

VNIVERSITAT D VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOLOGÍA, TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN
Departamento de Filología Española



**TEATRO Y JUVENTUD
EN LA PROVINCIA DE VALENCIA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
SONIA CASQUETE ALEMANY

Dirigida por:
**TOMÁS MOTOS TERUEL
JOSEP LLUÍS SIRERA TURO**

Tutora:
MARTA HARO CORTÉS

PROGRAMA DE DOCTORADO:
150 D Teatro y Literatura Española, Hispanoamericana y Portuguesa

VALÈNCIA, 2016

*A mis padres, por vuestros
ojos de orgullo.*

*A mis Enriques, el primero, in memoriam,
uno de mis primeros maestros.
Al segundo, por caminar junto a mí.*

A Josep Lluís Sirera, in memoriam.

AGRADECIMIENTOS

Es necesario en este proyecto y en todos los que se desarrollan a lo largo de la vida, agradecer y no dejar de hacerlo nunca. Como alguien me dijo alguna vez, ser agradecida te hará libre y así pues, me dispongo a ello.

En primer lloc i em permet canviar de llengua que era la seua pròpia, he de fer un agraïment especial al Dr. Josep Lluís Sirera Turó, director de la tesi, que malauradament no la veurà defensada però que està en essència en cadascuna de les paraules que conformen aquest treball. Ell va ser qui, allà per l'any 1997, em va descobrir el Teatre com a matèria d'estudi, tot i que la meua reconeixença a la seua figura va més enllà del plànol personal. Amb Josep Lluís Sirera hem perdut un motor constant i necessari per a la cultura valenciana i molt especialment, per al teatre del nostre país, que ara per ara, es troba una mica més orfe però també més esperançat.

A la Dra. Marta Haro, tutora de la tesis, por facilitar tanto y tan rápido, por su comprensión y sus buenos deseos.

Al Dr. Tomás Motos, director de la tesis, por su constante generosidad, sabiduría, entusiasmo y optimismo, por haberse convertido en mi referente y en el de muchos que hacemos teatro en la Escuela, y porque desde que lo conozco, mis clases no han vuelto a ser igual.

A los doctores, David de Prado, Antonio Cantos, Rosario Navarro y Natividad Orellana, por su preciada y necesaria colaboración.

A Juan Luis Gómez por su erudición estadística que tanto me ha ayudado.

A Anna Gascón, Lucia Arce, Xema Palanca, Josemi Lázaro, Amalia Granero, M^a José Guisado y Josep Lluís Gràcia. GRACIAS A TODOS POR IGUAL y a cada uno en particular. Porque habéis colaborado gustosamente, porque habéis compartido

conmigo mil y una experiencias, porque éstas ya son más, y sobre todo, porque me hicisteis pasar un excelente rato hablando sobre teatro.

A Toni Navarro i a les seues classes de teatre amb els de Carolines.

A la Sala Inestable y a su gente, en especial, a Rafa Palomares, por todo eso que hacéis tan bien. Que parece pequeño pero es gigante cuando no hay nada más.

A Abelard Barberà, per tenir sempre un telèfon, un contacte, un consell i una idea magnífica.

A Sergio Valero i a l'equip del Musical de 3r, per atrevir-se amb mi. Per materialitzar aquelles idees de les que es parlen fumant i nodrir aquesta tesi de pràctica i experiència.

A les meues xiques i al meu xic de Secundària i les seues teràpies revitalitzants.

En definitiva, a Les Carolines i a tota la seua gent, el meu projecte, la meua casa i la meua família.

A mis amigos por animarme constantemente y por confiar en mí siempre y más.

A mi familia, por entender, siempre, que tengo que hacer la tesis.

A todos los profes, que como yo, hacen teatro en la escuela. Gracias y continuad!!!

A mis alumnos, por ser un constante reto, para vosotros y por vosotros es todo esto.

1. INTRODUCCIÓN	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO	27
1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA LITERATURA SOBRE TEATRO Y JÓVENES	29
1.1. Palabra clave: Teatro en la educación	32
1.1.1. Tesis doctorales	33
1.1.2. Publicaciones	40
1.2. Palabra clave: Teatro y juventud/Youth Drama	64
1.2.1. Tesis doctorales	64
1.2.2. Publicaciones	65
1.3. Conclusiones	70
2. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN	73
2.1. Dramatización y teatro. Terminología, semejanzas y diferencias.	76
2.1.1. ¿Por qué es importante la dramatización en la escuela?	87
2.2. Teatro y educación. La corriente anglófona. El concepto inglés de Drama.	93
2.3. El concepto de Expresión Dramática. La corriente francófona.	99
2.4. El Teatro en la educación en Europa.	104
2.4.1. Teatro y educación en Finlandia.	104
2.4.2. Teatro y educación en Grecia.	107
2.4.3. Teatro y educación en Alemania.	111
2.5. Teatro Infantil y Dramatización escolar en España.	117
2.5.1. Orígenes y evolución.	117
2.5.2. Perspectiva histórica del Teatro y la Dramatización en el currículum	131
2.5.2.1. Teatro y currículum	131
2.5.2.1.1. Ley General de Educación de 1970	133
2.5.2.1.2. La LOGSE de 1990	136
2.5.2.1.3. La LOE de 2006	140
2.5.2.1.4. La LOMCE de 2013	145
2.6. El Teatro de los jóvenes	148
2.6.1. Ejemplo de un caso de teatro hecho por jóvenes: El Musical de Les Carolines	157
2.6.1.1. Contexto escolar	157
2.6.1.2. Descripción del caso	159
2.7. Conclusiones	170

3. EL TEATRO APLICADO. EL TEATRO EN DIFERENTES ESPACIOS	173
3.1. Definición y procesos	176
3.2. Diferentes modalidades del Teatro Aplicado	192
3.2.1. Teatro social	192
3.2.1.1. Teatro para el desarrollo	193
3.2.1.2. El teatro popular	196
3.2.1.3. El teatro comunitario	198
3.2.1.4. El teatro del Oprimido	202
3.2.1.5. El Teatro en la Educación para la Salud	216
3.2.1.6. El Teatro en las prisiones	218
3.2.1.7. El Teatro para el desarrollo	219
3.2.1.8. El Teatro para el recuerdo	220
3.2.2. Teatro para el cambio personal y la curación	220
3.2.3. Teatro en la empresa	224
3.3. Conclusiones	226
4. LA MEDIACIÓN TEATRAL. FORMANDO ESPECTADORES	229
4.1. Definición y funciones del espectador	232
4.2. Estrategias de mediación	237
4.3. Conclusiones	245
5. TEATRO Y GESTIÓN CULTURAL	247
5.1. La participación en el arte	249
5.1.1. Modelos de participación en el arte	252
5.2. La participación de los jóvenes en el arte	258
5.3. Conclusiones	264

II.- FASE EMPÍRICA. UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL TEATRO	267
1. METODOLOGÍA, PROCESO Y TEMPORALIZACIÓN	269
1.1. Descripción de la muestra	273
1.1.1. Muestra para el estudio cuantitativo	273
1.1.1.1. Descripción de la muestra del alumnado	279
1.1.1.2. Descripción de la muestra del profesorado	280
1.1.2. Muestra para el estudio cuantitativo	281
1.2. Instrumentos utilizados	285
1.2.1. Instrumento cuantitativo	285
1.2.1.1. Descripción del cuestionario del alumnado	288
1.2.1.2. Descripción del cuestionario del profesorado	290
1.2.2. Instrumentos cualitativos	292
2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS	299
2.1. Alumnado	301
2.1.1. Experiencia teatral	304
2.1.2. Teatro en el Instituto	306
2.1.3. Práctica social	309
2.1.4. Barreras de acceso	314
2.1.5. Pensamiento sobre el teatro	315
2.2. Profesorado	322
2.2.1. Formación	323
2.2.2. Teatro en el Instituto	325
2.2.3. Práctica personal	335
2.2.4. Barreras de acceso	338
2.2.5. Pensamiento sobre el teatro	342
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS	347
3.1. Categorización	349
3.2. Interpretación de los resultados	356
3.2.1. Categoría profesor	356
3.2.2. Categoría alumno	365
3.2.3. Categoría Teatro como recurso didáctico	369
3.2.4. Categoría Otras modalidades teatrales	372
3.2.5.- Categoría Teatro como asignatura curricular	375
3.2.6. Categoría Barreras	377
3.2.7. Categoría Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro	379

PARTE III. CONCLUSIONES Y APORTACIONES	385
1. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	387
1.1. Aportaciones del estudio cuantitativo	389
1.1.1. Aportaciones del estudio cuantitativo: alumnado	390
1.1.1.1. Experiencia teatral	390
1.1.1.2. El teatro en el instituto	391
1.1.1.3. Práctica social	392
1.1.1.4. Barreras de acceso	393
1.1.1.5. Pensamiento sobre el teatro	393
1.2. Aportaciones del estudio cualitativo: profesorado	394
1.2.1 Formación	395
1.2.2. El Teatro en el Instituto	395
1.2.3. Práctica personal y profesional	396
1.2.4. Barreras de acceso	397
1.2.5. Pensamiento sobre el teatro	397
1.3. Aportaciones del estudio cualitativo	397
1.3.1. Categoría profesor	398
1.3.2. Categoría alumno	399
1.3.3. Categoría Teatro como herramienta pedagógica	400
1.3.4. Categoría Otras modalidades teatrales	401
1.3.5. Categoría Teatro como asignatura	402
1.3.6. Categoría Barreras	402
1.3.7. Categoría Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro	403
2. PERSPECTIVAS DE FUTURO	406
2.1. Perspectivas de futuro: posibles líneas de investigación	408
2.2. Perspectivas de futuro: posibles vías de intervención	410
ANEXOS	413
BIBLIOGRAFÍA	623



INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Una de las muchas revelaciones que me ha otorgado el estudio que ahora da inicio, es sin duda, la figura de Augusto Boal, su Teatro del Oprimido, su Estética del Oprimido y su significativa presencia en el desarrollo de la democratización del arte, la cultura y el teatro. Aquel quien estuvo nominado al Nobel de la Paz en 2008 por su labor en el campo teatral y quien, un año más tarde, en 2009, fue nombrado Embajador Mundial del Teatro por la UNESCO, reivindicó, a lo largo de su vida, una vida dedicada a las artes escénicas, una visión diferente del espectador de teatro. Una nueva mirada, otra forma de percibir y entender aquello que se representa imitando a la vida. Un ejercicio de descentralización que aleja el foco del escenario para compartir la luz con quien recibe y da un significado final y total al mensaje, que cobra vida en las tablas.

Su término *spect-actor* otorgó una novedosa dimensión y provocó una brecha eterna y constante, entre los que creen que el arte teatral profesional es el único digno de ser mencionado como arte y por tanto, los espectadores no pueden más que admirar, agradecer a través de la satisfacción que provoca el entendimiento y ocupar el espacio pasivo que, tradicionalmente le ha sido adjudicado. Y, el otro sector, el de los sublevados que postulan la importancia del público como hacedor del proceso creativo y quienes invitan a levantarse a aquellos que siempre han ocupado el patio de butacas, para formar parte activa del mundo que admiran. La democratización del teatro, la manera de entender este arte en cualquier lugar y cualquier momento, incluso en los teatros, como explica en una de sus citas más populares.

La inacción que criticaba Boal en los espectadores, la pasividad ante el hecho teatral de la cual se alejan sus teorías y sus líneas de actuación, han sido las mismas que he percibido y percibo entre mis alumnos cuando les he acompañado al teatro. Una impasibilidad aceptada y comprendida, en el menor de los casos, cuando se trata de un perfil de alumno o alumna con una experiencia teatral más o menos fecunda, porque ha tenido la suerte de pertenecer a una familia que frecuenta las salas. Pero, que en la mayoría de ellos, los posiciona en una distancia considerable y les conduce hacia la conclusión de que el teatro no es cosa de ellos.

Sin embargo y paradójicamente, esos mismos alumnos, los que salen y han salido de las salas convencidos de que no volverán a pisar un teatro, son los que optan, con entusiasmo, por las actividades teatrales que se ofertan en el centro donde ejerzo la docencia, bien sean aquellas que realizamos pensando en una representación futura, como nuestros musicales, o las que surgen, en forma de técnicas dramáticas, en el área de Taller de Dramatización o en las clases de Lengua y Literatura cuando les invito a dramatizar un poema.

Soy profesora de Lengua y Literatura castellana en Les Carolines de Picassent, un centro concertado, cuya fórmula empresarial cooperativa invita a indagar y cuestionar los proyectos que conforman nuestro quehacer diario y colectivo, para mejorar siempre y por encima de todo. Mi carrera se inicia en la etapa secundaria en el año 2006. Desde ese momento, mi relación con los adolescentes es cercana y habitual. Ellos son quienes forman parte de mi paradigma profesional, para quienes trabajo e investigo y para quienes la idea de innovar y despertar el deseo, se convierte en una actitud frente a la vida, un modo de entrar en el aula día tras día. Cuatro años más tarde, en 2010, tengo la enorme suerte de convertirme en la profesora de la optativa, Taller de Dramatización y Teatro, Drama, como solemos llamarla en el centro. Esta es sin duda, la oportunidad que confirma la existencia de esta investigación, el espacio de inquietud que concluye con esta tesis doctoral.

Previamente, no sería justo obviarlo, y desde que estudié Filología Hispánica, mi gusto por las artes escénicas siempre ha sido manifiesto, quien me conoce lo confirma. De hecho, la tesina que presenté en 2009, se centraba en este tema, en ese caso, en la catalogación y el estudio crítico de la obra periodística de Alberto Miralles, dramaturgo y director ilicitano, cuya figura estudié durante tres años. También y desde la más sincera humildad, he subido a algún escenario, ya que, buscando el ascenso de adrenalina que provoca el aplauso, me decidí a estudiar interpretación, para mí el oficio más difícil del mundo.

Pero es la faceta laboral la que me condujo hasta aquí. Las experiencias contradictorias en relación con el teatro, como he explicado anteriormente, se han sucedido a lo largo

de mis años como profesora. Algunas de las conclusiones a las que llegué a la hora de presentar el proyecto de tesis doctoral eran las siguientes: los adolescentes no van al teatro. Los jóvenes no entienden el teatro como una opción de ocio. Los jóvenes no leen teatro, la mayoría de alumnos y alumnas que he tenido no quieren leer teatro. Pero, los jóvenes sí quieren hacer teatro.

Dos términos han estado claros en todo momento, teatro y juventud. El espacio de investigación ha cambiado durante el proceso de elaboración de la tesis, como explicaré con posterioridad. Pero los dos primeros conceptos teatro y juventud son los originales y los que se mantienen de principio a fin.

Teatro entendido en todas y cada unas de sus dimensiones, todas las que he estudiado en el marco teórico que se inserta en este estudio, todas las que he descubierto y las que ya he hecho mías. El teatro como arte, como cultura y como patrimonio de la humanidad, al igual que lo son las grandes obras pictóricas. Y desde esa visión de respeto incondicional, el teatro como expresión que debe pervivir y ha subsistido a las crisis mundiales, europeas y por supuesto, españolas. Un arte al servicio de la humanidad, con el poder de producir catarsis e identificación. Un arte que tiene el don de recrear la miseria, el hambre o la guerra, e interpretarlos de manera que al ser percibidos, no son tan fieros como se escriben, porque siempre se resuelven. Y además, con la capacidad de hacerlo cada día de un modo diferente, esta es su verdadera magia. De ahí, mi desazón por garantizar espectadores que sobrevivan a todos sus naufragios.

El teatro como herramienta social de denuncia, de reivindicación y de aprendizaje. El teatro en la escuela, en la prisión, en un centro de día, en la empresa o en la consulta de un psiquiatra. El arte escénico hecho por y para el hombre, en cualquiera de los campos en los que pueda servir de ayuda, a través de todas sus funciones y de todas sus magnitudes. Con ello, intento explicar la primera palabra, el primer término que da título a esta tesis.

El segundo, obviando esa conjunción copulativa que no hace más que unir ambos vocablos, juventud, el sector de la población que me acompaña diariamente. Una

delimitación, tradicionalmente biológica, y que actualmente, la ONU define como el segmento de población comprendida entre los 14 y los 25 años y en el cual se desarrolla la transición entre la infancia y la edad adulta, la adquisición de identidad y la incorporación a la vida social más extensa, es decir, aquella que se extiende más allá de los sujetos coetáneos con los que comparten realidades.

Los cambios a los que ha estado sujeto el concepto de juventud, son entendidos desde la perspectiva de la transición hacia la edad adulta que encierra el término. Cuando la inserción en el mundo laboral podría ser un criterio de entrada, los quince o incluso, los catorce era una edad considerada entre los límites marcados por la institución internacional. Afortunadamente, estos criterios se modifican y se transforman y dejan de ser útiles para marcar inicios.

Desafortunadamente, a la hora de fijar la definición, se debe tener en cuenta que no todo el mundo desarrolla los procesos al mismo tiempo. Por tanto, algunas personas podemos considerarnos jóvenes, aún a riesgo de ser tildados de inmaduros o inscritos en nociones tan actuales como la de juventud prolongada.

Roberto Brito Lemus (1998) coincide con diferentes autores y define el concepto de juventud como un fenómeno sociológico, condicionado por la reflexión sobre los aspectos sociales y los acontecimientos históricos. Es decir, la juventud es más bien una condición social con una serie de características entendibles en función de la época histórica y la sociedad en la que se enmarcan los individuos.

Otros autores como Martínez, González i De Miquel (2005) concurren en la definición de juventud, situada entre los parámetros de edad entre los 15 y 30 años, como paso de la infancia a la edad adulta, tanto en el sentido de maduración biológica y psicológica, como en la adquisición de recursos de formación o aquellos que pertenecen a los ámbitos laborales, domiciliarios y económicos que favorecen la obtención de autonomía individual por parte de este sector. Esta etapa, considerada por los autores, como una fase plena de la vida, se caracteriza, igualmente, por la búsqueda de experiencias vitales que consoliden

la propia identidad. Una concepción que se manifiesta en la sociedad occidental, tras la II Guerra Mundial, como consecuencia de las mejoras en las condiciones de vida y que, actualmente, se extiende a edades posteriores, a causa de las dificultades en la inserción de los jóvenes en el mundo laboral.

La juventud a la que yo me refiero, la que está presente en cuerpo y alma en este monográfico, es la que mora en las aulas de enseñanza secundaria obligatoria. Especialmente, el segundo ciclo de esta etapa. Una juventud que se identifica con el concepto de adolescencia, vocablo con un matiz mucho más biológico. El alumnado de los cursos posteriores, tercero y cuarto, los que tienen entre 14 y 16 años y los que he seleccionado por distintos criterios que podrían sintetizarse, desde un punto de vista práctico, en tres:

- El primero porque son ellos y ellas los alumnos que mejor conozco, porque son con quienes comparto el mayor número de horas lectivas.
- Son con quienes coinciden la mayoría de experiencias teatrales que tienen lugar en mi vida profesional.
- Su etapa académica transcurre, todavía, en los límites de la enseñanza obligatoria, es decir, en el momento en el que todavía se puede actuar, posteriormente, es mucho más complejo.

Explicadas las dos primeras voces del título, se crea el contexto adecuado para entender la cuestión de la que parte este trabajo: ¿qué relación real existe entre el teatro y los jóvenes en la provincia de Valencia?

La contestación da lugar a la hipótesis a la que se tratará de dar respuesta en el último de los capítulos. Una hipótesis que se formula del siguiente modo: los jóvenes de la provincia de Valencia no asumen el teatro como una opción de ocio, por tanto, no son espectadores de teatro, pero sí valoran, significativamente, el desarrollo de las actividades teatrales que se les ofertan.

Este interrogante que actúa como eje vertebrador del presente estudio plantea otras subcuestiones que se han tratado de abordar a lo largo de la tesis. Así pues, estas dudas subyacentes se plantean en forma de objetivos:

- Identificar y analizar la experiencia teatral que los jóvenes valencianos poseen. De esta manera, se ha intentado indagar sobre el espacio en el que tiene lugar esa experiencia, y desde qué enfoques se han planteado las actividades que conforman la vivencia del arte escénico.
- Comprender y describir la práctica teatral en los centros educativos, ámbitos en los que, generalmente, tiene lugar el primer contacto con el mundo teatral.
- Determinar la práctica social preferida por los y las jóvenes y qué lugar ocupa el teatro en esa práctica.
- Reconocer las principales barreras de acceso que los jóvenes han de sortear, frente a la participación en el arte teatral.
- Indagar acerca del pensamiento y la actitud sobre el teatro y qué representa este arte en las vidas de los jóvenes.

La búsqueda de respuestas ha sido extensa y compleja. Además, corresponde a la consecución de estos objetivos citados. Es decir, el proceso de investigación se asienta en la intención de cumplir estos propósitos.

La andadura se inicia como lo hacen la mayoría de las investigaciones, con la lectura de los libros que guardan relación directa o indirecta con el tema propuesto. El análisis de las aportaciones de expertos en la materia y la consecuente reflexión. La revisión de la literatura que tiene como objeto de estudio la relación entre los jóvenes y el teatro. En síntesis, la elaboración de un marco teórico que contextualice los procesos de investigación posteriores. Un marco teórico que, además, contiene los distintos

enfoques desde los que se puede estudiar el teatro y la relación que guarda con el objeto de la tesis doctoral.

La segunda parte, la más compleja por lo ajena que me resultaba en los inicios, ha sido, sin duda, la fase empírica. Ajena, porque no estoy acostumbrada al lenguaje estadístico, no estoy familiarizada con las herramientas informáticas empleadas en este campo y tampoco he recibido formación al respecto, a lo largo de mi vida académica.

De esta manera, he debido instruirme en tales conceptos, tarea para la cual he leído diversos manuales sobre la investigación cuantitativa y cualitativa, y he consultado a diferentes expertos cuya ayuda, no puedo dejar de reconocer y admirar.

La concreción de la muestra para las investigaciones cualitativa y cuantitativa y la elaboración de los instrumentos de investigación, fueron los siguientes pasos, atendiendo a un orden cronológico.

En primer orden, identificar la cantidad de centros escolares públicos, concertados y privados que existen en la Comunidad Valenciana. Posteriormente y, a través de una fórmula estadística para calcular el tamaño de la muestra en poblaciones finitas, fui conocedora de la cantidad de centros a los que debía enviar los cuestionarios que servirían como base para el estudio cuantitativo, 950 centros académicos de Valencia, Castellón y Alicante.

La fase empírica se ha ido desarrollando a lo largo de dos cursos escolares. La primera parte fue empleada para la elaboración de cuestionarios, instrumentos cuantitativos de estudio, y su validación, a partir del contacto con un grupo de expertos en materia de investigación cuantitativa. Estos profesionales fueron quienes sugirieron cambios, aportaron nuevas ideas y confirmaron el valor de los formularios que iba a enviar a los centros. Concluido este proceso, al inicio del curso 2012-2013 comencé el envío masivo a los centros anteriormente especificados.

Al mismo tiempo, se iba configurando la metodología de la investigación cualitativa. Primero, estableciendo los criterios para seleccionar la muestra que formaría parte del proceso. Los criterios fueron claros desde el principio:

- Debía tratarse de docentes formados en teatro en la educación. Un criterio podría ser el del haber cursado el postgrado de Teatro y Educación de la Universidad de Valencia, y de esta manera se consideró conveniente.
- Los docentes debían poseer una experiencia amplia en el campo de las buenas prácticas pedagógicas relacionadas con el teatro.
- Los profesores entrevistados debían ser accesibles, desde el punto de vista de la distancia física, para facilitar las reuniones y el posterior proceso de análisis.

Una vez seleccionada la muestra, la preparación de la entrevista no estructurada no supuso una gran dificultad y de inmediato, se iniciaron los encuentros con los docentes elegidos. El tiempo de encuentros tuvo lugar a lo largo de un curso escolar y se desarrolló sin ninguna dificultad mencionable.

A lo largo de los dos cursos escolares, de los que hablaba anteriormente, las respuestas por parte del alumnado y por parte del profesorado, al que iban dirigidos los cuestionarios fueron llegando muy poco a poco. Los envíos masivos a centros se han repetido con asiduidad a lo largo de este tiempo. Un tiempo convulso para el mundo educativo, que ha tenido lugar en el polémico escenario de los recortes económicos en educación, los cambios en los decretos y leyes educativas, las constantes reivindicaciones por parte de los docentes y la degradación de la imagen pública de los profesores, que han continuado su actividad, sin el amparo de las instituciones.

Esta situación ha provocado el desgaste personal y profesional de los docentes que, en algunas ocasiones, y en la línea de la reivindicación, han limitado su tarea a la puramente académica, sin reparar en colaboraciones externas o actividades extraescolares.

De esta manera, al finalizar el curso 2013-2014 y a partir de la urgencia que me suponía, personalmente, la metodología del análisis de los datos cuantitativos, tuve que dar por finalizada la recogida de datos. No sin antes, poner en práctica otras líneas de actuación que van más allá del envío online.

A menudo, solicité colaboración, de forma directa, a colegas de otros centros escolares cercanos y conocidos. Aproveché la asistencia de alumnos y alumnas, a la I Muestra de Teatro Escolar organizada por la Sala Inestable de Valencia. Hice llamadas telefónicas, escribí un sinfín de correos electrónicos y visité a compañeros y compañeras, con la intención de sensibilizarlos con la relevancia de la investigación que se propone. Finalmente, obtuve 193 respuestas por parte del alumnado y 37 por parte del profesorado. Además, las respuestas se limitaban al espacio de la provincia de Valencia y quedaban reducidas al ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. Consciente de la realidad que tenía entre las manos, tomé la decisión, junto a mis directores, de cambiar el título de la tesis, que un principio se había propuesto como *Teatro y Juventud en la Comunidad Valenciana*, por el de *Teatro y Juventud en la provincia de Valencia*, ajustándome así a los datos tangibles con los que contaba para llevar a cabo el trabajo posterior.

Tras la fase de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, dio comienzo el análisis de la información. La primera en ser analizada fue la cualitativa que supuso la consecución de pasos detallados en el capítulo primero de la fase empírica. De esta manera, y tras familiarizarme con los procesos de transcripción de entrevistas, categorización y subcategorización del discurso a partir de unidades temáticas, desarrollé el análisis de la información referida por los profesores participantes en esta parte de la investigación, a los que nunca estaré suficientemente agradecida.

Los datos cuantitativos han sido analizados con la ayuda de manuales y también con el respaldo de expertos que me han ayudado a entender la dimensión estadística, a acercarme al lenguaje propio de esta ciencia y a manejar los recursos necesarios para la obtención de resultados. Esta ayuda no sólo es digna de agradecimiento, para mí ha resultado un recurso imprescindible sin el cual, no habría podido llegar hasta el final.

Concluida esta tarea, la última parte ha constituido una fase reflexiva en la que he podido concluir la investigación, a partir de las deducciones que he considerado pertinentes y necesarias. Este es el final pero también el inicio, la interpretación de resultados que dan respuesta a la hipótesis formulada en los inicios. La mirada se dirige al comienzo y algunos de las proposiciones planteadas en el proyecto de tesis, cobran sentido como si coincidiesen las piezas de un puzzle.

Mi experiencia profesional, relacionada con el teatro, me hacía creer que los jóvenes que cursan Educación Secundaria Obligatoria no son asíduos espectadores de teatro, en su tiempo libre, sin embargo, aceptan con entusiasmos la práctica dramática que se les oferta en las escuelas. Esta creencia se ha visto confirmada a partir de la investigación que he llevado a cabo en el contexto de esta tesis doctoral.

Mi principal conclusión es efectivamente esta, no son espectadores pero quieren hacer teatro, y es en esta línea en la que se tiene que ahondar, en la que se tiene que insistir y para la que he propuesto algunos caminos a seguir, siempre y cuando se consideren adecuados.

Las razones de este estudio, las justificaciones que me hicieron iniciarlo en su día son varias, pero se sustentan, como ya dije, en el respeto absoluto hacia el teatro que es un arte que admiro profundamente.

Desde esta visión socio-cultural y posicionando la supervivencia del arte como principal reto, es necesario entender que el teatro necesita espectadores, necesita la mirada ajena para nutrirse y garantizar su pervivencia.

La alfabetización de la mirada hacia el arte y en concreto, hacia las artes escénicas, es una consecuencia del fomento de la participación de los jóvenes en el teatro. A medida que los chicos y chicas se impliquen en la práctica teatral, se formen adecuadamente en el lenguaje que caracteriza el teatro, obtengan un conocimiento profundo del mundo artístico que se les propone y sientan este arte como algo suyo y no como una disciplina propia del

mundo adulto, se estará impulsando la participación de este sector de la población como espectadores de teatro. Un público de calidad que alimentará la propia actividad teatral y la dotará de una condición elevada, desde el punto de vista cualitativo.

Los argumentos anteriores guardan una relación directa con la ampliación de públicos y el reto que ello puede suponer para el arte teatral, entendido como una renovación estética de la creación dramática y la rentabilidad de los recursos materiales que requiere este arte.

El fomento de la participación en las artes escénicas supone también la reducción de la distancia que existe entre el teatro profesional y el sector de la población que sustenta el objeto de este estudio. La ruptura o la disminución de esta distancia podría transformarse en un proceso simbiótico, cuyos resultados beneficiarían el presente y el futuro de las artes escénicas.

Dejando de un lado la participación, considero interesante remarcar otras razones por las que se justifica la pertinencia de la investigación que se presenta a continuación. Estos argumentos enmarcados en el ámbito educativo, se definen del modo siguiente:

- La investigación inserta en el marco empírico ofrece una aproximación a las principales barreras de acceso al teatro como expresión artística en el ámbito académico y fundamentalmente, como elección de ocio por parte de los y las jóvenes valencianas.
- El análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos ponen de manifiesto qué aspectos son necesarios para una mejora de la calidad educativa del teatro en el contexto de la provincia de Valencia.
- Y por último, cuál es el papel que debe jugar el arte teatral en los distintos proyectos educativos para lograr espectadores jóvenes, con una capacidad de observación formada y crítica que consiga nutrir al propio arte.

El resultado del proceso es el propio estudio. La elaboración de una tesis doctoral que no tiene más pretensión que la de mostrar resultados e indicar, desde la humildad con la que son presentados, posibles líneas de actuación que mejoren el panorama artístico que, a muchos adultos nos preocupa.

La información que se propone a lo largo del trabajo de investigación está estructurada en tres partes diferenciadas, con el objetivo de facilitar la comprensión y la adecuación de la información al contexto en el que se desarrolla.

a) Una primera parte, denominada marco teórico, en la que se incluyen cinco capítulos:

- Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes. Un compendio de tesis doctorales y artículos que indagan sobre este campo de investigación y que, de alguna manera, contextualizan el presente trabajo en la teoría y la práctica actual.
- Tras la revisión bibliográfica, se han incluido cuatro capítulos consecutivos que abordan el espacio del teatro en la educación, el teatro aplicado, la mediación teatral como estrategia para la formación de espectadores y el ámbito de la gestión cultural y el marketing. La definición de estos ámbitos, así como las principales corrientes dentro de estos enfoques con los que el teatro guarda una relación directa.

b) La segunda fase de la investigación es la dedicada al estudio empírico clasificado en dos vertientes.

- Un estudio cuantitativo sobre la percepción y las actitudes de alumnado y profesorado en relación con el teatro, en el que se incluye una descripción de la metodología, así como de la muestra, los instrumentos de investigación y del procedimiento.

- Un estudio cualitativo sobre la percepción y las actitudes de un grupo de profesores, que se caracterizan por la consecución de buenas prácticas pedagógicas en relación con el teatro. Igualmente, en este apartado se encuentran especificadas tanto la metodología utilizada, la muestra, los instrumentos puestos al servicio de la investigación, como los pasos seguidos.

- En última instancia, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, que ofrecen ambas investigaciones.

c) La tercera y última parte es la que cierra la tesis y la concluye, a partir de las inferencias que la fase empírica ofrece y que suponen una reflexión general. Esta etapa última queda completada con la presentación de algunas posibles líneas de actuación que guardan relación con las conclusiones aportadas.

Finalmente, me gustaría perseverar en el interrogante que da vida a esta tesis, aquella que ha despertado mi interés y por la que ha tenido lugar la investigación. La relación que existe entre el teatro y la juventud de la provincia de Valencia. Hipótesis a partir de la cual, las páginas, que a continuación se presentan, cobran sentido.



PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA LITERATURA
SOBRE TEATRO Y JÓVENES**

PARTE I. MARCO TEÓRICO

La primera parte de la tesis doctoral trata de generar un contexto teórico adecuado que enmarque la hipótesis y los objetivos planteados desde el origen, es decir, tratar de relacionar aquello que se ha escrito sobre la relación que existe entre el teatro y la juventud, atendiendo a cuatro de los enfoques que se han considerado fundamentales. Consecuentemente, y a excepción del primer capítulo que tiene la finalidad de ser una mera revisión de la literatura que guarda relación con el objeto de estudio, la relación entre teatro y juventud, he incluido una serie de cuatro capítulos que ponen su atención en los principales ámbitos de acción que el arte teatral desarrolla. Es por ello, que he dedicado un capítulo al teatro en el ámbito educativo, otro centrado en el teatro aplicado, un tercero que tiene el objetivo de analizar la formación del espectador y un cuarto que se fundamenta en el arte teatral desde la visión de la gestión cultural y el marketing.

Capítulo 1. Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

Con la clara intención de contextualizar la investigación, en lo referente a la relación que existe entre el teatro y los jóvenes, y para conocer qué han concluido otros investigadores sobre el tema, he realizado una búsqueda de textos que pertenecen al ámbito académico, y que tienen como objeto de estudio las artes escénicas en los contextos educativos. Asimismo, he considerado conveniente la inclusión de algunas de las tesis que por su afinidad con el tema, considero necesario su estudio y su designación en este apartado.

Diferentes son las fuentes, así como los formatos en los que se soporta la búsqueda indicada inicialmente, como por ejemplo, la plataforma del buscador Google, en su sección académica, en el que se pueden encontrar un buen número de publicaciones relacionadas con el tema en cuestión. No obstante, las bases de datos y las publicaciones en las que he centrado y acotado la búsqueda son: TESEO, DartEurope y Digitum, Biblioteca Universitaria, respecto a todo lo relacionado con las tesis doctorales que guardan relación

con el tema, y publicaciones periódicas como la revista *Research in Drama Education, Ñaque. Teatro Expresión Educación, Cuadernos de Pedagogía* y por último, *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*.

Los criterios de búsqueda han sido variados:

- Año de publicación entre 2000 y 2015.
- Palabras claves: Teatro y juventud y su traducción en inglés Youth Drama, Teatro y adolescencia, Teatro y educación.
- Descriptores: Teatro, Teatro en la educación, Pedagogía, Historia de la educación, Historia de la literatura, Lingüística, Lengua y Literatura, Lingüística Aplicada, Educación Superior, Ética, Métodos educativos, Metodología, Lenguaje infantil, Pedagogía general y social, Ciencias sociales, Pedagogía del Oprimido, Teatro del Oprimido, Pedagogía del arte, Terapia artística, Prosocialidad, Teatro Negro.

Así pues, he ordenado los resultados a partir de las palabras clave utilizadas en el proceso de búsqueda y he iniciado la descripción de dichos resultados con las tesis doctorales publicadas en los últimos años, seguidas por los artículos en publicaciones periódicas.

1.1. Palabra clave: Teatro en la educación

El siguiente cuadro trata de dar una idea acerca de la tesis doctorales y de los artículos publicados en la última década, que guardan una relación más o menos próxima con la presente, teniendo en cuenta el descriptor utilizado para la búsqueda: Teatro en la educación.

1.1.1.- Tesis doctorales

Las bases de datos consultadas han sido elegidas por ser un referente nacional e internacional en cuanto a la publicación de tesis doctorales. Teseo, base de datos del Ministerio de Educación, recoge todas las tesis defendidas en las universidades españolas desde 1976 y Dart Europe es una asociación de bibliotecas de investigación y de consorcios bibliotecarios que trabajan conjuntamente para la mejora del acceso global a las tesis doctorales europeas.

El caso de Digitum Biblioteca Universitaria de la Universidad de Murcia, ha sido incluido porque conocía la existencia de una tesis doctoral que no aparece registrada ni en Teseo ni en DartEurope. (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Tesis Doctorales sobre Teatro en la Educación.

TESEO			
Título	Autor	Universidad	Abstract
- <i>El teatro en la educación, médium para el desarrollo de la creatividad: el cubo como metapauta transdisciplinar (2011)</i>	Shai Sergio Hervitz	Universidad de Valencia. Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y organización escolar.	El estudio pone de manifiesto la relevancia de la creatividad en el marco de la formación académica. Para ello sostiene que la Dramatización es una herramienta eficaz para incrementar la habilidad creativa y un camino efectivo para conectar tanto las diferentes disciplinas como los diferentes fenómenos que se experimentan en el ámbito educativo.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>- <i>La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria (2005)</i></p>	<p>Vicente Cutillas Sánchez</p>	<p>Universidad de Valencia. Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura</p>	<p>Se propone un proyecto didáctico y un diseño curricular, que tratan de cubrir los tres aspectos principales de su utilización docente: como asignatura optativa, como recurso pedagógico en las diversas áreas/materias, y como animación sociocultural del centro con su entorno.</p>
<p>- <i>El teatro universitario como educación de ocio (2008)</i></p>	<p>Paulo José Germany Gaiger</p>	<p>Universidad de Deusto. Instituto de estudios de ocio.</p>	<p>Trata de evidenciar en qué medida el teatro universitario, que se desarrolla en España, puede resultar un proceso de educación de ocio. En este sentido, la investigación se relaciona con la educación integral humanista y sobre el papel de la propia institución universitaria.</p>
<p>- <i>Las escuelas de formación de actores y el teatro como proceso de educación y formación humana (2013)</i></p>	<p>Regina Maria Silva Santos</p>	<p>Universidad de Sevilla. Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión musical y plástica</p>	<p>La citada tesis presenta un estudio sobre la importancia del teatro en la educación secundaria, a partir de dos experiencias en el Colegio de Guarulhos de São Paulo, entre los años 1998 y 1999 y Colegio de Sevilla, entre el curso de 2006 y 2007, implica la investigación-acción, como conductora de práctica pedagógica a partir de la puesta en marcha de talleres teatrales dentro de estos dos colegios.</p>

<p>- <i>Literatura dramática, teatro y procesos no formales de educación. Estudio de la incidencia del texto dramático y de la representación teatral en la educación popular en Galicia, 1882-1936 (2001)</i></p>	<p>Manuel Francisco Vieites García</p>	<p>Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía social.</p>	<p>En esta investigación se analiza el concepto y las tipologías de la educación teatral, estableciendo ámbitos diferenciados: la educación teatral de carácter general, propia de la enseñanza obligatoria, y aquella educación que persigue la formación de especialistas en el hecho teatral, sea desde una perspectiva puramente escénica y artística, sea desde la que es propia a diversas áreas de conocimiento y campos profesionales, como la Educación Social, la Filología, la Estética o las Ciencias de la Conducta.</p>
<p>- <i>La recepción primaria de signos teatrales. Estudio longitudinal de dos casos grupales (2005)</i></p>	<p>Francisco González de Tena</p>	<p>Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Filología. Departamento de Filología.</p>	<p>Esta Tesis Doctoral trata sobre las estrategias cognitivas que los niños utilizan al enfrentarse con estímulos estéticos, más concretamente frente a los signos teatrales no específicos, es decir, no diseñados en principio como elementos para un teatro infantil como producto comercial.</p>
<p>- <i>El teatro escolar en la España contemporánea (1870-1970). Catalogación de 1.001 textos dramáticos escolares (2010)</i></p>	<p>M^a Antonia García de Rivera Hurtado</p>	<p>UNED. Departamento de Historia de la Educación y Educación comparada.</p>	<p>El análisis confirma que los textos dramáticos entre 1870 y 1970 encuentran en la escuela el protagonismo lúdico, didáctico, pedagógico y moral, del que carecen las apuestas literarias</p>

			y comerciales del momento. Y además, que en el primer tercio del siglo XX, esta respuesta editorial a la demanda escolar, aglutina y hace coincidir a dramaturgos y/o maestros para conseguir, a través del hecho teatral: instruir deleitando.
- <i>Presión, necesidad y deseo: tres motivos para la aparición de la teatralidad en la etapa infantil y para una didáctica de la escena (2012)</i>	Daniel Lovecchio Lovecchio Castillo	Universidad de Valladolid. Departamentos de Historia moderna, contemporánea y de América, Periodismo y Comunicación audiovisual y Publicidad.	Esta investigación tiene como propósito estudiar un método destinado a despertar y desarrollar la teatralidad existente en el ser humano desde la etapa infantil. Elaborado y puesto en práctica a partir de unos presupuestos psicológicos, pedagógicos y artísticos, a este análisis y sistematización se orienta el propósito de este estudio.
- <i>O princípio da conexão ausente: Dinâmicas não-lineares no campo epistemológico e curricular do Drama na Educação (2010)</i>	Delfim Paulo da Silva Ribeiro	Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.	La presente tesis surge de la tendencia existente del concepto de drama en la educación, con el fin de conciliar las distintas teorías existentes en el campo epistemológico y curricular que le es propio. Especialmente pretende, de forma innovadora, ahondar en la idea de que las emergentes teorías de investigación artística, permiten fundar una idea de autonomía del concepto de drama en el ámbito de los estudios curriculares.

DARTEurope			
Título	Autor	Universidad	Abstract
- <i>Adolescente o studente? il creative drama in classe come strumento d'ausilio</i> (2011)	Valentina Mander	Università degli studii di Verona. Pedagogía general y social.	Este estudio pretende investigar la cuestión de la utilización del drama creativo como herramienta auxiliar en la construcción de la identidad.
- <i>Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal</i> (2007)	Tânia Márcia Baraúna Teixeira	Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía sistemática y social.	La investigación se basa en el análisis bibliográfico y la investigación de campo, propuestas metodológicas de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y el teatro del oprimido de Augusto Boal.
- <i>Educación y terapia artística: implementación de un proyecto de teatro negro</i> (2012)	María-Dolores Callejón-Chinchilla	Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.	El presente estudio pone de manifiesto que en la escuela es posible la terapia artística como recurso para el pleno desarrollo de la personalidad, para la integración personal y social en la escuela.
- <i>Educación, arte y complejidad en la Universidad: Imaginarios instituyentes y experiencias pedagógicas del profesorado artista. A propósito de Feliciano Castillo y Georges Laferrière</i> (2008)	Alejandra Montané López	Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa.	La presente investigación se focaliza en el profesorado que ha vinculado su experiencia vital relacionada con el arte, sus experiencias educativas y su docencia generando unas singulares formas de conocimiento pedagógico.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>- <i>El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad (2012)</i></p>	<p>Martha Esther Valerio López</p>	<p>Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.</p>	<p>Este trabajo de tesis surgió a partir de la idea, de que el Quijote contiene, intrínsecamente, elementos teatrales que son resultado del saber y del amor hacia el teatro por parte de este autor. De tal manera que se pensó en elegir algunas partes de la novela a fin de darles forma de texto dramático y a través de su representación, aproximar el texto de manera amable a jóvenes que manifiesten el desconocimiento de la misma.</p>
<p>- <i>La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo (2007)</i></p>	<p>María Dolores Sánchez Gala</p>	<p>Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa</p>	<p>La tesis doctoral pretende mejorar la calidad de la enseñanza a través de la práctica educativa, tomando como referente el Tercer Ciclo de Educación Primaria. Investigar la relación entre creatividad y habilidades sociales en dicho ciclo, para una mejor adaptación de los alumnos creativos que redunde en beneficio de la colectividad. Utilizar la dramatización en el proceso de aprendizaje creativo.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

- <i>Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX (2010)</i>	Maria dos Anjos Flôr	Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.	Esta tesis analiza desde una perspectiva histórica, las disciplinas de dibujo, coro, artes y teatro en la escuela primaria. La comprensión histórica de los procesos de construcción del área curricular de educación artística, constituye el núcleo de la tesis doctoral.
- <i>Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos (2012)</i>	Ana María Aguilar López	Universidad de Burgos. Departamento de Didácticas Específicas.	La presente tesis trata de dilucidar si una metodología basada en la dramatización y afín al enfoque comunicativo provoca efectos positivos en la expresión oral del alumnado universitario que participa en la investigación.
DIGITUM. BIBLIOTECA UNIVERSITARIA			
Título	Autor	Universidad	Abstract
- <i>Análisis de la dramatización en la formación de los docentes: competencia comunicativa y pedagogía teatral (2009)</i>	Josefa Ortuño Martínez	Universidad de Murcia, Departamento de Lengua y Literatura	El trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental demostrar que la dramatización es una disciplina capaz de abordar, eficazmente, ciertas carencias que existen en la formación inicial de los docentes. Lagunas formativas que suponen al futuro profesional arrastrar una serie de deficiencias que difícilmente logra superar posteriormente.

1.1.2.- Publicaciones

Las publicaciones periódicas escogidas atienden a los siguientes criterios de elección:

- *The Drama Review/TDR*, se trata de la publicación de referencia en el contexto anglosajón, respecto al tema del teatro en la educación desde que fuese fundada en 1955 por Robert W. Corrigan y considerada por los expertos como una de las publicaciones más destacadas en la materia que nos ocupa.

- *Ñaque. Teatro, Expresión y Educación*. Publicación sobresaliente en el campo del teatro, en nuestro país. La única que aúna los campos expresivos y artísticos que articulan las artes escénicas.

- *Cuadernos de pedagogía*, fundada en 1975, es una publicación de referencia en el mundo educativo, en nuestro país, y que potencia el debate mediante el contraste de opiniones y el intercambio de experiencias.

- *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud* que tiene el propósito de recoger la información sobre la actividad dramática para niños y jóvenes de las compañías tanto nacionales como internacionales, las investigaciones y reflexiones que sobre este campo se realizan en España, en los países iberoamericanos y en el resto de los países con centros ASSITEJ (Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse), y textos teatrales. Véase Tabla 2.

Tabla 2. Artículos sobre Teatro en la Educación.

Título de la publicación	Autor	Datos de la publicación	Abstract
The Drama Review/TDR			

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Mainstream Theatre and Performance Studies”</p>	<p>Richard Schechner</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Verano 2000, Vol. 44, N°. 2 (T166): 4-6.</p>	<p>El artículo explica la importancia de los estudios relacionados con el teatro, que ofrecen las principales universidades de Estados Unidos, a través de proveedores privados que se dedican a esta labor.</p>
<p>“Professing Performance, Disciplinary Genealogies”</p>	<p>Shannon Jackson</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Primavera 2001. Vol. 45. N°. 1 (T169), 84-95.</p>	<p>El artículo explica cómo se consiguió establecer departamentos de teatro en un gran número de universidades estadounidenses.</p>
<p>“Performance Studies: Interventions and Radical Research”</p>	<p>Dwight Conquergood</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Verano 2002, Vol. 46, N°. 2 (T174), 145-156</p>	<p>El artículo habla sobre las conclusiones recogidas en un estudio teatral, en el que se analizan las experiencias artísticas y analíticas.</p>
<p>“The common green/common ground Performance Project: The Personal, the Political, the Gardens, and NYU”</p>	<p>Cindy Rosenthal</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Otoño 2002, Vol. 46, N°. 3 (T175), 132-164</p>	<p>Cuando en la ciudad se inició la demolición de jardines comunitarios, un grupo de estudiantes y activistas de la comunidad local de New York City, se reunieron para protestar y realizar una pieza teatral reivindicativa.</p>
<p>“The Golden Arches and the Ivory Tower: Creating an Acto on the Corporate University”</p>	<p>Susan Vaneta Mason</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Invierno 2002, Vol. 46, N°. 4 (T176), 126-146.</p>	<p>Entre 16 y 25 de octubre de 2001, la Unión de profesores de las universidades del estado de California realizó seminarios en todos los planteles de la CSU. El objetivo de estos semniarios era la investigación sobre el juego dramático.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Children of Silence: Reflections on Forty Years of Odin Teatret”</p>	<p>Eugenio Barba</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Primavera 2005, Vol. 49, N° 1 (T185),153-161.</p>	<p>El artículo nos habla sobre la compañía Odin teatret, fundada por Eugenio Barba en 1964.</p>
<p>“Before and After the Storms: Higher Education Funding and the Arts in Louisiana”</p>	<p>Carrie Robison</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Otoño 2006, Vol. 50, N° 3 (T191), 5-7.</p>	<p>El artículo analiza el estudio de las artes, incluidos en los estudios superiores, en el estado de Louisiana (EEUU).</p>
<p>“Let Me Take the Next Step: Go No Further Than Me”</p>	<p>Guy Dartnell</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Verano 2009, Vol. 53, N° 2 (T202), 2-3.</p>	<p>El artículo explica la existencia de Oogly Boogly, una performance íntima entre padres e hijos, que tiene como objetivo potenciar la seguridad y el confort de los bebés.</p>
<p>“Theatre Building, Building Theatre: Fostering Disruption and Community through Arts and Education”</p>	<p>Mary Schmidt Campbell</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Primavera 2014. Vol. 58. N° 1. 9-15</p>	<p>El artículo habla sobre la construcción de un centro de Artes de la New York University, en Abu Dhabi, en Saadiyat Island, como parte del campus NYU y la escuela de Tisch. Se plantea como un Instituto de artes escénicas (IPAC), en el bajo Manhattan, y crea una oportunidad para concebir una asociación dinámica y colaborativa entre Oriente y Occidente.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

Ñaque. Teatro Expresión Educación			
“Teatro de la luna”	Compañía Teatro de la Luna	Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº12. Págs 38-43	El artículo nos acerca a la compañía de títeres Teatro de la Luna. Compañía que elabora guías didácticas adaptadas a sus obras y a asignaturas concretas como matemáticas.
“Lo oculto. Lo patente”	Inma Losa Andújar	Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº 13. Págs 32-36	En el artículo se ponen de manifiesto aspectos básicos que no se muestran en la representación final de una obra de teatro, realizada en un instituto.
“Propuesta coeducativa reversible: Fábula predeportiva”	F. J. Rojas, M. Arteaga, M. Cepero y M.L. Zagalaz	Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº 13. Págs 38-43	El artículo trata algunas propuestas de actuación para abordar la mejora de la igualdad de géneros, la autoestima, la expresión de emociones, habilidades físicas básicas, la expresión artística, corporal, etc
“Apremiendo palabras mediante actividades dramáticas. Una experiencia educativa sobre enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la ESO”	Jesús Moreno Ramos	Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº 14. Págs 24-27	El artículo expone un estudio realizado por la Facultad de Ciencia de la Educación de Murcia, con jóvenes de 14 y 15 años, cuyo objetivo era verificar si la competencia comunicativa de los estudiantes mejoraba implementando

			una metodología basada en secuencias de aprendizaje: motivación, secuencia lingüística, dramática y de evaluación.
“El teatro de Buero Vallejo desde la enseñanza secundaria”	Juan M. Soldevilla	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 14. Págs 38-41 prediendo palabras mediante actividades dramáticas. Una experiencia educativa sobre enseñanza y aprendizaje del vocabulario en Aprediendo palabras mediante actividades dramáticas. Una experiencia educativa sobre enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la ESO”	El artículo describe la experiencia, a través de la cual, se acerca el teatro clásico a unos 150 alumnos, durante 5 años, para recorrer la historia desde la antigüedad grecolatina hasta nuestros días.
“Creatividad para asumir la corporalidad”	Jovita Kemelmajer	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 14. Págs 42-45	El artículo da a conocer algunas notas sobre la expresión corporal en la escuela, la sensopercepción y la relajación como ayudantes de los procesos imaginativos y los nexos con el cuerpo real. Además, describe un encuentro de acción creativa en una clase de Lenguaje corporal dentro del curso Creatividad y Actividad en la escuela.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“PAI. Promotora de acción infantil”</p>	<p>PAI. Teatro y animación</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 16. Págs 24-25</p>	<p>El artículo habla sobre PAI, una compañía de teatro-animación que viaja y actúa en grandes ciudades y pequeños pueblos, en teatro, calles, escuelas, carnavales, espacios naturales, museos y también promueve proyectos de interculturalidad, animación a la lectura, clubs de cine y espacios de juego.</p>
<p>“Asociación Nacional de Alternativas Dramáticas y Expresivas”</p>	<p>Fundación ANADE</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 16. Págs 34-39</p>	<p>El artículo explica la función de ANADE, una ONG cuyo objetivo es la rehabilitación e integración sociolaboral de personas con discapacidad, utilizando el teatro y el cine.</p>
<p>“El teatro como camino para la paz”</p>	<p>Jesús Moreno Ramos</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 17. Págs 28-29</p>	<p>El artículo justifica el juego y la expresión dramática como ejes que pueden potenciar positivamente la paz, a través de actuaciones directas e indirectas.</p>
<p>“Homínido gervillense”</p>	<p>Antonio Gervilla</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 17. Págs 40-41</p>	<p>El artículo relata un proyecto final de curso, desarrollado en una granja escuela, cuyo objetivo era crear un impacto didáctico en niños y niñas que visitaban unas cuevas, a través de actividades de improvisación y de expresión artística, y</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

			con el fin de hacer más significativo todo el aprendizaje del recorrido a la prehistoria.
“École Alternative Soleil de L'Aubec: una metodología que integra las artes”	Amparo Alabau Torres	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 19. Págs 32-35	El artículo expone una experiencia en una escuela de Montreal (Canadá), donde es factible la integración de las artes, especialmente la dramatización y la plástica, de forma implícita. El alumnado realiza investigaciones sobre diversos temas y luego expresa de forma artística su resultado y su evaluación.
“El guiñol como medio de creación y de comunicación. Un taller de guiñol en la escuela. Para edades de primaria, entre los seis y los once años”	Mª Pilar Fernández López	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 19. Págs 42-44	El artículo describe un taller de guiñoles para alumnado de primaria. Explica las sesiones de trabajo necesarias para que los niños y niñas creen su propio guiñol y posteriormente, inventen una historia para que pueda ser representada.
“Escuela de teatro y expresión. Verano para niños en Nerja”	Gonzalo Herren Cosarinsky	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 20. Págs 34-37	El artículo resume un diario de un curso de verano, en el que se tuvo que aprender a manejar el caos que producía, al realizar actividades de teatro.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Taller de marionetas en el Sahara”</p>	<p>Trapalanda. Grupo de Titeres</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 20. Págs 42-43</p>	<p>El artículo describe unas notas sobre el trabajo de 28 animadoras en los poblados Saharauis. El trabajo basado en la construcción de marionetas, en la recuperación de cuentos de tradición oral y la iniciativa, por parte del pueblo saharauí, de seleccionar los textos a representar.</p>
<p>“Talleres de expresión para niños en guerra. Payasos sin fronteras en Palestina”</p>	<p>Payasos sin fronteras</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 21. Págs 40-44</p>	<p>El artículo explica el trabajo realizado con jóvenes de entre seis y doce años en Palestina. Se basaba en propuestas abiertas a partir de ideas, materiales y conceptos como: aviones de papel, puertas y sillas.</p>
<p>“Un mundo de colores”</p>	<p>Bambalua teatro</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 21. Págs 36-39</p>	<p>El artículo ahonda en el trabajo realizado por la compañía de teatro Bambalua Teatro y su cuidado diseño de los espectáculos y el material didáctico, que permite una mayor conexión entre público y compañía.</p>
<p>“Monólogos teatrales griegos y su utilización didáctica”</p>	<p>Aurelio J. Fernández García</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 23. Págs 6-21</p>	<p>El artículo analiza el desarrollo de una propuesta a través de la cual, se implantan actividades de teatro</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

			en la clase de Griego, con el objetivo de trabajar la tragedia griega.
“Creatividad. Humor. Experiencias”	Julio M. Frechilla	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 23. Págs 32-37	El artículo parte de la perspectiva de que la creatividad es una asignatura olvidada, y con el fin de potenciar la idea de que es una habilidad que se aprende, se ofrecen actividades para despertar el ingenio, la originalidad y el desarrollo de todas las capacidades intelectuales.
“La farsa del amor. El teatro como recurso educativo”	Tapte Teatro	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 24. Págs 38-44	El artículo resume un proyecto de creación teatral destinada a la prevención del VIH. Conferencia dramatizada en la que tres actores-presentadores realizan un recorrido por la secuencia amorosa en la historia del teatro.
“Escritura, dramatización y espectáculo: una experiencia de 1° de ESO”	Vicente Cutillas, Josefa Morató y Magdalena Rizo.	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. N° 25. Págs 40-44	En el artículo se exponen algunos pasos para la elaboración de un texto de creación colectiva para ser representado posteriormente. Se trata de la integración del teatro en la asignatura de Lengua y Literatura.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Teatro de creación. Investigación teatral. Pueblo abandonados”</p>	<p>Ñaque</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 26. Págs 5-15</p>	<p>El artículo explica la existencia de talleres de formación en verano, para actores profesionales que, durante varios días, investigan sobre algunos pueblos abandonados para incentivar la fantasía y avivar la imaginación.</p>
<p>“École Buissoniere. Una aventura artístico-pedagógica”</p>	<p>Amparo Alabau Torres</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 26. Págs 36-39</p>	<p>El artículo expone la experiencia de un centro de Montreal (Canadá), el cual lleva a cabo una enseñanza basada en las artes, vistas como un modo creativo de acceder al conocimiento.</p>
<p>“Teatro convencional y teatro negro”</p>	<p>Vicente Cutillas, Josefa Morató y Magdalena Soler.</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 26. Págs 40-42ue. Teatro Expresión Educación. Nº 26. Págs 36-39</p>	<p>El artículo analiza la utilización del teatro convencional y del teatro negro en la escuela. Sus ventajas e inconvenientes, los recursos materiales que se precisan y el tratamiento que se debe hacer en ambos casos.</p>
<p>“El teatro también se escribe. Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria Obligatoria”</p>	<p>Maxi de Diego</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 26. Págs 44-47</p>	<p>El artículo analiza la puesta en práctica de un trabajo de investigación para la universidad de Alcalá, sobre la didáctica de la escritura teatral.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Emetis: sexo, farándula y diversidad”</p>	<p>Proyecto Emetis</p>	<p>Ñaque. Teatro Expresión Educación. N° 27. Págs 20-23</p>	<p>El artículo describe algunas herramientas de comunicación y expresión en intervenciones educativas con jóvenes que viven en contextos de elevada diversidad cultural, con el objetivo de promover la salud sexual y reproductiva, desde la óptica de la diversidad.</p>
<p>“Rade 3. Talleres de expresión”</p>	<p>Ñaque</p>	<p>Ñaque. Teatro Expresión Educación. N° 27. Págs 38-47</p>	<p>El artículo explica la existencia de talleres de desarrollo expresivo por parte de distintos componentes de Asociaciones de RADE 3 (Acción Educativa, Avecteatre, Drac Drama, Fundación Pere Tarrés y Proyecto Ñaque). Talleres que se basan en técnicas de relajación-creación, de poesía visual, de teatro del cuerpo y un taller creativo-expresivo.</p>
<p>“Un ambicioso proyecto para una pobre optativa”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató y Magdalena Rizo.</p>	<p>Ñaque. Teatro Expresión Educación. N° 28. Págs 42-44</p>	<p>El artículo describe un proyecto teatral que surge desde la asignatura de Dramatización, basado en la animación socio-cultural, la interdisciplinaridad, la innovación en técnicas dramáticas y la intervención psicopedagógica.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Teatro y educación o el arte de la seducción”</p>	<p>George Laferrière</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 29. Págs 14-21</p>	<p>Ensayo sobre cómo se hace teoría de la práctica educativa y viceversa. Los medios que se consideran adecuados, la pedagogía creativa, la pedagogía por proyectos y la figura del artista pedagogo.</p>
<p>“Un proyecto común entre la optativa de Dramatización y Matemáticas”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató, Magdalena Rizo y Manuel Simón</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 29. Págs 33-36</p>	<p>El artículo analiza un proyecto interdisciplinar entre la optativa de Dramatización y Matemática, con alumnado y profesorado de la ESO.</p>
<p>“Proceso péndulo”</p>	<p>Péndulo Teatro</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 29. Págs 38-45</p>	<p>El artículo describe el proyecto de una compañía teatral que interviene en escuelas infantiles, trabajando valores como la tolerancia, la solidaridad, normas de convivencia, etc.</p>
<p>“Teatro y educación”</p>	<p>Fernando Bercebal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. N° 32. Págs 10-15</p>	<p>El artículo hace una descripción de la situación del teatro en la educación, especialmente en espacios educativos como centros que hacen teatro escolar, colegios con grupos de teatro, centros con optativas teatrales, asociaciones culturales y expresivas y grupos de teatro de aficionados.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Técnicas básicas de relajación y dramatización”</p>	<p>Joaquín Lozano Rojas</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 34. Págs 14-23</p>	<p>El artículo hace toda una reflexión sobre el concepto de salud en el ámbito educativo. La escuela y la familia como entornos para pensar. La utilización de la relajación en estos medios, sus objetivos, métodos, supuestos básicos, estiramientos y respiración.</p>
<p>“Buscando el espacio del drama en el currículum de educación primaria”</p>	<p>Rosario Navarro Solano</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 35. Págs 8-13</p>	<p>El artículo ofrece una síntesis sobre las aportaciones del drama en la educación, el problema terminológico, su finalidad y elementos para un análisis crítico.</p>
<p>“El despertar de las mujeres celtíberas. Taller de investigación teatral en Contrebia Leukade”</p>	<p>Chris Baldwin, Puy Segurado y Fernando Bercebal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 36. Págs 6-17</p>	<p>El artículo narra el proceso de creación de una historia teatral sobre mujeres celtíberas, a partir de la investigación en un paraje natural de La Rioja, indagando en sus restos arqueológicos y en su historia celta.</p>
<p>“Un amor imposible y un espectáculo posible”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató y Magdalena Rizo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 36. Págs 22-26</p>	<p>El artículo explica la experiencia didáctica de un trabajo sobre los amores imposibles, que surge a partir de las inquietudes del alumnado. La culminación del trabajo es la representación teatral.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“No hay remedio: la lucha por el poder”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató, Magdalena Rizo y Manuel Simón</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 38. Págs 22-23</p>	<p>El artículo relata una experiencia educativa, en la que alumnado y profesorado se pone en marcha para preparar una obra simbólica, que trata sobre la lucha de los distintos poderes para poseer aquello que es valioso.</p>
<p>“Teatro frente a violencia”</p>	<p>Asociación Juvenil El Glayu</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 38. Págs 30-36</p>	<p>El artículo habla sobre una asociación con un proyecto educativo basado en la prevención de la violencia.</p>
<p>“Los estereotipos sociales llevados a escena. Psicodrama en un centro educativo”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató y Magdalena Rizo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 43. Págs 40-45</p>	<p>El artículo aborda un proyecto que tiene como objetivo reconocer, afrontar y resolver los conflictos. Del mismo modo, el proyecto se interesa por el teatro como espejo y reflexión de la realidad y propone una serie de juegos para trabajar.</p>
<p>“La utilización de recursos creativos y de dramatización para trabajar el programa de Geografía e Historia en el primer ciclo de la ESO”</p>	<p>Jose Luis Gracia Cano</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 44. Págs 30-33</p>	<p>El artículo ofrece y explica una serie de herramientas, basadas en algunas técnicas de creatividad, que pueden servir al profesorado para trabajar presupuestos creativos en la asignatura de Ciencias Sociales.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Yerma. Análisis a la luz de la puesta en escena”</p>	<p>Mª Jesús de Lara</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 45. Págs 34-37</p>	<p>El artículo supone una breve crónica de la experiencia en un instituto, en el que un grupo de adolescentes y una profesora desarrollaron el montaje de Yerma.</p>
<p>“III Jornadas de Teatro Social. Mujeres, discapacidad y reclusión en clave de teatro: fuera la máscara!”</p>	<p>Rosa Mª Altable y Anna Gascón</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 48. Págs 30-35</p>	<p>El artículo relata el trabajo de unas profesoras de instituto, las cuales utilizan la dramatización y el teatro para desarrollar la labor de reconocimiento del ser humano, en especial el aumento de la autoestima femenina, y la mejora del entendimiento entre los distintos roles sociales.</p>
<p>“Descubrir habilidades sociales a través del juego dramático”</p>	<p>Rosario Llopis Negre</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 50. Págs 8-15</p>	<p>El artículo habla sobre un taller realizado a lo largo de dos trimestres, con 16 niños de 8 años, que aprendieron a expresar problemas y conflictos de manera desinhibida y también, aprendieron a solucionarlos entre todos.</p>
<p>“El coro griego: ¿una sola voz para tantos personajes?”</p>	<p>Paco Tejedo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 50. Págs 30-35</p>	<p>El artículo explica una experiencia desarrollada por Paco Tejedo. que dirige numerosos coros de alumnos, para representar obras clásicas. A lo largo del artículo comenta alguna de las claves del proceso.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Del taller de drama a la puesta en escena”</p>	<p>Anna Gascón y Valentí Piñot</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 51. Págs 12-17</p>	<p>El artículo describe una experiencia didáctica que se fundamenta en el montaje de la obra de Shakespeare, Romeo y Julieta, con adolescentes. Con la clara intención de trabajar valores coeducativos.</p>
<p>“Técnicas dramáticas para trabajar en tutoría</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató y Magdalena Rizo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 51. Págs 20-23</p>	<p>El artículo relata una experiencia de conexión entre los contenidos del PAT y los contenidos de la asignatura de Dramatización, en beneficio de la convivencia y con el fin de potenciar la asertividad, la empatía, la mediación, la tolerancia y el comportamiento cívico.</p>
<p>“El teatro de mi vida”</p>	<p>M^a Silvia Marrero López</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 54. Págs 39-47</p>	<p>El artículo pone de manifiesto la autovaloración del trabajo de una profesora, que se ha ido autoevaluando a lo largo de 10 años, con el fin de autodirigir su recorrido, modificándolo, para mejorar su práctica educativa desde el teatro en la educación.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“La convivencia es un acuerdo social”</p>	<p>Vicente Cutillas</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 58. Págs 38-41</p>	<p>El artículo narra la experiencia de un grupo de alumnos de ESO, en la que se ha aprovechado para acercar la literatura de la Generación del 98 al alumnado, a través de la representación de una obra de Valle-Inclán.</p>
<p>“Aula de inglés. La obra de teatro como recurso didáctico en el aula de inglés”</p>	<p>Jerusa Arias</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 62. Págs 44-47</p>	<p>La autora reflexiona sobre las virtudes del teatro al servicio del aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>
<p>“El desarrollo de la creatividad por medio del teatro. Enfoque del cubo”</p>	<p>Shai Sergio Hervitz</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 65. Págs 6-13</p>	<p>Desarrollo de una nueva teoría resumida en los 6 lados del cubo líquido de la creatividad: bloques y rasgos, imágenes y rasgos, técnicas y herramientas, personajes, inteligencias múltiples y contextos sociales.</p>
<p>“Y la ciudad era joven aquel principio de mayo...”</p>	<p>Jorge Amich Castro</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 68. Págs 16-21</p>	<p>El artículo describe experiencias de teatro comunitario, talleres de teatro de creación y otras actividades teatrales, que se dieron cita en el VI Encuentro Internacional de Teatro Comunitario de la Universidad Autónoma de Madrid.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Soplar a una libélula...Ejercicio teatral en un centro de atención a la drogodependencia con un material didáctico destinado a su aplicación en Enseñanza Secundaria”</p>	<p>Miguel Pacheco Vidal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 68. Págs 34-43</p>	<p>El artículo describe la experiencia teatral llevada a cabo en un centro de Barcelona, destinado a la atención y rehabilitación de personas drogodependientes. El material generado a partir de la experiencia pretende ser una unidad didáctica aplicable a una clase de ESO.</p>
<p>“Talleres de teatro con estudiantes de segundas lenguas”</p>	<p>María Caridad Ibáñez Becerra</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 72. Págs 6-10</p>	<p>El artículo expone una experiencia pedagógica desarrollada en el Instituto Cervantes de Pekín, consistente en la realización de talleres de teatro dirigidos a estudiantes de español.</p>
<p>“Enseñar tanto con tan poco: el Kamishibai como recurso didáctico”</p>	<p>Fernando Cid Lucas</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 70. Págs 11-17</p>	<p>El artículo define la modalidad del Kamishibai, término japonés que significa teatro de papel, y que es la técnica japonesa tradicional para la narración de cuentos y leyendas. En la sección se describe el uso de esta técnica teatral como instrumento didáctico.</p>
<p>“Objetivo: diversión”</p>	<p>Clarisa Leal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 70. Págs 18-21</p>	<p>El artículo plantea la situación del juego dramático, respecto a su uso en los centros escolares.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Juego de paranomasias. Teatro y Didáctica (I)”</p>	<p>Miguel Pacheco Vidal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 71. Págs 12-17</p>	<p>El artículo pone de manifiesto el debate entre la libertad creadora que el teatro aporta a los estudiantes y las limitaciones que, frecuentemente, suelen derivarse del didactismo.</p>
<p>“DiversiON/OF. Teatro foro para la integración de la diversidad en el aula”</p>	<p>Asociación cultural Teatro Abierto</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 71. Págs 36-38</p>	<p>El artículo reseña una experiencia de Teatro Foro para trabajar la integración en las aulas, en el IES Isaac Peral de Cartagena.</p>
<p>“La inclusión social y la educación en las artes escénicas”</p>	<p>Benjamín Alonso</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 71. Págs 39-41</p>	<p>El artículo reflexiona, a partir de las Jornadas sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas, sobre la labor que realiza el teatro en el ámbito de la inserción en la sociedad y en el mundo educativo.</p>
<p>“Martín, Paco, José Luís y yo. El anhelo de la cronotopía. Teatro y didáctica (II)”</p>	<p>Miguel Pacheco Vidal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 72. Págs 10-17</p>	<p>En la línea del artículo anterior, que es la primera parte de este, el autor trata la inclusión de elementos didácticos en las puestas en escena, con la misma propuesta escénica que se ofrecía en el artículo anterior, el juego de paranomasias.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Taller de teatro. Te...ha...tocado!!!”</p>	<p>Fernando Bercebal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 72. Págs 18-19</p>	<p>El artículo reflexiona sobre la realización del taller de teatro en las aulas de educación primera. Sus estrategia, beneficios y las dinámicas que lo convierten en una herramienta pedagógica eficaz.</p>
<p>“Proyecto de teatro en colegios de La Rioja con representación final en el camino de Santiago de Logroño”</p>	<p>Carolina Ruiz Marcos</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 72. Págs 22-27</p>	<p>El artículo reseña la existencia de un proyecto de teatro escolar, llevado a cabo por Dinámica Teatral y Spiral Teatro, para hablar de la multiculturalidad, utilizando como escenario el camino de Santiago a su paso por Logroño.</p>
<p>“Otros escenario para el teatro. El Teatro Aplicado”</p>	<p>Tomás Motos Teruel</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 73. Págs 6-16</p>	<p>El autor presenta el libro Otros escenarios para el teatro, en el que se aborda el término Teatro Aplicado y sus ámbitos de acción, entre los que se encuentra el Teatro en la Educación.</p>
<p>“Títeres, teatro y educación literaria”</p>	<p>Miguel Àngel Otra Albiach</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 73. Págs 34-41</p>	<p>El artículo expone una experiencia educativa, concretamente, en el campo de la educación literaria, a través de la utilización del teatro de títeres.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“La esgrima del teatro. Teatro y didáctica”</p>	<p>Miguel Pacheco</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 74. Págs 19-22</p>	<p>El artículo pone de manifiesto diferentes estrategias de uso del teatro como género literario en las aulas.</p>
<p>“El monólogo teatral en la clase de Lengua y Literatura”</p>	<p>Maxi de Diego</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 74. Págs 23-27</p>	<p>El artículo explica la utilidad del monólogo teatral como herramienta de aprendizaje en la clase de Lengua y Literatura.</p>
<p>“De la red a las aulas. Unidades didácticas en ESO. La mirada del hombre oscuro de Ignacio del Moral”</p>	<p>Teatro en Red</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 75. Págs 8-9</p>	<p>El artículo nos revela una propuesta de Teatro en Red. Se trata de una unidad didáctica para ESO, basada en una obra teatral de Ignacio del Moral, La mirada del hombre oscuro.</p>
<p>“Creación colectiva en Teatro del Oprimido. Una experiencia pedagógica. El reto de trabajar con técnicas teatrales para lo social”</p>	<p>Jaume Belló</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 75. Págs 50-56</p>	<p>El artículo nos relata la experiencia de un grupo de jóvenes que, a través de diferentes técnicas de Teatro del Oprimido, crearon, colectivamente, la obra El Bocata de Jamón.</p>
<p>“El teatro como recurso en la enseñanza de lenguas. La comparación de géneros artísticos”</p>	<p>Miguel Pacheco Vidal</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 77. Págs 36-51</p>	<p>El artículo muestra la utilización que se hace en la enseñanza de Lengua y Literatura, concretamente en la posibilidad de la comparación de géneros artísticos, desarrollada en el trabajo “El asombro de Mnemosine”.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

“Pájaros en la cabeza”	Pilar Bayón	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 78. Págs 54-55	El artículo nos cuenta la experiencia de una maestra que utiliza los títeres en el aula, como recurso educativo.
“Teatro como herramienta de tratamiento de conflictos”	Manuel Muñoz Bellerín	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 78. Págs 56-61	El artículo revela la utilidad del empleo del teatro como herramienta en la resolución de conflictos y como herramienta mediadora.
“Teatro Imagen. Modalidad del Teatro del Oprimido”	Tomás Motos Teruel	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 79. Págs 8-35	El artículo presente la modalidad de Teatro Imagen, como una herramienta de intervención educativa, centrada en la dramatización y en la expresión corporal, en un espacio en el que confluyen la estética, la ciudadanía, la ética y la psicoterapia.
“El teatro es lenguaje total. III Festival Andaluz de Teatro Escolar”	Piedad Baca	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 79. Págs 64-65	La autora describe su experiencia teatral que desarrolla junto a sus alumnos, y que la ha llevado a participar en el III Festival Andaluz de Teatro Escolar.
“A vueltas con el Kamishibai como recurso educativo”	Fernando Cid Lucas	<i>Ñaque</i> . Teatro Expresión Educación. Nº 80. Págs 24-29	El artículo describe la técnica japonesa de contar cuentos, en términos propios del país, Kamishibai, y la experiencia de aplicar esta técnica en los centros escolares de nuestro país, concretamente, en la etapa infantil.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

“Las D's de la Educación. De la Expresión y la Creatividad al Conocimiento”	Óscar Ávila	<i>Ñaque. Teatro Expresión Educación.</i> N° 81. Págs 38-43	El artículo nos habla del proyecto educativo del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla la Mancha, que lleva por título, “Las D's de la Educación”, y que tiene como objetivo, el desarrollo de la creatividad en los centros escolares.
“Dramatización con alumnado gitano”	Tatiana Cebrià Vivas	<i>Ñaque. Teatro Expresión Educación.</i> N° 81. Págs 44-51	El artículo describe una experiencia escolar de dramatización, con alumnado gitano.
“Hecer teatro, representar la vida”	Loreto Ruiz Alti	<i>Cuadernos de Pedagogía.</i> N° 346. 2005. Págs. 22-25	El artículo explica la experiencia teatral vivida en la etapa Infantil, en el colegio María Moliner de Pina de Ebro.
“Teatro del Oprimido”	Tomás Motos Teruel	<i>Cuadernos de Pedagogía.</i> N° 411. 2011. Págs. 46-51	El artículo explica qué es el Teatro del Oprimido postulado por Augusto Boal y, cuáles pueden ser sus aplicaciones en las aulas.
“Cinco propuestas, en Cataluña”	Aida I. de Prada	<i>Cuadernos de Pedagogía.</i> N° 411. 2011. Págs. 52-58	El artículo describe cinco proyectos educativos en los que se hace uso de diferentes modalidades del Teatro del Oprimido en Cataluña.
“Pero si no habla en clase”	Orla Hasson	<i>Cuadernos de Pedagogía.</i> N° 411. 2011. Págs. 56-58	El artículo explica una experiencia concreta del uso del Teatro Foro, aplicado en la escuela.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Máscaras educativas detrás de la tiza”</p>	<p>Tomás Motos y Antoni Navarro</p>	<p><i>Cuadernos de Pedagogía</i>. Nº 411. 2011. Págs. 59-62</p>	<p>Los autores del artículo explican las experiencia de realizar un seminario de Teatro del Oprimido para docentes de Primaria y Secundaria.</p>
<p>“Un taller para estimular la formación del yo”</p>	<p>Alessandro Tolomelli</p>	<p><i>Cuadernos de Pedagogía</i>. Nº 411. 2011. Págs. 63-65</p>	<p>El artículo describe los beneficios de aplicar el Teatro del Oprimido en la educación de los adolescentes.</p>
<p>“Vida en el arte”</p>	<p>Tânia Baraúna</p>	<p><i>Cuadernos de Pedagogía</i>. Nº 411. 2011. Págs. 66-69</p>	<p>El artículo describe un proyecto de Teatro del Oprimido puesto en marcha desde una universidad brasileña, cuyo objetivo es el de ayudar a los adolescentes a desarrollar su potencial artístico e intelectual.</p>
<p>“Arriba el telón. Una sesión de teatro en inglés”</p>	<p>María Isabel Muñoz Fernández</p>	<p><i>Cuadernos de Pedagogía</i>. Nº 420. 012. Págs. 33-35</p>	<p>El artículo describe la experiencia educativa de utilizar el teatro, como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>

1.2.- Palabra clave: Teatro y juventud/Youth Drama

1.2.1.- Tesis doctorales

A continuación, se proponen y se describen, una serie de tesis doctorales relacionadas con el tema del teatro y la juventud. Véase Tabla 3.

Tabla 3. Tesis doctorales sobre Teatro y Juventud

TESEO			
Título	Autor	Universidad	Abstract
- <i>El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto cooperativo para el desarrollo de la competencia social en la universidad (2014)</i>	Santiago Pérez Aldeguer	Universidad de Vigo. Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura.	El objetivo de esta tesis doctoral ha sido evaluar la Competencia Social del alumnado universitario de la Diplomatura de Magisterio Musical, a través de las variables: clima grupal, cohesión de equipo y habilidades sociales.
- <i>El teatre actual per a infants al país valencià: pluja teatre (1980-1995) (2014)</i>	Roser Soler Piera	Universidad de Valencia. Filología Catalana	El teatre actual per a infants al País Valencià: Pluja Teatre (1980-1995) es un estudio que aspira conseguir un doble objetivo, por una parte, la descripción teatral en el País Valencià desde el final del franquismo hasta la primera mitad de los años 90, resaltando el trabajo que ha llevado a cabo esta compañía de Gandía, durante este periodo. Y por otra parte, el establecimiento de un esquema de análisis de los espectáculos para niños que, además de permitir profundizar

		<p>en las características principales de las obras de esta compañía, se posibilite una visión exhaustiva de cualquier espectáculo teatral.</p>
--	--	--

1.2.2.- Publicaciones periódicas

El siguiente apartado está destinado a la enumeración y, a la somera descripción, de las publicaciones periódicas cuyo tema tenga relación con el Teatro y la Juventud. Véase Tabla 4.

Tabla 4. Artículos relacionados con el Teatro y la Juventud

Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud			
Título	Autor	Universidad	Abstract
“Escritura para niños, escritura en cárcel”	Suzanne Lebeau	<i>Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud</i> , núm. 6 (octubre-diciembre 2003), pp. 54-63, Madrid.	El artículo pone de manifiesto la relación unidireccional que existe entre niños y adultos, concretamente en el mundo del teatro. Una relación en la que los adultos actúan, sin tener en cuenta, desde el punto de vista de la autora, las necesidades y los intereses de los infantes.
“Aproximación a una poética del teatro infantil”	Armando Carías	<i>Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud</i> , núm. 2 (enero 2001), pp.40-47, Madrid	El artículo trata de evidenciar los prejuicios que existen, desde el mundo adulto, respecto al mundo de la cultura infantil.

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“El teatro en la Enseñanza Media”</p>	<p>Manuel Gómez</p>	<p><i>Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, núm. 2 (enero 2001), pp.38-39, Madrid</i></p>	<p>El artículo expone la distancia que existe entre el mundo académico y la vida cotidiana, en lo referente a la creatividad.</p>
<p>“Hoy de hoy de dos mil hoy”</p>	<p>Fernando Almena</p>	<p><i>Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, núm. 2 (enero 2001), pp.36-37, Madrid</i></p>	<p>El artículo describe el gradual auge del teatro en la escuela. Según el autor, el profesorado va venciendo, poco a poco, las reticencias que existen hacia el género teatral.</p>
<p>Ñaque. Teatro Expresión Educación</p>			
<p>“Campamento teatral juvenil”</p>	<p>Moisés Mato López</p>	<p><i>Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº 30. Págs 39-41</i></p>	<p>Investigación de métodos de trabajo teatral con niños, que se consolidó en forma de talleres con varios niveles de formación, para agrupar a los alumnos.</p>
<p>“Juguemos a ser una asociación. Experiencia didáctica de educación para la participación en la formación reglada”</p>	<p>Rosario Navarro Solano</p>	<p><i>Ñaque. Teatro Expresión Educación. Nº 35. Págs 17-21</i></p>	<p>El artículo analiza una propuesta didáctica para la promoción de la participación de los y las jóvenes, en sus espacios de tiempo libre.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“La interacción social en los grupos. Del conflicto a la creación”</p>	<p>Vicente Cutillas, Pepa Morató y Magdalena Rizo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 46. Págs 6-11</p>	<p>El artículo analiza una experiencia con un grupo de teatro de adolescentes. La experiencia se basa en la utilización de técnicas de estudios grupales para entender y mejorar el comportamiento de un grupo de teatro adolescente, negativo, falta de impulso, inconformista, exigente, caprichoso e irresponsable.</p>
<p>“El laboratorio del Teatro del Oprimido con adolescentes”</p>	<p>Alessandro Tolomelli</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 63. Págs 34-41</p>	<p>El artículo expone una experiencia teatral en Italia, desarrollada por el grupo Krila, la cual se basa en la aplicación de técnicas del Teatro del Oprimido con un grupo de adolescentes.</p>
<p>“Punt de partida jove”</p>	<p>Artixoc</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 66. Págs 42-43</p>	<p>El artículo habla de Artixoc, una entidad cultural que nace con la intención de acercar, culturalmente, a los jóvenes europeos a través del arte, realizando talleres de teatro social.</p>
<p>“Las vanguardias del siglo XX en el Teatro Infantil y Juvenil español”</p>	<p>Luis Ahumada Zuaza</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 74. Págs 5-12</p>	<p>El artículo sintetiza el panorama del teatro Infantil y Juvenil contemporáneo en España.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

<p>“Emboque en el Valle del Nansa”</p>	<p>Carolina Ruiz Marcos</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 68. Págs 28-33</p>	<p>El artículo describe el proyecto artístico Spiral en un medio rural, el cual supuso un contacto, teatral e intergeneracional, de la población de San Sebastián de Cires en Lamasón (Cantabria)</p>
<p>“Bioteatro. Un encuentro entre persona, actor y artista interior”</p>	<p>Vanesa Sandín Mendo</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 80. Págs 40-42</p>	<p>El Bioteatro es una técnica inventada por la autora del artículo, que aúna la técnica teatral y el arteterapia.</p>
<p>“Arte y discapacidad. La cultura y el arte como medios de inclusión social”</p>	<p>Natividad Villar Caño</p>	<p><i>Ñaque</i>. Teatro Expresión Educación. Nº 81. Págs 18-27</p>	<p>En el foro de las Jornadas Nacionales de la Asociación Roosevelt, bajo el título “Sociedad inclusiva y discapacidad”, se pone de manifiesto el arte como herramienta de inclusión social. El artículo habla, concretamente, de la experiencia de la Escuela de Teatro Municipal Ricardo Iniesta de Úbeda, la cual lleva a cabo su práctica teatral con fines inclusivos.</p>

Revisión bibliográfica de la literatura sobre teatro y jóvenes

The Drama Review/TDR			
<p>“Busing It” in the City: Black Youth, Performance, and Public Transit”</p>	<p>Nicole Fleetwood</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Verano 2004, Vol. 48, N°. 2 (T182), 33-48</p>	<p>En los años siguientes al movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, el espectro de la juventud racial, especialmente los jóvenes negros, eran vistos como matones y se convirtieron en un símbolo de ansiedad y decepción postindustrial. Gran parte de la actividad de estos jóvenes se realizaba como una expresión artística de denuncia.</p>
<p>“We Need More Lumumbas”: Castillo and Youth Onstage! Organize A Season in the Congo</p>	<p>Brian Mullin</p>	<p><i>TDR/The Drama Review</i>. Verano 2010. Vol. 54, N°. 2 (T206),174-180</p>	<p>El artículo habla de un teatro político de base, conformado por jóvenes de los barrios más pobres de la ciudad de Nueva York. Un análisis de su reciente producción, Una temporada en el Congo, demuestra su uso único de representación teatral como una herramienta de organización para jóvenes, adultos voluntarios y miembros del público por igual.</p>

1.3.- Conclusiones

Como se ha podido comprobar en los cuadros anteriores, numerosos son los textos, tanto tesis doctorales como, especialmente, artículos en publicaciones, que tratan el tema del teatro y su relación con los jóvenes. Mayoritariamente, esta relación es canalizada a través del mundo educativo, contexto que resulta ser el denominador común entre los y las jóvenes y por tanto, el más fácil a la hora de iniciar, establecer o consolidar relaciones positivas entre el teatro y los adolescentes.

Respecto a las tesis doctorales cuya búsqueda responde a la palabra clave de Teatro y Educación, están centradas en su mayoría, en los usos del teatro como herramienta pedagógica para formar al alumnado, en el ámbito académico y humano. Sin embargo, existen menos estudios académicos que centren su atención en la formación de alumnos como espectadores de teatro. Y es que todo parece indicar, que la formación del espectador encuentra un arraigo más fuerte cuando ha existido una experiencia vivencial previa, es decir, los y las jóvenes serán mejores espectadores de teatro cuando la experiencia teatral que han vivido activamente, sea de calidad.

Los artículos en revistas especializadas también parten en su mayoría de esta perspectiva, la relación entre el teatro y los adolescentes es activa, en tanto en cuanto, el teatro es utilizado en el ámbito educativo, bien sea como instrumento para el aprendizaje de las diferentes materias que conforman los currículos, o como mecanismo de enseñanza humanística, es decir, aprendizaje de valores, competencias o habilidades.

La revisión bibliográfica revela la idea de que, el teatro encuentra en el mundo educativo, el escenario perfecto para iniciar una relación formal con los infantes que después, se convertirán en jóvenes.

A lo largo de los diferentes artículos y tesis doctorales estudiadas, se incide en la idea del proceso dramático y del teatro como actividad cuya finalidad es el producto final. Ambas nociones, ampliamente analizadas en el capítulo posterior, dedicado al mundo

académico. El teatro como materia, el teatro como proyecto, el teatro como instrumento pedagógico al servicio de diferentes aprendizajes, al servicio de distintos conceptos.

Si profundizamos en la búsqueda basada en la palabra clave Teatro y Juventud, encontramos un considerable menor número de tesis, basadas equitativamente, eso sí, en las dos vertientes anteriormente citadas, el joven como espectador o el joven como agente activo en el proceso de creación teatral.

En cuanto a los artículos en publicaciones periódicas, la relación que se manifiesta entre el teatro y los jóvenes, varía en sus contextos y trasciende el puramente escolar, es decir, el teatro se aplica a otros escenarios en los que los jóvenes son los protagonistas, ofreciendo otros aprendizajes que van más allá de los académicos. Hablamos, pues de la aplicación del teatro en todo aquello social que afecta a los adolescentes: movimientos de reivindicación civil, Teatro del Oprimido para adolescentes, proyectos sociales o proyectos de ocio, que pretenden acercar la cultura teatral a las nuevas generaciones, pero sobre todo, pretenden ser un medio útil para mejorar sus realidades sociales y conseguir enriquecer la convivencia social entre los más jóvenes, como futuros ciudadanos adultos, conscientes y responsables.



CAPÍTULO 2

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 2. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

La idea central de la que parte la siguiente investigación, como he reiterado a lo largo de la introducción, es la de intentar comprender la relación que existe entre el teatro y los adolescentes o jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 16, en nuestro territorio y cuáles son las principales barreras de acceso que impiden un acercamiento fluido y natural por parte de esta población juvenil al mundo de las artes escénicas, como una opción real de ocio. A partir de este concepto, debemos abordar pues los diferentes enfoques aplicables a esta cuestión tan compleja.

En primer lugar, es necesario indagar en el panorama general del teatro en la educación, puesto que es innegable pensar que es en el contexto escolar donde un mayoritario número de alumnos tienen su contacto primigenio con el teatro, es decir, es en la escuela donde viven su primera experiencia teatral, bien como espectadores o bien participando activamente en la actividad dramática.

Así pues, dentro del contexto escolar, debemos analizar también dos aspectos que tienen lugar dentro del mismo ámbito, que convergen y que son enteramente interesantes a la hora de entender esa relación de la que hablaba con anterioridad, el alumno espectador y el alumno hacedor de teatro.

La idea de formar espectadores teatrales es tan compleja como necesaria. Es la esencia misma del futuro del teatro. Cómo se debe ver el teatro es un aspecto tan fundamental como lo es el de la propia creación. Qué estrategias debemos poner en marcha para que el público joven se convierta en un público futuro, capaz de percibir las artes escénicas desde un punto de vista crítico y siendo conocedor del lenguaje propio del teatro.

Por otro lado y atendiendo al ámbito del teatro como estrategia activa en el aprendizaje escolar, ámbito que se verá reflejado a lo largo de todo este estudio y que conforma una gran parte de las investigaciones cuantitativa y cualitativa, en las que posteriormente profundizaré, nos conduce a reflexionar sobre el amplio mundo del teatro en la educación,

tanto desde el punto de vista internacional como desde el nacional. Es por ello que el presente apartado, tratará de realizar un acercamiento a las diferentes terminologías que son utilizadas a lo largo de los estudios especializados que enmarcan esta tesis, así como la justificación de la pertinente existencia del teatro en el mundo educativo, la historia del teatro en la educación o su desarrollo en los currículos educativos oficiales a lo largo del tiempo, en nuestro país.

2.1.- Dramatización y teatro. Terminología, semejanzas y diferencias.

De esta manera, iniciaremos la aproximación que nos adentrará en la perspectiva del teatro en la educación de la mano de las diferencias terminológicas. Aunque son recurrentes las voces que analizan en profundidad los conceptos, vertientes y prácticas pedagógicas que conforman el campo de estudio del arte teatral en el marco de la pedagogía, nos centraremos en los trabajos llevados a cabo por Isabel Tejerina (1994), Fernando Bercebal (1995), Tomás Motos y Antoni Navarro (2003)

Patrice Pavis (1998:147) ya incluía, en su conocido *Diccionario de Teatro*, el concepto de Dramatización como un sinónimo de teatralización y hablaremos en adelante de este término puesto que es el más utilizado en el ámbito hispano hablante, frente a la expresión Drama que es la empleada en los espacios anglófonos. En la Edad Media se teatralizaba la Biblia, actualmente sabemos que cualquier cosa puede ser teatralizada, aunque en principio no posea ninguna estructura dramática. Podemos teatralizar una situación social determinada, una conferencia, un debate, un coloquio, un poema... Simplemente, debemos ofrecer a este tipo de discursos una disposición dramática. Asignaremos pues, los papeles que intervienen, evidenciaremos el conflicto, dotaremos al mismo de un espacio y un tiempo determinados.

Del mismo modo y a consecuencia del significado anterior, dramatización también es sinónimo de representación. Aquello que hemos dotado de estructura dramática ahora se debe poner de manifiesto a través de la representación, ante un público o no.

Si atendemos a un enfoque antropológico, el concepto de teatro adquiere un sentido concreto al reflexionar sobre la necesidad del ser humano de verse reflejado en otro. Fruto de esta misma reflexión observamos la exigencia humana que pasa por la focalización del deseo personal de ser y existir en otro cuerpo, en otras circunstancias vitales, descubrir otras posibles soluciones, diferentes acciones que se desarrollan a partir de un mismo conflicto.

Este hecho inherente produce una revisión del ser, un análisis de propio ente que observa, se identifica y cuestiona sus propios modelos de actuar ante la vida. Otorga, además, dimensiones desconocidas, diferentes puntos de vista del propio individuo sobre sí mismo.

El teatro concede la posibilidad de explorar otras vías, vivir otras vidas, desarrollar otras profesiones, considerar ideologías distintas, etc.

Del mismo modo, pone al servicio del individuo nuevos aprendizajes que producen en el ser humano una sensación positiva y esperanzadora. Una especie de liberación o consuelo emocional si nos referimos al concepto aristotélico de catarsis, que producía la tragedia a través del estímulo de las pasiones y los sentimientos del espectador.

Pese a que la concepción occidental de teatro llega a nuestros días como un arte constreñido, reducido a un mundo artístico-profesional de actores, actrices, directores, escenografías, etc., no podemos alejar de la citada noción aquello que es inherentemente humano y natural. Tal y como explica Isabel Tejerina (1994:6):

En suma, el teatro es ceremonia y arte de la representación, ver y actuar: conocimiento de nuevos ángulos y experiencias en la participación y reflexión del espectador y cauce para experimentar otras posibilidades de vida en la disponibilidad del actor. Además de una forma de arte, es una dimensión humana. Este segundo significado se refiere al teatro como drama, en el sentido etimológico griego de acción, conflicto vital, fuerzas en pugna, algo consustancial al ser humano.

La dramatización facilita un espacio de libertad creadora y expresiva. Desde su

inclusión en el sistema educativo español, ha supuesto un paréntesis puramente académico, en el que el niño tiene la oportunidad de experimentar a través de la posibilidad de interpretar a otro. Una experimentación que le ha otorgado consecuentemente, un conocimiento más amplio de sí mismo. Una forma de verse mediante otros prismas y a través de la mirada de compañeros y compañeras con los que comparte el lugar de la acción dramática. Así lo resume Franco Passatore (citado en Tejerina. I, 1994: 89):

Una propuesta para hacer permanente y espontáneamente el propio teatro de la vida en una continua posibilidad de intercambio de papeles y situaciones, donde cada individuo es autor e intérprete de sí mismo e interlocutor del otro, cuando todos hacen teatro es teatro. Una propuesta que, por su sencillez a la vez que difícil programación, encuentra escasa disponibilidad en el adulto, espectador acostumbrado a pagar en el teatro y en la vida, pero que ve en el individuo menos condicionado cultural y socialmente, el niño, el protagonista ideal del libre, creativo y revolucionario juego teatral.

La dramatización o juego dramático propio de la etapa preescolar, puede entenderse como una continuación del juego de roles que impera en el juego simbólico y espontáneo del niño.

Ya no se trata de una iniciativa de acción a través de la cual el niño juega a ser otro y con la que se aproxima a la realidad que lo rodea, sino más bien de una propuesta que le viene dada por el adulto. Éste, por su parte, ha creado un clima que favorece la expresión y la libertad de acción, previa construcción de una historia, que más tarde el niño interpreta. Además, a través del juego dramático el niño desarrolla de forma natural, la toma de conciencia de la realidad más próxima.

El juego dramático supone un aprendizaje colectivo, un aprendizaje en comunidad, mientras que el juego de roles favorece el desarrollo individual de cada niño.

La dramatización es una práctica completa en tanto en cuanto engloba todos los medios expresivos con los que cuenta el ser humano, el ámbito lingüístico, plástico y rítmico-musical. De esta manera, pone a disposición del niño una serie de lenguajes

heterogéneos que puede utilizar de forma simultánea, sucesiva o individual, aunque siempre desde una perspectiva integradora.

Desde esta perspectiva es relevante diferenciar el concepto de teatro y drama, especialmente en el campo de la educación. La dramatización es entendida como un proceso de recreación ficticia en sí mismo. Supone la simulación de situaciones reales que no está sujeta a la necesidad de convertir el proceso en un producto final, un espectáculo.

Rescatamos, de este modo, la naturaleza de la que parte el hecho teatral para centrarnos en su desarrollo, sin esperar un final. La necesidad de convertir en ficción la propia realidad humana y su consecuente acción.

Explica Tomás Motos Teruel (1996:115), que existen una serie de semejanzas y diferencias basadas en oposiciones que, a menudo, giran entorno a términos como proceso en contraposición con el producto, persona en contraposición con el concepto de método y drama en contraposición con la noción de teatro. El profesor Motos explica que el drama se acerca más a un acto de desarrollo completo y de comunicación entre individuos, mientras que el teatro, sin obviar el desarrollo del que hablábamos anteriormente, focaliza su atención en un espectáculo, producto de una labor artística consciente desde su origen.

El concepto de teatro enfatiza su labor con la idea final de conseguir un espectáculo y unos espectadores que sean receptores de esta comunicación artística, mientras que para el drama la atención queda relegada al propio desarrollo del proceso.

El teatro y la dramatización, sin embargo, comparten rasgos fundamentales. No obstante, la labor de ambos conceptos es la de interpretar personajes o roles en determinadas situaciones, ambos hacen uso de la expresión corporal y verbal como medio de comunicación y también del espacio y el tiempo, desde un punto de vista simbólico.

Tanto el teatro como la dramatización encuentran en el repertorio de los conflictos humanos, la temática para su desarrollo, que es expresada a través de un lenguaje teatral integrador, puesto que es la suma de diversos lenguajes que contribuyen a crear un mensaje único.

Como citábamos anteriormente, la dramatización y el teatro provocan ese efecto catártico o aristotélico, mediante el cual se establece una relación empática entre quien representa y quien observa. No obstante, las diferencias existentes entre ambas nociones, teatro y drama, son aquellas que las determinan e identifican. Como ya nos hemos referido, el teatro es un proceso artístico que busca un resultado estético de calidad y la dramatización, por su parte, desarrolla su actividad con objetivos lúdicos y didácticos, por tanto, el interés queda puesto en el propio desarrollo y en las experiencias de enriquecimiento y evolución personal que de él se desprenden.

En el teatro, los actores ostentan el papel de emisores del mensaje artístico, mientras que los receptores son aquellos que se mantienen desde la línea de la observación, los espectadores. Ambos agentes- actor y espectador- desarrollan sus capacidades desde espacios diferenciados y no intercambiables. Esto no sucede en el proceso dramático, en el cual, los papeles se pueden intercambiar con facilidad, quien actúa puede pasar a desarrollar el de papel de observador y viceversa.

En este contexto es fácil comprender la afirmación que hace Tejerina “el niño es un actor nato, aunque sui generis”.

El juego espontáneo, la herramienta expresiva más común del infante, es la que lo conduce a imitar, a simular todas aquellas situaciones que se producen a su alrededor. El hecho de fingir ser un adulto, un animal, un amigo o una maestra es en sí un esfuerzo de entendimiento por parte del niño, una manera de aproximarse a esa realidad a la que pertenece.

Isabel Tejerina hace una distinción entre el teatro de los niños, del cual son creadores y protagonistas y el teatro para los niños, término estrechamente ligado al de literatura infantil, contenido del cual se desarrolla, de forma más analítica, en el subapartado 2.5 del presente epígrafe.

En el teatro de los niños es imprescindible el proceso.

Supone un desarrollo de aprendizaje del propio individuo y del mundo que lo rodea.

Supone un proceso creador donde la imaginaria del niño se reviste de una realidad palpable que lo ayuda a crecer. También supone un crecimiento desde el punto de vista estético. También es experimentación.

Así pues, se puede afirmar que existe una relación entre el juego infantil y la teatralidad, no obstante nadie, como un niño jugando, es capaz de vivir la irrealidad que representa el teatro.

En ellos no existe una proyección del qué pasará después, existe un embelesamiento en cada momento del desarrollo del juego.

Piaget (1967: 157) establece 4 sucesiones de juegos en el desarrollo del niño: sensoriomotor, simbólico, de reglas y de construcción.

En el estadio en el que prevalece el juego sensoriomotor, que el psicólogo suizo sitúa entre los 0 y los 2 años, el niño desarrolla operaciones que observa o aprende de su alrededor. De esta manera, se demuestra a sí mismo su capacidad de control físico.

Tras los juegos sensoriomotores se desarrollan los juegos simbólicos que son desarrollados entre los 2 y 7 años. Este estadio de juego es el que se relaciona estrechamente con la expresión dramática infantil. El niño comienza por simbolizar situaciones, representa para comprender, juega a ser y juega a que los objetos sean.

El juego simbólico representa la posibilidad de dar cabida a los deseos del niño en un mundo ficticio e imaginario. Deseos que se encuentran alejados de su realidad inmediata y que están relacionados con el mundo de los adultos. Los niños se convierten, a través del juego simbólico, en los adultos que desean ser, o más bien en las acciones que llevan a cabo los mayores. De esta manera, identifica y comprende la realidad que lo rodea y que funciona como referente, la del mundo adulto.

En este contexto encontramos una relación con el teatro, entendido éste en su estructura básica, la del juego dramático.

El niño interpreta a un personaje que se encuentra en su imaginación pero que al mismo tiempo es un referente en su realidad.

Se ha considerado obsoleto e inefectivo desde el punto de vista pedagógico, el tradicional teatro representado por niños y niñas, cuyo objetivo era el mero disfrute de adultos y adultas. El teatro hecho por niños para adultos, seguía un proceso de imitación, por parte de los infantes, del mundo artístico de los mayores. Una adaptación de las técnicas teatrales adultas a un nivel infantil.

Abandonado ya este tipo de teatro, lo que encontramos actualmente es: dramatización entendida, por una parte, como la interpretación de acciones cuyo fundamento no va más allá del aprendizaje que se consigue a través del propio proceso, es decir, no se espera un producto o espectáculo final, esto es lo que diferencia al término del de teatro. Y por otra, definida como juego dramático.

La animación teatral, llevada a cabo por profesionales del teatro infantil que junto con educadores intentan fomentar y aproximar la actividad teatral al mundo infantil, tanto desde el punto de vista de la recepción como desde el de la expresión dramática propia.

El juego dramático utiliza con frecuencia la técnica de la improvisación como técnica teatral. Desde una perspectiva histórica reciente, la improvisación se ha utilizado en el teatro convencional para la formación de actores, también en el propio espacio de la representación en la *commedia dell' arte*, el teatro pobre de Grotowsky, el Teatro del Oprimido de Augusto Boal o en el *happening*. Es, a su vez, una técnica propia del mundo educativo y del terapéutico.

Del mismo modo, es inevitable pensar en la técnica de la improvisación al servicio del teatro, en su sentido más comercial, dada la popularidad de los espectáculos de improvisación que se desarrollan en los escenarios, en la actualidad.

La técnica de la improvisación al servicio de la dramatización, pone de manifiesto algunas capacidades expresivas del niño, tales como la observación de las reacciones ajenas y propias, la concentración, la adaptación a diferentes situaciones y la evidencia de conflictos externos o internos. Permite, además, dar respuestas heterogéneas a situaciones diversas, porque son diferentes los puntos de vista desde los que se inicia la técnica. Un proceso de investigación colectivo.

El valor de la dramatización, tal y como afirma Isabel Tejerina (1994:154), reside en el equilibrio entre la espontaneidad y la reflexión:

Ahora bien, si no sirve abandonar al niño en el puro espontaneísmo, privándole de la ayuda del profesor y de un enriquecimiento de su capacidad comunicativa, tampoco la exigencia en el uso de recursos en estos primeros años debe realizarse desvinculada del proceso. Hay que sostener un difícil y necesario equilibrio entre el juego y el desarrollo expresivo, entre el placer de la actividad y el perfeccionamiento de la misma para no caer en el mero ejercicio.

El problema es doble: evitar la repetición monótona y no imponer reglas demasiado formales y rígidas que llevarían al aburrimiento y al fracaso. La tensión entre lo natural y lo provocado, entre la fuerza primaria de la espontaneidad y de la alegría, y el gusto por la dificultad y el alcance de metas, es lo más complicado de aunar en la expresión creadora. El juego es el motor y las técnicas bien utilizadas y adecuadamente graduadas sirven para facilitar y enriquecer los resultados. Por tanto, hay que saber conciliar ambos elementos.

La dramatización es un proceso creador que pone de manifiesto las diferentes capacidades o dificultades de creación que han de ser reflexionadas para ser mejoradas. Se trata de abrir la mente de los niños hacia la inventiva en la expresión con el fin de superar los clichés de la realidad.

Deben conseguir alejarse las técnicas de imitación tan comúnmente utilizadas en edades tempranas, para formar personas que sean capaces de elaborar técnicas de expresión propias e individuales.

Para conseguir tal propósito es importante que las dificultades se pongan de

manifiesto y sean solucionadas.

Las propuestas expresivas que surgen de la dramatización deben adquirir una mayor naturalidad y deben reforzar, poco a poco el objetivo comunicativo propio.

Es importante que se aleje cada vez más de estereotipos sociales dados, bien provengan de los medios de comunicación o del grupo social que le rodea.

Es relevante dar una importancia ponderada a aquellas expresiones que han provocado aceptación entre compañeros, para que estas no sean las únicas utilizadas. Hay que intentar que descubran sus propios medios de expresión y constatar todo lo falso y artificioso que utilizan para que poco a poco se puedan desprender de ello.

Otro de los factores que deben ser entendidos en el proceso de dramatización es el del público. Al no existir una muestra como expresión artística final, no se debe concebir un público-espectador tal y como se entiende en el teatro convencional.

Ahora bien, el grupo con el que se comparte el juego dramático, puede ser entendido como un grupo observador ocasional, siempre sin perder la categoría básica de jugador.

La observación ajena al grupo, puede provocar, especialmente en edades más tempranas, la coartación de la espontaneidad y de la sinceridad en la actuación dramática.

El hecho de tener espectadores implica una exigencia comunicativa a la que el niño no siempre responderá. La muestra de los resultados de las acciones que se desarrollan en los juegos dramáticos puede ser positiva siempre y cuando no se cometa el error de caer en pretensiones alejadas del propósito central, el aprendizaje de la expresión y la estimulación creadora. En el contexto del juego dramático, es importante no confundir muestras de actividades desarrolladas con pequeñas piezas teatrales, que pueden poseer un escaso valor estético y artístico, puesto que no han sido concebidas con tal finalidad.

La necesidad de mostrar una expresión estética es muy posible que venga requerida con el paso del tiempo, por parte del niño, en edades más avanzadas. Tal necesidad podrá ser llevada a cabo, cuando la expresión dramática del niño haya adquirido un grado de madurez suficiente como para que el teatro forme parte de su experiencia vital.

Unida a esta cuestión de la exhibición dramática ante un público ajeno al grupo del juego dramático, se enmarca el espectáculo teatral protagonizado por los niños.

A medida que los niños evolucionan y abandonan la infancia para adentrarse en la preadolescencia y la adolescencia, experimentan una serie de cambios físicos y psicológicos que transforman su mundo interior.

La adolescencia es un periodo de la vida que transcurre entre la infancia y la edad adulta. Lo que caracteriza fundamentalmente a este periodo son los profundos cambios físicos, psicológicos, sexuales y sociales que tienen lugar en esos años. Es imposible establecer la franja exacta de edad en la que transcurre la adolescencia pero la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que esta etapa va desde los 10 a los 19 años.

La adolescencia, etapa de evolución personal en la que se centra la presente tesis doctoral, se desarrolla en la mayor parte de quienes las experimentan, acompañada de una serie de emociones comunes y diferenciadas en cada uno de los individuos que la protagonizan. Así pues, sentimientos de soledad, cambios de humor repentinos, tristeza-felicidad, sentido del ridículo vivido de forma exagerada, renuncia de los modelos paternos y maternos y búsqueda de identificación constante en un grupo social del que necesita constante aprobación, son algunos de los patrones emocionales más habituales entre los y las adolescentes.

En este contexto de experimentación, tal y como establece Isabel Tejerina (1994:203), alrededor de los 12 o 13 años, aparece la necesidad de mostrar, por parte de los niños, aquello que han trabajado en los espacios de dramatización. Aunque, insistimos una vez más, la realización de un producto escénico artístico no es el objetivo principal de la dramatización o el juego dramático, no debe ser una actividad descartada si son los propios niños y niñas los que demandan esta actividad creadora.

Es posible pues, embarcarse en la aventura del montaje teatral teniendo en cuenta que los niños y niñas en estas edades, ya han alcanzado un desarrollo personal y madurativo que les permite un distanciamiento emocional con aquello que van a representar y especialmente, si están provistos de los recursos psicológicos y sociales necesarios, especialmente, si han tenido experiencias previas en el campo de la expresión dramática.

Para ello, es necesario tener en cuenta algunos aspectos fundamentales que no deben abandonarse en pro de un resultado estético que pueda estar fuera del alcance de los actores y actrices que lo llevarán a cabo.

El profesor no debe abandonar en ningún momento el papel de animador. Si bien es cierto que la representación teatral puede requerir un esfuerzo de reproducción y ensayo, esta no debe ser en absoluto, la única perspectiva desde que la se afronte la labor de representación. La investigación y la constante experimentación deben ser los puntos de partida más importantes y no la disciplina de los ensayos y las repeticiones.

El texto que se representará debe ser, ante todo, cercano e interesante para aquellos quienes le darán vida.

Existen numerosas propuestas de textos teatrales para niños, adaptaciones de textos clásicos, textos teatrales pensados para jóvenes, creaciones colectivas o propuestas por algún miembro del grupo, pero en cualquier caso, el texto no debe concebirse con un guión cerrado e intocable. Las preocupaciones y predilecciones de quienes interpretarán el texto, pueden y deben verse reflejadas en el mismo. Así pues, aunque la creación colectiva del guión dramático pudiese resultar la fórmula que garantiza de forma fiel la cristalización de todas las inquietudes del grupo implicado, como expresa Tejerina, "se pueden adaptar las adaptaciones", si de esta manera el texto acaba siendo más propio de aquellos que lo representarán.

El montaje, una vez elegido el texto, es la segunda acometida a la que deben enfrentarse. Es fundamental tener en cuenta que todas las tareas que se llevan a cabo,

actores, actrices, técnicos de luz y sonidos, escenografías, caracterización, etc., gozan de la misma relevancia. Para conseguir que niños y niñas sean conscientes de esta premisa, existe la fórmula de la rotación, todos pasan por todos los cometidos y de esta manera, pueden valorarlos y respetarlos.

El objetivo final es el disfrute de la propia representación. Aunque el día del estreno exige por parte del grupo, un esfuerzo de concentración y coordinación, la puesta en escena habrá sido exitosa si los niños y niñas los han pasado bien.

2.1.1.- ¿Por qué es importante la dramatización en la escuela?

La lectura y el análisis de las aportaciones que hacen Motos y Navarro (2003), en su monografía *El paper de la dramatització en el currículum*, nos centra la atención en algunos aspectos esenciales que fundamentan la existencia del concepto de dramatización en el documento oficial.

Tal y como plantean desde el inicio, ambos profesores entienden el currículum como un documento flexible e interpretable en un escenario, que es el aula.

La dinamización de todo aquello que conforma el documento curricular se convertirá en los aprendizajes y las experiencias académicas de muchos sujetos que ven regidas sus vidas académicas por dicho texto. De este modo, ambos autores interpretan el teatro como una poderosa herramienta dinamizadora del currículum por diversas razones.

En primer lugar, la dramatización, en todas sus dimensiones, bien sea como materia individual, como estrategia de aprendizaje en otras áreas- a esto le dedicaremos un espacio con posterioridad- ponen de manifiesto la necesidad de expresarse con el cuerpo, es decir, provoca la vivencia del propio cuerpo como elemento comunicador, práctica, abiertamente opuesta a lo que se conoció como el cuerpo negado, que se dio en épocas escolares anteriores.

Las técnicas dramáticas potencian la percepción sensorial, generalizada, de

todo aquello que nos rodea, construyendo, consecuentemente, personas más sensibles y más receptivas.

El fomento de la concentración es otro de los aspectos que convierten a la dramatización en un arma escolar, poderosamente efectiva. Se pone pues, al servicio del alumno, un nuevo conocimiento de la realidad. Las técnicas dramáticas potencian la percepción sensorial, generalizada, de todo aquello que nos rodea, construyendo, consecuentemente, personas más sensibles y más receptivas.

Del mismo modo lo es la promoción de la comunicación y la oralidad. La primera se perfecciona a través del desarrollo de las destrezas comunicativas que, indudablemente genera un actor. La segunda lo hace focalizando la atención en la expresividad oral, en toda su dimensión: voz, movimiento que acompaña a la voz, palabra, aspectos que, a menudo, se ven injustamente marginados en el seno de una sociedad mayoritariamente visual.

La dramatización establece una perfecta consonancia entre estrategias flexibles y el rigor que, de algún modo, también debe estar presente en el ámbito escolar. Esto se consigue a través del uso de las reglas que rigen cualquier práctica dramática.

El pensamiento práctico y autónomo que se desprende de las prácticas dramáticas, es otra de las justificaciones que fundamentan su existencia en el currículum escolar.

Las ideas que provienen de la fase de observación y de la reflexión en toda experiencia dramática, son puestas en práctica para dar respuesta a las cuestiones que la demandan. Tras ello, las ideas convertidas ya en acción, son recibidas por los individuos que las llevan a cabo, como en un proceso de *feed-back*, que les servirá para generar nuevas observaciones, reflexiones y posteriores acciones.

Otra de las razones que Motos y Navarro consideran esenciales para justificar la pervivencia de la dramatización en el currículum es el desarrollo de las emociones o de la llamada inteligencia emocional, que con su práctica se consigue. En este contexto, las

personas que, a lo largo de su vida escolar, ejecutan técnicas dramáticas son más capaces de exponer y controlar sus propias emociones. Hablamos de seres emocionalmente más inteligentes. En este sentido, se desarrolla a su vez, un sentimiento de pertenencia y de integración grupal que sólo tiene lugar cuando se es parte integrante de un colectivo que habla un mismo lenguaje, en este caso, muchos lenguajes.

Por último y aludiendo a la última de las razones que nos ofrecen los autores, el teatro siempre nos habla de aquello fundamentalmente humano. Las cuestiones que preocupan y han preocupado, tradicionalmente al género (relaciones interpersonales o la conducta humana). Y todo sucede porque el conflicto dramático siempre parte de la persona y de su pugna personal.

Pero, ¿cómo se articula o debe articularse la dramatización en la escuela? El profesor Motos Teruel nos ofrece seis perspectivas desde las que podemos abordar la cuestión (1996:128)

La primera de ellas nos presenta la práctica dramática como una materia de contenido específico. En la etapa primaria, incluida en el Área Artística, junto a la Plástica y la Música. En la etapa secundaria, como materia optativa.

La segunda perspectiva es aquella que no lleva a entender la dramatización como una metodología efectiva al servicio de otras asignaturas, puesto que, a través de dicha metodología se desarrollan no sólo aspectos cognitivos, sino también motrices y emocionales.

Tradicionalmente, las técnicas dramáticas han sido utilizadas en el área de Lengua y Literatura, especialmente como estrategia para desarrollar la expresión oral, los sistemas de comunicación verbal y no verbal, entre otros contenidos.

También son conocidos los usos de la dramatización en el área de Historia, a través de la recreación teatral de textos históricos, del desarrollo de la capacidad empática para entender un determinado hecho, o del análisis de una representación

teatral de base histórica, cuyo objetivo fuese la comprensión de las consecuencias de aquello representado.

Algunos autores, como es el caso de Gavin Bolton, defienden el uso de la dramatización como estrategia para las enseñanzas de cualquier materia curricular.

La tercera perspectiva que propone Tomás Motos es la que entiende la dramatización como una técnica para el aprendizaje de alumnos con necesidades especiales. Tanto aquellos que muestran deficiencias conductuales como de aprendizaje.

La dramatización como actividad de ocio y tiempo libre es otra de las dimensiones a tener en cuenta.

No obstante, un concepto que cuenta con una larga tradición desde la Edad Media, es la del teatro como evento lúdico de carácter escolar.

Otros de los aspectos podría ser el de la dramatización al servicio del desarrollo psicológico en tanto en cuanto, se produce una liberación de emociones en todas y cada una de las prácticas dramáticas que se llevan a cabo.

Por último, entender las técnicas dramáticas como una forma de incrementar las habilidades creativas, es otro de los ámbitos de la dramatización que nos ofrece el profesor Motos.

Las prácticas dramáticas poseen la capacidad de fomentar la habilidad creadora a través del aumento de la fluidez y de la intuición personal.

En el capítulo que Fernando Almena dedica al *Teatro Infantil y a la Dramatización escolar* (1997:123), nos sitúa en la relación que existe entre el concepto de inteligencia emocional y el teatro. Es indiscutible que, actualmente, la inteligencia afectiva juega un papel protagonista en el ámbito de las nuevas corrientes de pensamiento y en el de las investigaciones pedagógicas realizadas.

La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos. Es sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos.

Tal y como nos explica Fernando Almena, los resultados educativos que proporciona el uso del teatro como herramienta didáctica están estrechamente ligados al desarrollo de una inteligencia emocional óptima y satisfactoria.

No obstante, es necesario adentrarse en el modelo educativo incipiente, el paradigma educativo de las escuelas del siglo XXI, para entender qué papel juega el teatro en este nuevo escenario educativo. Para ello es interesante investigar en las teorizaciones que a este respecto se han publicado y que concretan, como lo hace el profesor Motos (2001), algunas de las características principales que determinan este nuevo paradigma pedagógico.

Para empezar debemos partir de la base de que el núcleo del aprendizaje deja de ser el profesor y pasa a ser el alumno, de él debe partir el interés para aprender y para él debe adaptarse el método y el ritmo del aprendizaje. Del mismo modo, que ese aprendizaje es otra de las grandes novedades del nuevo modelo, el cual se convierte en el factor principal frente al punto de vista tradicional de la enseñanza, es decir, se aprende a aprender y no a enseñar.

El currículum como documento marco educativo, abandona su carácter estático e inalterable y se reconvierte en una guía dinámica que se modifica en función de las relaciones que se dan entre los diferentes agentes del proceso educativo. Igualmente, determina el nuevo modelo pedagógico, la importancia que adquiere la inteligencia emocional y el aprender a aprender, como motor de la acción dentro de una sociedad cambiante que cuestiona, permanentemente, todo lo que ya se conoce, y necesita de recursos y estrategias para alcanzar nuevos conocimientos.

También el sentido colectivo que se desprende del nuevo aprendizaje debe ser tenido en cuenta para comprender cómo es este nuevo paradigma, al igual que la formación constante del maestro, quien aprende mientras enseña.

En relación con la focalización del alumno como centro del aprendizaje, la educación debe entenderse, también, desde las propuestas de éste, en relación con sus intereses y la interacción con los demás y con el contexto en el que se desarrolla. Además, este nuevo estilo educativo tiene como meta, la igualdad de oportunidades, poniendo el acento en términos, anteriormente no tenidos en cuenta, tales como las inteligencias múltiples y la creatividad, entre muchas otras particularidades que definen el nuevo modelo. En este sentido, podemos entender las técnicas dramáticas como elementos canalizadores que abordan en todas estas características, de un modo u otro.

En el capítulo “Teatro para el cambio. Nuevos enfoques del Teatro en la Educación”, inserto en el volumen *Otros escenarios para el teatro* (Motos y otros, 2013), el autor de dicho capítulo, Antoni Navarro, propone una serie de espacios educativos en los que las técnicas dramáticas pueden contribuir e interaccionar, con el objetivo de afianzar entre el alumnado, los valores de ese nuevo paradigma educativo del que hablaba el profesor Motos.

Se trata de espacios diferenciados pero, al mismo tiempo, similares si tenemos en cuenta su flexibilidad respecto a los contenidos. Estos espacios, tales como el de la orientación personal, entendida en relación con la resolución de conflictos de índole individual o colectiva. En las clases de tutoría, horas lectivas en las que se busca, recurrentemente, dotar de recursos a los alumnos para que consigan aprender a aprender, las técnicas dramáticas pueden suponer un hilo conductor para la creación de situaciones ficticias, en las que verdaderamente se busca una identificación con la realidad.

El aprendizaje de la literatura y la lengua son dos ámbitos estrechamente relacionados con el uso de las técnicas dramáticas, como comprobaremos, más adelante, en el análisis de la fase cualitativa de la investigación. Desde una vertiente artística o desde una lingüística, el uso del teatro en la clase de Lengua y Literatura puede llegar a estimular la comprensión del arte literario, en tanto en cuanto el texto deja de ser un elemento inerte que cobra vida. Y también, puede conducir hacia una mejora considerable de la competencia comunicativa, desde una percepción lingüística.

También los espacios transversales, en los que la educación en valores cobra un sentido de especial envergadura, admiten la función del teatro, al igual que aquellos destinados a la orientación sociolaboral, en los que el teatro imita la vida en toda su magnitud, también la profesional. Y por último, en cualquiera de las áreas de expresión artística, en las que el teatro, canalizador de multilenguajes, puede aportar conocimiento, practicidad e inspiración.

Pero, ¿qué papel real ha tenido y tiene la dramatización en el ámbito académico en nuestro país? En uno de los posteriores subapartados abordaremos esta cuestión.

2.2.- Teatro y educación. La corriente anglófona. El concepto inglés de Drama.

El Reino Unido ha sido y es un país pionero en la utilización del concepto de drama en la escuela aunque en el panorama europeo e histórico del teatro, podemos situar algunos enfoques pedagógicos precursores, que nos pueden facilitar la comprensión a la hora de analizar la relación entre el término teatro y la pedagogía.

No obstante, ya en el siglo XVIII, el filósofo francés Jean Jacques Rousseau propugnó un planteamiento pedagógico más natural, más instintivo, en el que los impulsos del propio individuo susceptible al aprendizaje, guiasen de alguna forma, el propio proceso.

Del mismo modo, el educador y pedagogo alemán Friederich Froebel, en el siglo XIX, sostuvo la idea de ubicar al niño en el centro de su propio aprendizaje. Lejos de entender el proceso educativo como una mera instrucción intelectual, ambos autores, erigían como ejes centrales del desarrollo educativo, las necesidades del individuo susceptible de ser enseñado, las necesidades del niño, mientras que el enseñante ocuparía un lugar paralelo, un espacio en el que el docente se convirtiese en guía o facilitador de la evolución del aprendizaje.

La segunda mitad del siglo XX ha sido testimonio vivo de la importancia que ha adquirido dicho concepto en el ámbito escolar inglés.

Durante los años anteriores a la década de los 50, el teatro era, generalmente, una actividad extracurricular. Las representaciones teatrales suponían un hito anual y extraordinario que amenizaba el curso escolar. Aunque si encontramos, en la primera mitad del siglo XX, algunas prácticas docentes que incluyen el drama como una praxis habitual del aprendizaje infantil. Este es el caso de la profesora inglesa Harriet Finlay Johnson, que, aficionada a las prácticas dramáticas, incorporó el arte teatral en su práctica docente y publicó una reseña de sus actividades.

Finlay Johnson marginó en sus clases, la percepción estética adulta, a través de la cual, los más mayores convertían a los niños en pequeños actores que representaban piezas teatrales alejadas de sus propios intereses, y se centró en la importancia de la estética infantil. La importancia residía en el gusto de los niños y no de los profesores.

De igual modo, el proceso creativo adquirió para ella un valor fundamental, independientemente de la presencia de un público y del resultado artístico. A partir del modelo de Johnson, algunas fueron las escuelas que incorporaron en sus enseñanzas el concepto de drama. La argumentación que favorecía dicha inclusión, fue la mejora en la capacidad comunicativa de los estudiantes.

Autores que gozan de un reconocimiento internacional, como es el caso de Peter Slade (1954), sostienen, como cita la profesora Rosario Navarro Solano (citado en Navarro Solano. R. 2005:2) que “existe una Expresión Dramática Infantil que es de belleza exquisita y supone una forma superior de arte. Debería ser reconocida, respetada y protegida”

Hacia mediados del siglo XX, Inglaterra experimenta un contexto histórico que favorece la inclusión del drama, término, ya en ese momento, marcadamente diferenciado del concepto de teatro, en el currículum escolar.

Es la época de la publicación de *Expresión dramática infantil* de Peter Slade, concretamente en 1954, la cual supuso un avance teórico importante en el contexto pedagógico.

Tanto las circunstancias históricas, etapa posterior a la II Guerra Mundial, como la teorización de lo que hasta ese momento habían sido simples prácticas docentes, contribuyeron sobremanera al afianzamiento del drama como actividad curricular propia y como herramienta interdisciplinar, avalada por las experiencias docentes anteriores.

En la década posterior, encontramos nombres como el de Brian Way que fue, al igual que Slade¹, un sólido defensor de la creatividad dramática infantil. Way fue uno de los fundadores del Centro de Teatro de Londres, en el que se gestaron un buen número de experiencias didácticas que más tarde, hicieron su incursión en los centros escolares.

La década de los 70 nos adentra en la perspectiva de Dorothy Heathcote², una de las voces más reconocidas en el mundo del drama educativo inglés.

Heathcote, creadora del método “teacher in role” y autora de *Drama for Learning*, publicado en 1994, exige un protagonismo cualificado del profesor, como guía del proceso dramático en el aprendizaje.

¹ Peter Slade (1912-2004), profesor y autor pionero en el mundo del teatro para niños. También se le considera un experto en el campo del aprendizaje con personas con necesidades educativas especiales. Es el primer autor que habló del concepto de dramaterapia y en 1964 fue el presidente electo de la sección Drama en la primera Conferencia Internacional de teatro para niños en Londres.

Brian Way (1923-2006), profesor, autor y fundador del Centro Teatral de Londres, institución en la que desarrolló el concepto moderno de teatro para niños en relación al contexto educativo. Fue uno de los impulsores del teatro en la educación en la Inglaterra de la década de los 40. Co fundó la compañía de teatro West Country para niños, después de la guerra. Publicó entre otros libros *Development through Drama* (1967), el cual lo convirtió en una de las cabezas visibles del teatro participativo para niños, del cual fue pionero desde el Centro Teatral.

² Dorothy Heathcote, (1926-2011). Expone la necesidad de poner en práctica el teatro en la escuela. Es una de las introductoras del concepto inglés de Drama en la educación, como un medio efectivo al servicio del aprendizaje. Reivindica por primera vez la exigencia de que los docentes tengan conocimientos dramáticos con la intención de poder estructurarlo en las clases.

³ Gavin Bolton, contemporáneo de Heathcote y autor de *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, es uno de los principales teóricos del *Process Drama in Education*. Introduce la visión del drama como generador de oportunidades desde la visión interna del alumno. Una herramienta al servicio de cada uno de los estudiantes, justificando así la existencia del Drama en la escuela.

Desde la década de los 80 hasta nuestros días encontramos testimonios como los de Galvin Bolton³, pupilo de Dorothy Heathcote y autor de obras como *The concept of showing in children's dramatic activity*, *Towards a theory of drama in education* o *Drama as education*, que se acerca a una perspectiva más terapéutica, teniendo en cuenta que concibe el drama como una herramienta para el desarrollo del conocimiento personal y social de los individuos.

En la actualidad, Jonathan Neelands⁴, autor de *Drama as Creative Learning in Routledge International Handbook of Creative Learning* o coautor de *Open-Space Learning: A study in Trans-disciplinary Pedagogy*, entre otros y John Somers, fundador de la revista *Research in Drama Education*, quienes beben de la extensa tradición anglosajona, extienden el concepto de drama a otros contextos socioeducativos y lo afianzan, dotándolo de contenidos y procedimientos propios.

En este contexto contemporáneo y de la mano de la profesora Rosario Navarro Solano⁵ y su artículo *Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas* (2009) analizaremos brevemente, cuál es la situación actual de los conceptos de drama y teatro en el mundo escolar inglés.

Sin obviar la histórica y rica tradición existente en el panorama educativo inglés, podemos comprobar que el drama y el teatro son nociones consideradas como instrumentos didácticos fundamentales en el proceso de aprendizaje. No en vano, se encuentran inmersas en el currículum escolar, o bien como herramientas útiles para el aprendizaje de la lengua, o bien como materia optativa que goza de una excelente reputación. Con este fin, son numerosas las universidades del país que ofrecen formación al profesorado, con frecuencia, altamente preparado para desarrollar actividades dramáticas y teatrales en el ámbito de la educación.

⁴ Jonathan Neelands, profesor de enseñanza creativa en la Warwick Business School (WBS) y catedrático de *Drama* y Teatro en la Educación en la Universidad de Warwick. Es un líder experimentado en talleres creativos y un auténtico profesional del teatro en la educación. Bebe de toda la tradición anglosajona anterior y ha logrado introducir el concepto de *Drama* en el contexto educativo inglés, como una expresión poderosa y efectiva para el aprendizaje. Además de conseguir la profesionalización de todos aquellos que quieran utilizarlo en el aula como un verdadero instrumento de adquisición del conocimiento.

⁵ Rosario Navarro Solano, Doctora en Ciencias de la Educación y licenciada en Pedagogía en la Universidad de Sevilla. Sus enseñanzas en la universidad siempre han estado relacionadas con el *Drama* en la educación. Sus investigaciones actuales están centradas en las aportaciones del término *Drama* al contexto psico-social de los individuos, siempre en la línea de la corriente anglosajona.

De este modo, se alcanza una inevitable conciencia social que reconoce la dramatización y el teatro como vías efectivas y necesarias para un aprendizaje completo, sin perder de vista, los elementos identificativos que diferencian ambos conceptos, entendiendo la dramatización como proceso mediante el cual se utilizan las técnicas dramáticas focalizando la atención en la propia evolución de la actividad dramática que se desarrolla y en los beneficios que se obtienen, bien sean individuales o colectivos. Y el teatro como medio que desemboca en un producto estético que se mostrará con posterioridad.

A través de una serie de entrevistas a renombrados estudiosos de la materia en el Reino Unido, tales como Jonathan Neelands, John Somers⁶, Pamela Bowell⁷ y Kenneth Taylor⁸, la profesora Navarro sintetiza el sentir y la experiencia de la realidad que atraviesa el ámbito escolar en relación con el drama y al arte escénico.

De forma unánime, los autores citados con anterioridad, consideran el drama un arte al servicio de la sociedad, es por ello que la escuela debe abordarlo desde esa perspectiva.

Consideran el drama como un arte social porque no se puede ejecutar sin la ayuda del otro. Es un arte que pone de manifiesto la dificultad de relacionarse socialmente y por tanto, es necesario su uso para establecer las relaciones que, posteriormente, conformarán el entramado social. La escuela, como formadora de individuos sociales, debe proveer a los alumnos de los canales necesarios para establecer dichas relaciones y procurar además, que estas serán lo más saludables posible.

⁶ John Somers es un hombre de teatro (dramaturgo y director), es además, miembro honorífico del Departamento de Drama en Exeter. En 2005 dejó su plaza en la universidad y desde entonces ha desarrollado su labor en diferentes países europeos como Grecia, Turquía, Finlandia o Polonia. Es especialista en *Drama aplicado*.

⁷ Pamela Bowel es experta en Drama en la educación. Es profesora en el Departamento de Cultura y Artes creativas en la Universidad de Bishop Grosseteste, Lincoln. Ejerce como consultora de *Drama* en la educación, como tallerista y autora, en continua investigación acerca del *Drama* como medio de aprendizaje. Actualmente es co-editora de *ND Drama investigación*: revista internacional de drama en la educación y el Drama – la revista de la práctica profesional.

⁸ Kenneth Taylor, profesor y autor de *Drama Strategies* (1991). Otro de los autores considerados expertos en el panorama del *Drama* en la educación, en lengua inglesa. Sus investigaciones más recientes se centran en el uso de las nuevas tecnologías en el aula de teatro.

Desde un enfoque más individualizado, el drama también es una vía de conocimiento personal o autoconocimiento que desemboca en la conversión de comportamientos negativos. Posee una eficacia sobradamente probada a la hora de resolver conflictos sociales porque, a través del drama, se desarrolla un aprendizaje activo y dinámico.

Es por ello, que está considerado un instrumento eficiente al servicio de otras materias. Se puede entender como un proceso vertebrador de contenidos concretos. El drama al servicio de la historia, de la lengua, de la literatura, pero también al servicio del conocimiento de la propia cultura. El proceso dramático se desarrolla de una u otra manera porque el individuo que lo lleva a cabo está inscrito en un marco cultural determinado. Podríamos decir que el proceso dramático es el reflejo de esa cultura a la que pertenecemos.

Nada de lo referido anteriormente es posible sin una formación previa del profesor. En Inglaterra los maestros y maestras de primaria deben poseer una formación acreditada respecto al Drama en la educación.

El objetivo, aunque en primera instancia, responda a un requerimiento legal, no debe olvidarse la calidad educativa del proceso. Un docente que se ha formado tratará de extraer el jugo de todo el procedimiento dramático sin estancarse en lo superficial. La formación teórica del profesorado es imprescindible para entender la doble naturaleza del Drama. La herramienta al servicio del conocimiento de diferentes disciplinas y el Drama como materia en sí misma. Además, la confianza y la solidez que aporta la formación previa, aporta al desarrollo del proceso una categoría altamente superior.

La formación debe tener, inevitablemente, dos ámbitos. Uno de ellos teórico y otro práctico. Desde los dos ámbitos se exige un conocimiento del lenguaje dramático, de las técnicas dramáticas y su relación con el resto de técnicas teatrales y un necesario conocimiento de la estructura del proceso y todas sus fases.

De igual manera, es necesaria una sólida formación pedagógica que habilite al docente en la labor de transmitir conocimientos, de enseñar. Se encuentran en un mismo

nivel de relevancia los conocimientos que conforman la práctica dramática y la capacidad para transferirlos.

La metodología dramática debe transferir un lugar central al niño, este debe ser el centro de su aprendizaje que además, debe ser vivencial.

La experiencia debe ser el motor del proceso. Los conocimientos y las técnicas dramáticas deben ser aprendidos de forma activa, si pretendemos alcanzar una eficacia óptima, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado.

Profesor y alumno deben practicar Drama para poder aprenderlo.

En este contexto, la relación entre las universidades y las escuelas debe ser necesariamente estrecha. En las primeras, se encuentran los conocimientos específicos y los expertos, en la segunda, los sujetos susceptibles al proceso dramático. Es por ello que, a través de talleres, de cursos de formación o a través de otros formatos, ambas instituciones deben estar en constante comunicación. Bien sea al inicio del proceso o para plantear una revisión.

2.3.- El concepto de Expresión Dramática. La corriente francófona.

La *Expresión dramática* es el concepto que se utiliza en el ámbito francófono para hablar de Dramatización, término que se emplea en el medio hispano-hablante o para designar la idea de Drama que utilizan los anglófonos.

Es interesante volver a insistir en el vocablo inglés *drama* que aparece también en la definición del concepto en francés. En las áreas lingüísticas anglófonas y francófonas, esta palabra adquiere su sentido etimológico de acción, diferenciada, como se explicaba al principio del capítulo, del término teatro, cuyo proceso culmina con un espectáculo representado ante un público.

En los años 30, Leon Chancerel, autor, actor, director de escena, creador del primer Centro Dramático francés para jóvenes y fundador de la Asociación de teatro para niños y jóvenes (ATEJ), ya hacía uso de la *Expresión Dramática*, entendida como una actividad centrada en el proceso, diferenciada del Teatro que implica, siempre, la consecución de un producto final.

La década de los 40 trae consigo la creación del grupo “La educación por el juego dramático”, por parte de prestigiosos directores de escena como Jean Louis Barrault, André Blin, Marie-Hélène Dasté, André Cloué, Claude Martin y Jean Vilar, los cuales tienen la firme convicción de que es necesario proclamar la importancia del uso del juego dramático.

El desarrollo de la *Expresión Dramática* encuentra su impulso en la evolución de la corriente pedagógica que se deduce de la Reforma Parent, una renovación educativa llevada a cabo en Québec en los años 60 que incluía, entre otras, la creación de un Ministerio de Educación en Québec, la obligatoriedad en la escolarización hasta los 16 años, la creación de centros de enseñanza general y profesional o la formación del profesorado. A partir de la nueva situación, las estrategias educativas giran entorno al desarrollo de la personas y sus relaciones interpersonales y en capacidad expresiva. En este contexto, Gisele Barret (1979, 1986), su principal impulsora, consolida el concepto de *Expresión Dramática* en las escuelas.

La década de los 70 trae consigo el fomento de cursos de Arte-Expresión dramática en primaria y secundaria y en 1973, se oferta, por primera vez, el Diploma Universitario de Enseñanza de la *Expresión Dramática*, cuyo reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación no se da hasta 1977.

En esta misma década de los 60, Francia alberga *l'Ecole Nouvelle*, la corriente pedagógica que promulga la participación activa de los individuos en su propio proceso de aprendizaje. El tono renovador de esta pedagogía favorece también la regeneración de las prácticas del juego dramático y de la animación teatral. La consecuencia de esta renovación es el aumento de adeptos en este tipo de prácticas, entre los que no solamente

se encuentran docentes que creen en una educación activa, sino también profesionales de las artes escénicas, como es el caso de las compañías “La Pomme Verte”.

En las últimas del siglo XX, han florecido en el país vecino un buen número de asociaciones, responsables de la dinamización y el fomento de la inclusión de la Expresión Dramáticas en las aulas. Destacan en este ámbito, *Les Commissions Académiques d'Actions Culturelles*, *Les Projectes d'Action Educative*, que centran su labor en el desarrollo de proyectos culturales o la conocida ANRAT (*L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale*), consituida por profesorado y de la que son célebres sus encuentros regionales y nacionales sobre Teatro y Educación.

El teatro tiene cabida también en las universidades francesas, no obstante, es destacable la existencia del *Institut d'Etudes Théâtrales de la Sorbonne Nouvelle Université* París III, entorno al cual se reúnen alumnado y profesorado, para celebrar seminarios que, teorizan sobre la práctica real, desarrollada en las aulas con niños y niñas o adolescentes, que generan recursos y que anilizan la situación del teatro en la educación en los diferentes países.

La *expresión dramática* se basa fundamentalmente en la adquisición de recursos y no de conocimientos, por parte de quien la práctica, creando un contexto adecuado en el que la expresión sea necesaria. Una expresión basada en la interrelación de lenguajes: lingüístico, corporal, musical y plástico.

La experiencia personal presente de los individuos es el entorno en el que mejor se desenvuelve esta práctica que adquiere formas y significados distintos y que sirve para que la persona sea sujeto y objeto de su propia investigación.

La pedagogía de la *Expresión Dramática* se mueve en diferentes ámbitos que la convierten en la didáctica de distintos conceptos, fundamentados en los trece que postula su promotora, Gisele Barret (la acción, el colectivo, la creatividad, la globalidad, el "aquí y ahora", aquello lúdico, la neutralidad, la no directividad, la polisemia, el proceso, la situación, la subjetividad, lo vivido)⁹

⁹ Barret Gisele. “Trece conceptos”. Web: www.giselebarret.com (Última consulta 21 de septiembre de 2015)

De esta manera y basándose en estas mismas nociones, Motos y Laferrière (2003) entienden el término como:

- La pedagogía de la acción, en la que no se demanda el silencio que caracteriza la docencia magistral en las diferentes áreas de conocimiento. Más bien ocupa un espacio neutro en el que el alumno puede expresarse de maneras distintas, guiado por una serie de juegos y utilizando todas las herramientas de expresión que su cuerpo le ofrece.
- Pedagogía de la situación, pedagogía de la experiencia, de manera que cualquier anécdota vivida puede convertirse en una manifestación didáctica. Cualquier material vivencia es un recurso. El profesor que guía una práctica de Expresión Dramática debe ser una persona dada a la improvisación y a la adaptación, en función de las circunstancias y de los intereses del grupo al que guía, para que no se desaproveche ninguna de las muestras personales que surgen y los alumnos se impliquen emocionalmente. La individualidad experiencial es importante, pero también lo es la colectiva que se va creando y se va identificando a lo largo del proceso.
- Pedagogía de la polisemia, aquella que se da a través de distintos planteamientos acerca de una sola cuestión. Distintas formas de resolver un conflicto que confluyen a través de distintas respuestas, condicionadas social y culturalmente. La Expresión Dramática es un instrumento multidisciplinar, puesto al servicio de distintos saberes, de distintas áreas de conocimiento, pero también al servicio de los diferentes ritmos en el aprendizaje, es decir, una herramienta de atención a la diversidad.
- Pedagogía colectiva. La comunicación es la base de la Expresión Dramática, la interacción entre los distintos individuos que trabajan en equipo y aprenden de forma colectiva. Aunque, el objetivo también es el de comprender como influye la individualidad en el grupo y al contrario.

- Pedagogía indirecta. Las estrategias que se utilizan en la Expresión Dramática se entienden como un medio. No necesariamente existe un producto final por tanto, no es importante la búsqueda de lo estético. La Expresión Dramática es un recurso para el profesor, el cual sabe qué debe conseguir de cada uno de los alumnos y trabaja con ellos en esa dirección.

- Pedagogía no directiva. Sirve para motivar y despertar el deseo. En una clase de Expresión Dramática el respeto entre los miembros del grupo es la regla más importante y fundamental. A través de las técnicas de improvisación y del juego dramático, los alumnos desarrollan su capacidad de expresión sin valorar o prejuzgar la de sus compañeros.

- Pedagogía lúdica. El juego es el principal aliado de la Expresión Dramática. Las actividades que vertebran esta práctica tiene un carácter lúdico que permiten crear un clima relajado y un espacio de confianza en el que cabe cualquier expresión.

- Pedagogía de la creatividad. El fomento de la imaginación a través de la improvisación, la técnica a través de la cual surgen las verdaderas expresiones de cada uno. La actividad más auténtica porque busca la forma de expresión más genuina.

- Pedagogía progresiva. Muy relacionada con la anterior, se trata de una pedagogía de los auténtico. La manera de progresar es la manera de expresar de la forma más pura y propia posible y con los medios que cada cual ha elegido. La pedagogía progresiva propia de la Expresión Dramática se vertebra en cuatro etapas: la sensibilización, la experimentación, la actualización y la verbalización.

En síntesis la *Expresión Dramática* es un espacio educativo libre, unificador y de confianza, ya que confiere al alumno la seguridad de explorar nuevos modos de expresión que, en la mayoría de los casos, resultan ajenos. El profesor es quien incita la exploración

y la experimentación hacia esas nuevas formas de manifestar las emociones.

Es una dimensión pedagógica dirigida hacia la acción, inducida por el profesor que es quien la inicia y también la controla, pero sin limitar o censurar el campo de actuación de los alumnos. Más bien, garantizando su desarrollo.

2.4.- El Teatro en la educación en Europa.

A continuación, desarrollaré en rasgos generales, una descripción somera de la situación del teatro y la educación en algunos países europeos.

El criterio de selección de estos países ha sido el interés y la valoración que suscita, en el mundo de la educación, los sistemas educativos que imperan en estos países y los convierten en marco de referencia europeo en esta materia.

2.4.1.- Teatro y educación en Finlandia.

Existen numerosas publicaciones europeas que abordan el tema del teatro en la educación en los diferentes países europeos. Para desarrollar los subapartados 2.4.1 y 2.4.2, he centrado mi atención en dos de estas publicaciones. En primer lugar, *Education and theatre. Periodical edition for the promotion of research on and practice of theatre, educational drama and other performing arts within education*, desarrollada por la Red griega de Teatro/Drama en la Educación, miembro de IDEA (Asociación Internacional de drama/teatro y educación). Y, en segundo lugar, *Drama/Theatre and Education*, editada por la misma asociación helena.

En el inicio de este breve recorrido por esta perspectiva europea, comenzaré centrando la mirada en Finlandia, sin duda, si no el más importante, uno de los países referentes en materia educativa.

El teatro y la dramatización en Finlandia no forman parte del currículum oficial en ninguna de las etapas académicas. No obstante, suponen una práctica frecuente en la metodología de diferentes asignaturas o materias como por ejemplo historia, literatura, religión o lengua, áreas en las que a menudo, se ponen en práctica técnicas como el “role playing”, diferentes juegos dramáticos o se hace uso de la dramatización como un método de investigación.

En la etapa infantil las técnicas dramáticas se ponen al servicio de los más pequeños para que aprendan y se aproximen a situaciones de la vida adulta. Aunque los recursos teatrales y de dramatización son reconocidos en el país como herramientas motivadoras y dinámicas que mejoran el tratamiento de las materias, el uso de las mismas está totalmente condicionado a los gustos e intereses de los docentes, es decir, no existe una formación específica para el profesorado finés, ni tampoco existe una oferta de una titulación que acredite tal fin.

La práctica teatral escolar ha experimentado un incremento sustancial en los últimos años. La tesis de algunos autores como Hannu Heikkinen, Ellinor Silius Ahonen o Heli Aaltonen que abordan esta cuestión y reconocen la importancia de su inclusión en las metodologías de las diferentes áreas, con el fin de conseguir resultados óptimos en todas ellas.

Por el momento, sólo existen cuatro instituciones oficiales en el país en las que se adquiere formación teatral y dramática: Turun ammattikorkeakoulu en Turku, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu en Kokkola, Stadia en Helsinki y la Universidad de Ciencias Aplicadas en Vasa.

El aprendizaje en dichas instituciones transcurre en el periodo de cuatro años, tras los cuales, se obtiene una titulación que permite desarrollar clases extraescolares para niños y jóvenes o para diferentes colectivos sociales tales como, grupos sanitarios, grupos pertenecientes a servicios sociales, inmigrantes, presidiarios, etc. Y es que, la praxis de la dramatización y el teatro trasciende el ámbito puramente escolar y resulta una práctica social cada vez más extendida.

Sin embargo, en ningún caso, la formación teatral en Finlandia acredita la titulación para la actividad docente, la cual exige estudios específicos de magisterio.

En oposición a esta falta de oficialidad del teatro en el ámbito escolar, el mundo teatral finés es fecundo y prolífico, tanto a nivel profesional como y de forma especial, a nivel amateur.

Numerosas son las comunidades que hacen teatro a modo de celebración, en diferentes épocas anuales como la Navidad o verano.

Del mismo modo, el teatro profesional goza de un gran prestigio social e institucional y se ve respaldado, frecuentemente, por el Estado. En esta misma línea, sobradamente conocidos y respetables son los festivales del país báltico como el Annual Tampere Theatre Festival que se celebra en el mes de agosto y en el que cuantiosas compañías europeas deleitan los días del escaso verano finés, o el Hangö Theatre Meeting, también celebrado durante el periodo estival y en el que se ofrecen espectáculos, seminarios y debates sobre el arte teatral.

Por todas estas razones, resulta curioso observar ese vacío teatral existente en el espacio académico.

Por otro lado, encontramos algunos institutos de educación secundaria obligatoria y bachiller acreditados como institutos teatrales en los que el alumnado puede cursar estudios teatrales insertados en el currículum académico. Estos cursos que se ocupan de desarrollar los diferentes lenguajes y recursos tales como la voz, la improvisación, las habilidades interpretativas, la danza o la historia del teatro, entre otras materias, desembocan en un examen final que titula a los alumnos con una especie de credencial artística que no está recogida en el sistema educativo oficial.

El reciente estado de la cuestión del teatro y la educación en Finlandia focaliza su atención en un aspecto tan interesante como polémico. El teatro y la dramatización en la escuela, ¿es labor de un docente o de un actor? El debate está servido y la respuesta es compleja, especialmente teniendo en cuenta que hablamos de una disciplina que se

encuentra entre los límites del arte y la educación.

2.4.2.- Teatro y educación en Grecia.

La escasa presencia de la materia teatral y la dramatización en el currículum escolar, y la ausencia de formación teatral en el cuerpo de docentes de las instituciones escolares griegas contrarrestan con una larga y popular tradición de teatro escolar que tiene su origen en el siglo XVIII.

Las representaciones escolares son actividades relevantes en muchos centros griegos que, por otra parte, encuentran su desarrollo fuera del horario lectivo y se fundamentan en la excesiva voluntariedad del profesorado fuertemente interesado en este arte y en un alumnado motivado por llevarlo a cabo. Del mismo modo, diferentes iniciativas ponen de manifiesto el uso de las técnicas teatrales para desarrollar proyectos centrados en temas de interés social como el medio ambiente, la cultura o la salud, proyectos que, aunque gozan de respeto y acogida por parte de estudiantes y profesores, también suelen realizarse fuera del horario escolar.

La formación en los docentes también adquiere un tono excesivamente opcional, debido a la falta de formación oficial. Muchos docentes que creen en la práctica teatral como óptima herramienta educativa, deben buscar y organizar su propia formación a través de la participación en el teatro amateur, a través de seminarios, talleres y postgrados que les afiance una calidad en las prácticas que llevan a cabo. A este respecto, una única institución ampara la labor de formación en teatro y educación. Se trata de la Red Helena del Teatro y la Educación (TENet-Gr), sociedad creada por un grupo de profesores cuyas voluntades residían en paliar la falta de formación.

Igualmente, aunque hasta hace algún tiempo los estudios universitarios de maestros y maestras obviaban por completo las materias de teatro y dramatización, algunas universidades se han sumado a la experiencia de ofertar módulos optativos que abordan ambas disciplinas.

Respecto a la situación del teatro y la dramatización en el ámbito escolar, se podría resumir de la siguiente manera:

– En la etapa preescolar o infantil, de 3 a 5 años, el teatro, la dramatización y sus recursos son utilizados como herramientas para alcanzar las competencias en otras áreas del conocimiento, incluidas en el currículum oficial. Además, son usuales las representaciones teatrales de carácter escolar, protagonizadas por los más pequeños, en ocasiones festivas.

– En la etapa primaria, la situación es bastante similar. Las técnicas dramáticas son utilizadas como recurso para la enseñanza de otras materias. Del mismo modo, son habituales las representaciones escolares de bajo presupuesto organizadas desde espacios temporales extralectivos y en muchas ocasiones, subvencionadas por las asociaciones de padres y madres. Sin embargo, la asignatura de Teatro aparece en algunos centros de Primaria en los que el alumnado permanece todo el día. Esta materia tiene un carácter extracurricular y por supuesto, se encuentra fuera del horario hábil.

La reciente creación de Departamentos teatrales universitarios ha dado lugar a un reducido número de graduados que imparten esta materia en los centros anteriormente citados.

– En la etapa secundaria y en la etapa preuniversitaria, los conceptos de teatro y dramatización tienen un cariz optativo y de nuevo, extraescolar. No obstante, las representaciones teatrales llevadas a cabo por estudiantes de estas etapas académicas, tienen la opción de ser premiadas en las Competiciones Teatrales promovidas por el Ministerio de Educación heleno y tienen un carácter local y nacional.

Frente las voces que consideran motivadoras estas competencias son controvertidas las opiniones de los que no observan beneficio pedagógico en estas actividades que, a su modo de ver, fomentan la rivalidad y no se centran en aquello aprendido.

En materia estrictamente curricular, el teatro y la dramatización ejercen influencia como estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura, fundamentalmente. También podemos encontrar teatro y dramatización como soportes pedagógicos de proyectos extracurriculares relacionados con temas de interés social como el medio ambiente o la cultura.

Algunos municipios griegos organizan, coincidiendo con la clausura del curso académico, festivales de arte, en los que los estudiantes desarrollan actividades de diversas disciplinas artísticas entre las que se incluyen aquellas teatrales.

A partir de 2003, el estado griego dio un paso más allá y fundó los Institutos Artísticos, destinados al estudio de la educación secundaria obligatoria y en cuyos currículos se incluye la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas como la danza, el teatro y las artes visuales.

– En los estudios universitarios, la materia teatral aparece implícita en los programas de Magisterio de Primaria o Infantil, con carácter de optatividad, y en algunas de sus diferentes dimensiones (el teatro de marionetas, el teatro de sombras, la dramatización, la puesta en escena, etc).

Menos oferta es de la que disponen los futuros profesores de secundaria, los cuales no disponen de demasiadas alternativas formativas en este sentido.

No obstante, el creciente interés del teatro como recurso educativo ha dado lugar a la existencia de diferentes postgrados que tienen como objeto de estudio los conceptos que nos ocupan.

Fuera del ámbito escolar, también existe, desde la década de los 70, un fuerte interés por parte de numerosos pedagogos griegos, por desmarcarse del concepto de teatro escolar tradicional. Es por esta razón que, desde las últimas décadas se han observado iniciativas que buscan la renovación del concepto de teatro de niños. Algunas de ellas como el teatro

de calle o de parques, buscan una aproximación del arte a espacios característicamente infantiles, por naturaleza.

Instituciones teatrales profesionales también han demostrado una preocupación palpable por la relación que existe entre el teatro y la escuela. En esta línea, son reconocibles algunos programas educativos cuyas bases se centran en el teatro y la educación. A este respecto, algunas compañías de teatro profesional, en un intento de abandonar el artístico mundo profesional para acercarse al mundo infantil de los futuros espectadores, llevan a cabo medidas como:

- Ofrecen representaciones para un público infantil y juvenil, con la intención de establecer una relación fija entre el escenario y el centro escolar. En este mismo sentido, ofrecen cursos para el profesorado.

- Con el apoyo económico de algunos ayuntamientos, organizan clases y talleres a niños y niñas, jóvenes y adultos que suelen culminar en representaciones públicas.

- Trabajan con grupos en riesgo de exclusión social.

El reciente incremento de las publicaciones que tratan la materia teatral en la escuela, es otro de los hechos que ponen de manifiesto el interés de la comunidad educativa helena por el tema que estamos abordando.

Por último y como una muestra más de la importancia del teatro más allá de los escenarios tradicionales, son numerosas las asociaciones que trabajan en este menester. Además, de la anteriormente citada TENet-Gr, la Asociación Griega de Drama Educativo o la UNIMA Hellas (Asociación de marionetas) entre otras, trabajan para que el teatro forme parte de la vida real y académica de los que serán y son un público futuro.

2.4.3.- Teatro y educación en Alemania.

En el año 2008, el Instituto Goethe de Barcelona, publicó el artículo “Una mirada sobre el teatro infantil i juvenil alemán”, en colaboración con la Fundació Xarxa de Catalunya. Sin duda, este magnífico artículo tan revelador supuso la fuente principal de información a partir de la cual he desarrollado el siguiente subapartado.

El sistema educativo alemán muestra un aspecto complejo, especialmente debido a las modificaciones que se han experimentado a partir de la reunificación del país, pues se trata de conjugar en un único sistema dos concepciones bien diferenciadas del propio término educación, aquel que perteneció a la antigua RFA (República Federal Alemana) y a la RDA (República Democrática Alemana)

Quizás, una de las características más significativas del sistema educativo alemán es que cada estado federado o, utilizando el término alemán en plural, cada uno de los Länder ejerce una competencia totalmente autónoma sobre el mismo, es decir, cada territorio federado dispone de su propio sistema educativo y su propio ministerio de educación. El Estado o Bund, por su parte, tiene como función exclusiva la de afianzar los objetivos y las medidas generales.

La educación en el país germano está considerada un bien universal y público que debe atender los intereses de cada persona de forma individualizada, es por ello que, la creación de la RFA en 1949, ya incluía esa naturaleza federalista a la hora de abordar el ámbito educacional.

No obstante, existe una coordinación entre los diferentes sistemas educativos del país que recae en el Ministerio Federal de Educación cuyas competencias se limitan a ámbitos concretos como el sistema de becas, los principios generales en las enseñanzas universitarias o el fomento de la investigación científica, entre otros.

A su vez y desde antes de la creación de la propia RFA, los sistemas educativos de

los diferentes *Länder* se organizan conjuntamente mediante la Conferencia de Ministros de Cultura. Es por ello, que tienen lugar acciones educativas de capital importancia, coordinadas entre los territorios federados y el estado, tales como la construcción de espacios universitarios, la planificación educativa o el fomento de la proyectos de investigación científica, sin tener por ello que ceder a la autonomía que supone la supervisión del sistema educativo por parte de los *Länder*, en todo su ámbito territorial.

El sistema educativo alemán se encuentra dividido en cinco niveles:

Preescolar (Kindergarten), escuela básica o escuela primaria, secundaria de nivel I, secundaria de nivel II y nivel superior o sector terciario.

La mayor parte de los centros escolares son públicos y en su mayoría la población escolar se encuentra escolarizada en estos centros, tanto en las etapas de educación obligatoria y post-obligatorias, como en las escuelas profesionales.

La educación infantil en Alemania supone un 91,2% del alumnado entre los 3 y los 6 años de edad. Aunque cada uno de los diferentes estados federados presenta modalidades diversas en este nivel educativo, el rasgo común que los caracteriza es la no obligatoriedad.

La obligatoriedad pues, viene con los seis años de edad y generalmente tiene una duración de 12 años. La educación primaria consta de cuatro cursos excepto en los *Länder* de Berlín y Bradenburgo, en los que seis son los años de estudios.

La educación secundaria se estructura en dos niveles, la educación Secundaria I conformada, generalmente, por los cursos quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo, que se desarrollan entre los 10 y los 16 años de edad. Y la educación Secundaria II que comprende todos los itinerarios curriculares que se pueden llevar a cabo entre los 16 y los 19 años, aproximadamente.

La enseñanza terciaria está conformada por centros de carácter universitario, escuelas superiores o instituciones de formación profesional avanzada.

Una vez situados en el contexto educativo alemán, me adentraré en la materia que nos ocupa, aquella referente al teatro en la educación.

Alemania goza de una presencia teatral en el ámbito académico desde diversos ángulos. En primer lugar, es necesario evidenciar el carácter extraescolar de muchas de las actividades que introducen el teatro en la escuela. Estas actividades representan acciones de cooperación entre teatros y centros escolares, pero también clases que tienen lugar en los propios centros.

Del mismo modo, desde el mundo teatral profesional, las diferentes salas de representación emplean a pedagogos teatrales cuya misión es la de organizar asistencias de alumnado a los distintos estrenos o incluso, el desarrollo de obras teatrales para los alumnos que manifiestan interés por la interpretación.

En la mayoría de centros escolares existe una larga tradición de teatro como actividad complementaria y como asignatura optativa, hay como mínimo dos docentes por centro, generalmente, profesores de literatura alemana que se encargan de dinamizar la actividad teatral en la vida escolar. En este tipo de actividades que tienen un tratamiento extraescolar, los alumnos desarrollan dos clases semanales de unos cuarenta y cinco minutos aproximadamente, que dedican a la preparación y ensayo de una producción teatral que estrenan de forma pública, con posterioridad. Con esta misma finalidad, encontramos un festival de teatro escolar *Schultheater der Länder* que tiene lugar cada año durante el mes de septiembre, en los diferentes estados federados. En el seno de este festival, los diferentes grupos de teatro escolar representan sus obras que suelen tener un tema de base transversal, por ejemplo, la violencia.

Hasta el momento no son significativas las diferencias que encontramos con la situación del teatro escolar -entendiendo el teatro escolar como el teatro en la educación- en España.

El cambio más significativo, que se ha producido en los últimos dieciséis años, nos viene dado en la importancia del teatro en la educación en las propias clases y en el

examen final del nivel de Secundaria II, que se correspondería con nuestro Bachillerato, o más bien, con nuestro examen de acceso a la universidad, conocido comúnmente como Selectividad.

Para los cursos de bachiller, en la mayoría de los estados federados, es propuesta la asignatura de teatro como quinta asignatura incluida en el citado examen final o *Prüfungsfach*.

Para poder entender el desarrollo de la actual situación alemana, referente al teatro en la educación deberíamos tomar como ejemplo, el territorio federado que actuó como piloto, en este caso la Baja-Sajonia.

En 1997, Baja-Sajonia introdujo el teatro como asignatura en el nivel de Secundaria II, siendo el primer estado alemán que lo hacía. Materia que se convirtió en la tercera área artística, al lado de otras como música y bellas artes.

En la resolución de la Conferencia de los Ministros Federales de Cultura, el dieciséis de septiembre de dos mil seis, se aprobaron los objetivos de la asignatura para el examen final de la citada etapa. La asignatura, conocida con el nombre alemán de *Darstellendes Spiel*, entró a formar parte de los currículos de la etapa desde el año dos mil diez.

A partir de esta fecha, el área teatral, *Darstellendes Spiel*, figura como asignatura para el examen final de bachillerato, o en este caso, su nivel correspondiente, Secundaria II, en todos los *Länder* o estados federados. Una novedosa situación tras la cual se puede observar como la importancia del juego teatral, goza de un valor fundamental en el sistema educativo germano.

Según la política cultural federal, existen dos denominaciones diferentes que etiquetan la materia teatral, en los distintos estados alemanes. *Darstellendes Spiel*, en estados como la Baja-Sajonia, Berlín o Hamburgo, o Literatura y Teatro, en estados como Baden-Wurtemberg, resultan materias diferentes que ponen su acento en diferentes elementos. En el primer caso, *Darstellendes Spiel*, compuesta por los términos *darstellendes* cuyo significado podríamos traducir como interpretar un papel, y *spiel*,

cuya traducción se aproximaría a nuestro concepto de juego.

En el otro caso y, tal y como su propia nomenclatura indica, Literatura y Teatro, las artes escénicas se trabajan desde una perspectiva cercana al arte literario.

Lo que hasta el momento había sido una materia optativa, pasó a ser, concretamente, en el norte de Alemania, una asignatura con carácter obligatorio. Efectivamente, a partir del curso 2011-2012, Hamburgo es el estado federal precursor en el que *Darstellendes Spiel* es una asignatura curricular obligatoria en la etapa Primaria y Secundaria. No en vano, Hamburgo es el primer territorio germano dotado de una amplia oferta de manera que los alumnos y alumnas, desde su primer año escolar, pueden cursar clases de teatro.

En la etapa que correspondería al bachillerato español, el teatro en la educación traducido en la materia anteriormente citada, adopta una dimensión más amplia, en cuanto a su contenido. Ejemplificaré, por sintetizar la cuestión, la materia en dos de los estados alemanes, Berlín y Baden-Wurtemberg, dado que, como he explicado al principio del presente apartado, la política educativa alemana y por tanto sus materias, pueden mostrarse de forma diferente, en cada uno de los estados.

En el caso berlinés, la asignatura de *Darstellendes Spiel* consta de una serie de variados contenidos. Así pues, la comprensión de texto teatral, relacionada con la competencia lingüística, la creación teatral, unida a la competencia creativa, la reflexión acerca del teatro y la participación en el mundo de las artes escénicas, que guarda una relación directa con la competencia cultural, son las bases del área de conocimiento.

Además, a lo largo del primer y del segundo semestre suelen desarrollarse con frecuencia diferentes proyectos teatrales, en el tercero, se continúa elaborando un proyecto pero esta vez, profundizando en las bases teóricas aprendidas y en cuarto se presentan los diferentes proyectos, se analizan y se comparan entre sí.

En el territorio de Baden-Wurtemberg el curso se dedica al estudio y producción de textos literarios, a la creación de textos teatrales y a la teoría teatral. De esta manera y finalizada la asignatura, el alumnado ha aprendido a: comprender textos teatrales complejos, interpretar las indicaciones que ayudan en la representación de determinados

personajes, realizar biografías complejas de personajes, analizar y comprender el lenguaje teatral y literario con las diferentes figuras retóricas, complementar situaciones descritas, desarrollarlas teatralmente y enriquecerlas, modificar y adaptar textos para ser interpretados.

Por otro lado, y desde una óptica más pragmática el alumnado acaba haciendo un uso correcto de la voz, del lenguaje teatral y de la expresión corporal. Aprende a componer escenas de forma dinámica, aplicando diferentes técnicas dramáticas como la improvisación. Obtiene nociones sobre cómo utilizar el espacio, el movimiento, los recursos de luz, música, vestuario. También aprende a dramatizar y representar textos, pertenezcan o no a la literatura dramática, bajo un prisma teórico que, previamente le ha sido otorgado. Y, finalmente, son capaces de experimentar con diferentes formas teatrales y con géneros variados.

Desde la perspectiva de espectador teatral, el alumnado que ha cursado esta asignatura es capaz de identificar los conceptos en los que están basadas las diferentes dramaturgias, los contenidos iconográficos de las representaciones, distinguir y agrupar textos teóricos e históricos de teatro o incluso, redactar una crítica teatral.

La formación del profesorado, punto débil en algunos de los países europeos que he tratado y analizado en la presente tesis, incluido el nuestro, también es una de las cuestiones mejorables en el sistema educativo alemán.

Actualmente, pocos son los docentes que han recibido una formación específica para ser profesores de teatro y por tanto, para dinamizar la asignatura *Darstellendes Spiel*. Según un estudio realizado por la Universidad de Erlangen, un 32,6% de los profesionales encuestados no se dedica activamente a la interpretación o nunca lo ha hecho.

De tal modo, existen un elevado número de academias que ofrecen formación docente que oscila entre una duración de un curso puntual de un día, hasta la de un curso escolar completo.

Igualmente, cada vez son más las universidades que ofrecen licenciaturas o másters, que tienen como objeto la formación teatral en los docentes.

2.5.- Teatro Infantil y Dramatización escolar en España.

Es probable que, a menudo, los dos conceptos que dan título a este apartado se encuentren diferenciados y analizados de forma independiente. Aunque también es cierto, que son diversos los autores que relacionan ambos términos de forma ineludible, de manera que el estudio de uno implica el estudio del otro.

Aun así, es importante hacer una aclaración respecto a la terminología que gira entorno a ambos conceptos. De esta manera, cuando escuchamos hablar de Teatro Infantil entendemos que se está haciendo referencia a ese compendio de obras teatrales hechas y pensadas para un público infantil. Mientras que la noción de Dramatización escolar alude directamente a la actividad dramática que se lleva a cabo en un contexto escolar, y es desarrollada por infantes, independientemente de si existe o no un producto final que mostrar.

2.5.1.- Orígenes y evolución.

Una vez aclarada, brevemente, la terminología a la que me referiré en adelante, es importante incidir en que, tanto la historia de la Dramatización escolar, como la del Teatro Infantil han seguido caminos paralelos y ambas, deben ser necesariamente entendidas en este sentido equivalente. Es de esta manera como expertos en la materia como Juan Cervera, ya en su *Historia Crítica del Teatro Infantil Español* o Fernando Almena en su artículo *Teatro Infantil y Dramatización escolar*, incluido en el volumen del mismo título, realizado con las aportaciones de varios autores, coinciden en que reconstruir una historia del teatro infantil, en realidad, es todo un ejercicio de reflexión y análisis acerca del papel que juega y ha jugado el niño, desde un punto de vista diacrónico, en el mundo teatral.

Pese que la historia de Cervera fue escrita hace más de tres décadas, me he referido a esta obra, con la intención de remontarme al origen de la dramatización en España, momento para el cual, este autor es considerado pionero.

De este modo, Juan Cervera (1982:20) ofrece una aproximación clara sobre este hecho:

Es más, nos atreveríamos a decir que el esfuerzo por ofrecer a mentes juveniles obras medievales y clásicas como la anterior- o como el Auto de los Reyes Magos, las farsas francesas del siglo XV, o los pasos de Lope de Rueda- refundidas o no, obedecen más bien a un concepto tradicional de educación que tiene más en cuenta a la cultura que al niño propiamente tal. Y, en realidad, aun dentro de la su situación de versiones a nivel infantil - favorecidas por el primitivismo de las obras originales- cabe emparentarlas más con la actividad teatral infantil o suponerlas como una verdadera aportación a él.

Pero la realidad histórica nos ha evidenciado la escasa existencia de textos destinados a niños y adolescentes. Es por ello, que al intentar reconstruir la historia de un teatro infantil español, es imprescindible no obviar las manifestaciones teatrales cercanas a la infancia que han tenido lugar a lo largo del tiempo, bien sean estas en ámbitos académicos o extra académicos.

De algún modo, hablamos de Teatro Infantil como concepto global o universal, en el que incluiríamos otras modalidades como el teatro escolar que es aquel que realiza el alumnado en edad escolar, el teatro para niños que es aquel que sitúa al menor como el receptor y espectador de la obra hecha por adultos y que contempla diversas modalidades (el teatro representado por actores, por títeres o marionetas o el teatro de sombras), o incluso el teatro mixto llevado a cabo por adultos y por niños.

A su vez, el teatro escolar incluye variedades tales como el juego dramático, la dramatización, el teatro de animación o el teatro que realizan los propios infantes y que suponen técnicas complementarias, cuyas características deberían encontrarse en constante simbiosis.

Remontarse, pues, al origen de la relación entre el Teatro Infantil y la escuela en

nuestro país, nos obliga a viajar hasta la Edad Media, época de la cual existe documentación acerca de diferentes actividades teatrales, véase como he citado con anterioridad la *Historia Crítica del Teatro Infantil Español* de Juan Cervera. Prácticas dramáticas tales como los Tropos, el ritual de la Sibila, el teatro hagiográfico, el teatro no religioso o la presencia de unos juegos didáctico-teatrales, cuyo desarrollo tenía lugar en un espacio público y que, abordaban la vida de santos y patronos, relacionados con el ámbito escolar o municipal.

Y es que, si bien es cierto que no existen noticias documentadas de representaciones teatrales llevadas a cabo por niños, más allá del siglo XIX, la antigüedad de estas debe remontarse a épocas anteriores, posiblemente favorecidas por el ambiente creado por las universidades europeas, teniendo en cuenta que las principales actividades teatrales tienen lugar en dos focos, la Iglesia y la Universidad.

Es por ello que existen muestras de la presencia de representaciones de comedias de Terencio y Plauto, llevadas a cabo por estudiantes y que acompañaban ejercicios de tono religioso como la oración.

Esta relación entre escolares y teatro clásico trajo consigo un interés evidente del último, por parte de los estudiantes y pronto se pusieron de manifiesto las muestras de dicho interés. Así pues, encontramos diferentes obras teatrales escritas por estudiantes como la Farsa llamada *Cornelia* de Andrés Prado, *Farsa llamada salmantina* de Bartolomé Palau o la *Comedia llamada Florinea* de Juan Rodríguez.

Gradualmente, llega a extenderse el concepto de “comedia de colegio”, lo cual supone una prueba de que el teatro universitario acaba extrapolándose al ámbito escolar y por tanto, la edad de los infantes se va reduciendo.

El teatro escolar se convierte en una práctica de conocida importancia en los centros de estudio de la Compañía de Jesús. Este hecho puede haberse debido a que el fundador de la compañía, San Ignacio de Loyola, antes de su creación en 1540, fue un asiduo estudiante de universidades como la de Alcalá, Salamanca, París o Bolonia y de ellas, extrajo a un buen número de colaboradores.

La Compañía de Jesús, a través de sus escuelas, se preocupa por otorgar a sus alumnos ejercicios de composición, declamación y controversia que más tarde constituirían la base de espectáculos públicos.

Desde sus primeras obras conocidas como la égloga latina *In honorem divae Catherinae* y la comedia *Metanea* del Padre Pedro Acevedo, hasta las numerosas representaciones llevadas a cabo en diferentes ciudades de la geografía española, hay una serie de rasgos comunes que caracterizan las obras de los jesuitas:

- Todas ellas tienen una temática religiosa y a menudo forman parte de la Eucaristía. Puede aparecer en el seno de la representación algún discurso académico, similar a las controversias representadas en las universidades durante la Edad Media.
- Hay una curada intención de captar la atención de los espectadores, casi siempre, los propios alumnos. Es por esta razón, por la que podemos encontrar en este tipo de obras tonos dramáticos ostentosos.
- Existe una presencia evidente de la danza y la música en las representaciones de la Compañía de Jesús, elementos que podrían resultar cautivadores para los escolares.
- El papel protagonista de los niños en calidad de actores o bailarines, es una práctica cuyo desarrollo va en aumento, favorecido por la existencia de algunas prohibiciones morales de la época, tales como la presencia de las mujeres en el escenario que, a menudo, eran sustituidas por un niño.

La estructura que determinaba el teatro de los jesuitas, aunque en principio no estaba pensada expresamente para el niño, sí favorecía la participación de éste por diversos motivos:

- Las obras no eran exclusivamente en latín, ni siquiera el uso de la lengua vernácula era correcto, sino que las obras contenían fragmentos en castellano,

mezclados con un latín de tono vulgar, que facilitaba la comprensión de los más pequeños y creaba, en abundantes ocasiones, matices cómicos por la mezcla de ambas lenguas.

- Aunque en su origen, ya existe una preocupación porque los temas populares tengan presencia en las obras jesuíticas y aparecen combinados con temas graves, a medida que pasa el tiempo, el gusto por los elementos populares impera y hay más preocupación por ello, que por la calidad literaria. Este hecho también se muestra más cercano al gusto infantil.
- El objetivo principal del teatro de los jesuitas tenía un claro tono didáctico-moralizante. Los maestros jesuitas y sus principales dramaturgos como el Padre Acevedo, mostraban un gran interés porque su alumnado comprendiese en profundidad sus obras. Para ello utilizaban recursos como nombrar a los personajes de las obras, generalmente alegóricos, con términos de base latina y griega, para que fuesen conocedores de las lenguas clásicas. A menudo, ofrecían explicaciones e interpretaciones ejemplificantes, al final de cada escena, para despejar cualquier tipo de duda existente.

Pero la Compañía de Jesús no aparece documentada como la única orden o institución escolar que prodigó el género teatral en la formación de su alumnado. El teatro escolar fue un fenómeno que recorrió Europa a través de diferentes comunidades católicas o protestantes y mediante diversos colectivos escolares. Es el caso español de las Escuelas Pías, fundadas por San José de Calasanz, cuyo teatro gozó de gran relevancia. No en vano, fue un padre escolapio, José Villarroya quien condujo al teatro infantil a una transición definitiva, en el siglo XVIII.

Otra de las muestras que indudablemente suponen un precedente del Teatro Infantil, tanto español como europeo, son las representaciones de los Milagros o *Miracles* de San Vicente Ferrer, origen de los cuales se remontan al siglo XV y están interpretados por niños. Además, este conato de teatro popular infantil constituye una pieza dramática en sí, representada por infantes y no un acercamiento como podrían serlo los rituales medievales como el canto de la Sibila.

Los *Milacres* nacen de la enorme devoción que la ciudad de Valencia profesa a su protector y, como define Juan Cervera “su gloria local”. Aunque el origen de los *Miracles* se asienta en la pintura, la exaltación popular hacia su conocido fraile fue ganando elementos gradualmente. A la pintura que representaba al Santo, en una céntrica calle de la ciudad levantina, se le fueron sumando luces, flores, telas, símbolos, versos escritos loando su grandeza, incluso la reproducción de otras pinturas en otros emplazamientos con altares en los que los vecinos ofrendaban a San Vicente.

Los versos que a menudo acompañaban a las imágenes del Santo, con el tiempo, pasaron a ser recitados por personas, dando paso así a una teatralización que tomaría partido en las fiestas del patrón. La declamación fue seguida por la inclusión de unas “figuras de bulto” que simbolizan personajes y que estaban situadas en los balcones de algunas calles, en las que tenían lugar las representaciones. Las figuras fueron sustituidas por actores y los balcones por espacios escénicos que favorecían la entrada y salida de los actores.

Los textos que componen los *Miracles* no adquieren un estatus institucional hasta el siglo XVIII y son impresos, en su mayoría, en el siglo XIX, pero son algunos los expertos que datan su origen textual en el siglo XVII.

Un total de 176 breves obras de diferentes autores son las que componen la antología de los *Miracles*, todas poseen una temática única, la exaltación de las virtudes y los sucesos excepcionales llevados a cabo por el Santo, sin demasiada connotación fantástica.

Los personajes de los *Miracles* suelen repetirse en todas sus muestras y a menudo, beben de las características de los personajes tipo del Teatro Barroco.

Las escenas de los *Miracles* se presentan, generalmente, como piezas dinámicas y llenas de sentido del humor. Es por ello que gozan de una fuerte acogida por parte del pueblo y especialmente, por parte del público infantil.

Estas breves composiciones incluyen en su estructura, una presentación o lectura de un documento que acredita la validez del milagro que se va a representar. Del mismo

modo, finalizada la representación, hay una conclusión a modo de reflexión sobre el milagro que cierra la pieza.

Ambas partes de la estructura dramática eran representadas por niños. No obstante, son diferentes las fuentes que aseguran que la interpretación de los *Miracles* siempre corrió a cargo de niños, desde que tuviera lugar el cambio de los personajes encarnados en figuras hasta que se hicieron cargo actores de carne y hueso.

Por otro lado, el análisis de los textos que conforman estas tradicionales representaciones, denota un carácter infantil e inocente de los mismos, facilitando así la idea de que los autores escribían las piezas para que fuesen representadas por infantes.

En esta misma línea, son algunos los *Miracles* los que recogen explícitamente la labor interpretativa de los niños, en muchos casos, se refieren a los niños del Colegio Imperial de Huérfanos de San Vicente o a los niños del Colegio Escolapio Andresiano, instituciones religiosas en las que tuvieron lugar numerosas representaciones.

Otras de estas obras, mostraban en sus prólogos, claras intenciones didácticas, ya que resaltaban la utilidad del contenido de la pieza para la educación de niños y jóvenes. La aparición de los *Miracles* en una colección titulada Teatro de la niñez, algunas de ellas publicadas con fecha de estreno, lo cual nos hace pensar en la proyección evidente de estas obras en el panorama del Teatro Infantil.

Todas estas señales convierten este tipo de teatro en Teatro Infantil cuyas composiciones no focalizan al niño como receptor sino que están escritas para ser representadas por niños, en especial, aquellas que simulan la infancia de San Vicente.

Durante el siglo XVIII el teatro escolar se mantiene vivo en los colegios jesuitas, antes de la supresión de la compañía por Carlos III. También es una actividad fundamental en los centros escolapios, a través de las representaciones hagiográficas que tienen como objetivo estimular la devoción por los santos, y la difusión del conocimiento acerca de estas figuras religiosas.

El siglo XVIII presenta como novedad principal, el protagonismo del entremés, no solo en el ámbito del teatro escolar, más bien en el arte teatral, en general. Este género supone un acercamiento al mundo de los niños, por la relación de forma que mantiene con el juego infantil. Uno de los autores más representativos de este momento es el padre José de Villarroya de San Joaquín, al cual se le atribuyen un buen número de piezas dramáticas. Su dramaturgia se caracteriza por poseer un tono infantil. Esto es debido a que la mayor parte de su obra está pensada para ser representada en centros escolares y la temática, por tanto, está acorde con esta edad. De alguna manera, la importancia de Villarroya radica en la representatividad y la autonomía que da al género del entremés, en el panorama de la producción teatral para niños.

Al siglo XIX, más concretamente, a sus últimas décadas, debemos la profesionalización en el ámbito editorial, de los libros infantiles escritos con fines escolares.

Dentro de esta especialización editorial, cabe destacar la existencia de colecciones dedicadas al Teatro Infantil y al Teatro Escolar que surgen en el seno de tres movimientos editoriales importantes, Madrid, Barcelona y Valencia, con una clara intención instructiva y más o menos relacionada, según en cada caso, con la doctrina religiosa cristiana.

El niño encontraba, en este tipo de teatro, una posición de niño-actor o niño-espectador y desde esta perspectiva, desarrollaba su labor en el ámbito escolar o doméstico. Alejado quedaba, pues, el imaginario propiamente infantil que quedaba eclipsado por una concepción decimonónica del mundo infantil desde el punto de vista adulto. Estamos pues frente al origen de aquello que se define como una postura conservadora y clasicista del teatro para niños. Piezas sencillas con claros fines de adoctrinamiento moral, representadas por elencos infantiles cuyos universos interiores no se ven en ningún momento reflejado. Un ejemplo de este tipo de teatro infantil es el que encontramos en *Galerías Dramáticas Escolares* de Eduardo Sainz Noguera y *Teatro Escolar* de Manuel Marinel-lo¹⁰, publicadas por la editorial Bastinos.

¹⁰ Marinel-lo, Manuel. Teatro Escolar. Barcelona. Editorial: Borrás, Mestres y C^a. 1913?

El cambio de siglo trae consigo una ligera transformación hacia lo que podríamos considerar un nuevo concepto de teatro infantil. Se trata de la aparición de obras dramáticas publicadas en revistas o suplementos de prensa. Ejemplos concretos de este tipo de obras, son los que publica *Pinocho*¹¹ o *Gente Menuda*¹² o en la obra del maestro renovador Alejandro Casona Álvarez, conservada hasta nuestros días y que da un giro significativo hacia la realidad próxima del niño. Se trata de una compilación de leyendas, canciones y textos propios de la región (el Valle de Arán) donde ejercía su docencia, para ser dramatizadas por el alumnado.

Como contrapunto y volviendo de nuevo a las obras teatrales publicadas en revistas, descubrimos autores como Fernando José de Larra, creador de títulos como *La farándula, niña* de 1920, *El dinero de las niñas*, *La escuela nueva* o *El campo y la ciudad, diálogo trascendental*, premiada en un concurso de la revista *Blanco y Negro*¹³, que se acercan, tanto en la temática como en el propósito instructivo a una corriente clasicista y tradicionalista muy arraigada en el ámbito escolar durante las primeras décadas del siglo XX.

La ausencia real de formación teatral que acuciaba a los docentes de esta época, salvo excepciones como la Institución Libre de Enseñanza, favorecían que la práctica teatral en el mundo escolar mostrase signos renovadores.

La Guerra Civil española truncó por completo la posible trayectoria renovadora del teatro escolar e incluso la propia evolución natural del teatro escolar conservador, puesto que la necesidad de restablecer la normalidad en las aulas, fue el principal objetivo de las escuelas que convivieron con el conflicto armado durante tres largos años.

La España de la posguerra nos ofrece escuetas muestras de teatro escolar, y en las que existen observamos objetivos instructivos bien claros.

De esta manera, el teatro escolar quedó relegado al ámbito editorial desde el que se ofrecían piezas de teatro para la escuela, al mismo tiempo que resurgían las obras publicadas en revistas y suplemento infantiles.

¹¹ Revista *Pinocho*. Madrid. Editorial Calleja, dirigida por Salvador Bartolozzi.

¹² Revista *Gente Menuda*, suplemento infantil, publicado por primera vez en 1928, de la revista *Blanco y Negro* dirigida por Torcuato Luca de Tena.

¹³ Larra, Fernando J. *La farándula, niña* en *Teatro Infantil*. Doce obras teatrales para niños. 1928

Desde este contexto histórico la tradición conservadora del teatro infantil encontró un camino fácil para su difusión. No obstante, se reeditarán colecciones teatrales del siglo XIX como *Obras escenificadas para niños* y *Galería Dramática Salesiana* de la editorial Miguel A. Salvatella.

Surgieron autores como M. Onieva Santamaría o Federico Torres cuyas obras supusieron casi, exclusivamente, la creación de un teatro hecho para niños.

A excepción de un nombre, Ramón Gómez Sánchez, autor de *Farsa Infantil. Guiones escénicos para niños* de 1945¹⁴, que pese a tener un claro propósito renovador, e intentar acercar el texto teatral al imaginario infantil, que medios como el cine o la televisión conseguían recrear de forma exitosa, su formato teatral no consiguió alejarse de esta visión tradicionalista del teatro infantil de la que venimos hablando.

Los años 60 son considerados una década con un marcado talante innovador y de cambio en todos los aspectos culturales del país.

El ámbito del teatro escolar se vio afectado por ese aire innovador y, aunque predominaba aquel teatro de antaño escrito para los niños, ya comenzaban las muestras teatrales cercanas a nuevos conceptos tales como el juego dramático, la dramatización o el teatro de los niños. Algunos ejemplos de este cambio fueron las publicaciones de diferentes colecciones como *Girasol Teatro*, en la que aparecen textos de Alfonso Sastre, Armando López Salinas y Eva Forest, entre otros. O la colección *La ballena alegre* de la editorial Doncel donde se incluyen títulos de Carlos Muñiz y Federico Muelas.

Además de las publicaciones, entraron en escena grupos cuyos propósitos se alejaban de la moralina pedagógica que impregnaban textos teatrales anteriores. Es el caso de “Teatro popular infantil” de Pilar Enciso y Lauro Olmo o los “Títeres” incluidos en la Sección Femenina, dirigidos por Carlos Miguel Suárez Radillo, Ángel Fernández Montesinos y Miguel Narros.

¹⁴ Gómez Sánchez, Ramón. *Farsa Infantil. Guiones escénicos para niños*. Barcelona. Editor M.Ángel Salvatella. Col. Avante. 1945

Otro de los hitos fundamentales en la década de los 60, respecto al Teatro Infantil, fue la celebración del I Congreso de la AETIJ (Asociación española de teatro infantil y juvenil).

Entre muchas de las experiencias y ponencias interesantes que tuvieron lugar en el seno del congreso, y que ofrecieron una buena panorámica situacional del momento que se estaba viviendo, cabe destacar la publicación de un artículo de Jose María Carbonell, en la revista *Primer Acto*, que supuso una breve historia del Teatro Infantil en España.

Así mismo, no podemos obviar una de las propuestas más renovadoras del momento, en cuanto al Teatro Infantil, que fue la del maestro Carlos Luis Aladro y su *Ratón del Alba*. Casi por primera vez, Aladro hablaba de forma evidente de un teatro para niños, hecho por niños. Un espacio de expresión, una manera de reflejar el mundo de los más pequeños, construido por sus propios medios, un lenguaje sencillo, casi primitivo, pero con una libertad de expresión enorme.

Aunque Aladro fue obligado a cesar su actividad teatral, fue reconocida su labor en 1970, con el Premio Nacional de Teatro.

En 1967 nace el Teatro Municipal Infantil de Madrid, amparado por un manto institucional que subvenciona sus actividades. Un año más tarde en 1968 se ponen en marcha “Las campañas de teatro infantil” promovidas por el Ministerio de Información y Turismo, presidido por Manuel Fraga Iribarne. Las campañas gozaron de tres únicas ediciones.

Podemos observar pues, cierto movimiento institucional que favorece la identificación y la búsqueda de la autonomía del Teatro Infantil como género teatral independiente.

Paralelamente, en esta misma década, en Cataluña se experimenta una renovación en el campo del Teatro Infantil. Es la época del nacimiento del Teatro Independiente

que surge como respuesta a la inconformidad latente que habita en muchos grupos que conforman el sector teatral del momento. Resultado de esta sinergia teatral y, tras algunas iniciativas pedagógicas, aparecen grupos como “L'Oliba”, con un claro objetivo de modernizar el concepto de Teatro Infantil, o publicaciones como *Cavall Fort*¹⁵ que promueven la difusión de ciclos de Teatro Infantil.

1970 significó un año de cambio, esta fecha marcó un antes y un después en el marco del Teatro Infantil y no fue otra la causa que la Ley General de Educación en la que se enmarcaba el teatro y la dramatización como actividades a desarrollar por los alumnos y alumnas.

Este contexto legislativo no hizo más que preparar el camino para numerosas publicaciones que sí supondrían una renovación completa del Teatro Infantil, pese que a que las concepciones conservadoras del mismo, continuaban y continúan existiendo.

La base renovadora fundamental recaía en la existencia de iniciativas teórico-prácticas formativas que aparecieron en la década de los 70. De esta manera fue como surgió un curso de “Expresión dinámica” que, organizado por el Centro de Orientación de las Universidades Laborales, contó con la presencia de figuras como la de Ana M^a Pelegrín, cuyas experiencias en el campo de la expresión oral y de la dramatización fueron recogidas en forma de libro de texto para alumnos de EGB: *Los Picotes y el Gallo de la Veleta* de 1973. Antonio Malonda o Tomás Motos quien se presentaba ya como un pionero en el campo de la dramatización, desde la Universidad Laboral de Chestre donde realizaba su labor, aunque su asistencia al curso era en calidad de alumno.

En el contexto de innovación pedagógica y teatral que trajo consigo la década de los 70, además de numerosas publicaciones de Teatro Infantil y juvenil y cursos de formación o escuelas de verano que dedicaban su quehacer a esta materia, también existió un acercamiento por parte de los autores como Luis Matilla, Carlos Herans, Jorge Díaz o Federico Martín Nebrás, quienes gracias a las publicaciones de la revista Cuadernos de pedagogía, se vieron inmersos en las aulas y en las prácticas teatrales escolares.

¹⁵ Revista para infantes y jóvenes *Cavall Fort*. 1961. Amparada por el obispado de Vic, de Girona y de Solsona.

Otro tipo de publicaciones que aparecieron en esta época y que actualmente son obras de obligatoria referencia teórica, las de Carmen Aymerich, *Expresión y arte en la escuela* de 1971¹⁶, *Teatro y Educación*¹⁷ de Juan Cervera y Antonio Guirano en 1972, o *Yo soy el árbol (tú el caballo)* de Franco Passatore y otros autores, también de 1972.

Es importante destacar de igual modo la creación del CNINAT (Centro Nacional de Iniciación del Niño y el Adolescente al Teatro) cuya labor resultó imprescindible a la hora de gestionar el acercamiento del teatro a los centros escolares.

Las creaciones, publicaciones e iniciativas de formación expuestas con anterioridad, más todas aquellas que no han sido citadas, han preparado el contexto de como ha sido y como, actualmente, la relación del teatro y la escuela.

En este marco en el que la renovación ya no es un problema como tal, aparecen aspectos diferentes y preocupantes que se abordan o deben abordarse, desde el ámbito de la creación teatral infantil y desde el ámbito del mundo educativo.

La escasez de obras teatrales infantiles convive con la escasez de formación a maestros y maestras.

El concepto de dramatización y el concepto de teatro, introducidos en la escuela desde la Ley General de Educación de 1970, como herramientas y actividades pedagógicas, se fundamentan tanto en la necesidad de una dedicación artística que lo aborde, la elaboración de textos teatrales para niños y niña, como en la exigencia de una formación de calidad para aquellos y aquellas que eligen los textos y los trabajan con su alumnado.

En este marco aparecen dualidades que acometeremos con posterioridad, tales como el tratamiento de la dramatización como herramienta pedagógica o como materia o área independiente.

¹⁶ Aymerich, Carmen. *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona. Teide. 1971

¹⁷ Cervera, Juan y Antonio Guirau. *Teatro y educación*. Madrid. PPC, 1972

La selección de obras teatrales escritas o la creación colectiva de textos por parte de alumnado.

Todas estas cuestiones son las que conviven con la práctica docente en lo referente a la materia teatral, desde la década de los 80.

Aspectos discutibles, polémicos y relevantes, pero que suponen un paso más allá de aquello que en la década de los 70 marcó una renovación del panorama del teatro en la escuela, una práctica real del teatro en el aula.

Esta descripción breve del marco histórico del teatro en la educación finaliza en la década de los 70, años en los que la atención se centra mucho más, en el panorama de las leyes educativas que legislan la actividad teatral en las escuelas. Es por ello, que he decidido separar en un apartado posterior la perspectiva histórica del teatro en la educación desde un punto de vista curricular, retomando la situación del teatro desde los años 70 hasta la actualidad.

Antes de finalizar, considero necesario el reconocimiento del trabajo de una serie de dramaturgos contemporáneos que, a través de sus textos de teatro infantil, han dignificado y fomentado este tipo de teatro, y han tratado de llenar los patios de butacas de jóvenes miradas que desean ver y escuchar buenas historias. Es el caso de Alonso de Santos y su obra *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón* (1980). Alfonso Sastre y su *Muñeca 88* o *El hijo de Guillermo Tell* (1984). Carles Cano publica en 1994, *Te pillé, Caperucita*, Fernando Lalana escribe *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* (1995), Alberto Miralles, *En busca de la isla del tesoro* (1996), Antonio Rodríguez, *La niña que riega las albahacas*. O Benet i Jornet con *Taller de Fantasía*. Carlos Álvarez- Novoa publica *Cigarras y hormigas* en el año 2000 y, de más reciente creación encontramos obras como, *Dora, la hija del sol* (2003) de Carmen Fernández, *És teu?* (2005) de Josep Albanell o *La princesa Ana* (2010) de Maria Luisa Guerrero, entre muchos otros títulos para los que estos, solo significan una representación.

Todos estos títulos, ofrecen a los pequeños espectadores una visión realista de la sociedad que les ha tocado vivir. Todos los argumentos se centran en temas tan actuales como las nuevas tecnologías y la rapidez en la comunicación humana, la desmitificación de los héroes clásicos, el teatro dentro del teatro, la defensa de los derechos humanos, el paro, la emigración, el acoso o la identidad de género, que no hacen más que poner de manifiesto que, el teatro infantil, al igual que el teatro adulto, es una reivindicación constante de la condición humana.

2.5.2.- Perspectiva histórica del Teatro y la Dramatización en el currículum

Si la aproximación al panorama general del teatro en la educación en Europa es importante, puesto que pone de manifiesto la significación que desde el mundo educativo se le da al teatro en los diferentes países, considero que lo es todavía más, el hecho de hacer un breve recorrido por los diferentes documentos académicos oficiales, que son los que oficializan esa consideración y la hacen patente a nivel gubernamental. Es por ello, que en el sucesivo apartado haré un exiguo recorrido por las diferentes leyes educativas que han guiado el panorama pedagógico de nuestro país y más concretamente, en nuestro territorio.

2.5.2.1.- Teatro y currículum

En anteriores apartados nos hemos referido a los conceptos de teatro y dramatización desde diferentes puntos de vista: conceptual, historicista, internacional o relacionado con ámbitos artísticos como es el Teatro Infantil, pero sin duda, y la cuestión que ejerce una importancia central en la presente tesis doctoral, es el teatro y la dramatización en su dimensión académica, es decir, el teatro en la educación.

Lejos de menospreciar las iniciativas y propuestas extraoficiales que desde diferentes comunidades educativas se vienen realizando desde hace mucho tiempo, en España y en

diferentes países europeos, el punto de vista oficialista sólo lo podemos encontrar en el currículum escolar, pues es el documento que recoge todos aquellos saberes “obligatorios” que rigen las programaciones, que más tarde cobrarán vida en las aulas.

El apartado que encontramos a continuación centra su atención en recoger datos que lo puedan convertir en una breve y modesta aproximación histórica del teatro curricular en España. Con la intención de proporcionar claridad y facilitar la comprensión, he incluido cada una de las leyes educativas en un epígrafe diferente.

2.5.2.1.1.- Ley General de Educación de 1970

La fecha clave de inicio para dicha aproximación diacrónica es sin duda el 6 de agosto de 1970, fecha en la que se publica la Ley General de Educación, impulsada por el Ministro de Educación José Luís Villas Palasí, que nace de la necesidad de renovar un sistema educativo que tiene un base legislativa demasiado alejada de la sociedad española cercana a una transición política inminente. De esta manera encontramos reflejada la citada necesidad renovadora en el cuerpo del propio texto legislativo:

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren

una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual.¹⁸

En este contexto legislativo encontramos una distribución de cuatro etapas educativas: la etapa preescolar, la enseñanza general básica o EGB (actual primaria y primer ciclo de secundaria), el bachillerato unificado polivalente o BUP y la etapa universitaria.

La organización interna de la EGB viene dada por la división en dos ciclos, el primero de ellos conformado por cinco cursos y el segundo por tres últimos cursos que serán los que den paso a estudios superiores.

Los conocimientos que tendrán lugar en el seno de la primera etapa educativa de la EGB, se agrupan en dos grandes áreas, las Áreas de Experimentación y las Áreas de Expresión.

Una vez situado el contexto legislativo, nos centraremos en la aparición de una materia novedosa que se encuentra inmersa en los currículos escolares como Área de Expresión Dinámica que engloba conceptos tan variados como: la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, la dramatización, los juegos, la gimnasia, el deporte o la música, entre otros.

Aquello esencial que extraemos cuando analizamos el contenido general del Área de Expresión Dinámica es que:

- Aparece por primera vez, de forma oficial, el término dramatización como un posible eje regulador de las demás actividades de expresión dinámica.

¹⁸ (Ley General de Educación. BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado)

- La materia tiene una clara tendencia a la ejecución pragmática de los conceptos a desarrollar.

Junto con el desarrollo del contenido de la propia Área de Expresión encontramos una serie de orientaciones pedagógicas divididas en tres grandes disciplinas:

Actividades psicofísicas:

- Ejercicios estático-correctivos de carácter general.
- Ejercicios de ritmo.
- Ejercicios dinámico-respiratorios.
- Juegos.
- Predeportes.
- Pasos de danza folklórica.
- Actividades de competición.
- Marchas y paseos-cross reducidos, de progresión y orientación en régimen de aire libre.

Actividades de música y canto:

- Cantos colectivos.
- Cantos autónomos.
- Audición (de canciones infantiles, populares, regionales y de toda clase de música).
- Iniciación en la lectura musical.

Dramatizaciones:

- Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto.
- Mimos y pantomimas.
- Dramatizaciones de cuentos y leyendas.
- Teatro guiñol.
- Teatro infantil, representación en grupo.
- Lecturas dramatizadas con fondo musical.

Deteniéndonos exclusivamente en las orientaciones propias de la dramatización, la última etapa de la EGB incluía las anteriormente citadas más algunas indicaciones de como trabajar la voz, la improvisación, la creación de guiones y textos teatrales, aproximación a la interpretación y el análisis de textos teatrales.

Como podemos observar el concepto de dramatización aparece inmerso en la escuela de forma oficial, por primera vez. Aunque de indudable importancia es la introducción del concepto que nos ocupa en el ámbito escolar oficial, resulta no menos insuficiente. El Área de Expresión Artística, desde su presentación, plantea una serie de inconvenientes que harán que la actividad teatral quede diluida y no goce del peso específico que requiere. No obstante, la indefinición de sus objetivos, el alto número de propuestas pedagógicas que plantea que no atienden a un criterio concreto y su carácter no obligatorio, comprometieron la presencia real de las prácticas dramáticas en esta etapa escolar que quedaron eclipsadas por prácticas artísticas de otra índole, tales como la Plástica y la Música.

El interés por el uso de la dramatización en la escuela, por parte de un sector educativo comprometido con la renovación pedagógica y convencido de la efectividad de la misma en las tareas académicas, hacen esquivar las propuestas oficiales. Las propuestas dramáticas no dejan de realizarse, pero en una línea extraescolar. Eso sí, fundamentadas en una serie de objetivos claros y concretos.

En los Programas Renovados de 1981¹⁹, que suponen ciertas modificaciones de la EGB, la dramatización se introduce en el currículum escolar con carácter obligatorio y queda inserta en el área de Educación Artística en la etapa Preescolar y en el Ciclo Inicial bajo el título de *Dramatización y otras actividades afines*. Este hecho supone el reconocimiento de la necesidad de considerar la dramatización como una materia de estudio independiente y autónoma. Así pues, en la propia publicación de los Programas Renovados, se expresa la intención de crear una comisión de trabajo que aborde la relevancia de instaurar esta materia desde los primeros años de escolarización hasta la finalización de la Educación General Básica.

¹⁹ BOE-A-1981-28557

La citada comisión de trabajo no llegó a publicar ningún documento al respecto, es por eso que la asignatura de Dramatización como tal, tendrá que esperar otra etapa legislativa para iniciar su desarrollo autónomo, de manera que queda restringido su uso como herramienta que favorece el aprendizaje de otras materias como la Lengua, la Música o la Educación Física.

2.5.2.1.2.- La LOGSE de 1990

La LOGSE (Ley orgánica general del sistema educativo)²⁰ fue publicada en 1990. En el artículo 14 de la ley, en lo referente a la etapa Primaria, aparece reconocida la Educación Artística como una área propia de este nivel educativo. Es en este contexto, donde aparece el concepto de dramatización desde dos perspectivas diferentes.

La primera, como medio pedagógico para alcanzar objetivos de otras áreas. La segunda, como área de conocimiento con contenidos propios e independientes.

En la línea de las orientaciones pedagógicas que se inscribieron en la ley de educación anterior y que, como hemos explicado, resultaron tanto insuficientes como poco aclaradoras, la LOGSE contempla una serie de propuestas de uso de la dramatización.

De forma especial, resalta el texto legislativo el empleo del concepto en el aprendizaje de la comunicación oral, el texto oral y los sistemas de comunicación verbal y no verbal, contenidos propios del área de Lengua y Literatura.

Dentro del bloque del área de Educación Artística, la Dramatización comparte espacio lectivo con la Música y la Plástica.

El grado de definición que encontramos en el currículum de la LOGSE es someramente inferior al resto de áreas. Aunque, paradójicamente, la Dramatización es la materia que, por sus características innatas, engloba tanto el lenguaje musical como el plástico, como parte de su quehacer habitual.

²⁰ BOE-A-1990-24172

Este grado de indefinición provoca, consecuentemente, una imprecisión horaria y una falta de especialización, respecto a la formación docente.

Este aspecto, no debe alejarnos de la novedad que recoge la LOGSE, la importancia de las técnicas dramáticas tanto para su uso en otras materias, como compendio de saberes cuyo desarrollo puede ocupar una materia separada.

Desde un punto de vista conceptual, el término dramatización que ofrece el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación no hace una distinción clara entre teatro y dramatización, cuestión que hemos abordado al principio del presente capítulo. Sin embargo, el Diseño Curricular Base de la Comunidad Valenciana, en el marco de la LOGSE, y en el material que de este se desprende, se consideran una serie de matices que dan un valor diferenciador a ambos conceptos. No es casual a este respecto, que los asesores de dicho diseño autonómico fuesen Francisco Tejedo y Tomás Motos, reconocidos expertos en la materia del teatro y la educación.

El Diseño Curricular Base²¹ en nuestra comunidad presenta una serie de rasgos distintivos:

- El proceso de la actividad dramática prevalece frente al producto o resultado final.
- El desarrollo de la persona prevalece frente al método que se utiliza.
- El concepto de Drama, tal y como se entiende en el Reino Unido, prevalece frente al teatro.
- Se incorporan aspectos de percepción, simbolización, además de incluir la expresión corporal, contenido anteriormente específico de la Educación Física, como aspectos fundamentales para el desarrollo de la Dramatización.
- Algunas nociones de expresión oral, hasta el momento propias de la materia de Lengua, como respiración, ortofonía o dicción interpretativa se convierten en contenidos fundamentales de la Dramatización.

²¹ DOGV 5562/24.07.2007

- Se da una notable ampliación de actividades propias de la materia que no son gratuitas ni aparecen porque sí. Hay una serie de factores que avalan el proceso de distinción que tiene lugar en el citado Diseño Curricular. Por ejemplo, las obras teóricas que se publican sobre la materia, los referentes anglosajones, tanto a nivel teórico como a nivel práctico y los estudios específicos que provienen de la Universidad de Québec y la Universidad de Montreal, ambas consideradas de mayor prestigio en lo referente a pedagogía teatral.
- La Dramatización adquiere un carácter creativo y formativo, lo cual hace plantear objetivos formativos y lúdicos.
- Del mismo modo, la Dramatización obtiene un carácter indudablemente más práctico. En una materia de esta talante, la acción es y deber ser la protagonista.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, etapa escolar que supone una de las grandes innovaciones que ofrece la LOGSE, el concepto de Dramatización juega un papel distinto y goza de una independencia superior, en comparación con la etapa Primaria. Y es que en la ESO, la Dramatización sí que es tratada, claramente, como una área específica y con un carácter de optatividad, abandonado de una forma más o menos definitiva el tono de voluntariedad que hasta el momento había condicionado su existencia, en un espacio temporal, prácticamente, extraescolar.

Efectivamente, la Dramatización se convierte en una asignatura voluntaria, inserta en la rama de las Enseñanzas Técnico-Profesionales, que compite con asignaturas como Informática, Imagen o Diseño, entre otras.

Aunque supone una novedad digna de celebración, es inevitable compararla con la inclusión de la misma materia en lugares como Québec donde pasó a formar parte de los documentos académicos oficiales en 1969 o en Inglaterra, país en el que es una materia de Educación Secundaria Obligatoria desde 1970.

El concepto de teatro adquiere un tratamiento teórico y es considerado uno de los bloques temáticos propios de la asignatura de Lengua y Literatura.

La Dramatización, además de estar considerada una área específica, continúa apareciendo ligada al área de Lengua, como herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje de los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Pero sin duda, la adquisición de autonomía del concepto que nos ocupa, supone un paso adelante definitivo por diversas razones.

La primera de ellas, por primera vez queda asociado a esta materia un espacio lectivo propio que no debe disputar con disciplinas diferentes.

En segundo lugar, la asignatura de Dramatización plantea el uso de un espacio en los centros escolares diferente. La naturaleza dinámica de la propia actividad dramática requiere un lugar en el que se pueda desarrollar con comodidad, las aulas repletas de pupitres y sillas, no resultan las ubicaciones más adecuadas. Sin duda, este es el inicio de una lucha que a día de hoy no ha cesado. Numerosos son los profesionales que imparten esta asignatura y continúan reivindicando un espacio propio en el que poder llevar a cabo una práctica dramática en condiciones apropiadas.

Otra de las principales razones es que la puesta en marcha de una asignatura suele ir acompañada de una concesión presupuestaria y de recursos materiales, y digo supuestamente, porque los recientes últimos años, esta cesión ha sufrido una disminución evidente, entre otros de los diferentes recortes económicos a los que se ha visto sometido el mundo educativo, en general.

En contrapartida a esta novedosa situación que no deja de ofrecer un punto de vista óptimo en lo referente a la historia del concepto de dramatización escolar, encontramos una carencia patente respecto a la especialización docente.

Las facultades de Magisterio apenas ofrecen formación al respecto.

Entre los seminarios, conferencias y diferentes espacios especializados, se coincide en la importancia suma de la formación docente. Muchos son los autores citados en esta

tesis los que reivindicaban y siguen reivindicando esta necesidad como el caballo de batalla eterno.

Tomás Motos, Francisco Tejedo, Isabel Tejerina, Fernando Bercebal o George Lafèrriere, entre otros convienen en la importancia de formar a los docentes encargados de llevar a cabo la práctica dramática en las aulas, para garantizar la calidad y la perdurabilidad en la enseñanza de esta materia.

Tal vez, una parte importante de esta formación la han asumido los postgrados especializados en la materia de teatro y educación que se desarrollan en España desde que, durante los cursos 1990-91 y 1991-92 se organizase el primer postgrado con este contenido en España, organizado por la Universidad de Magisterio de Cheste y bajo el título de *Lenguaje total: técnicas de expresión*.²²

Además de estas iniciativas de estudios superiores no debemos obviar la magnífica labor realizada por las Escuelas de Verano que ofrecen y han ofrecido orientaciones y talleres sobre la materia teatral, especialmente, cabe mencionar la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona.

2.5.2.1.3.- La LOE de 2006

La LOE (Ley Orgánica de Educación), BOE, 20/04/2.006, supone un cambio referente al concepto de Dramatización escolar respecto a la ley educativa anterior.

Ahondando en la propia ley y de forma específica, en el Diseño Curricular Base de la Comunidad Valenciana publicado en el DOGV: DECRETO 112/2007, de 20 de julio, encontramos que los objetivos de esta materia creativa continúan siendo aplicables a las tres etapas y se concretan del modo siguiente:

²² En 1991, y por primera vez en España, desde la Escuela de Magisterio de Xest se ofrece un curso de postgrado de 600 horas bajo el nombre de *Lenguaje total: técnicas de expresión*. El postgrado se centraba en la visión didáctica y pedagógica del teatro, a través de la cual se ponía de manifiesto el concepto de multilinguaje al servicio de la expresión.

Objetivos en Educación Infantil:

- Conocer el propio cuerpo y el de los otros.
- Observar y explorar el entorno.
- Adquirir autonomía personal.
- Desarrollar las capacidades afectivas.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes.
- Iniciarse en las habilidades que supongan movimiento, gesto y ritmo.

Los objetivos anteriores, tal y como marca la Ley, son ordenados en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y deben abordarse por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

Objetivos en Educación Primaria:

– Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

– Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

– Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

– Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

– Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.

– Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

– Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

– Valorar la higiene y la salud y aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetando las diferencias.

– Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

La novedad que aporta la LOE respecto a leyes educativas anteriores es la inclusión de la danza y el teatro dentro del área de contenidos de la materia de expresión artística, junto a las enseñanzas del lenguaje plástico y el musical, cuyos desarrollos quedan insertos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística.

Por otra parte, aparecen en el contexto legislativo referencias a la dramatización como recurso didáctico, en los diferentes bloques de contenidos y metodológicos.

A la competencia en comunicación lingüística se puede contribuir, como desde todas las áreas, a través de la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta. De forma específica, canciones o sencillas dramatizaciones son un vehículo propicio para adquirir nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, la dicción o la articulación. Se fomenta, asimismo, esta competencia en la descripción de procesos de trabajo, en la argumentación sobre las soluciones dadas o en la valoración de la obra artística.

- Dramatización de textos literarios (poemas, canciones, cuentos...) y de situaciones de la vida cotidiana.

- Iniciación a la adjetivación como recurso fundamental en la descripción y a la transposición de textos (dramatización de un relato, conversión de un relato en cómic, recitación de un poema con acompañamiento musical...).
- Audición, comprensión y memorización de diferentes textos, recitación de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad y de producción propia, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuadas
- Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados; tanto en la interacción y expresión oral, como en la recitación, dramatización y lectura en voz alta.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios de autores de la Comunitat Valenciana.
- Transposición de textos (dramatización de un relato, conversión de un relato en cómic, práctica del paso de estilo directo a indirecto en la narración...).
- Dramatización de textos literarios no teatrales adecuados a la edad y de producciones propias.
- Valoración del trabajo cooperativo, necesario para llevar a cabo determinadas actividades, tareas, dramatizaciones y proyectos dentro de la clase de idioma.
- Uso de los medios tecnológicos básicos (cassette, vídeo...) para el acceso a un *input* de calidad oral y escrito en la lengua extranjera, con el propósito de facilitar la aplicación de las propias estrategias de aprendizaje (repetición, práctica de fragmentos...) o ser utilizados en las producciones propias (grabaciones de canciones o diálogos, filmaciones de pequeñas dramatizaciones).

Por otra parte, en lo que a la Educación Primaria se refiere, encontramos un tercer bloque de Actividades físicas artístico-expresivas en el que las técnicas dramáticas encuentran un buen espacio en el que desarrollarse en todas sus dimensiones.

- Descubrimiento, exploración y experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
- Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.
- Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.

- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
 - Imitación de personajes, objetos y situaciones.
 - Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.
 - Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
 - Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros/as.
 - Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
 - Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.

Y un cuarto bloque, referido a la educación literaria en valenciano y castellano, en la que se especifica el estudio concreto del teatro como género literario.

Por último y refiriéndonos ya a la última de las etapas de la educación obligatoria, la materia de Dramatización y Teatro aparece en el currículum como una materia optativa en el tercer curso de la ESO. Respecto al Diseño Curricular de la materia en nuestra comunidad, encontramos una serie de objetivos que concretan la actividad dramática en los centros de Educación Secundaria Obligatoria:

- Desarrollar a la persona en todas sus dimensiones (corporal, intelectual, afectiva), asegurando la consecución de la autonomía personal y favoreciendo el desarrollo de la creatividad.
- Tomar conciencia de que la persona es un ser social y que está relacionada con una colectividad y con una serie de grupos arraigados a una historia común y a una cultura en particular
- Realizar improvisaciones en secuencias dramáticas que expresen emociones, ideas y opiniones.
- Utilizar los recursos de la expresión y de la comunicación en situaciones dramáticas definidas, asumiendo diferentes roles y usando técnicas derivadas del lenguaje teatral.

- Conocer y usar procedimientos corporales y vocales que se utilizan en al comunicación interpersonal y en el arte (en aquel en el que el cuerpo humano es el protagonista) y valorarlos como medio de desarrollo personal, como medio de comunicación, de creación personal y como medio de educación estética.
- Manifestar ideas y sentimientos por medio de gestos y acciones corporales, y también por medio de la utilización del espacio y los objetos.
- Descubrir y experimentar las potencialidades expresivas de nuestro cuerpo para reforzar la autoestima.
- Reconocer y producir los diferentes signos del discurso teatral como medio de expresión y de creación de significados.
- Experimentar las posibilidades de expresión, de creación colectiva y de la puesta en escena como medios de comunicación y de relación con el entorno.
- Participar activamente en manifestaciones de expresión cultural y artística para desarrollar la sensibilidad estética y el interés por conocer el patrimonio cultural de nuestro entorno y de la sociedad en la que se vive.

2.5.2.1.4.- La LOMCE de 2013

El 13 de diciembre del reciente 2013 aparece por primera vez en el BOE, la publicación de la nueva ley educativa, LOMCE (Ley orgánica de calidad de la enseñanza) votada en el Congreso de los Diputados en el mes de octubre.

La citada ley educativa ha entrado en vigor de forma parcial, no obstante, se puede avanzar la información sobre los términos que recoge la legalidad, en materia teatral.

En primer lugar y respecto a la Educación Primaria, la publicación legislativa recoge la materia de Enseñanzas Artísticas en el bloque de materias específicas, condicionada su gestión curricular a la gestión de cada Administración educativa y en último término, a la oferta educativa de cada centro docente.

Si centramos la atención en los cursos de primero, segundo y tercero de Secundaria y, atendiendo a la optatividad, carácter que ha marcado la asignatura de Dramatización y Teatro en la ley educativa anterior, encontramos el siguiente subapartado en el punto 4 del artículo 24:

Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los casos:

[...]

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- Cultura clásica
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
- Música
- Segunda Lengua Extranjera
- Religión [...]
- Valores éticos [...] ²³

Como se ha podido comprobar la materia de Dramatización y Teatro no aparece en la lista especificada, tampoco lo hace, evidentemente, en las materias de carácter troncal.

Sin embargo, sí encontramos referenciada la materia en el cuarto curso de la ESO, que tiene un carácter orientador y se encuentra disgregado en dos modalidades a y b. Modalidad a u opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato u, opción b, opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

Es en el contenido curricular de esta última opción de enseñanzas aplicadas donde encontramos, en el sexto punto del artículo 25:

²³ BOE (2013: SEC I. Pàg: 97874)

Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

a) Educación Física

b) Religión o Valores éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales, o en su caso, el alumno o la alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- Artes escénicas y danza
- Cultura científica
- Cultura clásica
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- Filosofía
- Música
- Segunda Lengua Extranjera
- Tecnologías de la Información y la Comunicación²⁴

[...]

Tras el breve análisis histórico realizado sobre la materia teatral a lo largo de los diferentes currículos escolares, establecidos por las diferentes leyes educativas, es prácticamente imposible obviar el retroceso que supone la recién aprobada ley LOMCE, para la institucionalidad de la materia que me ocupa en el presente apartado.

Si a leyes educativas anteriores se le podía cuestionar cierta desorganización de contenidos, en términos de la nueva ley educativa, hablaríamos, prácticamente, de la inexistencia de los mismos.

²⁴ BOE (2013: SEC I. Pág: 97876)

Relegar la materia teatral al espacio de una asignatura específica, en una de las modalidades del cuarto curso de Secundaria, supone negar la posibilidad de formar cultural y artísticamente a un buen número de alumnos que dejarán de tener conciencia de la propia existencia de la materia, puesto que se encuentra en un lugar demasiado específico, demasiado escondido.

Si a través del presente capítulo hemos comprobado, mediante experiencias e investigaciones por parte de expertos en la materia, que la eficacia del teatro y la dramatización como herramienta pedagógica para el aprendizaje de diferentes materias y para el desarrollo personal y colectivo de alumnos y alumnas como futuros ciudadanos, queda sobradamente demostrada, la opción de desplazar del currículum la materia de Dramatización, niega toda posibilidad de utilización y de éxito.

2.6.- El Teatro de los jóvenes

En torno a la *National Association for Youth Drama* en Irlanda y a los diversos seminarios que esta institución ha llevado a cabo, encontramos una serie de nombres que nos ofrecen un destacado panorama general sobre el concepto del Teatro de los jóvenes, a partir de ahora TJ, su historia y su presente.

De autores como Jonathan Neelands, profesor e investigador de Educación Creativa en la *Warwick Business School* (WBS) y catedrático de Drama y Teatro en la Educación en el *Institute of Education at the University of Warwick*, o Ben Cameron, Director Ejecutivo de *Theatre Communications Group* de Nueva York, con un fuerte arraigo y una considerada especialización en la materia del TJ, he adquirido una excelente documentación para elaborar lo que podría ser una aproximación a este movimiento teatral que goza de un respetable prestigio en Estados Unidos o Reino Unido.

El TJ, frecuentemente, ha sido considerado como un teatro que no es teatro. No olvidemos que estamos hablando de un tipo de teatro que no está elaborado por un dramaturgo, no es llevado a un escenario por un director escénico profesional, no son

actores profesionales los que desarrollan la interpretación, sin embargo, es un tipo de teatro que goza de una indudable tradición establecida en países como el Reino Unido.

Hablamos de un teatro hecho por jóvenes y para jóvenes que, evidentemente, se diferencia del teatro profesional, por una serie de características que lo hacen único y lo definen. En el presente apartado trataré de establecer cuáles son los grandes rasgos que identifican el colectivo de obras que conforman este tipo de teatro.

Si enumeramos todas las características que hacen de esta corriente, un modelo teatral alternativo, genuino y de calidad, podríamos empezar por aquella que Neelands considera fundamental, y es la tremenda independencia del TJ, en tanto en cuanto, no dispone de un modelo establecido. Cada una de las representaciones son diferentes y no se basan en modelos estéticos que responden a ningún criterio habitual.

La naturaleza de los agentes que protagonizan este tipo de teatro se basa en la búsqueda incansable de la identidad. Los jóvenes buscan ser y pertenecer a un lugar, a una comunidad o a un colectivo que los convierta en seres auténticos y desiguales. Esta es una de las virtudes que convierten el TJ en un compendio de representaciones con personalidad propia.

Uno de los espectáculos que propone Neelands para entender la dimensión del TJ es *Black Watch*, proyecto escénico que llevó a cabo el Teatro Nacional de Escocia en 2008.

Aunque esta producción teatral no pertenece, por su naturaleza profesional y su proyección profesional internacional, al TJ, se trata de un espectáculo que encierra muchas de las cualidades positivas del mismo, por tanto nos puede servir para establecer ese paralelismo identificativo de la corriente que nos ocupa.

En primer lugar, *Black Watch* es una obra concebida de forma colectiva, de manera que su magia no reside en la actuación de un determinado actor o actriz, sino en la actuación común de un elenco que contribuye a su vez, de forma individual, a ofrecer una

dimensión estética verdaderamente valiosa, cuando se ve desde una visión conjunta. Esta es una de las características del TJ, el compromiso colectivo de creación artística.

Por otra parte, la obra se encuentra fuertemente arraigada a un contexto local muy concreto, la mayor parte de los actores y actrices provienen de Fife, un concejo escocés situado entre los Fiordos de Tay y de Forth y que limita con los concejos de Kinross y Clackmannanshire. La obra está basada en este territorio escocés, concretamente, en la experiencia personal de un grupo de soldados que han actuado en la guerra de Irak y que provienen de esta zona. Un joven escritor de este lugar fue quien recogió una serie de vivencias de este grupo militar y decidió convertirlas en una obra teatral que más tarde dirigiría.

De este modo, el sentido de pertenencia a un lugar determinado, el concepto de comunidad ansiosa por compartir su esencia con otras comunidades, es una de las virtudes que convierten este espectáculo en una obra cercana al TJ.

El tema de la propia obra, la expresión de vivencias juveniles relacionadas con la guerra, es otra de las particularidades del TJ que aparecen en *Black Watch*. La posibilidad que se otorga a los jóvenes para que alcen su voz y compartan sus experiencias con generaciones anteriores o posteriores, de la misma comunidad o de comunidades ajenas. La creación de un espacio donde la evocación de aquello vivido por los jóvenes protagonistas, se considera suficientemente importante como para despertar un interés escénico y así pues, llevarlo a un escenario y aquello representado, desde una óptica catártica, puede ser una fuente de inspiración relevante para otros jóvenes que en un determinado momento son espectadores. Una oportunidad para ofrecer una visión juvenil del mundo, una forma de entender el presente.

La capacidad innovadora de la puesta en escena de esta obra, es otro de los elementos que conforman la definición del TJ como corriente teatral independiente y autónoma. Las posibilidades escénicas como el uso de tecnología multimedia, el tratamiento de la danza como analogía simbólica de procesos dramáticos como la muerte o las referencias

explícitas a los nuevos medios de comunicación, entre otras, determinan la esencia del teatro de los jóvenes. Una esencia que denota sensibilidad, un tratamiento cuidadoso de la realidad escenificada y la aparición de nuevas formas de representación dramáticas de un tipo de teatro que pertenece a los jóvenes, que son quienes lo elaboran, quienes lo consumen y quienes se comprometen para garantizar su pervivencia, porque han encontrado y encuentran en las artes escénicas, una magnífica herramienta de comunicación.

Los actores y actrices que conforman el elenco de *Black Watch* comenzaron sus andaduras teatrales en el Teatro de los Jóvenes de Fife, experiencia de la cual beben todas y cada una de las escenas que se pueden ver representadas.

I got away through drama club, youth theatre. Suddenly I could express myself through someone else's voice, in a way you were not permitted to do here, in Fife, in real life. And then to get to do this, something like this...aye its something none of us will ever forget.
Michael Nardone (RSM and the Writer, Black Watch NTS)

El hecho de analizar y comprender la esencia de *Black Watch* significa entender que el TJ ha sido capaz de formar a jóvenes en teatro como expresión artística y vital, acompañados de otros con los que comparten inquietudes e intereses, ofreciéndoles la oportunidad de crear una voz propia y colectiva, al mismo tiempo que desarrollan un sentido de pertenencia que muy posiblemente, los acompañará durante todas sus vidas.

Los diferentes testimonios que Needlands extrajo de los jóvenes que formaban el equipo de *Black Watch*, supusieron para el autor norteamericano un valioso documento para establecer paralelismos con el TJ y su definición.

Para Needlands, el Teatro de los Jóvenes es una interpretación única e irrepetible del mundo, un camino para trabajar conjuntamente con aquellos a los que sientes cercanos o iguales. Una forma de modificar la realidad y descubrir que pueden existir y de hecho existen, otras realidades expresadas en otras voces. Las de otras personas, las de otros personajes o incluso a veces, en la propia voz.

Sin duda, otra de las características que nutren la naturaleza del TJ y que a su vez, comparte con otros modos teatrales como el Teatro del Oprimido, es la capacidad de democratizar la cultura y el arte, alejándolo de los cánones estéticos establecidos a menudo, por un público adulto o por un teatro profesional que entorpece la proyección de otros tipos de teatro que se encuentran entre bambalinas, porque todavía no han sido descubierto o porque todavía no se las dado la oportunidad de hacerse visibles.

Se trata de alejarse de los conceptos de arte bueno o arte malo y tratar de entender que, la excelencia del arte reside en su capacidad para cambiar la vida de las personas, con independencia de las circunstancias que rodean esas vidas. El teatro es un instrumento efectivo de ensayo para ese cambio. A través de las experiencias vividas en el escenario, a menudo se consiguen modelos de actuación que pueden tener una utilidad real en la vida social e individual de las personas que llevan a cabo la representación o de aquellas que son testimonio de la misma.

El TJ, como cualquier otro tipo de expresión artística surge del interés de alguien o de unos cuantos que quieren expresar algo que, hasta el momento, pertenecía al ámbito de lo privado. En el caso particular de la corriente que nos ocupa, el interés que origina una representación de TJ, es el que nace de los jóvenes que la desarrollan. Esta es una de las grandes oportunidades que puede ofrecer el Teatro de los Jóvenes, la capacidad de poder partir de un interés y convertirlo en una muestra artística que compartir con otras y otras con las que compartes ese aliciente. Establecer modelos de actuación que nacen de diferentes puntos de vista y representarlos. Ofrecer al público y a los propios actores, la oportunidad de optar por un modelo u otro, asumiendo el control de las propias vidas.

La democratización artística que supone la corriente del TJ no pretende alejarse de sentido estético de arte, se trata de ofrecer espectáculos estéticamente dignos y de calidad, pero no excelentes, entendiendo el concepto de excelencia desde su punto de vista más restrictivo y exclusivo, es decir, la excelencia que cierra puertas o aquella que impide que una determinada persona puede mostrar su arte porque no se sitúa en las líneas cercanas a lo sublime dentro paradigma canónico.

Es por ello que el TJ tiene el deber de cuestionar las nociones de excelencia establecidas que pueden llegar a excluir proyectos artísticos de calidad, aunque no se encuentren cercanos a los modelos tradicionales o a aquellos más extendidos.

El TJ debe ofrecer una amplia gama de experiencias juveniles que pertenezcan a todos los ámbitos sociales de actuación. En este sentido, Richard Schechner, profesor de Teatro en *Tisch Scholl of the Arts* de la Universidad de Nueva York, editor de la revista *TDR: Drama Review*, o autor de obras como *Environmental Theater*, *Theater, Spaces and Environments*, *The End of Humanism*, *From the Ramlila to the Avantgarde*, *Between Theater and Anthropology*, *The Future of Ritual*, *Performance Theory*, *Performance Studies o Over, Under and Around*, entre otros, establece cuatro dominios de rendimiento social en las diferentes culturas: educación, curación, ritual y entretenimiento.

Siguiendo los cuatro medios de rendimiento social de Schechner y desde el punto de vista del ámbito educativo, el TJ tiene la función de informar, explicar, provocar, plantear problemas para el debate comunal, cambiar las actitudes y proponer nuevas formas de ver y vivir.

Desde la óptica terapéutica o en aquella que se utiliza el teatro como instrumento para el tratamiento de problemas emocionales o la rehabilitación, podríamos decir que la función del TJ puede y debe ponerse al servicio de quienes lo necesiten, a través de la representación de situaciones individuales o colectivas, capaces de llenar posibles vacíos.

En el plano de lo ritual, el TJ tiene poder para celebrar creencias compartidas, los miedos, los valores, los sueños o las aspiraciones de la comunidad, si son estos los intereses motivadores.

Y en el ámbito más lúdico o del entretenimiento, el TJ puede actuar desde el puro placer estético, alejado de la realidad y como una manera de proyectar fantasías y sueños.

En esta línea de análisis, el Teatro de los Jóvenes potencia diferentes acciones en todos y cada uno de los cuatro dominios de rendimiento, anteriormente citados.

En un principio se parte de una visión más ritualista, elaborando un contexto común de los integrantes, un sentido de comunidad con valores propios que da lugar a un sentimiento de empoderamiento, una forma de sentir poder, desde la visión más positiva de la palabra, que embarga a todos los componentes que perciben esa identidad con fuerza. Un sentimiento de poder para el cambio, un sentimiento de poder para comunicar.

Más adelante se aborda el entretenimiento unido fuertemente al concepto de diversión. Partiendo de la necesidad humana de esparcirse, realizando acciones que simplemente produzcan placer estético. En esta materia el TJ aumenta sus posibilidades creativas para entretener a un público de un modo diferente. Desde el ejercicio de los diferentes géneros teatrales, desde una concepción de la diversión dinámica, fresca y espontánea, propia de sus jóvenes creadores.

Según un proyecto de investigación, llevado a cabo por Jenny Hughes y Karen Wilson (2004: 57-72), de la Universidad de Manchester y respaldado por la Asociación Nacional de Teatro Joven de Inglaterra, el TJ puede desarrollar diversas competencias entre la juventud, desde diferentes ámbitos, favoreciendo su crecimiento personal y social hacia la inminente edad adulta posterior. Por ejemplo, desde el ámbito artístico, el TJ tiene la capacidad de aproximar a los jóvenes a procesos teatrales de calidad y favorecer así, el acceso a un teatro profesional.

Teniendo en cuenta el sentido de comunidad, el TJ fomenta la representación de los intereses y las preocupaciones específicas de dicha comunidad. De esta manera, es posible iniciar un proceso de desarrollo comunitario que sin duda, puede favorecer a todos sus miembros.

Desde el punto de vista del propio Teatro de la Juventud, esta corriente teatral beneficia el desarrollo personal, social y políticos de los jóvenes, a través de las actividades dramáticas que se llevan a cabo.

Y por último, desde la óptica del teatro aplicado, las técnicas dramáticas que

el TJ ofrece permiten resolver asuntos de diversa naturaleza, utilizando el teatro como herramienta.

A grandes rasgos y para finalizar, el TJ asume en su definición una serie de cualidades que, si son puestas en práctica de forma correcta, se orientan hacia una forma efectiva de hacer teatro para jóvenes. Estas cualidades son:

- La inclusión de todos los jóvenes que se muestren interesados en su práctica, independientemente de sus habilidades.
- La producción de espectáculos en contextos informales.
- El desarrollo de la práctica teatral de un modo relajado pero disciplinado, que resulte motivador y que fomente expectativas.
- Ofrecer a los jóvenes a asumir los riesgos, especialmente aquellos emocionales, que puede suponer la actividad teatral, presentándolos en contextos en los que se sientan seguros.
- Ofrecer a los jóvenes la oportunidad de rendir de acuerdo a sus capacidades.
- Repartir responsabilidades que los jóvenes puedan y deban asumir en pro de la representación y del proyecto común.

Teniendo en cuenta estas cualidades, algunas nociones como la de formación debe ser tratada, en relación con el TJ, de una forma cuidadosa. Es importante definir el lugar de la formación en este tipo de teatro. Debemos tener claro si queremos que la formación de los jóvenes debe ser una de las metas del TJ. Para ello, es importante cuestionarse si queremos formar a actores y actrices, o simplemente queremos formar personas que consigan un desarrollo individual y social óptimo.

Estas son cuestiones sin duda fundamentales que se han de llevar a debate, pero en ese debate son los jóvenes, los protagonistas del TJ, quienes deben decidir hacia dónde quieren ir, seguir un camino lúdico o un camino formativo que les encamine hacia una profesionalización, relacionada, evidentemente, con la proyección futura. ¿Es la propia comunidad en la que se encuentran inmersos en la que fijan el espacio de acción o, tal vez su proyección va más allá del espacio local?

Evidentemente, esta un asunto que condiciona absolutamente el quehacer del TJ. Es importante distinguir el tipo de recepción que podemos encontrar en un contexto social al que pertenecemos, con el que compartimos vivencias, inquietudes o motivaciones y, desde del que, muy probablemente se ha gestado el espectáculo a representar, que fijar la mirada en la recepción de un contexto ajeno, en el que no nos conocen, con el que no compartimos aquellos aspectos que, al verse reflejados en el escenario, producirán el aplauso. El desarrollo del espectáculo necesariamente puede verse restringido por esta cuestión. Trabajar en una zona cómoda, óptima desde el punto de vista de la recepción, sin duda, es más sencillo que enfrentarse a un espacio nuevo, en el que no sabes a quién puedes encontrar.

Es por ello, que es importante delimitar cuál es el verdadero valor de un espectáculo de TJ. Es fundamental no perder de vista que el teatro que los jóvenes desarrollan nace de una visión colectiva del mundo, la concepción de un grupo de jóvenes que interpretan la realidad que les rodea y son sensibles a ella. Desde esta valoración se produce un estado de confianza que puede llevar a ese grupo de jóvenes a asumir riesgos más allá de sus fronteras geográfica, pero también emocionales, evitando la limitación de esta alternativa teatral que tiene mucho que ofrecer.

Se trata, pues, de dar un verdadero valor artístico a esta expresión teatral de los jóvenes. Un precio estético a una manifestación teatral que nace de un modo diferente de entender la vida, el modo de los jóvenes, aquel que sienten cercano y aquel en el que creen. No es más que escuchar aquello que tienen que decir de la realidad que les ha tocado vivir, con respeto y porque no, con cierta admiración. Hacerles sentir que forman parte de la sociedad en la que viven y que por ello, su opinión es válida y notable.

2.6.1.- Ejemplo de un caso de teatro hecho por jóvenes: El Musical de Les Carolines

2.6.1.1.- Contexto escolar

Les Carolines es un centro de educación infantil, primaria y secundaria, en proceso de ampliación de la segunda línea y que atiende a un número de 600 alumnos, aproximadamente, desde 1 año de edad hasta los 16.

Les Carolines es una escuela desde 1972 y una escuela cooperativa de trabajo asociado desde 1976. La escuela nace en los primeros años de la década de los 70, al igual que otros ámbitos cooperativos, como una respuesta alternativa y renovadora a la escuela tradicional, mayoritaria en ese momento, en nuestro país.

Abre sus puertas en Les Carolines, un barrio de la localidad valenciana de Benimamet, en una pequeña casa de veraneo, de una de sus socias fundadoras. Nace como una escuela innovadora y bajo la fórmula de gestión privada, pero la evolución del proyecto respecto al número de alumnos, profesores y personal auxiliar, y también el carácter de la propia iniciadora del proyecto, acaba convirtiéndola en un centro concertado, de manera que la gestión queda compartida.

Es este el motivo que hace que se utilice la fórmula de empresa cooperativa de trabajo asociado, a pesar de las dificultades existentes.

De esta manera, dio inicio el proyecto, con aulas llenas de murales de colores y formas diversas, jardines, jaulas con aves, unos veinte alumnos y mucha ilusión.

En el territorio valenciano la educación se encuentra dividida entre la privada, mayoritariamente en manos religiosas católicas y la pública, las escuelas nacionales, en la que, afortunadamente, comienza su andadura el Movimiento de Renovación Pedagógica.

Les Carolines se sube al tren de la modernidad, de la normalización lingüística y de la investigación científica como eje de una nueva didáctica.

Continúa creciendo y la sede se desplaza hacia un lugar cuya capacidad es más adecuada con la situación de crecimiento de grandes y pequeños, y pasa a formar parte del Instituto de Renovación Pedagógica junto a otras escuelas públicas.

Este periodo de transición política es también el de grandes movimientos ciudadanos, en 1977 medio millón de valencianos salieron a la calle para pedir libertad, amnistia y un estatuto de autonomía.

En 1978 empiezan las gestiones de compra de los terrenos que se convertirán en las instalaciones definitivas, en la localidad de Picassent. 31 años después, la escuela actual es la misma, pero está totalmente renovada, aunque ha cambiado parte del personal docente, los principios básicos que rigen la línea educativa son exactamente los mismos.

La fórmula cooperativa funciona, te hace más libre, más responsable socialmente, abre la mente a otras perspectivas empresario-trabajador y obliga a la distribución de las funciones (directivas, económicas, de relaciones con la administración...) y hace que todo el mundo no se ocupe de todo, sino que la Asamblea General, de socios y socias, decida un plan de gestión y recursos que distribuyan la tarea de llevar adelante una escuela. Cada socio y socia tiene derecho a aprobar la gestión particular y colectiva, y a decidir sobre el presente y el futuro de la escuela

Les Carolines mantiene una metodología activa, un trato personalizado, un modelo afectuoso que enseña a tener cuidado de los demás y dejar que los demás se ocupen de uno mismo. Con la voluntad de ser una escuela alegre, con sentido del humor, con un irrenunciable amor por la libertad y rechazo de la violencia; con el principio de ser una escuela que no ideologiza a sus alumnos sino que les ayuda a pensar, decidir, a aprender de sus errores y a preguntarse por qué. Con la defensa de una identidad valenciana y situando al alumnado como ciudadanos del mundo, educando en la empatía, el respeto y el desarrollo de las habilidades sociales y trabajando, de forma cuidadosa, la inteligencia emocional, con el firme empeño de no ser una escuela elitista. Para ello, trata de formar al alumnado a través del mensaje de mejorar el mundo, de repartir mejor los recursos y de respetar los derechos de las personas y los medios. Conectando a los alumnos con

los hechos sociales, económicos y culturales, analizándolos y estudiándolos. Hace uso del juego como una herramienta de aprendizaje potente y fomenta el espíritu crítico que llevará a los infantes a ser ciudadanos críticos, libres y responsables.

A través de estos principios se rige desde los inicios.

La organización del alumnado para consolidar los mismos, se lleva a cabo a través de una serie de programas y proyectos como por ejemplo, el programa Tándem, en el que cada grupo de alumnos, cada clase está asociada con otra. La actividad tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la interacción y el aprendizaje intergeneracional. Plantea cambios de rol (alumno-maestro) de los niños y niñas más mayores, de manera que en la interacción con los más pequeños, se pone en funcionamiento valores como la empatía, la responsabilidad, la cooperación y la socialización. Todo ello en un ambiente distendido y lúdico.

La Semana de la Primavera, en la que se desarrolla un proyecto global de centro, ahondando en un monográfico que alumnos y alumnas deciden democráticamente o el Musical, experiencia teatral hecha por y para jóvenes, y que sirve de ejemplo concreto de aquello expuesto a lo largo de este apartado. Un proyecto que he llevado a cabo personalmente, junto con mis compañeros, en Les Carolines, centro educativo en el que trabajo y desarrollo mi función como profesora de Lengua y Literatura y Taller de Dramatización, en el curso de 3º de ESO.

2.6.1.2.- Descripción del caso

El proyecto del musical se origina como una de esas ideas que surgen de una conversación de café con los compañeros. Las dos profesoras de lengua de Secundaria proponen esta idea al profesor de Música, sabiendo que es un amante del género de los musicales y que, con esta propuesta, lo van a tener fácil. Esta idea podría haberse quedado en nada, pero nos sorprendemos a nosotros mismos hablando a menudo del proyecto durante algunas semanas y, un buen día tomamos la determinación de realizarlo e ir a por

todas. Lo que nos proponemos es realizar un musical en el que todos los elementos surjan del alumnado, por tanto, este proyecto irá teorizándose y creciendo a medida que se va realizando. Sabemos que queremos hacer y una vez queda clara la idea, desarrollamos la metodología, la programación, el contenido académico y los objetivos.

Primer Trimestre

En el claustro compartimos nuestra idea y el profesor de Educación Plástica y Visual- Plástica a partir de ahora- y el de Educación Física se unen a la propuesta, ya que consideramos que las dos asignaturas están relacionadas, y desde ambas materias pueden aportar un trabajo que complementa necesariamente el proyecto, como por ejemplo la coreografía y la escenografía.

Ya hemos formado un equipo y con esto se hace evidente la interdisciplinariedad del proyecto.

Nos queda la parte más importante: trasladar la idea al alumnado que será quien nos haga entender si el plan sigue adelante. Cuando lo proponemos, el proyecto seduce al alumnado y aprovechamos la motivación de esta rotunda aceptación para comenzar a trabajar. Aun así, el profesorado pide un compromiso a los alumnos, porque saben que el proceso será largo y pueden aparecer obstáculos y episodios de desmotivación.

Desde el Departamento de Lenguas no nos resulta difícil enmarcar, desde el punto de vista curricular, la primera gran tarea a desarrollar, la elaboración del texto. Las sesiones de taller de escritura de la asignatura de Lengua y Literatura Valenciana, las cuales llevamos a cabo desde todas las áreas lingüísticas, son los espacios lectivos perfectos para realizar esta función. Las sesiones tienen lugar un día a la semana y pensamos que en un trimestre puede estar finalizado lo que será el libreto teatral.

En cada musical hemos aportado una consigna a seguir por el alumnado. En ocasiones, les hemos pedido que sigan una temática concreta, como por ejemplo, la

evolución del papel social de la mujer a lo largo del tiempo. O les hemos dado a elegir el género teatral: comedia o drama. En otro proyecto lo que consideramos más importante fue la figura de los personajes y, a partir de su creación, hemos ideado el texto dramático, el cual ha sido configurado a través de diferentes tipologías textuales: narración literaria, biografía, narración psicológica o escritura teatral. En esta última edición del Musical, hemos apostado por las historias de vida, de manera que el alumnado ha elegido a una persona importante de su familia y ha elaborado biografías literarias que después serán las que configuren la obra teatral.

En general, la metodología a seguir durante las sesiones de taller de escritura ha sido la del aprendizaje cooperativo.

Cuando el alumnado finaliza su trabajo, y después de haber sido evaluado desde la asignatura de Valenciano, el profesorado del Departamento de Lenguas realiza la dramaturgia a partir de los textos elaborados, la cual dará forma al texto definitivo.

Paralelamente y durante el primer trimestre, la asignatura de Música es la encargada de iniciar a los chicos y chicas en el lenguaje de los musicales. Este aprendizaje comienza con el visionado y análisis de algunos musicales conocidos. En muchas ocasiones, el alumnado sugiere musicales de su interés para verlos y extraer de ellos la información necesaria. Además se profundiza en cómo conseguir que el argumento de la obra se complemente con la música y las canciones. Todo este proceso tiene como objetivo coordinar el texto teatral con todos los elementos musicales necesarios para convertirlo en un musical.

Durante los primeros meses del curso, la materia de Taller de Dramatización es la encargada de aproximar a los alumnos al lenguaje teatral o a los multilinguajes que dan vida a las artes escénicas. La expresión corporal, la voz, la dicción, la declamación y la improvisación son algunos de los contenidos que se trabajan en este espacio lectivo, utilizando siempre el juego dramático y la dramatización, elementos que, sin duda, aportarán riqueza al trabajo final que es el montaje de la representación.

Segundo Trimestre

El segundo trimestre llega cargado de trabajo, pero por suerte volvemos con energía de las vacaciones de Navidad.

La primera fase viene protagonizada por el profesorado implicado en el proyecto del Musical. Es el momento de encontrarse y compartir. Se organiza una reunión en la que se hace una lectura conjunta del guión final. El segundo paso es imaginar. Imaginamos cómo será la escenografía, el decorado. Imaginamos cuando entran en escena los elementos musicales que complementan el texto, en definitiva, imaginamos como será el espectáculo final. Todo este trabajo imaginativo queda plasmado en las acotaciones (escénicas, técnicas e interpretativas) que se incluyen en el texto.

Una vez el profesorado tiene claro el guión definitivo se comparte y se consensua con el alumnado. Éste será el encargado de sugerir y ofrecer propuestas concretas que darán punto y final a la edición definitiva del texto, el cual será impreso, encuadernado y repartido.

Las asignaturas de Música y Taller de dramatización son las que adquieren más importancia en esta segunda fase. En la primera se lleva a cabo la selección de canciones que formarán el repertorio musical de la representación. ¿Y cómo se hace? Escena por escena, después de las propuestas finales del guión, se va analizando qué música acompañaría o encajaría mejor. A menudo se crea un coloquio con las opiniones de alumnos y profesor. Hay una premisa: las canciones deben ser cuanto más conocidas mejor. De esta manera se garantiza la disponibilidad de la música.

La selección de canciones atiende a diferentes criterios: temática, estilo o época que mejor se ajuste. Tras esto, viene el momento de la adaptación. Siguiendo la metodología de trabajo grupal, el alumnado tiene dos tareas. Por una parte, adaptar las letras de las canciones seleccionadas al argumento del texto teatral, por tanto, hablamos de la invención de una nueva letra. Además, es necesario traducir las letras al valenciano- lengua en la

que se desarrolla el proyecto- si hemos considerado que las temáticas están en sintonía con la trama dramática. En algunos casos se han elegido canciones en lengua original y como excepción, en una edición, la música y las letras fueron de nueva creación.

Las letras de las canciones pasan al Departamento de Lenguas y éste, junto al profesor de Música, revisa la adaptación o creación de las letras teniendo en cuenta el léxico, la rima, la adecuación, la coherencia y la cohesión. Una vez finalizada esta fase, los alumnos empiezan a ensayar la interpretación de las canciones de forma grupal.

En la segunda asignatura, conocida coloquialmente como Drama, se hace la selección del elenco. Cada alumno valora y propone el personaje que quiere representar. Si coincide que más de un alumno o alumna quiere un mismo personaje, pasamos a realizar un casting. Esta selección se hace entre todos, profesores y alumnos, pero se tiene muy claro los criterios que se seguirán: la superación, el interés y la motivación que cada aspirante tiene.

Poco después, se inicia la lectura profunda del texto, es decir, se hacen reiteradas lecturas dramatizadas atendiendo a las acotaciones interpretativas y al lenguaje teatral.

Al mismo tiempo, arranca la parte de la memorización del texto, de forma individual, cuando cada alumno o alumna ya sabe que texto es el suyo. A partir de aquí, el trabajo está muy claro, trabajamos la interpretación actoral. En primer lugar, conocemos a los personajes, intentamos entender cuál es su percepción de la vida, sus sentimientos y sus estados de ánimo. Concretamos las diferentes formas de expresar y sentir, todos los lenguajes que el teatro nos ofrece y aquellos que más nos ayudarán a dar vida a los personajes.

El alumnado que no quiere desarrollar una función actoral decide cuál será su competencia en el proyecto y en la representación. En función de esta elección, el profesorado hace un planning de trabajo para todos y todas. Independientemente de esto, todo el alumnado de 3º de ESO canta en la representación.

En la asignatura de Plástica, los alumnos realizan una lluvia de ideas sobre la posible escenografía. Imaginamos cómo será en cada escena de la obra. El profesor organiza el diseño de borradores a través de técnicas de aprendizaje cooperativo. Después de evaluar los proyectos, el profesor elige algunas de las propuestas y las presenta, de vuelta, a los alumnos. A continuación, se valoran los diseños atendiendo a la adecuación con el tono, el tema, el tratamiento que se hace del argumento, el estilo, el género y el tipo de montaje que se puede realizar. Finalmente, se selecciona y se justifica la idea más adecuada y comienza su realización.

El área de Educación Física comienza en este momento a trabajar en las tareas que le competen respecto al Musical. Desde esta materia se ofrecen conocimientos sobre la expresión corporal y el ritmo. En función de los intereses del alumnado, se crea un grupo que dirigirá las creaciones coreográficas que formarán parte del espectáculo.

La metodología de trabajo continua basándose en el trabajo cooperativo, de manera que cada grupo inventa un coreografía. Al mismo tiempo, los encargados y encargadas de dirigirlos, hacen de supervisores.

A lo largo de todo el proceso, el equipo de profesores del Musical ha tenido que diseñar y realizar un método de evaluación para el proyecto. Éste grupo llega a unas cuantas conclusiones: la evaluación debe hacerse en cada sesión, debe ser formativa, ha de atender a todas las funciones que desarrolla el alumnado y ha de reflejar los contenidos de todas las áreas. Entendemos pues, que esta manera de evaluar ha de llevarse a cabo a través de rúbricas. Éstas son creadas de manera consensuada al inicio del segundo trimestre.

Tercer Trimestre

El tercer trimestre se caracteriza por la proximidad al estreno del Musical, lo cual provoca un ambiente repleto de momentos intensos. Es muy frecuente ver al alumnado por los patios ayudándose a perfeccionar los papeles o pidiendo aulas vacías para ensayar las canciones o las coreografías. El ritmo durante estos meses es acelerado, sólo se

escucha hablar del Musical y lo que todo el mundo tiene claro es el firme propósito de que la representación debe ser un éxito. En esta época del año ya no hace frío, y muchas de las actividades se pueden realizar en el exterior, lo cual provoca el interés de cursos más jóvenes y del curso más veterano del centro, lo cual aumenta las expectativas del alumnado del Musical.

Ya no es hora de Plástica, Drama, Música o Educación Física, sino que durante estas horas se realizan las tareas que requiere la representación del Musical, atendiendo a la prioridad. A veces, es necesario ensayar los bailes, otras deben ir cerrándose los proyectos de escenografía.

Aunque la mayoría de actores y actrices han memorizado su texto, a estas alturas, todavía les da mucha seguridad tener el guión en las manos. El día que se decide trabajar sin guión, se profundiza en lo que cada actor y cada actriz puede aportar, de manera espontanea, a su personaje. En esta fase del proyecto, la implicación del alumnado es tan grande que suele haber una fusión entre la identidad del actor y del personaje.

Por otra parte, las canciones, que han estado trabajadas durante todo el trimestre anterior, son grabadas por los alumnos. Estas grabaciones son utilizadas en la representación como fondo, de manera que complemente las voces de actores y actrices, aunque estos canten en directo.

La Representación

El estreno del Musical viene precedido por dos días de ensayo general. El equipo se traslada al lugar de la representación que, hasta el momento, ha sido el teatro de la Casa de Cultura de Picassent, población donde se encuentra el centro escolar.

El alumnado que tiene funciones más técnicas distribuye la escenografía en el escenario, se coordina con el técnico de iluminación y de sonido. El profesor de Música atiende a los aspectos musicales: distribución de instrumentos, pruebas de sonido, pruebas de voz. Cuando todas estas tareas quedan finalizadas, comienza el ensayo. El primer

día acostumbra a durar una mañana y la representación se corta, frecuentemente con el objetivo de perfeccionar ciertos aspectos que no se pueden trabajar hasta que no se dispone del espacio escénico: entrada y salida de personajes, adaptación a las dimensiones reales del espacio y coordinación de los elementos técnicos con la representación (luz y sonido). El segundo día se intenta no cortar la representación y se lleva a cabo al menos dos veces, de manera completa.

Como siempre ocurre en el mundo teatral, el último ensayo siempre sale mal.

El día de la representación no se hace un ensayo general, es una decisión tomada por el profesorado y no siempre compartida por el alumnado, que siempre desea ensayar una vez más. Aún así, nos encontramos dos horas antes de la representación. El primer momento se dedica a la relajación. Después comienza el trabajo en los camerinos: maquillaje, vestuario y peluquería. Siempre solemos contar con ayuda externa de familiares y amigos que se acercan al teatro un poco antes para “echarnos un cable”, dado que nuestro quipo está compuesto por una media de 25 alumnos nerviosos y un grupo reducido de profesores que debe atender a los detalles técnicos finales.

Durante los instante previos al estreno los profesores se convierten en terapeutas improvisados, ya que prestan atención a una media de tres o cuatro ataques de pánico escénico, por ello acompañamos esos momentos con arengas motivadoras, en un intento de convencerlos de que todo saldrá bien y especialmente, se les recomienda que disfruten del momento irrepitable que están a punto de vivir.

El profesorado siempre está muy cerca, entre bambalinas, intentando dar seguridad, felicitando a aquellos que ya han salido a escena y recitando, sin ser demasiado conscientes, el texto de actores y actrices.

Evidentemente, el clímax llega en el momento final, cuando baja la adrenalina y comienzan a sonar los primeros aplausos. Es el momento de valorar, pero también de disfrutar y sobre todo, es el instante en el que es necesario recordar que el próximo año debemos hacer otro musical.

Conclusión

El proyecto del Musical no es sólo un proyecto interdisciplinar en el que se trabajan un buen número de contenidos artísticos y lingüísticos, una gran cantidad de competencias y habilidades que se hacen evidentes a lo largo de todo el proceso y que, además, son evaluables. El proyecto del Musical es una herramienta de superación personal que cambia a las personas implicadas. De repente, dejan de ser los que eran, dejan de tener los roles que habían adoptado para convertirse en una versión enriquecida de ellos y ellas mismas. Además, cada uno de ellos y de ellas ha saboreado el éxito de un trabajo realizado, íntegramente, por todos y todas y, en el cual, ha quedado grabada la huella personal de cada individuo. A lo largo de de este proyecto, el alumnado se ha alfabetizado y se ha sensibilizado con y en el arte, y es por ello que toma conciencia de que el arte es democrático y por tanto, cualquier persona puede convertirse en un artista.

“El teatro puede hacerse en cualquier lugar, incluso en los teatros”

Augusto Boal.

Sóc Persona (2012)

Sinopsi

Un grup d'adolescents desperten un dia qualsevol i se n'adonen de que la seua forma de pensar i sentir ha canviat. De sobte, entren en conflicte moltes de les premisses que consideraven certes i irrefutables.

Què fer si ja no m'agrada el que els agrada als altres? Com puc fer-me escoltar? Com afrontar el fet de ser diferent? Com vaig a contar-ho als meus amics i amigues de sempre?

Com renunciar a ser com sóc, sense decebre als que m'estimen?

Només els queda una eixida, trobar respostes a les incògnites que els planteja la vida, tots plegats.

Trobar un espai d'identificació sense perdre el sentiment de pertinença.

Aquest és el gran repte que es planteja en *Sóc persona*. Una lluita individual i col·lectiva. Una lluita vital i necessària.

Petjades (2013)

Sinopsi

Petjades és una història inacabada, és el relat col·lectiu d'una generació de dones que lluità per fer-se un espai rellevant en la societat del seu temps i les seues conseqüències. Petjades naix de la imaginació d'un grup d'adolescents que, a partir d'una idea, l'evolució de la dona al llarg de les últimes dècades, han inventat com podria haver estat eixa lluita evolutiva i l'han focalitzat en alguns noms, Iolanda, Cintia, Imma, Anais, Zadia, Maria...

Així doncs, Imma i Anais són les protagonistes d'un inici que generarà un canvi de mentalitat, junt amb Maria. Zadia rep l'herència d'aquestes dues dones, les seues mares i la fa seua. Iolanda, la néta, és la darrera petjada, però també la projecció cap al futur, com acabarà la història...

Podrien haver estat altres els noms, prodrien haver sigut d'altra manera, però són les seues, les que ells i elles han imaginat, les que viuen en les seues ments.

El dia dels valents (2014)

Sinopsi

La por és un sentiment comú i heterogeni. La por té moltes cares i provoca innumerables reaccions.

Tindre por no sol ser molt agradable, però tindre por també ens recorda que estem vius i vives.

El dia dels valents és un recull de pors, concretament el recull de les pors dels 31 alumnes que formem la classe de 3r d'ESO de l'Escola Les Carolines.

Ací les teniu, en carn i os. De vegades us faran riure, altres vegades us faran pensar, de segur que algú de vosaltres comparteix alguna.

Com que són tan diverses, hem volgut crear una història per a cadascuna d'elles, una història que comença i finalitza. Històries de por, però també històries de vida.

Tanca els ulls i imagina la pitjor de les teues pors...possiblement, la trobaràs avui.

Fent memòria (2015)

Sinopsi

Fent memòria és el resultat dels relats literaris basats en les vides d'aquelles persones admirades per l'alumant de 3r d'ESO.

Un seguit d'experiències, anècdotes, records i emocions viscudes que ens han regalat un història teatral, amb uns personatges, uns espais i un temps ben diferents.

L'acció ens trasllada als inicis del segle XX, la II Guerra Mundial i la Guerra Civil espanyola en la que dos personatges, Tomás Mackenzie i Pep Climent sobreviuen com poden, a l'horror d'una guerra en la que s'han vist envoltats.

El segon acte, transcorre en una caserna militar, en l'època en la que el servei militar marcava i truncava la vida de moltes persones. Serà el moment en el que Salvador, Paco Renau, Paco Cerdán i Philip Birch, ens conten com passaven els dies, en aquell escenari gelat i ranci.

El darrer acte està protagonitzat pels hereus d'aquests generacions anteriors. El que hi tingueren més sort i pogueren estudiar a la universitat i forjar-se u futur més prometedor. Isabel i Carles ens mostraran algunes vivències viscudes en aquest temps.

2.7.- Conclusiones

Como hemos podido comprobar el Teatro en la Educación es un ámbito ampliamente estudiado y teorizado. No resulta novedoso plantearse la idea de que existe una relación estrecha entre ambos conceptos, puesto que queda sobradamente demostrado que la historia de las artes escénicas desarrolladas en el ámbito educativo se remonta a tiempos muy lejanos.

Del mismo modo, es necesario recordar la importancia que tiene este arte en los sistemas educativos de otros países europeos. Desde este punto de vista, es indiscutible la ventaja que estos otros sistemas tiene con respecto al nuestro, o mejor, a nuestras diferentes leyes educativas que se han sucedido a lo largo del tiempo, en las cuales, el teatro no termina de ocupar un lugar relevante, o al menos, no de forma suficiente si lo comparamos con las innumerables ventajas y con la efectividad sobradamente que se desprende de su uso, en el ámbito académico, especialmente cuando nos acercamos al paradigma educativo modelo que se desarrolla en algunos lugares de Europa. Sin embargo, la utilización de las técnicas dramáticas, en nuestro país, goza de una consolidación generalizada, aunque mayoritariamente extra oficial, como veremos en la fases cuantitativas y cualitativas de la investigación de la presente tesis doctoral.

En capítulos posteriores, trataremos de analizar la participación del teatro en otros medios no educativos, así como su aplicación en otros espacios sociales, donde su uso y presencia, garantizan, una vez más, resultados óptimos y necesarios.

CAPÍTULO 3

**EL TEATRO APLICADO:
EL TEATRO EN DIFERENTES ESPACIOS**

CAPÍTULO 3. EL TEATRO APLICADO: EL TEATRO EN DIFERENTES ESPACIOS

En el capítulo anterior se analizaba la presencia que tiene el teatro en el ámbito educacional, bien sea como proceso para lograr la consolidación de conceptos o como herramienta metodológica en diferentes áreas de conocimiento, o bien como producto artístico estético, centrado en sí mismo.

En esta ocasión nos centraremos en el empleo del teatro desde otros enfoques, con otros objetivos y focalizado en otros escenarios sociales, distintos al educativo.

El teatro como actividad ritual que imita la vida de una forma sincera y real, puede acometer una serie de funciones sociales altamente reconfortantes y beneficiosas para los individuos. Es el caso del psicodrama, entendido como una forma de terapia creativa, valorada positivamente en diferentes estudios científicos, como un tratamiento complementario en personas que presentan enfermedades mentales, disfunciones personales a nivel psíquico o cualquier otra alteración de tipo emocional. El psicodrama aporta toda una serie de provechos, comprobables en diversos estudios tales como el que se expone en el libro *Psicodrama y salud* (2001).

El teatro aplicado a marcos sociales distintos como pueden ser, el ámbito de la salud, de las prisiones o el empresarial, entre algunos otros que iré desgranando a lo largo del capítulo, también desenvuelve beneficios sociales que enriquecen estos espacios y a sus individuos.

Es interesante abordar la cuestión del teatro al servicio de las distintas dimensiones sociales, para continuar acercándonos a la hipótesis principal de la tesis, la relación verdadera que existe entre los adolescentes y el teatro, en tanto en cuanto, nos detenemos en los espacios que conforman las vidas de los jóvenes como sujetos sociales, más allá del puramente académico, para tratar de entender qué situaciones, factores o prácticas les resultan motivadoras o cuáles los alejan del teatro.

3.1.- Definición y procesos

Analizado ya el concepto de teatro y dramatización, terminologías, diferencias y semejanzas y, contextualizado el término en el marco educativo que es, principalmente, el que centra casi todo nuestro interés por ser el espacio situacional en el que me muevo con mayor soltura y por ser el punto en el que tiene lugar gran parte de la investigación de la presente tesis doctoral, abordo pues, la noción de teatro en otros ámbitos sociales.

La moderna idea de Teatro Aplicado que goza de un reciente auge en otros países, ha sido introducida en nuestro país, principalmente de la mano del profesor Tomás Motos Teruel y de su reciente publicación, *Otros escenarios para el Teatro* (2013).

El profesor Motos nos ofrece una definición de Teatro Aplicado entendiendo el mismo como un compendio de actividades teatrales que tienen su origen en diferentes grupos de interés social, por tanto, cada actividad parte de una necesidad social concreta y es guiada por una serie de objetivos y metas. Así pues, explica que aunque en apariencia hablamos de prácticas teatrales diferenciadas, todas ellas mantienen un espacio común indudable que es el pensamiento sobre la capacidad que tiene el teatro de producir cambios sociales, entendiendo el término más allá de su forma estética.

Diferentes y muy diversos son los nombres con los que se da a conocer este compendio de actividades teatrales que actúan sobre diferentes ámbitos sociales, buscando dispares resultados, aunque más familiar y cercana, nos resulta la nomenclatura de Teatro Social que ha recorrido numerosas literaturas que a este respecto han dedicado sus páginas, en diferentes países.

Pero la esencia, aquello importante que debe ocupar nuestra atención, independientemente de la etiqueta con la que se designe cada una de las prácticas del teatro en la sociedad, es la filosofía de estas actividades, la utilización de un arte como es el teatro, como motor generador de cambio social, entendiendo el cambio desde una óptica positiva que abre nuevas puertas y crea nuevas oportunidades.

Es por ello que, fundamentalmente, debemos fijar nuestra atención en los rasgos comunes que tienen lugar en todas y cada una de estas acciones teatrales en la sociedad, para lograr entender la filosofía de las mismas y para poder agruparlas en un espacio común, sin importar la nomenclatura que, finalmente, cubra este espacio.

El uso del teatro para el cambio social, personal y corporativo, en la vida cotidiana, intencionalidad propia del Teatro Aplicado, concepto que tomo prestado del profesor Motos para definir el tema que nos ocupa, puede considerarse ya, una característica definitoria del mismo. Aunque sin duda, otra de las particularidades de este tipo de teatro es su carácter heterogéneo, puesto que son de muy diversa índole las disciplinas que en él centran su atención, por ejemplo, la antropología, la educación, la psicología o la sociología, entre otras.

Características ambas que no tienen la intención de alejarse del concepto de teatro convencional, visto desde el mero ángulo estético, sino más bien tratan de mezclar intereses sociales diversos como la política, la ética o la comunidad, con el teatro como arte y por tanto, generador de placer estético.

Otra de las peculiaridades definidoras del Teatro Aplicado sería el desarrollo del teatro como herramienta para el cambio social, fuera de los escenarios convencionales con el propósito de acercar el arte teatral a los miembros de una determinada comunidad con una serie de valores e intereses propios y convertirlo en un arte cercano, receptivo y sensible para todo ese grupo de gente que nada tiene que ver con los habituales protagonistas del teatro profesional, despojándolo de toda concepción exclusivista y aproximándolo a una realidad cotidiana.

Prueba de la importancia del Teatro Aplicado es su consideración en el status universitario.

En primer lugar, en el Reino Unido encontramos diferentes espacios que centran su atención en este tipo de teatro, como es el caso de la Central School of Speech and Drama de la Universidad de Londres, publicación internacional *Applied Theater Research*, el

Center of Applied Theater de la Universidad de Manchester o el Máster en Applied Theater Drama in Educational, Community and social contexts de la Universidad de Londres.

En lo que a nuestro país se refiere, aunque son todavía escasas muestras las que encontramos, si existen algunas que evidencian el creciente interés por esta corriente teatral. Aunque ya no se oferta, una de los pioneros su el Postgrado de Teatro Aplicado: Impacto comunitario y Creación teatral del Institut del Teatre de Barcelona, el Diploma de Teatro en la Educación: las estrategias dramáticas en la enseñanza y en la intervención sociocultural, de la Universidad de Valencia, o el de reciente creación, Máster en Teatro Aplicado de la misma universidad.

El término de Teatro Aplicado esconde un problema de definición que interesa aclarar para facilitar su comprensión.

La noción de “aplicado” que acompaña a teatro puede convertir, desde el punto de vista semántico, a este tipo de teatro, en una especie de teatro de segunda categoría, desmereciendo así su propia esencia.

Esto ocurre porque, a menudo, el término aplicado se sitúa en oposición al término puro, con una connotación peyorativa, por parte del primero, que ha ido adquiriendo el concepto desde el punto de vista semántico. De esta manera, el concepto puro denota en su definición una valoración superior que la de aplicado. Es así como se suele relacionar el teatro puro con el teatro artístico, convencional y tradicional, frente a un teatro aplicado en el que prevalece el utilitarismo del término frente a lo artístico del mismo. Así pues, podríamos llegar a la falsa o al menos parcial conclusión, de que el Teatro Aplicado se encuentra alejado del concepto estético de teatro y por tanto, debe situarse en un nivel inferior.

Pero lo cierto es que no es posible la aplicación del concepto de teatro, sin entender y comprender el teatro como forma artística y estética. En general, en cualquiera de las actividades que se desarrollan en el Teatro Aplicado, es importante conseguir hacer un espectáculo digno, independientemente de la actividad teatral que se esté desarrollando y

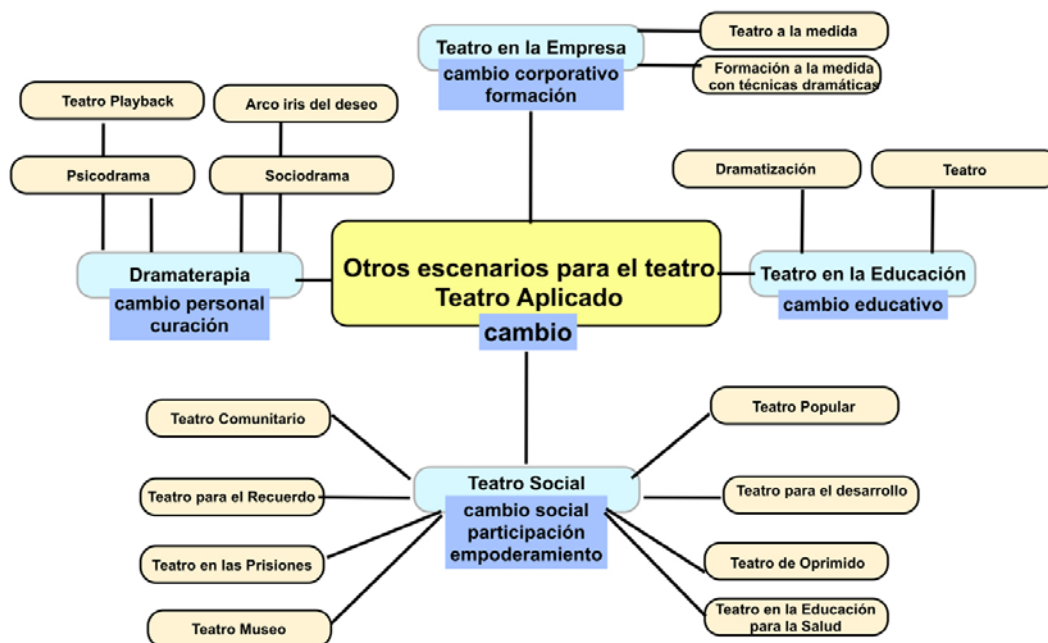
del ámbito social en el que se ubica. Para conseguir esa dignidad, es estrictamente necesario conocer el lenguaje teatral y artístico.

En realidad, no existe una dualidad enfrentada entre ambos términos, puesto que la aplicación viene a demostrar la validez de lo teorizado por lo puro y, este último nutre de conocimientos y principios al campo de la aplicación.

Aclarada la cuestión semántica es momento de abordar los principales espacios de acción del Teatro Aplicado.

Sin abandonar la idea de cambio, expuesta al principio de este apartado y para la cual, se desarrolla el Teatro Aplicado, el profesor Tomás Motos concreta estos espacios en los siguientes: Teatro Aplicado en la educación, Teatro Aplicado en el cambio social, en el cambio personal y Teatro Aplicado en el cambio corporativo.

A este respecto, tomo prestado el gráfico que el profesor Motos ha elaborado para su libro *Otros escenarios para el teatro*.



Cuadro 1. Mapa del Teatro Aplicado. Fuente: Motos (2013)

Efectivamente, si seguimos el gráfico anterior, encontramos los cuatro principales espacios de acción que a su vez, canalizan su actividad en diferentes subespacios, promovidos por un único motor principal, la consecución del cambio en los diferentes ámbitos.

Véase por tanto, como si atendemos a uno de los espacios, el Teatro Social, el objetivo del cambio se encuentra inscrito en la obtención del cambio social a través de la participación y del empoderamiento.

Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, en su primera edición, el verbo empoderar(se) es un calco del inglés “to empower”, que se emplea en textos de sociología política con el sentido de conceder poder a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida.

En este ámbito de significado, el Teatro Aplicado, a través de sus diferentes enfoques y procesos, debe ayudar a los miembros de un determinado colectivo social a conseguir ese estado de empoderamiento.

Conocidos los objetivos, es importante conocer también las vías de desarrollo hacia el cambio social que, Motos las concreta en ocho subespacios: el teatro comunitario, teatro para el recuerdo, el teatro en las prisiones, el teatro museo, el teatro popular, el teatro para el desarrollo, el teatro del oprimido, el teatro en la educación para la salud.

El segundo de los grandes ámbitos de acción del Teatro Aplicado sería el Teatro en la Educación, es decir, la actividad teatral que promueve el cambio educativo, canalizado en sus dos principales motores ejecutores, el teatro y la dramatización. No ahondaré más en este apartado, puesto que lo hemos visto en el apartado anterior, tanto en su dimensión terminológica e histórica, como en su situación actual en España y en diferentes países.

Pasaríamos pues al Teatro en la empresa, aquel que incluye el cambio corporativo y de formación, en su propósito cuyo desarrolla se encuentra entre el teatro a la medida y la formación a la medida a través del uso de técnicas dramáticas.

Por último y sin perder de vista el gráfico, estaríamos ante el espacio individual. El uso del teatro como terapia, es decir, la Dramaterapia, orientada al cambio personal y a la curación. Algunos de los caminos de desarrollo serían los propuestos por Motos, el teatro playback, el arco iris del deseo, el psicodrama y el sociodrama.

A cada uno de estos términos que se encuentran insertos en los grandes ámbitos de acción del Teatro Aplicado, le dedicaremos unas líneas más adelante. Aunque antes, es imprescindible hablar sobre los elementos activos del Teatro Aplicado, que son aquellos que intervienen en su ejecución. Estos pueden hallarse en un nivel de profesionalización máximo, es decir, personas que se dedican a las artes escénicas profesionalmente, o por el contrario, los ejecutores pueden ser personas que pertenecen a una determinada comunidad, con escasa experiencia formativa o profesional.

Necesariamente, las actividades propias del Teatro Aplicado suelen partir de una figura motivadora que inicia y facilita al resto de participantes, el desarrollo de la práctica. Los nombres que reciben estas personas que tienen la misión de poner en marcha la actividad, son variados, dependen de la corriente teatral en la que ahondemos. Así pues, términos como el de actor, performer, facilitador, dinamizador, animador, coringa, coordinador, moderador, co-creador, artista asistente, artista enseñante o incluso, en ocasiones, trabajador social, entre otros, conforman una larga lista de nombres para designar una misma idea, que es la de la persona capaz de crear una situación adecuada en la iniciar una práctica dramática, capaz de gestionar y guiar su desarrollo y capaz de concluir la actividad de forma pertinente.

Tomás Motos opta por el término facilitador, el cual tomaré prestado a partir de este momento.

¿Cómo debe ser la persona que lleva a cabo la función de facilitador? La respuesta se encuentra condicionada a las diferentes perspectivas desde las que se aborde la cuestión, o los diferentes estudios de expertos en la materia del Teatro Aplicado. En palabras de George Laferrière debe ser un artista pedagogo, es decir, dotada de conocimientos tanto artísticos como pedagógicos. Al mismo tiempo, debe tener asumidas nociones de

psicología y sociología que le serán verdaderamente útiles en la interacción social que debe llevar a cabo. Una interacción social que conlleva funciones de comprensión acerca del contexto en el que tendrá que resolver su labor y de las personas que lo integran. Debe tener muy claros los objetivos que persigue, así como crear un corpus de situaciones dramáticas, experimentadas por el colectivo comunitario sobre el que actúa, suficientemente motivadoras para conseguir el cambio social que se persigue. Hacer un uso adecuado de la experiencia teatral e interpretar y juzgar el producto final resultante.

Tampoco se puede obviar el plano emocional y por ello, el facilitador debe estar siempre atento a la salud y a la situación sensitiva y social del grupo para el que trabaja, y dotar a este de los recursos emocionales necesarios que requiere la interpretación.

Aquello que viene tras la representación, supone una información importante de la cual extraer conclusiones valiosas para futuras representaciones. Se trata pues, de la interpretación del resultado y su reflexiva valoración, que es una de las tareas más importantes del facilitador para con su comunidad. Entre todos deben llegar a aquello que se ha aprendido.

En algunos ámbitos concretos como es el campo de la psicología y la actividad psicodramática, el rol del facilitador puede ser llevado a cabo por un profesional ajeno al mundo teatral.

Atendiendo a los tres paradigmas, a través de las cuales suele desarrollarse el Teatro Aplicado, la tecnológica, la perspectiva cultural y la política, la función del facilitador varía.

Desde el prisma tecnológico, el facilitador será quien lleve a la práctica el proyecto idóneo de una determinada comunidad, que ha sido diseñado por expertos en la materia. Por tanto, hablamos más bien, en este caso, de un actuante que pone en marcha un diseño que le ha sido dado.

Sin embargo, desde la perspectiva cultural, el facilitador es quien hace un uso óptimo

de la experiencia dramática del grupo, crea situaciones en las que media y provoca el cambio deseado. En este caso, el facilitador puede intervenir creativamente en el proyecto que desarrolla junto a su grupo, aunque dicho proyecto le venga dado, podrá cambiar su definición de acuerdo con los intereses del grupo sobre el que actúa.

Por otro lado y atendiendo a la visión política, el facilitador es quien estimula, diseña e implementa el cambio, es decir, será quien fomente y gestione la actividad a realizar o la consensuará con el grupo social con el que se relaciona, se trata de guiar la actividad teatral y modificarla en función de las variaciones contextuales, tomará las decisiones apropiadas para conseguir el fin de la actividad y las ejecutará.

Otro de los elementos activos que merecen cierta atención en el desarrollo del Teatro Aplicado es la relación que existe entre los espectadores, los actores y los facilitadores. Una relación que está basada en una premisa principal sin la cual, el Teatro Aplicado, puede llegar a no comprenderse.

El tema de una representación de Teatro Aplicado es un tema compartido entre espectadores, actores y facilitadores. Las personas que asisten a una muestra de Teatro Aplicado lo hacen porque comparten, desde el punto de vista personal, el interés y la motivación sobre el tema que se trata en la muestra, que actúa sobre ellos como un espejo.

De la misma manera ocurre con los intérpretes, los actores de determinada comunidad junto con su facilitador, son quienes deciden el tema a tratar en la representación.

Así pues, la representación parte de una motivación compartida de forma común por actores, espectadores y facilitadores y, la misma debe provocar una reacción relevante en todos estos elementos.

Esta premisa no se encuentra en el teatro convencional. Actores y espectadores no son parte de la elección del tema a tratar y por tanto, no tienen porque identificarse con el mismo.

Y si damos un paso adelante, dejaremos de lado los elementos activos del Teatro Aplicado y pasaremos a analizar la ejecución y la puesta en marcha del mismo.

En este sentido, Tomás Motos recoge en su libro *Otros escenarios para el teatro*, la teoría de las autoras estadounidenses, Mónica Prendergast y Juliana Saxton, en cuya obra *Applied Drama*²⁵, precisan la puesta en marcha del Teatro Aplicado en tres fases: facilitación, escritura del texto y construcción de la pieza (*playbuilding*).

La importancia de la primera fase, la facilitación reside en la figura del facilitador y en sus características. Como hemos visto anteriormente, el facilitador, además de conocer el contexto social con el que se encuentra ligado, debe estar dotado de habilidades comunicativas, empáticas y sociales. Del mismo modo, debe ser un experto conocedor de técnicas dramáticas y un buen pedagogo.

Este es el requisito para que engranaje del Teatro Aplicado pueda iniciar su marcha.

La segunda fase correspondería a la escritura del texto teatral que se representará. A menudo, un texto teatral del Teatro Aplicado es concebido como un texto de creación colectiva, aunque la escritura sea llevada a cabo por algún profesional experimentado, en la formulación de la misma, han participado tanto actores, como espectadores y facilitadores, además de las posibles figuras que puedan verse implicadas en la actividad de creación, bien sean escritores y/o dramaturgos o el propio facilitador, que puede desarrollar esta tarea creativa, si tiene los recursos y los conocimientos que dicha tarea requiere.

La tercera de las fases es la creación colectiva de la obra o pieza teatral. El texto escrito pasa a manos de la comunidad que llevará a cabo la actividad teatral y este será reinventado, redefinido y adaptado tantas veces sea necesario.

El concepto de creación colectiva que tenemos en el teatro de nuestro territorio, surge de la actividad de algunos de los grupos teatrales que conformaron la nómina del

²⁵ Prendergast y Saxton (2009:17-18)

Teatro Independiente en la década de los 60 del siglo XX. Una actividad que se concreta en el hecho de plasmar, en una pieza dramática, una serie de investigaciones acerca de experiencias de vida, que llevan a cabo un grupo de actores profesionales, frecuentemente ayudados por un dramaturgo.

La pieza teatral no determina el texto original del que parten los ensayos, sino que más bien se va creando, progresivamente, a través de ellos.

En este tipo de creación, evidentemente, varía el grado de implicación desde el que parte la tarea teatral, actores, directores y dramaturgos, beben de la experiencia y de la percepción y la crítica colectiva para engendrar un producto único y pactado.

En este tipo de producciones los elementos que forman parte de la obra teatral no siguen una ordenación jerarquizada convencional, van adquiriendo protagonismo a medida que la creación va tomando forma teatral, así pues, un texto cuya idea primitiva parte de la inclusión de la música como elemento subordinado a la interpretación textual, puede acabar por tener el lenguaje musical como motor principal de la puesta en escena.

El resultado no siempre debe concebirse como el de una obra teatral al uso, en la que una trama argumental recorre cada uno de los diálogos, sino que probablemente guarde un parecido más cercano a un collage, en el que se observan diferentes puestas en escenas, desde monólogos a argumentos que giran en torno a un mismo tema.

Y, ¿cuál sería el espacio ideal en el que puede tener lugar una representación de Teatro Aplicado? Cualquier lugar en el que las personas se reúnan para relacionarse entre sí. Los lugares de representación pueden ser bien diversos, pues diversas son las formas que puede llegar adquirir, distintas son las personas que crean y reciben un espectáculo de Teatro Aplicado y por tanto, diferentes pueden ser los espacios en los que se desarrolle, aunque eso sí, suele estar alejado de los espacios que ocupa el teatro convencional.

Hablamos de hacer teatro en hospitales, en residencias de ancianos, en la plaza de un barrio, en las prisiones, en campos de refugiados, en centros sociales o instituciones

vecinales. Se trata de fijar la mirada en nuevos horizontes, las artes escénicas al servicio de una determinada comunidad que ha canalizado su voz a través del hecho teatral, en un sitio en el que los miembros de esa comunidad se sienten cómodos, en un lugar que de alguna manera, forma parte de la propia esencia de la representación, que ha estado pensada en un contexto concreto relevante para esa comunidad. Sobradamente conocida es la importancia del contexto social en la vida de las personas, puesto que estas somos entes de características sociales, cuyo desarrollo depende de los vínculos que entablamos con nuestros entornos. El lugar en el que se establecen estas relaciones es fundamental si intentamos recrear los aspectos que nos motivan y nos interesan.

Por otro lado, es importante resaltar quiénes son los protagonistas del Teatro Aplicado, es decir, a quién va dirigido y cuál es su finalidad.

Aunque son algunas las razones que he ido citando a lo largo del presente capítulo, debo remitirme de nuevo, al propósito originario del Teatro Aplicado, el cambio. El cambio en los diferentes ámbitos en los que acciona y a través de los cuales toma diferentes formas.

Alejados del objeto tradicional del puro placer estético, no podemos entender una obra de Teatro Aplicado como una pieza que solamente inspire un placer desde el punto de vista artístico o mero entretenimiento. Ese no es su objetivo, el cual va más encaminado hacia la acción que tenga como resultado ese cambio, citado anteriormente.

Los conceptos y los términos que conforman las escenas son aquellos que provocan un empuje necesario, un movimiento, una reflexión, las ganas de hacer cosas de otra manera.

Los sujetos que participan del Teatro Aplicado son todos aquellos que cuestionan aquello establecido, que son capaces de creer en alternativas, de escuchar propuestas, de emitir juicios críticos y de cambiar la ruta establecida, para conseguir cambios, modos diferentes de entender y hacer, en pro de una sociedad más justa.

Habitualmente los agentes del Teatro Aplicado, que son a su vez objetos de su finalidad, se encuentran agrupados en comunidades en las que comparten intereses y

preocupaciones, o aquellas que tienen algo que decir, denunciar o simplemente, comparten una necesidad imperiosa de hacer las cosas de otro modo. Todo ello siempre va muy en la línea de los problemas sociales y políticos más habituales, y que son los que impiden desarrollar una sociedad justa y mejor.

Desde esta misma perspectiva es importante resaltar la importancia del teatro como potente herramienta de reflexión crítica. Tomás Motos (2013:36) nos habla de “praxis social” y “praxis social crítica”, términos que nos ayudan a entender que el arte teatral, desde la perspectiva del Teatro Aplicado, se pone al servicio de determinadas cuestiones sociales. De esta manera, y a través del uso del lenguaje teatral, estas cuestiones se transforman en proyecciones que son recibidas por quienes las plantean como un modo de ver caminos alternativos, una muestra de diversos puntos de vista, otras maneras de entender la realidad.

A partir de esa recepción, los esfuerzos comunitarios de todos aquellos que se sienten implicados, se orientan hacia el cambio, hacia las otra forma de entender y hacer, hacia las opciones que hasta el momento no habían sido planteadas.

Por otra parte, el teatro es un actividad artística que guarda en su interior una serie de habilidades que lo convierten en una herramienta poderosa al servicio del cambio social e individual. Tomas Motos nos habla de “potencialidades”. Motos (2013:36):

[...] al teatro se le han reconocido unas potencialidades en que la mayoría de autores están de acuerdo. Se admite que el teatro hace que los temas abstractos se conviertan en concretos y reales para los espectadores. Implica a las audiencias intelectual y emocionalmente. Educa divirtiendo. Conduce al empoderamiento de personas y colectivos y pretende la mejora de la calidad de vida de las comunidades. Apoya, revitaliza y favorece la comprensión. Educa y enriquece en la herencia, la tradición, y la cultura comunitarias. Fomenta la participación activa de públicos y comunidades. Sensibiliza a los espectadores sobre las ideas y las conductas mostradas y genera una conexión personal con los eventos y personajes vistos sobre el escenario.
[...]

Y es que el hecho de ver una representación teatral, más entendida desde unas de las ópticas del Teatro Aplicado, permite la identificación de personajes, el reconocimiento de las inquietudes, sean de la índole que sean, sociales, políticas, económicas, pero también

la evocación de los deseos, a través de una implicación emocional suficiente como para cuestionar los valores personales vigentes, pero no demasiada como para provocar una situación de desequilibrio personal.

En consecuencia, los receptores del teatro, se encuentran en un espacio de libertad que les permite analizar situaciones desde otros ángulos, replantear opciones, observar diferentes reacciones y elaborar otros modos de hacer.

En este sentido es necesario plantear de forma clara las claves para que el Teatro Aplicado cumpla su función.

En su libro, *Otros escenarios* para el teatro, el profesor Motos establece cuatro espacios primordiales que deben ser tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo el Teatro Aplicado: la participación, la estética, la ética y la evaluación.

Respecto a la participación, la concepción de espectador que nos viene dada por el teatro convencional, parece encontrarse alejada del propio hecho teatral que se caracteriza por ser una actividad artística en vivo, única e irreplicable. De esta manera, una persona que asiste a ver una representación de teatro convencional lo hace desde el pacto teatral o individual que lo obliga a ser receptor que cree lo que se le cuenta, mostrando una actitud pasiva respecto a todo aquello que la escena le va a aportar. Lo hace desde la inactividad del patio de butacas, desde el silencio, desde la mirada y la escucha activa, pero desde la inacción constante a lo largo de toda la representación. Paradójicamente, tal y como enunciaba Grotovsky en su *Teatro Pobre*, el espectador es junto al actor, la pieza necesaria para que exista teatro. Sin embargo, a menudo en el teatro convencional, esa importancia parece quedar relegada, desde el momento en que se le pide al espectador que abandone su energía y que se concentre en todo lo que los actores tienen que contarle. Aunque tenga mucho que decir sobre el conflicto argumental que conforma la representación.

En el momento en el que la participación del espectador pasa a ser activa, el rumbo teatral cambia por completo. Esto es lo que ocurre en el Teatro Aplicado, en el que los espectadores son, a su vez, creadores del espectáculo, el cual se ha forjado a través de

sus testimonios y vivencias. De esta manera, la representación pasa a ser de todos, de todos los que han formado parte de su creación, de ellos y de sus circunstancias vitales, culturales y sociales.

Es este el camino que conduce al cambio, únicamente de la participación activa se desprende una concienciación y un compromiso.

La estética es otra de las claves que deben tenerse en cuenta a la hora de poner en práctica cualquier manifestación de Teatro Aplicado, entendiendo la estética desde una dimensión semántica compleja.

¿Qué entendemos a la hora de tener en cuenta la estética? ¿De qué estética hablamos? Es importante tener en cuenta todas las magnitudes de significado que encierra el término estética.

Así pues, es bien diferente atender a la estética cuando somos receptores de la obra que a la que guarda relación con la que nos lleva a producir una manifestación artística.

Desde el punto de vista de la recepción, hablamos del modo que tiene un público determinado de recibir, interpretar, entender y valorar una representación artística, en este caso teatral.

Pero son muchos los factores que deben tenerse en cuenta a la hora a la hora de comprender la estética de la recepción.

Por ejemplo, en el teatro tradicional la atención del público es captada a través de los primeros minutos de espectáculo y a este menester, se dedica la puesta en marcha de cualquier representación en sus primeras escenas o en sus primeros momentos.

Una vez la atención del espectador ha sido captada, se trata de implicarlo en el hilo argumental para que la atención continúe estando vigente. El lenguaje teatral debe hacer por tanto hincapié en los giros argumentales, en el mantenimiento de la tensión, en la relación de ideas opuestas, en las simbologías utilizadas.

El siguiente paso es un paso de regulación de la tensión y el interés que debe actuar de forma óptima para conseguir que el espectador no baje la guardia.

Si todas estas fórmulas teatrales funcionan, se conseguirá que el receptor interiorice el mensaje que se le ha querido transmitir, para ello recurrirá a la experiencia personal y acabará dando un significado propio a todo lo que ha visto recreado en las tablas.

Evidentemente, no es tarea fácil esta, aun más cuando emisor y receptor no comporten un mismo código artístico.

El Teatro Aplicado parte de una premisa privilegiada en este sentido y es que cuenta con la predisposición positiva del receptor. Esto ocurre porque la representación contiene asuntos que el público identifica como propios, por tanto, el interés se incrementa desde el momento inicial. La atención ya está captada y por eso, la interpretación, la comprensión e incluso la interiorización del propio mensaje son, necesariamente, más sencillas. La valoración de la representación se multiplica, la empatía entre público y actores es mayor y más fuerte.

En segundo término, encontramos la estética de la producción, aquel conjunto de normas y valoraciones artísticas que llevan a producir un espectáculo de una forma determinada.

En el seno del teatro en la educación, especialmente, siendo este el contexto cuyas representaciones cuentan con mayor tradición, han sido numerosas las críticas que han valorado negativamente el tratamiento artístico y estético que estas obras han llevado a cabo. De alguna manera este es un problema que ha heredado el Teatro Aplicado.

No se trata de escudarse en premisas como la priorización del proceso frente a la realización final, puesto que son muchas las voces que han demostrado que si los procesos desarrollados son los correctos, los productos que se consiguen son sobradamente dignos desde el punto de vista estético.

Probablemente, la cuestión clave se encuentre en la evaluación que debe aplicarse a cada representación, después de haber sido puesta en marcha.

La tercera de las claves fundamentales para entender el funcionamiento del Teatro Aplicado es la ética, entendida como el proceso de reflexión moral que lleva a cabo un facilitador cuando se le encomienda una tarea teatral en un determinado grupo y al mismo tiempo, la reflexión que realizan los miembros del propio grupo. La reflexión engloba la asunción de valores que deben originar el proceso creativo, sobre qué queremos hablar y por qué, pero más allá de la mera asunción, qué nos hace sentir el hecho de hablar sobre ese asunto o ese otro.

Sólo la reflexión y posterior puesta en común de estas cuestiones, originan el espacio de libertad y confianza necesario para desarrollar un actividad de Teatro Aplicado.

En esta misma línea encontramos que la ética va muy ligada al concepto de ideología y la función del facilitador marcará el grado de implicación de este último término en el trabajo a realizar.

Es importante entender si la labor del facilitador va encaminada a la mera puesta en marcha, valorado el proceso y la representación o si, lo que se pretende conseguir es la transformación social, activada por los individuos sociales que llevan a cabo la práctica teatral. En este sentido, la sutileza de las acciones del facilitador es una opción imprescindible. No se trata de hacer mítines políticos si no de conseguir, a través del diálogo y la participación, remover conciencias, cuestionar comportamientos demasiado aferrados socialmente, aceptar alternativas y alejarse de comportamiento canónicos, para explorar nuevas vías de convivencia social. Se trata de conseguir un producto semánticamente consensuado, que refleje todas las visiones de quienes se hallan implicados en él, tanto los que producen como los que reciben.

La última de las acciones necesarias que se deben administrar en cualquiera de las prácticas del Teatro Aplicado es la evaluación del proceso y del resultado. Para ello es esencial entender la magnitud del Teatro Aplicado, deben tenerse en cuenta todos

sus posibles espacios de acción, así como todas sus dimensiones que, por su naturaleza interdisciplinar, son numerosas.

Muy probablemente no sea en el campo de la evaluación tradicional en el que encontremos los mecanismos adecuados para su realización, puesto que la recogida de experiencias y valoraciones subjetivas de los implicados en la práctica, criterio fundamental en la valoración, requieren medidas de carácter expresivo y creativo. El profesor Motos ofrece alternativas como la realización de dibujos, mapas, diarios personales o colectivos o videos que de alguna manera, testimonien la vivencia de quienes han llevado a cabo la actividad teatral.

La evaluación no debe ser parcial, entendiendo este término como la fotografía concreta de un momento del proceso, sino más bien debe entenderse de forma continua, reparando en los cambios producidos en los sujetos implicados y en los cambios que han podido afectarles durante y tras el resultado. En este sentido, encontramos entremezcladas valoraciones que pertenecen al ámbito privado y valoraciones del ámbito colectivo, que conviene hacer públicas para cerrar el proceso y comprobar que éste ha sido eficaz. No obstante, la eficacia debe ser entendida como una validez de carácter social y no una eficiencia de los resultados obtenidos. Es pues la eficiencia que ha reconvertido y mejorado la valoración personal de los individuos y como esta reconversión, afecta al colectivo social, cultural y político al cual pertenece, sin obviar que las prácticas del Teatro Aplicado surgen de la necesidad del cambio y este es el norte de su quehacer y su desarrollo.

Se debe comprobar si ese cambio, pertenezca a la dimensión que sea, social, política, cultural o individual, se ha producido, en qué medida y cómo ha afectado el mismo al contexto al que iba dirigido.

3.2.- Diferentes modalidades de Teatro Aplicado

3.2.1.- Teatro social

Recuperando la idea inicial, recogida en el gráfico anterior que he tomado prestado

de Tomás Motos, paso a atender, a continuación, las diferentes manifestaciones teatrales que encontramos en los distintos campos de acción del Teatro Aplicado.

En primer lugar, centraré la atención en el espacio de lo social, es decir, el teatro que va orientado o tiene como objetivo el cambio social, la participación ciudadana y el empoderamiento de los miembros de comunidad.

En este contexto, encontramos numerosas muestras teatrales que pertenecen a campos sociales específicos y que comparten la aspiración transformadora de la que hablamos al principio.

En esta línea, me gustaría llevar a cabo una aproximación a estas manifestaciones artísticas, a través de unas breves pinceladas tanto de su definición como de su funcionamiento.

3.2.1.1.- Teatro para el desarrollo

Como su propio nombre indica el Teatro para el desarrollo está conformado por la consecución de una serie de prácticas teatrales realizadas en un espacio en vías de desarrollo, con la intención de propagar ideas o de que las propias prácticas teatrales sean medios de formación.

Las acciones teatrales que se llevan a cabo en el Teatro para el desarrollo, se asientan sobre el conocimiento preciso de las problemáticas a las que se enfrenta la comunidad, de la cultura que les identifica y de sus formas de expresar y comunicar.

Asimismo, el Teatro para el desarrollo promulga la implicación de agentes externos con los miembros de la comunidad con la que se trabaja, en espera de que estos puedan compartir su forma de entender su realidad, su cultura, sus cuestiones políticas y económicas, pero también, promulga la implicación de los miembros con su propia comunidad, de manera que sus aportaciones las transformen y las mejoren.

Los usos prioritarios del Teatro para el desarrollo se concretan en cuatro acciones principales:

– Las manifestaciones teatrales entendidas como propaganda educativa, fomentadas por gobiernos y organismos no gubernamentales. La eficacia del resultado de estas prácticas estará condicionada a los conocimientos precisos, sobre los que hablábamos anteriormente, acerca de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos.

– La actividad teatral para el fomento de la participación de los miembros de una determinada comunidad. De esta manera, el hecho teatral persigue alzar las voces de aquellos a los que no se les suele escuchar. Para ello, se le invita a la escena, se les alienta para que cuenten sus vidas y estas puedan llegar a ser objeto de representación.

– Las prácticas teatrales como defensa de los derechos de los miembros de una comunidad. Con la finalidad primordial de que encuentren soluciones para solucionar las posibles vulneraciones sufridas.

– El teatro como terapia. Aquel que, es realizado por personas capacitadas para el efecto y se enfrenta a los problemas emocionales y traumas personales.

El Teatro para el desarrollo parece acompañar o alternar, el proceso educativo tradicional que se ha llevado a cabo en diversos espacios en desarrollo, de manera que se ofrece una vía distinta, a través de acciones más creativas, para conseguir un cambio educacional óptimo que desemboque en una transformación social.

La consecución del Teatro para el desarrollo pasa por un proceso similar al de otras manifestaciones teatrales del teatro social.

La ejecución debe estar fundamentada en una fase de investigación que comprende el estudio y comprensión de todas las características sociales y culturales de la comunidad objeto. Para ello, el facilitador o los facilitadores deben convivir con sus miembros hasta llegar a obtener un conocimiento suficiente, que les permita recrear situaciones verosímiles de la comunidad, de una manera espontánea.

Los datos obtenidos en la fase de investigación deben ser recogidos en un informe compartido con la comunidad. Este informe, de alguna manera, debe subrayar la postura ideológica de sus miembros, ante un tema determinado, que probablemente será el tema que abordará el argumento de la obra.

Las expresiones, opiniones y vivencias de los miembros de la comunidad, recogidas en las fases anteriores conformarán el grueso argumental de la obra a representar. La inspiración para crear los personajes ha de venir dada por la identificación de los mismos con personas reales pertenecientes a dicha comunidad.

La siguiente fase es la de los ensayos que, no sólo servirán para empezar a dar vida al texto, a través de los actores y actrices seleccionados para tal menester, sino que estos mismos confeccionarán sus propios personajes, poco a poco, ensayo tras ensayo, para conseguir una identificación directa con el público.

Tras el periodo de ensayos, como en cualquier actividad teatral viene la representación. Esta debe ser un acto central que implique a un buen número de personas de la comunidad. Para conseguir una implicación mayor se debe facilitar la participación que puede hacerse, utilizando un lugar adecuado y que de alguna manera, resulte simbólico para los miembros de la comunidad. De la misma manera, el tiempo debe ser pertinente. Y el ofrecimiento de participación debe ser activo, es decir, no hay que invitar a la gente a que vea, sino a que haga. Muchas son las expresiones que pueden intervenir en la obra y que pueden ser llevadas a cabo por aquellos que no participan directamente en la interpretación del texto, por ejemplo, danzas, música, canciones o simplemente, invitar al público a opinar sobre aquello que está viendo o que ha visto.

Tras la representación es momento para la reflexión. Los facilitadores deben valorar y cuestionar cómo ha ido el proceso y el resultado, tanto se se piensa en acciones futuras, como si lo que se quiere es incitar el debate. Esta reflexión y valoración es importante compartirla con los miembros de la comunidad que han estado implicados.

3.2.1.2.- El Teatro Popular

El origen del Teatro Popular lo podemos encontrar en las prácticas teatrales de la antigua Grecia que se desarrollaban en la celebración de las dionisiacas. Podemos encontrarlo en cualquiera de las manifestaciones escénicas en las que el pueblo tenía la oportunidad de cuestionar el poder de los gobernantes, a través del teatro y su lenguaje escénico, es decir, el disfraz, el maquillaje o la imitación, entre otros, teñidas de un claro tono subversivo, divertido y fresco.

El origen del Teatro Popular se halla pues en una comparsa carnavalesca, en la representación de un personaje tipo de la Comedia del Arte o del teatro español de los Siglos de Oro, o en una exhibición circense.

A lo largo de la historia de Occidente hemos encontrado corrientes teatrales que han nutrido o nutren el concepto de Teatro Popular. Así pues, desde el concepto francés de *théâtre populaire*, defendido con vehemencia por filósofos como Rousseau y Diderot, Theatre du Peuple du Jurat en Suiza, el Piccolo Teatro de Milán y el Teatro Popolare de Vittorio Gassman en Italia. Pasando por el vodevil y el circo, el cabaret, Bread and Puppet, circo de Vladimir Maiakowski, el Teatro Campesino de Luís Valdés, hasta el Teatro Social formulado por Bertolt Brecht que fomentaba la existencia de un teatro para el pueblo, accesible y cercano, o el Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

Pero lo cierto es que, además de conocer el origen y las fuentes del Teatro Popular, necesitamos tener una definición inmersa en el contexto del Teatro Aplicado. En este marco, el Teatro Popular es aquel que recoge todas las muestras teatrales que tienen una finalidad política.

Desde una dimensión semántica es importante atender al concepto popular que acompaña, en esta ocasión, al concepto de teatro. Cuando hablamos de popular, entendemos que popular viene referido al concepto pueblo, un teatro en el que tanto su inicio, su proceso, como su resultado son puestos al servicio de quienes lo crean y lo desarrollan, para conseguir en ellos un estado de empoderamiento.

Es por ello que debemos olvidar otras acepciones posibles que puedan relacionarse al significado dado, como por ejemplo, lo popular entendido como lo que está de moda, pero cuya accesibilidad no está garantizada, desde el punto de vista económico o intelectual.

Bajo esta prima de definición es posible que el Teatro Popular nos recuerde a otras vías en las que se mueve el teatro social, por ejemplo el espacio del Teatro Comunitario, pero también es cierto que los límites entre los que se teje el entramado del teatro social, a veces resulta complicado, porque son demasiadas las características comunes.

Un teatro es considerado popular cuando es una actividad autodeterminada, independiente desde el punto de vista de la creación de la obra, que únicamente pertenece a los participantes de la actividad teatral, aunque las vías de expresión de las que se hacen servir son aquellas que contienen un carácter popular, la música, la danza, las marionetas o el mimo.

Además, el final de una obra de Teatro Popular debe suscitar, necesariamente, el debate, atendiendo así al fin con el que ha sido creada.

Respecto a los espacios de acción propios del Teatro Popular encontramos en la obra de Tomás Motos, la referencia a Brooks Macnamara quien en su *The scenography of popular theatre* (citado en Motos 2013:), clasifica estos espacios en categorías:

- Cabinas en la calle y otras disposiciones de espacio realizadas por artistas callejeros itinerantes. Por ejemplo, el kamishibai.
- Teatros improvisados: para tener mayor control sobre los espectadores, el artista necesita alguna clase de espacio barato y fácilmente adaptable, que pueda contener a los espectadores y al artista.
- Escenografía del espectáculo de variedades: se trata de espacios híbridos entre elaborados escenarios con proscenio y la pista de circo.
- Barracas de feria y espacios para la representación que están dedicados a espectáculos de efectos especiales.
- Formas procesionales: los formatos de procesión han estado desde antiguo

presentes en espectáculos variados. Por ejemplo, en la Edad Media y en el Renacimiento, en bodas, victorias militares, coronaciones de reyes, visitas reales, etc. Y actualmente, en ambientes de diversión como en carnavales o en parques de atracciones, donde es el espectador quien organiza el evento, pues las actuaciones están fijas y a este se le presentan diferentes opciones ya que, según las que elija y el orden en que lo haga, compone su propio espectáculo.

3.2.1.3.- El Teatro Comunitario

En una sociedad como la nuestra, globalizadora, en la que impera el conocimiento y la información como fuentes generadoras de riqueza, el hecho de definir el término comunidad y las características que la conforman se convierte en una tarea ardua y compleja. En consecuencia, también es complicado poder concretar las acciones sociales y pedagógicas que benefician a sus miembros.

Aunque han surgido y surgen respuestas contundentes frente a la tendencia globalizadora y homogeneizadora como por ejemplo, el espíritu de autodeterminación de numerosas comunidades locales, en un intento de poner en evidencia las diferencias de identidad frente a las similitudes, no podemos obviar que el entramado social y comunicacional que nos conecta posee una clara tendencia hacia la uniformización.

No obstante, y en pro de una auténtica definición localista y diferenciadora de las distintas comunidades que integran la sociedad global, la acción comunitaria, en todos y cada uno de sus campos, se ha convertido en práctica habitual con una orientación democratizadora que tiene su origen en la concreción de las nuevas políticas sociales.

En el proceso de búsqueda del canon de acción comunitaria, se hace imprescindible entender, en el marco de la sociedad actual, qué significa comunidad, cómo se puede llegar a comprender el concepto si los criterios que permiten la existencia de una definición son tan diversos.

Para ello, para analizar y profundizar en dicha noción, debemos ser conscientes de la existencia de diferentes comunidades, no sólo las que administrativamente quedan determinadas siguiendo criterios de proximidad geográfica, sino también existen macrocomunidades que abarcan un espacio más globalizado en el contexto de las sociedades virtuales, bautizadas por Beck (1999) como las “terceras culturas”. Un entramado de espacios socioculturales que presuponen una mezcla entre las características de las comunidades tradicionales propias de los individuos y las características de las nuevas comunidades, ubicadas en el ciberespacio en las que las personas se agrupan siguiendo criterios de interés, afinidad e identificación.

Resulta por tanto, innegable discernir una postura voluntarista y de elección como explica Xavier Úcar (2009), en el concepto de comunidad. Los individuos sociales eligen a qué comunidad desean pertenecer.

Una vez definido el contexto de comunidad, tiene sentido hablar de acción comunitaria. Ésta, por su parte, debe tener claras las singularidades de cada una de las comunidades en las que desarrollará dicha acción: cómo son los miembros que la integran y por qué se sienten parte de un mismo grupo social. A partir de ese momento, comienza el proceso. Un proceso que debe reconocer como valores fundamentales el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la igualdad, como motores integradores y de enriquecimiento de las colectividades.

De esta manera, nos vamos acercando a los objetivos, contenidos y metodología de la acción comunitaria que, en palabras de Úcar, se basan en la autonomía y el empoderamiento.

Según el Diccionario *Panhispanico de Dudas*, en su primera edición, el verbo empoderar(se) es un calco del inglés “to empower”, que se emplea en textos de sociología política con el sentido de conceder poder a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida.

En este ámbito de significado, la acción comunitaria a través de sus diferentes enfoques y procesos, debe ayudar a los miembros de un determinado colectivo social a conseguir ese estado de empoderamiento.

Respecto al otro concepto que señalaba Úcar, la autonomía en relación a la acción comunitaria debe ser entendida como explica el mismo autor “[...] como aquella forma de actuar que obedece a criterios y normas propios, [...]”

Se trata pues, de una autonomía que no sólo concede un campo de acción al individuo para desarrollarse por sí mismo, sino que además le otorga la responsabilidad de hacerlo correctamente, en favor de una mejora en el colectivo.

Este último proceso debe ser entendido como un compromiso, en primer lugar individual, el sujeto miembro de un colectivo o comunidad hace uso de esa responsabilidad y, en segundo lugar, desde un punto de vista representativo, las instituciones a nivel local, nacional o global, de la misma manera, asumen ese compromiso de autonomía-responsabilidad.

Empoderamiento y autonomía como bases fundamentales de la acción comunitaria o socioeducativa. Cuyo campo de actuación engloba todos y cada uno de los canales en los que existen relaciones comunitarias. Canales físicos y locales, canales globales y virtuales o cualquiera de las combinaciones pertinentes que reflejen todo el entramado relacional que caracteriza nuestra sociedad globalizada-globalizadora actual.

El Teatro Comunitario, como una de las acciones comunitarias más comunes, ofrece numerosas manifestaciones a lo largo del ancho mundo, pero todas estas, aun teniendo un carácter internacional mantienen un rasgo común que las define genéricamente, y es que son llevadas a cabo por los miembros de una comunidad, por tanto, tienen un carácter, como podemos intuir, altamente localista, sea cual sea el tema tratado.

El Teatro Comunitario nace de una concepción democrática del arte, según la cual la, éste pertenece a todos y cada uno de los ciudadanos que conforman la sociedad. Por ello, hacen servir la estética artística para expresar, criticar o entretener.

En su definición, desde el punto de vista de la práctica encontramos que el Teatro Comunitario, concebido desde la colectividad comunitaria, bebe de las formas en las que se expresa el Teatro Popular, tanto como de las del teatro más comercial, aunque el

objetivo que se persigue en definitiva, sea el mismo se use una forma u otra. Y este objetivo no es más que la producción teatral que genera el cambio en la realidad comunitaria en la que sucede, la producción acompañada de acción social. Aunque sean muchos los que encuentren entretenimiento en su representación, la verdadera finalidad con la que ha sido concebida, es la de remover conciencias.

El Teatro Comunitario resulta efectivo en tanto en cuanto los agente sociales que en el participan abandonan la perspectiva individualista, y se acogen a una concepción colectivista a la hora de desarrollar la tarea. De esta manera desaparecen complejos y miedos y la indecisión se torna en participación, al amparo de la marca colectiva que da cierta seguridad. No se trata de contar aquello que me pasa, sino de contar lo que nos pasa, lo que a todos nos preocupa, lo que todos hemos vivido y lo que todos queremos vivir.

Por su definición y su finalidad, el Teatro Comunitario comparte rasgos comunes con el Teatro del Oprimido y con el Teatro en la Educación, teniendo en cuenta que todos ellos mantienen una constante intervencionista que genere alternativas.

Asimismo, comparte las formas estéticas del Teatro Popular, respecto a la intención ritual que permite a los miembros de una determinada comunidad, reunirse, festejar o intercambiar información.

De entre las principales características, destaco aquella que rescata la histórica función del teatro como motivador del debate, de la polémica y de la crítica social. Y es que el Teatro Comunitario nace desde la óptica del proceso social, político y cultural, acompañados del proceso estético, aunque este último no sea el más importante.

Los elementos clave en el desarrollo de un proyecto de Teatro Comunitario es similar a la de otras manifestaciones del teatro social. Es decir, los miembros de una comunidad son quienes protagonizan la acción principal, pero debe existir un facilitador que guíe el proceso. La función previa de este facilitador debe ser el estudio exhaustivo de la comunidad con la que trabajará. Este estudio puede llevarse a cabo través de la convivencia del facilitador y los miembros de la comunidad, hasta que comprenda y sea capaz de interpretar el *modus vivendi* de esta sociedad concreta.

Los participantes activos del proyecto comunitario adquieren la denominación de actores-vecinos y no necesariamente deben contar con una experiencia teatral previa.

Ellos eligen las historias que van a teatralizar, a partir de vivencias propias o ajenas, eso sí, conocidas por el conjunto social que les rodea. Los elementos teatrales que conformarán el entramado escénico, se van decidiendo y creando de forma colectiva, como colectiva será la puesta escena final.

El espacio escénico del Teatro Comunitario no se encuentra en los centros de las urbes, más bien son los barrios periféricos en los que pervive la esencia de este tipo de obras.

3.2.1.4.- El Teatro del Oprimido

“El Teatro del Oprimido es un movimiento de práctica teatral escénico-pedagógica que posee características de militancia y se destina a la movilización del público”.

Esta es una de las definiciones que Tânia Baraúna (2009:62) ofrece del Teatro del Oprimido, formulado originariamente por Augusto Boal en el ejemplar de 1974, que lleva por título *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*.

Augusto Boal (Río de Janeiro, 1931-2009) además de ser artista, director teatral, dramaturgo, activista político y educador social, fue un renovador de la escena teatral contemporánea de Brasil, su país de origen y, posteriormente, de la escena dramática contemporánea de Latinoamérica y Europa.

El Teatro del Oprimido, desde el punto de vista más políticamente comprometido llevó a Boal a ser candidato al Premio Nobel de la Paz en 2008.

La clarificadora definición de Braúna nos introduce en el mundo teatral del Boal y en la teoría pedagógica que inspiró la fundación de su movimiento dramático, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (Recife, 1921 Sao Paulo, 1997)

La pedagogía del oprimido, con un claro acento de militancia política, está conformada por una serie de iniciativas didácticas y renovadoras que conducen al individuo, susceptible de ser educado, a convertirse en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el enseñante debe guiar el proceso de aprendizaje a través de los intereses y las experiencias de aquellos y aquellas que aprenden y se forman académica y políticamente.

La pedagogía de Freire no puede ser entendida sin tener en cuenta algunos de los conceptos claves que quedaron formulados en su libro *la Pedagogía del Oprimido*, escritos en Chile entre los años 1967 y 1968. Tomamos las definiciones de los mismos que hace Tânia Barúna en su obra compartida, *De Freire a Boal* (Baraúna y Motos: 2009: 35-36), como por ejemplo que una sociedad se considera cerrada cuando privilegia a sus clases dominantes o élites. De esta manera, entendemos que nos encontramos ante una sociedad antidemocrática y con poca intención alfabetizadora.

Por consiguiente, Freire postula una democratización fundamental para poder desarrollar una alfabetización justa igualitaria. Podemos entender este concepto como una serie de valores y principios básicos que una sociedad debe adoptar para conseguir una auténtica democracia en todos los ámbitos.

Así pues, la sociedad necesita ciudadanos con consciencia crítica cuyo objetivo sea observar la realidad e interpretarla en pro de una construcción mejorada de sus miembros.

Mediante esta concienciación los elementos sociales pueden llegar a percibir su propia realidad y serán capaces de ejercer una autocrítica que consiga un compromiso con el cambio social.

El centro de esta democratización social no puede ser entendido sin unirlo a una educación libertadora, el sujeto debe interactuar con su realidad, partiendo del respeto hacia todas las personas que conforman la sociedad, se le debe permitir el acceso al diálogo como un primer paso para conseguir su liberación.

De esta manera y siguiendo este proceso, se llega a conseguir una alfabetización, un desarrollo que consigue que la persona interprete y cree su mundo. Tome conciencia de su

existencia y se comprometa con la existencia de los demás. Aprender a leer y escribir para poder descodificar el mundo en el que vive y con el que interactúa.

En contra de la alfabetización anterior, existen sociedades que privilegian la educación bancaria, que no es más que aquella que deja de lado la dignidad humana. El hombre en sociedad es concebido como un mero objeto de asimilación y reproducción.

Y la educación problematizadora, proceso educativo en el que el sujeto asume una condición activa en su proceso de alfabetización y educación. Toma parte de un diálogo respetuoso y creativo, destinado a la identificación de la dignidad personal y a la renovación social.

Tal y como resume Baraúna cuando explica la pedagogía freiriana: “Lo que se propone al analfabeto no es, sencillamente, la adquisición de una nueva técnica que él no desea y cuya utilidad no percibe. Lo que se pretende es la solución de sus problemas vitales a través del manejo de un instrumento que él pueda utilizar de forma autónoma” (Baraúna y Motos: 2009: 61)

Estos conceptos, entre otros que constituyen la base a través de la cual se formula la pedagogía renovadora de Freire, son susceptibles de comparación con lo que podría suponer una alfabetización teatral.

Es a partir de estas nociones claves desde las que el Teatro del Oprimido cobra un sentido completo. El teatro como herramienta para la alfabetización social y emocional y la renovación de la sociedad. El teatro como fórmula de creación estética. El teatro como liberación de los sujetos sociales.

El Teatro del Oprimido nace del encuentro entre la pedagogía de Freire y el teatro popular que se desarrolló en Brasil durante la segunda mitad de la década de los 50.

Tras su regreso de Estado Unidos en 1956, Augusto Pinto Boal ocupó el lugar de director del Teatro Arena, grupo teatral brasileño de la época y fue, desde ese lugar, como director del Arena, desde el que desarrolló una serie de lenguajes teatrales innovadores

influenciados por sus estudios dramáticos en Norte América que finalizarían constituyendo el teatro popular brasileño. Un teatro comprometido con la sociedad, desde todas las fuentes que nutren el arte teatral, especialmente, desde la investigación actoral.

El Teatro del Oprimido nace en un contexto social y político muy concreto. Finales de la década de los 50 y principios de la década de los 60. Un escenario temporal en el que las políticas de izquierdas del país tienen un fuerte apoyo intelectual y artístico. Situación que se mantiene hasta el golpe de estado militar que tuvo lugar en Brasil en 1964.

El método de Boal es considerado un método revolucionario ya que ofrece la posibilidad de hacer teatro incluso fuera de los teatros. El arte dramático al servicio de un mundo entero y en concreto, al servicio de las voces oprimidas que pueden hacer uso de la escena para tratar de interpretar sus dificultades y, en ese mismo espacio, hallar soluciones.

Diálogo, experiencias, expresión corporal, teatro. Un método alejado de los preceptos aristotélicos que caracterizan el teatro occidental de la época. Boal considera que la identificación que supone el teatro aristotélico persigue, en el fondo, una manipulación del espectador. El reconocimiento de un sentimiento que no nace del que observa sino que le es impuesto. Una forma de opresión.

Así pues, los principales objetivos del Teatro del Oprimido son:

“Transformar el espectador, de un ser pasivo y depositario, en protagonista de la acción dramática”

“ Nunca contenerse en reflexionar sobre el pasado sino prepararse para el futuro”

El término opresión, para Boal, no es sólo colectivo ni generalizado, quizás aquella fue la definición que tenía en mente cuando desarrolló el movimiento teatral, en el represivo contexto latinoamericano. No obstante, su exilio en Europa, tras su excarcelamiento en 1976, le hace reflexionar sobre el concepto opresión.

Los oprimidos de la Europa de los 70 no son los mismos oprimidos de la dictadura militar brasileña.

Para Boal, la opresión no es una cuestión de clases y razas, la opresión puede hallarse en el interior de una misma clase social, en el interior de un mismo individuo. La rutina, el trabajo, los complejos, todas estas nociones pueden ser síntomas de opresión.

La metodología del Teatro del Oprimido parte de un principio concreto, traspasar el arte teatral, alejarlo del ritual convencional en el que tiene lugar. Fuera de los escenarios convencionales, sin agentes teatrales de por medio. Se trata de desnudar el arte y alejarlo de todo aquello a lo que va unido de forma habitual: espacio escénico, actores, texto, espectadores observantes y pasivos. Desposeer al teatro de su función estética y convencional al servicio de la intervención social.

Es, de esta forma, como los roles cambian y el espectador toma parte activa y transforma la escena, sin dejar perder la capacidad de observar, obtiene la bidimensionalidad de poder actuar y percibirse a sí mismo.

La metodología está conformada por una serie de ejercicios, juegos, técnicas y acciones teatrales. La mayoría de ellas publicadas en sus libros *Juegos para actores y no actores*, publicado en 1998 y *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro* de 1975.

La didáctica de la metodología del Teatro del Oprimido ha constituido el objeto de estudio de talleres y seminarios permanentes que ofrecen formación continua.

Los últimos fundamentos teóricos y prácticos enunciados a partir de las experiencias didácticas que se han desarrollado en la citada formación están recogidos en el libro *A Estética do Oprimido* (Boal: 2009)

Es necesario, siguiendo la disciplina de Boal, que el espectador lleve a cabo un proceso mediante el cual acabará formando parte de la escena. En esta metodología se distinguen cuatro etapas:

Conocimiento del cuerpo. Conocimiento teatral del cuerpo a partir de los condicionamientos sociales.

Hacer que el cuerpo se vuelva expresivo. Ejercicios que exploran las posibilidades de la expresión corporal.

Teatro como lenguaje. Ejercicios teatrales centrados en el encuentro de los distintos lenguajes. Se subdivide esta etapa en tres grados: la Dramaturgia Simultánea, el Teatro Imagen y el Teatro Foro.

Teatro como discurso. Composición de escenas simples en las que los espectadores intervienen en la presentación teatral. Se utilizan las siguientes variantes: Teatro Periodístico, Teatro Invisible, Teatro Fotonovela, Fractura de las Represiones, Teatro Mito y Teatro Juicio (Baraúna y Motos 2009:67)

El objeto de estudio de la metodología del Teatro del Oprimido se construye a través de la simulación de situaciones opresivas. Conflictos entre opresores y oprimidos. Textos dramáticos contruidos colectivamente y cuyas temáticas abordan temas sociales susceptibles de ser conflictivizados: la violencia, los prejuicios, la discriminación y muchos otros que, tras ser identificados e interpretados, invitan a la reflexión sobre la sociedad, sobre la lucha de poderes, sobre la modificación del comportamiento humano, como un elemento más del engranaje social y como generador de una nueva realidad y también a la reflexión interior y al autoconocimiento.

Un fin pedagógico y social, un teatro democrático y un papel activo de la expresión artística y política en la sociedad.

Partiendo de una concepción del arte teatral como herramienta política, Boal rechaza las temáticas teatrales impuestas. Son las propias comunidades oprimidas las que, a través del diálogo, de la creación y del compromiso deben trazar la línea. Deben decidir el conflicto denunciado, deben resolverlo en la escena y ofrecer alternativas cuando las soluciones dadas no son efectivas o adecuadas.

El arte teatral como ensayo de la vida real, el teatro como una forma de vida. El juego entre realidad y ficción con un claro objetivo, mejorar la realidad de los individuos sociales.

El Teatro del Oprimido supone un movimiento teatral complejo y en constante renovación.

Es necesaria, por tanto, una canalización de sus diversas variantes y posibilidades.

El encargado de ello es el CTO (Centro Teatro del Oprimido) de Río de Janeiro.

Las actividades que desde este centro se desarrollan han servido y sirven de referente en más de 70 países donde se utilizan y se fomentan técnicas el “teatro-ciudadano”. De la misma manera que lo son para las instituciones que utilizan el teatro como una herramienta pedagógica y de intervención social.

EL CTO incluye en su web un apartado en el que se explicita su misión, visión y valores que permiten desarrollar sus actividades en armonía con su sentido original.

Asimismo, su misión tiene que ver con el fomento del fortalecimiento de la ciudadanía y la justicia social, a través del Teatro del Oprimido para conseguir una transformación democrática de la sociedad.

Por otra parte, la visión del CTO consiste en trabajar para las capas marginadas y oprimidas de la sociedad que se encuentran a sí mismas mediante la producción de su propio arte y convirtiéndose en protagonistas de sus propias vidas.

Por último y continuando la misma línea de actuación, los valores que fundamentan el espíritu del CTO son la vida, la ética, la estética y la solidaridad que viene dada por el diálogo.

Augusto Boal, a lo largo de su vida, desarrolló diversas variantes o modalidades del Teatro del Oprimido.

– El Teatro Imgen, la expresión corporal en pro de la expresión de las emociones, sentimientos o cuestiones de interés social.

– Teatro Periodístico, método inventado por Boal cuando la represión militar en Brasil le impedía actuar y expresarse.

Se fundamenta en la interpretación de noticias de prensa que incitan a la relexión interior.

– Teatro Invisible. Boal creó esta variante durante su exilio argentino. El Teatro Invisible crea una situación verosímil en la que el espectador interviene en la escena sin ser consciente de que lo está haciendo. Así pues, la interpretación viene dada a partir de una situación real, adecuada a su contexto, de manera que el público puede acceder con naturalidad a la situación dramática, sin saberlo.

– El Arco Iris del Deseo, con una intención claramente terapéutica.

Como he explicado anteriormente, Boal entiende un concepto de opresión más allá de un grupo de poder que somete y otro que es sometido. La opresión puede existir dentro y fuera de una misma clase social, incluso dentro de un mismo individuo.

El Arco Iris del Deseo pretende poner de manifiesto las opresiones interiorizadas y consentidas que cada individuo tiene en sí mismo. El Teatro del Oprimido como herramienta de la investigación personal, al servicio del individuo que tiene la oportunidad de ser consciente de sí mismo.

– Teatro Legislativo. Tiene su origen en la época en la que Boal se dedicó a la política. Durante esta etapa, el autor asume el compromiso de crear grupos populares de Teatro Foro, con el objetivo de presentar proyectos de ley elaborados democráticamente.

La modalidad de Teatro Legislativo es uno de los proyectos actuales del CTO y presenta, a su vez, dos subvariantes, Sesiones Solemnes y Teatro Legislativo Relámpago.

Se trata de promover la participación ciudadana en las instituciones, utilizando el teatro como medio.

– El Teatro Foro parte de una organización más convencional del arte escénico. En un escenario, unos actores interpretan una situación en la que se desarrolla un conflicto de intereses entre opresor y oprimido. Es, precisamente, en ese momento cuando el “espect-actor”, término con el que Boal define al actor-espectador activo en el Teatro del Oprimido, percibe circunstancias de dominación y sustituye al actor protagonista. De este modo, improvisa interpretando diferentes soluciones alternativas que hagan desaparecer el conflicto. Si el espectador, ahora actor, vuelve a sucumbir a una situación opresiva, es sustituido por otro y así, sucesivamente.

Como hemos podido observar las diferentes variantes del Teatro del Oprimido, aunque diferentes tienen un objetivo común, romper el pacto teatral convencional en el que el público se convierte en espectador y observa, cree y, a veces, se identifica con una situación teatral que le viene dada, que no demanda y, quizás, no se encuentre entre sus intereses. De ser así, no hay movimiento ciudadano que se rebela, no hay individuos que se cuestionen sus propias vidas, no hay posibilidad de cambiar y mejorar la realidad.

Dada su complejidad y la multiplicidad de posibilidades que ofrece, el Teatro del Oprimido necesita un hilo conductor en todas sus modalidades. Personas capaces de aprehender la esencia de este movimiento teatral y despojarse de ella para transmitirla a quien lo necesita.

Boal bautizó “curingas”, comodines, a los actores de un espectáculo que se turnaban para interpretar, de forma alterna, los diferentes personajes.

Los “curingas” son los depositarios permanentes de la sabiduría que se desprende del Teatro del Oprimido. Orientadores que guían las situaciones dramáticas hacia un nivel 0 o mínimo de opresión. Los encargados de formar nuevos grupos teatrales capaces de rebelarse en el arte y en la vida.

En el CTO desarrollan su labor algunos “curingas” que se encargan de transmitir la teoría y la metodología teatral de Augusto Boal.

Numerosas son las experiencias, propuestas teórico-prácticas de diversos autores y concrecciones metodológicas de las diferentes modalidades del Teatro del Oprimido.

Algunas de estas propuestas, con las que me he nutrido para intentar recrear un panorama general del movimiento teatral fundado por el autor brasileño, se encuentran recopiladas en el libro citado con anterioridad *De Freire a Boal, Pedagogía del oprimido, Teatro del Oprimido*, de Tânia Baraúna Teixeira y Tomás Motos Teruel (Baraúna y Motos 2009).

En el ámbito de las experiencias, sin obviar los libros del propio fundador del Teatro del Oprimido, *El Arco Iris del Deseo. Del teatro experimental a la terapia, A estética do oprimido, Teatro legislativo: versao beta*, entre muchos otros, concretamente, en el ámbito de las experiencias desarrolladas en nuestro país, podemos estudiar las recogidas en el número 411 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

Un paso más allá del Teatro del Oprimido se encuentra la Estética del Oprimido, teoría sobre la cual Augusto Boal trabajó hasta el final de sus días. No obstante, este concepto da título a su último libro escrito en 2009, *A Estética do Oprimido* en el que, superando el campo teatral, Boal ahonda en todas y cada una de las artes y en sus formas de recepción.

La Estética del Oprimido es el resultado de la investigación continua e incesante que el autor brasileño llevó a cabo desde que estableciese las bases del Teatro del Oprimido y fundase su centro neurálgico, el CTO.

Los proyectos y cometidos del CTO han estado en constante revisión y cuestionamiento. Los seminarios, talleres, Laboratorios teatrales y la labor de los grupos integrantes ofrecieron interesantes resultados que Boal aprovechó para dar un paso más. Se trataba de superar el campo de la mera acción teatral y reflexionar acerca del sentido estético pertinente, que englobase la percepción y la creación, no sólo teatral, sino artística, en general.

En 2009, se publicó este, su último libro, en el cual se recoge el origen, la definición y la metodología de la citada Estética.

La *Estética del Oprimido* parte de una premisa fundamental, la multitud de formas de percibir y entender el arte son una realidad tan evidente como la existencia de modelos canónicos de creación y recepción estética, que imperan en nuestra Sociedad.

El hecho de asimilar una obra artística siguiendo un modelo de recepción y creación establecido, para Boal es una “castración estética” (Boal: 2009:17), una dictadura que coarta la libertad de sentir, comprender y recibir el ingenio y la maestría artística.

En su *Estética del Oprimido*, Augusto Boal habla de una “estética de la solidaridad” (Boal: 2009: 19), una estética capaz de adoptar todas y cada uno de los prismas, a través de los cuales, se observa el arte. Prismas organizados y clasificados en cualquiera de las etiquetas posibles: culturas, países, naciones, edades, religiones, épocas...

La estética única, la que reina y prevalece en la sociedad en la que vivimos, no se detiene a escuchar aquello que los oprimidos pueden aportar. Ni siquiera contempla la posibilidad de que las voces oprimidas sean capaces de crear y formar parte del arte.

La estética única se dedica a controlar el pensamiento humano, a través de los canales de recepción.

Boal señala que es fundamental entender que el ser humano posee dos tipos de pensamiento, el pensamiento sensible y el pensamiento simbólico. Este último es el que engloba el pensamiento verbal mientras que el sensible es su complementario. Las imágenes, los sonidos y todos aquellos fenómenos susceptibles de ser captados por los sentidos humanos.

Ambos pensamientos se encuentran en un mismo nivel de importancia y necesidad. El pensamiento sensible es aquel que penetra en nuestros sentidos. Aquel que confirma nuestra propia existencia. El pensamiento simbólico es capaz de explicar el pensamiento sensible. Además, tiene la competencia de ampliarlo, pero también puede limitarlo.

Ambos pensamientos pues, necesarios y complementarios. Ambos son preciados

valores que la estética única controla. Lo hace a través de los cánones de recepción y creación, a través de los medios de comunicación, mediante las modas, las religiones, los códigos y los patrones de comportamiento. Pero, fundamentalmente, la estética única domina el aura del arte.

Boal apela al término aura para explicar que la emoción de la recepción artística no procede de la propia obra, sino de la subjetividad con la que se observa.

El autor ejemplifica este hecho haciendo un recorrido histórico de la estética artística en momentos y etapas diferentes. De esta manera, como el efecto sensiblemente positivo o negativo del objeto artístico no se encuentra en el objeto en sí, sino en la devoción subjetiva con la que el receptor se enfrenta a la obra.

Esto es lo que ocurre con las imágenes religiosas. El aura de dichas imágenes no la podemos hallar en el imaginario creativo del artista, ni en la piedra de la cual hace uso para construirla, el aura sólo se encuentra en los fervorosos ojos del receptor que la contempla.

El misterio que rodea a las imágenes religiosas, el hecho de que alguna de ellas no se muestran ni se exponen, ese misterio es el poder capaz de controlar las auras.

Del mismo modo ocurre con el arte en las sociedades neoliberales actuales. El mercantilismo del arte subyuga las auras.

Este es el mayor dominio que posee la estética única, el control de la subjetiva recepción.

En este sentido, Boal es muy explícito, no se trata de desvalorizar las subjetividades actuales y mucho menos de trivializar el arte. Se trata de crear una nueva estética en la que participen multitud de artistas, oprimidos o no.

Boal concibe la estética como una ciencia de comunicación sensorial y de sensibilidad.

El término estética debe estar alejado de lo que es bello y armonioso. La estética no define que una obra de arte deba seguir los pasos de la simetría. Lo bello y lo feo pueden formar parte de una misma expresión artística porque es único el mensaje que de ella se desprende.

¿Dónde se encuentra el límite? ¿Cómo de fea puede llegar a ser una expresión artística y cultural? El límite, para el autor del *Teatro del Oprimido*, se encuentra en la ética. La ley que se encarga de organizar el caos existencial y natural. La ética en todas sus definiciones y evoluciones históricas. El orden arbitrario que sofoca los instintos más execrables del ser humano, en pro de una empatía y una solidaridad entre iguales.

El concepto de estética así, radica en la verdad de cada individuo que observa, que recibe y concibe el arte. Una verdad ineludiblemente vinculada a una serie de condicionamientos culturales, religiosos, sociales, históricos y personales.

En este contexto, la Estética del Oprimido no pretende más que contruir su propia verdad estética que, sin olvidar su esencia pedagógica se instaure en el sistema social y político al que pertenece, con el fin de modificarlo en todos sus ámbitos.

Por tanto, podemos afirmar que la *Estética del Oprimido*, no sólo busca un campo de acción (el artístico), sino todos los posibles.

No se trata, como afirma Boal de pormenorizar lo que ya existe, el arte que consumimos diariamente. No se trata de postular una revolución política, sino más bien una revolución pedagógica, en un primer orden y artística, en segundo.

Muchas son las voces que debe escuchar la estética actual, entendida como la estética canónica, para no convertirse en una estética parcial e incompleta.

Estas voces, la de los oprimidos para Boal, la de los futuros consumidores de arte, para la presente tesis, quedan silenciadas diariamente en los canales de comunicación institucionales, aunque eso no suponga su inexistencia y su falta de visibilidad.

En la era de Internet, se multiplican las posibilidades: vías, canales, espacios de comunicación donde se comparten inquietudes, intereses y creaciones.

Cualquier adolescente de la Comunidad Valenciana puede seguir, con tan sólo un golpe de ratón, la obra de su grafitero alemán preferido. Ambos comportan una característica común, no pertenecen a un canon de recepción y creación, no aparecen en las galerías, en los museos ni en los libros de arte. Pero conviven y están presentes en una misma sociedad, virtual o física.

El teatro, como parte integrante del arte, debe seguir los pasos de esta revolución, debe ampliar su espacio y dar lugar a la multiplicidad de artistas, pero también debe dar espacio a la multiplicidad de receptores. El teatro ha sido y es reflejo de una sociedad en guerra, agonizante, adinerada, combatiente, liberal, conservadora, humana... Miles de estados sociales históricos y actuales, pero no puede permitirse ser un arte parcial e incompleto.

Los jóvenes consumidores de teatro y los que todavía no lo son, tienen la necesidad de ver reflejada su sociedad en el escenario. Sus inquietudes, problemáticas, los conflictos que reciben con una sensibilidad mayor, deben estar presentes. De la misma manera es necesaria la existencia de nuevas tecnologías con las que se sienten familiarizados. No es más que escuchar sus subjetividades y valorar sus auras.

La imposición de estéticas teatrales concretas, las cuales gozan de un mayor respeto literario, institucional o cultural, aun teniendo en cuenta los esfuerzos de reinención y adaptación que muchas de ellas llevan a cabo, no son suficientes para atraer la atención de una generación de chicos y chicas que tienen la posibilidad de encontrar todo su ocio en una tableta informática, de dimensiones ínfimas.

El teatro, arte en crisis por excelencia, debe empezar por reinventar su propia estética. Puede hacerlo fijando la mirada en uno de sus elementos fundamentales, el espectador tal y como postulaba el autor polaco J. Grotowsky en su *Teatro Pobre*.

La revolución estética no tiene porque empezar añadiendo una proyección digital a la escenografía de una representación. La revolución estética puede empezar preguntado a su espectador qué clase de proyección es la que lo hace conmoverse.

Justifico la reiteración en la dimensión digital, en el hecho de que es esta la que goza de una mayor presencia entre los individuos que conforman el objeto de estudio de la presente tesis. Sin abandonar esta dimensión, son ellos y ellas, los nacidos en la era de Internet, los que tienen algo que decir, los que pueden fundamentar la creación de un nuevo escenario, una nueva escenografía o una nueva técnica actoral, incluso pueden protagonizarla. Nosotros, los inmigrantes de Internet, no podemos más que creer en su criterio, pues no es más que otra subjetividad legítima que es capaz de percibir el arte.

3.2.1.5.- El Teatro en la Educación para la Salud

El Teatro en la Educación para la Salud viene dado por una serie de prácticas teatrales y de dramatización que persiguen la consecución de aprendizajes relacionados con la salud.

Tal vez sea este tipo de teatro, una de las manifestaciones más recientes del teatro social. Nace para potenciar la eficiencia de la campañas en el ámbito de la salud pública que, en ocasiones, no han obtenido los resultados esperados en la población a la que van dirigidas.

Su origen se remonta a la década de los 80 y 90, cuando la sociedad occidental experimentó un creciente ascenso en los casos de SIDA. Así pues, la potencial efectividad que ha demostrado el teatro en otros ámbitos sociales, hace mella esta vez, en el campo de la salud, donde es necesaria una concienciación generalizada, frente a las amenazas que en este sentido pueden cernirse sobre la sociedad.

Actualmente, son muchos los países que ponen en prácticas las actividades propias del Teatro en la Educación para la Salud, y centran su atención en temas de interés público tales como, el consumo drogas, la salud mental, el maltrato a personas mayores, seguridad vial, la prevención del tabaquismo o la violencia de género, entre muchos otros que preocupan y afectan.

En nuestro país, actualmente, coexisten diferentes prácticas de Teatro en la Educación para la Salud, aunque de reconocido prestigio encontramos la experiencia de Teatro y Alzheimer. Teatro de la reminiscencia, financiada por la Obra Social La Caixa en colaboración con el Instituto de Formación de la Fundación Pere Tarrés.

La citada experiencia se vale del teatro, concretamente, de las técnicas de la dramatización, para mejorar la calidad de vida de los enfermos de Alzheimer, fomentando la capacidad para recordar de este tipo de pacientes.

Las características que comparten las prácticas del Teatro en la Educación para la Salud implican una predisposición emocional y cognitiva de aquellos que las llevan a cabo, puesto que el factor humano es imprescindible en temas de salud. Del mismo modo, encierran una serie de aprendizajes activos que comparten todos los implicados en las prácticas. La puesta en marcha de este tipo de actividades se hace a través de la interpretación de diferentes roles o papeles, que desde una dimensión colectiva o comunitaria, favorecen el empoderamiento individual de las personas que participan.

El Teatro en la Educación para la Salud comparte con el Teatro Comunitario la finalidad de provocar acción que genere un cambio en la comunidad. Si entendemos los temas de salud pública, anteriormente citados, o otros muchos que forman parte de las problemáticas sociales internacionales, entendemos que deben ser tratados como problemas sociales que sobrepasan el ámbito de la enfermedad personal y que por tanto, deben ser prevenidos de forma generalizada.

Es desde esta dimensión desde la que el Teatro en la Educación para la Salud, exige, al igual que el Teatro Comunitario una acción, en este caso de carácter preventivo, que provoque un cambio, la disminución del problema de salud que se está tratando. Aunque sería injusto obviar que estos temas de salud, son en muchos casos asuntos que requieren un tratamiento altamente sensible, porque pueden ser omitidos por ser demasiado íntimos o por ser, materias tradicionalmente tabúes.

Es por ello, que el Teatro en la Educación para la Salud, exige un tratamiento estético especialmente sutil, más de lo que podría exigir cualquier representación de Teatro

Comunitario. Las representaciones que vengán concebidas por el proceso teatral de este tipo de teatro, deben ser especialmente sensibles en su forma, de manera que el respeto hacia los participantes, sea la principal motivación de las mismas.

3.2.1.6.- El Teatro en las prisiones

El teatro en los centros penitenciarios tiene lugar a través de dos líneas de actuación. Una se concretaría en los montajes teatrales que se desarrollan dentro de la actividad habitual de la cárcel, y la segunda en los talleres de teatro que desarrollan los internos con el fin de involucrar a otros compañeros.

La intención de la actividad teatral en las prisiones adquiere distintas índoles, desde la ocupación del tiempo libre de los presos, a través de actividades lúdicas, hasta la rehabilitación de conductas y actitudes y su posterior transformación, pasando por el psicodrama, en los casos en los que la problemática emocional está presente.

El rol *playing* es una de las técnicas más usuales en las acciones teatrales dentro de las penitenciarías. Esta técnica de representación de determinadas personalidades diferentes a la propia, ofrece la posibilidad de observar la magnitud de distintos conflictos que son causa del internamiento. Estas interpretaciones crean el clima adecuado para la reflexión y el cambio personal. De esta manera, se utiliza la técnica para tratar el tema de las bandas, las cuestiones relacionadas con la droga o las agresiones sexuales que, a menudo, están enmarcadas en un ámbito terapéutico.

Hay algunos ejemplos que ilustran el teatro en las prisiones y lo hacen de un modo admirable. Es el caso del grupo teatral femenino “Yeses”, de la cárcel de Yeserías de Madrid, fundado por Elena Cánovas, una de las funcionarias de la institución y que cuenta con la amplia experiencia de cuarenta montajes teatrales.

Otro ejemplo, entre otros, sería el del proyecto teatral “Teatro entre Rejas”, que se desarrolla en la prisión de Valdemoro y que encabeza la profesora Marisa Aguirre. El

proyecto ha implicado la creación de un grupo teatral que está y ha estado compuesto por numerosos y variados tipos de reclusos. La situación psicológica y emocional de cada uno de ellos está muy presente en la configuración del propio grupo y en el trabajo que se desarrolla. Y es que es este un teatro con un objetivo claro, ayudar a los presos a transformar sus vidas.

El teatro en las prisiones no privilegia el producto estético que puede resultar del proyecto teatral, sino que es el proceso el que cobra protagonismo, como en otras actividades de dramatización en las que el centro de interés se encuentra en la evolución y no en el resultado.

3.2.1.7.- El Teatro para el desarrollo

En este tipo de teatro, la función didáctica del teatro que ha acompañado a este arte, a lo largo de su historia, se evidencia de forma clara. Los montajes y representaciones del teatro para el desarrollo tienen lugar en comunidades en vía de crecimiento en las que tienen lugar conflictos sociales tales como la alfabetización.

La modalidad del teatro para el desarrollo bebe de las fuentes expresivas de cada una de las culturas de las comunidades en las que se actúa. De esta manera, toma prestados elementos propios del lenguaje teatral como la danza o la música, y los relaciona con el folclore inherente a la comunidad.

El objetivo es el de ayudar a tomar conciencia a los miembros de las comunidades en desarrollo, sobre cuál es la situación real que les rodea, y cómo deben ser partícipes de la recuperación a corto y largo plazo, en los distintos ámbitos comunitarios como el educativo, cultural, político, económico y social.

El teatro para el desarrollo está relacionado con la visión brechtiana del teatro como instrumento político y es el antecesor de las campañas de movilización comunitaria, actualmente habituales en los medios de comunicación, que tienen como objetivo abordar cuestiones de preocupación social generalizada.

3.2.1.8.- El Teatro para el recuerdo

El teatro para el recuerdo es aquel que llevan a cabo los ancianos para los ancianos. A través de sus historias de vida, los mayores fijan el texto que formará parte de la representación teatral, sus experiencias, anécdotas, sus seres queridos y sus temores son quienes dan forma al argumento. Con esta tarea se pretende, por una parte, fomentar el esfuerzo saludable que supone la actividad de recordar, y acercar la vida de esas personas experimentadas a la de otras generaciones, con la intención de que puedan servir de fuente de inspiración y, sobre todo, para que exista un acercamiento generacional, es por ello que esta modalidad se encuentra cercana a la del teatro en la educación y a la dramaterapia.

Del teatro en la educación, la modalidad del teatro para el recuerdo toma las técnicas para generar recuerdos y despertar la memoria, apostando por las historias de vida como potencial dramático. Las vidas de los ancianos son los textos que se representan. Los actores pueden ser profesionales aunque, en ocasiones, son los propios protagonistas de las historias de vida los que se suben a las tablas, con la finalidad de divertirse.

El teatro para el recuerdo conlleva, por un lado, la responsabilidad de ser verosímil y verdadero, puesto que son vidas reales las que se interpretan, repletas de emociones y sentimientos muy personales. Por otro, permite conectar con los sentimientos de personas que hasta el momento habían sido ajenas.

3.2.2.- Teatro para el cambio personal y la curación

Otras de las modalidades que se desprende de Teatro Aplicado es que aquella que se centra en el cambio personal, desde un punto de vista terapéutico. Un cambio personal que acaba incidiendo, inevitablemente, en el cambio social. Se trata del uso de la experiencia artística que, en este caso, tiene como objetivo, la transformación individual o de un colectivo, desde una perspectiva socioemocional. Este uso también es conocido como Dramaterapia, una modalidad que explora y se adentra en los problemas emocionales de los individuos con la intención de ponerles solución. Las técnicas que se utilizan para

desarrollar la dramaterapia son diversas y van desde la narración oral de hechos, pasando por la improvisación, hasta el teatro de marionetas.

La dramaterapia tiene su origen en tres corrientes diferentes, la psicoterapia del conocido psicoanalista Sigmund Freud, la terapia ocupacional y la tercera, el método de formación actoral que desarrolló el actor, director y teórico teatral, Konstantín Stanislavski.

En el caso de la psicoterapia aunque la idea primigenia parte del maestro Freud, fueron sus discípulos los que la desarrollaron y la convirtieron en las múltiples prácticas que la componen. Así pues, conceptos como los de la imaginación activa, la terapia del juego, la terapia activa o el psicodrama, suponen métodos curativos, originados desde la idea de psicoterapia freudiana, que conforman la praxis de la dramaterapia.

La terapia ocupacional es un tratamiento psicológico que implica el desarrollo de una actividad utilitaria, previamente programada, con intención terapéutica, para personas aquejadas de una enfermedad mental o una capacidad psíquica o física. Estas actividades curativas se enmarcan en el ámbito de la cotidianidad (educación, trabajo, ocio y tiempo libre, entre otras), de manera que se favorece la integración y la participación en la sociedad. El ámbito de relación que existe entre la interpretación teatral con el ámbito personal y de la experiencia, es la parte del método Stanislavski que nutre la dramaterapia. El enfoque que perfeccionó el maestro ruso, fue tomado, posteriormente, por artistas como Artaud o Brecht, que enmarcados en ese contexto de relación entre la interpretación actoral y la experiencia vital, se centraron, el primero en aquello relacionado con el sufrimiento y su reflejo en el ámbito físico y, el segundo se centró en los conceptos de distanciamiento entre lo que sucede en el escenario y el público, con la intención de que se desarrolle una toma de conciencia por parte del espectador y se cumpla el objetivo primordial del teatro, el cambio social.

En décadas más tardías Jerzy Grotowsky o Samuel Beckett tomaron el relevo de los maestros anteriores y llevaron a cabo sus teorías hacia el Teatro del Absurdo o el Teatro Pobre.

El mundo del teatro en la educación también ha aportado numerosos conocimientos al campo de la dramaterapia. Así pues, profesores como Peter Slade, Dorothy Heathcote, Brian Way, Richard Courtney o Gavin Bolton, todos ellos pertenecientes a la corriente anglófona y citados en el capítulo dos de la presente investigación, ofrecen sus experiencias en el campo de la educación o de la educación especial, como es el caso de Peter Slade (1959), quien además fue el primero en acuñar el término dramaterapia.

Son conocidos también en este campo, autores estadounidenses como Lewis Barbato (1945), el cual aportó sus experiencias en el Hospital General de Denver. Al igual que también son relevantes el nombre de educadores franceses, provenientes de la Escuela Nueva, tales como León Chaucerel, Marie Dienesch o Miguel Demuynck, quienes utilizan el juego dramático como estrategia en la educación vivencial.

En España son importantes las contribuciones, al campo de la dramaterapia, de Carmen Aymerich y Juan Cervera, introductores del concepto de Expresión Dramática en España. Y más tardías, las aportaciones de José Cañas, Tomás Motos y Francisco Tejedo quienes introducen, de una forma sistematizada, el concepto de dramatización en el mundo educativo.

La institucionalidad de la dramaterapia llegó a finales de la década de los 70, cuando su uso comenzó a ser más frecuente y autores como Sue Jennings, Gordon Wiseman o Marian Linkvist, utilizan el término para describir sus prácticas y en sus publicaciones, además de que crearse, en 1979, la American National Association for Drama Therapy (NADTA), en Estados Unidos.

La dramaterapia encuentra sus campos de acción en numerosos ámbitos, dada su naturaleza, en parte artística y creativa supone un magnífico espacio de representación previo a la vida real, en el que los sujetos pueden actuar de forma natural, emocional y segura, dando lugar a la reflexión y a la rectificación de conductas poco beneficiosas para la salud mental y emocional de quienes la practican. Algunos de estos espacios se concretan en el campo de la medicina o el teatro para la salud, en el juego neurodramático, la dramaterapia dirigida a niños y jóvenes, la que está enfocada al sano desarrollo emocional de adultos

y personas mayores, en el campo de la gerontología y del neurodrama (concretamente referido a las enfermedades del espectro de la demencia).

Dentro del amplio panorama de la modalidad de Teatro Aplicado para el cambio personal o la dramaterapia, Motos (2015) resalta la importancia de cuatro tipos de actividades teatrales.

En primer lugar, el psicodrama, término citado anteriormente y cuyo origen se sitúa en las teorías psicoanalíticas de Freud y sus discípulos, concretamente en la figura de Jacob Levy Moreno. El psicodrama tiene como objeto fundamental la dramatización de situaciones, experiencias, miedos, sueños o expectativas relevantes en la vida de quien se encomienda a esta modalidad de teatro aplicado y que, previamente, ha relatado. La elección de las escenas a dramatizar viene dada, generalmente, por el protagonista de la historia, que suele ser también quien desarrolla la dramatización. Tras esta, se lleva a cabo una reflexión sobre aquello que ha sucedido en cada sesión, de la que se extraen conclusiones posteriores.

En segundo lugar, el sociodrama se ocupa de los problemas que afectan, no tanto a un individuo, sino a un colectivo, y son este tipo de problemas los que se dramatizan. Problemas de índole social que deben abordarse como grupo, con la intención de mejorar la eficiencia de un colectivo con preocupaciones comunes.

La tercera modalidad, el Arco Iris del deseo, es otra de las destacadas. Se trata de una variedad del Teatro del Oprimido, anteriormente explicado que, aún teniendo los mismos principios y aplicando iguales técnicas, se dirige hacia una persona que se encuentra en una situación de opresión o exclusión, que no es externa sino interna, es decir, la opresión se ejerce desde el interior de la misma persona que la padece y, al mismo tiempo, la enfrenta con otras personas.

El Arco Iris del deseo se desarrolla, generalmente, en grupo. Tras la narración de determinadas situaciones conflictivas, en las que el facilitador *-curinga-* término usado por Boal, y el resto de componentes del grupo, ayudan a dramatizar estas situaciones, en

las que, efectivamente, debe existir un opresor y un oprimido que recreen el conflicto. Las técnicas del teatro imagen se ponen al servicio de esta modalidad, para facilitar la evidencia de los sentimientos expuestos en cada caso. El término arco iris del deseo simboliza la escala de sentimientos que se ponen de manifiesto entre el oprimido y el opresor, que, a menudo, suelen ser motivo de identificación para el resto de componentes del grupo o *espect-actores*, en términos de Boal.

El teatro profesional también bebe de las fuentes de esta modalidad del Teatro del Oprimido, especialmente, en cuanto a la creación de personajes.

El teatro Playback es la cuarta modalidad dentro del Teatro Aplicado para el cambio personal. Su base, la improvisación teatral, se ve nutrida por las narraciones de espectadores que, espontáneamente, cuentan experiencias y sensaciones vividas, respecto a un tema que ha sido elegido entre los asistentes a la representación. Las narraciones son representadas por actores, músicos y un director que se encargan de dramatizarlas. Se hace un uso muy acertado del atrezzo del que se dispone y de la técnica de la improvisación, de manera que el protagonista del relato, suele reconocerse perfectamente en todo aquello representado. El Teatro Playback creado por Jonathan Foz y Jo Salas en los años 70, encuentra espacios de aplicación muy diversos, desde prisiones, centros educativos, centros psiquiátricos o espacios empresariales. Esto es debido a que su naturaleza universal casa con todo tipo de conflictos, inquietudes y necesidades.

3.2.3.- Teatro en la empresa

La efectividad de las modalidades del teatro para el cambio personal y en el espacio de la salud, gozan de una consolidada valoración proveniente de muchos años de práctica y experimentación. Esta valoración indiscutible, probablemente, fue la que animó a los pioneros del teatro en la empresa, a utilizar técnicas interpretativas para mejorar la vida en las corporaciones. Así pues, en la década de los 80 se creó en Montreal (Canadá), el Teatro a la Carta (*Théâtre à la Carte*). Poco a poco esta compañía que se dedicaba a

la representación de obras teatrales dirigidas al cambio en las corporaciones, encontró espacios de acción en Quebec, Toronto y París, y a finales de los 90, en Barcelona.

Actualmente, existe una red “TeamAct International”, compuesta por 4000 compañías de teatro que trabajan con las empresas a través del teatro, funcionando en New York, Barcelona, París, Madrid, Londres, Luxemburgo o Bruselas, entre otras.

Si la formación continua en las empresas es una tarea de indiscutible relevancia, no lo es menos que para que ésta resulte efectiva, debe desarrollarse de una forma amena y lúdica. Estas dos características, entre otras, son las que aporta el teatro en la empresa, una modalidad que se basa en la representación de situaciones de la vida y la cultura empresarial y que favorecen el desarrollo personal y profesional de los miembros de una corporación. La formación, la motivación, la profesionalización, la implicación o la efectividad, son algunos de los valores que buscan y desarrollan en las modalidades del teatro en la empresa.

Los ejemplos de esta práctica se suceden de forma cada vez más habitual. No obstante, multinacionales tan conocidas como Ikea, ponen al servicio de la formación de sus empleados, teatro en la empresa. Esta corporación hace uso del trabajo actoral de Emilo Duró, Licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Barcelona y por la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) y Máster en Administración de Empresas por ESADE que, a través de su espectáculo “12 minutos de pura genialidad”, aborda temas de relevancia empresarial como la nueva gestión del tiempo, el desarrollo del coeficiente de optimismo o la gestión de la ilusión frente a los nuevos retos, entre otros.

Dianne Stronks (2013) propone tres variedades del uso del teatro en la vida empresarial. La primera de ellas es la que Stronks denomina, formación sin participación activa. Esta variedad presenta representaciones cuyos guiones han sido escritos basándose en las problemáticas comunes a la mayoría de empresas. De esta manera, los miembros de una determinada corporación, son espectadores pasivos de la representación de situaciones con las que a menudo, se sienten reconocidos. La figura del facilitador es fundamental en

esta variedad, puesto que es quien dirige la mirada hacia la reflexión y hacia el pensamiento crítico, huyendo de la mera obviedad.

En un segundo término, Stronks habla de la formación con un grado medio de participación. En este caso la participación de los espectadores es más grande y para ello, se utilizan modalidades diversas con el teatro foro, el teatro imagen o el teatro playback, entre otros.

Por último, la formación con participación activa supondría la modalidad más dinámica, desde el punto de vista del público. Un público que no observa sino que participa en talleres de formación en los que se utilizan técnicas dramáticas que ponen en práctica formadores expertos y no actores esta pues tiene una finalidad más formativa, y talleres de teatro en los que, además de hacer teatro, se van adquiriendo habilidades comunicacionales y sociales que benefician el clima laboral, y aumenta la calidad en áreas empresariales tales como la de recursos humanos, marketing, convivencia entre los profesionales o cultura de la empresa, entre otras.

3.3.- Conclusiones

Una de las razones por la que el teatro es, como hemos visto, una herramienta al servicio de lo social, es el carácter ritual que de su naturaleza se desprende. Una actividad ceremonial que, a menudo, representa la vida y sus circunstancias, que desprende una identificación hacia el receptor y que tiene la habilidad de congregar a su alrededor, a personas semejantes o de diferentes ídoles que acaban teniendo algo en común. Esa capacidad de convocar y de desarrollar afinidad y reconocimiento, es la misma que veíamos en el ámbito del teatro en la educación y, exactamente la análoga que se observa en las diferentes modalidades del Teatro Aplicado.

No obstante, y acercándome de nuevo a la hipótesis inicial del presente trabajo, es fundamental entender esas habilidades que caracterizan a las artes escénicas, para entender la relación que existe entre los adolescentes y el teatro.

Unas competencias que se desarrollan, exactamente igual, en ámbitos socialmente diferentes: la educación, el campo de la salud, las distintas comunidades o el mundo de las prisiones, entre otros. Si, como hemos visto, hacer teatro produce identificación, desarrolla el sentido de pertenencia, pone de manifiesto soluciones dispares a dispares conflictos, ¿por qué suponemos que nuestros jóvenes no mantienen una relación fluida con el teatro, desde la dimensión del ocio y de lo lúdico?

Si como vimos en el capítulo 2, y tal y como veremos en el capítulo 3 de la parte empírica, dedicado a la investigación cualitativa., el uso del teatro en la educación ofrece beneficios sobradamente probados para los jóvenes, ¿cómo es que no se sienten cómodos confiando su asueto a este arte?

Tal vez, la respuesta este en la propia acción, es decir, tal vez no debemos esperar espectadores sino agentes activos. ¿Por qué no una modalidad de Teatro Aplicado en la adolescencia, que aborde las cuestiones propias de esta etapa vital?

En el capítulo anterior, hablaba del Teatro para jóvenes hecho por jóvenes. Quizá aquí se encuentre la solución, quizá ese espacio de ocio que demandamos para ellos y ellas todavía no exista, o esté surgiendo incipientemente. Quizá, estemos pidiéndoles que depositen su tiempo libre en una dimensión que les resulta tan ajena como incomprensible.

CAPÍTULO 4

**LA MEDIACIÓN TEATRAL
FORMANDO ESPECTADORES**

CAPÍTULO 4.- LA MEDIACIÓN TEATRAL. FORMANDO ESPECTADORES

“Lo que tenéis que aprender
es el arte de la observación.
Ya que lo importante es,
no como lo ves tú,
sino lo que has visto
y muestras a la gente.
A la gente le importa saber
lo que sabes tú.
A ti te observarán
para saber si has observado bien”

B. Brecht

Desde que el maestro Brecht escribiese sobre el arte de ser espectador, numerosa es la literatura que se ha centrado en este elemento fundamental del arte teatral. Y es que, como postulaba Grotowsky en su *Teatro Pobre*, actor y espectador son los elementos imprescindibles para que el teatro funcione.

La forma de recibir el espectáculo es la cuestión que atañe a este estudio, la manera en el que el receptor percibe la representación y más concretamente, la formación que debe recibir para convertirse en un espectador cualificado y crítico.

Claro está, que un público cultivado en el género teatral, en la semiótica de la representación, que posee una experiencia escénica amplia y que, además, es conocedor de su propia función en el hecho teatral, es un público que gozará mucho más de la experiencia escénica, que aquel que no posea estas características.

Partiendo de esta certeza indiscutible, son muchos los autores que han dedicado esfuerzos y estudios en preparar los caminos para que esta formación se dé y por tanto, la recepción sea de calidad. Autores como Anne Ubersfeld (1997), Nicholas Arnold (1998), Louis Diezayder (1998), Mafra Gagliardi (1998), Jean-Gabriel Carasso (1998), Roger Deldime (1998) o George Laferrière (1998), entre otros. Se observa que, muchos de estos autores pertenecen a la corriente francófona y es pues, la evidencia de que la formación del espectador ha sido y es, uno de los objetivos de esta corriente, a la hora de tratar de vincular a los jóvenes con el arte escénico.

4.1.- Definición y funciones del espectador

La interpretación de una obra teatral, que viene dada por el espectador y que es el último escalón en el ritual dramático, es una condición indispensable para que el acto de la comunicación teatral concluya con éxito. Es necesario pues, que todos los elementos comunicativos compartan el mismo lenguaje, aludiendo al lenguaje verbal, sino al lenguaje total propio del teatro, en el que se conjugan las palabras, los gestos, los símbolos y las notas musicales, entre otros elementos no menos importantes. Se trata de educar la mirada, de capacitar la percepción para obtener experiencias teatrales de calidad. Es sin duda, un camino para enlazar teatro y juventud, una forma de ofrecerles un lugar en la representación y un objetivo, el placer de la comprensión que, por otra parte, no deja de partir desde una posición poco activa, aunque eso sí, existe una participación en el esfuerzo de entender e imaginar, tal y como expresaba Brecht (1973: 76):

“Si deseamos alcanzar el placer estético, no es suficiente querer consumir cómodamente y por unas monedas el resultado de una producción artística; es necesario tomar parte en la producción teatral misma, ser uno mismo productivo en cierta medida, admitir cierto esfuerzo imaginativo, asociar nuestra propia experiencia a la del artista u oponernos a esta”

Desde el paradigma brechtiano, la mediación teatral es la vía para hacer conscientes a los espectadores de la situación social que les rodea y el objeto teatral de transformarla. Una función comunicativa que consiste en cifrar la realidad, comprenderla y cuestionarla y, en última instancia, modificarla.

Las prácticas de mediación, en términos generales, comprenden procedimientos artísticos y pedagógicos, destinados a los espectadores y a su formación, abordando las diversas etapas del evento artístico, desde la concepción creativa hasta su recepción.

De forma más específica, la mediación teatral es un sistema de aproximación entre espectáculo y espectador. Este sistema de aproximación puede sintetizarse en una serie de acciones que se sitúan entre el espacio existente y la sala, buscando un acercamiento y una cualificación entre el espectador y el espectáculo. Acciones que pueden resultar desde la divulgación de las representaciones en los medios de comunicación, la difusión y la

promoción de los espectáculos, la producción y las actividades pedagógicas destinadas a la formación.

Al hablar de mediación teatral, viene a la mente, casi de forma inevitable, el concepto de formación del espectador, el cual, asimismo, contiene diversos enfoques esenciales que deben ser tenidos en cuenta.

En primer lugar, se podría hablar del incremento del acceso al teatro, un acceso entendido en el sentido físico, intelectual, cultural, emocional y social, obteniendo un resultado positivo general.

Por otro lado, la ampliación de nuevos públicos a los que se puede tratar de llegar, a través de propuestas interesantes y atractivas.

El hecho de convertir las organizaciones artísticas en entidades inclusivas, es otro de los enfoques que se desprenden del concepto de formación del espectador. Es decir, las instituciones artísticas despliegan sus medios para conocer en profundidad al público que llena sus salas o al que no lo hace, tratando de eliminar los obstáculos que impiden la participación.

Desde un punto de vista más comunitario, la formación del espectador estaría en la línea de la eliminación de la exclusión social, ayudando a los sectores sociales más desfavorecidos. Y, desde un punto de vista más estético, la atención se focaliza en la alfabetización artística que permita convertir a los espectadores en personas activas, reflexivas y críticas, con una alta conciencia de lo que supone el disfrute del arte en sí mismo. En el cultivo del “buen” gusto, un gusto enfocado al medio artístico, cultural y educativo y, por último, en la propia educación del espectador, considerando el desarrollo del conocimiento de las artes.

La mediación teatral destinada a un público joven, con el fin de lograr futuros espectadores expertos, se relaciona con el concepto de entrenamiento sensorial, un entrenamiento de la recepción que consiga alfabetizar en todos los signos teatrales que conforman el discurso teatral. Un entrenamiento y no una escolarización academicista

que pudiera alejar a los jóvenes del placer resultante de la comprensión de una obra. Un aprendizaje estético y connotativo, amplio y flexible, abierto a la subjetividad personal, a las múltiples interpretaciones y a la conjunción de emociones que tienen lugar en la recepción artística, comprendiendo el significado total de la obra teatral, desde un punto de vista cognitivo y también emocional. Una vez más, se habla de participación activa del público que ve, siente, percibe, comprende y comparte con su emisor unas circunstancias concretas que van más allá del texto teatral, que concretan el contexto sociocultural en el que tiene lugar la representación y del que subyace toda una ideología compleja.

Para Roger Deldime (1998) esto es lo más importante en el proceso de mediación teatral:

Esta relación de retroalimentación sería la esencia de la mediación, no sólo la interpretación, sino la periferia de la misma, el contexto, el espacio y, sobre todo, el espíritu crítico de la audiencia, el deseo de la ciudadanía de dar un significado a las cosas, utilizando la cultura como vehículo. Es decir, es necesario que la mediación consiga que el espectador pase de ser un mero usuario, a ser alguien comprometido con la obra, un *copropietario del teatro*.

A su vez, si se tienen en cuenta las funciones del espectador en las diferentes etapas de un proyecto teatral, se puede observar que el público tiene un cometido primordial desde el inicio del mismo. El espectador está presente en el texto teatral, partiendo de esa máxima que explica que el teatro está escrito para ser representado, el dramaturgo fija ineludiblemente su mirada en aquellos que serán receptores de su obra, en sus realidades sociales y culturales. Ubersfeld (1997) ofrece el término de “co-productor” de la obra para explicar de qué manera el público está presente en la creación artística, como lo está el receptor en cualquier situación comunicativa que se lleve a término con cierto éxito.

Del mismo modo, existe una funcionalidad real cuando el director reinventa el texto e imagina cómo será ese espectador que se siente en el patio de butacas. En este proceso se establece una especie de diálogo entre el sistema de valores contemporáneos que comparten público y director, y la visión creativa que pretende ofrecer el segundo. Una perspectiva a menudo adecuada a la capacidad de entendimiento y a la percepción que el espectador

puede desarrollar; u otras, una visión que hace tambalear los cimientos perceptivos de un público que aprende y aprehende en cada representación.

Esta misión inicial del espectador en el proceso de creación es entendida por algunos autores como Philippe Ripoll (1998), como una auténtica forma de mediación. Aquella que se extrae de la visión integradora de la obra, en la que artista y público comparten un mismo espacio y son entendidos como un estamento indivisible. Un espacio común en el que los artistas ejercitan su criterio estético que les ha dado la experiencia y que otorga al público de forma estimulante, con el fin de remover el alma de la audiencia. Ripoll utiliza el concepto de “poética del espectador”, en la que el espectador actúa como poema con el que trabaja el intérprete, sin renunciar a su autonomía artística.

En la última fase, en el final de la representación, la labor del espectador adquiere una envergadura superior. Es el momento de la respuesta final, la que da sentido al proceso, la que aporta significación a todos los elementos de la representación. Una respuesta que se inscribe en un código diferente al que manejan los profesionales de las artes escénicas, pero que estos, sin embargo, comprenden y comparten perfectamente.

La materialización del sentido sintetizada en el aplauso y en la compensación económica que hace posible que vuelva a subir el telón. La culminación que aporta significado final, un significado que sólo puede proporcionar el público.

De todas estas tareas se desprende una gran responsabilidad que es la dimensión en la que se mueve la educación del espectador. Una educación que viene dada a través del teatro y para el teatro. La necesidad de conseguir espectadores cualificados y experimentados. Espectadores cuyas percepciones se adecuen a las creaciones, puesto que han recibido una alfabetización óptima. Y unas creaciones que parten de esas habilidades concretas que se ponen en marcha cuando se recibe el mensaje teatral.

En la fase intermedia, aquella que tiene lugar durante la representación, el espectador también está presente de forma evidente, cada elemento sobre el escenario y cada modo de usarlo, se dirige a la mirada y al oído del público. El modo de percibir la luz, la música o el diálogo que se establece entre actor y espectador, forman parte de esa coproducción

de la que hablaba Ubersfeld. Aunque la realización parece partir desde una perspectiva unidireccional, son distintas y conocidas las formas de expresión del público que habita la sala. Así pues, los silencios no siempre son iguales, tampoco lo son las formas de distendirse, las risas o las protestas, aunque sean sutiles.

La denegación teatral es, quizás, la función más propia del espectador en una representación. En el *Diccionario de Términos Claves del Análisis Teatral*, Ubersfeld (2002:31-32) define así el término:

“Se trata del pacto teatral que se establece entre actores y espectadores. Un acuerdo que acomete el público y mediante el cual percibe como cierto, todo aquello que se desarrolla en la escena, y solamente en ese contexto puntual y concreto que finaliza, cuando termina la representación.

Esta es la labor suprema del espectador, aquella por la que existe el teatro”.

La denegación teatral se relaciona con el funcionamiento básico del teatro. La forma paradójica en la que se presenta una historia de ficción, con unos personajes y una trama inventados, presentada a través del traje de realidad que caracteriza la interpretación teatral, ya que todos los signos que se conjugan en el discurso dramático, poseen un tono de materialidad, idéntico a los que transcurren en la vida real de las personas.

La denegación no es más que el acuerdo psíquico mediante el cual, el espectador considera aquello que está viendo sobre las tablas como algo real, para, inmediatamente después de finalizar la representación, otorgarle la consideración de ficticio.

Teniendo en cuenta estas funciones propias del espectador, la mediación teatral es un sistema que trata de pulirlas, a través de la educación de la mirada, cuyo objeto máximo es la percepción, concepto que va más allá del entendimiento y de la identificación, como expresa Paul Klee: “percibir es evocar la constitución más íntima y secreta”.

4.2.- Estrategias de Mediación

Al centrar la atención en la mirada del espectador joven, se debe tener en cuenta las diferencias que radican entre su forma de mirar y la forma de mirar del público adulto. Para el primero, su mundo se nutre de un lenguaje y de una concepción del mundo que distan mucho de la de los adultos.

A lo largo del proceso de elaboración de la presente tesis, he podido acercarme y analizar los distintos modos de concretar la mediación teatral. Para autoras como Mafra Gagliardi (1998), la mediación teatral requiere la diferenciación por niveles educativos. Por una parte, las escuelas infantiles y primarias, en las que el objeto central pasaría por analizar el horizonte de expectativas del espectáculo. Los alumnos, a través de técnicas habituales como el dibujo u otras actividades lúdicas, pueden expresar aquello que el teatro les sugiere o les hace sentir.

En un segundo grupo, los alumnos de enseñanza secundaria, para los cuales se pretende estimular el espíritu interpretativo, se busca que se les despierte la curiosidad y el interés, de forma previa a la representación. Tras la finalización, la implicación del joven espectador debe ser activa y dinámica, mediante coloquios entre actores, directores y espectadores, de manera que se pueda precisar e identificar el sentido completo de la obra.

Un último grupo pertenecería al de los docentes, para los que se propone una formación que fomente la educación de la mirada y del oído, una pedagogía de las emociones.

La mediación teatral es el resultado de un proceso largo de reflexión acerca de la relación que existe y debe existir entre el artista y su público.

A partir de las teorías que postulaban la democratización del arte, especialmente tras el mayo del 68, hasta la situación actual, en la que la figura del creador aparece, a menudo, aislada de la sociedad, han surgido diversas tendencias que pretendían reducir la distancia entre creadores y receptores, teniendo en cuenta que esta relación es un proceso simbiótico y por tanto, necesario.

Los animadores culturales, herederos de esas tendencias aproximativas, han ejercido durante mucho tiempo esa labor de mediación entre artista y espectador. Pero es fundamental entender la naturaleza de esa mediación para comprender cómo debe desarrollarse el proceso, cómo puede ponerse en práctica y quién debe hacerlo.

La cuestión es que si se requiere una formación previa a la recepción de la obra artística, o esta debe poseer un carácter más revelador.

En el primer caso, el mediador será una especie de guía que conozca la obra que será percibida posteriormente. En el segundo caso, el mediador dispondrá de recursos para iniciar el proceso de recepción y, tras ello, establecerá un significado conjunto con el espectador.

A partir de estas ideas, se constituyen distintas propuestas de mediación de distintos autores, como Jean-Gabriel Carasso (1998), el cual postula “la mediación en cadena”, aquella que transforma la relación entre espectáculo y espectador, y la convierte en una relación directa. Esta mediación en cadena debe ser entendida como el trabajo conjunto de profesores, medios de comunicación, padres, programadores, gestores culturales y animadores socioculturales o mediadores, que garanticen la profesionalización de estos últimos y la especialización de los espectadores.

Espectadores que, para Roger Deldime (1998) son elementos activos en el proceso de mediación, puesto que son quienes llenan el vacío que se establece entre los actores y su audiencia, que va más allá de interpretar aquello que percibe, sino que presenta de forma visible su espíritu crítico, su deseo como ciudadano de dar significado a las cosas, a través de la cultura.

Deldime ofrece dos ejemplos concretos de mediación teatral, aquella que va enfocada al “teatro para ver”, el teatro en el que el joven responde a la figura de espectador y por tanto, ocupa un lugar más pasivo. El primero de ellos es el que desarrolla la compañía El Teatro de la Montaña Mágica, la cual basa su formación en la visión de obras teatrales profesionales por parte de los jóvenes, la formación de los docentes en el arte teatral y la implicación de los estudiantes en talleres de teatro que, tienen como finalidad la representación de

las obras visionadas. El segundo ejemplo, es el proyecto francés “Cultura-Educación” que desarrolla una formación similar a la anterior, pero que se hace extensible a otras disciplinas artísticas tales como la literatura, la danza, las artes plásticas o el cine.

Otra de las propuestas de mediación, en este caso, mucho más cercana al mundo educativo son las guías didácticas o dossiers pedagógicos.

Para Tomás Motos (1998), estos dossiers constituyen un instrumento de mediación accesible y eficaz, puesto que se trata de una alfabetización estética conformada por actitudes emocionales y culturales y que tiene como principios básicos el desarrollo de la autonomía del alumnado en el proceso creativo, el perfeccionamiento de los procesos comunicativos a la hora de emitir y recibir mensajes artísticos, el incremento del sentido crítico, teniendo en cuenta que se motiva a los alumnos para analizar los mensajes estéticos, bien sean verbales o icónicos, que reciben cuando asisten a una representación teatral. Mensajes que serán posteriormente interpretados desde un punto de vista crítico y por último, el desarrollo de la capacidad creativa, otorgando una nueva dimensión a la representación y relacionándola con los diferentes lenguajes expresivos que pertenecen a la experiencia previa del espectador.

Desde esta perspectiva que plantea Motos, la mediación es entendida como una labor divulgadora del teatro, teniendo en cuenta, que el afán por acercar el teatro a los jóvenes, no puede caer en el mercantilismo, si la perspectiva es entender esta como un mero producto. Lejos de esta visión, se propone centrar la atención en la parte más pedagógica de la mediación, a través de la cual, el alumno pueda expandir sus horizontes imaginativos. En este sentido, el autor diferencia el ámbito estrictamente profesional, es decir, el que está hecho por y para los expertos en teatro, y aquel que constituyen las prácticas escénicas pensadas para un público joven.

En este sentido, y como se explicaba de forma más amplia en el segundo capítulo de este estudio, el teatro no es un proceso que busca un objetivo pedagógico, puesto que es una actividad que concluye en sí misma, el teatro es un fin en sí mismo. El objeto pedagógico es mucho más propio de la dramatización, que como veíamos con anterioridad, es un instrumento didáctico, cuyo proceso optimiza, entre otras cosas, la expresión oral y corporal.

Sin embargo, la mediación que se centra en el “teatro para ver”, concepto promulgado por Deldime, la educación de la mirada de los jóvenes está mucho más dirigida hacia el teatro profesional, es decir, se busca la especialización de los futuros espectadores del teatro experto.

Desde este panorama, la mediación teatral se ha materializado en distintas intervenciones culturales y artísticas que buscan la vinculación entre la escuela y el teatro. Desde el hecho de facilitar las salidas al teatro en las diferentes etapas educativas, hasta la elaboración de material didáctico que refuerce a los docentes en la labor de acercamiento a la práctica teatral, pasando por la formación en pedagogía teatral por parte de los profesores. Una formación optativa y escasa que queda relegada a la voluntariedad de cada profesional.

Tomás Motos (1998) presenta la labor de mediación de la Sala Escalante de la ciudad de Valencia, dirigida a alumnos de infantil y primaria y cuyo valor pedagógico y artístico es indiscutible. Una labor que se compendia en la confección de unas guías didácticas para profesores, los cuales encuentran en ellas una serie de recursos útiles y valiosos a la hora de preparar a su alumnado para la representación.

Estas guías didácticas que, actualmente se siguen publicando, cuentan con documentación interesante acerca de la obra y con una serie de apartados con actividades para trabajar antes y después de la representación. La sinopsis, las fichas artística y técnica y el análisis de la figura del director escénico y del propio autor, resultan información estimable a la hora de despertar el interés y facilitar la comprensión de la representación que será vista.

Las actividades previas a la representación como la investigación sobre la vida y la obra del autor, la relación que pueda existir entre la creación artística del dramaturgo con otras disciplinas artísticas, posibilitan una vinculación estrecha con el público.

El decálogo del buen espectador es una de las prácticas que caracterizan a la Sala Escalante de Valencia. Se trata de una serie de consejos prácticos que favorecen la consideración por la profesión teatral y garantizan un clima de tranquilidad, armonía y respeto que benefician la recepción del producto artístico.

Las actividades que se realizan una vez finalizada la representación, adquieren un carácter más lúdico y se relacionan con los elementos que más han podido suscitar el interés de los jóvenes espectadores, así como, se centran en desarrollar la parte más crítica de este público que está aprendiendo a ver teatro.

Siguiendo esta línea de trabajo, desde el año 1994 hasta 1999, Teatres de la Generalitat, en colaboración con distintos expertos en teatro y educación, como Tomás Motos, entre otros, publicaba una serie de *Dossiers Didàctics*, dirigidos a docentes y en los que se brindaba información sobre la vida y obra del autor, la contextualización de la obra, un monográfico sobre la puesta en escena, actividades didácticas adecuadas a los contenidos de distintas áreas de conocimiento e incluso, entrevistas con autores o directores, con la intención de proporcionar a los alumnos, información complementaria sobre los diferentes montajes.

Las guías didácticas aportaban también una serie de cuestionarios que recogían las opiniones de los estudiantes. Esta experiencia demostró la validez de trabajar previamente las obras teatrales, si el resultado que se quería conseguir era estimular el interés y la motivación por asistir al teatro y experimentar todo lo que este arte podía ofrecer a los estudiantes. De este modo, la preparación precedente a la representación consigue un alto entendimiento de la obra, un mayor disfrute y una fuerte implicación por parte del público joven. Esta formación previa se resume, generalmente, en dos premisas fundamentales, conseguir que el alumnado se familiarice con el lenguaje propio del teatro y un acercamiento concreto y puntual, sobre la obra en la que se basa la representación, sin necesidad de dar a conocer el argumento, puesto que el factor sorpresa debe estar presente, si se intenta fomentar el interés.

Tras la representación, las actividades adquieren un carácter más metódico. Desde la representación de las obras vistas, hasta el ejercicio puramente analítico, es importante terminar el proceso con una interpretación activa de todo aquello que se ha visto y se ha experimentado en la sala. De manera que los distintos campos curriculares queden cubiertos y se perfeccionen competencias orales, escritas, comprensivas. Se alcance un sentido crítico e imaginativo por parte de los alumnos.

Actualmente, Teatres de la Generalitat ya no ofrece dossiers didácticos que acompañan a la programación de sus salas. Esta labor ha quedado postergada al sector privado y así pues, son las distintas compañías teatrales las que ofrecen o no, este recurso pedagógico que distribuyen entre los centros educativos.

Una vez analizadas algunas de las propuestas de mediación que aparecen en el panorama artístico teatral, la mirada se dirige hacia aquellos agentes que son capaces de llevar a término la mediación con éxito.

En 1997, George Laferrière (1997) presentaba la figura del artista-pedagogo, un concepto que aúna conocimientos artísticos y pedagógicos. Un ensamble perfecto que garantiza la equidad entre los saberes teatrales necesarios para instruir una formación del espectador cualificada y aquellos didácticos que avalen el aprendizaje óptimo.

El artista-pedagogo es la persona capaz de tender un puente entre la escuela y el teatro, puesto que posee competencias en ambos campos. Un mediador vinculado a la formación teórica de los alumnos, pero también a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, a través de estrategias como los talleres de arte dramático, sin dejar de lado, funciones de la mediación también importantes, como la motivación para que los estudiantes se animen a ver teatro profesional, a crear sus propias producciones y a fomentar la comunicación.

En los talleres de arte dramático, a su vez, no solamente evoluciona el método interpretativo, también lo hace la forma de observar. El espectador de un taller de teatro posee un carácter mucho más activo que el espectador del teatro profesional, que lo es, únicamente, durante el transcurso de la representación. Los espectadores del taller de teatro tiene una función dinámica en la elaboración del trabajo dramático, una función crítica e interesada, de la cual obtendrán conocimientos que podrán poner en práctica en futuras interpretaciones. Una dimensión que evoca el concepto de espect-actor que ideó Augusto Boal. El que mira, aprende y actúa, posteriormente. La especialización que se logra a través de este tipo de estrategias, avala la cualificación de los futuros espectadores que compartirán una dimensión mucho más cercana con el teatro profesional.

Para que la labor de mediación resulte exitosa, el profesor-artista debe estar formado, en primer lugar, desde la perspectiva del docente. Aquel que entiende la importancia del teatro como una fuente de creatividad y no sólo como un recurso didáctico, devolviendo al arte escénico su función primigenia de ser un medio artístico al servicio de la sociedad. Una pedagogía creativa que permite el desarrollo autónomo de los alumnos y que tiene como finalidad la búsqueda de la expresión, por parte de los individuos, ahondando en la habilidad creativa, en el espíritu crítico y en las múltiples formas de expresión que le ofrece esta línea pedagógica.

La perspectiva integradora del arte y la didáctica es el objetivo que se debe alcanzar, utilizando herramientas pedagógicas que permitan al alumnado expresarse, oralmente y mediante la gestualidad, por sí mismo y sin olvidar la visión artística en la que el actor y el espectador se retroalimentan.

El aprendizaje del artista-pedagogo se inicia con la consecución de una metodología compuesta por la interacción de la teoría y la práctica, dado que el lenguaje dramático implica aptitudes intelectuales, emotivas y físicas, es decir, el movimiento del cuerpo, del corazón y del cerebro. El resultado de esta formación pasa por desarrollar una docencia creativa capaz de hacer pasar al alumno por todas las fases del proceso creativo, de manera que éste pueda llegar a vivir la obra, de una forma intensa y consciente.

Sin duda, la parte pragmática de este desarrollo creativo procura una importancia significativa, puesto que es la práctica, el camino hacia la reflexión y hacia el desarrollo racional.

El artista-pedagogo, en su vertiente puramente mediadora, funciona como un programador de teatro, pues es él quien elige la obra que se visionará. En este proceso, el mediador proporciona recursos a los alumnos, para que sean conocedores del lenguaje dramático y sus múltiples variables. Produce junto a ellos obras de teatro en la escuela, aplicando los procesos de producción propios del teatro profesional y acercándolos a esta disciplina artística. Y, por último, programa las obras de teatro profesional, de manera que resulten más atractivas para el público al que van dirigidas, sin que ello tienda hacia el detrimento de la creatividad.

Indiscutiblemente, los distintos planos en los que se presenta la mediación tienen rasgos coincidentes. Por un lado, la formación del espectador es necesaria para que sus funciones en el proceso dramático sean exitosas. Por otro, se apuesta por una formación del espectador con un carácter dinámico y activo.

En este sentido, es interesante centrar el interés en el modelo promulgado por Marco de Marinis (1982), *socio-semiótica del circuito emisor-receptor*, en el que la retroalimentación entre espectador y espectáculo está presente. Bajo el prisma del autor italiano, el acervo cultural del espectador es fundamental, no sólo para entender sino también para elaborar una creación artística. Aún lo es más, si el espectador alguna vez se ha visto del otro lado. Si ha tenido la oportunidad de moverse en un escenario, de sentirlo y vivirlo, y de asumir la responsabilidad de emitir el mensaje teatral. En este caso, la mediación es un proceso fácil, porque el espectador actúa con naturalidad a la hora de discernir entre la percepción de la ficción y el modo de representar en la escena.

Desde esta visión y, adelantándome brevemente a las conclusiones que ofrece la fase empírica de la presente tesis, se puede afirmar que la tendencia en el modo de entender y recibir el mensaje artístico teatral, por parte de los jóvenes, está alejado de la visión pasiva del espectador que, sentado en su butaca espera deleitarse con la obra, haciendo un ejercicio intelectual más o menos importante, mientras se enfrenta a un lenguaje que le resulta ajeno y, a menudo, desconocido.

La experiencia previa que se obtiene al hacer teatro es necesaria para que la motivación como espectador exista.

Lejos de ninguna duda, la necesidad de integrar a los jóvenes en el sector cultural es evidente si lo que se intenta es formar futuros ciudadanos conscientes y críticos. Un sector cultural que, en contra de otros sectores industriales o sociales, no termina de profesionalizarse.

Actualmente, existen numerosas ofertas de formación, más o menos de calidad, para especializarse en ámbitos sociales tales como la gastronomía, que forman parte de la sociedad de consumo y a las que se puede acceder fácilmente, a través de una mirada crítica. Sin embargo, continúa siendo la educación de la recepción en el campo de las artes, en general, aquella gran olvidada.

La profesionalización de la cultura, la especialización en las artes es un competido social general. Escuelas, familias, medios de comunicación y profesión teatral deben trabajar en una misma línea de actuación, en pro de una capacitación de los futuros receptores y emisores del arte dramático y del arte, en general.

Los últimos, los artistas de teatro, deben ser muy conscientes de su contribución a esta línea de trabajo. Para ello, es necesario olvidar un poco aquello que ocurre en el escenario para empezar a mirar aquello que tiene lugar en el patio de butacas, aquello que conecta a los espectadores con el hecho teatral.

Las soluciones son diversas y actualmente, distintos son los países que han formulado diversos planes de actuación que podrían resultar exitosos desde el punto de vista de la gestión, concepto tratado en el capítulo posterior y al que he dedicado un espacio necesario.

Desde la concepción diferente de los modos de producción, considerando los gustos del público como punto de partida para la realización de proyectos, hasta la adaptación de las producciones a las estrategias de recepción de las audiencias que, actualmente, pueblan los teatros de nuestro país. En el capítulo siguiente se analizan algunas de las vías a seguir, en este sentido.

4.3.- Conclusiones

Las distintas estrategias de mediación teatral, tan necesarias como eficaces, buscan, en definitiva, aproximar el arte y la cultura a las generaciones de jóvenes, susceptibles de recibir una formación humana y cultural, con el fin de lograr espectadores y artistas futuros, críticos y comprometidos.

Es necesario para ello dotar a esta generación de los recursos necesarios para que desarrollen esa sensibilidad que requieren las actividades artísticas. Para que adquieran herramientas adecuadas para la comprensión y el disfrute de las artes, y en concreto, de las artes escénicas, con la clara finalidad de que valoren estas manifestaciones estéticas, como una vía más para conocer y entender la realidad y el presente que los rodea.

Necesitamos espectadores críticos que sepan seleccionar y consumir, de forma responsable y adecuada los bienes culturales que la sociedad les ofrece. Necesitamos personas que entiendan y estimen las diferentes propuestas escénicas, para que, desde sus recepciones mejoren y nutran el propio arte teatral. Necesitamos un público que entienda el lenguaje del teatro para que pueda influir en las creaciones y en las propuestas del teatro profesional.

Esto es mantener vivo el arte escénico. Este es el objetivo de las técnicas de mediación, y esta es la filosofía que enmarca este estudio. Si la hipótesis inicial partía de la carente relación entre el teatro y los jóvenes, desde el punto de vista del tiempo libre y el disfrute, la respuesta a este planteamiento pasaría por proponer soluciones a este respecto.

La mediación teatral, como parte principal en la formación del espectador futuro, ofrece iniciativas interesantes como se ha podido leer a lo largo de este capítulo. No obstante y bajo mi punto de vista, la vivencia del arte en primera persona es la estrategia más efectiva para conseguir ese aprecio y esa comprensión total y completa del arte. Cuando se ha hecho teatro, se entiende lo que se ve sobre las tablas y sobre todo, se valora. La fase empírica de la tesis, concretamente en su faceta cuantitativa, arrojará luz sobre este asunto. La necesidad de los jóvenes de estar presente en el arte escénico, como parte integrante y generadora de ideas.

El espectador joven no sólo requiere ser valorado por su función en la percepción de la teatralidad o por ser testigo del acontecimiento cultural, sino también como co-creador del producto estético que interviene de forma activa y relevante. Esta es la forma de garantizar el teatro como un generador infinito de conocimientos, saberes y pensamientos con la capacidad de ofrecer nuevas ópticas, nuevos espacios de recepción, en definitiva, con la habilidad para cambiar y mejorar la realidad que nos rodea.

CAPÍTULO 5

TEATRO Y GESTIÓN CULTURAL

CAPÍTULO 5.- TEATRO Y GESTIÓN CULTURAL

En la última década han surgido, especialmente en Estados Unidos, una serie de iniciativas sinérgicas, alrededor del concepto anglófono *engage*, en relación con las estrategias que se están promoviendo para la creación de nuevos públicos y para el incremento de los espectadores de arte, en general, y desde el paradigma del marketing.

El término inglés, en una de sus acepciones, muestra el sentido de involucrar, hacer partícipe partiendo del interés del receptor y en estas ideas son en las que se basan, las estrategias de las que se hablaba anteriormente.

Fundaciones e iniciativas privadas aportan inversiones con la intención de expandir la filosofía y el sentido estético que puede ofrecer el arte, en todas sus disciplinas. Un interés que gira entorno al concepto de “ecología de las artes”, la optimización de los recursos estéticos, a través de las relaciones entre artistas, fundaciones y público, con el fin de alcanzar nuevas metas, nuevos espectadores y mejor recepción artística.

5.1.- La participación en el arte

Tradicionalmente y en la mayor parte de los casos, las producciones artísticas y más concretamente, las teatrales, parten, del centro interés del artista o del productor. El proceso creativo suele partir de este punto de salida y son los agentes externos a este tándem, los que se adaptan al producto que se exhibe. En este sentido, poco se conoce acerca de la opinión del consumidor de arte antes de la puesta en escena.

El laboratorio de mercado de la Escuela de Negocios de Harvard, en Estados Unidos, realizó un estudio en el que se investigaba acerca de los pensamientos y las emociones que provocan el arte en los ciudadanos, precisamente con el objetivo de llenar ese vacío de información. Algunas de las conclusiones de dicha investigación, mostraban un respeto incondicional hacia el mundo artístico, pero al mismo tiempo una distancia considerable respecto al conocimiento de la profundidad, la variedad y la oferta que las distintas instituciones culturales ofrecían.

Del mismo modo, el análisis realizado por la prestigiosa institución académica, ponía de manifiesto el vacío espacio que existe sobre las conexiones entre las comunidades culturales y cada uno de los individuos. Aunque, el estudio también reveló como algunas fundaciones filantrópicas relevantes, como la Wallace Foundation de New York destinaban fondos en el ámbito de la participación cultural, a través de estudios que intentaban conocer la comprensión y los intereses de los consumidores culturales.

En este marco situamos el término gestión que da título a este capítulo. Una noción vista desde la perspectiva del marketing y todas las estrategias que se derivan para el aumento comercial de las actividades que se ofrecen. Consumidores culturales, enfoques sobre la gestión de los recursos culturales, son conceptos que aparecerán en este capítulo y que, al igual que los distintos ámbitos teatrales, estudiados en este marco teórico, tienen como objetivo la ampliación de públicos, la pervivencia del arte escénico.

La participación en las artes es estimulante, inspiradora y llena de significado. El arte es una de las expresiones más características del ser humano. Desde que los primeros habitantes forjaron su forma de vida y exploraron nuevos territorios, hemos sido testigos de la capacidad creadora y creativa del hombre. Diferentes muestras alrededor del mundo dan a conocer que el hombre siempre desea comunicar algo, y para ello existen muchas formas de hacerlo. El incremento en esta participación artística, concretada en el arte escénico, es la esencia misma de esta tesis doctoral. Es por ello, que en este apartado me centraré en el análisis de las investigaciones recientes acerca de la identificación de nuevas formas de estimular la participación.

Las actuales pesquisas en el campo que se acaba de presentar, describen recientes modelos de comportamiento a la hora de entender la dinámica de la participación cultural y nuevos métodos de fomento de esta implicación. Estudios como los de Jerry Yoshitomi (2002), *Understanding Thoughts and Feelings about the Arts* de la Escuela de Negocios de Harvard, de 1998 o algunos más cercanos, como lo son el de Tracy Sirés y Mar Bayona (2006). El factor común a todas las investigaciones realizadas es, sin duda, el perfil del espectador, sus percepciones, los beneficios que obtiene acerca del consumo artístico, las barreras que obstaculizan su intervención en la actividad cultural o artística y la comprensión de sus experiencias.

Este dominio en el que se enmarcan los conceptos citados, no pretende sustituir los tradicionales sistemas de apoyo a la creación o a la excelencia artística, más bien es una forma de reforzar estos sistemas, iniciando nuevos caminos para la obtención de nuevos públicos y por tanto, nuevos retos.

Desde el punto de vista del individuo, potencial consumidor de arte, existen una serie de actividades que se interrelacionan con la participación artística. De esta manera, cantar, jugar, pintar, mirar, escuchar, recordar o buscarse a sí mismo, son algunas de las prácticas que se dan cuando se participa en el arte, sin embargo, el estudio colectivo de todas estas acciones son las que pueden ofrecer una visión cercana sobre cómo puede darse esa participación. Por ejemplo, al entender la relación que existe entre el hecho de asistir a un concierto, comprar un CD de música o tocar un instrumento, es muy probable que se pongan de manifiesto medidas de apoyo en la participación en el ámbito musical.

El fomento de la participación en las artes y en el caso concreto del teatro, es un proceso que no puede ser entendido si primero no se profundiza en el marco de conducta de los individuos, en relación con la implicación en el mundo teatral.

La labor de desarrollo de dicha implicación es una responsabilidad que, según los distintos autores, recae en un sector o en otro. Mientras que S. Runyard y Y. French (1999:144) entienden que el desarrollo de públicos es una función propia de la gestión comercial, Maitland (2000) y Rogers (1998) piensan que esta tarea debe ser respuesta de los esfuerzos coordinados del sector del marketing, de la gestión cultural y del ámbito educativo.

Tradicionalmente, cuando el enfoque del marketing se ha acercado al mundo artístico, siempre se ha hecho a través de un estudio de los espectadores. Es decir, se ha indagado acerca de su nivel socio-económico, su formación, su identidad social y cultural y sobre sus experiencias artísticas previas. De alguna manera, a través de estos estudios, se ha logrado tener una descripción detallada de las características de los participantes, pero éstas no ha conseguido determinar la propia participación.

La razón es muy sencilla, y es que el conocimiento de las características que definen a los espectadores no revelan sus motivaciones, sus percepciones y sus experiencias. Aspectos determinantes a la hora de decidir sobre si asistir a una representación teatral o no hacerlo, por ejemplo. Estos aspectos son elementos propios de los modelos de estudio psicográficos, es decir, aquellos que no focalizan el interés en los datos meramente demográficos, sino que inciden, igualmente, en aspectos motivacionales y conductuales. De esta manera, no se busca, únicamente, potenciar la participación desde el punto de vista comercial, sino que más bien, se trata de establecer relaciones duraderas entre el arte y sus usuarios, utilizando las habilidades necesarias para conseguir dicho fin.

5.1.1.- Modelos de participación en el arte

Existen diversos modelos en las estrategias de participación del público en las artes, aunque me he centrado concretamente en que establece K. McCarthy y K. Jinnet (2001).

El modelo planteado por los autores, clasifica la participación en cuatro fases. Una fase de antecedentes compuesta por factores sociodemográficos, factores personales, experiencias anteriores y factores socio-culturales. Una fase perceptual en la que entran en juego las creencias personales sobre la participación en las artes y las percepciones de las normas sociales que dirigen esa participación y que, finalmente, generan la actitud hacia la participación. Una fase práctica fundamentada en la intención y la decisión de participar y por último, la fase de la experiencia, en la que son importantes tanto propia participación como la reacción a la experiencia.

En este capítulo, me he centrado, principalmente, en las tres fases posteriores, de manera, que iniciaré el análisis a partir de la fase perceptual.

El hecho de entender qué caminos seguir para motivar la implicación en el panorama artístico, tiene que ver con la percepción de los beneficios que los sujetos reciben, cuando esta implicación se ha desarrollado anteriormente. Las personas que poseen una visión positiva de los beneficios obtenidos a partir de la intervención en el hecho artístico,

evidentemente, muestran una predisposición óptima para repetir la experiencia, es decir, tienen más inclinación hacia la participación.

Los beneficios que el arte, y en este caso, las artes escénicas aportan de forma individual se clasifican en dos tipologías: los beneficios tangibles y los intangibles. Los beneficios tangibles tienen un efecto cuantificable en la vida de las personas, así pues, obtener una pintura o percibir una deducción de impuestos, son efectos mensurables. Ahora bien, la mayor parte de los beneficios que ofrecen las artes poseen un carácter intangible y están ligados, irremediamente, a conceptos como las emociones, los conocimientos, las relaciones sociales y el significado que cada persona aporta, tras ver una representación teatral o asistir a una exposición.

Cada individuo se beneficia de una manera diferente del hecho teatral. Para algunos un provecho puede ser obtener emoción, para otros la identificación con un determinado personaje o la comprensión de las expresiones ajenas. La diversión, el efecto sorpresa o la estética intelectual, son otras de las ganancias que se presentan después de haber asistido a una representación.

La cuestión es que el valor económico, en el campo artístico, es sustituido, a menudo, por una gama amplia de valores no cuantificables, pero igualmente relevantes y beneficiosos. No obstante, a la hora de fijar métodos que estimulen la participación es importante, tener en cuenta ambos principios, puesto que la noción de beneficio está estrechamente conectada a la de coste.

Los costes son tangibles cuando se piensa en el precio de las entradas, el estacionamiento, si el acceso se produce con un vehículo propio, o el precio del transporte público. Pero, también pueden obtener la condición de intangibles, si el hecho artístico remueve emociones, produce identificación, decepción emocional o no facilita la comprensión del mensaje, por ejemplo. Estas reacciones no siempre tienen que ser beneficiosas y por tanto, la experiencia vivida tampoco lo sería.

Los beneficios de las artes deben ser entendidos en relación con los costes. De esta manera, la cuestión que se deriva y a la que se le debiera dar respuesta, gira en torno a dos

interrogantes: ¿qué es aquello que nos hace ir al teatro? Y, ¿cuánto nos cuesta? El análisis conjunto de ambas respuestas es el que facilitaría una pista sobre cómo se podría fomentar la participación teatral, desde este punto de vista comercial.

Por otro lado, están presentes, alrededor del mundo artístico una serie de mitos que distancian a las personas del hecho artístico. Es por ello que muchas personas entienden que el arte es una actividad accesible exclusivamente para las élites culturalmente formadas, por tanto, las actividades artísticas poco tienen que ver con los intereses de una clase social, culturalmente menos formada. Esta idea previa, provoca en muchos posibles usuarios culturales, un rechazo inmediato que les impide siquiera experimentar.

La única medida posible frente a esta serie de mitos es, evidentemente, tratar de desmentirlos activando la participación y creando experiencia positiva. Yoshitomi (2002) ofrece un ejemplo en esta línea cuando relata la medida llevada a cabo por una serie de museos norteamericanos, los cuales, en un intento de aproximarse a nuevos públicos, pidieron colaboración a diferentes miembros de las comunidades en las que estaban ubicados, para comisariar obras de arte. Esta medida acabó con el mito de que no había nada del interés general de estas comunidades implicadas. En cierto modo, habían creado un camino a través del cual, el gusto del público tenía un peso específico en el desarrollo del arte.

Es interesante reiterar el concepto de beneficio emocional, en el ámbito de la participación en el arte. La obtención de un significado personal que conecta con el yo espectador. Es por eso que, las estrategias en la creación de nuevos públicos, el desarrollo o construcción de públicos²⁶, incluyen tres etapas fundamentales. Una de ampliación de públicos, cercana al mantenimiento de los espectadores ya existentes o la ampliación de públicos con un perfil similar. La diversificación de públicos, centrada en la creación de nuevos espectadores y la profundización, centrada en la diversidad, la comprensión y las habilidades de los públicos potenciales.

Es esta última fase la que conecta con el beneficio emocional, al cual se llega a través del conocimiento de las experiencias, las necesidades o los intereses de las personas.

²⁶ Existe diferente terminología para expresar el mismo concepto referido. Así pues, autores como Rick Rogers (1998) y Heather Maitland (2000) utilizan el término *audience development*, desarrollo de públicos, mientras que L. Jiménez López (2000), es más dado al uso de construcción de públicos.

Algunas corporaciones ya inciden en esta idea de beneficio emocional, a través de la cual, las artes conectan con el mundo de los sentimientos de sus usuarios. Y a través de ella, diseñan estrategias de marketing. Algunos ejemplos citados por Yoshimoti (2002), centran la mirada en el estado de Illinois, concretamente en la ciudad de Urbana, cuyo centro artístico Krannert Center for the Performing Arts, ha sido declarado como uno de los cinco mejores lugares para besar de Estados Unidos. Esta acción, que se relaciona inevitablemente con la idea universal del amor romántico, se ha convertido en una estrategia de la que se desprende que pasar una noche romántica pasa por ir al teatro.

La conexión del arte con las emociones, a menudo transcurre a través de la asociación de ideas, a modo de metáforas, que relacionan los distintos significados de la obra artística y los sentimientos del sujeto. De esta manera, definir una experiencia artística como “un refrescante vaso de agua en medio del desierto”, supone una asociación semántica seductora y atractiva, que puede potenciar la participación.

El fomento de la participación para crear nuevas y buenas experiencias artísticas en el público es tan importante como la difusión que se hace de esas experiencias, que puede desarrollar una serie de sinergias emocionales óptimas para el hecho artístico. La transmisión de estas nuevas vivencias será la que origine la creación de nuevos públicos. En este sentido, es fácil echar de menos ciertos espacios en los que canalizar las opiniones de los espectadores. Aunque ya se ven algunas iniciativas, como es el caso de Atrapalo, una empresa virtual que se dedica, entre otros servicios, a la venta de entradas de teatro, y ofrece, a sus usuarios, espacios para introducir juicio de valor acerca de las representaciones vistas. Lo cierto es que son escasas las oportunidades que los espectadores tienen para emitir una valoración sobre aquello que han visto representado, en comparación con otros sectores de ocio como lo son los de la gastronomía o los viajes.

Hasta el momento, he centrado la atención en la percepción del arte y, en concreto, al hecho teatral. Las estrategias que se mueven en el campo de las artes para fomentar una percepción positiva y, en definitiva, una mayor participación. Pero, evidentemente, desde la percepción a la participación en sí, hay una serie de pasos a los que se les debe dedicar atención. Se entraría pues en la fase práctica que promulgaban McCarthy y Jinnet (2001).

Si bien la actitud de una persona hacia la participación está determinada por creencias personales, normas sociales y experiencias previas, la decisión de participar conjuga además, las necesidades de los individuos con la percepción de los beneficios que puede obtener de dicha participación.

Yoshimoti (2002), en primer lugar, plantea la necesidad de presentar el producto artístico, en términos de la experiencia del posible público y no, a través de un lenguaje artístico exclusivo y propio de cada una de las disciplinas. Un acercamiento del lenguaje de las artes, al lenguaje común de los espectadores.

Bien sea a través de metáforas, bien sea mediante la apelación a la propia experiencia vital de los participantes, el arte y el teatro, en este caso, debe desarrollar herramientas de comunicación sensorial que alenten esa participación.

La decisión para participar se produce cuando la intención de asistir a una representación supera las barreras con las que se puede encontrar un espectador. Cuando se despierta el deseo, se anulan las barreras.

Los obstáculos son otro de los elementos fundamentales en este análisis del modo de participación. Las barreras de acceso, concepto que conforma uno de los ámbitos de estudio, en la herramienta de investigación de la fase cuantitativa de la presente tesis, suponen, a menudo, un inconveniente, demasiado importante, en la fase de la recepción artística.

Understanding Thoughts and Feelings about the Arts, la investigación desarrollada por la Escuela de Negocios de Harvard, ponía de manifiesto un listado de las principales barreras que eran tenidas en cuenta, en el momento de inclinarse hacia la participación en las actividades artísticas.

De esta manera y teniendo en cuenta las conclusiones del citado estudio, el tiempo es el principal obstáculo a la hora de implicarse en el arte, al igual que lo es en tantas otras actividades. La programación a la carta, aquella que permite un horario acomodaticio para

los usuarios, es la que comporta un aumento en la participación. La flexibilización en el horario de la programación artística fue puesto en práctica por la Orquesta Sinfónica de Tokio, la cual ofreció conciertos breves, en una sola noche y el éxito de intervención se triplicó. También es el caso de algunas universidades norteamericanas que ofrecen actividades culturales, como conciertos, tras el cierre de las bibliotecas, de manera que facilitan el acceso al público estudiantil.

En España, se van observando, gradualmente, algunas iniciativas como las ya conocidas noches en blanco, en las que, las ciudades abren sus edificios y ubicaciones culturales principales, durante toda la noche, al servicio de un público que suele responder satisfactoriamente.

Paradójicamente, los carteles de no hay entradas, en las salas de teatro, pueden convertirse, a largo plazo, en otra barrera de acceso a los espectáculos teatrales. El hecho de acotar las representaciones puede alimentar el mito de que no es posible acceder al teatro, puesto que las entradas están reservadas para una minoría privilegiada. Es importante que las productoras, ante estas situaciones, se planteen la posibilidad de ampliar el número de representaciones y colaborar en la accesibilidad.

Son diferentes las barreras de acceso que se encuentran frente al hecho artístico y frente al hecho teatral, pero es interesante tratar de conocer y controlar esa diversidad de obstáculos, con la intención de paliarlos. Por ejemplo, es importante huir de la personalización masiva cuando se analizan las causas de la participación o la no participación de un determinado público o los posibles beneficios que se pueden buscar. Así pues, con seguridad, habrá quien desee tomar un copa de vino antes de una representación teatral y tras ella, escuchar a los artistas. O, habrá a quien le plazca conversar sobre los puntos de vista de una determinada obra artística. La cuestión es encontrar el equilibrio colectivo, la oferta, suficientemente, amplia para que todo el mundo pueda ver reflejados sus intereses.

Cuando se han sopesado las barreras y los beneficios, y la balanza se inclina hacia la participación en el arte, da comienzo la experiencia. Una experiencia que debe ser rica y positiva. A medida que estos adjetivos se presenten en mayor grado, más grande será la tendencia hacia la participación futura. Es más, la consolidación de una buena experiencia

artística puede ser trasladada a otras personas que, a su vez, y animados por sus amigos y conocidos, tenderán hacia la participación.

La experiencia práctica en las artes comienza antes de comprar el billete de entrada, sin embargo, la experiencia artística, da inicio al levantarse el telón. Nos situamos ya en la fase de la experiencia, siguiendo el modelo de McCarthy y Jinnet (2001).

La preparación emocional e intelectual de los espectadores, para este tipo de vivencia, es fundamental. De esta manera, es importante saber que cuanto mayor sea el conocimiento previo de una obra artística, mayor será el agrado en la recepción y en consecuencia, mayor el disfrute. Entramos, de esta manera, en el campo de la formación del espectador, tema tratado en el capítulo anterior, y las estrategias que para ese fin, pueden llevarse a cabo. Se trata de un acercamiento previo al arte, aproximando la obra artística al futuro espectador, antes de que este se siente en el patio de butacas.

En el último lugar, dentro del proceso de participación en las artes, se coloca la reacción a la experiencia. Una acción que siempre es subjetiva, siempre es personal. Dos personas pueden ser receptoras de una misma obra teatral en un mismo momento, pero la reacción frente a esa experiencia siempre será única. La respuesta, frente a una experiencia artística, incluye, normalmente, el hecho de poder compartirla con amigos, analizar desde el punto de vista del beneficio positivo y en consecuencia, aumentarán las posibilidades de volver a repetirla, de realizar contribuciones o convencer a otras personas para que también sean partícipes.

5.2.- La participación de los jóvenes en el arte

Refiriéndome, una vez más, a la hipótesis desde la que se origina este estudio, la escasa relación existente entre el público juvenil y el teatro, especialmente como actividad de ocio, parece dificultar la indagación de estas vivencias e inclinaciones de los más jóvenes. ¿Cómo saber las razones por las que los jóvenes van al teatro si realmente no lo hacen?

En esta línea de análisis es fundamental centrarse en las barreras de acceso, es

decir, qué es aquello que impide que los jóvenes de nuestro territorio vayan al teatro. La investigación cualitativa llevada a cabo por Sirés y Bayona (2006), y desarrollada a través de grupos de debate, compuestos por grupos de adolescentes, entre 15 y 18 años, centra la atención en el análisis y la comprensión de las barreras de acceso, que obstaculizan la participación de las artes de los jóvenes de la comarca del Vallès Oriental.

En primer lugar y ante todo, es importante enmarcar el término juventud relacionado con los aspectos culturales que ocupan esta investigación, para entender, en su conjunto el acceso de los jóvenes al arte, en este caso al teatral.

El concepto de juventud definido en la introducción de la presente tesis, se relaciona estrechamente con la aparición de la idea de cultura juvenil, que tiene lugar en las sociedades occidentales, en el pasado siglo, dentro de un contexto de desarrollo económico, un momento de capacidad económica de los jóvenes, apoyado por la difusión de los medios de comunicación de masas y por la sociedad de consumo. Es este espacio cultural el que construyen los jóvenes como un lugar autónomo y propio, a través del cual, este sector de la población es visto como un grupo potencial dentro de la sociedad de consumo y para el cual debe existir un mercado adecuado que logre captar su atención y mantenerla, el mayor tiempo posible.

Esta definición de juventud y la identidad que se extrae de la misma, marca indiscutiblemente al sector del ocio, como parte fundamental de la sociedad de consumo. Un sector que presenta unas características autónomas y diferenciadas del ocio adulto.

Carles Freixa (1993) identifica la cultura juvenil como una forma de vida diferenciada, con una significación, una serie de valores, usos y costumbres propios. Este conjunto es el que determina la vida de los jóvenes que se traduce en modelos de relación y organización social y en distintas maneras de organizar el tiempo libre.

En esta línea es en la que entra en juego la idea de consumo cultural, es decir, todas aquellas prácticas que los jóvenes realizan en su tiempo libre y que determinan las relaciones sociales, las cuales definen, al mismo tiempo, el consumo cultural.

La cultura juvenil puede ser entendida desde cinco elementos fundamentales. El de generación, es decir, el periodo de tiempo en el que se enmarca la experiencia vital de un grupo. Un conjunto que comparte experiencias sociales y sentimientos coetáneos. El género, que se identifica con el paso a la vida pública por parte de los hombres y la reproducción del ámbito privado, por parte de las mujeres. La clase entendida en relación con el enfoque sociocultural. La etnia como elemento diferenciador de las distintas maneras de ser joven. Y, por último, el territorio, es decir, los espacios privados propio, como puede ser su habitación dentro del domicilio, o los espacios públicos frecuentados por los jóvenes, como parques, calles o plazas y que sirven de escenario de su constante búsqueda de identidad.

Este último concepto, la búsqueda de identidad, un rasgo fundamental en esta etapa, quizá sea el elemento común, en todos los conceptos de juventud o mejor, en todas las formas de ser joven, ya que, tal y como explica Freixa (1993), se es joven solo en aquellas sociedades en las que, el paso a la vida adulta está caracterizado por disponer de condiciones y rasgos culturales diferenciados y propios.

Al tratar de entender la participación de los jóvenes en las artes y específicamente, en el teatro, es importante tener en cuenta, las fases del modelo de McCarthy y Jinnnet, explicado anteriormente, como se tendrían en cuenta en el estudio de participación del público adulto. De esta manera, la fase perceptual sería fundamental para entender cuáles son las conductas y las motivaciones de los chicos y chicas a la hora de participar. Sin embargo, en el caso de este sector poblacional, existen otros ámbitos que deben ser tenidos en consideración inevitablemente. Así pues, la influencia de la escuela, es un factor fundamental, como se observa en el capítulo dos del marco teórico, en el que se explica ampliamente la relación entre el teatro y el ámbito educativo.

Dentro de este contexto académico, es necesario resaltar la importancia de la formación en la participación en las artes. Un estudio del 2005, llevado a cabo por el Teatro Nacional de Cataluña²⁷, sobre el estudio de públicos, reveleba que el público, en ese momento, ostentaba un nivel de estudios superior al de los públicos potenciales o

²⁶ *Estudi del públic actual i potencial del teatre a Catalunya*. 2005. Teatre Nacional de Catalunya.

al de la población, en general. Muy probablemente, la necesidad de saber y entender el mundo desde todas sus perspectivas, incluyendo la artística, sea el factor que compartía este público que se revelaba en el citado estudio.

La relación innegable que existe entre el teatro y los jóvenes en el marco escolar, explicada en el capítulo dedicado a este enfoque, es un factor relevante a la hora de crear nuevos públicos entre el sector juvenil. Es en este espacio, en el que se suele tener la primera experiencia teatral y por tanto, es este, uno de los ámbitos en los que se debe incidir para que esta experiencia sea positiva y constante.

En este sentido, muchas son las propuestas que se podrían plantear desde este campo de acción, algunas de ellas, podrán verse más adelante, tras las conclusiones de la fase empírica. Fernando Bercebal (2001), en el marco de las jornadas de “Joves, teatre i cultures” del Centro Cultural de la Fundació La Caixa, enumeraba algunas de las iniciativas que en este contexto podrían plantearse, si la creación de nuevos públicos en el sector de la juventud, es la finalidad.

Centros escolares con actividades de teatro escolar o con grupos de teatro, escuelas que oferten optativas de temática teatral, asociaciones culturales y expresivas cercanas a los jóvenes o escuelas, talleres y salas de teatro con programaciones dirigidas a este tipo de espectadores, entre otras, eran algunas de las propuestas del autor manchego.

En cualquier caso, la enseñanza obligatoria es el momento clave en la formación de los futuros ciudadanos y consumidores culturales. Es por ello, que esta etapa educativa ha de estar compuesta, obligatoriamente, por la enseñanza de las artes, en general, y por la del teatro, en particular.

Una mirada hacia el principio del estudio, concretamente al capítulo 2 del marco teórico, recuerda la situación del teatro en los documentos educativos oficiales. Una situación que se caracteriza por una escasa aparición de la materia teatral en los currículos escolares, y un evidente carácter opcional, a la hora de realizar actividades relacionadas con esta materia. La voluntariedad de las instituciones y del profesorado suele ser aquello

que marca la actividad teatral de un centro escolar y en consecuencia, la creación de nuevos públicos. Pero más allá de valorar cómo es la actividad teatral en una escuela, la cuestión es saber cómo puede influir esta institución en la participación de los jóvenes en el arte teatral. En este sentido, se plantea una nueva pregunta, a la que se debiera dar respuesta al final del presente estudio y que ya planteaban Sirés y Bayona (2006: 35): “¿Cuáles serían las condiciones que harían posible que, tanto el profesor, como la experiencia de ir al teatro, motivasen a los jóvenes para querer repetir la propia experiencia, por ellos mismos?”, es decir, qué condiciones son las idóneas para que, tras haber ido al teatro con el colegio o tras haberlo practicado, los jóvenes quieran continuar yendo. La fase empírica revelará algunas respuestas, en este sentido, no obstante, el valor fundamental de la escuela, respecto al desarrollo de públicos jóvenes, queda justificado.

Contextualizadas ya las individualidades propias del público juvenil, centraré la atención, de nuevo, en el modelo de captación de nuevos públicos publicado por McCarthy y Jinnat (2001).

Es evidente que el conocimiento del colectivo al que se pretende atraer, es fundamental en la consolidación y obtención de éxito. Al igual que lo es la comprensión de las barreras de acceso que dificultan la participación. En este sentido, he considerado interesante destacar algunas de las conclusiones, a las que Bayona y Sirés (2006) llegaron en su estudio centrado en los jóvenes del Vallés Oriental y su relación con el teatro, clasificadas adecuadamente, según el modelo de los autores citados.

De esta manera y partiendo de la primera fase del modelo, compuesta por los antecedentes, en el estudio cualitativo sobre los jóvenes de esta región catalana, se recogen factores como:

- Existe un número amplio de opciones de ocio y el teatro no forma parte de ellas.
- La presión que ejercen los grupos cercanos a los jóvenes que componen la muestra del estudio, es decir, no van al teatro porque los amigos y amigas no lo hacen.

- No disponen de experiencias teatrales dentro del núcleo familiar y por tanto, no están acostumbrados.
- La experiencia teatral dentro del ámbito escolar no es positiva, fundamentalmente, por el desconocimiento de los diferentes lenguajes teatrales.
- Falta de hábito generalizado en todos los ámbitos de sus vidas.

La fase perceptual, la segunda en el modelo de McCarthy y Jinnett (2001), conecta con las siguientes conclusiones aportadas por Bayona y Sirés (2006):

- El teatro no es una actividad propia de la gente de mi edad.
- El teatro es una actividad dirigida al mundo adulto.
- El teatro es una actividad aburrida.
- El teatro no está a la altura del cine.
- El teatro de calidad solo se representa en las grandes ciudades.

En la tercera fase que promulgan McCarthy y Jinnett, es decir, la práctica, se incluyen algunas conclusiones como:

- El teatro es demasiado caro.
- Las representaciones teatrales suelen realizarse demasiado lejos de casa.
- Los horarios de las representaciones son inadecuados.
- La información sobre la oferta teatral no llega o no es adecuada para los jóvenes.
- No hay una oferta específica para jóvenes.

La cuarta y última fase, aquella que se centra en la experiencia, aporta algunas de las conclusiones del estudio de Bayona y Sirés (2006):

- En el teatro no hay un componente social, es decir, no hay más jóvenes.
- Las salas de teatro de provincia, es decir, las que no están en las grandes ciudades, son incómodas y poco atractivas.
- En los teatros no hay servicios complementarios como por ejemplo, bar.

En definitiva, todas estas aportaciones que las autoras ofrecieron en su momento, dan pistas claras de qué podría hacerse desde el ámbito de la gestión cultural y desde el enfoque del marketing, para obtener y desarrollar nuevos públicos entre la población juvenil.

El presente estudio, concretamente, en la fase empírica que se presenta a continuación, tratará de dar una respuesta similar, en el ámbito de la provincia de Valencia. No en vano, el instrumento de la investigación cuantitativa, el cuestionario dirigido a jóvenes entre 14 y 16 años, de la provincia de Valencia, incluye un parte de investigación con finalidades semejantes, el conocimiento de las barreras de acceso que dificultan la aproximación entre los jóvenes y el teatro.

5.3.- Conclusiones

El arte escénico, como parte integrante de los fenómenos culturales, concede espacios singulares en los que las experiencias se convierten en una especie de subjetividad colectiva que caracteriza las sociedades y las distintas culturas. El teatro, como espacio ritual, en el que conviven artistas, creadores, espectadores y técnicos, fomenta esta subjetividad y la transforma en ideario social común.

El hecho de ir al teatro significa no estar solo, significa convivir social y culturalmente con los otros, significa entender y comprender el sentido de la realidad que nos rodea, en un acto que congrega y que al mismo tiempo, es efímero e irrepetible, pero perdura en las ideas y en los valores que se adquieren tras las representaciones. Una obra teatral acontece una sola vez y tras el final, se convierte en otra cosa, en otro acaecimiento, al que le dan sentido sólo y únicamente los espectadores. Sin ellos no hay teatro. Sin la mirada que observa, comprende, identifica y siente, no hay arte teatral. Es por ello que el fomento de la participación en el teatro y en las artes, en general, es una tarea fundamental.

La cultura es un bien común que debe estar al servicio de cualquier individuo social. El arte está hecho por y para el hombre, y en este sentido, las personas lo deben sentir cercano y accesible. Desafortunadamente, y según mi opinión, en Europa existe una

convicción que aleja la cultura y el arte de las estrategias comerciales. El convencimiento de que las estrategias de consumo vituperan las expresiones artísticas, las convierten en algo de menor calidad.

No ocurre lo mismo, en otros países, como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo, en los que marketing y arte son conceptos que cada vez más, van de la mano. La conciliación entre ambas nociones ofrece un amplio abanico de posibilidades cuyo objetivo es la promoción de la participación en el teatro, por parte de nuevos públicos.

Desde la visión que se desprende de la hipótesis inicial del presente estudio, desde la cual se concibe una exigua relación entre el teatro y los jóvenes valencianos en el ámbito del ocio, es necesario detenerse en las diferentes vías de acción que presenta este enfoque de la gestión y el marketing, como objeto de futuros estudios. Ya que, al fin y al cabo, tratan de garantizar la pervivencia de la figura del espectador teatral y la consolidación del propio arte. Al igual que lo hacen otros enfoques como el de la formación del espectador, el de la educación o el del teatro aplicado a otros ámbitos de interés social, estudiados a lo largo de los capítulos anteriores.

PARTE II

**FASE EMPÍRICA. UN ESTUDIO CUANTITATIVO
Y CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN
Y ACTITUDES DEL ALUMNADO Y EL
PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL TEATRO**

CAPÍTULO 1

**METODOLOGÍA, PROCESO Y
TEMPORALIZACIÓN**

PARTE II - FASE EMPÍRICA. UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL TEATRO

A continuación tiene inicio el apartado más complejo y extenso de la tesis doctoral. Un apartado que recoge, fundamentalmente, la fase empírica de la investigación. La fase que pone en contacto la teoría aprendida a lo largo del proceso de elaboración del estudio, con la recogida de datos que otorgan una dimensión certera a todo aquello que la literatura sobre el teatro y los jóvenes ofrece.

El estadio empírico se ha desarrollado a través de dos etapas diferenciadas. La cuantitativa centrada en la obtención e interpretación de resultados objetivos. Y la cualitativa que proporciona una visión más amplia y subjetiva, con el fin de mostrar el contexto sociocultural en el que se mueve el estudio que se presenta.

Capítulo 1.- Metodología, proceso y temporalización

La configuración de ambas etapas ha resultado un proceso laborioso, especialmente a la hora de diseñar la metodología y diferenciar los objetivos que se relacionan con cada una de las dimensiones, cuantitativa y cualitativa. Pero ha sido especialmente compleja, la obtención de los resultados que, partían de iniciativas sencillas y diversas pero que, aún así, no han conseguido alcanzar el objetivo planteado desde el principio. Es así como, la fase empírica, concretamente en su faceta cuantitativa, pretendía recoger los resultados de una muestra mucho mayor, adolescentes de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Valenciana, pero que se ha quedado en una recogida parcial de datos y la muestra, objeto de estudio, ha quedado relegada a adolescentes de centros educativos de la provincia de Valencia. Por tanto, los resultados obtenidos no se consideran representativos pero sí significativos.

La investigación cuantitativa se ha fundamentado en un proceso de recogida de datos, a través de unos cuestionarios cuidadosamente elaborados y dirigidos a dos grupos de población, alumnado y profesorado, que se describen con posterioridad. Los datos han sido analizados mediante procedimientos estadísticos e interpretados a partir de este tipo de lenguaje matemático.

Paralelamente, ha tenido lugar el desarrollo de la fase cualitativa a través del análisis discursivo. En efecto, el análisis cualitativo ha constituido otro método de investigación que se ha utilizado en el presente estudio, el cual representa la certeza de no mostrar, únicamente de forma parcial, la dimensión sociocultural que he intentado plasmar a lo largo de todo el proceso, contexto social que recoge el desarrollo de la hipótesis en la que se basa la presente tesis doctoral, la escasa relación que existe entre el teatro y los adolescentes, especialmente desde un punto de vista del ocio y el tiempo libre.

En cuanto a la investigación cualitativa, el método se ha desarrollado a partir de entrevistas no estructuradas realizadas a un grupo de docentes caracterizados por el uso y la formación en teatro en la educación. El análisis de resultados se ha llevado a cabo a través del análisis discursivo de los textos generados a partir de las entrevistas.

El análisis cualitativo, sin ser un método estrictamente objetivo, pone de manifiesto una realidad que se encuentra en la vida cotidiana de las personas, susceptibles de ser analizadas. En este caso, se trata de líneas de actuación o ámbitos que preocupan a los docentes colaboradores en esta parte del estudio y, además, condicionan su forma de actuar.

La fase empírica ha sido llevada a término a lo largo de dos cursos escolares, 2012-2013 y 2013-2014.

Como he explicado anteriormente, la elaboración de los cuestionarios como herramientas cuantitativas, fue el primer paso en el inicio del estudio que se desarrolló a través de los siguientes procesos:

- Lectura y análisis de la bibliografía relacionada con las investigaciones cuantitativas y cualitativas
- Elaboración de los cuestionarios
- Preparación de la entrevista no estructurada
- Extracción del número exacto de la población que conformaría la muestra en el estudio cuantitativo
- Elaboración de los criterios de selección para fijar la muestra del estudio cualitativo

- Análisis de los resultados cualitativos
- Análisis de los resultados cualitativos

1.1.- Descripción de la muestra

Las muestras de los estudios cuantitativos y cualitativos que se describen a continuación, conforma los grupos de población susceptibles del objeto de estudio que se enmarca en esta fase empírica de la tesis doctoral.

Respecto a la muestra del estudio cuantitativo, hablaré del alumnado entre 14 y 16 años que cursa sus estudios en centros públicos, concertados y privados de la provincia de Valencia. Y del grupo formado por el profesorado de Lengua y Literatura o de la optativa que, hasta este curso se ofertaba en 3º de ESO, Taller de Dramatización y Teatro, y la asignatura de Artes Escénicas, propia de la modalidad del Bachillerato Artístico.

La muestra del estudio cualitativo está compuesta por un total de siete profesores, elegidos por sus buenas prácticas respecto al uso del teatro en la escuela.

1.1.1.- Muestra para el estudio cuantitativo

La elección de la primera muestra es el punto de partida del proceso de investigación y de la consecución de la propia tesis doctoral. Así pues, los jóvenes o adolescentes cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años han sido y son el objeto de estudio del que partía la hipótesis a estudiar y en el que se centra la elaboración del estudio.

El estudio exacto de la muestra se concretó en el análisis de la cantidad de centros escolares que debían consultarse, es decir, el número concreto de la muestra, para que los resultados fuesen fiables y representativos.

La fórmula estadística para calcular el tamaño de la muestra en poblaciones finitas, determinó el número total de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Valenciana que debían ser consultados. A posteriori, realicé una clasificación de centros de diferentes categorías. Instituciones en las que se imparte ESO, Bachiller y Ciclos Formativos.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

n = El tamaño de la muestra que se quiere calcular

N= Tamaño del universo (ejemplo: 136 millones de brasileños entre 15 y 65 años)

Z= Es la desviación del valor medio que se acepta para lograr el nivel de confianza deseado. En función del nivel de confianza que se busque, se usará un valor determinado que viene dado por la forma que tiene la distribución de Gauss. Los valores más frecuentes son:

. Nivel de confianza 90% _____ Z= 1,645

. Nivel de confianza 95% _____ Z=1,96

. Nivel de confianza 99% _____ Z =2,575

e = Es el margen de error máximo que se admite (ejemplo, 5%)

p = Es la proporción que se espera encontrar.

Por otra lado, la segunda muestra se centra en la figura del profesorado de Lengua y Literatura Castellana y Valenciana, Taller de Dramatización y Teatro y de la asignatura de Artes Escénicas, propia de la modalidad de Bachillerato de Artes. Los dos últimos están claramente relacionados con el arte teatral y por tanto, sus aportaciones ofrecen un valor indiscutible. Los dos primeros, los profesores de Lengua y Literatura, pertenecen al grupo de docentes que, tradicionalmente, han introducido el teatro en el mundo de la educación, desde distintas ópticas, pero cuyas participaciones podrían ser y son fundamentales para entender el panorama del teatro en la educación, en nuestra provincia.

Mi experiencia profesional como profesora de Lengua y Literatura Castellana de enseñanza secundaria, desde mis inicios en 2005, y como profesora de la asignatura de Taller de Dramatización desde el 2009, despertó la curiosidad de tratar de entender cuáles eran y son las razones que evitan el acceso de los jóvenes a las salas de teatro, cuando la actividad dramática en el contexto pedagógico es una tarea exitosa, la cual goza de una reputación positiva, entre los jóvenes que la realizan. Del mismo modo, mi interés se centraba en saber qué opinan mis colegas al respecto.

De acuerdo a la fórmula matemática, anteriormente detallada, el número de centros a los que se tendría que haber pasado la encuesta son los que se encuentran en la tabla 5a. Las cifras que corresponden a la cuarta columna, son los centros que se tenían que haber encuestado para que los resultados fuesen representativos.

A continuación se detallan las cifras resultantes de la fórmula para calcular el tamaño en poblaciones finitas. Véase tabla 5a.

Tabla 5a. Datos resultantes de centros aplicando la fórmula para calcular la muestra en poblaciones finitas

Nivel y Provincia	Tipo de Centro	N (Número total de centros)	n (Tamaño de la muestra)
ESO (3º y 4º de ESO) Valencia			
	Centros públicos	172	92
	Centros privados	225	105
Alicante			
	Centros públicos	135	80
	Centros privados	89	61
Castellón			
	Centros públicos	49	39
	Centros privados	34	28
	TOTAL MUESTRA ESO		405
BACHILLER Valencia			

Metodología, proceso y temporalización

	Centros públicos	156	87
	Centros privados	89	61
Alicante			
	Centros públicos	130	78
	Centros privados	30	26
Castellón			
	Centros públicos	39	32
	Centros privados	14	13
	TOTAL MUESTRA BACHILLER		296
CICLOS FORMATIVOS			
Valencia			
	Centros públicos	95	64
	Centros privados	92	62
Alicante			
	Centros públicos	82	57
	Centros privados	33	28
Castellón			
	Centros públicos	28	24
	Centros privados	16	14
	TOTAL MUESTRA CICLOS FORMATIVOS		249
	TOTAL MUESTRA		950

Aunque mi campo profesional se reduce al alumnado hasta 16 años, consideré interesante, en un inicio, incluir a los alumnos de bachiller o ciclos formativos de grado medio. Lamentablemente, entre las dificultades que he encontrado a lo largo del camino, se encuentra la escasa respuesta, en la fase cuantitativa, por parte de los estudiantes de mayor edad. Lo cual me ha obligado a reducir la muestra al alumnado que cursa los niveles de 3º y 4º de ESO, con los que, por otra parte, estoy mucho más familiarizada.

Esta, quizá, ha sido la parte de la investigación más compleja y decepcionante. El carácter virtual con el que habían sido diseñados los cuestionarios, me sirvió, en un primer momento para hacer una selección de centros y realizar, rápidamente, un envío masivo a todos los centros seleccionados. Como la primera respuesta no fue demasiado abundante, pasados dos meses del primer envío volví a realizar un segundo. Esta operación se repitió a lo largo de dos cursos completos, a través de los cuales realicé envíos bimensuales o trimestrales. Aún así, las aportaciones a lo largo de esos dos años han sido muy deficientes, en lo que se refiere al número. Los motivos, en las ocasiones en las que se me ha justificado la falta de colaboración, han sido diversos: demasiado trabajo en el centro educativo, falta de interés por parte del claustro o del equipo directivo o colaboraciones con otras tesis doctorales. La mayor parte de las veces, el silencio ha sido la justificación obtenida.

Para ser justos con el sector educativo, los años en los que inicié el transcurso de la investigación cuantitativa, cursos 2012-2013 y 2013-2014, coincidieron con la etapa de fieros recortes en educación, que se tradujo en una reducción notable de los recursos materiales y humanos en este campo. La etapa del desprestigio de la ocupación docente, por parte de las instituciones gubernamentales. Y el momento de una remarcable apatía, por parte de un sector profesional que lucha diariamente en las aulas con limitados medios y exiguos apoyos sociales.

Así pues, los cuestionarios cumplimentados han llegado, en general, con “cuentagotas”, por ello, a menudo me he visto obligada a pedir ayuda directa a docentes conocidos por mí o por mis directores. Incluso, en alguna ocasión he cambiado el carácter virtual de los cuestionarios por el método tradicional de imprimir los cuestionarios y

entregarlos, directamente, a los docentes para que fuesen respondidos por su alumnado y por ellos mismos.

El arduo proceso de análisis de los resultados cuantitativos que explicaré a continuación, ha apresurado la finalización de la recogida de datos y, al concluir el segundo curso escolar en el que continuaba realizando envíos a los centros escolares, di por finalidad esta fase del proceso.

De acuerdo con las cifras de la tabla anterior, para que el estudio fuese significativo se tenía que haber pasado la encuesta a 950 centros, pero, desafortunadamente, el número de centros que han cumplimentado los cuestionarios es mucho menor.

La lectura en profundidad de los cuestionarios ha revelado la situación real. Los centros escolares que han participado en la investigación pertenecen, casi al completo, a la provincia de Valencia, salvo algunas excepciones en Castellón y Alicante, consideradas no representativas. Esta nueva realidad es lo que me ha hecho centrar la atención en el campo de la provincia valenciana y por tanto, cambiar el título de la tesis cuyo proyecto original, contemplaba el estudio de centros de toda la Comunidad.

De esta manera se reflejan los datos de la muestra definitiva que ha conformado el estudio, es decir, la cifra real de alumnos que han respondido los formularios.

Véase tabla 5 b.

Tabla 5b. Muestra definitiva para el estudio cuantitativo. Número de centros encuestados y número de alumnos que han cumplimentado los cuestionarios.

Nivel y Provincia	Tipo de Centro al que pertenecen los alumnos	N (Número de centros que han respondido a los cuestionarios)	n (número de alumnos que han respondido a los cuestionarios)
ESO (3º y 4º de ESO) Valencia			
	Centros públicos	10	94
	Centros privados	8	99
			TOTAL 193

193 es la cifra total de alumnos que han conformado la muestra que centra toda la investigación cuantitativa que a continuación se describe.

1.1.1.1.- Descripción de la muestra del alumnado

La muestra para la investigación, como ya se ha visto, queda constituida por 193 estudiantes que han cumplimentado un formulario on-line sobre los múltiples aspectos relacionados con el teatro.

Aunque en el fichero Excel directamente exportado de la herramienta web se contabilizaban algunos casos más, se han descartado todos aquellos que empezaron la encuesta y la abandonaron sin aportar información válida.

La muestra del alumnado queda distribuida según las variables de perfil de interés. Véanse tabla 6, 7, 8, 9 y 10.

Tabla 6. Edad

	N	%
Total	193	100,0%
14	62	32,1%
15	81	42,0%
16	41	21,2%
17	7	3,6%
18	2	1,0%

Tabla 7. Sexo

	N	%
Total	191	100,0%
Hombre	77	40,3%
Mujer	114	59,7%

Tabla 8. Nivel educativo

	N	%
Total	193	100,0%
3º ESO	132	68,4%
4º ESO	57	29,5%
1º BAT	4	2,1%

Tabla 9. Tipo de centro

	N	%
Total	193	100,0%
Público	94	48,7%
Privado-concertado	93	48,2%
Privado	6	3,1%

Tabla 10. Lugares de residencia

	N	%
Total	193	100,0%
Valencia	69	35,8%
Alaquas	16	8,3%
Burriana	15	7,8%
Torrent	13	6,7%
Picassent	12	6,2%
Chiva	11	5,7%
Quart de Poblet	10	5,2%
Real de Montroy	6	3,1%
Rafelbuñol	4	2,1%
Montserrat	4	2,1%
L'Eliana	4	2,1%
Manises	3	1,6%
Xirivella	2	1,0%
Silla	2	1,0%
Paiporta	2	1,0%

	N	%
Museros	2	1,0%
Mislata	2	1,0%
Massalfassar	2	1,0%
	2	1,0%
Vila-real	1	,5%
Puzol	1	,5%
Picassent	1	,5%
Montcada	1	,5%
Meliana	1	,5%
Llíria	1	,5%
Foios	1	,5%
Almussafes	1	,5%
Alfara	1	,5%
Alfatar	1	,5%
Aldaia	1	,5%
Alcacer	1	,5%

1.1.1.2.- Descripción de la muestra del profesorado

La muestra del profesorado que, finalmente se ha utilizado en este estudio, se caracteriza rápidamente a partir de la distribución en las variables de perfil de interés. Véanse tablas 11, 12, 13, 14 y 15.

Tabla 11. Edad

	N	
		35
	Media	44,4
	Desviación típica	9,4
EDAD	Mínimo	25,0
	Máximo	61,0
	Mediana	47,0

Tabla 12. Sexo

	N	%
Total	35	100,0%
Hombre	12	34,3%
Mujer	23	65,7%

Tabla 13. Años en la docencia

	N	
		34
	Media	19,0
	Desviación típica	9,4
AÑOS DOCENCIA	Mínimo	1,0
	Máximo	35,0
	Mediana	22,5

Tabla 14. Años en la docencia clasificados en intervalos

	N	%
Total	34	100,0%
<15 años	11	32,4%
15-24	11	32,4%
>=25 años	12	35,3%

Tabla 15. Tipo de centro en el que imparten clases

	N	%
Total	15	100,0%
Público	8	53,3%
Concertado	7	46,7%

1.1.2.- Muestra para el estudio cualitativo

La muestra de esta parte de la fase empírica está compuesta por un total de siete docentes de las etapas primaria y secundaria. Siete docentes cuyos currículos, aunque variados, guardan en su experiencia teatral un importante catálogo de buenas prácticas pedagógicas que los han convertido en referentes y expertos en el panorama valenciano del teatro en la educación.

Otro de los rasgos comunes que los identifican es su paso por el Diploma de Postgrado de Teatro en la Educación que oferta la Universidad de Valencia desde el año 2003.

Ambos aspectos conforman los criterios de selección de la muestra que ha estado sujeta al estudio y la cual paso a describir con detalle.

Por orden cronológico, la primera de las entrevistas fue realizada a Xema Palanca, diplomado en Magisterio en la especialidad de Lengua Española e idiomas modernos (Francés), con las asignaturas de Expresión Corporal y Tecnología de la Imagen, y Postgrado de la Universidad de Valencia en el curso “Lenguaje total: Técnicas de expresión”, 1989-1990.

Además de poseer una amplia formación relacionada tanto con el arte como con la pedagogía, junto con una extensa experiencia artística que lo ha llevado a participar en diferentes proyectos teatrales como actor y como director artístico, es profesor desde el curso 93-94.

En segundo lugar, la investigación me llevó hasta Vilamarxant, población valenciana en la que ejerce la docencia Josep Lluís Gràcia. Es diplomado en Magisterio por la Universidad Laboral de Xest. Desempeña la docencia desde el año 1980 e igual que Xema Palanca, realizó el Postgrado Universitario “Diploma de Teatro en la Educación: Las Estrategias Dramáticas en la enseñanza y en las instituciones socio-educativas”, durante el curso 2003-2004.

Gràcia ha desarrollado una formación teatral extensa y ha actuado, frecuentemente, en el campo de la formación permanente del profesorado, como formador.

Anna Gascón fue la tercera profesora entrevistada. Anna es licenciada en Filología Catalana y titulada con el Postgrado de Teatro en la Educación, “Diploma de Teatro en la Educación: Las Estrategias Dramáticas en la enseñanza y en las instituciones socio-educativas”, de la Universidad de Valencia, en el curso 2004-2005. Es miembro de AVEC (Asociación Valenciana de Expresión y Comunicación).

Imparte la asignatura de Lengua y Literatura Valenciana y es jefa de Departamento en el IES Federica Montseny de Burjassot (Valencia). Dirige la actividad teatral en el centro desde 1990.

Con el grupo de teatro "Amoraescena", ha participado en diferentes encuentros y festivales de teatro escolar, con adaptaciones de *Romeu i Julieta*, *Altres Julietes*, per favor;

El llibre de les bèsties de Ramon Llull, *Amor a escena o Antígona i la memòria*. Desde el año 2012 investiga en las técnicas del Teatro del Oprimido con espectáculos como *Històries de vida* (2012-2013), *Trencaclosques Violeta* (2013-2014) o *Les assembleistes 2.1* (2014-2015)

Dinamiza, junto a Lucía Arce, el Taller de Teatro del Oprimido de la Universitat Lliure de Benimaclet desde 2010.

La cuarta persona entrevista desarrolla sus funciones docentes en la etapa primaria. Lucía Arce es diplomada en Magisterio, en la especialidad de Matemáticas y Ciencias Naturales. Además, cuenta entre su formación con un Curso de Especialización en Educación Especial: Pedagogía Terapéutica. Formación que le ha servido para desarrollar este tipo de especialización en los diferentes centros en los que ha trabajado. También ha obtenido el título de especialización en Educación Infantil por la UNED. Al igual que el resto de colegas entrevistados, Lucía cursó el “Diploma de Teatro en la Educación: Las Estrategias Dramáticas en la enseñanza y en las instituciones socio-educativas”, de la Universidad de Valencia, en el curso 2004-2005.

Además de sus labores docentes, es autora del proyecto “Plurilingüisme expressiu: la globalització de l'expressió a través del teatre” y ha sido coordinadora del grupo de trabajo “Didáctica de la dramatización “ en el CEFIRE de Sagunt.

Ha realizado un curso de formación de Teatro del Oprimido con Tomás Motos y, dirige, junto a Anna Gascón el Taller de Teatro del Oprimido de la Universitat Lliure de Benimaclet desde 2010.

Sus tareas como PT en la etapa primaria, han sido complementadas con la docencia, durante dos cursos de la asignatura de Taller de Dramatización con alumnos de 2º de ESO.

Jose Miguel Lázaro es diplomado en Magisterio de Primaria y actor profesional. Desarrolla sus funciones docentes en el C.E.I.P Cervantes de Alboraiá.

En cuanto a su formación teatral, además de la propia en Arte Dramático en la ESAD

de Valencia, ha realizado distintos cursos relacionados con el arte dramático en la Escuela de Expresión de Barcelona en los años 1989-1991 y, está titulado con el “Diploma de Teatro en la Educación: Las Estrategias Dramáticas en la enseñanza y en las instituciones socio-educativas”, de la Universidad de Valencia, en el curso 2003-2004.

Ha participado como profesional en distintos foros de formación, aportando sus conocimientos en diferentes CEFIRES de la provincia de Valencia, en seminarios de literatura y programación de actividades de fomento de la lectura y ha sido docente en el Postgrado de Teatro y Educación de la Universidad de Valencia.

En su faceta actoral es el responsable de diversos proyectos infantiles para fomentar la lectura, a través de espectáculos en los que actúa como cuenta cuentos y entre los que destacan “Con la piel de gallina” o “Sentimientos”, entre otros.

Amalia Granero es Licenciada en Filología Española e imparte clases de Lengua y Literatura Castellana y Taller de Dramatización en el IES Alcalans de Montserrat (Valencia). Amalia también ha sido alumna del Postgrado de Teatro y Educación de la Universidad de Valencia durante el curso 2012-2013, para el que realizó su proyecto de investigación “*El teatro nueva vida en las aulas*”. Es una entusiasta del arte en la escuela y es por ello, que ha participado como alumna en IDEA (International Drama Education and Arts).

Es promotora, dentro de su aula, de un buen número de talleres en los que el teatro tiene una fuerte presencia y en los que existe una importante cantidad de buenas prácticas docentes relacionadas con el arte escénico en el mundo educativo.

Por último, M^a José Guisado es Licenciada en Filología Española por la Universidad de Valencia y actriz de la compañía teatral Espacio Inestable. Ha sido fundadora del grupo de teatro de la Facultad de Filología, en el que desarrolló una formación teatral autodidacta y con el que estrenó, junto a sus compañeros y compañeras de estudio, algunos espectáculos que tuvieron lugar en la Sala Palmireno.

La finalización de los estudios en la universidad no acabó con las iniciativas de este grupo de jóvenes amantes del teatro y, optaron por alquilar un local de ensayo en el que

poder seguir haciendo teatro. Estos locales de ensayo, diferentes en distintas ubicaciones, servían de espacio de creación y fueron el germen del actual Espacio Inestable, una sala valenciana que pertenece al circuito alternativo teatral de la ciudad, con una compañía actoral propia, y que se caracteriza, entre otras cosas por contar con un departamento que se centra en la educación, “Inestables por la educación”, cuya misión es la de acercar el mundo del teatro a niños y jóvenes y para los que se oferta una cuidada programación especial, y un buen número de actividades que fomentan la presencia del arte dramático entre los estudiantes. M^a José es una de las responsables de este apartado pedagógico.

Como docente realiza su actividad en las áreas de Lengua y Literatura Castellana y Taller de Dramatización, en diferentes centros públicos de la Comunidad Valenciana.

1.2.- Instrumentos utilizados

A continuación explicaré, pormenorizadamente, en qué consisten los instrumentos de recogida de datos de las fases cuantitativa y cualitativa. El aprendizaje y el uso de ambos procesos resulta un conocimiento revelador para mí, puesto que, hasta el momento, no había tenido ningún contacto personal con este tipo de metodología.

1.2.1.- Instrumento cuantitativo

La definición de la metodología a emplear configura el primer paso a seguir, tras la delimitación de la muestra. Así pues, se precisa la fase cuantitativa como la investigación basada en la recogida objetiva de respuestas e interpretación de resultados estadísticos, y, la fase cualitativa como un proceso amplio y subjetivo que sirve para explicar cómo es la situación del teatro en la educación, en la provincia de Valencia.

Aunque, más adelante se encuentran dos apartados asignados a la descripción extensa de cada una de las fases, avanzaré que en la investigación cuantitativa he diseñado una herramienta de recogida de datos basada en dos formularios, uno de ellos dirigidos a la muestra de los jóvenes entre 14 y 16 años, y el otro destinados a recoger las impresiones del profesorado anteriormente descrito.

El formato de diseño elegido ha sido el digital, concretamente a través de la herramienta web de elaboración de cuestionarios que ofrece la compañía Google, considerando los siguientes criterios:

- El proceso de envío y recogida de respuestas es más ágil y efectivo.
- Teniendo en cuenta la edad de la población que conforma la muestra, se entiende este formato más habitual y atractivo.
- Supone un menor esfuerzo para los docentes.
- Después de consultar con diversos expertos, el proceso de tabulación a partir del formato digital es rápido y sencillo.

La elaboración de las preguntas constituye el siguiente paso y, tras las correspondientes correcciones de los directores de la tesis, se procedió a legitimar los formularios. Para testar la licitud de los cuestionarios, fueron sometidos a la validación por juicio de expertos:

– Doctor David De Prado Díez, Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor jubilado de la Universidad de Santiago de Compostela de Orientación Educativa, Teoría y técnicas de creatividad, métodos de relajación creativa.

– Doctor Antonio Cantos Ceballo, Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga. Profesor titular de las asignaturas de Dirección escénica de actores e Historia de los medios audiovisuales.

– Doctora Rosario Navarro Solano. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

– Doctora Natividad Orellana Alonso. Doctora en Pedagogía. Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia.

En un documento de texto, se adjuntaron las preguntas de los diferentes ámbitos que conformaron los cuestionarios dirigidos al alumnado y al profesorado. Al final de cada una de las dimensiones o campos de interés de los formularios, se incluía una tabla con diferentes ítems y puntuaciones, para que los profesionales asesores pudiesen emitir su juicio de valor acerca de cada campo y de las cuestiones que los constituían. A los expertos se les envió la siguiente parrilla de valoración. Véase tabla 16.

Tabla 16. Parrilla de valoración para expertos

A continuación, valore del 1 al 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que le proponemos, utilizando una puntuación mínima de 1 y máxima de 5.

	1	2	3	4	5
<i>A. En cuanto al contenido:</i>					
Pertinencia de la dimensión.					
Equilibrio entre esta dimensión y el resto dimensiones.					
Suficiente especificación del contenido a través del conjunto de los ítems.					
<i>B. En cuanto al formato:</i>					
Adecuación de la redacción a la muestra.					
Claridad en la redacción de los ítems.					
Organización de los ítems.					
Suficiente número de ítems.					

Sugerencias:

Las diferentes indicaciones de los expertos citados, consideradas en la reformulación de los cuestionarios, daban paso a una apreciación común de los profesionales consultados, los formularios han sido considerados exhaustivos, equilibrados, interesantes y pertinentes. A continuación, he incluido algunos de los comentarios que acompañaban la valoración recogida en la tabla por una gran parte de los evaluadores.

Evaluador 1 (David de Prado Díez): Los cuestionarios son muy extensos y completos. Son fáciles de contestar y contienen una amplitud de contenido muy apropiada y pertinente.

Evaluador 2 (Antonio Cantos Ceballo): Los cuestionarios son muy exhaustivos, tal vez, demasiado. Por ello la sugerencia es sintetizar los formularios y partir de las posibles conclusiones de la tesis y, a partir de ahí, acotar la encuesta. Qué pretendo demostrar, qué necesito para conseguirlo.

Evaluador 3 (Rosario Navarro Solano): Los objetivos de los que parten los cuestionarios son muy interesantes, al igual que lo es el apartado de Barreras de Acceso, el cual destaca por su pertinencia.

Dadas las valoraciones de los expertos podemos afirmar que los cuestionarios gozan de validez, aunque también es necesario decir que no se ha hecho ninguna prueba de fiabilidad.

1.2.1.1.- Descripción del cuestionario del alumnado

Los cuestionarios presentados tanto a alumnos como profesores, han sido elaborados a partir de distintos campos o dimensiones de interés que son los que han marcado el carácter y el significado de las preguntas que conforman los test que se adjuntan a continuación. Dado que las dimensiones de los cuestionarios estaban redactadas a partir de la literatura existente sobre el tema que nos ocupa, podemos considerar que estos instrumentos gozan de validez de constructo. Los cuestionarios se pueden consultar de forma íntegra en los Anexos I y II.

Las dimensiones o campos de interés citados con anterioridad y que constituyen el cuestionario dirigido al alumnado son los siguientes:

Cuestionario 1. El teatro y tú

1.- Datos personales: Atiende al perfil del alumnado en cuanto a los datos personales (edad, género), curso académico, tipo de centro en el que realiza sus estudios y situación socio-familiar. Delimita los resultados del alumnado clasificándolo por edad y situación socio-familiar. Esta delimitación posibilitará la diferenciación y el estudio comparativo entre los diferentes grupos.

2.- Experiencia teatral: Se centra, en primer lugar, a la experiencia teatral tanto práctica como desde el punto de vista de la recepción, en el contexto familiar, escolar y en el marco de la formación académica que se encuentra desarrollando en el momento en el que se responde la encuesta.

3.- El teatro en mi instituto: Esta dimensión va dirigida a conocer y analizar el enfoque pedagógico y metodológico que se hace de la materia teatral, dentro de las asignaturas de Lengua y Literatura (Castellana y Valenciana), en la materia optativa de Dramatización, asignatura de modalidad del bachiller artístico, Artes Escénicas, así como en las posibles iniciativas teatrales extracurriculares de los alumnos y alumnas que se encuentran cursando los niveles que se especifican en el apartado primero del cuestionario.

4.- Práctica social: Este bloque atiende a las prácticas de ocio más habituales entre los y las jóvenes que conforman la muestra a encuestar.

De esta manera, se pretende, una vez conocidas las opciones de ocio más habituales en el mundo adolescente, analizar cuáles son las prácticas lúdicas más parecidas al arte teatral y cuáles son las principales características de estas prácticas.

Además, hay una serie de cuestiones que tienen como objetivo analizar aquellas características del teatro, visto como una opción de ocio, que más agradan a los jóvenes, aquellos que menos gustan o las que creen que el teatro no posee.

5.- Barreras de acceso: La dimensión quinta introduce el concepto de “barreras de acceso”, es decir, todas aquellas particularidades que hacen que el teatro no sea una opción de ocio elegida por los y las adolescentes del territorio valenciano.

Las barreras de acceso podrían traducirse en dificultades intelectuales, prejuicios respecto a la valoración social del teatro dentro del ámbito juvenil, valoración estética del arte teatral, etc.

Siguiendo esta premisa, las cuestiones planteadas en este epígrafe están dirigidas a investigar todos estos posibles obstáculos.

6.- Pensamiento sobre el teatro: La última de las dimensiones plantea recoger la valoración que hacen, los y las adolescentes sobre el teatro, desde un enfoque individual, pero también colectivo, en tanto en cuanto se plantea la opinión que tiene el o la adolescente sobre el arte teatral, en el contexto del grupo de amigos y amigas con quienes comparte el tiempo de ocio. Véase Anexo I.

1.2.1.2.- Descripción del cuestionario del profesorado

Cuestionario 2. El teatro en las asignaturas de Lengua y Literatura, en la asignatura de Taller de Dramatización y asignatura de Artes Escénicas de la Modalidad de Bachillerato Artístico.

Las dimensiones o campos de interés citados con anterioridad y que constituyen el cuestionario dirigido al alumnado son los siguientes:

1.- Datos personales: Atiende al perfil del profesorado en cuanto a los datos personales (edad, género) y asignatura que imparte. Delimita los resultados del profesorado clasificándolo en función de su relación con las diferentes áreas de conocimiento.

2.- Formación: El siguiente epígrafe, tal y como su nombre indica, tiene como

objetivo llevar a cabo una clasificación de los profesionales de la enseñanza atendiendo a su formación profesional y a su formación específica en la materia teatral.

3.- El teatro en mi instituto: Esta dimensión queda conformada por una serie de cuestiones similares a las que se planteaban en el formulario 1. De esta manera, los diferentes ítems recogen los aspectos de su práctica docente en cuanto a:

Estrategias metodológicas utilizadas.

Enfoques didácticos.

Recursos didácticos utilizados.

Criterios de selección de recursos.

4.- Práctica personal y profesional: La dimensión cuarta pretende conocer de cerca la práctica teatral personal y profesional de los y las docentes:

- Si existe una práctica teatral real en las aulas.
- Cómo se desarrolla la citada práctica.
- Metodología y enfoque prácticos de la praxis teatral.
- La práctica teatral personal que se desarrolla en la vida privada de los y las docentes.
- La opinión profesional sobre el papel del teatro en el contexto de los diferentes proyectos curriculares.

5.- Barreras de acceso: La dimensión quinta introduce el concepto de “barreras de acceso”, es decir, todas aquellas particularidades que hacen que el teatro no sea una opción de ocio elegida por los y las adolescentes del territorio valenciano.

Las barreras de acceso podrían traducirse en dificultades intelectuales, prejuicios respecto a la valoración social del teatro dentro del ámbito juvenil, valoración estética del arte teatral, etc.

Siguiendo esta premisa, las cuestiones planteadas en este epígrafe están dirigidas a investigar todos estos posibles obstáculos, percibidos esta vez a través de la mirada de los docentes.

6.- Pensamiento sobre el teatro: El cuestionario 2 finaliza tras abordar el pensamiento que el profesorado tiene acerca del teatro. La valoración social que adjudica al arte, de forma general y, al arte dramático, de forma concreta. Véase Anexo II

La fase posterior de análisis de los datos cuantitativos se centra en la utilización del programa estadístico SPSS, a través del cual se han obtenido una serie de resultados que analizaré en un apartado contiguo.

1.2.2.- Instrumento cualitativo

Sin dejar de lado la intención remarcada desde el principio de la tesis doctoral, he tenido en cuenta que el objeto de estudio de la investigación, por su propia naturaleza, debe y va más allá de la mera recopilación estadística que demuestre o niegue la hipótesis referida. Es por este motivo, que he considerado necesario recoger y analizar el discurso de todos los individuos sujetos a la investigación cualitativa en la que se centra esta fase. En esta parte se han tenido en cuenta elementos subjetivos, procedentes de los discursos explicativos de los fenómenos sociales.

El análisis cualitativo se ha llevado a cabo a través de la técnica de la entrevista cualitativa o entrevista no estructurada, como señalan Taylor y Bogdan (1996:100). El motivo por el cual ha sido elegido este método de investigación cualitativo coincide con las razones que indican ambos autores, para considerar este procedimiento eficaz. Tras el estudio cuantitativo, anteriormente presentado e indiscutiblemente útil, dado su carácter objetivo, surge la necesidad de complementar el mismo con un método que recoja y especifique la realidad social y cultural del contexto en el que se ha llevado a cabo el procedimiento investigativo.

En primer lugar, la entrevista cualitativa es un método que responde al enfoque investigativo del que parto, puesto que los objetivos de la propia investigación son concretos y están suficientemente determinados, hablamos en este caso y fundamentalmente de intentar conocer la práctica teatral real que llevan o han llevado a cabo en su actividad.

Por otro lado, el interés principal de la investigación, dar a conocer de primera mano la actividad teatral desarrollada en el aula, no es accesible de otro modo, ya que en muchas ocasiones, esta actividad se ubica en el pasado y por tanto, métodos como la observación directa no es posible.

También debemos tener en cuenta que el tiempo dedicado a la fase cualitativa es un tiempo limitado, por ello, seguir el modelo de las entrevistas concertadas permite programarnos y organizarnos adecuadamente.

Del mismo modo, a través de una entrevista cualitativa o no estructurada, se nos posibilita adentrarnos en diferentes escenarios que resultan cercanos a la finalidad de la investigación. Dado el carácter no estructurado de las preguntas, los participantes en la muestra, desarrollan sus respuestas en un campo ampliamente libre y no sujeto a cuestiones previamente pactadas o referidas.

Y por último, el interés subjetivo y personal que nos aporta la investigación cualitativa nos viene dado de forma efectiva mediante este tipo de entrevista, donde el informante habla desde el filtro personal de esas experiencias teatrales que se convertirán en el objeto de análisis del estudio posterior.

Una vez definida y circunscrita la muestra o grupo de entrevistados, el procedimiento posterior ha seguido las fases de un análisis cualitativo tradicional, denominado también por autores como, S. J. Taylor y R Bogdan (2007) investigación etnográfica.

Aun sabiendo que existen diversos programas de ordenador como el ATLAS. TI, MAXQD, entre otros que realizan este tipo de análisis, he seguido el procedimiento manual, puesto que el conocimiento acerca de este programa se produjo cuando el análisis cualitativo estaba en la fase final, es decir, he utilizado el método tradicional para desarrollar la investigación.

Atendiendo a la técnica de la entrevista no estructurada, se intentaron precisar al máximo todas los ámbitos de interés que formarían parte del proceso y que son punto central en la investigación. Así pues, las entrevistas no se planteaban a través de cuestiones concretas, sino más bien, se les preguntaba acerca de diferentes ámbitos específicos relacionados con la práctica teatral real llevada a cabo en sus aulas. A veces, y como suele

ocurrir en muchos casos, si alguno de estos ámbitos no resultó lo suficientemente preciso, el contacto con los propios entrevistados contribuyó a su precisión, de manera que en ocasiones, no sólo se produjeron respuestas sino también cuestiones. El contacto entre entrevistado y entrevistador determina el alcance de la investigación.

Se consideró, también, que todas las preguntas que se iban generando a partir de la reflexiones sobre los diferentes ámbitos, debían ser adecuadas, operativas y fáciles de resolver, huyendo de las respuestas evidentes, puesto que en el análisis y posterior interpretación de las mismas se encuentra la riqueza de este método. Es por ello que, en todo momento, se plantearon preguntas no específicas, no pactadas y que podrían conducir hacia un elemento sorpresa que permitiese la creatividad en la propia investigación.

Los interrogantes que constituyen la entrevista realizada, en todos los casos la misma, han seguido diferentes criterios de elaboración y todos, como he dicho anteriormente, no se concretan en preguntas directas y estructuradas sino más bien, se plantean como apelaciones a la experiencia profesional de los docentes entrevistados, en diferentes ámbitos o campos de interés. Así pues, en lugar de preguntarles por qué, cómo y cuándo fueron sus inicios en el mundo del teatro y la educación, se les invitaba a recordar y a reflexionar sobre el ámbito de los inicios en el teatro y la educación, de forma general, sin preguntas concretas, exceptuando aquellas que se iban generando a partir de las respuestas de los propios entrevistados.

– Por tanto, el primer ámbito de las entrevistas corresponde al de los inicios profesionales en el mundo del teatro y la educación, en el que, implícitamente, se buscaban el cómo, el cuándo y el por qué de estos inicios o la formación recibida, especialmente referida a aquella relacionada con el teatro y los profesionales de referencia que han guiado sus diferentes trayectorias profesionales.

– En segundo lugar, el ámbito de la práctica real en el aula. Las respuestas dadas son las que han concretado los puntos centrales de este campo de interés, así como los éxitos o fracasos de dicha práctica, como veremos en el análisis e interpretación de la información.

– Un apartado conformado por el ámbito de las barreras de acceso, es decir, aquellos obstáculos que van encontrado en el quehacer diario, relacionado con la práctica teatral en el aula, tácitamente vinculados aspectos tales como, las salidas para ver teatro, los recursos materiales con los que se cuenta, los apoyos u oposiciones de compañeros, equipos directivos o demás miembros de la comunidad educativa, los desamparos legislativos relacionados con las leyes educativas, etc.

–Y por último, dos ámbitos referidos a la proyección de futuro y al pensamiento personal acerca de la función del teatro en el mundo educativo.

1. Ámbito de los inicios en el teatro en la educación. En primer lugar me gustaría conocer tu trayectoria profesional relacionada con el teatro y la educación.
2. Ámbito de la práctica teatral real.
4. Ámbito del pensamiento sobre el teatro en la educación.
5. Barreras de acceso.
6. Ámbito de la formación en teatro y educación.
7. Ámbito de la proyección de futuro (propuesta utópica).

Las entrevistas, desarrolladas en todas las ocasiones de forma individual, fueron grabadas- previo consentimiento de los entrevistados- y posteriormente transcritas.

De alguna manera, todas las entrevistas iban acompañadas de un modelo de comportamiento similar que consistía en, una presentación ante el informador potencial, es decir, en todas y cada una de las entrevistas se presentó verbalmente el objeto de la investigación y los criterios de selección seguidos a la hora de elegir la muestra. Por supuesto, en ningún caso la cooperación fue forzada, sino que la voluntariedad fue un término que acompañó todo el desarrollo.

Respecto a los lugares en los que fueron realizadas, aunque se desaconseja en algunos casos que se eviten los espacios públicos, eludiendo ruidos y posibles perturbaciones, han sido variados y no siempre los más adecuados para el registro de voz: en dos ocasiones se realizaron en espacios públicos como cafeterías, pero los criterios para establecer los encuentros siempre fueron, por un lado, la adaptación a la vida de los entrevistados, puesto que se trata, en todos los casos de docentes ocupados, dada la naturaleza de su profesión, y con responsabilidades extraescolares variadas y por otro, crear un clima de confianza y confort con el fin de que las entrevistas fluyeran con normalidad y espontaneidad.

Aunque el método de la entrevista no estructurada contempla más de un posible encuentro para la realización óptima de las entrevistas, en este caso concreto no fue necesario, excepto en una ocasión, en la que se consideró demasiado deficiente la grabación y se tuvo que repetir.

Las transcripciones posteriores constituyeron una de las fases más importantes de la investigación.

Como hemos citado anteriormente las entrevistas fueron grabadas en todos los casos, posteriormente los discursos orales se registraron de forma escrita siguiendo las pautas que sugieren Taylor y Bogdan (1992: 62-64):

- Tratar de identificar las palabras clave que la persona interrogada utiliza; así, con la ayuda de éstas, es posible reconstruir frases enteras.
- Tratar de acordarse del principio y del fin de la conversación; en general, una cuestión demanda una respuesta que lleva a otra cuestión. Acordándose del principio, la analogía ayuda al observador a recordar la sustancia de largos monólogos.
- Dibujar un diagrama de los lugares observados ayudará a recordar los desplazamientos y a hacer resurgir los eventos, conversaciones e incidentes momentáneamente olvidados. Rehacer mentalmente el camino realizado ayudará a recrear la cronología de los eventos y servirá de ayuda para la memoria.

- Cuando es posible, el investigador tomará notas durante las entrevistas o las observaciones. Son pedazos de frases, citas que le ayudarán a acordarse de la conversación cuando llegará el tiempo de redactar. Sucede sin embargo, que las personas interrogadas no dan su consentimiento para tomar notas; intimidados, ellos se sienten juzgados y sienten confusamente ser observados quitándole su sentimiento de colaboración. En este caso, es mejor no hacerlo: una buena entrevista tiene más importancia que algunas notas garabateadas aprisa que hacen desconfiar a la persona.

Tras las transcripciones se produjo el proceso de conformidad, es decir, las entrevistas transcritas fueron enviadas, por correo electrónico, a sus protagonistas a los que se les pedía el visto bueno. Únicamente en dos casos, se modificaron datos de las transcripciones.

Sin duda, el análisis de los textos discursivos se puede considerar la fase más extensa y compleja, dividida en las siguientes etapas:

– Lectura en profundidad de las transcripciones y de las notas descriptivas que acompañaban las mismas.

– Asignación de un código de unidades temáticas a cada unidad mínima de significado o enunciado, al modo que indica Deslauriers (2011):

[...]...las más pequeñas unidades de sentido que pueden estar en un mismo texto, en una palabra, en un grupo de palabras, en una frase, un grupo de frases, según sean estas unidades lingüísticas que contiene la unidad de sentido. Estos son enunciados que poseen un sentido completo en ellos mismos y que servirán para la clasificación o codificación posterior [...]

– Elaboración de un índice de códigos de unidades temáticas que siguen un serie correlativa de 10 en 10. En los anexos, se adjuntan tablas explicativas. Los códigos van acompañados del número de la entrevista, es decir, en qué orden se hizo la misma, la página en la que aparece por primera vez la unidad temática en cuestión, y una breve descripción.

– Agrupación de los códigos en subcategorías y categorías.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

En primer lugar, es importante destacar que la finalidad fundamental del estudio es evaluar la asociación existente entre el perfil del estudiante y sus actitudes y visión del teatro, aspectos que darán respuesta a la hipótesis planteada en el proyecto de tesis presentado en el año 2011, a través de la cual, se presupone una escasa relación entre el teatro y los adolescentes, especialmente desde el punto de vista del ocio. Se trata de responder a una serie específica de cuestiones planteadas, cuyos resultados forman parte del proyecto global de tesis doctoral. Además, la investigación cuantitativa pretende responder, al mismo tiempo, a los objetivos que se planteaban al inicio del estudio. Estos son:

- Identificar y analizar la experiencia teatral que los jóvenes valencianos poseen. De esta manera, se ha intentado indagar sobre el espacio en el que tiene lugar esa experiencia, y desde qué enfoques se han planteado las actividades que conforman la vivencia del arte escénico.
- Comprender y describir la práctica teatral en los centros educativos, ámbitos en los que, generalmente, tiene lugar el primer contacto con el mundo teatral.
- Determinar la práctica social preferida por los y las jóvenes y qué lugar ocupa el teatro en esa práctica.
- Reconocer las principales barreras de acceso que los jóvenes han de sortear, frente a la participación en el arte teatral.
- Indagar acerca del pensamiento y la actitud sobre el teatro y qué representa este arte en las vidas de los jóvenes.

2.1.- Alumnado

El análisis de resultados se ha desarrollado a través del programa informático SPSS a partir del cual se han obtenido los índices descriptivos y cuadros de contingencia.

En el estudio se han propuesto una serie de cruces entre preguntas del cuestionario y factores de perfil cuya asociación estadística se desea cuantificar:

- Preguntas de Experiencia teatral con Edad y Curso
- Preguntas de Teatro en el Instituto con Curso y Tipo de centro
- Preguntas de Práctica social con Edad, Sexo y Lugar de residencia
- Preguntas de Barreras de acceso con Edad, Sexo y Lugar de residencia
- Preguntas de Pensamiento sobre teatro con Edad, Sexo, Tipo de centro y Lugar de residencia

Se presenta un análisis descriptivo específico para estos cruces y consistente en unas tablas de frecuencias absolutas y relativas (para variables categóricas) y media, desviación estándar, rango y mediana (para continuas).

Dependiendo del número de encuestados que han respondido simultáneamente las dos variables implicadas en cada tabla o cruce, la base total de casos puede fluctuar considerablemente.

Algunas de las variables de perfil presentan una distribución muy descompensada en sus categorías (véanse tablas 6, 7, 8, 9, 10), por lo que se ha efectuado una recodificación en aras de conseguir unas tablas más informativas y permitir los análisis estadísticos:

- Edad: 14 / 15 / ≥ 16 años
- Curso: 3º ESO / 4º ESO+1º BAT
- Tipo de centro: Público / no público
- Lugar de residencia: Valencia / resto de poblaciones

Todas las tablas se incluyen en el Apéndice del presente estudio.

El *análisis bivariante* engloba contrastes estadísticos necesarios para concluir sobre las asociaciones implicadas en los cruces:

- Test χ^2 de asociación: mide el grado de dependencia entre dos variables de tipo categórico, como pueden ser el hábito de asistir al teatro con la familia (P2f) y la edad del estudiante. En tablas 2x2 y siempre que el porcentaje de

celdas con frecuencias esperadas menor de 5 sea superior al 25% se aplicará el test exacto de Fisher. Se estimó la significatividad mediante método de Montecarlo.

Muchas de las preguntas del formulario implicadas en el análisis son de respuesta múltiple, por lo que para la realización de los test estadísticos ha sido necesario dicotomizar. Así, por ejemplo, lo que se contrasta mediante un test χ^2 es si la proporción de estudiantes que se interesan por la temática de la obra (Véase tabla 96 en el Anexo III) es igual en varones y mujeres. A continuación, si la proporción de interesados en la escenografía (Véase tabla 96 en el Anexo III) es igual en varones y mujeres, etc...

- Test de la t- Student: Se utiliza para contrastar si la media de un parámetro, cuando menos ordinal, es o no la misma en los dos grupos independientes de estudiantes (por sexo, por residencia, tipo de centro o curso).

Se ha utilizado, por ejemplo, para las valoraciones del teatro (Tablas de la 89 a la 95 del Anexo III), pensamientos sobre el mismo o la prioridad de una cierta actividad de tiempo libre (Tablas 79, 80 y 81 del Anexo III). Son cuestiones medidas en escala puramente ordinal; pero el tamaño importante de la muestra permite analizarlas con fiabilidad desde un enfoque paramétrico como éste.

- Análisis de la varianza (test F): Se utiliza para contrastar si la media de un parámetro, cuando menos ordinal, es o no la misma en tres grupos independientes de estudiantes (los determinados por los 3 niveles de edad).

El *nivel de significatividad* empleado en los análisis ha sido el 5% ($\alpha=0.05$)²⁷. No obstante, dada la gran cantidad de contrastes realizados, sería una buena estrategia centrarse en la discusión de aquellas asociaciones más intensas ($p<0,01$), para prevenir la propagación del error estadístico de tipo 1.

Para un test χ^2 en la muestra actual ($n=193$), con un nivel de confianza del 95%, la

²⁷ Cualquier p-valor menor a 0.05 es indicativo de una relación estadísticamente significativa. Por contra, un p-valor mayor o igual a 0.05 indica ausencia de relación.

potencia alcanzada es 0,79 para detectar como significativamente distintas dos proporciones 0,5 y 0,7 en dos grupos balanceados de casos.

En el subapartado que se encuentra a continuación he incluido los resultados estadísticos obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos y alumnas participantes. La descripción se basa, fundamentalmente, en una serie de tablas y gráficas descriptivas acompañadas de breves comentarios de la información que ofrece cada una de las tablas y diagramas clasificados en los diferentes ámbitos que conforman los cuestionarios.

2.1.1.- Experiencia teatral

La experiencia teatral del alumnado se resume en la siguiente tabla el resultado de los test estadísticos de asociación. Su interpretación se realiza a partir de las tablas TP2 del Anexo.

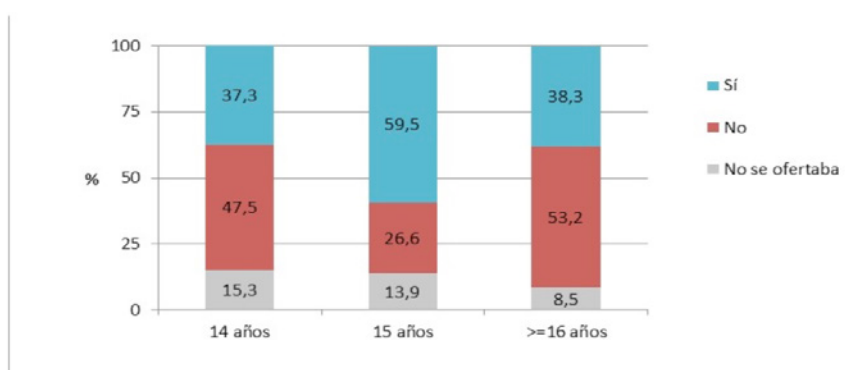
**Tabla 17.- Aspectos de experiencia teatral según edad y tipo de centro:
resultados test Chi²:**

	Edad	Centro
Ha hecho teatro en escuela de teatro	0,222 (Chi ²)	0,003** (Chi ²)
Ha cursado optativa dramatización	0,017* (Chi ²)	0,068 (Chi ²)
Ha hecho extraescolar de teatro	0,900 (Chi ²)	0,004** (Chi ²)
Ha ido a teatro en Infantil/Prim.	0,515 (Chi ²)	0,504 (Chi ²)
Suele ir a teatro con familia	0,456 (Chi ²)	0,256 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

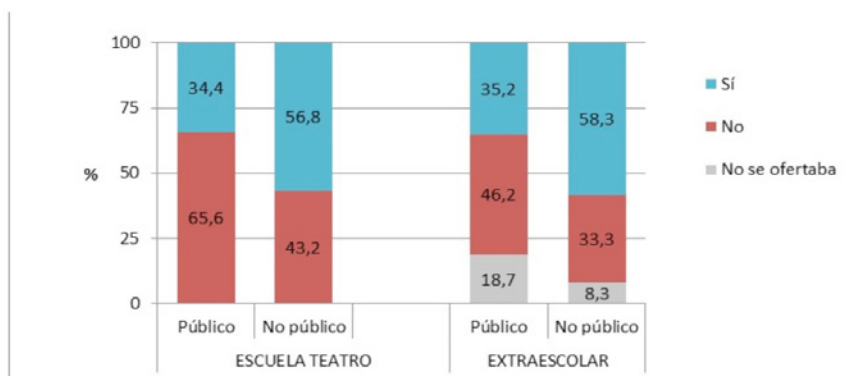
De la tabla 7 se deduce que el hecho de haber cursado la optativa de dramatización depende significativamente de la edad del alumno ($p=0,017$). Como se observa en el siguiente gráfico, el 59,5% de los jóvenes de 15 años realizaron esta asignatura, frente a cifras inferiores al 40% en los otros dos grupos. Este resultado guarda una relación estrecha con el hecho de que la asignatura de Taller de Dramatización, materia optativa en el currículo de 3º de ESO, curso en el cual el alumnado gira en torno a los 15 años de edad. Véase gráfico 1.

Gráfico 1. Cursó Dramatización según la edad



Por otra parte, el tipo de centro induce algunas diferencias también relevantes. En los centros no públicos (ya sabemos, fundamentalmente privados concertados), es mayor la frecuencia relativa de experiencias de haber hecho teatro en escuela de teatro o haberla cursado como extraescolar. Véase gráfico 2.

Gráfico 2. Experiencia teatral según tipo de centro.



La interpretación es clara: La experiencia teatral, en términos de haber hecho teatro en alguna escuela de teatro o de haberla cursado como extraescolar, es mayor entre los estudiantes de centros no públicos.

Se observa una tendencia ($p=0,066$) de mayor penetración de la asignatura de dramatización entre los estudiantes de centros públicos (54,9%) frente al otro grupo (39,4%).

2.1.2.- Teatro en el instituto

Dado que se trata de una pregunta de respuesta múltiple se contrasta, por ejemplo, si el porcentaje de casos en los que la asignatura de Lengua es la responsable de las salidas al teatro es igual en 3º de ESO y en cursos superiores (fundamentalmente 4º ESO). El mismo tipo de test se repite para todas aquellas respuestas con una mínima relevancia descriptiva. Véase tabla 18.

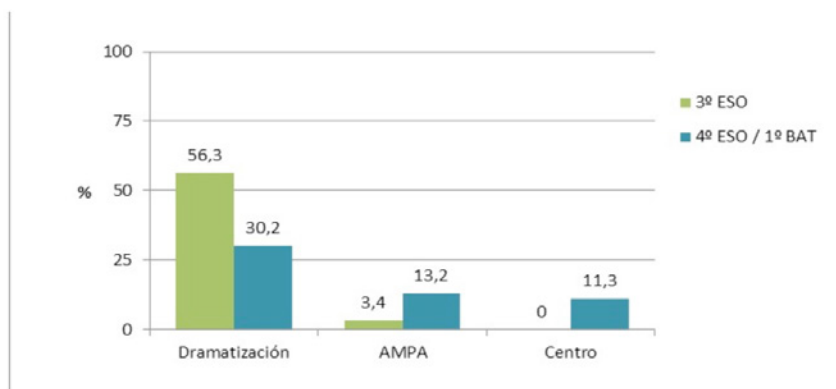
Tabla 18.- Quién organiza salidas al teatro, según curso y tipo de centro: resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Curso	Centro
Asignatura Lengua	0,101 (Chi ²)	0,033* (Chi ²)
Asignatura Dramatización	0,002** (Chi ²)	0,015* (Chi ²)
Otras asignaturas	0,850 (Chi ²)	0,964 (Chi ²)
Actividad extraescolar	0,997 (Chi ²)	0,807 (Chi ²)
AMPA	0,015* (Chi ²)	0,129 (Chi ²)
El centro	0,001*** (Fis)	0,029* (Chi ²)

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

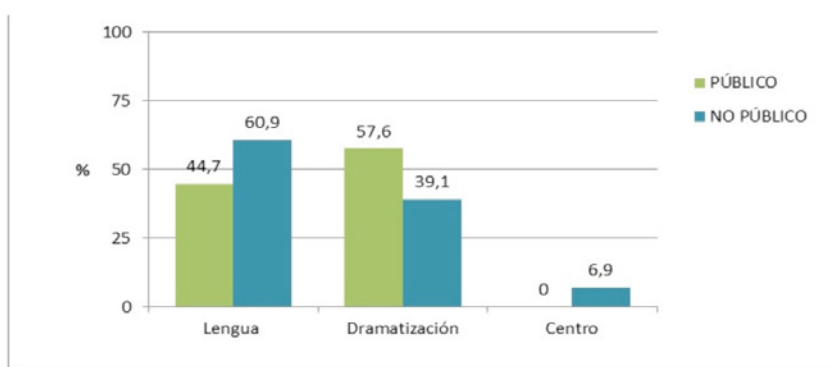
En 3º ESO, la realización de las salidas al teatro es impulsada en mayor medida por la asignatura de Dramatización (56,3%) respecto a cursos superiores (30,2%). El AMPA y el propio centro tienen más protagonismo en estos niveles más altos. Véase gráfico 3.

Gráfico 3. Organización salidas al teatro según el curso.



En los centros privados, la asignatura de Lengua revela una mayor importancia como ente impulsor de las salidas; frente a la asignatura de Dramatización en los privados o, incluso, el propio centro. Véase gráfico 4.

Gráfico 4. Organización salidas al teatro según tipo de centro.



La tabla siguiente muestra los datos en relación con la pregunta de si se realizan o no actividades, antes o después de una representación, según el tipo de centro y el curso en el que se encuentran los estudiantes.

Tabla 19- .-Actividades realizadas antes/después de representación, según curso y tipo de centro: resultados test Chi2:

	Curso	Centro
Actividad relacionada con representación	0,993 (Chi ²)	0,174 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No existen diferencias significativas en este aspecto.

En caso de respuesta afirmativa, se analizan los tipos de actividades que se llevan a cabo en el aula, para trabajar una representación, antes de asistir a ella o después.

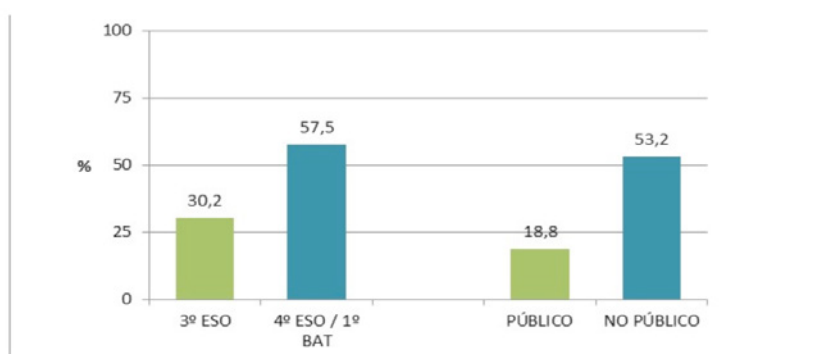
Tabla 20.- Tipo de actividades según curso y tipo de centro: resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Curso	Centro
Información sobre texto teatral	0,869 (Chi ²)	0,145 (Chi ²)
Actividad sobre temática	0,022* (Chi ²)	0,015* (Chi ²)
Lectura texto	0,046* (Chi ²)	0,090 (Chi ²)
Información representación	0,581 (Chi ²)	0,171 (Chi ²)
Información contexto del autor	0,581 (Chi ²)	0,752 (Chi ²)
Información biografía de autor	0,251 (Chi ²)	0,069 (Chi ²)
Información producción literaria autor	0,405 (Chi ²)	0,047* (Chi ²)
Escritura crítica teatral	0,306 (Chi ²)	0,305 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La realización de actividades relacionadas con la temática de la obra es el aspecto que más asociación exhibe con los factores considerados. Como se observa, en el nivel de 4º ESO y en los centros privados, el ejercicio de esta práctica es mucho más habitual:

Gráfico 5. Actividades relacionadas con la temática de la obra, según curso y tipo de centro



Como asociaciones también significativas; pero de magnitud menos intensa, destaca la lectura del texto teatral, más frecuente en 3º ESO y la búsqueda de información sobre producción literaria del autor, más frecuente en centros privados (Ver tablas TP3C).

2.1.3.- Práctica social

En la práctica social los datos de interés que se presentan a continuación, tienen que ver con el tipo de actividades de ocio que realiza el alumnado en su tiempo libre, por orden de preferencia. Véase tabla 20.

Tabla 21.- Orden en el que se realizan actividades de tiempo libre, según edad, sexo y lugar de residencia: resultados test F modelo ANOVA y test t- Student:

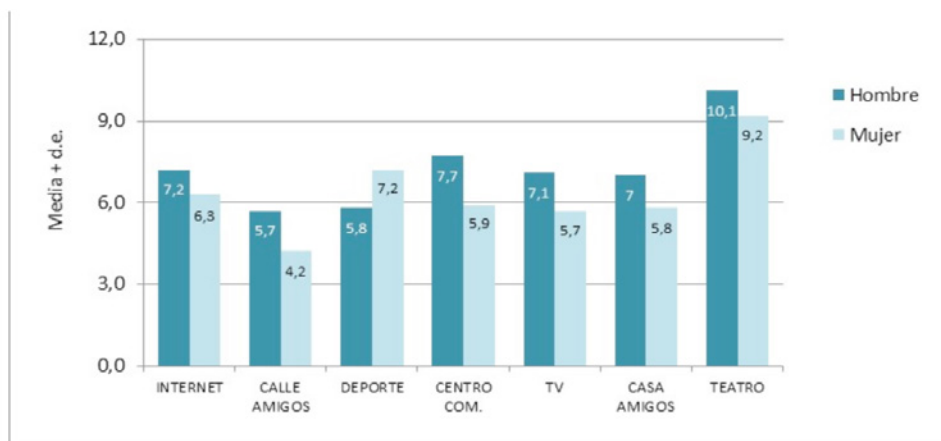
	Edad	Sexo	Lugar residencia
Quedarse en casa	0,966 (F)	0,398 (t)	0,190 (t)
Ir al cine	0,925 (F)	0,366 (t)	0,950 (t)

Navegar por internet	0,676 (F)	0,068 (t)	0,197 (t)
En calle con amigos	0,796 (F)	0,008** (t)	0,104 (t)
Hacer deporte	0,446 (F)	0,014* (t)	0,134 (t)
Ir al Centro Comercial	0,837 (F)	<0,001** (t)	0,002** (t)
Ver TV	0,832 (F)	0,006** (t)	0,969 (t)
A casa de amigos	0,251 (F)	0,019* (t)	0,061 (t)
Ir a discoteca	0,036* (F)	0,710 (t)	0,552 (t)
Ir al teatro	0,344 (F)	0,006** (t)	0,084 (t)
Ir al bar-pub	0,638 (F)	0,611 (t)	0,189 (t)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Las principales diferencias en cuanto a la ocupación del tiempo libre tienen relación con el sexo del estudiante. No se revelan diferencias en estos patrones por edad o lugar de residencia, salvo algunas excepciones. Véase gráfico 6.

Gráfico 6. Orden de prioridad de actividades de tiempo libre según sexo



Puesto que se ha representado el orden de prioridad o importancia de la actividad en una escala 1-11 (1: la más prioritaria y 11: la menos prioritaria), el gráfico revela que para los chicos es más importante la práctica deportiva. Para las mujeres, sin embargo, Internet, estar con amigos, el Centro Comercial, la TV y el TEATRO son prácticas preferidas en mayor grado.

Obsérvese, en cualquier caso (en gráfico 6 o tabla 21), que el teatro es una de las últimas opciones con orden medio en torno a 10.

Por edades, la discoteca incrementa su peso relativo conforme la edad del joven también aumenta (orden medio 9,2 en edad 14 años, 9,1 en 15 años y 8,0 en mayores de 15 años).

Mencionable también que el centro comercial y estar en casa con amigos son opciones más extendidas entre los estudiantes que viven fuera de la ciudad de Valencia.

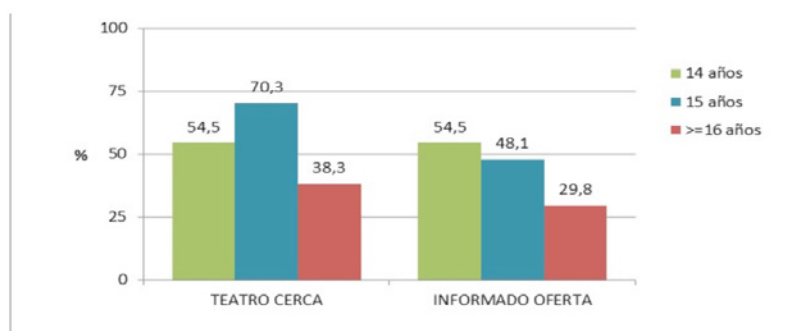
Dentro del ámbito de la práctica social, una de las cuestiones destacadas ha sido la de evaluar la proximidad a las salas de teatro y el conocimiento acerca de la oferta teatral, según la edad, el sexo y el lugar de residencia. Véase tabla 22 y gráfico 7.

Tabla 22.- Proximidad y oferta teatral, según edad, sexo y lugar de residencia: resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Edad	Sexo	Lugar residencia
Proximidad física teatro	0,003** (Chi ²)	0,023* (Chi ²)	0,624 (Chi ²)
Información oferta teatral del lugar	0,036* (Chi ²)	0,415 (Chi ²)	0,156 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Gráfico 7. Proximidad del teatro e información sobre la oferta teatral según la edad



La conexión con el teatro, tanto a nivel de conocimiento de la cercanía física como de la oferta, disminuye considerablemente a partir de los 16 años.

Por otra parte, según tabla 22, por sexo, puede afirmarse que las chicas son más conocedoras de la cercanía a su casa de un teatro (63,8% frente a 46,4% de chicos).

Otro factor de interés son los elementos teatrales a los que el alumnado da más valor, relacionando esta cuestión con aspectos como la edad, el sexo o el lugar de residencia.

Tabla 23.- Puntos de interés del teatro, según edad, sexo y lugar de residencia: Resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

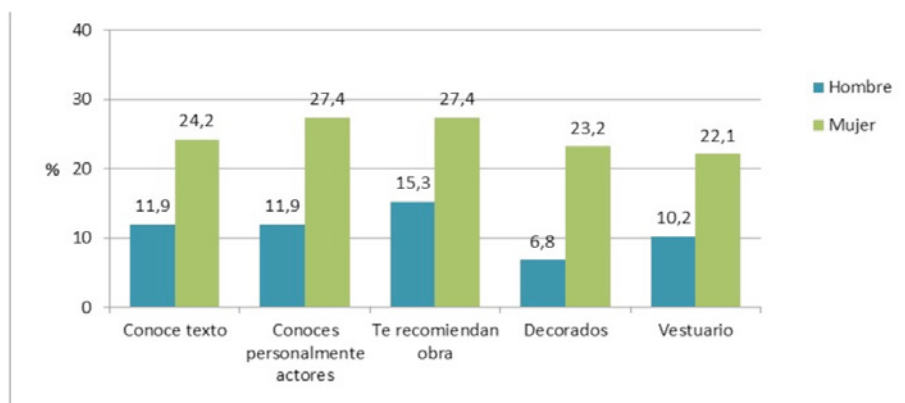
	Edad	Sexo	Lugar residencia
Temática	0,799 (Chi ²)	0,207 (Chi ²)	0,004** (Chi ²)
Escenografía	0,255 (Chi ²)	0,314 (Chi ²)	0,079 (Chi ²)
Forma interpretar	0,874 (Chi ²)	0,157 (Chi ²)	0,330 (Chi ²)
Fama de actores	0,260 (Chi ²)	0,316 (Chi ²)	0,248 (Chi ²)
Conoces texto	0,215 (Chi ²)	0,060 (Chi ²)	0,822 (Chi ²)
Conoces personalmente actores	0,084 (Chi ²)	0,023* (Chi ²)	0,360 (Chi ²)

Te recomiendan obra	0,392 (Chi ²)	0,081 (Chi ²)	0,621 (Chi ²)
Decorados	0,213 (Chi ²)	0,008** (Chi ²)	0,712 (Chi ²)
Vestuario	0,928 (Chi ²)	0,058 (Chi ²)	0,332 (Chi ²)
Multimedia	0,269 (Chi ²)	0,141 (Chi ²)	0,156 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No hay grandes diferencias en el interés que despiertan estos aspectos relacionados con el teatro según los factores contemplados. El sexo del sujeto es el más influyente, si tenemos en cuenta también tendencias. Véase gráfico 8.

Gráfico 8. Aspectos de interés de obras teatrales según el sexo.



La interpretación es clara: las chicas consideran como interesantes un mayor número de aspectos respecto a los chicos.

Es reseñable también (tabla 23) que el interés por conocer personalmente a los actores y actrices disminuye a partir de los 16 años. Por ejemplo, antes de esa edad el aspecto ha sido citado por un 25% aproximadamente de encuestados; pero con 16 o más años sólo lo es para el 8,3%.

La temática de la obra es significativamente más atractiva para jóvenes que residen fuera de la capital (62,1% frente a 37,7% en Valencia). Este resultado es estadísticamente

significativo. Por el contrario, hay una preferencia por la escenografía entre respondientes de la capital.

2.1.4.- Barreras de acceso

En el apartado de barreras de acceso se incluyen todos aquellos factores que dificultan el acercamiento entre los jóvenes y el teatro. En primer lugar, he tratado la percepción que tiene el alumnado sobre el teatro en relación con aspectos como la edad, el sexo y el lugar de residencia. Véase tabla 24.

Tabla 24.- Percepción del teatro, según edad, sexo y lugar de residencia: resultados test F modelo ANOVA y test t- Student:

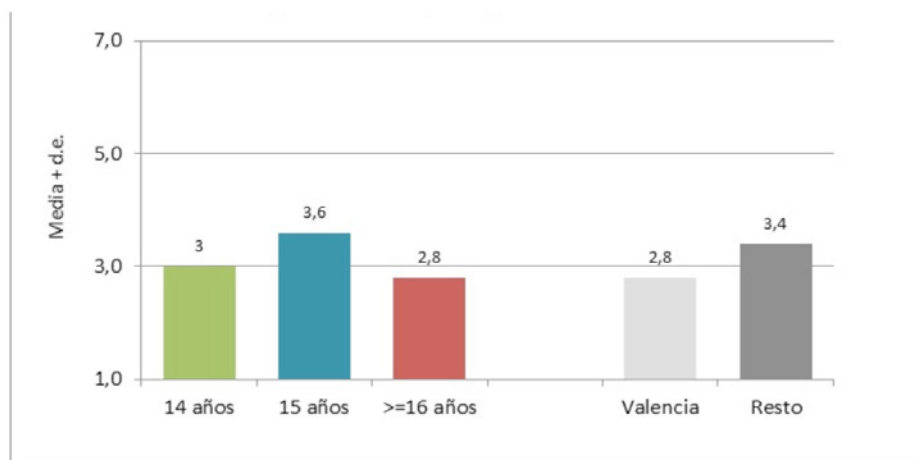
	Edad	Sexo	Lugar residencia
Valoración del arte en círculo personal	0,290 (F)	0,492 (t)	0,141 (t)
Valoración del teatro como arte en círculo personal	0,051 (F)	0,326 (t)	0,019* (t)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No hay diferencias en la valoración del arte, en general, dentro del círculo de amistades. Sí las hay, en cambio, en la percepción en particular del teatro como disciplina artística según el lugar de residencia.

A continuación, se analiza la respuesta de la valoración del teatro como arte, que tiene el alumnado en relación, únicamente con la edad y el lugar de residencia. La escala de valoración de estas preguntas oscilaba entre 1 (poca valoración) a 7 (muchísima valoración). Véase gráfico 9.

Gráfico 9. Valoración del teatro como arte según edad y lugar de residencia.



Lo que se observa es que la valoración del teatro parece alcanzar un máximo en torno a los 15 años. También es superior entre alumnos que residen fuera de la capital.

2.1.5.- Pensamiento sobre el teatro

Este apartado se aborda en los cuestionarios, mayoritariamente, a través de preguntas que deben contestarse con una escala de valoración (1- No gusta la idea, 7- Gusta mucho).

Frente a la cuestión en la que se les pide que valoren la idea de ir al teatro, la mayoría de respuestas, 23,1% fija su valoración en la mitad de la escala. Mientras que en la consulta en las que se les demanda la valoración que hacen cuando escuchan que un compañero hace teatro, los resultados son notablemente más altos. Si se considera que 5 es una puntuación positiva, el 49,4% estima positivamente esta actividad. Véase tabla 25.

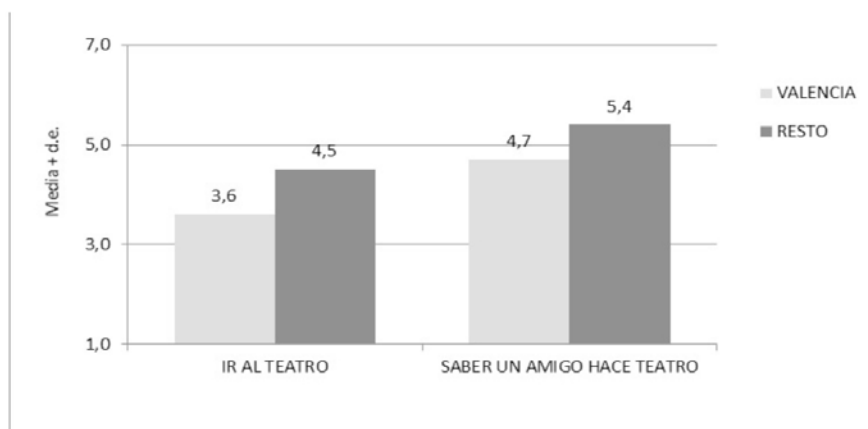
Tabla 25.- Percepción de la asistencia y práctica de teatro, según edad, sexo, tipo de centro y lugar de residencia: resultados test F modelo ANOVA y test t-student:

	Edad	Sexo	Lugar residencia	Tipo de centro
Valoración idea de ir al teatro	0,075 (F)	0,100 (t)	0,001** (t)	0,307 (t)
Valoración de hacer teatro por compañero	0,120 (F)	0,118 (t)	0,021* (t)	0,501 (t)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Las diferencias más importantes en esta valoración son causadas por el lugar de residencia del individuo. Véase gráfico 10.

Gráfico 10. Valoración de la asistencia y práctica del teatro, según el lugar de residencia



La idea fundamental es que, considerando la puntuación, en una escala 1-7 (de menor a mayor valoración), los estudiantes que viven fuera de Valencia muestran una mayor aceptación por el mundo del teatro, en su práctica cotidiana.

Dentro del ámbito del pensamiento sobre el teatro, destaca la valoración que se hace de los aspectos teatrales más llamativos para el alumnado, en relación, una vez más, con la edad, el sexo, el lugar de residencia y el tipo de centro.

Tabla 26.- Pensamiento sobre teatro ‘P6C.- Lo más importante en el teatro’ según edad, sexo, lugar de residencia y tipo de centro: Resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Edad	Sexo	Lugar residencia	Tipo de centro
Interpretación	0,036* (Chi ²)	0,015* (Chi ²)	0,041* (Chi ²)	0,315 (Chi ²)
Fama actores	0,578 (Chi ²)	0,426 (Chi ²)	0,936 (Chi ²)	0,683 (Chi ²)
	0,787	0,649	0,622	0,419

Escenografía	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
	0,162	0,020*	0,168	0,363
Música	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Danza	0,116	0,001**	0,619	0,051
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Aplicaciones multimedia	0,381	0,596	0,555	0,859
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Argumento	0,506	0,400	0,136	0,440
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Que argumento trate problemática joven	0,435	0,041*	0,053	0,537
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Autor	0,944	0,389	0,126	0,226
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Que argumento trate temas cercanos	0,319	0,812	0,956	0,966
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Que argumento trate compromiso social	0,148	0,240	0,598	0,519
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Director escénico	0,726	1,000	0,468 (Fis)	0,369 (Fis)
	(Fis)	(Fis)		
Participación público	0,724	0,356	0,759	0,329
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Leer texto antes	0,062	0,228	1,000	0,918
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Entender significado símbolos	0,576	0,461	0,176	0,825
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Tener espacio para opinar	0,907	0,316	0,719	0,292
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Conocer trabajo compañía	0,150	0,310	0,385	0,936
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Que cumpla expectativas	0,934	0,142	0,040*	0,985
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Compartir con amigos	0,411	0,286	0,655	0,331
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)
Que la obra impacte	0,520	0,068	0,028*	0,010*
	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)	(Chi ²)

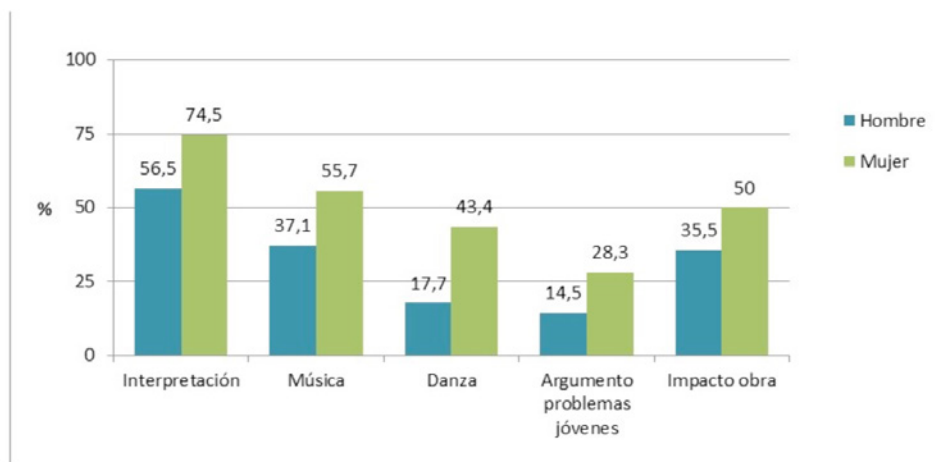
*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Se detectan algunas diferencias significativas. Por ejemplo, la interpretación de los actores y actrices es más importante para los estudiantes más jóvenes; pero conforme avanza la edad pierde peso relativo (ver tabla 26).

En función del tipo de centro, las diferencias también son escasas y se limitan al grado de impacto de la representación. Para un 54,9% de los estudiantes en centros públicos éste es uno de los aspectos prioritarios; pero sólo para el 35,2% de los privados.

Las diferencias son más numerosas por sexo del alumno. Véase gráfico 11.

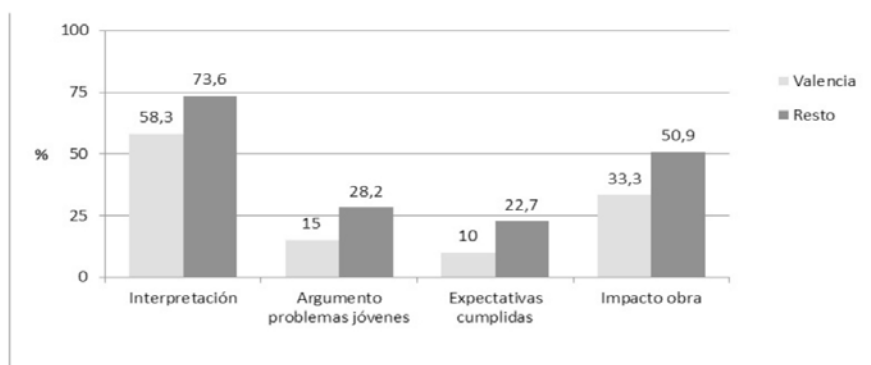
Gráfico 11. Aspectos más importantes del teatro, según el sexo



Se observa como 5 aspectos tienen una importancia significativamente mayor para las chicas frente a los chicos: se trata de la interpretación, música, danza, argumento relacionado con la juventud y el nivel de impacto de la obra.

Por lugar de residencia, son quienes residen fuera de la capital los que citan con mayor frecuencia algunos aspectos aquí representados. Véase gráfico 12.

Gráfico 12. Aspectos más importantes del teatro según el lugar de residencia.



Sin cambiar de ámbito y abordando el pensamiento que el alumnado tiene sobre el teatro, se muestran, a continuación, las respuestas sobre las acciones que, según los estudiantes, podría desarrollar el sector del teatro profesional para conseguir esa aproximación al arte teatral. En la tabla siguiente aparecen estas respuestas en relación con la edad, el sexo, el lugar de residencia y el tipo de centro en el que estudia el alumnado.

Tabla 27.- Acciones del sector para fomentar teatro, según edad, sexo, lugar de residencia y tipo de centro: resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Edad	Sexo	Lugar residencia	Tipo de centro
Bajar precio	0,510 (Chi ²)	0,462 (Chi ²)	0,017* (Chi ²)	0,379 (Chi ²)
Descuentos a jóvenes	0,073 (Chi ²)	0,325 (Chi ²)	0,090 (Chi ²)	0,399 (Chi ²)
Campañas difusión a jóvenes	0,460 (Chi ²)	0,931 (Chi ²)	0,313 (Chi ²)	0,329 (Chi ²)
Programación más interés joven	0,691 (Chi ²)	0,318 (Chi ²)	0,095 (Chi ²)	0,698 (Chi ²)
Obras con temáticas sencillas	0,739 (Chi ²)	0,996 (Chi ²)	0,903 (Chi ²)	0,068 (Chi ²)
Mayor difusión oferta	0,596 (Chi ²)	0,653 (Chi ²)	0,554 (Chi ²)	0,601 (Chi ²)
Fomentar participación grupos de jóvenes	0,778 (Chi ²)	0,972 (Chi ²)	0,676 (Chi ²)	0,293 (Chi ²)
Dar información en IES	0,301 (Chi ²)	0,538 (Chi ²)	0,213 (Chi ²)	0,868 (Chi ²)
Crear obras dinámicas	0,697 (Chi ²)	0,603 (Chi ²)	0,043* (Chi ²)	0,637 (Chi ²)
Traer obras prestigiosas al entorno próximo	0,539 (Chi ²)	0,783 (Chi ²)	0,495 (Chi ²)	0,086 (Chi ²)
Ofertar diferentes horarios	0,978 (Chi ²)	0,153 (Chi ²)	0,261 (Chi ²)	0,998 (Chi ²)
Construir edificios teatrales...	0,778 (Chi ²)	0,947 (Chi ²)	0,368 (Chi ²)	0,298 (Chi ²)
Realizar actos tras obra	0,273 (Chi ²)	0,099 (Chi ²)	0,776 (Chi ²)	0,329 (Chi ²)
Abrir puertas de ensayos	0,757 (Chi ²)	0,467 (Chi ²)	0,100 (Chi ²)	0,393 (Chi ²)
Poder hablar con actores después	0,353 (Chi ²)	0,217 (Chi ²)	0,859 (Chi ²)	0,992 (Chi ²)
Poder hablar con directores después	0,820 (Chi ²)	0,289 (Chi ²)	0,270 (Chi ²)	0,085 (Chi ²)
Usar multimedia en escenografía	0,833 (Chi ²)	0,343 (Chi ²)	0,546 (Chi ²)	0,561 (Chi ²)
Incluir música para jóvenes	0,478 (Chi ²)	0,193 (Chi ²)	0,052 (Chi ²)	0,472 (Chi ²)
Crear ofertas lúdicas que incluyan teatro	0,449 (Chi ²)	0,288 (Chi ²)	0,024* (Chi ²)	0,285 (Chi ²)
Dar espacio para opinar	0,373 (Chi ²)	0,967 (Chi ²)	0,550 (Chi ²)	0,656 (Chi ²)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sólo se detectan algunas diferencias significativas en función del lugar de residencia. Los residentes en Valencia focalizan su interés en la reducción de precios; mientras el segundo grupo se muestra de acuerdo con potenciar obras dinámicas, que incluyan música

del agrado de la juventud e idear ofertas lúdicas que incluyan la entrada junto a consumiciones.

En esta misma línea, se muestran las respuestas que dan los alumnos sobre las posibles acciones que podría llevar a cabo el sector escolar, para conseguir implementar el teatro entre sus opciones de ocio. En este caso, los datos se muestran en relación con la edad, el sexo, el lugar de residencia y el tipo de centro.

Tabla 28.- Acciones del mundo escolar para fomentar teatro, según edad, sexo, lugar de residencia y tipo de centro: resultados test Chi2 y test de Fisher (Fis):

	Edad	Sexo	Lugar residencia	Tipo de centro
Salidas al teatro en horario escolar	0,008** (Chi ²)	0,030* (Chi ²)	0,169 (Chi ²)	0,215 (Chi ²)
Salidas al teatro fuera de horario escolar	0,443 (Chi ²)	0,955 (Chi ²)	0,826 (Chi ²)	0,517 (Chi ²)
Representaciones en los centros	0,774 (Chi ²)	0,860 (Chi ²)	0,035* (Chi ²)	0,835 (Chi ²)
Invitar a compañías para explicar	0,976 (Chi ²)	0,578 (Chi ²)	0,133 (Chi ²)	0,375 (Chi ²)
Invitar a directores para explicar	1,000 (Chi ²)	0,644 (Chi ²)	0,239 (Chi ²)	0,594 (Chi ²)
Publicitar oferta en IES	0,284 (Chi ²)	0,205 (Chi ²)	0,313 (Chi ²)	0,109 (Chi ²)
Promover obras de estudiantes	0,273 (Chi ²)	0,258 (Chi ²)	0,450 (Chi ²)	0,152 (Chi ²)
Visitas a ensayos	0,799 (Chi ²)	0,052 (Chi ²)	0,091 (Chi ²)	0,167 (Chi ²)
Promover lectura textos	0,826 (Chi ²)	0,645 (Chi ²)	0,029* (Chi ²)	0,507 (Chi ²)
Talleres de teatro	0,202 (Chi ²)	0,092 (Chi ²)	0,712 (Chi ²)	0,858 (Chi ²)
Llevar obras de estudiantes a la comunidad	0,277 (Chi ²)	<0,001** *(Chi ²)	0,006** (Chi ²)	0,001** (Chi ²)

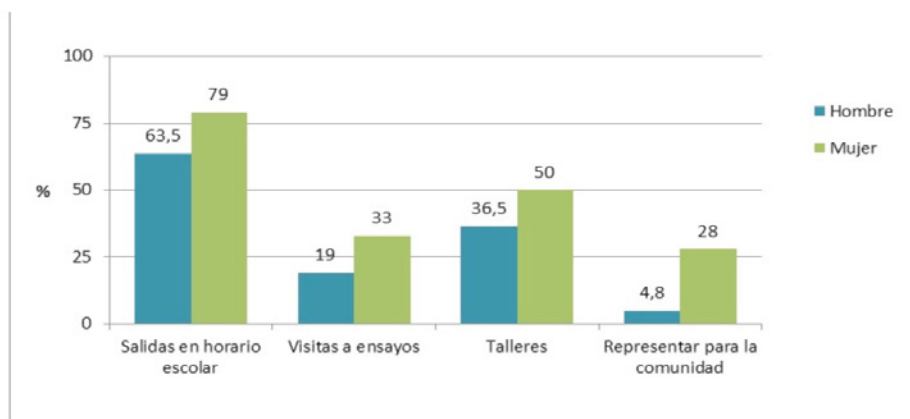
*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Por edad, destaca que los más jóvenes se muestran más de acuerdo con realizar salidas en horario escolar. Hasta un 84% de los estudiantes de 14 años aprueban esa idea, frente al 75% del segmento de 15 años y sólo el 55,8% de los más mayores.

El sexo induce algunas opiniones diferentes, significativas o con fuerte tendencia y

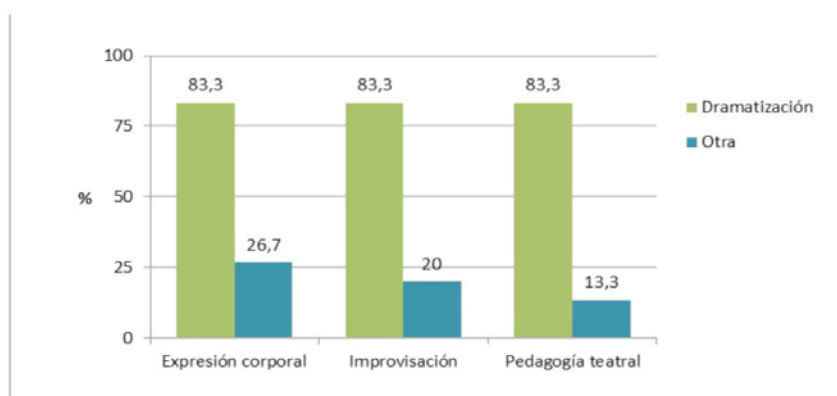
siempre son las chicas las que apoyan en mayor medida las propuestas planteadas en el formulario. Véase gráfico 13.

Gráfico 13. Acciones que podría llevar a cabo el mundo escolar, según el sexo



Por lugar de residencia, se resumen gráficamente los resultados más interesantes. Se apunta a un mayor apoyo de ciertas medidas por parte de los residentes fuera de la ciudad de Valencia. Véase gráfico 14.

Gráfico 14. Acciones que podría llevar a cabo el mundo escolar para fomentar el teatro según el lugar de residencia



Es importante mencionar como último resultado significativo que los estudiantes de centros públicos son más partidarios de llevar las representaciones hechas por los estudiantes a otros ámbitos de la comunidad.

2.2.- Profesorado

En el subapartado que se encuentra a continuación he incluido los resultados estadísticos obtenidos a partir de las respuestas de los profesores y profesoras participantes. La descripción se basa, fundamentalmente, en una serie de tablas y gráficas descriptivas acompañadas de breves comentarios de la información que ofrece cada una de las tablas y divididas en los diferentes ámbitos que conforman los cuestionarios.

El objetivo fundamental de este apartado es evaluar la asociación existente entre el perfil del docente y sus actitudes y visión del teatro. Se trata de responder a una serie específica de cuestiones planteadas y cuyos resultados forman parte del proyecto global de tesis doctoral.

La base de cálculo de los porcentajes varía según la tasa de respuesta a las diferentes preguntas. Esto es una tendencia generalizada en el resto del apartado.

Para la realización del estudio se han propuesto una serie de cruces entre preguntas del cuestionario y estos factores de perfil cuya asociación estadística desea cuantificar:

- Preguntas de Formación teatral
- Preguntas de Teatro en el Instituto
- Preguntas de Práctica personal y profesional
- Preguntas de Barreras de acceso
- Preguntas de Pensamiento sobre teatro

Se presenta un *análisis descriptivo* específico para estos cruces y consistente en unas tablas de frecuencias absolutas y relativas (para variables categóricas) y media, desviación estándar, rango y mediana (para continuas).

Dependiendo del número de encuestados que han respondido simultáneamente las dos variables implicadas en cada tabla o cruce, la base total de casos puede fluctuar considerablemente.

La variable de cruce “asignatura impartida” es de respuesta múltiple, por lo que será necesario dicotomizarla para poder realizar los cruces:

- Imparte Castellano (sí/no)
- Imparte Valenciano (sí/no)
- Imparte Dramatización (sí/no)

Se descarta la asignatura de Lengua extranjera u otras, por su escasa muestra implicada.

Todas las tablas se incluyen en el apartado de anexos de la del presente tesis.

El *nivel de significatividad* empleado en los análisis ha sido el 5% ($\alpha=0.05$)²⁸. No obstante, dada la gran cantidad de contrastes realizados, sería una buena estrategia centrarse en la discusión de aquellas asociaciones más intensas ($p<0,01$), para prevenir la propagación del error estadístico de tipo 1.

Para un test de Fisher en la muestra actual ($n=37$), con un nivel de confianza del 95%, la potencia alcanzada es 0,19 para detectar como significativamente distintas dos proporciones 0,5 y 0,7 en dos grupos balanceados de casos.

Como el número de la muestra es reducido los resultados obtenidos, que se describen a continuación, no pueden ser interpretados como significativos, sino más bien como tendencias.

Los resultados, al igual que en el apartado anterior, han sido clasificados según los ámbitos que conformaban los cuestionarios.

2.2.1.- Formación

Se resume en la siguiente tabla el resultado de los test estadísticos de asociación. Su interpretación se realiza a partir de las tablas TP2 del Anexo.

²⁸ Como la muestra implicada es pequeña ($n=37$), sólo las diferencias descriptivas más extremas serán detectadas como estadísticamente significativas.

La primera de las tablas revela los resultados referidos a la formación teatral recibida por los docentes, en relación con el sexo, los años en la docencia, el tipo de centro en el que trabajan y las asignaturas que imparten Véase tabla 29.

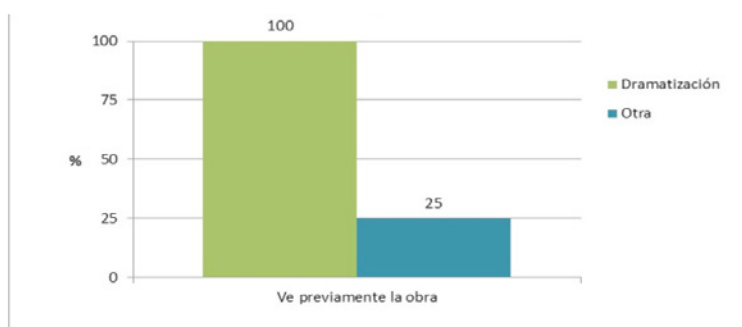
Tabla 29.- Cursos de Formación teatral, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Interpretación	0,255 (Fis)	0,703 (KW)	0,486 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,331 (Fis)
Expresión Corporal	0,605 (Fis)	0,164 (KW)	0,429 (Fis)	0,642 (Fis)	0,673 (Fis)	0,046* (Fis)
Improvisación	0,430 (Fis)	0,230 (KW)	1,000 (Fis)	0,656 (Fis)	1,000 (Fis)	0,014* (Fis)
Pedagogía teatral	0,667 (Fis)	0,171 (KW)	1,000 (Fis)	0,337 (Fis)	0,656 (Fis)	0,006** (Fis)
Relacionada con teatro	0,667 (Fis)	0,978 (KW)	0,143 (Fis)	1,000 (Fis)	0,253 (Fis)	0,281 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La formación del docente en cierto tipo de cursos (expresión corporal, improvisación, pedagogía teatral) está asociada significativamente a la asignatura que imparte (en concreto, Dramatización). Véase gráfico 15.

Gráfico 15. Formación según la asignatura impartida



A continuación, se ofrece la información referida a la experiencia personal en la práctica teatral, por parte de los docentes, en relación con las variables de sexo, años en la docencia, tipo de centro en el que se ejerce y asignatura impartida. Véase tabla 30.

Tabla 30- Experiencia realización teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Teatro profesional	0,054 (Fis)	0,425 (KW)	1,000 (Fis)	0,253 (Fis)	1,000 (Fis)	0,004** (Fis)
Teatro amateur	1,000 (Fis)	0,945 (KW)	0,487 (Fis)	0,701 (Fis)	0,701 (Fis)	0,181 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

El único resultado significativo compete al factor de impartición de Drama. De los 6 profesores de esta asignatura, el 50% ha realizado teatro profesional frente a ningún caso en el resto de docentes (p=0,004).

2.2.2.- Teatro en el instituto

En primer lugar se estudia la asociación entre la existencia de salidas al teatro y los diferentes factores de perfil del docente, una vez más, en relación con las variables de sexo, años de docencia, tipo de centro y asignatura impartida. Véase tabla 31.

Tabla 31.- Realización salidas al teatro con alumnado, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Realiza salidas	0,271 (Fis)	0,885 (KW)	0,473 (Fis)	0,288 (Fis)	0,607 (Fis)	0,555 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La proporción de docentes que realiza salidas no depende de ninguno de los factores contemplados.

La pregunta b) dentro del ámbito 3 del cuestionario dirigido a docentes: “b) Las salidas al teatro están organizadas por:”, es una pregunta de respuesta múltiple, por lo que se contrasta, por ejemplo, si el porcentaje de casos en los que la asignatura de Lengua es

la responsable de las salidas al teatro es igual en centros públicos y privados. El mismo tipo de test se repite para todas aquellas respuestas con una mínima relevancia descriptiva. Véase tabla 32.

Tabla 32.- Quién organiza salidas al teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Asignatura Lengua	0,660 (Fis)	0,550 (KW)	0,580 (Fis)	0,672 (Fis)	1,000 (Fis)	0,063 (Fis)
Asig. Dramatización	0,711 (Fis)	0,907 (KW)	0,592 (Fis)	0,289 (Fis)	0,281 (Fis)	0,194 (Fis)
Otras asignaturas	0,099 (Fis)	0,376 (KW)	1,000 (Fis)	0,412 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Actividad extraescolar	1,000 (Fis)	0,107 (KW)	0,429 (Fis)	1,000 (Fis)	0,671 (Fis)	0,592 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sólo hay una tendencia remarcable, véase tabla 32. Si el docente imparte Drama, es menos probable que las salidas sean organizadas por la asignatura de Lengua Castellana (p=0,063).

Respecto a las actividades realizadas en clase, relacionadas con las representaciones previstas en las salidas al teatro, y que se realizan antes o después de asistir a la representación, se describen los datos sobre estas actividades en relación con el sexo, los años en la docencia, el tipo de centro y la asignatura impartida. Véase tabla 33.

Tabla 33.- Antes/después de representación realiza actividad relacionada, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Actividad relacionada con representación	1,000 (Fis)	0,325 (KW)	1,000 (Fis)	0,379 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)

No se encuentran diferencias significativas en este aspecto.

Más detalladamente, la siguiente tabla especifica el tipo de actividad, previa o posterior a una representación, y que se sirven para trabajar la misma en clase. Véase tabla 34.

Tabla 34.- Actividades que se realizan sobre la obra, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Info. biografía de autor	0,701 (Fis)	0,362 (KW)	0,545 (Fis)	0,415 (Fis)	0,665 (Fis)	1,000 (Fis)
Lectura texto	0,453 (Fis)	0,881 (KW)	0,242 (Fis)	0,706 (Fis)	0,449 (Fis)	0,182 (Fis)
Lectura individual texto	0,330 (Fis)	0,180 (KW)	0,182 (Fis)	0,621 (Fis)	0,648 (Fis)	1,000 (Fis)
Info. producción autor	1,000 (Fis)	0,362 (KW)	1,000 (Fis)	0,257 (Fis)	0,704 (Fis)	0,182 (Fis)
Info. contexto autor	1,000 (Fis)	0,242 (KW)	1,000 (Fis)	0,692 (Fis)	1,000 (Fis)	0,638 (Fis)
Monográfico texto	0,431 (Fis)	0,855 (KW)	1,000 (Fis)	0,120 (Fis)	0,021* (Fis)	0,648 (Fis)
Estudio representación	1,000 (Fis)	0,102 (KW)	1,000 (Fis)	0,687 (Fis)	0,018* (Fis)	0,027* (Fis)
Actividad sobre tema	0,683 (Fis)	0,143 (KW)	0,080 (Fis)	0,091 (Fis)	0,236 (Fis)	0,628 (Fis)
Escritura crítica teatral	0,429 (Fis)	0,451 (KW)	0,545 (Fis)	0,013* (Fis)	0,695 (Fis)	1,000 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

- El 70% de los docentes de Castellano proponen a los alumnos la escritura de una crítica, frente a sólo el 17,6% del resto (p=0,013).
- Se lee también en la tabla TP3C que los profesores de Valenciano presentan un menor interés por el estudio monográfico del texto o de la representación teatral (p=0,021 y p=0,018).
- Por último, el 83,3% de los docentes de Drama desarrollan el estudio de la obra frente al 28,6% del resto (p=0,027).

Es decir, aunque no había diferencias significativas en la realización de actividades, se ha observado que la puesta en práctica de unas específicas u otras sí se vincula a la asignatura impartida.

El uso de las guías didácticas antes o después de asistir a una representación con alumnado, es la información que facilita la siguiente tabla. Un uso relacionado con las variables de sexo, años en la docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas. Véase tabla 35.

Tabla 35.- Guías didácticas, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Conocimiento	1,000 (Fis)	0,342 (KW)	1,000 (Fis)	0,494 (Fis)	0,207 (Fis)	0,803 (Fis)
Utilización	0,234 (Fis)	0,894 (KW)	1,000 (Fis)	0,045* (Fis)	0,209 (Fis)	0,372 (Fis)
Utilidad pedagógica	0,543 (Fis)	0,956 (KW)	1,000 (Fis)	0,552 (Fis)	0,729 (Fis)	1,000 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sólo el 41,7% de los docentes de Castellano utiliza este tipo de guías. Es un porcentaje significativamente más bajo que el del resto de profesores de otras asignaturas (p=0,045).

He considerado interesante interpretar la información referida a los criterios de selección de obras de teatro que los docentes eligen para ser vista por su alumnado. Véase tabla 36.

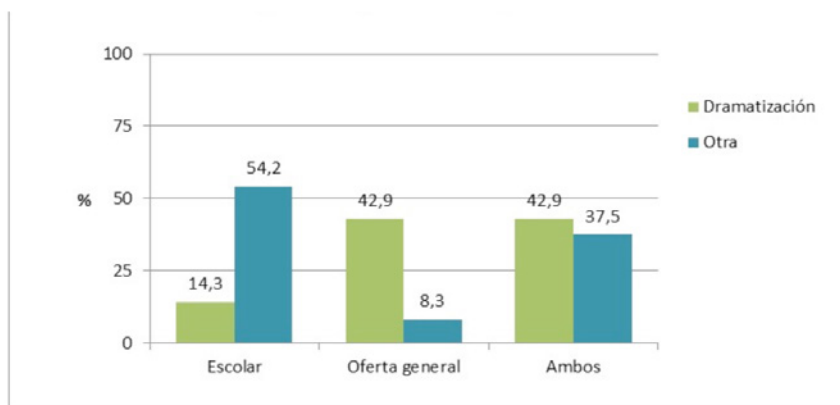
Tabla 36.- Criterios de selección de obras, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Ve obra previamente	0,465 (Fis)	0,476 (KW)	1,000 (Fis)	0,158 (Fis)	0,722 (Fis)	0,001** (Fis)
Se informa por catálogo	0,771 (Fis)	0,353 (KW)	0,567 (Fis)	0,710 (Fis)	1,000 (Fis)	0,413 (Fis)
Recomendación compañero	0,704 (Fis)	0,589 (KW)	0,455 (Fis)	0,704 (Fis)	0,704 (Fis)	0,406 (Fis)
Recomendación equipo directivo	1,000 (Fis)	0,663 (KW)	0,455 (Fis)	1,000 (Fis)	0,172 (Fis)	0,312 (Fis)
Interés personal	0,442 (Fis)	0,679 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Interés profesional	0,710 (Fis)	0,192 (KW)	0,554 (Fis)	0,716 (Fis)	0,724 (Fis)	1,000 (Fis)
Sugerencias instituciones cercanas	0,024* (Fis)	0,979 (KW)	1,000 (Fis)	0,697 (Fis)	1,000 (Fis)	0,652 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La diferencia más fuerte relaciona el criterio de asistencia previa a la obra y la impartición de asignatura Dramatización ($p=0,001$). Véase gráfico 16.

Gráfico 16. Asistencia previa a una obra, como criterio de selección según la asignatura impartida.



Los 7 docentes de Dramatización (100%) asisten previamente a la representación de la obra finalmente elegida. Entre otros profesores, el porcentaje se reduce al 25% ($p=0,001$).

Otro resultado interesante es que el 50% de las docentes (mujeres) valoran las sugerencias de instituciones cercanas al centro, frente a sólo el 16,7% de los varones ($p=0,024$).

A continuación, se concretan las características que poseen las salidas al teatro organizadas por los docentes consultados. Características relacionadas con factores como el sexo, los años en la docencia, el tipo de centro y la asignatura impartida. Véase tabla 37.

Tabla 37.- Características de las salidas al teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

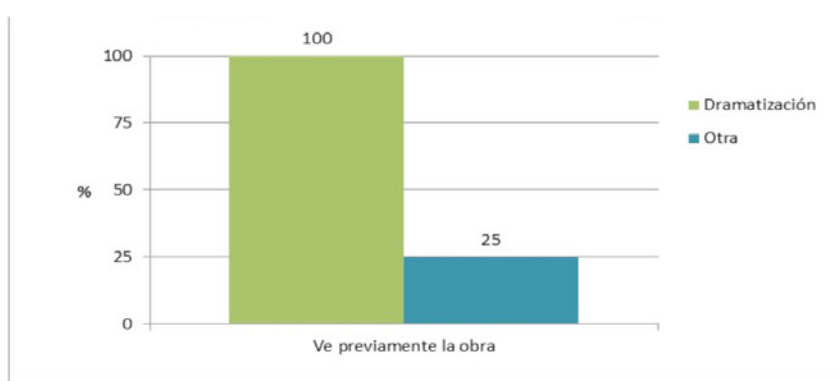
	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Conocimiento	1,000 (Fis)	0,342 (KW)	1,000 (Fis)	0,494 (Fis)	0,207 (Fis)	0,803 (Fis)
Utilización	0,234 (Fis)	0,894 (KW)	1,000 (Fis)	0,045* (Fis)	0,209 (Fis)	0,372 (Fis)
Utilidad pedagógica	0,543 (Fis)	0,956 (KW)	1,000 (Fis)	0,552 (Fis)	0,729 (Fis)	1,000 (Fis)

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Tan sólo una diferencia significativa que implica, nuevamente, a si la asignatura impartida es o no Dramatización.

Entre los profesores de Drama, un 42,9% selecciona obras, exclusivamente, de la programación general frente a sólo un 8,3% entre el resto de docentes. Estos últimos, eligen, con mayor frecuencia obras del programa escolar (54,2%). Véase gráfico 17.

Gráfico 17. Tipo de teatro elegido según la asignatura impartida



En esta ocasión se valoran los espectáculos que conforman el catálogo específico de teatro escolar, al cual se dedican muchas compañías y productoras. Existe cierta polémica respecto a la valoración de la calidad de estas representaciones para jóvenes, aspecto que se detalla en el capítulo dedicado al análisis de los resultados cualitativos. La siguiente tabla concreta la valoración que los docentes hacen respecto a la calidad de este tipo de obras, en relación con el sexo, los años en la docencia, el tipo de centro y las asignaturas que se imparten. Véase tabla 38.

Tabla 38.- Calidad espectáculos de teatro escolar, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

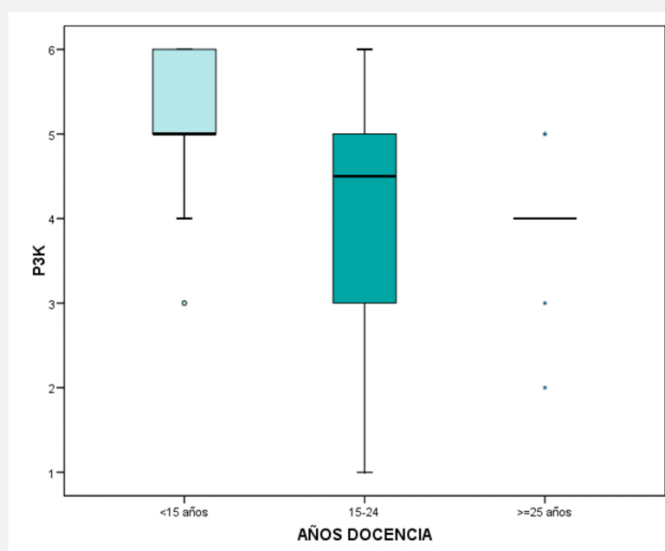
	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Nota calidad	0,826 (MW)	0,054 (KW)	0,755 (MW)	0,750 (MW)	0,319 (MW)	0,161 (MW)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sin alcanzarse las diferencias significativas, destaca que la valoración muestra una débil relación ($p=0,054$), con los años de docencia. El siguiente gráfico de box-plot representa la distribución de notas asignadas en los diferentes rangos de experiencia docente. Véase gráfico 18.

Gráfico 18 . Notas sobre la calidad de los espectáculos de teatro escolar.

La caja concentra al 50% de los casos, siendo la mediana la línea horizontal que la divide. Los bordes superior e inferior de la caja se corresponden con el 1er y 3er cuartil, por debajo de los cuales está el 25% y 75% respectivamente de la muestra. Los “bigotes” se extienden hasta los valores en un rango aceptable, por encima de los cuales están los atípicos (circulados) y los extremos (estrellados).



La caja concentra al 50% de los casos, siendo la mediana la línea horizontal que la divide. Los bordes superior e inferior de la caja se corresponden con el 1er y 3er cuartil, por debajo de los cuales está el 25% y 75% respectivamente de la muestra. Los “bigotes” se extienden hasta los valores en un rango aceptable, por encima de los cuales están los atípicos (circulados) y los extremos (estrellados).

Se interpreta que los docentes con mayor número de años de trabajo son, precisamente, los que otorgan menos nota al sector del teatro para escolares.

La tabla TP3L del Anexo revela que en ninguno de los casos se realizaron representaciones en el instituto, por lo que no ha lugar la comparación con los factores de perfil.

Dentro del ámbito del teatro en el centro escolar, el enfoque que se da a la enseñanza del teatro, desde las asignaturas de Lengua y Literatura, también lo he estimado relevante.

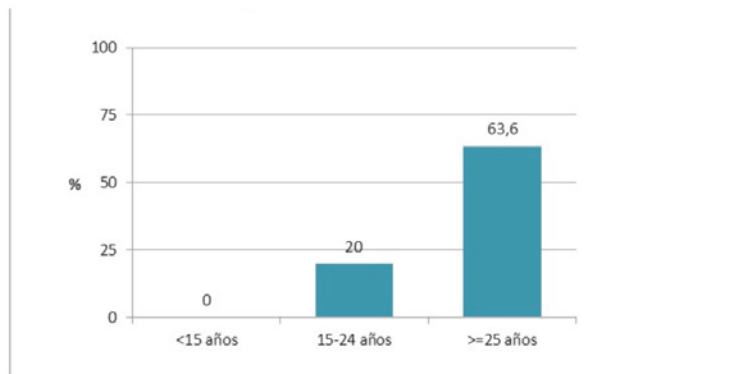
Tabla 39.- Enfoque teatro en asignatura Lengua/Liteartura, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Sigue libro texto	0,123 (Fis)	0,330 (KW)	1,000 (Fis)	0,072 (Fis)	0,087 (Fis)	0,672 (Fis)
Leen obra de programación	0,021* (Fis)	0,551 (KW)	0,103 (Fis)	0,165 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Asisten a obra en IES	0,317 (Fis)	0,506 (KW)	0,429 (Fis)	0,196 (Fis)	0,659 (Fis)	1,000 (Fis)
Asisten a obra fuera IES	1,000 (Fis)	0,823 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,720 (Fis)	0,666 (Fis)
Ven videos obra	1,000 (Fis)	0,127 (KW)	1,000 (Fis)	0,267 (Fis)	0,265 (Fis)	0,346 (Fis)
Alumnos participa como actores	0,255 (Fis)	0,264 (KW)	1,000 (Fis)	0,277 (Fis)	0,291 (Fis)	1,000 (Fis)
Crean textos para alumnos	0,683 (Fis)	0,007** (KW)	0,055 (Fis)	0,235 (Fis)	0,699 (Fis)	0,314 (Fis)
Dan espacio para que alumnos creen	1,000 (Fis)	0,169 (KW)	0,592 (Fis)	0,019* (Fis)	0,450 (Fis)	0,060 (Fis)
Trabajan expresión gestual	0,429 (Fis)	0,076 (KW)	0,580 (Fis)	0,235 (Fis)	0,243 (Fis)	0,314 (Fis)
Fomentan debates sobre temas	0,405 (Fis)	0,184 (KW)	0,473 (Fis)	0,412 (Fis)	1,000 (Fis)	0,148 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

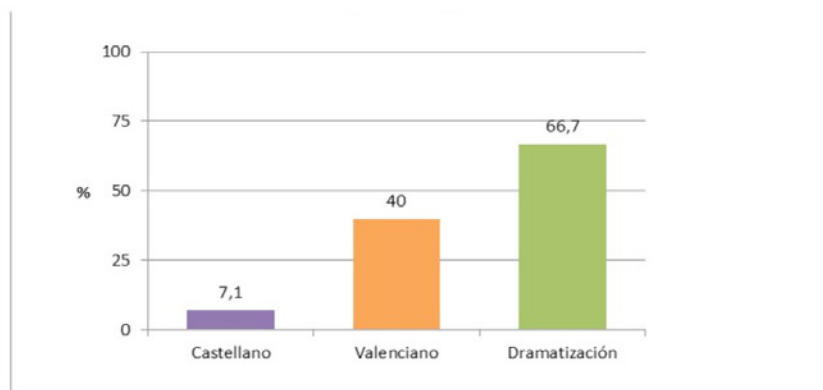
- Las docentes mujeres son más partidarias de la lectura de alguna obra de la programación (75% frente a 27% entre varones).
- A mayor experiencia docente, mayor preferencia por la creación de textos para la interpretación por el alumnado. Ningún docente con menos de 15 años de experiencia lo hace; el 20% de los docentes del rango intermedio y hasta un 63,6% de los más veteranos. Véase gráfico 19.

Gráfico 19. Interés por la creación de textos por parte del alumnado, según los años en la docencia



• Los profesores de Castellano parecen menos inclinados a proporcionar espacios de creación para sus alumnos (7,1% frente al 50% en el resto). Obsérvese cómo los de Drama son, precisamente, los más partidarios de este enfoque. Véase gráfico 20.

Gráfico 20. Disposición de espacios para creación colectiva de textos, según la asignatura impartida



Esta vez, la información referida a continuación, tiene que ver con el enfoque que se le da a la enseñanza del teatro en la asignatura de Taller de Dramatización y Teatro. Véase Tabla 40a.

Tabla 40a.- Enfoque teatro en asignatura Dramatización, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Sigue libro texto	1,000 (Fis)	0,659 (KW)	0,444 (Fis)	0,655 (Fis)	1,000 (Fis)	0,616 (Fis)
Expresión corporal/voz	1,000 (Fis)	0,187 (KW)	1,000 (Fis)	0,360 (Fis)	0,385 (Fis)	0,135 (Fis)
Dan espacio para que alumnos creen	1,000 (Fis)	0,698 (KW)	1,000 (Fis)	0,074 (Fis)	0,381 (Fis)	0,051 (Fis)
Trabaja textos para luego representar	0,063 (Fis)	0,159 (KW)	0,048*	0,648 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Trabaja improvisación	0,035*	0,882 (KW)	0,444 (Fis)	1,000 (Fis)	0,624 (Fis)	0,135 (Fis)
Deja elegir textos a representar	1,000 (Fis)	0,085 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,630 (Fis)
Adapta obras de autor	1,000 (Fis)	0,079 (KW)	1,000 (Fis)	0,360 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Actividades reflejan intereses grupo y propios	1,000 (Fis)	0,644 (KW)	1,000 (Fis)	0,387 (Fis)	0,198 (Fis)	1,000 (Fis)
Trabaja a partir de juegos	0,659 (Fis)	0,203 (KW)	0,524 (Fis)	0,662 (Fis)	1,000 (Fis)	0,022* (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

- Las docentes mujeres señalan en mayor medida (100%) el trabajo a partir de la improvisación, frente a los varones (54,5%).
- En todos los casos de centro público se citó la opción del trabajo de textos para luego representar, frente a sólo el 20% en los privados.
- Todos los docentes de Dramatización indicaron el trabajo a partir de juegos teatrales frente a sólo el 46,7% del resto de asignaturas.

Con sólo 6 respondedores del enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas, no es posible plantear ninguna prueba estadística. La descriptiva completa se encuentra en las tablas TP3Ñ del Apéndice.

A continuación, la información se centra en las actividades relacionadas con el teatro, que suelen desarrollar los docentes encuestados, en relación con las variables que se repiten a lo largo del análisis (sexo, tipo de centro, años en la docencia, asignatura que se imparte). Véase tabla 40 b.

Tabla 40 b. Aspectos teatrales en los que se incide según el sexo, años en la docencia, tipo de centro y asignatura que se imparte.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Suele ir al teatro	1,000 (Fis)	0,368 (KW)	0,538 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Cursa formación continua	1,000 (Fis)	0,222 (KW)	0,559 (Fis)	1,000 (Fis)	0,446 (Fis)	0,001** (Fis)
Practica teatro en aula	0,108 (Fis)	0,122 (KW)	0,192 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,149 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No hay diferencias significativas al respecto.

2.2.3.- Práctica personal

La práctica personal de los docentes se describe en términos de asistencia al teatro como praxis habitual en el tiempo libre, cursos de formación continua relacionados con el teatro y actividades teatrales que se realizan en el aula. Como ocurría en el resto de apartados las variables con las que se cruzan los datos referentes a la práctica personal son: el sexo, los años de experiencia docente, el tipo de centro en el que se trabaja y las asignaturas impartidas. Véase tabla 41.

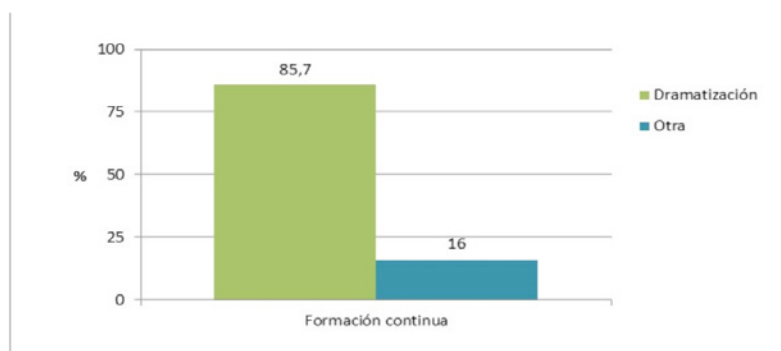
Tabla 41.- Asistencia a teatro y formaciones, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Suele ir al teatro	1,000 (Fis)	0,368 (KW)	0,538 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Cursa formación continua	1,000 (Fis)	0,222 (KW)	0,559 (Fis)	1,000 (Fis)	0,446 (Fis)	0,001** (Fis)
Practica teatro en aula	0,108 (Fis)	0,122 (KW)	0,192 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,149 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Entre los profesores de Drama, la asistencia a cursos de formación continua relacionados con la expresión teatral es notablemente más elevada (p=0,001). Véase gráfico 21.

Gráfico 21. Realización de formación continua según la asignatura impartida



Dentro de la práctica personal con respecto al teatro, a continuación se describen datos relacionados con el tipo de práctica que se realiza en el aula. Véase tabla 42.

Tabla 42.-Actividades prácticas que realiza, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Estudio género	1,000 (Fis)	0,448 (KW)	1,000 (Fis)	0,451 (Fis)	0,716 (Fis)	1,000 (Fis)
Texto teatral	1,000 (Fis)	0,346 (KW)	0,192 (Fis)	0,632 (Fis)	1,000 (Fis)	0,569 (Fis)
Teatro como espectáculo	0,202 (Fis)	0,132 (KW)	0,544 (Fis)	0,667 (Fis)	0,193 (Fis)	0,147 (Fis)
Teatro como disciplina artística	1,000 (Fis)	0,063 (KW)	0,266 (Fis)	0,249 (Fis)	0,466 (Fis)	0,071 (Fis)
Uso elementos teatrales: voz...	0,466 (Fis)	0,207 (KW)	0,592 (Fis)	0,144 (Fis)	0,711 (Fis)	0,093 (Fis)
Recepción espectáculo	1,000 (Fis)	0,040* (KW)	0,266 (Fis)	0,254 (Fis)	1,000 (Fis)	0,192 (Fis)
Como herramienta de aprendizaje	1,000 (Fis)	0,302 (KW)	1,000 (Fis)	0,714 (Fis)	0,433 (Fis)	1,000 (Fis)
Como herramienta de temas transversales	0,237 (Fis)	0,749 (KW)	0,559 (Fis)	1,000 (Fis)	0,454 (Fis)	1,000 (Fis)
Para resolución de conflictos	0,339 (Fis)	0,297 (KW)	1,000 (Fis)	0,632 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

- Tan sólo un resultado significativo para los años de docencia. En el intervalo de experiencia intermedia (15-24 años) se obtuvo el porcentaje más bajo de la actividad práctica ‘recepción del espectáculo’.

- Como tendencias, destacar que los profesores de Drama enfocan más la enseñanza como una disciplina artística y usan en mayor medida elementos complementarios como la expresión corporal, la voz...

Los recursos con los que se cuenta para llevar a cabo la práctica teatral, es otra de las cuestiones que conforman este ámbito. Véase tabla 43.

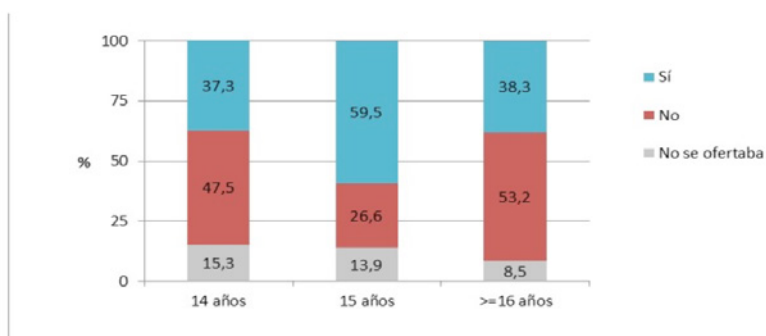
Tabla 43.- Recursos para actividades, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Horas semanales	0,601 (MW)	0,225 (KW)	0,730 (MW)	0,764 (MW)	0,519 (MW)	0,541 (MW)
Espacio	0,132 (Fis)	0,001** (KW)	1,000 (Fis)	0,727 (Fis)	0,717 (Fis)	0,099 (Fis)
Fomenta creación y representación propia de alumnos	0,466 (Fis)	0,878 (KW)	0,192 (Fis)	0,132 (Fis)	0,142 (Fis)	0,215 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La disponibilidad de un espacio para la realización de estas actividades depende significativamente de la experiencia docente (p=0,001). A partir de la correspondiente tabla TP4F se lee que sólo los más veteranos disponen mayoritariamente de ese recurso. Véase gráfico 22.

Gráfico 22. Disposición de espacios para la realización de actividades según los años en la docencia



Como fuerte tendencia ($p=0,099$), se describe también una mayor disposición de espacios para los profesores que imparten Dramatización (71,4%) frente al resto (33,3%).

La última de las cuestiones resaltadas en el presente análisis está relacionada con el grado de relevancia que debe poseer el teatro en el currículum oficial, según la opinión de los docentes consultados. Véase tabla 44.

Tabla 44.- Papel debe jugar teatro en el curriculum, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Grado relevancia	0,703 (MW)	0,311 (KW)	0,445 (MW)	0,737 (MW)	0,421 (MW)	0,029* (MW)

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Las diferencias son significativas en función de si es la Dramatización o no la asignatura impartida por el docente ($p=0,029$). En una escala 1-7 de mínima a máxima relevancia, los profesores de esta materia puntúan con una mediana de 7,0 frente a 5,0 el resto.

2.2.4.- Barreras de acceso

El siguiente apartado da lugar a las barreras de acceso, entendidas como el conjunto de circunstancias que obstaculizan el acercamiento del teatro a los jóvenes. La primera de las cuestiones se corresponde con la opinión del profesorado acerca de la adecuación de la oferta teatral dirigida al alumnado. Véase tabla 45.

Tabla 45.- Teatro pensado para jóvenes, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Público joven	0,966 (MW)	0,688 (KW)	0,445 (MW)	0,226 (MW)	0,597 (MW)	0,872 (MW)

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

En segundo lugar, el análisis centra la atención en las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo, para conseguir un acercamiento de las artes escénicas a los jóvenes. Véase tabla 46.

Tabla 46.-Acciones del sector para fomentar teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Bajar precio	0,687 (Fis)	0,340 (KW)	0,192 (Fis)	0,452 (Fis)	0,441 (Fis)	1,000 (Fis)
Descuentos a jóvenes	1,000 (Fis)	0,277 (KW)	1,000 (Fis)	0,667 (Fis)	0,198 (Fis)	0,642 (Fis)
Campañas difusión a jóvenes	0,156 (Fis)	0,077 (KW)	0,592 (Fis)	0,667 (Fis)	0,671 (Fis)	0,642 (Fis)
Programación más interés joven	1,000 (Fis)	0,308 (KW)	1,000 (Fis)	0,129 (Fis)	0,441 (Fis)	1,000 (Fis)
Obras con temáticas sencillas	0,372 (Fis)	0,795 (KW)	1,000 (Fis)	0,210 (Fis)	0,370 (Fis)	1,000 (Fis)
Mayor difusión oferta	1,000 (Fis)	0,083 (KW)	0,462 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Fomentar participación grupos de jóvenes	0,466 (Fis)	0,443 (KW)	0,286 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Dar información en IES	1,000 (Fis)	0,032*	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,275 (Fis)	0,413 (Fis)
Crear obras dinámicas	1,000 (Fis)	0,511 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,288 (Fis)	1,000 (Fis)
Traer obras prestigiosas al entorno próximo	0,707 (Fis)	0,937 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,725 (Fis)	0,412 (Fis)
Ofertar diferentes horarios	0,450 (Fis)	0,820 (KW)	0,592 (Fis)	0,722 (Fis)	0,285 (Fis)	0,037* (Fis)
Construir edificios teatrales...	0,466 (Fis)	0,483 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Abrir puertas de ensayos	1,000 (Fis)	0,146 (KW)	0,592 (Fis)	0,718 (Fis)	0,477 (Fis)	0,210 (Fis)
Poder hablar con actores después	1,000 (Fis)	0,820 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Poder hablar con directores después	1,000 (Fis)	0,987 (KW)	1,000 (Fis)	0,667 (Fis)	0,671 (Fis)	0,642 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tan sólo se detecta un par de diferencias significativas:

- Los profesores con menos años de experiencia (menos de 15 años) están citando con mayor frecuencia la importancia de informar en los IES (75%).
- Por otra parte, la estrategia de ofertar diferentes horarios es especialmente interesante para los docentes de Drama (85,7%) frente al resto (37,5%).

El tercer planteamiento analítico está basado en las acciones que puede desarrollar el sector docente para fomentar la actividad teatral entre el mundo del ocio juvenil. Véase tabla 47.

Tabla 47.- Acciones como docente para fomentar teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Implicar en proceso de representación	0,244 (Fis)	0,191 (KW)	0,592 (Fis)	0,236 (Fis)	0,245 (Fis)	0,367 (Fis)
Fomentar lectura textos	0,432 (Fis)	0,332 (KW)	1,000 (Fis)	0,717 (Fis)	0,710 (Fis)	1,000 (Fis)
Fomentar asistencia al teatro	0,367 (Fis)	0,114 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,215 (Fis)	0,646 (Fis)
Fomentar valoración crítica	0,694 (Fis)	0,930 (KW)	1,000 (Fis)	0,717 (Fis)	0,060 (Fis)	0,677 (Fis)

Sin diferencias significativas. Una marcada tendencia a reseñar según la cual los docentes de valenciano están dando menos importancia al fomento de la valoración crítica del alumno.

A continuación se abordan los resultados obtenidos frente a la pregunta: ¿qué acciones podrían llevar a cabo los centros escolares para motivar la participación de los jóvenes en el teatro. Véase tabla 48.

Tabla 48.- Acciones del centro para fomentar teatro, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Incluir en PEC	0,046* (Fis)	0,079 (KW)	1,000 (Fis)	0,704 (Fis)	0,704 (Fis)	0,385 (Fis)
Fomentar en PGA	0,231 (Fis)	0,086 (KW)	1,000 (Fis)	0,441 (Fis)	0,441 (Fis)	0,191 (Fis)
Claustros monográficos	0,653 (Fis)	0,121 (KW)	1,000 (Fis)	0,184 (Fis)	0,103 (Fis)	0,043* (Fis)
Fomentar asistencia a obras con compañeros	0,420 (Fis)	0,287 (KW)	1,000 (Fis)	0,662 (Fis)	0,704 (Fis)	1,000 (Fis)
Fomentar asistencia del alumnado	0,628 (Fis)	0,049* (KW)	0,576 (Fis)	0,432 (Fis)	1,000 (Fis)	0,639 (Fis)

Análisis y discusión de los datos cuantitativos

Fomentar herramienta pedagógica	0,676 (Fis)	0,963 (KW)	0,470 (Fis)	0,718 (Fis)	0,223 (Fis)	0,371 (Fis)
Herramienta interdisciplinar	0,236 (Fis)	0,053 (KW)	0,558 (Fis)	0,445 (Fis)	1,000 (Fis)	0,670 (Fis)
Herramienta para materias transversales	0,683 (Fis)	0,376 (KW)	1,000 (Fis)	0,704 (Fis)	1,000 (Fis)	0,084 (Fis)
Resolución conflictos	0,420 (Fis)	0,547 (KW)	0,558 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,385 (Fis)
Formarse o mejorar	1,000 (Fis)	0,376 (KW)	0,576 (Fis)	0,667 (Fis)	0,718 (Fis)	0,396 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

- Los varones son más partidarios de demandar la inclusión en el PEC (77,8%) frente a las mujeres (33,3%).
- El rango intermedio de años de experiencia es el que menos apoya la inclusión en el PEC, en el PGA, así como el fomento de la asistencia al teatro por el alumnado.
- Los claustros monográficos son apoyados mayoritariamente por los profesores de Drama (57,1% frente a 14,1%).

La última tabla, dentro del ámbito de las barreras, está relacionado con las dificultades que encuentran los docentes para organizar salidas al teatro con el alumnado. Véase tabla 49.

Tabla 49.- Dificultad en salidas y práctica, según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Salidas al teatro	0,234 (Fis)	0,407 (KW)	0,576 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Práctica dramática en docencia	0,273 (Fis)	0,059 (KW)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)	0,283 (Fis)	0,427 (Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sin diferencias significativas. La única tendencia reseñable ($p=0,059$) apunta a unas mayores facilidades para el desarrollo de la práctica entre aquellos docentes más veteranos. El 83,3% de éstos considera tener facilidad para ello, cifra más elevada que el 37,5% de los profesores con menos experiencia.

2.2.5.- Pensamiento sobre el teatro

El posterior ámbito aborda cuestiones acerca del pensamiento sobre el teatro, respecto a los docentes que respondieron los cuestionarios. Interrogantes acerca del papel del teatro como arte en la sociedad, el papel que debería jugar, la valoración social que posee el teatro, la valoración personal de los docentes sobre la misma cuestión y la estimación del arte teatral como actividad de ocio. Véase tabla 50.

Tabla 50.- Valoraciones sobre el papel del teatro según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Arte en actualidad	0,826 (MW)	0,266 (KW)	0,445 (MW)	0,779 (MW)	0,722 (MW)	0,824 (MW)
Arte (debería)	0,662 (MW)	0,910 (KW)	0,589 (MW)	0,514 (MW)	0,768 (MW)	0,104 (MW)
Social teatro	0,459 (MW)	0,701 (KW)	0,101 (MW)	0,694 (MW)	0,338 (MW)	0,624 (MW)
Personal teatro	0,346 (MW)	0,346 (KW)	0,445 (MW)	0,955 (MW)	0,464 (MW)	0,092 (MW)
Opción ocio	0,435 (MW)	0,365 (KW)	0,731 (MW)	0,722 (MW)	0,301 (MW)	1,000 (MW)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Sin diferencias significativas en función de ninguno de los aspectos analizados.

La explicación de la relevancia respecto al teatro como herramienta pedagógica queda reflejada en la siguiente tabla. Véase tabla 51.

Tabla 51.- Dimensión teatro como herramienta docente' según sexo, años de docencia, tipo de centro y asignaturas impartidas: resultados test Fisher y Kruskal-Wallis.

	Sexo	Años docencia	Centro	Imparte Castellano	Imparte Valenciano	Imparte Drama
Didáctica	0,653 (Fis)	0,797 (KW)	1,000 (Fis)	0,236 (Fis)	1,000 (Fis)	1,000 (Fis)
Artística	0,697	0,805	1,000	0,717 (Fis)	1,000 (Fis)	0,066

Análisis y discusión de los datos cuantitativos

	(Fis)	(KW)	(Fis)			(Fis)
Espíritu	1,000	0,544	0,559			0,157
crítico	(Fis)	(KW)	(Fis)	0,717 (Fis)	1,000 (Fis)	(Fis)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

No se observan significativas. Sin embargo, todo profesor de Drama señala la dimensión artística como muy importante; pero sólo el 56% de los que imparten otras asignaturas lo hacen ($p=0,066$).

El análisis cuantitativo, visto desde la objetividad que enmarca su desarrollo y su naturaleza, revela una serie de datos a los que habrá que prestar atención y para los que habrá que plantear posibles líneas de actuación futuras, que den respuesta a lo que ahora mismo se expone.

Finalmente y concluyendo el análisis de los datos cuantitativos, me refiero de nuevo a la hipótesis planteada en el inicio del presente estudio, la cual suponía una escasa relación entre el teatro y los jóvenes, vista desde el enfoque del ocio y del tiempo libre. Esta hipótesis quedaría confirmada, pues el análisis de datos relacionados con el alumnado ofrecen la certeza de que los jóvenes no participan en este arte, de forma habitual.

Sin embargo, y refiriéndome a la segunda parte de la hipótesis que afirmaba que, pese a no ser tenido en cuenta como una alternativa de tiempo libre, los jóvenes valoran el teatro positivamente, cuando ellos y ellas lo practican de forma activa, es decir, hacen teatro. Los datos cuantitativos concernientes al alumnado, arrojarían luz a este respecto y de nuevo, confirmarían la hipótesis inicial. No obstante, la asignatura de Taller de Dramatización es una de las opciones teatrales mejor valoradas por los jóvenes.

Con respecto a los datos cuantitativos analizados referidos a los docentes, las tablas revelarían que el profesorado valora en gran medida el papel del teatro en la educación, el cual es considerado una herramienta pedagógica óptima. Además, cuestiones como la formación continua en el campo de las artes escénicas, como instrumento pedagógico, y la enseñanza del teatro, desde un enfoque artístico, serían factores altamente valorados. Aspectos que coincidirán, como se podrá comprobar en el siguiente capítulo, con el análisis de los resultados cualitativos.

Para finalizar y retomando los objetivos planteados al inicio de esta fase empírica, se podría afirmar que algunos de los datos estadísticos analizados esclarecerían parte de los interrogantes que encierran dichos objetivos.

Sin ser considerados datos representativos, aunque sí significativos, a partir del estudio de los datos cuantitativos, he tratado de dar respuesta al primero de los objetivos. Los aspectos referidos al lugar en el que tiene lugar la experiencia teatral de los jóvenes valencianos, respondería al ámbito escolar como escenario de esta experiencia, mientras que en el ámbito familiar, apenas si se producirían experiencias teatrales. Los distintos datos analizados revelarían, a la vez, qué enfoques se plantean en el tratamiento del teatro en las aulas, siendo especialmente destacable, el desarrollo práctico del teatro como arte, entre el alumnado que cursa la materia de Taller de Dramatización.

Por otra parte, también quedaría reflejada, a través de la información estadística, la descripción de la práctica teatral que se desarrolla en los centros educativos encuestados. Una práctica que tendría como principales actividades, las salidas al teatro, el trabajo previo y posterior a estas salidas y el conocimiento sobre los múltiples lenguajes que caracterizan al teatro, especialmente, esta última, entre el alumnado que cursa la materia de Taller de Dramatización.

En lo concerniente a la práctica social preferida por los jóvenes valencianos, el análisis de los datos cuantitativos resultaría revelador, especialmente, a la hora de situar el teatro entre las actividades de ocio. Cabría destacar, que la asistencia al teatro en el tiempo libre de chicos y chicas, apenas sería una práctica contemplada por ellos.

El reconocimiento de las barreras de acceso que dificultan la relación entre teatro y juventud es otro de los objetivos abordados en el estudio cuantitativo. A este respecto, sería importante destacar que otorgan mayor valoración al teatro como arte, los alumnos que tienen 15 años, edad que coincide con el curso de 3º de ESO y no habría que olvidar que, este curso era el que albergaba la oferta de la asignatura optativa de Taller de Dramatización y Teatro, en el momento en el que fueron contestados los cuestionarios.

Por último, el conocimiento acerca del pensamiento de los jóvenes sobre el teatro, es la última de las finalidades planteadas, desde el inicio de la tesis, y que encontraría algunas respuestas, a través del análisis de datos cuantitativos. El hecho de hacer teatro sería una práctica mucho más valorada entre los jóvenes, que el hecho de asistir a una representación. Y matizando aun más, sería una actividad más valorada entre los jóvenes residentes fuera de la ciudad de Valencia.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

3.1- Categorización

En primer orden, es necesario destacar la explicación que gira en torno a la categorización.

El proceso de categorización supone el agrupamiento de los elementos codificados en grandes grupos denominados categorías y a la vez, en subgrupos concretos designados como subcategorías.

La categoría no es más que la etiqueta que engloba a todos aquellos elementos discursivos aparecidos que tienen rasgos comunes en cuanto al significado, sin necesidad de forzar el sentido que de ellos se desprende. Las subcategorías, de algún modo, concretan y limitan el significado de las categorías principales.

Aunque la fase de categorización puede darse en diferentes estadios de la investigación, como por ejemplo antes de las propias entrevistas, en el presente estudio esta etapa se ha llevado a cabo al finalizar la codificación de los elementos, es decir, me he basado en la información obtenida y nos hemos centrado en las semejanzas que existían entre las unidades recogidas. Aunque, al mismo tiempo, es innegable pensar que las propias cuestiones realizadas en las entrevistas, se han tenido en cuenta a la hora de designar las categorías, éstas responden, principalmente, a los sentidos generales que se desprenden de las unidades temáticas.

Así pues, el análisis cualitativo se centra en ocho categorías y cincuenta y nueve subcategorías que pasaremos a explicar a continuación.

La primera gran etiqueta pertenece a la del Profesor y recoge todos los elementos de significado relacionados con la figura del docente, concretados en sus quince subcategorías. Es por tanto, la categoría más extensa en cuanto a unidades temáticas se refiere.

Las subcategorías concretan la información que atañen a la categoría de profesor:

- El lugar de trabajo (atendiendo fundamentalmente a los centros en los que se desarrolla la labor pedagógica presente).
- Los proyectos llevados a cabo o aquellos en los que se encuentran inmersos en la actualidad.
- La satisfacción personal relacionada con la docencia, así como los éxitos y los fracasos didácticos.
- Las funciones que desarrollan los docentes, excluyendo las propias de la especialidad (tutorías, miembros de equipos directivos o coordinadores de ciclo).
- Estrategias empleadas en el aula.
- Los apoyos o no apoyos recibidos por los docentes, por parte de la comunidad educativa (claustro, equipos directivos y familias).
- Los soportes externos al centro (instituciones o asociaciones municipales).
- El perfil profesional que consideran que debe tener un docente en la actualidad.
- Las competencias que se requieren.
- La formación concreta que han recibido, entendida ésta como formación general, específica y continua.
- Recursos con los que se cuenta, especialmente aquellos que sirven para desarrollar la práctica teatral.
- La estabilidad laboral, entendida como la pertenencia a un claustro más o menos estable.
- El pensamiento personal que estos profesionales tienen sobre la educación.
- El pensamiento sobre el arte y la cultura, en general.
- Las experiencias docentes que los han convertido en profesionales de referencia en el mundo del teatro en la educación. Véase tabla 52.

Tabla 52. Categoría del profesor

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1.- PROFESOR	1.1.- Lugar de trabajo 1.2.- Proyectos 1.3.- Satisfacción personal:Éxito/Fracaso 1.4.- Funciones 1.5.- Estrategias empleadas 1.6.- Apoyos 1.7.- Competencias 1.8.- Perfil del profesional 1.9.- Formación 1.10.- Recursos con los que cuenta 1.11.- Estabilidad laboral 1.12.- Pensamiento sobre la educación 1.13.- Pensamiento sobre el arte y la cultura 1.14.- Experiencias docentes

La segunda de las categorías, denominada Barreras, se centra en los obstáculos que relatan los profesionales entrevistados, teniendo en cuenta, fundamentalmente, aquellas que les impiden o les dificultan las prácticas teatrales que plantean. Son, por tanto, barreras:

- Los diferentes punto de vista de las familias.
- La valoración recibida por parte de la comunidad educativa.
- Las soluciones que se plantean frente a la falta de apoyos.
- Los apoyos recibidos.
- Las objeciones de compañeros y compañeras de claustro. Véase tabla 53.

Tabla 53. Categoría de las barreras de acceso

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
2.- BARRERAS DE ACCESO	2.1.- Punto de vista de las familias 2.2.- Valoración de la comunidad educativa 2.3.- Soluciones (¿Cómo se superan?) 2.4.- Apoyos 2.5.- Objeciones de otros profesores

La tercera categoría hace referencia al Teatro como recurso didáctico en las diferentes áreas de conocimiento o asignaturas. Vertebrada este gran grupo temático:

- Las técnicas dramáticas que se utilizan.
- Las asignaturas que guardan una relación más estrecha con el uso de técnicas dramáticas.
- La eficacia de las mismas.
- El carácter de obligatoriedad o la voluntariedad recogidas en los documentos educativos oficiales y en lo que a su empleo se refiere.
- La legislación que las ampara. Véase tabla 54.

Tabla 54. Categoría teatro como recurso didáctico

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
3.- TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO	3.1.- Técnicas dramáticas 3.2.- Asignaturas relacionadas 3.3.- Eficacia 3.4.- Etapas educativas a las que afecta 3.5.- Obligatoriedad/Optatividad 3.6.- Legislación

La cuarta se basa en el Taller de dramatización (teatro como asignatura curricular), actualmente recogida en el currículum de ESO como materia optativa en el curso de 3º de la ESO, tal y como veíamos en el apartado 2.5.2.1.- Teatro y currículum en la Comunidad Valenciana.

Las subcategorías que engloba esta agrupación temática están relacionadas íntegramente con las informaciones relevantes con ésta asignatura en cuestión:

- La metodología empleada.
- Los contenidos.
- El carácter obligatorio u optativo, atendiendo a la opinión de los entrevistados.
- Las actividades realizadas en el seno de la materia.
- La legislación educativa que existe al respecto.

- Los cursos en los que se oferta o se ha ofertado bajo la denotación de anteriores leyes educativas. Véase tabla 55.

Tabla 55. Categoría taller de dramatización (teatro como asignatura curricular)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
4.- TALLER DE DRAMATIZACIÓN	4.1.- Metodología 4.2.- Contenidos 4.3.- Obligatoriedad/Optatividad 4.4.- Actividades 4.5.- Legislación educativa 4.6.- Cursos en los que se oferta

La categoría quinta o Alumnado es la segunda en extensión respecto al número de unidades temáticas, pues, además de las propias experiencias y criterios educativos, las cuestiones relacionadas con el alumnado son aquellas que mejor conocen los profesores.

Son informaciones relevantes las que han considerado nuestros profesionales, aquellas tales:

- La implicación y la motivación del alumnado respecto a las estrategias y actividades utilizadas por el profesorado, haciendo especial mención de aquellas que tienen que ver con el uso del teatro.
- Los grupos o los talleres con los que trabajan.
- El teatro y los resultados académicos del alumnado.
- El pensamiento que éste tiene sobre el teatro.
- La relación y el vínculo que se mantiene con los antiguos alumnos, haciendo cierto énfasis a aquellos ex alumnos que tuvieron relación con el uso del teatro en la educación durante sus etapas formativas.
- Las dificultades que suelen encontrar, tanto a nivel intelectual como a nivel social, las experiencias teatrales vividas en las diferentes etapas académicas.
- La formación del espectador entendida como los aprendizajes que tienen como objetivo la alfabetización teatral.

- El nivel educativo que cursan los alumnos a los que dan clase.
- El tipo de centro en el que se estudia. Véase tabla 56.

Tabla 56. Categoría Alumnado

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
5.- ALUMNADO	5.1.- Implicación/Motivación 5.2.- Grupo/Taller 5.3.- Teatro y resultados académicos 5.4.- Pensamiento sobre el teatro 5.5.- Ex-alumnos 5.6.- Dificultades 5.7.- Experiencias teatrales 5.8.- Formación del espectador 5.9.- Nivel educativo al que pertenece 5.10.- Horario lectivo 5.11.- Tipo de centro en el que estudia

En la penúltima etiqueta, Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro en la educación, he introducido aquellas unidades temáticas relacionadas con nociones o materias pedagógicas que, por su carácter innovador, interdisciplinar, competencial o transversal, favorecen su interrelación con el uso del teatro en la educación. Así pues, la información recogida en este apartado tiene que ver con:

- La metodología de aprendizaje basado en proyectos.
- La educación emocional.
- La innovación pedagógica.
- La literatura.
- El currículum.
- El aprendizaje cooperativo.
- Las necesidades educativas especiales. Véase tabla 57.

Tabla 57. Categoría de otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro en la educación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
6.- OTROS CONCEPTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN	6.1.- Metodología de aprendizaje basado en proyectos 6.2.- Educación emocional 6.3.- Innovación pedagógica 6.4.- Literatura 6.5.- Currículum 6.6.- Aprendizaje cooperativo 6.7.- Necesidades educativas especiales

Por último, la categoría que cierra el séptimo de los apartados hace referencia a Otras modalidades teatrales o actividades relacionadas con el teatro. Encontramos aquí testimonios relacionados con:

- El teatro profesional, atendiendo a aquel que desarrollan actores profesionales.
- La modalidad del Teatro del Oprimido.
- El Teatro Aplicado, ambos conceptos ampliamente descritos en el capítulo tercero de la presente tesis.
- El Teatro Infantil.
- El Teatro de la Luz.
- El Teatro Universitario.
- El Teatro Independiente.
- La Animación socio-cultural. Véase tabla 58.

Tabla 58. Categoría de otras modalidades teatrales o actividades relacionadas con el teatro

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
7.- OTRAS MODALIDADES TEATRALES	7.1.- Teatro profesional 7.2.- Teatro del Oprimido 7.3.- Teatro Aplicado 7.4.- Teatro Infantil 7.5.- Teatro de investigación 7.6.- Teatro de la luz 7.7.- Teatro universitario 7.8.- Teatro Independiente 7.9.- Animación sociocultural

3.2.- Interpretación de los resultados

A continuación, se pueden observar los cuadros realizados para el análisis cualitativo de los elementos discursivos extraídos de las entrevistas.

En primer lugar, y con el propósito de clarificar la información plasmada de forma gráfica, explicaré los conceptos reflejados en la tablas siguientes y que constituyen las columnas de la misma.

La primera columna es el espacio dedicado a las categorías, explicadas ampliamente con anterioridad. A lo largo de la segunda columna he distribuido las subcategorías que concretan el significado de las primeras. La tercera columna de datos corresponde a la frecuencia o número de repeticiones en las que se ha hecho mención a cada una de las subcategorías y por último, y en la cuarta columna, he convertido esa frecuencia en un porcentaje representativo de las diferentes subcategorías en relación con el número total de unidades temáticas que se han formulado a lo largo de todos los discursos.

El número total de unidades temáticas que se han generado a partir de las entrevistas es de 1253 y sobre este número se han hallado los porcentajes de cada una de las subcategorías y de las categorías. Así pues, para realizar el comentario interpretativo, haré uso de los porcentajes puesto que considero que ofrecen una visión más clara y objetiva. Del mismo modo, el orden que seguirá la interpretación irá desde las categorías más presentes en las entrevistas realizadas, hasta las menos.

3.2.1.- Categoría Profesor

Inicio el análisis del discurso con la primera de las categorías, la del Profesor que es, además, la categoría que consta de más unidades temáticas y, por tanto, se deduce que es la más presente en el análisis de los textos de los entrevistados. Es fácil entender esta información puesto que hablamos de informantes docentes elegidos, precisamente, por sus buenas prácticas de teatro en la educación. La categoría se concreta en 14 subcategorías que precisan el campo de acción de los participantes.

Estas subcategorías abordan aspectos tales como sus usos y costumbres pedagógicas relacionadas con el teatro, en las materias que imparten, las dificultades laborales y profesionales que encuentran a la hora de desarrollar estas prácticas teatrales

o el pensamiento sobre la figura del docente, de la propia educación o la cultura. Véase tabla 59.

Tabla 59. Resultados de la categoría Profesor

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PROFESOR	1.1.- Lugar de trabajo	9	0,71 %
	1.2.- Proyectos	15	1,19 %
	1.3.- Satisfacción personal: Éxitos/fracasos	53	4,22%
	1.4.- Funciones	6	0,47 %
	1.5.- Estrategias empleadas	116	9,25 %
	1.6.- Apoyos	65	5,18 %
	1.7.- Perfil del profesional	9	0,71 %
	1.8.- Competencias	38	3,03 %
	1.9.- Formación	109	8,69 %
	1.10.- Recursos con los que se cuenta	17	1,35 %
	1.11.- Estabilidad laboral	9	0,71 %
	1.12.- Pensamiento sobre la educación	106	8,45 %
	1.13.- Pensamiento sobre el arte y la cultura	11	0,87 %
	1.14.- Experiencias docentes	29	2,31 %
	TOTAL	592	TOTAL 47,14 %

Es importante insistir de nuevo en la terminología utilizada por los entrevistados, puesto que hablan de forma alterna tanto de la dramatización, como proceso en sí mismo que engloba el uso de técnicas dramáticas como herramienta de aprendizaje de distintos

saberes y áreas de conocimiento, como del proceso teatral que implica la consecución de un producto final artístico.

Así pues, dentro de esta gran etiqueta, observamos que los conceptos más tratados por los entrevistados son la “las estrategias empleadas”, con una frecuencia de un 9,47 %, especialmente aquellas relacionada con la práctica teatral. A lo largo de los discursos analizados encontramos numerosas menciones a las técnicas teatrales que complementan el aprendizaje de materias, cuya eficacia está sobradamente demostrada, tal y como queda reflejado en el capítulo dos de la presente tesis doctoral, en el que se recogen las aportaciones de autores como Tomás Motos o Antoni Navarro (2003), en las que se mencionan las razones por la que es importante el uso del teatro en la escuela.

Algunos de los comentarios extraídos de las entrevistas permiten concretar la interpretación de los datos aportados por los docentes partícipes:

[...] L'alumnat d'aquest curs, durant el primer trimestre, escriu una obra teatral que em lliuren per corregir-la, amb un criteri dramàtic més que gramatical. Una vegada s'ha lliurat el text escrit per l'alumnat, deixem un mes d'impàs per treballar la veu, els personatges, etc..., explica Xema Palanca en referencia a la organización de contenidos de la asignatura optativa de teatro que se oferta en 3º de ESO.

Acabe de fer una activitat dramàtica amb una de les meues companyes, l'escultura grega. La meitat de la classe es posa en la paret, amb uns mocadors, i l'altra meitat el que fa és esculpir les figures dels companys i companyes a manera d'escultura clàssica. Les escultures poden ser de l'època arcàica, de l'època hel·lenística, es posen exemples coneguts i aleshores, l'alumnat que fa d'escultura ha d'endevinar quina escultura és i a quina època pertany, per exemple. Després es canvien els rols, aquell o aquella que ha estat esculpit passa a ser escultor”, expone Josep Lluís Gràcia respecto al uso de una técnica dramática para el aprendizaje de una materia como es Ciencias Sociales.

En l'assignatura de valencià, que és la que desenvolupa en aquest moment, apliquem tècniques dramàtiques, conceptes com ara, relaxació, jocs dramàtics, emprem l'estructura d'una classe de dramatització a una aula normal, aporta Anna Gascón, en relación con el uso de técnicas dramáticas para el estudio de lenguas.

Las estrategias dramáticas que guardan relación con el teatro y que es el concepto más repetido en esta categoría, no sólo hacen referencia a utilización del teatro como medio para el conocimiento de distintas áreas, a menudo, se piensa en estas estrategias como vía óptima para la gestión del aula y la garantía de un buen clima. De esta manera lo explica M^aJosé Guisado en su intervención:

El primer día que llegué aquello era una jungla, no sabía muy bien qué hacer. El libro me sobraba por todas partes y era muy difícil. Así que durante las primeras sesiones me dediqué básicamente a tratar de conocerlos, saber quién eran y empecé a proponerles sencillas actividades de teatro, de ejercicio dramático, por ejemplo, presentaciones, y me sorprendió mucho porque rápidamente entraron al juego y entonces, yo que había pasado la primera semana intentando ponerles ciertas pautas de conducta como respetar el turno de palabra o levantar la mano para hablar, no insultes... me sorprendió que con dinámicas teatrales básica: de presentación, de dinámicas de juego, de movimiento por el espacio con algunas normas, me di cuenta que lo iban haciendo muy bien.

Las técnicas dramáticas empleadas en el aula no son los únicos conceptos que conforman la subcategoría con mayor frecuencia de este cuadro. Actividades, tales como los montajes teatrales a partir de textos creados o no por los alumnos, las salidas al teatro, la selección de obras teatrales para los alumnos o la lectura de textos dramáticos son algunos de los temas recurrentes en las diatribas analizadas, junto con los contenidos propios de la asignatura de Taller de Dramatización, la cual es impartido o lo ha sido, por todos los entrevistados.

A esto respecto, Anna Gascón aportaba su experiencia con la descripción de los montajes teatrales que lleva a cabo junto con su alumnado:

Per a mi un èxit és cadascun dels muntatges teatrals. Nosaltres fem un teatre d'investigació i creació personal, fa dos anys vam representar *Antígona* i aquest any, el que hem fet són *Històries de vida*. Quan parle de teatre d'investigació em referisc a què les creacions sorgeixen dels alumnes.

Atendiendo a esta línea de trabajo, es decir, la de los montajes teatrales que lleva a cabo el alumnado, todos los profesores entrevistados coinciden en afirmar por una parte, que el alumnado adolescente siente la necesidad de exhibir su proyectos teatrales y compartirlos con el resto de alumnado que no desarrolla actividades dramáticas . Por tanto, hablamos de la preferencia de hacer teatro, frente a la de practicar actividades de dramatización que, sin dejar de ser muy valoradas por los estudiantes, son un proceso en sí mismo y no implican la necesidad de ofrecer un producto final, tal y como se observaba en el segundo capítulo del estudio.

Por otra parte, afirman los docentes que las obras teatrales que realizan los alumnos, producen una implicación mayor que aquellas que han sido elegidas por profesores.

La autonomía en el proceso de trabajo, la forma de sentir suya la producción, son factores muy importantes para conseguir motivación por parte de los estudiantes. En este sentido, razona Xema Palanca la implicación de sus alumnos durante el proceso de los montajes teatrales:

El treball que realitza a ESO té un doble vessant. Per una banda, la tasca que es realitza amb l'alumnat dins del centre escolar i, per l'altra, la repercussió que aquest treball té fora del centre. Fem teatre i, per tant, allò que duguem a terme ha de tenir una projecció exterior i hem de saber cuidar-ho.

Quan parle d'una representació de l'alumnat, parle d'una representació autònoma, sense cap adult que faça de regidor entre caixes. És un treball d'ells i han de saber organitzar-se i treure el treball endavant. Intente que mares, mestres, fins i tot jo mateix, es queden en un segon plànol.

La subcategoría de las estrategias empleadas está seguida, en porcentaje de frecuencia, por la subcategoría de la formación, que cuenta con un porcentaje de 8,9%, ya que esta es una de las cuestiones que más preocupan a los profesionales colaboradores.

En las sucesivas entrevistas la información dada alrededor del concepto de formación, entendida desde el aspecto de la formación en teatro en la educación ha sido extensa y detallada.

En este sentido Josep Lluís Gràcia explica la importancia que adquiere la formación del profesorado:

Es poden buscar experts en la matèria, es pot formar al professorat, mitjançant cursos en els quals s'aprèn, es comparteixen idees i es generen de noves.

La pràctica és fonamental per a potenciar el teatre. No són tan importants els recursos materials perquè per a fer teatre es necessita molt poc. El que sí que cal és el suport institucional, s'han de fer lleis que potencien el teatre a l'escola, independentment dels canvis de govern. S'ha de formar als professors que després seran qui formen als alumnes com a actors-espectadors”, haciendo referencia, con este último concepto, al postulado por Georges Laferrière (1997) y al que se le ha dedicado un espacio en el capítulo 4.

Efectivamente, la formación es el recurso fundamental que se puede ofrecer a los docentes para llevar a cabo la práctica teatral con cierta seguridad y con garantías de

éxito. No en vano, en los resultados cuantitativos se observaba una tendencia significativa en la que los profesores de la asignatura optativa de Taller de Dramatización, mostraban un mayor porcentaje de asistencia a los cursos de formación en pedagogía teatral, que otros docentes que no impartían la citada materia de libre elección.

Sin duda, y frente a la cuestión que se planteó en muchas de las reuniones dentro del ámbito de Barreras de Acceso, cómo crees que podría mejorar el sistema educativo actual para conseguir que el teatro fuera más atractivo para el alumnado más joven, las respuestas, a menudo, guardaban una relación directa con la formación en este campo:

S'ha d'educar als alumnes des de menuts, a Primària. Això implica que en l'àrea d'Expressió Artística ha d'haver-hi dramatització i dansa. El seu corollari és que en la Facultat de Magisteri hem d'aconseguir que als futurs mestres se'ls forme, dintre de l'àrea d'Expressió Artística, en dramatització i dansa i que no siga només en plàstica i música. Mentre açò no canvie, no aconseguirem resultats diferents, esta es la aportación de Xema Palanca en relación con los aprendizajes en teatro en la educación.

Otras son las aportaciones que ponen de manifiesto la calidad de la formación que se ofrece, relacionada con el teatro en la educación. En opinión de los entrevistados, en ocasiones los cursos que se ofertan no resultan atractivo para los docentes o tienen una escasa repercusión entre el profesorado:

A veces se ofertan cursos de formación para utilizar las técnicas dramáticas en el aula pero estos no tienen mucha repercusión, prefieren la formación en le B2 de inglés..., afirma M^aJosé Guisado, aludiendo a la preferencia de los profesionales de la educación por otro tipo de formación relacionada con el aprendizaje de lenguas.

Després amb la formació del professorat. No es tracta de fer una obra i que l'alumne faça de miniactor per a que gaudisquen els pares, es tracta d'educar la col·lectivitat, la proposta de treball com a disciplina, com a responsabilitat de l'aprenentatge, el teatre en l'escola significa crear persones no actors", o esta contribución que hace Lucía Arce sobre la formación de los docentes en todo aquello referente a la pedagogía teatral.

La tercera subcategoría en orden de importancia, teniendo en cuenta el porcentaje que representa dentro del discurso colectivo, el 8,66 %, es la del pensamiento sobre la

educación. Un pensamiento que, en todos los casos se aleja de la visión tradicional de la educación en la que el foco de atención se deposita en la acumulación de contenidos y en la figura del profesor. El uso de las técnicas dramáticas y del teatro en la educación no es compatible con esta visión conservadora de la educación, puesto que en el desarrollo de ambos conceptos entran en juego factores interesantes como que el foco de interés en el aprendizaje parte del alumnado y no del profesor, se produce un desarrollo de las inteligencias múltiples y no de las habilidades tradicionalmente valoradas en la escuela, como la matemática o la lingüística, entre muchos otros factores que irán desgranándose a lo largo de este mismo apartado.

A este respecto, algunos de los comentarios del profesorado entrevistado ilustran este línea de pensamiento:

Yo creo que habría que acotar los objetivos, reducir las programaciones más exhaustivas, cambiar el método instructivo y cambiar el foco del aprendizaje. En lugar de estar obsesionados por dar determinada programación que es lo que yo veo, lamentablemente, en los centros donde yo he estado, en los que se hablaba del número de temas que se habían dado. Yo quisiera poder echar la programación a la basura. Y, lo que tendríamos que plantearnos, al menos por ciclos, lo que queremos que aprendan. Por ejemplo, ¿qué queremos que aprendan en 1º y en 2º? Pero desde un planteamiento interdisciplinar, un sistema de enseñanza cognitivo-emotivo, que es de lo que se trata para formar personas y plantearnos cómo lo vamos a hacer”. De este modo, describe Amalia Granero su forma de concebir la educación. Un planteamiento educativo en el que el centro de interés parte del alumno y la dimensión afectiva juega un papel tan importante como la dimensión del propio conocimiento. Desde esta perspectiva, las enseñanzas artísticas adquieren una mayor relevancia y un mayor sentido, un contexto perfecto en el que se enmarcan el teatro y la dramatización: “[...] Se trata, de verdad, de ponernos a trabajar, de tener el deseo en los docentes de ponernos a trabajar de otra forma, pero lo fundamental sería el cambio del sistema educativo, la enseñanza humanizada, cognitivo-emotiva, en la que las artes tengan un peso específico, ya que la formación cultural de la persona es una formación humana.

Los discursos acerca del pensamiento sobre la educación de los profesores entrevistados, partía también desde la asunción de responsabilidad por parte del sector docente. Se trata de aceptar la obligatoriedad de crear un clima armónico en las aulas para fomentar el desarrollo intelectual y emocional del alumnado. Hacer uso de técnicas innovadoras que faciliten el efecto sorpresa y despierte el deseo de los estudiantes. Un intento de cambiar la visión de los chicos y chicas, esa perspectiva imperativa que relacionan con el hecho de asistir a clase:

Que els docents admetem les nostres responsabilitats, si l'alumne no està agust la culpa és meua, si l'alumne fracasa, en certa manera, la culpa també és meua. Al cap i a la fi, el fet d'aconseguir enganxar l'alumnat està revertint positivament en nosaltres i en la nostra acilitat per fer les classes. Hem de convertir en una obligació que l'alumnat vinga content a les nostres classes”, aclara Josep Lluís Gràcia cuando la conversación se enmarca en la forma de entender la educación.

La cuarta subcategoría dentro del grupo Profesor, hace referencia a todos aquellos apoyos que reciben los profesionales a la hora de realizar la práctica teatral en los centros educativos. Este subgrupo de unidades temáticas, que tiene una frecuencia del 5,31% del discurso, es uno de los asuntos que inquieta a los colaboradores de este estudio. Apoyos de compañeros y compañeras de claustro que facilitan la práctica cediendo espacios lectivos, miembros de equipos directivos que favorecen o entorpecen estas prácticas dramáticas, dotándolos o no de recursos materiales o espaciales, que agilizan el desarrollo de las actividades. Soportes que, a menudo, se convierten en objeciones, cuya dimensión conforma otra de las subcategorías estudiadas más adelante, en la categoría de Barreras.

El último subgrupo mayoritario en este cuadro presentado anteriormente, es el de la satisfacción personal de los entrevistados, es decir, los éxitos pedagógicos alcanzados a lo largo de sus carreras profesionales, pero también los fracasos que han servido de camino hacia la rectificación y el aprendizaje. Esta subcategoría cuenta con un porcentaje de frecuencia en el discurso de un 4,33%.

En la mayor parte de las entrevistas analizadas en profundidad, en esta fase cualitativa, la satisfacción personal de los docentes se concreta en la descripción de experiencias concretas de las que se sienten orgullosos. Las razones de esa complacencia son diversas, pero casi todas ellas están fuertemente unidas a la implicación del alumnado, especialmente, en aquellos casos en los que los alumnos presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje.

El montaje de *La cabeza del dragón* de Valle-Inclán fue importante. A nivel personal fue muy relevante porque no sólo fue presentado socialmente a la comunidad escolar, sino a la localidad, en Valencia. Fue un trabajo de equipo muy interesante porque hubo mucha gente implicada. El montaje fue incluido en el proyecto Caixa Escena de

la Fundación La Caixa”, esta es la descripción que aporta Josemi Lázaro en cuanto a su mejor experiencia en relación a la práctica teatral que desarrolla.

O el que añade Xema Palanca refiriéndose al montaje que realizó con sus alumnos en “La montagne magique” de Bruselas:

El més gran que hem aconseguït ací al meu centre és anar a La montagne magique de Brussel·les. És una sala de teatre infantil, semblant a l'Escalante de València. [...]. L'experiència consistia a representar en aquest teatre de Bèlgica una obra teatral en valencià, T'he agafat Caputxeta, de Carles Cano, representada per l'alumnat de 4t de Primària, amb els quals viatjàrem a Bèlgica.

En ocasiones, la satisfacción no está relacionada con una representación o un proyecto teatral en concreto. Los profesores entrevistados han insistido, a lo largo de los discursos, en el deleite que supone conseguir implicar al alumando, a través del uso del teatro. En estos mismos términos se expresa M^a José Guisado, cuando describe una de sus experiencias profesionales más propicias:

Estuve un año dando en clase en Elda y tenía una clase bastante conflictiva: 10 alumnos de etnia gitana, otros 10 alumnos con mucha problemática familiar y además, 10 repetidores más. Osea un clase de 30 que era un cóctel. El primer día que llegué aquello era una jungla, no sabía muy bien qué hacer. El libro me sobraba por todas partes y era muy difícil. Así que durante las primeras sesiones me dediqué básicamente a tratar de conocerlos, saber quiénes eran y empecé a proponerles sencillas actividades de teatro, de ejercicio dramático, por ejemplo, presentaciones, y me sorprendió mucho porque rápidamente entraron al juego y entonces, yo que había pasado la primera semana intentando ponerles ciertas pautas de conducta como respetar el turno de palabra o levantar la mano para hablar, no insultes... me sorprendió que con dinámicas teatrales básica: de presentación, de dinámicas de juego, de movimiento por el espacio con algunas normas, me di cuenta que lo iban haciendo muy bien.

Y es que, una vez más, se pone de manifiesto que el uso del teatro y la dramatización en la gestión de las aulas adolescentes, es una de las aplicaciones que cuenta con mejores resultados, tal y como se explica en el capítulo segundo de la presente tesis, especialmente, entre el alumnado que no encuentra un lugar en el sistema educativo que se les ofrece y cuya alternativa es la desmotivación, la desgana y el abandono.

3.2.2.- Categoría Alumno

La segunda categoría en orden de relevancia en los discursos de los docentes es la del Alumnado. Se trata pues de la otra cara de la moneda. Si desde el principio del análisis cualitativos se hablaba que, obviamente, la categoría con mayor importancia era la del Profesor, puesto que son profesores los colaboradores en este estudio cualitativo, la segunda había de ser, sin duda, la del Alumnado. Los receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje y el centro de interés de los docentes. Los alumnos son las piezas fundamentales, cuando se habla de teatro en la educación. Para ellos están pensadas las actividades y las estrategias. En ellos se basa el fundamento que conforma el pensamiento sobre la educación de los docentes y por ellos se alcanza la satisfacción profesional.

Esta categoría responde al 15,14% del porcentaje del discurso total aportado por los distintos profesionales.

Los subgrupos de unidades temáticas o subcategorías en orden de importancia, en función de la mayor presencia en las entrevistas son las que corresponde a la implicación del alumnado, el pensamientos que los jóvenes tienen sobre el teatro y la que guarda relación con la formación del espectador. Siguiendo este orden de significación, empezaré por la primera de ellas, la motivación que despierta entre los estudiantes, el uso de los ejercicios de teatro y dramatización, por cuyas buenas prácticas han sido seleccionados este grupo de docentes. Véase tabla 60.

Tabla 60. Resultados categoría Alumnado

ALUMNADO	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PROFESOR	5.1.- Implicación	80	6,38 %
	5.2.- Motivación	8	0,63 %
	5.3.- Grupo/taller	2	0,15 %
	5.4.- Teatro y resultados académicos	6	0,47 %
	5.5.- Pensamiento sobre el teatro	38	3,03 %
	5.6.- Ex-alumnos	3	0,23 %
	5.7.- Dificultades	14	1,11 %
	5.8.- Experiencias teatrales	10	1,35 %
	5.9.- Formación del espectador	17	0,23 %
	5.10.- Nivel educativo	3	0,23 %
	5.11.- Horario lectivo	1	0,07 %
	5.12.- Tipo de centro en el que estudia	4	0,31 %
	TOTAL	186	TOTAL 14,75 %

Efectivamente, cuando se habla de implicación en el discurso analizado, se debe entender la implicación del alumnado frente a las propuestas teatrales de sus profesores. Bien estén estas, insertas en un proceso teatral cuyo resultado final será la representación, bien sean parte del proceso de utilización de las técnicas dramáticas para la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento o como herramientas pedagógicas, en general. Esta subcategoría que representa el 6,53% de la frecuencia, es uno de los temas recurrentes en los textos analizados:

En un lloc en el qual es troba el centre en el que treballa, un barri que posseeix un nivell sociocultural baix, anomenat Elian Sampo a Burjassot, el fet que un grup de 20 persones estiguen vinculades al teatre des de 2n d'ESO fins al Batxillerat, representa una història màgica.

Esta es la explicación que aporta Anna Gascón cuando habla de la implicación de su alumnado. Una implicación que, tal y como se ha podido leer, se desarrolla en un contexto complejo y en un espacio, cuyas características socio-demográficas, generalmente, mantienen el interés por la cultura y las artes, en un segundo plano, alejado de las realidades y de las historias que rodean las vidas de quienes lo habitan.

El segundo tema más recurrente en esta categoría del alumnado, es el del pensamiento que tienen los jóvenes acerca del teatro. Esta línea de pensamiento supone el 3,10% del discurso que se enmarca en esta categoría de alumnado. La visión social de los alumnos y alumnas con respecto a la actividad teatral, mayoritariamente desde un punto de vista activo, es decir, la valoración que hacen los estudiantes sobre el hecho de hacer teatro, y no tanto el reconocimiento del arte escénico como espectadores.

Las siete entrevistas realizadas, a lo largo de este proceso cualitativo, ponen de manifiesto la relevante consideración que tienen los jóvenes alrededor de las aventuras teatrales en las que se embarcan junto con su profesorado. Consideraciones que quedan patentes en las descripciones que los docentes hacen de sus experiencias más satisfactorias, siempre de la mano de la implicación y la motivación de su alumnado, como se ha visto anteriormente. Reciben con gusto las técnicas dramáticas, se comprometen con diligencia con proyectos teatrales propuestos, en definitiva, practican el teatro porque quieren y porque les agrada hacerlo. Sin embargo, tal y como se desprende de algunas intervenciones de los profesores colaboradores, el teatro tradicional, el teatro con mayúsculas, el que se representa en un edificio destinado a tal oficio, aquel que los relaciona con el término espectador, acaba siendo un arte alejado de sus intereses:

No hi ha una dificultat intel·lectual; no crec que aquest siga el problema. Pense que és més un problema d'empatia. El teatre sempre es fa en un lloc prou formal, des del punt de vista adolescent. Un lloc en el qual no es pot beure Coca-cola o no s'hi poden menjar roses; no és un lloc atractiu per al públic més jove.

De esta manera interpreta Xema Palanca las actitudes de sus jóvenes alumnos cuando los acompaña al teatro.

Otro de los asuntos de importancia cuando los docentes hablan de sus alumnos, es la formación que estos reciben como futuros espectadores. En este campo, son muchas y diversas las iniciativas que se llevan a cabo desde las aulas y desde las programaciones

de estos maestros conocidos por sus buenas prácticas en la pedagogía teatral.

Frecuentemente y a este respecto, las salidas al teatro como actividades programadas en horario lectivo, son tareas habituales en las propuestas de quienes hacen teatro en las aulas. En algunos casos, el hecho de salir a ver teatro es una tarea compleja y frustrante, ya que, por una parte, los centros escolares no ofrecen apoyos, ni facilitan estas iniciativas, según nos explican algunos de los expertos. Tampoco las ofertas de teatro dirigido al público adolescente cumplen con una determinada exigencia de calidad, como se verá, a continuación, en el apartado dedicado al teatro profesional.

Lo que sí es cierto es que, los docentes entienden que la formación del espectador pasa porque sus alumnos y alumnas vean buenas obras de teatro en alguna ocasión, como explica Anna Gascón:

El que cal és que puguen veure obres de qualitat. No hi ha un públic específic per a les bones obres.

Para esta profesora, la oferta para un público juvenil y la oferta destinada a un público adulto, no debería ser diferente.

Aunque, también es cierto que coinciden al afirmar que las buenas obras, las obras que se eligen para los chicos y chicas, teniendo en cuenta que muchos de ellos, no volverán a ir al teatro si no es dentro del ámbito educativo, han de ser elegidas a conciencia y trabajadas previamente:

Jo sempre dic als meus companys que abans d'anar al teatre amb els alumnes, primer hem d'anar nosaltres a veure l'obra. [...] A més, l'obra que es té previst veure, s'ha de treballar prèviament en classe, és fonamental. De la mateixa manera que s'ha de treballar un quadre abans d'anar a un museu", explica Josep Lluís Gràcia.

Los alumnos necesitan una enseñanza previa, se les debe situar en un contexto armónico y adecuado que facilite la comprensión intelectual, motive el interés y despierte el deseo. Como analizaba en el capítulo 5 de la primera parte de este estudio, independientemente de las estrategias utilizadas- guías didácticas, propuestas de representación de las obras vistas, entre otras- existe una necesidad de acercar el teatro al público joven, si lo que se busca es la pervivencia del propio arte.

La formación del espectador, que ocupa el tercer lugar en orden de relevancia dentro de la categoría alumnado, es una tarea compleja y fundamental. La orientación que se le dé, las estrategias que se empleen para conseguir llevarla a término, son diferentes y a menudo, divergente:

Per a mi, l'única manera de formar espectadors és fer actors, perquè aleshores tenen interès per veure el que fan els altres. Quan fem teatre estem educant al present i al futur espectador, es el punto de vista de Josep Lluís Gràcia.

Sin embargo, otras líneas de pensamiento se posicionan en un lugar contrario:

Apunte una idea. Un error és pensar que han de fer teatre per tal d'aconseguir espectadors. Oblidem que quan juguem en les aules a fer teatre, estan exhibint-se, mostrant-se, aspectes contraris al que significa ser espectador. Quan eres espectador ets invisible, estàs en una massa, estàs assegut, no tens moviment, ni veu, no pots parlar. Per tant, la idea que fer teatre és garantir-se espectadors no és del tot certa. La meua experiència em diu que no necessàriament. Del meu grup d'alumnes d'ESO, format per 25 persones, només 2 van al teatre, de forma habitual, difiere Xema Palanca desde la experiencia que lo avala.

3.2.3.- Categoría Teatro como recurso didáctico

Tras destacar los aspectos más relevantes con respecto al alumnado, paso a comentar los porcentajes obtenidos a partir de las unidades temáticas, clasificadas en la categoría de Teatro como recurso didáctico. La tercera categoría en orden de preferencia a la hora de hablar de sus experiencias docentes en las aulas, supone el 13,64 % del discurso total. Hablamos de teatro como recurso al servicio de las distintas áreas de conocimiento, de los conceptos transversales que marcan los currículos escolares o al servicio de la gestión de aula y las acciones que de ella se desprenden: resolución de conflictos, actividades que potencian la cohesión grupal, la disciplina o la empatía, entre otros que se han podido analizar, con más detalle en el capítulo 2 de la primera parte del estudio. Véase tabla 61.

Tabla 61. Resultados de la categoría Teatro como recurso didáctico

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO	3.1.- Técnicas dramáticas	49	3,91 %
	3.2.- Asignaturas relacionadas	43	3,43 %
	3.3.- Eficacia	59	4,70 %
	3.4.- Etapas educativas a las que afecta	4	0,31 %
	3.5.- Carácter (optatividad/ obligatoriedad)	7	0,55 %
	3.6.- Legislación	5	0,39 %
	TOTAL	167	13,29 %

La categoría que me dispongo a analizar está formada por 6 subcategorías o subgrupos, dentro de los cuales, destaca en orden de importancia, la eficacia del teatro como recurso didáctico. Y es que sin duda, si algo preocupa a un docente es que aquello que programa, aquello que reinventa y aquello que pone en práctica para su alumnado, funcione. Las garantías de éxito de las estrategias empleadas en educación, dependen de innumerables variables que no nombraré por su extensión. Ahora bien, el uso del teatro y la dramatización como recurso al servicio del aprendizaje, parece ser una estrategia acertada, de la cual se desprenden resultados óptimos.

Los profesores y profesoras entrevistados han ofrecido a esta investigación cualitativa, la descripción de un buen número de técnicas usadas con éxito, interesantes, por ello, en la labor docente. No obstante, me centraré en el análisis de la eficacia de estas técnicas y en los testimonios directos que ilustran esta efectividad:

[...] Vi que era una buena herramienta para la integración porque utilizando las técnicas dramáticas como herramienta pedagógica todos los niños parten de las mismas

oportunidades, sin diferenciar niveles, sino más bien a partir del trabajo en equipo y desde un planteamiento integrador, explica Josemi Lázaro respecto a su inicio en el uso de las técnicas dramáticas en las aulas. O, esta otra aportación, cuando, el mismo profesor reflexiona sobre la función del teatro en la educación: Que es básica. Nos están vendiendo la idea de que tenemos que trabajar por competencias, por proyectos y que mayor ejemplo de trabajo por competencias que el teatro, que engloba todas las disciplinas, todas las competencias. En cambio se relega a una mera herramienta para aprender. Creo que es una actividad que puede enseñar a los alumnos a enfrentarse a una serie de problemas reales como una exposición, un trabajo. Me parece básica.

Vaig veure que el teatre m'oferia una ferramenta molt completa per poder educar i que l'educació em permetia investigar en el teatre. “La dramatització és una activitat que pot englobar totes les competències i a més, pot tenir una repercussió en el centre perquè estem creant vida pública, cultural i emocional dels xavals”, apunta Xema Palanca.

Para Lucía Arce, el teatro en la educación, el teatro como recurso es una acción globalizadora de desarrollo de las competencias básicas:

“Genera disciplina, genera responsabilitat, en l'àmbit curricular, amb el teatre, l'alumnat escriu, parla, s'expressa. Totes les competències bàsiques es donen mitjançant el teatre, fins i tot les matemàtiques, es treballa el concepte d'espai, el teatre avui és l'avaluació per competències més completa, ja que es treballen totes”

El análisis de las “técnicas dramáticas” empleadas es la segunda subcategoría que ocupa el interés de los participantes en la fase cualitativa, seguida de la subcategoría, “asignaturas relacionadas”, ambos subgrupos fuertemente relacionados, como se puede comprobar, a continuación.

Los métodos teatrales dramáticos que contribuyen a los aprendizajes en las áreas de sociales:

Acabe de fer una activitat dramàtica amb una de les meues companyes, l'escultura grega. La meitat de la classe es posa en la paret, amb uns mocadors, i l'altra meitat el que fa és esculpir les figures dels companys i companyes a la manera d'escultura clàssica. Les escultures poden ser de l'època arcàica, de l'època hel·lenística, es posen exemples coneguts i aleshores, l'alumnat que fa d'escultura ha d'endevinar quina escultura és i a quina època pertany, per exemple. Després es canvien els rols, aquell o aquella que ha estat esculpit passa a ser escultor.

Describe Josep Lluís Gràcia, en relación a los conceptos de cultura clásica que se engloban en el área de Sociales.

O técnicas dramáticas que desempeñan la función de hilo conductor en el desarrollo de un aprendizaje basado en proyectos de trabajo en la etapa primaria:

En este momento, como estoy con alumnado del primer ciclo de Primaria, principalmente, trabajo el multilinguaje, es decir, a partir de los lenguajes globalizadores (palabra, música, gesto...) y partiendo de un elemento como podría ser la tela, lo que hacemos es experimentar a través del juego. Por ejemplo, si son telas pesadas, suaves, si se mueven fácilmente. Tras la experimentación creamos y dramatizamos. Esa dramatización a veces se fija y acaba siendo una representación, y otras veces no.

Como es la experiencia de Josemi Lázaro en su centro escolar.

Aunque en la mayoría de las entrevistas, el uso de las técnicas se relaciona con las asignaturas de Lengua y Literatura, diversos son los contextos en los que estos usos se convierten en habituales: clases de Sociales, estrategias en el desarrollo de la actividad propia de la pedagogía terapéutica, en el desarrollo de las matemáticas o como se observa en la experiencia anterior, con un papel transversal a la hora de unir distintos saberes en un mismo proyecto educativo.

En todos los casos, la definición del uso del teatro como instrumento para en la enseñanza se caracteriza por tener resultados significativos en la consolidación de los conocimientos propuestos y en la predisposición hacia el aprendizaje, por parte de los alumnos, como expone Amalia Granero:

En resumen, y con todo este compendio de estrategias, dramatización de poemas, narraciones improvisadas, etc... has conseguido despertar el deseo en ellos que, sin duda, es lo más importante.

3.2.4.- Categoría Otras modalidades teatrales

Otras modalidades teatrales son entendidas como las actividades teatrales que no pertenecen o no desarrollan en el ámbito educativo. Así pues el teatro profesional, el

teatro aplicado, el teatro infantil, el teatro independiente o el teatro de investigación, entre otros que aparecen en el cuadro anterior, aparecen, a menudo en el discurso de los participantes, comparándolos con el uso concreto que se hace del teatro en las aulas. Véase tabla 62.

Tabla 62. Resultados de la categoría Otras modalidades teatrales

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
OTRAS MODALIDADES TEATRALES	7.1.- Teatro profesional	91	7,26 %
	7.2.- Teatro del Oprimido	1	0,07 %
	7.3.- Teatro Aplicado	3	0,23 %
	7.4.- Teatro Infantil	3	0,23 %
	7.5.- Teatro de investigación	1	0,07 %
	7.6.- Teatro de la luz	1	0,07 %
	7.7.- Teatro universitario	1	0,07 %
	7.8.- Teatro Independiente	3	0,23 %
	7.9.- Animación socio-cultural	1	0,07 %
		TOTAL	105

Esta es la cuarta categoría en orden de importancia y la que representa un 8,55 % del total del texto que configura el relato de todas las entrevistas. En este gran espacio de los diferentes ámbitos del arte teatral, el “teatro profesional” es el subgrupo que aparece en más ocasiones.

Es interesante apuntar que este paradigma del teatro experto, se muestra en los diferentes discursos, en primer término, como la oferta teatral que las distintas compañías profesionales y las salas teatrales elaboran para el público joven. Una oferta que, generalmente, y tras el análisis de las entrevistas, los docentes consideran escasa:

Creo que hay poca oferta para un público joven. Creo que está muy marcado el teatro infantil y el teatro para adultos, pero entre ambas etapas no hay mucha oferta. Explica Josemi Lázaro.

El teatro bajo el título de teatro escolar, un compendio de espectáculos que se ofrecen a los centros, como alternativa a las salas convencionales y que, en un principio, parecen compartir el código del público adolescente al que va dirigido. Las objeciones a este tipo de teatro, se muestran cuando se centra la atención en la calidad de estas obras:

En aquest centre, en general, no es fa teatre ni es fan eixides al teatre. L'excepció la trobaríem en l'assignatura d'anglès des de la que sí que se solen organitzar eixides però darrerament, les obres que s'han vist representades són d'una qualitat molt baixa, apunta Josep Lluís Gràcia en relación a esta calidad que se citaba con anterioridad.

No hi ha oferta teatral, les ofertes per a Secundària de totes aquestes empreses que es dediquen al teatre em semblen de molt baixa qualitat, no faig ús d'aquestes empreses perquè considere que són obres d'encàrrec.

Opina Lucía Arce respecto a las compañías teatrales que dirigen sus productos a los institutos de enseñanza secundaria.

En segundo término, el teatro profesional aparece concretizado en la figura del actor en la escuela. El teatro en la educación no está exento de polémica cuando se trata de fijar quién debe desempeñar la función de profesor de teatro en las aulas. Por una parte, hay un sector profesional que afirma que los docentes no poseen los conocimientos suficientes en cuanto al lenguaje teatral, para desarrollar actividades dramáticas con los alumnos. Por otra parte, existen voces que aseguran que los actores, no disponen de experiencia didáctica y por ello, sus enseñanzas, cargadas de arte y esteticismo, carecen de pedagogía. Dos sectores de pensamiento enfrentados, a los que Georges Laferrière (1997) dio un sentido común, el artista pedagogo, el maestro experto en pedagogía, pero también conocedor del lenguaje teatral.

En este sentido, Josemi Lázaro realiza una aportación significativa:

En uno de los cursos que realicé sobre Teatro y Educación hubo una polémica importante porque algunos actores reivindicaban el hecho de poder impartir la asignatura de Dramatización en las escuelas, argumentando que los docentes

carecíamos de una base actoral para poderla impartir. Pero la realidad es que, cuando estos actores impartían cursos para que los docentes aprendiésemos técnicas teatrales, estas resultaban ser aburridas y sobretodo, poco pertinentes para el ritmo escolar y faltas de pedagogía, puesto que con un mismo ejercicio podías estar 4 horas y esto en la escuela con alumnos de primaria o ESO es imposible.

3.2.5.- Categoría Teatro como asignatura curricular

La quinta de las categorías que clasifican las unidades temáticas que aparecen a lo largo de la entrevistas, corresponde al Teatro como asignatura curricular o Taller de Dramatización y Teatro, asignatura que, hasta el momento y con carácter optativo, se ofertaba en el curso de 3º de ESO. Actualmente, y en el seno de la nueva ley educativa LOMCE, no se contempla la oferta en este nivel de secundaria, si no que se muestra como asignatura opcional en el cuarto curso de secundaria, dentro de la modalidad de iniciación a la Formación Profesional.

Todo el profesorado implicado en esta investigación, excepto en un caso, ha impartido o impartía en el momento de la entrevista, la citada asignatura. Véase tabla 63.

Tabla 63. Resultados de la categoría Taller de Dramatización (Teatro como asignatura optativa)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TALLER DE DRAMATIZA- CIÓN (TEATRO COMO ASIGNATURA CURRICULAR)	4.1.- Contenidos	18	1,43 %
	4.2.- Carácter (optatividad/ obligatoriedad)	12	0,95 %
	4.3.- Actividades	47	3,75 %
	4.4.- Legislación educativa	8	0,63 %
	4.5.- Cursos en los que se oferta	7	0,53 %
		TOTAL	92

Es esta materia, como explicaba, la quinta en orden de importancia, con un porcentaje del 7,51%, a la hora de tratar el tema del teatro en la educación. Y es que este espacio lectivo, supone dotar al teatro y a la dramatización de cierta oficialidad, desde el momento en el que se le atribuye un horario, se establece una ubicación especial para su práctica, en algunos casos, no en demasiados, y se evalúa, de manera que se considera parte activa en los resultados académicos del alumnado que la cursa. El profesorado valora positivamente la existencia de este espacio curricular, que considera trascendental en la formación del alumnado y que le otorga la seguridad de que los chicos y chicas tienen la oportunidad de contactar con el teatro, de una forma más íntima. Mientras que el uso de las técnicas dramáticas como herramienta pedagógica, es una actividad que queda relegada al ámbito de la voluntariedad, pues no es un uso reglado, dotado de un horario ni con un carácter obligatorio.

Los profesores y profesoras que hablan de esta asignatura, lo hacen en términos prácticos, es decir, de cuáles son las actividades que realizan en este área y cuáles los contenidos. Ambos conceptos corresponden a las dos subcategorías más repetidas dentro de la categoría general.

En un principi, quan donava la matèria de Dramatització en tota la Secundària, tenia una organització molt sistematitzada. En primer d'ESO feia una aproximació a la matèria i treballava les eines bàsiques de l'expressió; en 2n desenvolupàvem únicament activitats de dramatització en diferents vessants; en 3r d'ESO realitzàvem escriptura teatral per produir textos que més tard es representarien com un espectacle teatral; i en 4t, com el currículum estava més ple de contingut i per tal de no angoixar l'alumnat amb treball de memorització i assajos, treballava la història del teatre i de l'art.

Describe Xema Palanca aludiendo también a la progresiva desaparición de la asignatura del currículum de ESO, teniendo en cuenta que desde su aparición en la LOGSE, se ofertaba en todos los cursos, hasta quedar relegada al espacio curricular anteriormente citado, y tal y como se detalla en el capítulo segundo de la primera parte, en el marco teórico.

En el momento de la entrevista, el mismo profesor cuenta su experiencia en el curso de 3º de ESO:

Una vegada han finalitzat la representació, són els alumnes els qui trien allò que volen fer, proposen el tema a treballar amb les eines de l'expressió. Aquesta

fase suposa un treball d'experimentació amb temes que a ells i elles els interessin. Així, per exemple, si el tema és l'atur, dramatitzem entrevistes de treball o xicotetes dramatitzacions al voltant de personatges o situacions que l'il·lustren. Aquesta metodologia ha tingut una bona acollida i repercussió entre l'alumnat.

La optativa de Taller de Dramatización ofrece un espacio perfecto para la experimentación y el fomento de la iniciativa por parte de los alumnos. En muchos de los casos analizados, son los propios estudiantes los que aportan ideas que más tarde serán trabajadas con todo el grupo. El producto final no es lo más importante en el desarrollo de esta asignatura. En algunas ocasiones, la labor realizada durante las clases queda fijada en una representación final. En otras, sencillamente, se aprende del proceso. Aunque, es cierto admitir que a los jóvenes les complace mostrar sus creaciones, aún a públicos reducidos, que pueden ser los compañeros y compañeras de teatro.

3.2.6.- Categoría Barreras

Las barreras de acceso al teatro que afectan al profesorado a la hora de realizar la práctica dramática en quehacer docente habitual, es la sexta categoría en orden de relevancia respecto a la frecuencia en el discurso. Las unidades temática referidas a esta temática y, las subcategorías que las engloban, aparecen en el siguiente cuadro, con los porcentajes correspondientes.

Se trata de la sexta categoría en orden de prioridad dentro del discurso global de los docentes entrevistados, cuyo porcentaje de aparición corresponde al 4,49% del texto global analizado. Véase tabla 64.

Tabla 64. Resultados de la categoría Barreras

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BARRERAS	2.1.- Valoración de la comunidad educativa	20	1,59 %
	2.2.- Apoyos	5	0,39 %
	2.3.- Objeciones de otros profesores	30	2,39 %
	TOTAL	55	TOTAL 4,37 %

Debe ser entendido este término como el conjunto de circunstancias, objeciones, opiniones, refuerzos que recibe el profesorado cuando lleva a término una práctica dramática en el aula. Principalmente, a lo largo de los encuentros realizados, se citaba las objeciones de otros miembros del claustro de profesorado que, de alguna manera, dificultan la labor dramática. También se centran en los escasos apoyos que les ofrecen sus respectivos equipos directivos y, la valoración general de la comunidad educativa, respecto al trabajo que realizan.

Para entender la realidad de las barreras o delimitaciones que encuentran los profesionales, es importante describir sus contextos laborales. La mayor parte de los participantes ejercen la docencia en centros públicos y son, además, instituciones con un gran número de alumnado. Desafortunadamente, este tipo de centros escolares, en muchos casos, coexiste con la dura realidad de contar con un claustro numeroso pero no estable. De tener equipos directivos que no fomentan la coordinación entre los diferentes departamentos y de que se relega al ámbito de la voluntariedad, muchas de las actividades que no forman parte de las estrictamente curriculares.

Entre las objeciones más recurrentes están aquellas que les dificultan las salidas para ver teatro, las que entorpecen las prácticas teatrales en el centro, bien porque dependen de la ayuda de un compañero que no se muestra demasiado receptivo, bien porque la dirección pedagógica no pone a sus disposiciones los recursos necesarios y adecuados para realizarlas o bien, porque no consiguen convencer a sus colegas de las virtudes del uso del teatro en la educación. Entre las exposiciones se encuentran algunos ejemplos que ilustra todo lo referido.

El fracaso es cuando quieres trasladar algunas de tus prácticas a tus compañeros [...] Yo reo que debemos estar más cohesionados, debemos tener más complicidad entre nosotros y ser conscientes de que por encima de todo está la docencia. Admite Amalia Granero.

Si los compañeros ven las posibilidades que da trabajar con técnicas dramáticas empiezan a descubrir, preguntan, se atreven. También es importante el hecho de facilitar que la gente pida ayuda y se sienta implicada en un proyecto.

Del mismo modo, hay que intentar implicar al equipo directivo del centro, hay que conseguir que se creen el proyecto para poder recibir apoyo, de forma institucional, aporta Josemi Lázaro.

O la contribución que brinda Anna Gascón cuando entiende la falta de participación de sus compañeros como un fracaso:

Un fracàs. Per a mi la sensació de fracàs és la de no haver pogut involucrar al claustre en el projecte de teatre. Porte molts anys fent teatre a l'institut i tinc molts suports externs, companys, exalumnes, treballs amb el grup de Teatre Assemblea , però si no ho faig jo, no hi ha ningú al centre que ho faça. No tinc suport intern.

3.2.7.- Categoría Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro

La última de las categorías, siguiendo el orden de prioridad en las informaciones aportadas por los profesores colaboradores, se encuentra la de Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro, y supone un 2,18 % del discurso total. Véase tabla 65.

Tabla 65. Resultados de la categoría Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
OTROS CONCEPTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON EL TEATRO	6.1.- Metodología de Aprendizaje basado en proyectos	4	0,31 %
	6.2.- Educación emocional	8	0,63 %
	6.3.- Innovación pedagógica	1	0,07 %
	6.4.- Currículum	9	0,71 %
	6.5.- Aprendizaje cooperativo	3	0,23 %
	6.6.- Educación espacial	2	0,15 %
		TOTAL 27	TOTAL 2,18 %

En el transcurso de las entrevistas, han aparecido conceptos como la educación especial, el currículum escolar o la innovación pedagógica, nociones siempre referidas en relación con el teatro en las aulas. O estrategias que forman parte de los actuales paradigmas pedagógicos, tales como la técnicas de aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos, ambas estrechamente relacionados con el uso del teatro y las técnicas dramáticas, por la cantidad de prácticas interdisciplinarias y expresivas que en ellas tienen lugar, entre otras características.

Pero sin duda, si algo es digno de mención en este apartado es la preocupación de los docentes por la oficialidad de este uso del teatro en la educación. En el marco teórico se ha podido leer acerca de las virtudes del teatro en la educación a lo largo de su historia y de su situación en diferentes países y corrientes. Es por ello que una de las principales inquietudes de los participantes, es la de aportar institucionalización a este tipo de praxis, a través de su canalización en las leyes educativas y en sus documentos oficiales que son los currículos escolares. Este grupo de docentes, que tienen en común sus buenas prácticas sobre el teatro en las escuelas, tienen el convencimiento de es necesario incluir estas técnicas en los documentos oficiales, para garantizar su presencia en las aulas.

La pràctica és fonamental per a potenciar el teatre. No són tan importants els recursos materials perquè per a fer teatre es necessita molt poc. El que sí que cal és el suport institucional, s'han de fer lleis que potencien el teatre a l'escola, independentment dels canvis de govern. S'ha de formar als professors que després seran qui formen als alumnes com a actors-espectadors, explica con rotundidad Josep Lluís Gràcia.

El segundo concepto que más ocasiones aparece en el discurso es de la educación emocional, noción fácil de relacionar con el desarrollo de la actividad teatral en las aulas, basada en la expresión de emociones.

La educación emocional tiene una indiscutible presencia actual en las escuelas, especialmente desde que Daniel Goleman (1995) publicase su libro, y éste contribuyese a la aceptación del término y al reconocimiento de sus beneficios para los individuos, valorados por la comunidad científica en torno a variables como el rendimiento académico, las conductas disruptivas, el estrés o la ansiedad de los alumnos.

Las prácticas dramáticas y la inteligencia emocional mantienen una estrecha relación en tanto en cuanto, se analizan sus resultados. Antoni Navarro (2013), dirige la mirada hacia “un nuevo concepto de inteligencia” y cita algunos de los medios beneficiosos del uso de las técnicas dramáticas, en relación con la educación emocional:

- Sentimiento de estar viviendo algo único a partir de la estimulación de los sentidos y del trabajo en colaboración
- Descubrimiento de que el teatro ayuda a alejar miedos, complejos e inseguridades en todos los campos de la vida y en nuestro “yo poliédrico” (social, familiar, político, sexual, creativo, espiritual, sentido del humor, etc.)
- Capacidad de desarrollar la creatividad como camino que conduce a una mejora de nuestras vidas y a desarrollar nuestra personalidad de una manera más satisfactoria. Y también a estimular el pensamiento divergente entendido como la posibilidad de dar múltiples respuestas a una misma pregunta, muchas formas de interpretar una misma pregunta.

Amalia Granero, durante su entrevista, trata de forma amplia el concepto de inteligencia emocional en relación con la práctica dramática.

En primer lugar, describe la reacción de sus alumnos ante el uso de prácticas dramáticas, llevada a cabo en talleres de teatro o talleres de escritura:

Cuando ella leyó su relato, apunto de llorar, los niños la arroparon con un aplauso y evitaron el llanto. Lo cual demuestra que, estas prácticas hacen superar dificultades personales y grupales.

Cuando he realizado este taller en los distintos grupos, me he llevado sorpresas increíbles porque los alumnos tienen más humanidad, más ternura y más madurez de la que creemos. Y ellos mismos no sospechan de esas facetas que tienen los otros y, al alflorar esos sentimientos, se liman asperezas incluso en aquellos grupos en los que existen conflictos internos. De hecho, en mis clases nunca hubo el mínimo altercado, todo lo contrario, transcurrían con armonía, bienestar y todo el mundo estaba integrado y se habían creado lazos afectivos.

Es en este sentido en el que aparece la educación de los sentimientos relacionada con el teatro, el camino emocional, a través del cual se cohesionan grupos, se integran diversidades, se fomenta el respeto por la diferencia y se consolidan identidades.

En segundo lugar, detalla las consecuencias emocionales observables en los grupos con los que se han puesto en marcha técnicas de dramatización o prácticas teatrales:

Este tipo de talleres creativos fomentan la asertividad, la cohesión de grupo, los vínculos, los lazos, como yo te comentaba antes, se superan también muchas rencillas, los líderes negativos se quedan bastante anulados porque el profesor se convierte en el actor y líder, digamos, de un juego mágico que los arrolla a todos, los contagia a todos y “anulas” a los elementos negativos que tenemos en todas las clases. Como tiene esa fuerza afectiva de superar dificultades, de superar enfrentamientos, de salir al paso de los malos hábitos de disciplina, tiene tanta fuerza de cohesión, tanta fuerza vinculantes, tanta fuerza afectiva, que estos científicos apostaban porque este nuevo paradigma favorecía la paz, la tolerancia y otra forma de percibir el mundo, de respeto de unas culturas a otras, del enriquecimiento entre culturas, el intercambio cultural, porque del trabajo en equipo nos damos cuenta de que es más enriquecedor que el trabajo individual, porque cualquier niño, por más insignificante que pueda parecer, tiene una serie de destrezas insospechadas.

Una vez analizados los datos de ambos tipos de estudio, considero acertado el desarrollo de ambas investigaciones por lo complementarias que resultan. Por una parte, los datos cuantitativos revelan una serie de hechos cuantificables, objetivos y fácilmente interpretables. Además, denotan objetividad a los hallazgos y permiten la generalización, teniendo en cuenta el grado de significación que aportan los resultados. Mientras que la investigación cualitativa tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla la investigación, reúne un conocimiento profundo de los participantes, centrando la atención en sus comportamientos y en las razones que se encuentran detrás. Y, aunque responde a un estudio de casos, en particular, la fase cualitativa me ha permitido desarrollar una comunicación horizontal, de tú a tú, a través de preguntas no estructuradas. He podido incidir en las experiencias individuales, difícilmente cuantificables. Con la confianza que produce el hecho de poder utilizar el lenguaje propio de los colaboradores y con la ventaja de poder dar espacio a descubrimientos

inesperados, a partir de respuestas o comentarios fortuitos, que pueden resultar de gran valor para la investigación, en general.

Los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo suponen la parte fundamental de la presente tesis. A partir de éstos, da comienzo el último de los capítulos que recogerá las conclusiones generales y la confirmación de la hipótesis planteada en el inicio.



PARTE III
CONCLUSIONES Y APORTACIONES



CAPÍTULO 1
CONCLUSIONES Y
CONSIDERACIONES FINALES

PARTE III CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Esta tercera parte concluye la tesis doctoral y lo hace con el análisis de las aportaciones que se han obtenido a partir del análisis de resultados cuantitativos y cualitativos.

Se trata de un apartado breve, formado por dos únicos capítulos. El primero de ellos recoge las contribuciones de las investigaciones cualitativas y cuantitativas del proceso empírico y, las consideraciones que a este respecto he hecho.

El segundo y capítulo final, ofrece una serie de probables líneas de actuación que conectan con las conclusiones expuestas en el capítulo anterior y, están concebidas como posibles escenarios que abordar desde perspectivas futuras.

CAPÍTULO 1.- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Llegado el momento de recopilar y concluir las principales deducciones a las que el presente estudio me ha llevado, inicio la descripción de las mismas con el objetivo de sintetizar todo lo expuesto en el transcurso de la tesis.

Las principales consideraciones provienen de la fase empírica y es por ello que he supuesto adecuado clasificarlas, teniendo en cuenta el carácter cuantitativo o cualitativo con el que han sido elaboradas.

1.1.- Aportaciones del estudio cuantitativo

Tras el análisis de resultados y analizada la significatividad de la muestra representada en la investigación, paso a desarrollar las conclusiones más relevantes del estudio presentado en los apartados anteriores.

1.1.1.- Aportaciones del estudio cuantitativo: alumnado

He considerado incluir, en primer lugar, las aportaciones que el estudio cuantitativo ofrece sobre las cuestiones del alumnado. De igual manera, he clasificado estas aportaciones según los ámbitos a los que pertenecen, y tal y como aparecen en el capítulo del análisis y discusión de los datos cuantitativos.

1.1.1.1.- Experiencia teatral

En la primera parte de este análisis me centraré en la experiencia teatral de los alumnos, desde el punto de vista de la participación activa. Es decir, se trataría del teatro que hacen los jóvenes en los contextos educativos o culturales cercanos. Teniendo en cuenta esta consideración y tras el análisis de los datos que el cuestionario arroja puedo señalar algunas conclusiones:

- La experiencia teatral de los jóvenes tiene lugar, mayoritariamente, en el ámbito escolar. En muy pocas ocasiones, esta se desarrolla en el ámbito familiar.
- La experiencia teatral del alumnado, en relación a la participación activa en actividades inscritas en escuelas de teatro o actividades extraescolares, sería mayor entre los alumnos que cursan sus estudios en centros no públicos, es decir, privados o concertados, mientras que entre los alumnos de los centros públicos se observaría una mayor consideración hacia la asignatura de Taller de Dramatización.
- Por otra parte, los estudiantes que realizan su formación en centros públicos se mostrarían, significativamente más interesados, en mostrar las producciones teatrales que desarrollan en espacios externos al mundo académico que les rodea.

Esta última aportación se relaciona con el estudio llevado a cabo por Isabel Tejerina (1994), en el que identifica la necesidad de los jóvenes, que se encuentran en la etapa de la

adolescencia, por exhibirse y mostrarse. El gusto por escenificar públicamente aquello que se ha trabajado en clase. Este hecho, el de mostrar públicamente las actividades dramáticas realizadas en clase, no es considerado adecuado por algunos autores, en edades más tempranas, infantil y primaria. Sin embargo, y si existe un interés por parte del alumnado, las actividades propias de la dramatización, aunque no tienen como objetivo previo el montaje final de un producto, pueden fijarse y convertirse en una representación teatral.

1.1.1.2.- El teatro en el instituto

En cuanto a la experiencia teatral de los estudiantes, desde el punto de vista del espectador y en el ámbito educativo, cabría destacar que:

- Las salidas al teatro están organizadas, fundamentalmente, por el profesorado responsable de la materia de Taller de Dramatización y es en las programaciones del área donde se incluyen este tipo de actividades. De lo cual se podría deducir, que en los centros en los que no se fomenta la participación en esta asignatura optativa o simplemente no se oferta, la probabilidad de asistencia al teatro desde los espacios lectivos disminuye, considerablemente, de manera que sería muy posible que el alumnado, en este caso, no vaya nunca o casi nunca al teatro, puesto que es, como veremos a continuación, en el espacio educativo donde los jóvenes tienen contacto con el teatro, desde la visión del espectador y en raras ocasiones, tiene lugar en el espacio privado.
- En esta misma línea, los jóvenes entre los 14 y los 15 años, tienen un conocimiento más amplio de la oferta teatral próxima a sus lugares de residencia, que los jóvenes que tienen 16 años. Es importante tener en cuenta que los alumnos entre la franja de edad menor, son aquellos que cursaban 3º de ESO en el momento de la encuesta, y por tanto, son aquellos que tenían la posibilidad de cursar la materia optativa citada con anterioridad. Se mantendría así, una relación estrecha entre la realización del Taller de Dramatización y el interés por conocer la oferta teatral más cercana.

De ambas contribuciones se deduciría la importancia de la asignatura optativa, Taller de Dramatización y Teatro, en relación con el fomento en la participación en las artes escénicas por parte de los jóvenes, en este caso, desde el lugar que ocupa el espectador. De alguna manera, se podría entender la realización de la asignatura, como una estrategia de mediación entre teatro y sus jóvenes espectadores, un modo de forma nuevos públicos.

1.1.1.3.- Práctica social

Relativo a la experiencia teatral de los estudiantes, desde el punto de vista del espectador y en el ámbito privado, es decir, teniendo en cuenta la práctica social general que desarrollan los jóvenes:

- El teatro sería una de las últimas opciones de ocio que los chicos y chicas eligen para pasar su tiempo libre. Aunque bien es cierto que entre las mujeres, el hecho de ir al teatro es una práctica más seleccionada que entre los hombres, ambos sexos relegan la práctica teatral a las últimas de las opciones de recreo.

Esta conclusión conecta, claramente con la investigación realizada por Tracy Sirés y Mar Bayona (2006), la cual se centra en la relación entre los jóvenes de la comarca del Vallés Oriental y el teatro. La investigación, fundamentada en un estudio cualitativo, aporta claridad al respecto y concluye que los jóvenes de la comarca catalana no asumen el teatro como una opción de ocio y por tanto, no son asiduos participantes en este arte.

La aportación de la fase cuantitativa del presente trabajo, confirmaría parte de la hipótesis planteada al principio del estudio, los jóvenes entre 14 y 16 años de edad, de la provincia de Valencia, no consideran el teatro como una opción de ocio, puesto que entre las alternativas de tiempo libre que se les proponía en los cuestionarios, un total de once prácticas diferentes, en todos los casos, la elección del teatro como práctica social, se encuentra de media en el décimo lugar.

1.1.1.4.- Barreras de acceso

La conclusión más destacable dentro del ámbito de las barreras de acceso, encontraríamos que:

–La valoración del teatro parece alcanzar un máximo en torno a los 15 años. También es superior entre alumnos que residen fuera de la capital.

1.1.1.5.- Pensamiento sobre el teatro

Por otra parte, y al centrar el foco de atención en la valoración y el pensamiento que los jóvenes emiten acerca de las artes escénicas, sería necesario poner de manifiesto que:

- La mayoría de los alumnos que han participado en la investigación, concretamente un 49,4%, valorarían positivamente el hecho de hacer teatro.
- No valorarían del mismo modo la actividad de ir a ver teatro, un 23,1% lo considera una actividad aceptable.
- La valoración de teatro sería mucho más alta entorno a los 15 años, momento en el que se cursaba la materia optativa de Taller de Dramatización. Una vez más, se establecería, por tanto, una relación directa con la mencionada asignatura. Los alumnos de secundaria que cursan la optativa, manifiestan una mayor valoración hacia el arte teatral que los alumnos que no lo hacen. La asignatura despierta el interés y abre nuevas perspectivas y nuevos horizontes.
- Además, el lugar de residencia es significativo, desde el punto de vista de los resultados, y es que los estudiantes que residen fuera de la capital, tendrían una valoración sobre el teatro superior a los que viven en Valencia.

A este respecto, se podría establecer una relación entre las Escuelas Municipales de Teatro, como instituciones generalizadas en una buena parte de localidades valencianas, y cuya labor de creación de comunidad teatral es innegable.

En cualquier caso, el grado de aceptación del teatro en la actividad cotidiana y la estimación que de este arte se hace, sería considerablemente superior entre los jóvenes que residen fuera de la ciudad de Valencia.

Estas últimas afirmaciones a la que he llegado a partir del estudio cuantitativo, las que convierten a los jóvenes en agentes activos del hecho dramático, enlazarían, de forma evidente, con las teorías que Augusto Boal (1974) promulgaba en su Teatro del Oprimido y en cuyos objetivos reza el de: “Transformar el espectador, de un ser pasivo y depositario, en protagonista de la acción dramática”. Es decir, se produce un intercambio de roles en los que el espectador abandona su butaca y su función de observación y transforma la escena y, sin perder esta capacidad de mirar, se desdobra entre la posibilidad de poder actuar y de percibirse a sí mismo.

Se trata de la democratización del teatro y la cultura que reivindicaba Boal, tanto en su teatro como en su estética. Una descentralización de la mirada que detiene el interés en el espectador, no como parte inactiva del proceso teatral, sino como motor de arranque y transformación. En definitiva, el cambio en la concepción de la participación de los jóvenes en el teatro, no como espectadores sino como elementos dinámicos capaces de renovar el teatro mismo, ofreciendo un punto de vista diferente sobre el arte y la forma de vivirlo.

1.2. Aportaciones del estudio cuantitativo: profesorado.

En el ámbito del profesorado, los resultados cuantitativos son, como expliqué en la presentación de los mismos, menos significativos que los anteriores, al tratarse de una muestra considerablemente menor. No obstante, las conclusiones que presento a continuación, deben ser interpretadas como tendencias que se acercan a una realidad que podría analizarse, con mayor profundidad, en futuras investigaciones.

Del mismo modo que en el caso anterior, el del alumnado, he organizado el discurso según los ámbitos preguntados en los cuestionarios que han servido de herramienta metodológica.

1.2.1 Formación

Las primeras conclusiones guardarían relación con la formación de los docentes y la descripción de la práctica que desarrollan en los centros educativos:

- El profesorado que imparte la materia de Taller de Dramatización mostraría un interés por la formación teatral, superior al profesorado que no la imparte. De alguna manera, se observa así una mayor calidad en las enseñanzas del teatro que desde esta asignatura se imparten. Enseñanzas caracterizadas por el enfoque artístico de esta disciplina: el uso del juego dramático, las diferentes herramientas de expresión, el análisis del multilinguaje teatral y las técnicas dramáticas.

De nuevo la importancia de la asignatura optativa de teatro, un espacio lectivo, con horario y contenidos propios. Un lugar en el que el uso del teatro en la escuela se oficializa. Es importante, en este sentido, recordar algunas de las teorías analizadas y explicadas en el capítulo segundo del marco teórico, las cuales se desarrollan entorno a los beneficios que aporta el uso del teatro en las aulas. Diferentes provechos esenciales como el de la adquisición de nuevas formas de mirar, de conocer distintas perspectivas frente a una misma situación. Nuevas experiencias que provienen de la reflexión de verse reflejado en otro. El efecto espejo del teatro que se encuentra en la relación entre actor y espectador.

1.2.2. El Teatro en el Instituto

En referencia a las actividades y contenidos propios de la asignatura se concluiría que el profesorado encargado de la misma, realiza un trabajo previo acerca de las obras teatrales que posteriormente visionará el alumnado, frente al resto de profesorado que lo

hace, pero en menor medida. De igual manera, el profesorado de teatro desarrolla un proceso de selección de obras para los alumnos, mucho más cuidado al compararlo con el resto de docentes. Además, las obras que son elegidas por estos maestros pertenecen a la programación general de teatro, y no están incluidas en el catálogo de espectáculos de compañías dedicadas al teatro escolar. Posiblemente, exista una relación directa entre la asistencia al teatro por parte de los profesores que imparten la asignatura y los que no lo hacen.

Esta aportación me conduciría a repensar las distintas estrategias de mediación teatral tratadas en el capítulo cuatro del marco teórico. Entre todas ellas, destacaría el uso de las guías didácticas como soportes pedagógicos accesibles y eficaces, al servicio del docente. Un recurso útil que trata de contextualizar la experiencia teatral y convertirla en un actividad próxima al alumno, que posee, gracias a ellas, un conocimiento más profundo de aquello que verá o ha visto representado en un escenario y por tanto, el disfrute será mayor.

1.2.3.- Práctica personal y profesional

Desde la óptica de la práctica personal y profesional, sería interesante destacar que:

- La asistencia a cursos de formación continua, relacionados con la expresión teatral sería notablemente más elevada, entre los profesores de Dramatización.
- En relación a la conclusión anterior, como tendencia, destacaría que los profesores de Drama enfocan más la enseñanza como una disciplina artística y usan en mayor medida elementos complementarios como la expresión corporal, la voz y los distintos elementos que forman parte de los lenguajes teatrales.

1.2.4.- Barreras de acceso

A partir del enfoque de las barreras, entendidas como el conjunto de obstáculos a los que se enfrentan los docentes para desarrollar la práctica teatral en los centros educativos, destacaría una única tendencia remarcable:

- Existen mayores facilidades para el desarrollo de la práctica entre aquellos docentes más veteranos

1.2.5.- Pensamiento sobre el teatro

Desde la visión del pensamiento sobre el teatro, cabría destacar alguna de las tendencias más reveladoras:

- El profesorado del área de Taller de Dramatización y Teatro señalaría la dimensión artística como elemento fundamental en la educación de los jóvenes, en un grado considerablemente superior al resto de docentes. Por tanto, la sensibilización hacia el mundo artístico se presupondría mayor entre el profesorado que se dedica a esta materia.

Así pues, la participación en esta área garantizaría una sensibilización respecto a la inclusión de las artes en el ámbito educativo. Un paradigma pedagógico emergente en el que las inteligencias múltiples, como modelo variado de cognición, juegan un papel fundamental, así como también lo hace el desarrollo de la creatividad, en pro de una evolución personal más satisfactoria y en consecuencia, una implicación social más óptima, como define Antoni Navarro (2013).

1.3.- Aportaciones del estudio cualitativo

El estudio cualitativo realizado aporta, igualmente, una serie de conclusiones reseñables y que deben ser entendidas dentro de los matices subjetivos con los que ha sido

concebido. Así pues, teniendo en cuenta que se trata de información no sujeta a la inferencia estadística, la aportación cualitativa es entendida como la indicación de la existencia de una realidad, sus características y el grado de manifestación de la misma. Aclarados los términos contextuales, procedo al desarrollo de las conclusiones.

Para contextualizar estas aportaciones, recuerdo que la muestra de la investigación cualitativa está compuesta por un total de siete profesores elegidos por: la consecución de un número considerable de buenas prácticas docentes en relación con el teatro, una amplia experiencia en el campo de la pedagogía teatral y por la formación completa en este ámbito, puesto que todos ellos han cursado el postgrado de Teatro y Educación que, bajo diferentes títulos y contenidos, ha ofrecido y ofrece la Universidad de Valencia.

Las conclusiones a las que ha llegado tras el análisis de resultados, han sido clasificadas en relación a los ámbitos o categorías en los que fueron clasificados, en el apartado de presentación de resultados, y en el orden de mayor a menor presencia en la información prestada en las entrevistas no estructuradas.

1.3.1.- Categoría Profesor

La categoría de profesorado que es la que posee un porcentaje mayor contiene una serie de deducciones trascendentes:

- Las estrategias empleadas en las clases que imparten, aquellas que guardan relación con las técnicas dramáticas como instrumento en aprendizajes diversos o las que están asociadas a la materia de Taller de Dramatización y Teatro, son actividades pedagógicas muy valoradas por el profesorado y por el alumnado. Además, de ellas se deducen resultados óptimos en la adquisición de conocimientos, en la mejora de la convivencia escolar, la asunción de valores morales y la cohesión grupal que garantiza un clima armónico y propicio.

Y es que la contribución del arte teatral en el hecho educativo es innegable. Una vez más, me remito a todo lo argumentado en el capítulo dedicado al teatro en la educación.

El teatro al servicio de la enseñanza, bien sea dentro de un espacio propio, como materia, o como estrategia didáctica al servicio de múltiples conocimientos, potencia la percepción sensorial y construye personas receptivas, empáticas y sensibles a los problemáticas ajenas, tal y como definen Motos y Navarro (2003). Y es que el teatro, a pesar de ser un arte efímero, siempre deja huella.

- Por otro lado, la formación continua y reglada del profesorado es otra de las cuestiones que más interesa a este grupo docentes. Consideran indispensable la sensibilización del sector educativo, en general, sobre el uso del teatro en las aulas, a través de la formación institucionalizada, diversa y especializada. Entienden que la formación de la que se dispone actualmente, es insuficiente y tiene un carácter voluntarista.

1.3.2.- Categoría Alumnado

La segunda categoría se basa en el alumnado y principalmente, cabría destacar la preocupación de los docentes frente a su implicación. En todos los casos expuestos, las actividades teatrales que nutren las experiencias docentes de los expertos consultados, provocan un grado de implicación excelente. El alumnado se motiva ante la utilización de técnicas dramáticas en el aula y lo hace aún más, cuando se le propone proyectos teatrales que concluyen en una representación final. Esta es, sin duda, la tarea más exitosa de las que suelen plantear los docentes. En casos muy excepcionales, la realización de montajes teatrales no tiene una aceptación generalizada y es que, el gusto por la exhibición artística y la muestra pública, son características propias de los chicos y chicas entre los parámetros de edad en los que se centra esta investigación. No se implican del mismo cuando se les pide que miren teatro, es decir, la motivación que se desprende cuando se convierten en espectadores es notablemente inferior. El profesorado entrevistado afirma que su alumnado no asiste al teatro habitualmente, fuera del ámbito escolar, datos que coinciden con los cuantitativos que mostraban la opción teatral como una de las postreras en la lista de preferencias.

1.3.3.- Categoría Teatro como herramienta pedagógica

La tercera categoría trata el teatro como herramienta pedagógica y, en síntesis, la conclusión principal, se reúne entorno a la eficacia de la misma. De las entrevistas dirigidas a la muestra anteriormente descrita, subyacería un grado de satisfacción entre los docentes que hacen uso de técnicas dramáticas como instrumento pedagógico. Concretamente, esta satisfacción sería superior al hablar del empleo de las técnicas en las clases de Lengua y Literatura y sobre todo, en la utilización de estrategias dramáticas para la mejora de la convivencia escolar. El foco de interés se detendría en la educación emocional y en la aceptación de valores éticos, a través de la interdisciplinaridad que caracteriza a estas técnicas. De esta manera, se lograría un fomento de la cohesión grupal, la resolución de conflictos y el desarrollo del sentido de pertenencia que estimula el clima favorable en las aulas.

Es importante insistir nuevamente en la inclusión en los currículum de estas prácticas teatrales, que el alumnado percibe de forma motivadora. Conocimientos que aportarían, como se ha repetido a lo largo de este apartado, una serie de valores educativos a quienes la realizan. Los distintos modos de expresión, la percepción sensorial, la concentración, la autonomía, la oralidad y el fomento del diálogo o la disciplina, son conceptos insertos en el desarrollo de la materia teatral y que evidencia un progreso del sistema educativo.

Estos beneficios cuantificables y sobradamente conocidos, posiblemente, serían los que han favorecido la inclusión en de las prácticas teatrales en las enseñanzas regladas de países europeos como Inglaterra, que cuenta con una consolidada tradición teatral en los centros educativos.

Así mismo, estas conclusiones probarían la necesidad de crear un sistema de formación continuada dirigida al sector docente. Formación en las escuelas, en las facultades de magisterio o en la Universidad, como institución de enseñanza superior. Formación en teatro en la educación que no tiene presencia en los documentos legislativos en materia de educación, como se analizaba en el capítulo segundo de la presente tesis, y que, continúa rodeada de un matiz, demasiado arbitrario.

Es, desde esta línea de pensamiento, que considero fundamental garantizar la acción teatral y dramática en las escuelas. Protegerla y dotarla de los recursos necesarios para profesionalizar su transmisión y asegurar que siga siendo una garantía de éxito, en lo referente a la relación de los jóvenes y el teatro.

1.3.4.- Categoría Otras modalidades teatrales

Dentro de la cuarta categoría, otras modalidades teatrales, el objeto de reflexión es el concepto de teatro profesional, siempre en relación con el ámbito que se maneja, es decir, en relación con el teatro en la educación. En este sentido, el teatro profesional se presentaría como la oferta teatral que desde el mundo especializado se hace al público juvenil. En todos los casos, esta oferta se considera escasa y de una calidad cuestionable. Se priorizan obras del repertorio perteneciente a la oferta teatral general, frente a las compañías que ofrecen teatro escolar.

En esta línea de reflexión sería interesante referirse al modelo de Teatro y Juventud promulgado por Needlands (2008), analizado en el capítulo segundo del marco teórico, que se centra en cuatro ámbitos de desarrollo:

- Un teatro relacionado con el contexto social y cultural de los jóvenes. Un teatro cercano que conozca sus realidades.
- Un teatro que dé relevancia a su mundo, que les haga sentir que lo que les ocurre es tan importante que puede formar parte del argumento de una obra teatral.
- Un teatro innovador y experimental. Que no tenga miedo de adquirir el lenguaje que hablan los jóvenes, a través de los medios que les son cotidianos.
- Un teatro que se centre en sus colectivos, en las comunidades en las que viven y se desarrollan y con las que se identifican.

1.3.5.- Categoría Teatro como asignatura

El teatro como asignatura curricular, la optativa de Taller de Dramatización, materia impartida por la mayoría de los profesores participantes, en el momento de las entrevistas, es la quinta categoría en orden de presencia en el discurso. En este contexto, la asignatura que aparecería frecuentemente en el análisis de los datos cuantitativos, es considerada por los profesionales como el espacio lectivo perfecto para fomentar el uso del teatro en la educación y facilitar la relación entre el arte escénico y los jóvenes estudiantes. Las actividades, que en el seno de la materia se desarrollan, ocuparían la atención en la mayoría de las conversaciones: proyectos teatrales que culminan con una representación final, en el conjunto, casi total, de los casos. En la información analizada existe una clara denuncia por la tendencia hacia la desaparición de esta materia en el currículum escolar, teniendo en cuenta que, su progresiva disminución en el espacio lectivo oficial es más que evidente.

1.3.6.- Categoría Barreras

El ámbito de las barreras se define como el conjunto de obstáculos e impedimentos que deben sortear los docentes, para poder llevar a término la práctica teatral que los convierte en expertos. Fundamentalmente, y con una clara distancia frente a otros temas tratados en este sentido, se manifiestan inquietos por las objeciones que, en ocasiones, reciben por parte de otros profesores. Para la mayor parte de los docentes, el respaldo corporativo es importante, como lo es en otros tantos oficios. En los casos entrevistados se mostraría una clara tendencia hacia la búsqueda de la colaboración y de la implicación en cuanto al uso del teatro y la dramatización se refiere. Sin embargo, este empleo y el modo de entender la educación que de él se desprende, no siempre es compartido por todo el claustro.

El profesorado que imparte teatro, aquel que emplea las técnicas dramáticas y a través de ellas vertebró su programación, sería un profesorado cercano al nuevo paradigma pedagógico que se citaba con anterioridad. Un modelo alejado de propuestas magistrales, de una visión vertical de la enseñanza, en la que el profesorado se encuentra en la posición

más elevada, mientras que el alumnado espera recibir el conocimiento que ha sido seleccionado para él.

Los docentes de teatro estarían más próximos al paradigma de enseñanza en el que el interés parte del alumno y es este, quien marcará el camino a seguir en las aulas, incluyendo sus diversidades y sus distintas maneras de adquirir conocimientos.

1.3.7.- Categoría Otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro

Por último, y en cuanto a las conclusiones cualitativas se refiere, en la categorización de otros conceptos pedagógicos relacionados con el teatro, las deducciones principales se relacionan con:

- El grado de oficialidad con el que cuentan el teatro y la dramatización y sus usos en el aula, es decir, la inclusión de estos en el currículum oficial. Los colaboradores entrevistados manifestarían una preocupación unánime al tratar el tema de la reglamentación de la prácticas dramáticas. Para todos ellos, es necesaria una dotación de espacios lectivos y una inclusión clara en las programaciones para garantizar la existencia de estas prácticas, la profesionalización de la metodología y la calidad de los aprendizajes.
- El concepto de inteligencia emocional sería el más repetido en los discursos analizados, a través de los cuales se manifestaría una clara importancia de la noción, por parte de los docentes. El uso del teatro en la educación, evidenciaría el desarrollo de la educación emocional, teniendo en cuenta su sentido de expresión, de pertenencia a un grupo y de interacción social, entre otros, que el empleo de las técnicas dramáticas y teatrales, denota.

A partir de este apartado de consideraciones finales, me remito a las teorías de Francisco Mora (2013), Catedrático de Filosofía Humana en la Universidad Complutense

de Madrid y Catedrático adscrito de Fisiología Molecular y Biofísica en la Universidad de Iowa, en relación con el concepto de inteligencia emocional referidas en su trabajo Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. En el tratado, el autor mantiene que el componente emocional es un elemento esencial en el desarrollo intelectual del alumnado, puesto que es este componente quien favorece el procesamiento de todo lo que se percibe y por tanto, afirma que “es la emoción la energía que mueve el mundo”.

Finalmente, tan sólo me restaría concretar que la hipótesis planteada en el origen de la presente tesis doctoral, de la cual se deducía, por una parte, una escasa o pobre relación entre el teatro y la juventud, en el campo del ocio y del tiempo libre, queda confirmada tras el análisis de los datos de la fase empírica. Sin embargo, y como segunda parte de la hipótesis citada, la cual respondía a la afirmación de que, los jóvenes valoran positivamente el hecho de hacer teatro, también queda confirmada a la luz de los resultados cuantitativos y cualitativos ampliamente descritos en los capítulos anteriores.

A las subcuestiones que se originan de esta conjetura, también se les ha tratado de dar respuesta total o parcialmente. Así pues frente a los objetivos proyectados en el comienzo del estudio:

- Identificar y analizar la experiencia teatral que los jóvenes valencianos poseen, se habría adquirido información relevante al respecto puesto que, a través de las respuestas de los cuestionarios, se podría ahondar en el análisis de la experiencia teatral de los jóvenes, en investigaciones futuras con el objetivo de comprenderla y mejorarla.
- Respecto al objetivo de comprender y describir la práctica teatral en los centros educativos, se le habría dado una respuesta objetiva a través del análisis de los cuestionarios, teniendo en cuenta, la limitación de la muestra a la que está sometida la investigación.
- De igual manera, la fase empírica habría arrojado luz sobre la finalidad de determinar la práctica social preferida por los y las jóvenes y qué lugar ocupa el teatro en esa práctica. Conclusión descrita en el capítulo anterior.

- Sobre el reconocimiento de las principales barreras de acceso, que los jóvenes han de sortear, frente a la participación en el arte teatral y sobre la indagación acerca del pensamiento y la actitud sobre el teatro, el estudio y la interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos, ofrecerían respuestas al respecto. Respuestas que se han tratado de esclarecer en el apartado de conclusiones y consideraciones finales.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DE FUTURO

CAPÍTULO 2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO

Las conclusiones finales que el presente estudio aporta no pueden dejar de ir acompañadas de algunas posibles líneas de actuación que desde la más absoluta modestia, trataré de enumerar y argumentar.

Estos futuros caminos a seguir, estas posibles vías de intervención hacia las cuestiones que en esta tesis se plantean y que son susceptibles de ser mejoradas, pueden ser vistas desde dos enfoques diferenciados. La perspectiva de la investigación y la de la actuación. En este sentido, abordaré ambos modos de proceder, por separado.

2.1.- Perspectivas de futuro: posibles líneas de investigación

Las líneas de investigación que se plantean, a continuación, no pretenden más que conectar aquellos aspectos que los estudios cuantitativo y cualitativo han desvelado y que, por su extensión, falta de tiempo o de recursos, no he podido abordar en esta investigación.

En primer lugar, me centraré en el campo de acción en el que se ha desarrollado la presente tesis que ahora concluye. Tal y como explicaba en la introducción y, posteriormente, en la descripción del proceso cuantitativo, el espacio de investigación se ha visto reducido por falta de respuestas. Por tanto, aquello que pretendía ser un estudio de la percepción y las actitudes del alumnado y el profesorado en relación con el teatro, en la Comunidad Valenciana, se ha convertido en un estudio reducido al ámbito de la provincia de Valencia, por ello, sería interesante retomar esta misma investigación e incluir datos del resto de provincias, con la finalidad de obtener información más representativa y obtener, una visión más objetiva y completa de cómo es la relación entre teatro y juventud en toda la comunidad.

En segundo lugar, y atendiendo a los enfoques teatrales estudiados en el marco teórico, se podría ahondar en el estudio del teatro en la educación, concretado en los modos de plantear la enseñanza del teatro en el ámbito educativo, es decir, metodologías

empleada o puntos de vista desde la que es propuesta, resultados académicos relacionados con la utilización teatral en el aula, con el objetivo de tratar de diseñar un plan de actuación educativo que mejore y consolide la inclusión del arte teatral en las programaciones escolares. Se trataría de un estudio que aunara los esfuerzos tanto de profesionales del arte como los del campo de la educación. Un trabajo en la línea que planteaba Josep Lluís Sirera (1981), el cual proponía la creación de Centros de Expresión Escolar, en la Comunidad Valenciana, dirigidos por profesionales del teatro y por la propia Conselleria de Educación, con el fin de promover el conocimiento de los lenguajes expresivos propios de las diferentes disciplinas artísticas.

En tercer lugar, hago referencia, en esta ocasión, a los diferentes ámbitos que conforman los cuestionarios dirigidos al alumnado, que han servido de instrumento para la investigación cuantitativa. Concretamente, al quinto y el sexto ámbito, denominados Barreras de Acceso y Pensamiento sobre el Teatro, y que han esgrimido la conclusión a través de la cual, sabemos que los jóvenes valencianos tienen una buena concepción del arte teatral, especialmente en los casos en los que participan de forma activa.

Las respuestas que constituyen estos apartados pueden resultar el inicio en la búsqueda de soluciones, abordadas desde la óptica de la gestión cultural y los espacios teatrales profesionales. Así pues, estos interrogantes podrían preparar el camino hacia un análisis más profundo y complejo de cuáles son los impedimentos reales que obstaculizan la relación fluida entre el teatro profesional y los jóvenes y que, en definitiva, producen un distanciamiento entre ambos sectores que deberían estar conectados, armónicamente, si lo que se pretende es garantizar la pervivencia del arte teatral.

En cuarto lugar, la vía de investigación última que planteo en este capítulo final, trataría de acercarse a las estrategias de mediación teatral, como un planteamiento de formación de espectadores. Una formación para la que propongo una revisión y un cuestionamiento desde la propia de manera de ser planteadas.

Los porcentajes desvelan que ellos, nuestro alumnado, no desea mantener un lugar pasivo en el desarrollo de la acción teatral, pero sí desempeñar un papel protagonista.

Se trata de dejarlos formar parte del hecho teatral, descentralizando el interés del arte y partiendo de espacios diferentes que no sean, únicamente, el mundo del teatro profesional. Los espectadores vendrán después. Cuando ya sean conocedores de la materia, cuando se conviertan en expertos de la práctica dramática, serán capaces de centrar el interés en lo que hacen los demás. No se trata de alejarlos de la idea del arte profesional, de la idea de lo sublime y lo estético. Más bien, me refiero a crear una “cantera” de espectadores que conozcan el arte desde dentro y por ello, sean capaces de observar desde la mirada crítica, instruida y de calidad.

Los jóvenes, en términos generales, no quieren ser espectadores pero sí quieren hacer teatro, esta es la conclusión más evidente a la que he llegado tras el proceso de trabajo y esta es una intención que debe ser comprendida y desde mi punto de vista, debe ser tenida en cuenta. Es esta nueva concepción de la formación teatral, la que propongo investigar. Un aprendizaje que proviene de la acción y del concimiento interno de un mundo artístico al que los jóvenes de nuestra provincia nos piden acceder.

2.2.- Perspectivas de futuro: posibles vías de intervención

Desde el punto de vista de la actuación, me gustaría plantear algunos posibles procedimientos que paso a desarrollar. Acciones que, las distintas instituciones, públicas o privadas, podrían acometer y que desde una visión moderada, que no ha reparado en la viabilidad ni en la eficiencia de las mismas, se plantean, promovidas por la necesidad de dar solución a todas estas cuestiones que, de momento, no parecen tener respuesta.

De este modo y, en primer orden, partiendo de la conclusión que considero más importante del proceso de investigación, aquella que sitúa a los jóvenes en un espacio teatral protagonista y participativo, propondría el estudio de un proyecto de desarrollo de un circuito teatral juvenil para la ciudad de Valencia. Un espacio en el que las artes escénicas estén hechas por jóvenes y para jóvenes. Un proyecto que dotase y gestionase producciones dramáticas juveniles que se están llevando a cabo en los centros educativos y a los que, de momento, únicamente se les atribuyen espacios minoritarios como lo son

las muestras de teatro escolar de municipio como Torrent, la que ofrece la Sala Inestable de Valencia o las que aportan empresas privadas como es el caso de Caixa Escena de la Fundación La Caixa, entre otras.

En segundo lugar, y en lo que respecta al contexto del teatro aplicado a distintos campos, considero extrapolables los beneficios que la actividad dramática aporta al mundo educativo, a ámbitos sociales. Es decir, si el teatro funciona en las escuelas, los alumnos lo consideran una actividad interesante y motivadora, que les ofrece una serie de beneficios observables y cuantificables, esta actividad podría ser tomada por instituciones sociales, cuyo punto de interés resida en los jóvenes, y convertirla en el eje vertebrador de la labor que estas instituciones desarrollan. Se trataría de un teatro aplicado, aplicado a la juventud. Un lugar en el que tratar las principales problemáticas de los chicos y chicas: prevención de la drogodependencia, educación social, prevención de la violencia de género o diferentes acciones solidarias, entre muchas otras que, asociaciones sin ánimo de lucro, están llevando a cabo, mediante estrategias dramáticas que pudiesen proveer a la comunidad de ganancias sociales y partiendo de la actitud estimulante que genera el uso del teatro.

En tercer lugar y a modo de cierre, reivindico la supervivencia del teatro en la educación y propongo la reglamentación de la materia teatral, como parte del currículum escolar. Insisto una vez más, en la presencia y en la relevancia que la asignatura de Taller de Dramatización y Teatro tiene en los centros escolares en los que se oferta y se desarrolla. Insisto igualmente en los beneficios que esta asignatura aporta y en la implicación que genera entre los y las jóvenes que la cursan. Basándome en estos razonamientos, ampliamente argumentados en este capítulo y en los capítulos anteriores, reitero la necesidad de que las leyes educativas garanticen la perduración del área teatral en los currículos oficiales, asegurándole espacios lectivos, recursos y contenidos propios que faciliten su puesta en marcha y favorezcan la mejora del sistema escolar, en relación a todo aquello que este arte puede aportar.



ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO 1. EL TEATRO Y TÚ

Estimado alumnado: El cuestionario que tienes a continuación forma parte de una investigación cuyo objetivo es determinar cómo es la relación entre el teatro y los adolescentes. Te presentamos esta consulta que nos ayudará a corroborar o desmentir la citada hipótesis. La encuesta está formada por seis apartados diferentes: Datos personales, experiencia teatral, el teatro en tu instituto o centro de formación, barreras de acceso y pensamiento sobre el teatro.

Para garantizar el éxito de la investigación y del proceso posterior, te pedimos que respondas con total sinceridad. Este formulario no pretende controlar tus hábitos, ni tus opiniones, simplemente conocerlas.

Recuerda que para nosotros las respuestas no son ni buenas ni malas.

Por último queremos hacerte saber que sin tus aportaciones este trabajo no sería posible, así que queremos darte las gracias de antemano por tus respuestas, por tu tiempo y por tu inestimable colaboración.

Muchas gracias.

CUESTIONARIO 1

1.- DATOS PERSONALES. Edad. Marca la opción correspondiente. *

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- Más de 20

Curso académico en que te encuentras. Marca la opción correspondiente.

- 3 ESO
- 4 ESO
- 1 BAT
- 2 BAT
- 1º Ciclo Formativo Grado Medio
- 2º Ciclo Formativo GrDO Medio

Nombre del Centro

Estudio en un centro: Marca la opción correcta

- Público
- Privado-concertado
- Privado

Sexo. Marca la opción correspondiente.

- Mujer
- Hombre

Vives con (Marca la opción correspondiente):

- Mis padres (padre y madre)
- Con uno de ellos (madre o padre)
- Con algún tutor/a legal
- Otra situación familiar

Lugar de residencia: Escribe el nombre de la ciudad o pueblo

Trabajo de tu padre. Escribe el nombre de la profesión.

Trabajo de tu madre Escribe el nombre de la profesión.

Trabajo de tu tutor/a legal Escribe el nombre de la profesión.

2.- EXPERIENCIA TEATRAL. En este apartado investigaremos acerca de las experiencias teatrales que has tenido a lo largo de tu vida.

a) Has hecho teatro en alguna escuela de teatro (Elige una de las dos opciones).

- SÍ
- NO

b) alguna vez has cursado la asignatura optativa de Dramatización. Elige una de las dos opciones.

- SÍ
- NO
- No se ofertaba o se oferta en los centros donde he cursado mis estudios

c) Has hecho teatro en el colegio o IES como actividad extraescolar: Elige una de las dos opciones.

- SÍ
- NO
- No se oferta en mi centro

d) Has ido al teatro con el colegio durante tu escolarización en Infantil y Primaria. Elige una de las dos opciones.

- SÍ
- NO

En caso afirmativo: ¿Cuántas veces? Puntúa del 1 al 7 (1= dos veces al año, 2= 4 veces al año, 3= 5 veces al año, 4= 7 veces al año, 5= 9 veces al año, 6= 10 veces al año, 7= 1 vez al mes)

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

f) Suelen ir al teatro con tu familia. Elige una de las dos opciones.

- SÍ
- NO

En caso afirmativo: ¿Cuántas veces? Puntúa del 1 al 5 (1= dos veces al año, 2= 4 veces al año, 3= 5 veces al año, 4= 7 veces al año, 5= 9 veces al año, 6= 10 veces al año, 7= 1 vez al mes)

1 2 3 4 5 6 7

g) Recuerdas alguna obra que te haya gustado especialmente. Elige una de las dos opciones.

- SÍ
- NO

¿Título? Escribe el título de la obra si lo recuerdas.

3.- EL TEATRO EN MI INSTITUTO: Este apartado pretende conocer las actividades que realizas en el IES (Instituto de Secundaria Obligatoria) o en tu CFP (Centro de Formación Profesional). Es por ello que en las preguntas en las que te ofrecemos varias opciones debes marcar aquellas que se correspondan con tu realidad.

a) Las salidas al teatro están organizadas por (Puedes elegir una o varias, si es el caso):

- La asignatura de Lengua y Literatura Castellana o Valenciana
- La asignatura de Dramatización
- Otras asignaturas
- Actividad extraescolar de teatro
- AMPA
- Asignatura de modalidad: Artes escénicas
- Otro²⁹:

²⁹ A continuación, se podrá comprobar como en el apartado de OTROS, que se incluye para que el alumnado pueda escribir una respuesta diferente, no se puede formar el femenino del pronombre OTRO, aun a riesgo de cometer una falta de concordancia, porque el programa informático con el cual están hechos los formularios, no da la opción.

b) Antes o después de asistir a la representación, realizas alguna actividad en clase relacionada con la obra que vas a ver: Elige una de las dos opciones.

- Sí
- NO

c) En caso afirmativo, ¿qué tipo de actividades sueles realizar sobre la obra teatral? Puedes elegir más de una respuesta

- Me informo sobre la biografía del autor/a
- Leo el texto teatral
- Me informo sobre la producción literaria del autor/a
- Me informo sobre el autor dentro de su época: contexto teatral y sociocultural
- Me informo sobre el texto teatral que vas a ver o has visto representado (argumento, personajes, espacio, tiempo)
- Me informo sobre la representación de la obra antes o después de verla: género teatral, la técnica teatral utilizada en la representación, escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario...)
- Realizo actividades en una o varias asignaturas que traten sobre la temática principal de la obra
- Escribo alguna crítica teatral en la que puedas expresar tu opinión sobre la representación de la obra teatral
- Asisto a algún ensayo de la obra que verás representada
- Realizo entrevistas o charlas con el autor/a o al director/a de escena sobre el sentido de la obra y las claves para su montaje
- Otro:

d) Cómo se enfoca el teatro dentro de las asignaturas de Lengua y Literatura en tu IES: Puedes elegir más de una respuesta

- Siguiendo el libro de texto
- Leyendo alguna obra teatral de las que se incluyen en la programación
- Asistiendo a alguna representación dentro del propio IES
- Asistiendo a alguna representación en un teatro fuera del IES
- Viendo videos de la representación de alguna obra teatral

- Participando como actor, actriz, etc... en la representación teatral de algún texto teatral
- Creando textos teatrales de forma colectiva (con compañeros y compañeras)
- Trabajando la expresión corporal
- Debatiendo y dando la opinión sobre el tema que te gustaría que tratase la representación que vas a ver
- Otro:

e) Cómo se enfoca el teatro dentro de las asignaturas de Dramatización Puedes señalar varias opciones

- Trabajas con un libro de texto
- Trabajas la expresión corporal y la voz
- Creas algún texto colectivo que después será representado
- Trabajas a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabajas a partir de la improvisación
- Tienes oportunidad de elegir los textos teatrales que se representan
- Adaptas obras teatrales escritas por un autor/a
- Tus intereses y los de tu grupo se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que llevas a cabo
- Otro:

f) Cómo se enfoca el teatro como actividad extraescolar en tu Instituto: Puedes señalar varias opciones

- Trabajas con un libro de texto
- Trabajas la expresión corporal y la voz
- Creas algún texto colectivo que después será representado
- Trabajas a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabajas a partir de la improvisación
- Tienes oportunidad de elegir los textos teatrales que se representan
- Adaptas obras teatrales escritas por un autor/a

- Tus intereses y los de tu grupo se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que llevas a cabo
- Otro:

g) Cómo se enfoca el teatro dentro de la asignatura de modalidad Artes Escénicas

Puedes señalar varias opciones

- Trabajas con un libro de texto
- Trabajas la expresión corporal y la voz
- Creas algún texto colectivo que después será representado
- Trabajas a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabajas a partir de la improvisación
- Tienes oportunidad de elegir los textos teatrales que se representan
- Adaptas obras teatrales escritas por un autor/a
- Tus intereses y los de tu grupo se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que llevas a cabo
- Otro:

4.- PRÁCTICA SOCIAL. Queremos saber qué actividades realizas en tu tiempo libre.

La primera pregunta pretende averiguar cuáles son tus prácticas más habituales, es por ello que debes ordenar del 1 al 10 las prácticas más habituales de manera que le pongas un 1 a la actividad que más sueles hacer y un 10 a la que menos.

- VOY A UN CENTRO COMERCIAL O TIENDAS
- VOY AL CINE
- QUEDO EN LA CALLE/PLAZA CON MIS AMIGOS/AS
- VOY A LA DISCOTECA
- PASO EL TIEMPO EN INTERNET
- VOY AL TEATRO
- VOY A UN BAR-PUB

- VOY A CASA DE AMIGOS/AS
- VEO LA TV EN CASA
- PRACTICO DEPORTE
- OTRAS

b) ¿Hay algún teatro cerca de casa? Señala la opción correcta.

- SÍ
- NO

c) Te enteras de la oferta teatral que hay en tu barrio: Señala la opción correcta.

- SÍ
- NO

d) Te enteras de la oferta teatral que hay en tu ciudad/pueblo: Señala la opción correcta.

- SÍ
- NO

e) En caso afirmativo, cómo te enteras: Puedes elegir varias opciones.

- Publicidad
- Amigos
- IES o CFP
- Asociación a la que pertenezco
- Mi familia
- Otro:

f) ¿Qué opinión tienes sobre el precio de las entradas del teatro? Puntúa del 1 al 7 (1 me parecen baratas, 7 son muy caras. Recuerda tomar ambos número como referencia para elegir la puntuación que más se ajuste a tu opinión)

- 1 2 3 4 5 6 7
-

g) Las obras teatrales que se ofertan en tu localidad despiertan tu interés por: Puedes elegir varias opciones.

- Su temática
- Por la escenografía
- Por la forma de interpretar de los actores y actrices
- Por la fama de los actores y actrices
- Porque conoces el texto teatral que se representa
- Porque conoces personalmente a los actores y actrices
- Porque te recomiendan la obra personas de tu círculo de amistades
- Por los decorados
- Por el vestuario
- Porque se utilizan recursos multimedia en la escenografía (proyecciones)
- Otro:

h) ¿Hay alguna asociación cultural cercana en la que se oferten talleres de teatro? Selecciona la respuesta correcta.

- SÍ
- NO
- Lo desconozco

i) ¿Hay alguna asociación cultural cercana en la que se pueda asistir a alguna representación teatral? Selecciona la respuesta correcta.

- SÍ
- NO
- Lo desconozco

j) ¿Haces teatro en alguna asociación cultural cercana a tu domicilio? Selecciona la respuesta correcta.

- SÍ
- NO

k) Cómo se enfoca el teatro dentro de las actividades teatrales que realizas en la asociación: Puedes seleccionar varias opciones.

- Trabajas con un libro de texto
- Trabajas la expresión corporal y la voz
- Creas algún texto colectivo que después será representado
- Trabajas a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabajas a partir de la improvisación
- Tienes oportunidad de elegir los textos teatrales que se representan
- Adaptas obras teatrales escritas por un autor/a
- Tus intereses y los de tu grupo se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que llevas a cabo
- Otro:

l) De las siguientes modalidades teatrales indica cuál o cuáles son las que más te gustan: Puedes seleccionar varias opciones.

- Monólogos humorísticos
- Comedia
- Drama
- Match de improvisación
- Ópera
- Musicales
- Zarzuela
- Otro:

5.- BARRERAS DE ACCESO Las barreras de acceso son aquellas circunstancias que te impiden el acceso al teatro. Pueden ser de diferentes tipos, desde la preferencia de actividades de ocio alternativas al teatro hasta tu opinión y la opinión de tus amigos/as sobre el teatro. Es por ello que, a través de las preguntas que tienes a continuación, vamos a intentar explicar si te resulta fácil o no acceder al teatro.

a) Dentro de tu círculo de amistades y dentro de tu entorno de ocio, ¿qué valoración o prestigio tiene el arte: pintura, escultura, cine, teatro, música, literatura, etc.? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 poca o escasa valoración, 7 muy valorada para mí)

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Dentro de tu círculo de amistades y dentro de tu entorno de ocio, ¿qué valoración o prestigio tiene el teatro como arte? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 poca o escasa valoración, 7 muy valorado)

1 2 3 4 5 6 7

c) Cuando asistes a una representación teatral, ¿qué servicios echas de menos? Puedes elegir más de una opción.

- Bar con precios asequibles
- Lugares en los que sueles merendar o cenar (hamburgueserías, bocaterías...)
- Un lugar para encontrarte con amigos y amigas después de la representación
- Una mejor sonoridad en la sala
- Una mejor visibilidad en la sala
- Espacios para aparcar
- Ofertas de entradas con precios reducidos para un público juvenil
- Campañas de publicidad dirigidas a un público joven
- Incluir en el precio de la entrada otra opción de ocio (una bebida o una merienda, descuentos en bares, restaurantes, pubs...)
- Otro:

d) Cómo puntuarías el conocimiento que tienes acerca del teatro como arte. Puntúa del 1 al 7 (1 mi conocimiento es escaso o nulo, 7 mi conocimiento acerca del teatro es total)

1 2 3 4 5 6 7

e) Cómo puntuarías la información que recibes acerca del teatro como arte. Puntúa del 1 al 7 (1 apenas recibo información, 7 recibo mucha información)

1 2 3 4 5 6 7

f) Respecto a la dificultad de entender el sentido de las obras teatrales ¿qué impresión tienes sobre las representaciones, en general? Puntúa del 1 al 7(1, me parecen muy difíciles de entender, 7 me resultan muy fáciles de comprender)

1 2 3 4 5 6 7

g) Respecto al acceso a los diferentes teatros, salas o lugares donde se programan representaciones teatrales ¿Crees que es muy difícil acceder a ellos mediante medios de transporte públicos (metro, autobús, tren)? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 me resulta muy difícil acceder 7 es muy fácil acceder)

1 2 3 4 5 6 7

h) Respecto al acceso a los diferentes teatros, salas o lugares donde se programan representaciones teatrales ¿Crees que es muy difícil acceder a ellos mediante medios de transporte privado? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 me resulta muy difícil acceder, 7 es muy fácil acceder)

1 2 3 4 5 6 7

i) La programación teatral de los diferentes teatros, salas o lugares de representación, en general ¿crees que está pensada para un público joven? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 no está pensada en absoluto para un público joven, 7 está totalmente dirigida a un público joven)

1 2 3 4 5 6 7

6.- PENSAMIENTO SOBRE EL TEATRO Para finalizar queremos saber qué opinión tienes acerca del teatro.

a) Cuando escuchas hablar de ir al teatro, ¿qué es lo primero que piensas?

Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 no te gusta nada la idea, 7 te gusta mucho la idea)

1 2 3 4 5 6 7

b) ¿Qué piensas cuando escuchas que un compañero/a hace teatro? Puntúa tu respuesta del 1 al 7 (1 no te gusta nada la idea, 7 te gusta mucho la idea)

1 2 3 4 5 6 7

c) ¿Qué es lo más importante para ti en el teatro? Puedes elegir más de una opción.

- La interpretación de los actores y actrices
- La fama de los actores y actrices
- La escenografía
- La música
- La danza
- El uso de aplicaciones multimedia
- El argumento de la obra
- Que el argumento de la obra trate la problemática de los jóvenes o de temas actuales
- El autor/a
- Que el argumento de la obra trate sobre temas cercanos a mi lugar de residencia (problemáticas sociales próximas)
- Que el argumento de la obra trata temas de compromiso social con los que estoy familiarizado/a
- El director/a escénico/a
- La participación activa del público
- Leer el texto teatral antes de la representación
- Entender el significado de los símbolos no verbales que aparecen en la obra
- Tener un espacio en el que poder dar tu opinión
- Conocer el trabajo de la compañía teatral que lleva a cabo la representación
- Que la representación teatral cumpla tus expectativas

- Poder compartir la experiencia con amigos/as
- Que la representación teatral me impacte o me sorprenda
- Otro:

d) ¿Qué podría hacer el mundo del teatro (actores y actrices, autores y autoras de teatro, directores/as de escena, productores/as, músicos/as, escenógrafos/as...) para que este arte te resultase más atractivo? Puedes elegir varias opciones.

- Bajar el precio de las entradas
- Ofrecer descuentos para jóvenes
- Crear campañas de difusión destinadas a un público joven
- Ofertar una programación teatral que esté más relacionada con los gustos e intereses de los jóvenes
- Ofertar obras teatrales cuyas temáticas no resulten complicadas y difíciles de entender
- Mejorar la difusión de la oferta teatral en tu entorno familiar y de ocio
- Fomentar la participación en grupo de los jóvenes, por ejemplo, ofrecer entradas grupales a precios asequibles
- Dar información en los IES o CFP para dar a conocer las diferentes producciones
- Crear obras dinámicas en las que se fomente la participación del espectador/a
- Procurar que las representaciones que gozan de más prestigio no se representen únicamente en grandes teatro sino ofrecerlas también en teatros de tu barrio, de tu localidad o de localidades próximas
- Ofertar diferentes horarios de las representaciones teatrales para que te resulte más fácil ir al teatro
- Construir o remodelar edificios teatrales en lugares en los que existan más opciones de ocio (bares, pubs, tiendas...)
- Realizar fiestas o actos sociales después de las representaciones teatrales
- Abrir las puertas de los ensayos para que el proceso de creación teatral te resulte conocido
- Poder hablar con actores y actrices después de las representaciones
- Poder hablar con directores o directoras de escena después de las representaciones
- Utilizar tecnología multimedia en la escenografía

- Incluir música que gusta a los jóvenes en las representaciones
- Crear ofertas lúdicas que incluyan representación teatral y una merienda o una bebida en un pub de moda
- Dar un espacio después de la representación en el que puedas mostrar tu opinión (buzón de sugerencias, a través de una página web, a través de coloquios con los actores-actrices y/o directores/as de escena)
- Otro:

e) ¿Qué podría hacer el mundo escolar para que este arte te resultase más atractivo? Puedes elegir varias opciones.

- Programar salidas al teatro dentro del horario escolar
- Programar salidas al teatro fuera del horario escolar
- Organizar representaciones teatrales profesionales en los centros
- Invitar a compañías teatrales para que nos hablen de su trabajo
- Invitar a directores de teatro para que nos hablen de su trabajo
- Publicitar la oferta teatral cercana en los IES o Institutos de Formación Profesional
- Promover el montaje de representaciones teatrales de estudiantes
- Organizar visitas a ensayos generales de montajes teatrales
- Promover la lectura de textos teatrales
- Organizar talleres de teatro
- Posibilitar que las representaciones teatrales de los estudiantes se pueden mostrar en la comunidad (otros colegios, asociaciones, teatros de barrio...)
- Otro:

ANEXO II

CUESTIONARIO 2

Estimados compañeros/as:

Este cuestionario forma parte de una tesis doctoral que tiene como objetivo definir y situar la relación actual entre el teatro y el mundo adolescente, especialmente, si consideramos el teatro, desde una perspectiva formativa, lúdica y de ocio.

Tanto los cuestionarios dirigidos al alumnado, a los docentes como a los equipos directivos pretenden detectar:

1.- Cuál es la práctica real del teatro desde el punto de vista del ocio de los y las adolescentes y desde el punto de vista académico.

2.- Cuáles son las principales barreras de acceso al teatro como expresión artística en el ámbito académico y fundamentalmente, como elección de ocio por parte de los y las jóvenes valencianas.

3.- Qué aspectos son necesarios para una mejora de la calidad educativa del teatro en el contexto de la Comunidad Valenciana.

4.- Y por último, cuál es el papel que debe jugar el arte teatral en los distintos proyectos educativos para formar ciudadanos críticos y conscientes, con un nivel adecuado de alfabetización artística, capaces de entender los fenómenos artísticos y culturales que la sociedad les va a ofrecer.

Como compañera y colega comprendo que nuestro mundo profesional, el docente, no pasa por uno de sus mejores momentos y son numerosas las labores y obligaciones que debemos atender. Aun así, entendemos que iniciativas como esta son imprescindibles para saber un poco más sobre los intereses de nuestro alumnado, para formar alumnos y alumnas conscientes de que la cultura ha de jugar un papel fundamental en nuestra sociedad y para

lograr transformarlos en ciudadanos críticos, capaces de apreciar la cultura, respetarla y nutrirla.

Es por ello que contamos con su colaboración inestimable y le rogamos contesten a las cuestiones con total sinceridad.

Sin sus respuestas, la realización de la tesis doctoral no sería posible, así que permítanme agradecerles de antemano su tiempo.

1.- La encuesta que tiene a continuación es anónima, no se trata de un mecanismo de control, es por ello que goza de total libertad para contestar aquello que considere oportuno.

2.- Siga atentamente las instrucciones que se facilitan en cada una de las cuestiones.

3.- En muchos de los apartados de la encuesta encontrará una casilla de OTROS. Estas sirven para recoger aquellas respuestas que nos pueda facilitar y que no aparezcan en el formulario. Por favor, le rogamos haga uso de ellas, siempre que lo considere oportuno.

Muchas gracias por su colaboración.

1.- DATOS PERSONALES.

a) Edad

b) Sexo

c) Años en la docencia

d) Asignatura que imparte

e) Años que la ha impartido

f) Otras asignaturas que ha impartido en su centro y que mantienen relación con el teatro

g) Su centro es:

– Público

– Concertado

– Privado

h) Nombre del centro

2.- Formación: En este apartado investigaremos acerca de las experiencias teatrales que ha tenido y tiene a lo largo de su carrera profesional y personal. Encontrará cuestiones de diferentes tipos, por ejemplo aquellas en las que dispondrá de un espacio para contestar y otras en las que deberá elegir entre dos o varias opciones. En algunas de ellas se pueden marcar más de una opción, si es el caso. Esto quedará especificado en cada pregunta. Por último, encontrará cuestiones en las que la respuesta deberá ser numérica. La escala dada siempre será del 1 al 7. En estas preguntas encontrará el valor que se da a cada número.

– Titulación:

a) Formación teatral:

Puede elegir varias opciones

- Grado en Arte Dramático
- Cursos de Interpretación
- Cursos de Expresión Corporal
- Cursos de Improvisación
- Cursos de Pedagogía teatral
- Cursos de Formación del Profesorado relacionados con la enseñanza del teatro
- Otro:

c) ¿Alguna vez ha hecho teatro profesional?

- SÍ
- NO

d) ¿Alguna vez ha hecho teatro amateur?

- SÍ
- NO

e) Ha tenido alguna experiencia teatral diferente:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo indique qué tipo de experiencia.

3.- EL TEATRO EN EL INSTITUTO: En este apartado pretendemos conocer las actividades teatrales que se realizan en su IES o CFP. Es por ello que en las preguntas en las que le ofrecemos varias opciones debe marcar aquellas que se correspondan con su realidad. Puede elegir una o varias, si es el caso.

a) Realiza salidas al teatro con su alumnado:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo, indique con qué frecuencia.

Puntúe del 1 al 7 (1= dos veces al año, 2= 4 veces al año, 3= 5 veces al año, 4= 7 veces al año, 5= 9 veces al año, 6= 10 veces al año, 7= 1 vez al mes)

1 2 3 4 5 6 7

b) Las salidas al teatro están organizadas por:

Puede elegir varias opciones

- La asignatura de Lengua y Literatura Castellana o Valenciana
- La asignatura de Dramatización
- Otras asignaturas
- Actividad extraescolar de teatro
- Asignatura de modalidad: Artes Escénicas
- AMPA
- Otro:

c) Antes o después de asistir a la representación, realiza alguna actividad en clase relacionada con la obra que va a ver con su alumnado:

Seleccione la opción correcta.

- SÍ
- NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de actividades suele realizar sobre la obra teatral?

- Estudio de la biografía del autor/a
- Lee el texto teatral en clase
- Los alumnos y alumnas deben leer el texto teatral individualmente
- Estudio de la producción literaria del autor/a
- Estudio del autor dentro de su época: contexto teatral y sociocultural
- Estudio monográfico del texto teatral que va a ver o ha visto representado (argumento, personajes, espacio, tiempo...)
- Estudio de la representación de la obra antes o después de verla: género teatral, la técnica teatral utilizada en la representación, escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario...
- Realiza actividades en una o varias asignaturas que traten sobre la temática principal de la obra
- Propone al alumnado que escribe alguna crítica teatral en la que pueda expresar su opinión sobre la representación de la obra teatral
- Asiste junto al alumnado a algún ensayo de la obra que verá representada
- Concierta entrevistas o charlas con el autor/a o al director/a de escena sobre el sentido de la obra y las claves para su montaje
- Otro:

d) GUÍAS DIDÁCTICAS. Conoce las guías didácticas de las representaciones teatrales:

- SÍ
- NO
- NO OFERTAN

e) Suele utilizarlas:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo puntúa del 1 al 7 su uso:

1 apenas las utilizo, 7 las utilizo a menudo

1 2 3 4 5 6 7

f) ¿Considera que son una herramienta pedagógica útil?

- SÍ
- NO

g) Cuando decide hacer una salida al teatro con su alumnado ¿cuál es el criterio de selección que utiliza?

Puede elegir varias opciones

- Ve la representación previamente y piensa que puede ser adecuada para su alumnado
- Se informa a través del catálogo de compañías de teatro escolar
- Recomendaciones de otros/as compañeros/as
- Recomendaciones del Equipo Directivo de su Centro
- Interés personal
- Interés profesional
- Sugerencias de las instituciones cercanas al centro (ayuntamientos, casas de cultura, asociaciones culturales)
- Otro:

h) Cuando realiza salidas al teatro con su alumnado lo hace:

- Dentro del horario escolar
- Fuera del horario escolar

i) Las salidas al teatro son:

- Obligatorias en el marco de su asignatura
- Voluntarias

j) ¿Qué tipo de teatro suele escoger para hacer las salidas con su alumnado?

- Teatro escolar
- Teatro de oferta general
- Ambas

k) En su opinión, ¿cuál es la calidad de los espectáculos que ofrecen las compañías de teatro escolar?

1 muy baja calidad, 7 excelente calidad

- 1 2 3 4 5 6 7

l) Suelen haber representaciones teatrales de compañías profesionales en su IES o CFP:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de actividades suelen hacer sus alumnos/as?

- Son espectadores
- Solemos realizar charlas/coloquios con los actores
- Hacemos actividades en clase a partir de la representación
- Otro:

m) Cómo se enfoca el teatro dentro de las asignaturas de Lengua y Literatura en su IES:

Puede señalar varias opciones

- Siguiendo el libro de texto
- Leyendo alguna obra teatral de las que se incluyen en la programación
- Asistiendo a alguna representación dentro del propio IES
- Asistiendo a alguna representación en un teatro fuera del IES
- Viendo videos de la representación de algún texto
- Haciendo participar al alumnado como actores, actrices, etc... en la representación teatral de algún texto
- Creando textos teatrales para que los interpreten el alumnado
- Dando un espacio a los alumnos y alumnas para que creen textos teatrales de forma colectiva
- Trabajando la expresión comunicativa gestual
- Fomentando el debate y la opinión de alumnos y alumnas sobre el tema que les gustaría que tratase la representación que van a ver
- Otro:

n) Cómo se enfoca el teatro dentro de las asignaturas de Dramatización

Puede señalar varias opciones

- Trabaja con un libro de texto
- Trabaja la expresión corporal y la voz

- Da un espacio para la creación de algún texto colectivo que después será representado
- Trabaja a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabaja a partir de la improvisación
- Da oportunidad al alumnado de elegir los textos teatrales que se representan
- Adapta obras teatrales escritas por un autor/a
- Sus intereses y los del grupo-clase se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que lleva a cabo
- Trabaja a partir de juegos teatrales
- Otro:

ñ) Cómo se enfoca el teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas (modalidad Bachillerato Artístico):

Puede señalar varias opciones

- Trabaja con un libro de texto
- Trabaja la expresión corporal y la voz
- Da un espacio para la creación de algún texto colectivo que después será representado
- Trabaja a partir de textos teatrales que después serán representados
- Trabaja a partir de la improvisación
- Da oportunidad al alumnado de elegir los textos teatrales que se representan
- Adapta obras teatrales escritas por un autor/a
- Sus intereses y los del grupo-clase se ven reflejados en aquellas actividades teatrales que lleva a cabo
- Trabaja a partir de juegos teatrales
- Otro:

o) Cuando explica el concepto de teatro desde su asignatura incide más:

Elija entre las 3 opciones

- En el teatro como género literario
- En el teatro como espectáculo
- Ambos por igual

p) En su actividad docente, cuando trabaja el teatro en clase, incide en la formación del alumno como espectador:

Seleccione la opción correcta.

- SÍ
- NO

4.- PRÁCTICA PERSONAL Y PROFESIONAL El siguiente apartado tiene como objetivo la investigación de la práctica personal y profesional del profesorado de Lengua y Literatura, del profesorado de Dramatización y del profesorado de Artes Escénicas (modalidad Bachillerato Artístico). Como en apartados anteriores encontrará cuestiones en las que deberá elegir entre las opciones dadas, cuestiones en las que podrá elegir varias opciones, si se adecuan a su realidad y por último, cuestiones en las que la respuesta deberá ser numérica. La escala dada será del 1 al 7. En las diferentes preguntas se especificará el significado que se da a cada valor numérico.

a) Suele ir al teatro en su tiempo libre:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo: ¿Cuántas veces?

Puntúe del 1 al 7 (1= dos veces al año, 2= 4 veces al año, 3= 5 veces al año, 4= 7 veces al año, 5= 9 veces al año, 6= 10 veces al año, 7= 1 vez al mes)

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Recuerda alguna obra que le haya gustado especialmente:

- SÍ
- NO

Título:

c) ¿Asiste a cursos de formación continua relacionados con la expresión teatral?

- SÍ
- NO

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

Puntúe del 1 al 7 (1= dos veces al año, 2= 4 veces al año, 3= 5 veces al año, 4= 7 veces al año, 5= 9 veces al año, 6= 10 veces al año, 7= 1 vez al mes)

1 2 3 4 5 6 7

c) Realiza una práctica real del teatro en el aula:

- SÍ
- NO

En caso afirmativo cómo valoraría el uso de dicha práctica:

1, apenas utilizo el teatro en el aula, 7 lo utilizo a menudo

1 2 3 4 5 6 7

d) ¿Qué tipo de actividades prácticas realiza para enseñar el teatro:

Puede elegir varias opciones

- Estudio del género dramático
- El texto teatral
- El teatro como espectáculo
- El teatro como disciplina artística
- El uso de elementos teatrales como la expresión corporal, la voz, la improvisación
- La recepción del espectáculo teatral
- El teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura
- El teatro como herramienta de temas transversales
- El teatro como herramienta para la resolución de conflictos en el aula
- Otro:

e) ¿Cuántas horas semanales destina a estas actividades?

Elija la opción correcta.

- 0
- 2
- 4
- Otro:

f) ¿Dispone de espacio para realizar estas actividades?

Seleccione la respuesta correcta

- SÍ
- NO

g) En su actividad docente fomenta la posibilidad de que el alumnado cree y represente sus propias producciones teatrales:

Elija la opción correcta.

- SÍ
- NO

h) En su opinión, ¿qué papel debe jugar el teatro en el currículum? Puntúe del 1 al 7.

1 apenas debería estar presente en el currículum, 7 debería ser una disciplina muy presente en el currículum.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.- BARRERAS DE ACCESO. El concepto de barreras de acceso se refiere a todas aquellas particularidades que hacen que el teatro no sea una opción de ocio elegida por su alumnado. Las barreras de acceso podrían traducirse en dificultades intelectuales, prejuicios respecto a la valoración social del teatro dentro del ámbito juvenil, valoración estética del arte teatral, etc.

a) Respecto a la dificultad de entender el sentido de las obras teatrales ¿qué impresión cree que tiene su alumnado cuando asiste a una representación teatral? Puntúe del 1 al 7 (1, le resultan muy difíciles de entender, 7 le resultan muy fácil de comprender)

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

b) La programación teatral de los diferentes teatros, salas o lugares de representación, en general ¿cree que está pensada para un público joven?

Puntúe su respuesta del 1 al 7 (1 no está pensada en absoluto para un público joven, 7 está totalmente dirigida a un público joven)

1 2 3 4 5 6 7
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

c) ¿Qué cree podría hacer el mundo del teatro (actores y actrices, autores y autoras de teatro, directores/as de escena, productores/as, músicos/as, escenógrafos/as...) para que este arte resultase más atractivo para su alumnado?

Puede elegir varias opciones.

- Bajar el precio de las entradas
- Ofrecer descuentos para jóvenes
- Crear campañas de difusión destinadas a un público joven
- Ofertar una programación teatral que esté más relacionada con los gustos e intereses de los jóvenes
- Ofertar obras teatrales cuyas temáticas no resulten complicadas y difíciles de entender
- Mejorar la difusión de la oferta teatral en su entorno familiar y de ocio
- Fomentar la participación en grupo de los jóvenes, por ejemplo, ofrecer entradas grupales a precios asequibles
- Dar información en los IES o CFP para dar a conocer las diferentes producciones
- Crear obras dinámicas en las que se fomente la participación del espectador/a
- Procurar que las representaciones que gozan de más prestigio no se representen únicamente en grandes teatro sino ofrecerlas también en teatros de barrio, de su localidad o de localidades próximas
- Ofertar diferentes horarios de las representaciones teatrales para que les resulte más fácil ir al teatro
- Construir o remodelar edificios teatrales en lugares en los que existan más opciones de ocio (bares, pubs, tiendas...)
- Realizar fiestas o actos sociales después de las representaciones teatrales
- Abrir las puertas de los ensayos para que el proceso de creación teatral les resulte conocido
- Poder hablar con actores y actrices después de las representaciones
- Poder hablar con directores o directoras de escena después de las representaciones

- Utilizar tecnología multimedia en la escenografía
- Incluir música que gusta a los jóvenes en las representaciones
- Crear ofertas lúdicas que incluyan representación teatral y una merienda o una bebida en un pub de moda
- Dar un espacio después de la representación en el que puedan mostrar su opinión (buzón de sugerencias, a través de una página web, a través de coloquios con los actores-actrices y/o directores/as de escena)
- Otro:

d) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo cree que podría usted mejorar, en el ámbito de su asignatura, para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Puede elegir varias opciones.

- Podría implicar al alumnado en el proceso de la representación teatral, de manera que pudieran convertirse en dramaturgos/as, actores y actrices, músicos, escenógrafos/as, bailarines/as, directores/as de escena...
- Podría fomentar la lectura de textos dramáticos
- Podría fomentar la asistencia al teatro del alumnado
- Podría fomentar la valoración crítica de alumnos y alumnas
- Otro:

e) Desde el lugar que ocupa como profesor/a de su asignatura, ¿qué acciones cree que podría realizar en su centro para que el teatro resultase más atractivo para los y las adolescentes?

Puede elegir varias opciones.

- Fomentar y demandar la inclusión del teatro en el PEC
- Fomentar y demandar una presencia importante del teatro en las actividades que se recogen en la PGA
- Fomentar y demandar la existencia de claustros monográficos en los que se trate el teatro como una herramienta pedagógica
- Fomentar la asistencia a espectáculos teatrales con compañeros/as
- Fomentar la asistencia a espectáculos teatrales por parte del alumnado

- Fomentar y utilizar el teatro como herramienta de innovación pedagógica
- Fomentar y utilizar el teatro como herramienta para trabajar de forma interdisciplinar
- Fomentar y utilizar el teatro como herramienta para trabajar las materias transversales
- Fomentar y utilizar el teatro como herramienta para la resolución de conflictos
- Formarse o mejorar su formación teatral
- Otro:

f) Las salidas al teatro en su centro, ¿son una tarea fácil?

Elija la opción correcta.

- Sí
- NO

En caso negativo, especifique cuáles son las razones que dificultan las salidas.

g) ¿Dispone de facilidades para llevar a cabo una práctica dramática en su actividad docente?

Elija la opción correcta.

- Sí
- NO

En caso negativo, especifique cuáles son las razones.

Puede elegir varias opciones.

- Formación
- Espacio adecuado
- Horario
- Otro:

6.- PENSAMIENTO SOBRE EL TEATRO En este último apartado, pretendemos acercarnos al pensamiento personal que tiene el profesorado de Lengua y Literatura, de Dramatización y Artes Escénicas (modalidad Bachillerato Artístico) sobre el teatro. En todas las cuestiones que hay a continuación se deberá ofrecer una respuesta numérica. La escala dada es entre 1 y 7. En cada una de las consultas se especificara el significado de cada uno de los valores numéricos.

a) En su opinión, qué papel juega el arte en la sociedad. Puntúe del 1 al 7. (1, el arte no juega un papel relevante en la sociedad actual, 7 juega un papel imprescindible en la sociedad actual)

1 2 3 4 5 6 7

b) En su opinión, qué papel debería jugar el arte en la sociedad actual. Puntúe del 1 al 7.

1 el arte no debería jugar un papel relevante en la sociedad actual, 7 debería jugar un papel imprescindible.

1 2 3 4 5 6 7

c) La valoración social del teatro. En su opinión, cuál es la valoración que tiene el teatro en la sociedad actual. Puntúe del 1 al 7.

1 apenas se valora socialmente, 7 goza de una magnífica valoración social.

1 2 3 4 5 6 7

d) En su opinión, cuál es la valoración que usted hace como ciudadano/a del teatro en la sociedad actual. Puntúe del 1 al 7.

1, el teatro para mí no es importante desde el punto de vista social, 7 es muy importante desde el punto de vista social.

1 2 3 4 5 6 7

e) El teatro como medio de ocio. En su opinión, qué importancia social tiene el teatro como opción de ocio. Puntúe del 1 al 7.

1, apenas la contemplo como una opción de ocio, 7 es una opción de ocio imprescindible para mí.

- 1 2 3 4 5 6 7

f) En su opinión el fin del uso del teatro en su práctica docente, tendría principalmente una dimensión:

Puede elegir varias opciones.

- Didáctica (medio para la enseñanza de la materia)
- Artística (formación en un lenguaje teatral para poder enseñar este arte)
- Formación de ciudadanos críticos
- Otro:

g) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo cree que podría mejorar el sistema educativo actual para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Redacte su respuesta.

ANEXO III. TABLAS ESTADÍSTICAS A PARTIR DE LAS CUALES SE HAN ANALIZADO LOS DATOS CUANTITATIVOS DE LOS CUESTIONARIO DIRIGIDOS AL ALUMNADO

Tabla 65. Perfil del estudiante. Edad

	N	%
Total	193	100,0%
14	62	32,1%
15	81	42,0%
16	41	21,2%
17	7	3,6%
18	2	1,0%

Tabla 66. Perfil del estudiante. Sexo

	N	%
Total	191	100,0%
Hombre	77	40,3%
Mujer	114	59,7%

Tabla 67. Perfil del estudiante. Curso

	N	%
Total	193	100,0%
3º ESO	132	68,4%
4º ESO	57	29,5%
1º BAT	4	2,1%

Tabla 68. Perfil del estudiante. Tipo de centro

	N	%
Total	193	100,0%
Público	94	48,7%
Privado-concertado	93	48,2%
Privado	6	3,1%

Tabla 69. Perfil del estudiante. Lugar de residencia

	N	%
Total	193	100,0%
Valencia	69	35,8%
Alaquas	16	8,3%
Burriana	15	7,8%
Torrent	13	6,7%
Picassent	12	6,2%
Chiva	11	5,7%
Quart de Poblet	10	5,2%
Real de Montroy	6	3,1%
Rafelbuñol	4	2,1%
Montserrat	4	2,1%
L'Eliana	4	2,1%
Manises	3	1,6%
Xirivella	2	1,0%
Silla	2	1,0%
Paiporta	2	1,0%
Museros	2	1,0%
Mislata	2	1,0%
Massalfassar	2	1,0%
	2	1,0%
Vila-real	1	,5%
Puzol	1	,5%
Picassent	1	,5%
Montcada	1	,5%
Meliana	1	,5%
Llíria	1	,5%
Foios	1	,5%
Almussafes	1	,5%
Alfara	1	,5%
Alfajar	1	,5%
Aldaia	1	,5%
Alcacer	1	,5%

Tabla 70. Perfil del estudiante. Lugar de residencia. Totales

	N	%
Total	193	100,0%
Valencia	69	35,8%
Resto poblaciones	124	64,2%

Tabla 71. Experiencia teatral según edad

		EDAD							
		Total		14		15		≥16	
		N	%	N	%	N	%	N	%
HAS HECHO TEATRO EN ESCUELA DE TEATRO	Total	185	100,0%	59	100,0%	79	100,0%	47	100,0%
	No	100	54,1%	36	61,0%	37	46,8%	27	57,4%
	Sí	85	45,9%	23	39,0%	42	53,2%	20	42,6%
HAS CURSADO OPTATIVA DRAMATIZACIÓN	Total	185	100,0%	59	100,0%	79	100,0%	47	100,0%
	No se ofertaba	24	13,0%	9	15,3%	11	13,9%	4	8,5%
	No	74	40,0%	28	47,5%	21	26,6%	25	53,2%
Sí	87	47,0%	22	37,3%	47	59,5%	18	38,3%	
HAS HECHO ACTIV. EXTRAESC. TEATRO EN COLEGIO/IES	Total	187	100,0%	59	100,0%	79	100,0%	49	100,0%
	No se ofertaba	25	13,4%	9	15,3%	11	13,9%	5	10,2%
	No	74	39,6%	22	37,3%	30	38,0%	22	44,9%
Sí	88	47,1%	28	47,5%	38	48,1%	22	44,9%	
HAS IDO AL TEATRO CON COLEGIO EN INFANTIL/PRIMARIA	Total	184	100,0%	57	100,0%	79	100,0%	48	100,0%
	No	30	16,3%	7	12,3%	13	16,5%	10	20,8%
	Sí	154	83,7%	50	87,7%	66	83,5%	38	79,2%
SUELES IR A TEATRO CON FAMILIA	Total	185	100,0%	57	100,0%	79	100,0%	49	100,0%
	No	150	81,1%	47	82,5%	61	77,2%	42	85,7%
	Sí	35	18,9%	10	17,5%	18	22,8%	7	14,3%

Tabla 72. Experiencia teatral según tipo de centro

		TIPO CENTRO					
		Total		Público		No público	
		N	%	N	%	N	%
HAS HECHO TEATRO EN ESCUELA DE TEATRO	Total	185	100,0%	90	100,0%	95	100,0%
	No	100	54,1%	59	65,6%	41	43,2%
	Sí	85	45,9%	31	34,4%	54	56,8%
HAS CURSADO OPTATIVA DRAMATIZACIÓN	Total	185	100,0%	91	100,0%	94	100,0%
	No se ofertaba	24	13,0%	8	8,8%	16	17,0%
	No	74	40,0%	33	36,3%	41	43,6%
Sí	87	47,0%	50	54,9%	37	39,4%	
HAS HECHO ACTIV. EXTRAESC. TEATRO EN COLEGIO/IES	Total	187	100,0%	91	100,0%	96	100,0%
	No se ofertaba	25	13,4%	17	18,7%	8	8,3%
	No	74	39,6%	42	46,2%	32	33,3%
Sí	88	47,1%	32	35,2%	56	58,3%	
HAS IDO AL TEATRO CON COLEGIO EN INFANTIL/PRIMARIA	Total	184	100,0%	90	100,0%	94	100,0%
	No	30	16,3%	13	14,4%	17	18,1%
	Sí	154	83,7%	77	85,6%	77	81,9%
SUELES IR A TEATRO CON FAMILIA	Total	185	100,0%	90	100,0%	95	100,0%
	No	150	81,1%	76	84,4%	74	77,9%
	Sí	35	18,9%	14	15,6%	21	22,1%

Tabla 73. Organización de las salidas al teatro según curso

	CURSO					
	Total		3º ESO		4º ESO / 1º BAT	
	N	%	N	%	N	%
Total	172	100,0%	119	100,0%	53	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	91	52,9%	58	48,7%	33	62,3%
Asig. Dramatización	83	48,3%	67	56,3%	16	30,2%
Otras asignaturas	14	8,1%	10	8,4%	4	7,5%
Actividad extraescolar teatro	13	7,6%	9	7,6%	4	7,5%
AMPA	11	6,4%	4	3,4%	7	13,2%
El centro	6	3,5%	0	,0%	6	11,3%
Cultura clásica	5	2,9%	5	4,2%	0	,0%
Asig. mod: Artes escénicas	5	2,9%	2	1,7%	3	5,7%
Inglés	3	1,7%	1	,8%	2	3,8%
Alternativa	2	1,2%	2	1,7%	0	,0%
Francés	2	1,2%	1	,8%	1	1,9%
Teatro	1	,6%	1	,8%	0	,0%
Ninguno	1	,6%	1	,8%	0	,0%

Tabla 74. Organización salidas al teatro según tipo de centro

	TIPO CENTRO					
	Total		Público		No público	
	N	%	N	%	N	%
Total	172	100,0%	85	100,0%	87	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	91	52,9%	38	44,7%	53	60,9%
Asig. Dramatización	83	48,3%	49	57,6%	34	39,1%
Otras asignaturas	14	8,1%	7	8,2%	7	8,0%
Actividad extraescolar teatro	13	7,6%	6	7,1%	7	8,0%
AMPA	11	6,4%	3	3,5%	8	9,2%
El centro	6	3,5%	0	,0%	6	6,9%
Cultura clásica	5	2,9%	5	5,9%	0	,0%
Asig. mod: Artes escénicas	5	2,9%	4	4,7%	1	1,1%
Inglés	3	1,7%	1	1,2%	2	2,3%
Alternativa	2	1,2%	2	2,4%	0	,0%
Francés	2	1,2%	1	1,2%	1	1,1%
Teatro	1	,6%	1	1,2%	0	,0%
Ninguno	1	,6%	0	,0%	1	1,1%

Tabla 75. Realización de actividades antes/después de asistir a una representación según curso

		CURSO					
		Total		3º ESO		4º ESO / 1º BAT	
		N	%	N	%	N	%
P3B	Total	180	100,0%	125	100,0%	55	100,0%
	No	95	52,8%	66	52,8%	29	52,7%
	Sí	85	47,2%	59	47,2%	26	47,3%

Tabla 76. Realización de actividades antes/después de asistir a una representación según tipo de centro

		TIPO CENTRO					
		Total		Público		No público	
		N	%	N	%	N	%
P3B	Total	180	100,0%	88	100,0%	92	100,0%
	No	95	52,8%	51	58,0%	44	47,8%
	Sí	85	47,2%	37	42,0%	48	52,2%

Tabla 77. Tipo de actividad relacionada con la obra que se va a ver según curso

	CURSO					
	Total		3º ESO		4º ESO / 1º BAT	
	N	%	N	%	N	%
Total	79	100,0%	53	100,0%	26	100,0%
Informe texto teatral	34	43,0%	23	43,4%	11	42,3%
Realizo actividades sobre temática obra	31	39,2%	16	30,2%	15	57,7%
Leo texto teatral	22	27,8%	19	35,8%	3	11,5%
Informe representación obra	16	20,3%	10	18,9%	6	23,1%
Informe contexto autor	16	20,3%	11	20,8%	5	19,2%
Informe biografía autor	14	17,7%	7	13,2%	7	26,9%
Informe producción literaria autor	8	10,1%	6	11,3%	2	7,7%
Escribo crítica teatral	7	8,9%	6	11,3%	1	3,8%
Asisto a ensayo	5	6,3%	3	5,7%	2	7,7%
Ejercicios ficha, recibo dossier	4	5,1%	4	7,5%	0	,0%

Tabla 78. Tipo de actividad relacionada con la obra que se va a ver según tipo de centro

	TIPO CENTRO					
	Total		Público		No público	
	N	%	N	%	N	%
Total	79	100,0%	32	100,0%	47	100,0%
Informo texto teatral	34	43,0%	16	50,0%	18	38,3%
Realizo actividades sobre temática obra	31	39,2%	6	18,8%	25	53,2%
Leo texto teatral	22	27,8%	13	40,6%	9	19,1%
Informo representación obra	16	20,3%	9	28,1%	7	14,9%
Informo contexto autor	16	20,3%	5	15,6%	11	23,4%
Informo biografía autor	14	17,7%	3	9,4%	11	23,4%
Informo producción literaria autor	8	10,1%	0	,0%	8	17,0%
Escribo crítica teatral	7	8,9%	4	12,5%	3	6,4%
Asisto a ensayo	5	6,3%	2	6,3%	3	6,4%
Ejercicios ficha, recibo dossier	4	5,1%	3	9,4%	1	2,1%

Tabla 79. Prioridad en las actividades de tiempo libre según edad

		EDAD			
		Total	14	15	>=16
QUEDARSE EN CASA	N	193	62	81	50
	Media	9,5	9,6	9,5	9,4
	Desviación típica	2,5	2,5	2,6	2,6
	Mínimo	1,0	2,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	11,0	11,0
IR AL CINE	N	193	62	81	50
	Media	7,2	7,0	7,2	7,2
	Desviación típica	3,2	3,3	3,3	3,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	7,0	7,0	7,0
NAVEGAR INTERNET	N	193	62	81	50
	Media	6,6	6,3	6,8	6,7
	Desviación típica	3,5	3,7	3,6	3,3
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	5,0	7,0	7,0
CALLE CON AMIGOS	N	193	62	81	50
	Media	4,8	5,1	4,6	4,8
	Desviación típica	3,8	3,9	3,8	3,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	3,0	3,5	3,0	3,0
HACER DEPORTE	N	193	62	81	50
	Media	6,6	6,7	6,8	6,0
	Desviación típica	3,9	4,0	3,7	4,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	8,0	7,0	5,0
	N	193	62	81	50
	Media	6,6	6,8	6,6	6,5

HACER DEPORTE	Desviación típica	3,9	4,0	3,7	4,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	8,0	7,0	5,0
CENTRO COMERCIAL	N	193	62	81	50
	Media	6,6	6,8	6,6	6,5
	Desviación típica	3,2	3,1	3,2	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
VER TV	Media	6,0	6,0	6,0	6,0
	N	193	62	81	50
	Media	6,2	6,3	6,1	6,5
	Desviación típica	3,5	3,6	3,5	3,5
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
A CASA DE AMIGOS	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Media	6,0	6,0	6,0	6,5
	N	193	62	81	50
	Media	6,3	6,8	5,8	6,4
	Desviación típica	3,5	3,8	3,4	3,3
DISCOTECA	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Media	5,0	6,0	5,0	5,5
	N	193	62	81	50
	Media	8,8	9,2	9,1	8,0
TEATRO	Desviación típica	2,7	2,6	2,5	3,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Media	10,0	10,0	10,0	9,0
	N	193	62	81	50
BAR-PUB	Media	9,6	9,3	9,5	9,9
	Desviación típica	2,3	2,4	2,5	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	2,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	Media	11,0	10,0	11,0	11,0
OTRAS	N	193	62	81	50
	Media	10,2	10,3	10,0	10,3
	Desviación típica	1,8	1,6	1,9	1,9
	Mínimo	2,0	2,0	3,0	2,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
IR AL CINE	Media	11,0	11,0	11,0	11,0
	N	193	62	81	50
	Media	9,6	9,3	9,8	9,5
	Desviación típica	2,3	2,7	1,9	2,4
	Mínimo	1,0	1,0	3,0	1,0
IR AL CINE	Máximo	11,0	11,0	11,0	11,0
	N	191	77	114	
	Media	9,5	9,4	9,7	
	Desviación típica	2,5	2,8	2,3	
	Mínimo	1,0	1,0	2,0	
QUEDARSE EN CASA	Máximo	11,0	11,0	11,0	
	Media	11,0	11,0	11,0	
	N	191	77	114	
	Media	7,2	7,4	7,0	
	Desviación típica	3,2	3,7	2,9	
IR AL CINE	Mínimo	1,0	1,0	1,0	

Tabla 80. Prioridad en las actividades de tiempo libre según sexo

		SEXO		
		Total	Hombre	Mujer
QUEDARSE EN CASA	N	191	77	114
	Media	9,5	9,4	9,7
	Desviación típica	2,5	2,8	2,3
	Mínimo	1,0	1,0	2,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
IR AL CINE	Media	11,0	11,0	11,0
	N	191	77	114
	Media	7,2	7,4	7,0
	Desviación típica	3,2	3,7	2,9
	Mínimo	1,0	1,0	1,0

	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	8,0	7,0
NAVEGAR INTERNET	N	191	77	114
	Media	6,7	7,2	6,3
	Desviación típica	3,5	3,7	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	8,0	6,0
CALLE CON AMIGOS	N	191	77	114
	Media	4,8	5,7	4,2
	Desviación típica	3,8	4,0	3,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	3,0	3,0	3,0
HACER DEPORTE	N	191	77	114
	Media	6,6	5,8	7,2
	Desviación típica	3,9	4,2	3,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	8,0	5,0	8,0
CENTRO COMERCIAL	N	191	77	114
	Media	6,6	7,7	5,9
	Desviación típica	3,2	3,0	3,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	8,0	6,0
VER TV	N	191	77	114
	Media	6,2	7,1	5,7
	Desviación típica	3,5	3,7	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	7,0	5,0
A CASA DE AMIGOS	N	191	77	114
	Media	6,3	7,0	5,8
	Desviación típica	3,5	3,6	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	5,0	6,0	5,0
DISCOTECA	N	191	77	114
	Media	8,8	8,9	8,8
	Desviación típica	2,7	2,9	2,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	10,0	10,0	10,0
TEATRO	N	191	77	114
	Media	9,6	10,1	9,2
	Desviación típica	2,3	1,5	2,7
	Mínimo	1,0	5,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	10,0
BAR-PUB	N	191	77	114
	Media	10,2	10,3	10,2
	Desviación típica	1,8	1,9	1,7
	Mínimo	2,0	2,0	2,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	11,0
	N	191	77	114
	Media	9,6	9,7	9,5

OTRAS	Desviación típica	2,3	2,1	2,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	11,0

Tabla 81. Prioridad en las actividades de tiempo libre según lugar de residencia

		LUGAR RESIDENCIA		
		Total	Valencia	Resto poblaciones
QUEDARSE EN CASA	N	193	69	124
	Media	9,5	9,8	9,3
	Desviación típica	2,5	2,1	2,8
	Mínimo	1,0	4,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	11,0
IR AL CINE	N	193	69	124
	Media	7,2	7,1	7,2
	Desviación típica	3,2	3,5	3,1
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	7,0	7,0
NAVEGAR INTERNET	N	193	69	124
	Media	6,6	7,1	6,4
	Desviación típica	3,5	3,7	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	8,0	6,0
CALLE CON AMIGOS	N	193	69	124
	Media	4,8	5,4	4,5
	Desviación típica	3,8	3,9	3,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	3,0	4,0	3,0
HACER DEPORTE	N	193	69	124
	Media	6,6	7,1	6,3
	Desviación típica	3,9	4,1	3,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	7,0	8,0	7,0
CENTRO COMERCIAL	N	193	69	124
	Media	6,6	7,6	6,1
	Desviación típica	3,2	3,2	3,0
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	8,0	6,0
VER TV	N	193	69	124
	Media	6,2	6,2	6,2
	Desviación típica	3,5	3,5	3,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0

A CASA DE AMIGOS	N	193	69	124
	Media	6,3	6,9	5,9
	Desviación típica	3,5	3,7	3,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
DISCOTECA	N	193	69	124
	Media	8,8	9,0	8,7
	Desviación típica	2,7	2,9	2,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
TEATRO	N	193	69	124
	Media	9,6	9,9	9,3
	Desviación típica	2,3	2,0	2,5
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
BAR-PUB	N	193	69	124
	Media	10,2	10,4	10,1
	Desviación típica	1,8	1,4	2,0
	Mínimo	2,0	5,0	2,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
OTRAS	N	193	69	124
	Media	9,6	9,9	9,4
	Desviación típica	2,3	2,3	2,3
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	11,0	11,0	11,0
	Mediana	11,0	11,0	10,0

Tabla 82. Conocimiento sobre la proximidad de salas teatrales según edad

		EDAD							
		Total		14		15		>=16	
		N	%	N	%	N	%	N	%
TEATRO CERCA DE CASA	Total	176	100,0%	55	100,0%	74	100,0%	47	100,0%
	No	76	43,2%	25	45,5%	22	29,7%	29	61,7%
	Si	100	56,8%	30	54,5%	52	70,3%	18	38,3%
CONOCE OFERTA TEATRAL EN BARRIO	Total	179	100,0%	55	100,0%	77	100,0%	47	100,0%
	No	98	54,7%	25	45,5%	40	51,9%	33	70,2%
	Si	81	45,3%	30	54,5%	37	48,1%	14	29,8%

Tabla 83. Conomiento sobre la proximidad de salas teatrales según sexo

		SEXO					
		Total		Hombre		Mujer	
		N	%	N	%	N	%
TEATRO CERCA DE CASA	Total	174	100,0%	69	100,0%	105	100,0%
	No	75	43,1%	37	53,6%	38	36,2%
	Si	99	56,9%	32	46,4%	67	63,8%
CONOCE OFERTA TEATRAL EN BARRIO	Total	177	100,0%	70	100,0%	107	100,0%
	No	97	54,8%	41	58,6%	56	52,3%
	Si	80	45,2%	29	41,4%	51	47,7%

Tabla 84. Conomiento sobre la proximidad de salas teatrales según lugar de residencia

	LUGAR RESIDENCIA						
	Total		Valencia		Resto poblaciones		
	N	%	N	%	N	%	
TEATRO CERCA DE CASA	Total	176	100,0%	59	100,0%	117	100,0%
	No	76	43,2%	27	45,8%	49	41,9%
	Sí	100	56,8%	32	54,2%	68	58,1%
CONOCE OFERTA TEATRAL EN BARRIO	Total	179	100,0%	63	100,0%	116	100,0%
	No	98	54,7%	39	61,9%	59	50,9%
	Sí	81	45,3%	24	38,1%	57	49,1%

Tabla 85. Puntos de interés en las obras teatrales según edad

	EDAD							
	Total		14		15		>=16	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	156	100,0%	53	100,0%	67	100,0%	36	100,0%
Temática	84	53,8%	28	52,8%	38	56,7%	18	50,0%
Forma de interpretar de actores	46	29,5%	15	28,3%	19	28,4%	12	33,3%
Escenografía	45	28,8%	12	22,6%	19	28,4%	14	38,9%
Te recomiendan amistades	36	23,1%	10	18,9%	19	28,4%	7	19,4%
Conoces personalmente actores	33	21,2%	12	22,6%	18	26,9%	3	8,3%
Conoces texto teatral	31	19,9%	14	26,4%	13	19,4%	4	11,1%
Vestuario	27	17,3%	9	17,0%	11	16,4%	7	19,4%
Decorados	27	17,3%	13	24,5%	10	14,9%	4	11,1%
Fama de actores	25	16,0%	8	15,1%	14	20,9%	3	8,3%
Recursos multimedia	21	13,5%	9	17,0%	10	14,9%	2	5,6%
No interesa	7	4,5%	2	3,8%	3	4,5%	2	5,6%
Otros	2	1,3%	1	1,9%	1	1,5%	0	,0%

Tabla 86. Puntos de interés en las obras teatrales según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	154	100,0%	59	100,0%	95	100,0%
Temática	83	53,9%	28	47,5%	55	57,9%
Forma de interpretar de actores	44	28,6%	13	22,0%	31	32,6%
Escenografía	45	29,2%	20	33,9%	25	26,3%
Te recomiendan amistades	35	22,7%	9	15,3%	26	27,4%
Conoces personalmente actores	33	21,4%	7	11,9%	26	27,4%
Conoces texto teatral	30	19,5%	7	11,9%	23	24,2%
Vestuario	27	17,5%	6	10,2%	21	22,1%
Decorados	26	16,9%	4	6,8%	22	23,2%
Fama de actores	24	15,6%	7	11,9%	17	17,9%
Recursos multimedia	21	13,6%	5	8,5%	16	16,8%
No interesa	7	4,5%	6	10,2%	1	1,1%
Otros	2	1,3%	0	,0%	2	2,1%

Tabla 87. Puntos de interés en las obras teatrales según sexo

	LUGAR RESIDENCIA					
	Total		Valencia		Resto poblaciones	
	N	%	N	%	N	%
Total	156	100,0%	53	100,0%	103	100,0%
Temática	84	53,8%	20	37,7%	64	62,1%
Forma de interpretar de actores	46	29,5%	13	24,5%	33	32,0%
Escenografía	45	28,8%	20	37,7%	25	24,3%
Te recomiendan amistades	36	23,1%	11	20,8%	25	24,3%
Conoces personalmente actores	33	21,2%	9	17,0%	24	23,3%
Conoces texto teatral	31	19,9%	10	18,9%	21	20,4%
Vestuario	27	17,3%	7	13,2%	20	19,4%
Decorados	27	17,3%	10	18,9%	17	16,5%
Fama de actores	25	16,0%	11	20,8%	14	13,6%
Recursos multimedia	21	13,5%	10	18,9%	11	10,7%
No interesa	7	4,5%	3	5,7%	4	3,9%
Otros	2	1,3%	0	,0%	2	1,9%

Tabla 88. Valoración del arte y del teatro como arte en los círculos personales según edad

		EDAD			
		Total	14	15	>=16
VALORACIÓN DEL ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	171	54	73	44
	Media	3,8	3,7	4,0	3,5
	Desviación típica	1,8	1,8	1,8	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0
VALORACIÓN DEL TEATRO COMO ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	173	55	73	45
	Media	3,2	3,0	3,6	2,8
	Desviación típica	1,7	1,6	1,7	1,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	6,0	7,0	7,0
	Mediana	3,0	3,0	3,0	3,0

Tabla 89. Valoración del arte y del teatro como arte en los círculos personales según sexo

		SEXO		
		Total	Hombre	Mujer
VALORACIÓN DEL ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	169	63	106
	Media	3,8	3,6	3,8
	Desviación típica	1,8	1,8	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
VALORACIÓN DEL TEATRO COMO ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	171	65	106
	Media	3,2	3,0	3,3
	Desviación típica	1,7	1,6	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 90. Valoración del arte y del teatro como arte en los círculos personales según lugar de residencia

		LUGAR RESIDENCIA		
		Total	Valencia	Resto poblaciones
VALORACIÓN DEL ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	171	60	111
	Media	3,8	3,5	3,9
	Desviación típica	1,8	1,8	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
VALORACIÓN DEL TEATRO COMO ARTE EN CÍRCULO PERSONAL	N	173	61	112
	Media	3,2	2,8	3,4
	Desviación típica	1,7	1,7	1,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 91. Actitud frente a la idea de asistir al teatro y de hacer teatro según edad

		EDAD			
		Total	14	15	>=16
ACTITUD ANTE IDEA DE IR AL TEATRO	N	169	53	71	45
	Media	4,2	4,2	4,4	3,7
	Desviación típica	1,8	1,9	1,7	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0
ACTITUD AL SABER QUE COMPAÑERO HACE TEATRO	N	172	54	72	46
	Media	5,1	5,5	5,1	4,8
	Desviación típica	1,8	1,7	1,6	2,0
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,0	6,0	5,0	5,0

Tabla 91 B. Actitud frente a la idea de asistir al teatro y de hacer teatro según edad

		EDAD			
		Total	14	15	>=16
ACTITUD ANTE IDEA DE IR AL TEATRO	N	169	53	71	45
	Media	4,2	4,2	4,4	3,7
	Desviación típica	1,8	1,9	1,7	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0
ACTITUD AL SABER QUE COMPAÑERO HACE TEATRO	N	172	54	72	46
	Media	5,1	5,5	5,1	4,8
	Desviación típica	1,8	1,7	1,6	2,0
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,0	6,0	5,0	5,0

Tabla 92. Actitud frente a la idea de asistir al teatro y de hacer teatro según sexo

		SEXO		
		Total	Hombre	Mujer
ACTITUD ANTE IDEA DE IR AL TEATRO	N	167	64	103
	Media	4,1	3,9	4,3
	Desviación típica	1,8	1,7	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
ACTITUD AL SABER QUE COMPAÑERO HACE TEATRO	N	170	66	104
	Media	5,1	4,9	5,3
	Desviación típica	1,8	1,8	1,8
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,5	5,0	6,0

Tabla 93. Actitud frente a la idea de asistir al teatro y de hacer teatro según tipo de centro

		TIPO CENTRO		
		Total	Público	No público
ACTITUD ANTE IDEA DE IR AL TEATRO	N	169	82	87
	Media	4,2	4,3	4,0
	Desviación típica	1,8	1,9	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
ACTITUD AL SABER QUE COMPAÑERO HACE TEATRO	N	172	83	89
	Media	5,1	5,2	5,0
	Desviación típica	1,8	1,8	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,0	6,0	5,0

Tabla 94. Actitud frente a la idea de asistir al teatro y de hacer teatro según lugar de residencia

		LUGAR RESIDENCIA		
		Total	Valencia	Resto poblaciones
ACTITUD ANTE IDEA DE IR AL TEATRO	N	169	59	110
	Media	4,2	3,6	4,5
	Desviación típica	1,8	1,8	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	5,0
ACTITUD AL SABER QUE COMPAÑERO HACE TEATRO	N	172	61	111
	Media	5,1	4,7	5,4
	Desviación típica	1,8	2,0	1,6
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,0	5,0	6,0

Tabla 95. Elementos más relevantes en el teatro según edad

	EDAD							
	Total		14		15		>=16	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	170	100,0%	54	100,0%	73	100,0%	43	100,0%
La interpretación de actores	116	68,2%	42	77,8%	51	69,9%	23	53,5%
Argumento de la obra	84	49,4%	29	53,7%	37	50,7%	18	41,9%
Música	83	48,8%	32	59,3%	33	45,2%	18	41,9%
Escenografía	78	45,9%	27	50,0%	32	43,8%	19	44,2%
Que me impacte	76	44,7%	26	48,1%	34	46,6%	16	37,2%
Danza	58	34,1%	24	44,4%	23	31,5%	11	25,6%
Compartir experiencia con amigos	46	27,1%	16	29,6%	16	21,9%	14	32,6%
Participación activa del público	42	24,7%	15	27,8%	18	24,7%	9	20,9%
Que argumento trate problemas de jóvenes o actuales	40	23,5%	16	29,6%	16	21,9%	8	18,6%
Entender significado símbolos no verbales	32	18,8%	8	14,8%	14	19,2%	10	23,3%
Que cumpla expectativas	31	18,2%	10	18,5%	14	19,2%	7	16,3%
Fama de actores	25	14,7%	6	11,1%	11	15,1%	8	18,6%
Trate temas cercanos a mi residencia	23	13,5%	8	14,8%	12	16,4%	3	7,0%
Uso de multimedia	22	12,9%	9	16,7%	10	13,7%	3	7,0%
Trate temas compromiso social que conozco	20	11,8%	10	18,5%	7	9,6%	3	7,0%
Conocer trabajo de compañía teatral	19	11,2%	3	5,6%	12	16,4%	4	9,3%
Tener espacio donde opinar	19	11,2%	5	9,3%	9	12,3%	5	11,6%
Leer texto teatral antes de representación	17	10,0%	3	5,6%	12	16,4%	2	4,7%
El autor	15	8,8%	4	7,4%	7	9,6%	4	9,3%
Director escénico	5	2,9%	1	1,9%	2	2,7%	2	4,7%
Otros	4	2,4%	0	,0%	2	2,7%	2	4,7%
Nada	2	1,2%	2	3,7%	0	,0%	0	,0%

Tabla 96. Elementos más relevantes en el teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	168	100,0%	62	100,0%	106	100,0%
La interpretación de actores	114	67,9%	35	56,5%	79	74,5%
Argumento de la obra	83	49,4%	28	45,2%	55	51,9%
Música	82	48,8%	23	37,1%	59	55,7%
Escenografía	77	45,8%	27	43,5%	50	47,2%
Que me impacte	75	44,6%	22	35,5%	53	50,0%
Danza	57	33,9%	11	17,7%	46	43,4%
Compartir experiencia con amigos	46	27,4%	14	22,6%	32	30,2%
Participación activa del público	42	25,0%	13	21,0%	29	27,4%
Que argumento trate problemas de jóvenes o actuales	39	23,2%	9	14,5%	30	28,3%
Entender significado símbolos no verbales	32	19,0%	10	16,1%	22	20,8%
Que cumpla expectativas	31	18,5%	15	24,2%	16	15,1%
Fama de actores	25	14,9%	11	17,7%	14	13,2%
Trate temas cercanos a mi residencia	23	13,7%	9	14,5%	14	13,2%
Uso de multimedia	22	13,1%	7	11,3%	15	14,2%
Trate temas compromiso social que conozco	20	11,9%	5	8,1%	15	14,2%
Conocer trabajo de compañía teatral	19	11,3%	5	8,1%	14	13,2%
Tener espacio donde opinar	19	11,3%	9	14,5%	10	9,4%
Leer texto teatral antes d erepresentación	17	10,1%	4	6,5%	13	12,3%
El autor	15	8,9%	4	6,5%	11	10,4%
Director escénico	5	3,0%	2	3,2%	3	2,8%
Otros	4	2,4%	2	3,2%	2	1,9%
Nada	2	1,2%	1	1,6%	1	,9%

Tabla 97. Elementos más relevantes en el teatro según tipo de centro

	TIPO CENTRO					
	Total		Público		No público	
	N	%	N	%	N	%
Total	170	100,0%	82	100,0%	88	100,0%
La interpretación de actores	116	68,2%	59	72,0%	57	64,8%
Argumento de la obra	84	49,4%	38	46,3%	46	52,3%
Música	83	48,8%	43	52,4%	40	45,5%
Escenografía	78	45,9%	35	42,7%	43	48,9%
Que me impacte	76	44,7%	45	54,9%	31	35,2%
Danza	58	34,1%	34	41,5%	24	27,3%
Compartir experiencia con amigos	46	27,1%	25	30,5%	21	23,9%
Participación activa del público	42	24,7%	23	28,0%	19	21,6%
Que argumento trate problemas de jóvenes o actuales	40	23,5%	21	25,6%	19	21,6%
Entender significado símbolos no verbales	32	18,8%	16	19,5%	16	18,2%
Que cumpla expectativas	31	18,2%	15	18,3%	16	18,2%
Fama de actores	25	14,7%	13	15,9%	12	13,6%
Trate temas cercanos a mi residencia	23	13,5%	11	13,4%	12	13,6%
Uso de multimedia	22	12,9%	11	13,4%	11	12,5%
Trate temas compromiso social que conozco	20	11,8%	11	13,4%	9	10,2%
Conocer trabajo de compañía teatral	19	11,2%	9	11,0%	10	11,4%
Tener espacio donde opinar	19	11,2%	7	8,5%	12	13,6%
Leer texto teatral antes d erepresentación	17	10,0%	8	9,8%	9	10,2%
El autor	15	8,8%	5	6,1%	10	11,4%
Director escénico	5	2,9%	1	1,2%	4	4,5%
Otros	4	2,4%	0	,0%	4	4,5%
Nada	2	1,2%	0	,0%	2	2,3%

Tabla 98. Elementos más relevantes en el teatro según lugar de residencia

	LUGAR RESIDENCIA					
	Total		Valencia		Resto poblaciones	
	N	%	N	%	N	%
Total	170	100,0%	60	100,0%	110	100,0%
La interpretación de actores	116	68,2%	35	58,3%	81	73,6%
Argumento de la obra	84	49,4%	25	41,7%	59	53,6%
Música	83	48,8%	25	41,7%	58	52,7%
Escenografía	78	45,9%	26	43,3%	52	47,3%
Que me impacte	76	44,7%	20	33,3%	56	50,9%
Danza	58	34,1%	19	31,7%	39	35,5%
Compartir experiencia con amigos	46	27,1%	15	25,0%	31	28,2%
Participación activa del público	42	24,7%	14	23,3%	28	25,5%
Que argumento trate problemas de jóvenes o actuales	40	23,5%	9	15,0%	31	28,2%
Entender significado símbolos no verbales	32	18,8%	8	13,3%	24	21,8%
Que cumpla expectativas	31	18,2%	6	10,0%	25	22,7%
Fama de actores	25	14,7%	9	15,0%	16	14,5%
Trate temas cercanos a mi residencia	23	13,5%	8	13,3%	15	13,6%
Uso de multimedia	22	12,9%	9	15,0%	13	11,8%
Trate temas compromiso social que conozco	20	11,8%	6	10,0%	14	12,7%
Conocer trabajo de compañía teatral	19	11,2%	5	8,3%	14	12,7%
Tener espacio donde opinar	19	11,2%	6	10,0%	13	11,8%
Leer texto teatral antes de representación	17	10,0%	6	10,0%	11	10,0%
El autor	15	8,8%	8	13,3%	7	6,4%
Director escénico	5	2,9%	1	1,7%	4	3,6%
Otros	4	2,4%	2	3,3%	2	1,8%
Nada	2	1,2%	2	3,3%	0	,0%

Tabla 99. Acciones que el sector teatral profesional podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según edad

	EDAD							
	Total		14		15		>=16	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	163	100,0%	50	100,0%	72	100,0%	41	100,0%
Ofrecer descuentos a jóvenes	79	48,5%	18	36,0%	41	56,9%	20	48,8%
Bajar precio entradas	78	47,9%	21	42,0%	38	52,8%	19	46,3%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	67	41,1%	23	46,0%	28	38,9%	16	39,0%
Campañas difusión a público joven	64	39,3%	23	46,0%	27	37,5%	14	34,1%
Ofertar diferentes horarios	56	34,4%	18	36,0%	24	33,3%	14	34,1%
Incluir música que guste a jóvenes	54	33,1%	20	40,0%	21	29,2%	13	31,7%
Informar en IES o CFP	54	33,1%	20	40,0%	24	33,3%	10	24,4%
Poder hablar con actores después	48	29,4%	14	28,0%	25	34,7%	9	22,0%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	47	28,8%	15	30,0%	22	30,6%	10	24,4%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	42	25,8%	14	28,0%	20	27,8%	8	19,5%
Fiestas y actos sociales después obras	40	24,5%	16	32,0%	17	23,6%	7	17,1%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	33	20,2%	12	24,0%	15	20,8%	6	14,6%
Crear ofertas lúdicas que incluyan obra y consumiciones	30	18,4%	12	24,0%	12	16,7%	6	14,6%
Usar tecnología multimedia en escenografía	28	17,2%	10	20,0%	11	15,3%	7	17,1%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	28	17,2%	8	16,0%	11	15,3%	9	22,0%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	27	16,6%	9	18,0%	10	13,9%	8	19,5%
Poder hablar con directores	25	15,3%	8	16,0%	12	16,7%	5	12,2%
Abrir puertas de ensayos	25	15,3%	6	12,0%	12	16,7%	7	17,1%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	23	14,1%	6	12,0%	10	13,9%	7	17,1%
Dar espacio tras obra para opinar	21	12,9%	4	8,0%	12	16,7%	5	12,2%
Otras	1	,6%	1	2,0%	0	,0%	0	,0%
Nada	1	,6%	1	2,0%	0	,0%	0	,0%

Tabla 100. Acciones que el sector teatral profesional podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	161	100,0%	62	100,0%	99	100,0%
Ofrecer descuentos a jóvenes	78	48,4%	27	43,5%	51	51,5%
Bajar precio entradas	76	47,2%	27	43,5%	49	49,5%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	65	40,4%	22	35,5%	43	43,4%
Campañas difusión a público joven	63	39,1%	24	38,7%	39	39,4%
Ofertar diferentes horarios	55	34,2%	17	27,4%	38	38,4%
Incluir música que guste a jóvenes	54	33,5%	17	27,4%	37	37,4%
Informar en IES o CFP	54	33,5%	19	30,6%	35	35,4%
Poder hablar con actores después	48	29,8%	15	24,2%	33	33,3%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	47	29,2%	18	29,0%	29	29,3%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	41	25,5%	17	27,4%	24	24,2%
Fiestas y actos sociales después obras	40	24,8%	11	17,7%	29	29,3%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	32	19,9%	13	21,0%	19	19,2%
Crear ofertas lúdicas que incluyan obra y consumiciones	30	18,6%	9	14,5%	21	21,2%
Usar tecnología multimedia en escenografía	28	17,4%	13	21,0%	15	15,2%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	28	17,4%	12	19,4%	16	16,2%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	26	16,1%	10	16,1%	16	16,2%
Poder hablar con directores	25	15,5%	12	19,4%	13	13,1%
Abrir puertas de ensayos	25	15,5%	8	12,9%	17	17,2%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	23	14,3%	9	14,5%	14	14,1%
Dar espacio tras obra para opinar	21	13,0%	8	12,9%	13	13,1%
Otras	1	,6%	0	,0%	1	1,0%
Nada	1	,6%	1	1,6%	0	,0%

Tabla 101. Acciones que el sector teatral profesional podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según sexo

	SEXO					
	Total		Mujer		Hombre	
	N	%	N	%	N	%
Total	161	100,0%	62	100,0%	99	100,0%
Ofrecer descuentos a jóvenes	78	48,4%	27	43,5%	51	51,5%
Bajar precio entradas	76	47,2%	27	43,5%	49	49,5%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	65	40,4%	22	35,5%	43	43,4%
Campañas difusión a público joven	63	39,1%	24	38,7%	39	39,4%
Ofertar diferentes horarios	55	34,2%	17	27,4%	38	38,4%
Incluir música que guste a jóvenes	54	33,5%	17	27,4%	37	37,4%
Informar en IES o CFP	54	33,5%	19	30,6%	35	35,4%
Poder hablar con actores después	48	29,8%	15	24,2%	33	33,3%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	47	29,2%	18	29,0%	29	29,3%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	41	25,5%	17	27,4%	24	24,2%
Fiestas y actos sociales después obras	40	24,8%	11	17,7%	29	29,3%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	32	19,9%	13	21,0%	19	19,2%
Crear ofertas lúdicas que incluyan obra y consumiciones	30	18,6%	9	14,5%	21	21,2%
Usar tecnología multimedia en escenografía	28	17,4%	13	21,0%	15	15,2%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	28	17,4%	12	19,4%	16	16,2%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	26	16,1%	10	16,1%	16	16,2%

Poder hablar con directores	25	15,5%	12	19,4%	13	13,1%
Abrir puertas de ensayos	25	15,5%	8	12,9%	17	17,2%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	23	14,3%	9	14,5%	14	14,1%
Dar espacio tras obra para opinar	21	13,0%	8	12,9%	13	13,1%
Otras	1	,6%	0	,0%	1	1,0%
Nada	1	,6%	1	1,6%	0	,0%

Tabla 102. Acciones que el sector teatral profesional podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según lugar de residencia

	LUGAR RESIDENCIA					
	Total		Valencia		Resto poblaciones	
	N	%	N	%	N	%
Total	163	100,0%	56	100,0%	107	100,0%
Ofrecer descuentos a jóvenes	79	48,5%	22	39,3%	57	53,3%
Bajar precio entradas	78	47,9%	34	60,7%	44	41,1%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	67	41,1%	28	50,0%	39	36,4%
Campañas difusión a público joven	64	39,3%	19	33,9%	45	42,1%
Ofertar diferentes horarios	56	34,4%	16	28,6%	40	37,4%
Incluir música que guste a jóvenes	54	33,1%	13	23,2%	41	38,3%
Informar en IES o CFP	54	33,1%	15	26,8%	39	36,4%
Poder hablar con actores después	48	29,4%	16	28,6%	32	29,9%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	47	28,8%	15	26,8%	32	29,9%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	42	25,8%	16	28,6%	26	24,3%
Fiestas y actos sociales después obras	40	24,5%	13	23,2%	27	25,2%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	33	20,2%	13	23,2%	20	18,7%
Crear ofertas lúdicas que incluyan obra y consumiciones	30	18,4%	5	8,9%	25	23,4%
Usar tecnología multimedia en escenografía	28	17,2%	11	19,6%	17	15,9%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	28	17,2%	5	8,9%	23	21,5%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	27	16,6%	9	16,1%	18	16,8%
Poder hablar con directores	25	15,3%	11	19,6%	14	13,1%
Abrir puertas de ensayos	25	15,3%	5	8,9%	20	18,7%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	23	14,1%	6	10,7%	17	15,9%
Dar espacio tras obra para opinar	21	12,9%	6	10,7%	15	14,0%
Otras	1	,6%	1	1,8%	0	,0%
Nada	1	,6%	0	,0%	1	,9%

Tabla 103. Acciones que el sector educativo podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según edad

	EDAD							
	Total		14		15		>=16	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	165	100,0%	50	100,0%	72	100,0%	43	100,0%
Salidas al teatro en horario escolar	120	72,7%	42	84,0%	54	75,0%	24	55,8%
Organizar talleres	74	44,8%	19	38,0%	38	52,8%	17	39,5%
Invitar a compañías para que hablen de su trabajo	57	34,5%	18	36,0%	24	33,3%	15	34,9%
Representaciones en los centros	53	32,1%	16	32,0%	25	34,7%	12	27,9%
Invitar a directores...	51	30,9%	16	32,0%	22	30,6%	13	30,2%
Organizar visitas a ensayos	46	27,9%	12	24,0%	21	29,2%	13	30,2%
Publicitar oferta en IES, CFP	37	22,4%	12	24,0%	19	26,4%	6	14,0%

Promover montaje de representaciones de estudiantes	35	21,2%	7	14,0%	19	26,4%	9	20,9%
Salidas al teatro fuera de horario escolar	34	20,6%	11	22,0%	17	23,6%	6	14,0%
Posibilitar que representaciones de estudiantes se muestren en la comunidad	31	18,8%	9	18,0%	17	23,6%	5	11,6%
Promover lectura de textos	26	15,8%	7	14,0%	11	15,3%	8	18,6%
Otros	2	1,2%	0	,0%	0	,0%	2	4,7%
Nada	1	,6%	1	2,0%	0	,0%	0	,0%

Tabla 104. Acciones que el sector educativo podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	163	100,0%	63	100,0%	100	100,0%
Salidas al teatro en horario escolar	119	73,0%	40	63,5%	79	79,0%
Organizar talleres	73	44,8%	23	36,5%	50	50,0%
Invitar a compañías para que hablen de su trabajo	56	34,4%	20	31,7%	36	36,0%
Representaciones en los centros	53	32,5%	21	33,3%	32	32,0%
Invitar a directores...	50	30,7%	18	28,6%	32	32,0%
Organizar visitas a ensayos	45	27,6%	12	19,0%	33	33,0%
Publicitar oferta en IES, CFP	37	22,7%	11	17,5%	26	26,0%
Promover montaje de representaciones de estudiantes	34	20,9%	16	25,4%	18	18,0%
Salidas al teatro fuera de horario escolar	34	20,9%	13	20,6%	21	21,0%
Posibilitar que representaciones de estudiantes se muestren en la comunidad	31	19,0%	3	4,8%	28	28,0%
Promover lectura de textos	26	16,0%	9	14,3%	17	17,0%
Otros	2	1,2%	2	3,2%	0	,0%
Nada	1	,6%	1	1,6%	0	,0%

Tabla 105. Acciones que el sector educativo podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según tipo de centro

	TIPO CENTRO					
	Total		Público		No público	
	N	%	N	%	N	%
Total	165	100,0%	79	100,0%	86	100,0%
Salidas al teatro en horario escolar	120	72,7%	61	77,2%	59	68,6%
Organizar talleres	74	44,8%	36	45,6%	38	44,2%
Invitar a compañías para que hablen de su trabajo	57	34,5%	30	38,0%	27	31,4%
Representaciones en los centros	53	32,1%	26	32,9%	27	31,4%
Invitar a directores...	51	30,9%	26	32,9%	25	29,1%
Organizar visitas a ensayos	46	27,9%	26	32,9%	20	23,3%
Publicitar oferta en IES, CFP	37	22,4%	22	27,8%	15	17,4%
Promover montaje de representaciones de estudiantes	35	21,2%	13	16,5%	22	25,6%
Salidas al teatro fuera de horario escolar	34	20,6%	18	22,8%	16	18,6%
Posibilitar que representaciones de estudiantes se muestren en la comunidad	31	18,8%	23	29,1%	8	9,3%
Promover lectura de textos	26	15,8%	14	17,7%	12	14,0%
Otros	2	1,2%	0	,0%	2	2,3%
Nada	1	,6%	0	,0%	1	1,2%

Tabla 106. Acciones que el sector educativo podría hacer para hacer el teatro atractivo para los jóvenes según lugar de residencia

	LUGAR RESIDENCIA					
	Total		Valencia		Resto poblaciones	
	N	%	N	%	N	%
Total	165	100,0%	56	100,0%	109	100,0%
Salidas al teatro en horario escolar	120	72,7%	37	66,1%	83	76,1%
Organizar talleres	74	44,8%	24	42,9%	50	45,9%
Invitar a compañías para que hablen de su trabajo	57	34,5%	15	26,8%	42	38,5%
Representaciones en los centros	53	32,1%	12	21,4%	41	37,6%
Invitar a directores...	51	30,9%	14	25,0%	37	33,9%
Organizar visitas a ensayos	46	27,9%	11	19,6%	35	32,1%
Publicitar oferta en IES, CFP	37	22,4%	10	17,9%	27	24,8%
Promover montaje de representaciones de estudiantes	35	21,2%	10	17,9%	25	22,9%
Salidas al teatro fuera de horario escolar	34	20,6%	11	19,6%	23	21,1%
Posibilitar que representaciones de estudiantes se muestren en la comunidad	31	18,8%	4	7,1%	27	24,8%
Promover lectura de textos	26	15,8%	4	7,1%	22	20,2%
Otros	2	1,2%	0	,0%	2	1,8%
Nada	1	,6%	0	,0%	1	,9%

ANEXO IV. TABLAS ESTADÍSTICAS A PARTIR DE LAS CUALES SE HAN ANALIZADO LOS DATOS CUANTITATIVOS DE LOS CUESTIONARIO DIRIGIDOS AL PROFESORADO

Tabla 107. Perfil del docente. Edad

EDAD	N	35
	Media	44,4
	Desviación típica	9,4
	Mínimo	25,0
	Máximo	61,0
	Mediana	47,0

Tabla 108. Perfil del docente. Sexo

	N	%
Total	35	100,0%
Hombre	12	34,3%
Mujer	23	65,7%

Tabla 109. Perfil del docente. Años en la docencia

AÑOS DOCENCIA	N	34
	Media	19,0
	Desviación típica	9,4
	Mínimo	1,0
	Máximo	35,0
	Mediana	22,5

Tabla 110. Perfil del docente. Años en la docencia en intervalos

	N	%
Total	34	100,0%
<15 años	11	32,4%
15-24	11	32,4%
>=25 años	12	35,3%

Tabla 111. Perfil del docente. Tipo de centro

	N	%
Total	15	100,0%
Público	8	53,3%
Concertado	7	46,7%

Tabla 112. Perfil del docente. Asignaturas impartidas

	N	%
Total	33	100,0%
Castellano: Lengua y Literatura	16	48,5%
Valenciano	15	45,5%
Dramatización	8	24,2%
Lenguas extranjeras	3	9,1%
Otras	1	3,0%

Tabla 113. Formación teatral según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	19	100,0%	9	100,0%	10	100,0%
Cursos Interpretación	8	42,1%	5	55,6%	3	30,0%
Cursos Expresión Corporal	8	42,1%	4	44,4%	4	40,0%
Cursos Improvisación	7	36,8%	4	44,4%	3	30,0%
Cursos Pedagogía teatral	6	31,6%	3	33,3%	3	30,0%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	15	78,9%	7	77,8%	8	80,0%
Otros	5	26,3%	2	22,2%	3	30,0%

Tabla 114. Formación teatral según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	19	100,0%	4	100,0%	5	100,0%	10	100,0%
Cursos Interpretación	8	42,1%	1	25,0%	2	40,0%	5	50,0%
Cursos Expresión Corporal	8	42,1%	0	,0%	3	60,0%	5	50,0%
Cursos Improvisación	7	36,8%	0	,0%	2	40,0%	5	50,0%
Cursos Pedagogía teatral	6	31,6%	0	,0%	1	20,0%	5	50,0%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	15	78,9%	3	75,0%	4	80,0%	8	80,0%
Otros	5	26,3%	0	,0%	1	20,0%	4	40,0%

Tabla 115. Formación teatral según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	7	100,0%	4	100,0%	3	100,0%
Cursos Interpretación	3	42,9%	1	25,0%	2	66,7%
Cursos Expresión Corporal	5	71,4%	2	50,0%	3	100,0%
Cursos Improvisación	3	42,9%	2	50,0%	1	33,3%
Cursos Pedagogía teatral	3	42,9%	2	50,0%	1	33,3%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	5	71,4%	4	100,0%	1	33,3%
Otros	3	42,9%	1	25,0%	2	66,7%

Tabla 116. Formación teatral si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	21	100,0%	14	100,0%	7	100,0%
Cursos Interpretación	9	42,9%	6	42,9%	3	42,9%
Cursos Expresión Corporal	9	42,9%	7	50,0%	2	28,6%
Cursos Improvisación	8	38,1%	6	42,9%	2	28,6%
Cursos Pedagogía teatral	7	33,3%	6	42,9%	1	14,3%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	17	81,0%	11	78,6%	6	85,7%
Otros	5	23,8%	5	35,7%	0	,0%

Tabla 117. Formación teatral si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	21	100,0%	13	100,0%	8	100,0%
Cursos Interpretación	9	42,9%	6	46,2%	3	37,5%
Cursos Expresión Corporal	9	42,9%	5	38,5%	4	50,0%
Cursos Improvisación	8	38,1%	5	38,5%	3	37,5%
Cursos Pedagogía teatral	7	33,3%	5	38,5%	2	25,0%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	17	81,0%	12	92,3%	5	62,5%
Otros	5	23,8%	1	7,7%	4	50,0%

Tabla 118. Formación teatral si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	21	100,0%	15	100,0%	6	100,0%
Cursos Interpretación	9	42,9%	5	33,3%	4	66,7%
Cursos Expresión Corporal	9	42,9%	4	26,7%	5	83,3%
Cursos Improvisación	8	38,1%	3	20,0%	5	83,3%
Cursos Pedagogía teatral	7	33,3%	2	13,3%	5	83,3%
Cursos Formación Profesorado relacionados con teatro	17	81,0%	11	73,3%	6	100,0%
Otros	5	23,8%	3	20,0%	2	33,3%

Tabla 119. Experiencia en el teatro profesional según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Sí	3	10,0%	3	25,0%	0	,0%
No	27	90,0%	9	75,0%	18	100,0%

Tabla 120. Experiencia en el teatro profesional según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	9	100,0%	9	100,0%	11	100,0%
Sí	3	10,3%	0	,0%	1	11,1%	2	18,2%
No	26	89,7%	9	100,0%	8	88,9%	9	81,8%

Tabla 121. Experiencia en el teatro profesional según tipo de centro

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	19	100,0%	13	100,0%
Sí	3	9,4%	3	15,8%	0	,0%
No	29	90,6%	16	84,2%	13	100,0%

Tabla 122. Experiencia en el teatro profesional si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	19	100,0%	13	100,0%
Sí	3	9,4%	3	15,8%	0	,0%
No	29	90,6%	16	84,2%	13	100,0%

Tabla 123. Experiencia en el teatro profesional si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	19	100,0%	13	100,0%
Sí	3	9,4%	2	10,5%	1	7,7%
No	29	90,6%	17	89,5%	12	92,3%

Tabla 124. Experiencia en el teatro profesional si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	26	100,0%	6	100,0%
Sí	3	9,4%	0	,0%	3	50,0%
No	29	90,6%	26	100,0%	3	50,0%

Tabla 125. Experiencia en el teatro amateur según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Sí	20	66,7%	8	66,7%	12	66,7%
No	10	33,3%	4	33,3%	6	33,3%

Tabla 126. Experiencia en el teatro amateur según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	9	100,0%	9	100,0%	11	100,0%
Sí	20	69,0%	6	66,7%	6	66,7%	8	72,7%
No	9	31,0%	3	33,3%	3	33,3%	3	27,3%

Tabla 127. Experiencia en el teatro amateur según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	8	100,0%	5	100,0%
Sí	11	84,6%	6	75,0%	5	100,0%
No	2	15,4%	2	25,0%	0	,0%

Tabla 128. Experiencia en el teatro amateur si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	18	100,0%	13	100,0%
Sí	21	67,7%	13	72,2%	8	61,5%
No	10	32,3%	5	27,8%	5	38,5%

Tabla 129. Experiencia en el teatro amateur si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	18	100,0%	13	100,0%
Sí	21	67,7%	13	72,2%	8	61,5%
No	10	32,3%	5	27,8%	5	38,5%

Tabla 130. Experiencia en el teatro amateur si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	25	100,0%	6	100,0%
Sí	21	67,7%	15	60,0%	6	100,0%
No	10	32,3%	10	40,0%	0	,0%

Tabla 131. Realización de salidas al teatro con el alumnado según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%
Sí	28	87,5%	12	100,0%	16	80,0%
No	4	12,5%	0	,0%	4	20,0%

Tabla 132. Realización de salidas al teatro con el alumnado años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	27	87,1%	8	88,9%	9	90,0%	10	83,3%
No	4	12,9%	1	11,1%	1	10,0%	2	16,7%

Tabla 133. Realización de salidas al teatro con el alumnado según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Sí	12	85,7%	6	75,0%	6	100,0%
No	2	14,3%	2	25,0%	0	,0%

Tabla 134. Realización de salidas al teatro con el alumnado si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%
Sí	29	87,9%	18	94,7%	11	78,6%
No	4	12,1%	1	5,3%	3	21,4%

Tabla 135. Realización de salidas al teatro con el alumnado si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
Sí	29	87,9%	15	83,3%	14	93,3%
No	4	12,1%	3	16,7%	1	6,7%

Tabla 136. Realización de salidas al teatro con el alumnado si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%
Sí	29	87,9%	22	84,6%	7	100,0%
No	4	12,1%	4	15,4%	0	,0%

Tabla 137. Organización salidas al teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	24	80,0%	9	75,0%	15	83,3%
Asig. Dramatización	13	43,3%	6	50,0%	7	38,9%
Otras asignaturas	8	26,7%	1	8,3%	7	38,9%
Actividad extraescolar teatro	7	23,3%	3	25,0%	4	22,2%
Asig. modalidad: Artes escénicas	4	13,3%	3	25,0%	1	5,6%
Otros	2	6,7%	0	,0%	2	11,1%

Tabla 138. Organización salidas al teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	10	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	23	79,3%	7	77,8%	9	90,0%	7	70,0%
Asig. Dramatización	13	44,8%	4	44,4%	4	40,0%	5	50,0%
Otras asignaturas	8	27,6%	1	11,1%	4	40,0%	3	30,0%
Actividad extraescolar teatro	6	20,7%	0	,0%	2	20,0%	4	40,0%
Asig. modalidad: Artes escénicas	4	13,8%	0	,0%	1	10,0%	3	30,0%
Otros	2	6,9%	1	11,1%	1	10,0%	0	,0%

Tabla 139. Organización salidas al teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	10	71,4%	5	62,5%	5	83,3%
Asig. Dramatización	7	50,0%	3	37,5%	4	66,7%
Otras asignaturas	3	21,4%	2	25,0%	1	16,7%
Actividad extraescolar teatro	1	7,1%	0	,0%	1	16,7%
Asig. modalidad: Artes escénicas	2	14,3%	2	25,0%	0	,0%
Otros	1	7,1%	0	,0%	1	16,7%

Tabla 140. Organización salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	26	81,3%	14	77,8%	12	85,7%
Asig. Dramatización	13	40,6%	9	50,0%	4	28,6%
Otras asignaturas	8	25,0%	3	16,7%	5	35,7%
Actividad extraescolar teatro	7	21,9%	4	22,2%	3	21,4%
Asig. modalidad: Artes escénicas	5	15,6%	3	16,7%	2	14,3%
Otros	2	6,3%	2	11,1%	0	,0%

Tabla 141. Organización salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	19	100,0%	13	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	26	81,3%	15	78,9%	11	84,6%
Asig. Dramatización	13	40,6%	6	31,6%	7	53,8%
Otras asignaturas	8	25,0%	5	26,3%	3	23,1%
Actividad extraescolar teatro	7	21,9%	5	26,3%	2	15,4%
Asig. modalidad: Artes escénicas	5	15,6%	4	21,1%	1	7,7%
Otros	2	6,3%	1	5,3%	1	7,7%

Tabla 142. Organización salidas al teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	26	100,0%	6	100,0%
Asig. Lengua Cast. o Val.	26	81,3%	23	88,5%	3	50,0%
Asig. Dramatización	13	40,6%	9	34,6%	4	66,7%
Otras asignaturas	8	25,0%	7	26,9%	1	16,7%
Actividad extraescolar teatro	7	21,9%	5	19,2%	2	33,3%
Asig. modalidad: Artes escénicas	5	15,6%	2	7,7%	3	50,0%
Otros	2	6,3%	1	3,8%	1	16,7%

Tabla 143. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	27	100,0%	12	100,0%	15	100,0%
Sí	26	96,3%	12	100,0%	14	93,3%
No	1	3,7%	0	,0%	1	6,7%

Tabla 144. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	26	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	9	100,0%
Sí	25	96,2%	7	87,5%	9	100,0%	9	100,0%
No	1	3,8%	1	12,5%	0	,0%	0	,0%

Tabla 145. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	6	100,0%	6	100,0%
Sí	11	91,7%	5	83,3%	6	100,0%
No	1	8,3%	1	16,7%	0	,0%

Tabla 146. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	18	100,0%	11	100,0%
Sí	28	96,6%	18	100,0%	10	90,9%
No	1	3,4%	0	,0%	1	9,1%

Tabla 147. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	16	100,0%	13	100,0%
Sí	28	96,6%	15	93,8%	13	100,0%
No	1	3,4%	1	6,3%	0	,0%

Tabla 148. Realización de actividades en clase en relación con la representación a la que se va a asistir si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	23	100,0%	6	100,0%
Sí	28	96,6%	22	95,7%	6	100,0%
No	1	3,4%	1	4,3%	0	,0%

Tabla 149. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	26	100,0%	12	100,0%	14	100,0%
Estudio biografía autor	10	38,5%	4	33,3%	6	42,9%
Lee texto teatral en clase	11	42,3%	4	33,3%	7	50,0%
Alumnos leen individualmente	5	19,2%	1	8,3%	4	28,6%
Estudio producción literaria autor	11	42,3%	5	41,7%	6	42,9%
Estudio autor dentro época	17	65,4%	8	66,7%	9	64,3%
Estudio monográfico del texto	12	46,2%	7	58,3%	5	35,7%
Estudio representación obra antes o después verla	11	42,3%	5	41,7%	6	42,9%
Actividades que traten sobre temática	11	42,3%	5	41,7%	6	42,9%
Propone a alumno escribir crítica teatral	9	34,6%	3	25,0%	6	42,9%
Asiste a algún ensayo	4	15,4%	0	,0%	4	28,6%
Concierta entrevistas con auotr, director...	4	15,4%	1	8,3%	3	21,4%
Otros	1	3,8%	0	,0%	1	7,1%

Tabla 150. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	25	100,0%	7	100,0%	9	100,0%	9	100,0%
Estudio biografía autor	10	40,0%	4	57,1%	2	22,2%	4	44,4%
Lee texto teatral en clase	10	40,0%	3	42,9%	3	33,3%	4	44,4%
Alumnos leen individualmente	5	20,0%	2	28,6%	0	,0%	3	33,3%
Estudio producción literaria autor	10	40,0%	3	42,9%	2	22,2%	5	55,6%
Estudio autor dentro época	16	64,0%	6	85,7%	4	44,4%	6	66,7%
Estudio monográfico del texto	12	48,0%	3	42,9%	4	44,4%	5	55,6%
Estudio representación obra antes o después verla	10	40,0%	1	14,3%	3	33,3%	6	66,7%
Actividades que traten sobre temática	11	44,0%	3	42,9%	5	55,6%	3	33,3%
Propone a alumno escribir crítica teatral	8	32,0%	1	14,3%	4	44,4%	3	33,3%
Asiste a algún ensayo	4	16,0%	1	14,3%	0	,0%	3	33,3%
Concierta entrevistas con auotr, director...	4	16,0%	0	,0%	1	11,1%	3	33,3%
Otros	1	4,0%	0	,0%	1	11,1%	0	,0%

Tabla 151. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	11	100,0%	5	100,0%	6	100,0%
Estudio biografía autor	4	36,4%	1	20,0%	3	50,0%
Lee texto teatral en clase	4	36,4%	3	60,0%	1	16,7%
Alumnos leen individualmente	2	18,2%	2	40,0%	0	,0%
Estudio producción literaria autor	3	27,3%	1	20,0%	2	33,3%
Estudio autor dentro época	8	72,7%	4	80,0%	4	66,7%
Estudio monográfico del texto	3	27,3%	1	20,0%	2	33,3%
Estudio representación obra antes o después verla	3	27,3%	1	20,0%	2	33,3%
Actividades que traten sobre temática	6	54,5%	1	20,0%	5	83,3%
Propone a alumno escribir crítica teatral	3	27,3%	2	40,0%	1	16,7%
Asiste a algún ensayo	2	18,2%	2	40,0%	0	,0%
Concierta entrevistas con auotr, director...	1	9,1%	1	20,0%	0	,0%

Tabla 152. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	27	100,0%	17	100,0%	10	100,0%
Estudio biografía autor	10	37,0%	5	29,4%	5	50,0%
Lee texto teatral en clase	12	44,4%	7	41,2%	5	50,0%
Alumnos leen individualmente	5	18,5%	4	23,5%	1	10,0%
Estudio producción literaria autor	12	44,4%	6	35,3%	6	60,0%
Estudio autor dentro época	17	63,0%	10	58,8%	7	70,0%
Estudio monográfico del texto	13	48,1%	6	35,3%	7	70,0%
Estudio representación obra antes o después verla	11	40,7%	6	35,3%	5	50,0%
Actividades que traten sobre temática	11	40,7%	10	58,8%	1	10,0%
Propone a alumno escribir crítica teatral	10	37,0%	3	17,6%	7	70,0%
Asiste a algún ensayo	4	14,8%	3	17,6%	1	10,0%
Concierta entrevistas con auotr, director...	4	14,8%	3	17,6%	1	10,0%
Otros	1	3,7%	1	5,9%	0	,0%

Tabla 153. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	27	100,0%	14	100,0%	13	100,0%
Estudio biografía autor	10	37,0%	6	42,9%	4	30,8%
Lee texto teatral en clase	12	44,4%	5	35,7%	7	53,8%
Alumnos leen individualmente	5	18,5%	2	14,3%	3	23,1%
Estudio producción literaria autor	12	44,4%	7	50,0%	5	38,5%
Estudio autor dentro época	17	63,0%	9	64,3%	8	61,5%
Estudio monográfico del texto	13	48,1%	10	71,4%	3	23,1%
Estudio representación obra antes o después verla	11	40,7%	9	64,3%	2	15,4%
Actividades que traten sobre temática	11	40,7%	4	28,6%	7	53,8%
Propone a alumno escribir crítica teatral	10	37,0%	6	42,9%	4	30,8%
Asiste a algún ensayo	4	14,8%	2	14,3%	2	15,4%
Concierta entrevistas con auotr, director...	4	14,8%	2	14,3%	2	15,4%
Otros	1	3,7%	0	,0%	1	7,7%

Tabla 154. Actividades hechas en el aula relacionadas con el teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	27	100,0%	21	100,0%	6	100,0%
Estudio biografía autor	10	37,0%	8	38,1%	2	33,3%
Lee texto teatral en clase	12	44,4%	11	52,4%	1	16,7%
Alumnos leen individualmente	5	18,5%	4	19,0%	1	16,7%
Estudio producción literaria autor	12	44,4%	11	52,4%	1	16,7%
Estudio autor dentro época	17	63,0%	14	66,7%	3	50,0%
Estudio monográfico del texto	13	48,1%	11	52,4%	2	33,3%
Estudio representación obra antes o después verla	11	40,7%	6	28,6%	5	83,3%
Actividades que traten sobre temática	11	40,7%	7	33,3%	4	66,7%
Propone a alumno escribir crítica teatral	10	37,0%	8	38,1%	2	33,3%
Asiste a algún ensayo	4	14,8%	2	9,5%	2	33,3%
Concierta entrevistas con auotr, director...	4	14,8%	2	9,5%	2	33,3%
Otros	1	3,7%	1	4,8%	0	,0%

Tabla 155. Conocimiento acerca de las guías didácticas según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%
Sí	24	75,0%	9	75,0%	15	75,0%
No	4	12,5%	1	8,3%	3	15,0%
No ofertan	4	12,5%	2	16,7%	2	10,0%

Tabla 156. Conocimiento acerca de las guías didácticas según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	23	74,2%	5	55,6%	9	90,0%	9	75,0%
No	4	12,9%	3	33,3%	0	,0%	1	8,3%
No ofertan	4	12,9%	1	11,1%	1	10,0%	2	16,7%

Tabla 157. Conocimiento acerca de las guías didácticas según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Sí	10	71,4%	6	75,0%	4	66,7%
No	2	14,3%	1	12,5%	1	16,7%
No ofertan	2	14,3%	1	12,5%	1	16,7%

Tabla 158. Conocimiento acerca de las guías didácticas si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%
Sí	25	75,8%	16	84,2%	9	64,3%
No	4	12,1%	1	5,3%	3	21,4%
No ofertan	4	12,1%	2	10,5%	2	14,3%

Tabla 159. Conocimiento acerca de las guías didácticas si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
Sí	25	75,8%	12	66,7%	13	86,7%
No	4	12,1%	4	22,2%	0	,0%
No ofertan	4	12,1%	2	11,1%	2	13,3%

Tabla 160. Conocimiento acerca de las guías didácticas si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%
Sí	25	75,8%	19	73,1%	6	85,7%
No	4	12,1%	3	11,5%	1	14,3%
No ofertan	4	12,1%	4	15,4%	0	,0%

Tabla 161. Uso de las guías didácticas según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	11	100,0%	18	100,0%
Sí	19	65,5%	9	81,8%	10	55,6%
No	10	34,5%	2	18,2%	8	44,4%

Tabla 162. Uso de las guías didácticas según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	8	100,0%	10	100,0%	10	100,0%
Sí	18	64,3%	5	62,5%	6	60,0%	7	70,0%
No	10	35,7%	3	37,5%	4	40,0%	3	30,0%

Tabla 163. Uso de las guías didácticas según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	7	100,0%	5	100,0%
Sí	8	66,7%	5	71,4%	3	60,0%
No	4	33,3%	2	28,6%	2	40,0%

Tabla 164. Uso de las guías didácticas si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	18	100,0%	12	100,0%
Sí	20	66,7%	15	83,3%	5	41,7%
No	10	33,3%	3	16,7%	7	58,3%

Tabla 165. Uso de las guías didácticas si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	16	100,0%	14	100,0%
Sí	20	66,7%	10	62,5%	10	71,4%
No	10	33,3%	6	37,5%	4	28,6%

Tabla 166. Uso de las guías didácticas si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	23	100,0%	7	100,0%
Sí	20	66,7%	14	60,9%	6	85,7%
No	10	33,3%	9	39,1%	1	14,3%

Tabla 167. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	12	100,0%	19	100,0%
Sí	28	90,3%	10	83,3%	18	94,7%
No	3	9,7%	2	16,7%	1	5,3%

Tabla 168. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	8	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	27	90,0%	7	87,5%	9	90,0%	11	91,7%
No	3	10,0%	1	12,5%	1	10,0%	1	8,3%

Tabla 169. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Sí	12	92,3%	6	85,7%	6	100,0%
No	1	7,7%	1	14,3%	0	,0%

Tabla 170. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	19	100,0%	13	100,0%
Sí	29	90,6%	18	94,7%	11	84,6%
No	3	9,4%	1	5,3%	2	15,4%

Tabla 171. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	17	100,0%	15	100,0%
Sí	29	90,6%	14	82,4%	15	100,0%
No	3	9,4%	3	17,6%	0	,0%

Tabla 172. Valoración de las guías didácticas como herramienta pedagógica útil si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	25	100,0%	7	100,0%
Sí	29	90,6%	22	88,0%	7	100,0%
No	3	9,4%	3	12,0%	0	,0%

Tabla 173. Criterios de selección de obras teatrales según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Ve la representación previamente	13	43,3%	4	33,3%	9	50,0%
Se informa a través del catálogo de la compañía	17	56,7%	6	50,0%	11	61,1%
Recomendaciones compañeros	9	30,0%	3	25,0%	6	33,3%
Recomendaciones equipo directivo	5	16,7%	2	16,7%	3	16,7%
Interés personal	11	36,7%	3	25,0%	8	44,4%
Interés profesional	15	50,0%	5	41,7%	10	55,6%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	10	33,3%	1	8,3%	9	50,0%
Otros	5	16,7%	2	16,7%	3	16,7%

Tabla 174. Criterios de selección de obras teatrales según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Ve la representación previamente	13	44,8%	3	37,5%	3	33,3%	7	58,3%
Se informa a través del catálogo de la compañía	16	55,2%	6	75,0%	5	55,6%	5	41,7%
Recomendaciones compañeros	9	31,0%	2	25,0%	4	44,4%	3	25,0%
Recomendaciones equipo directivo	4	13,8%	1	12,5%	2	22,2%	1	8,3%
Interés personal	11	37,9%	2	25,0%	4	44,4%	5	41,7%
Interés profesional	15	51,7%	2	25,0%	5	55,6%	8	66,7%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	10	34,5%	3	37,5%	3	33,3%	4	33,3%
Otros	5	17,2%	0	,0%	2	22,2%	3	25,0%

Tabla 175. Criterios de selección de obras teatrales según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	6	100,0%	6	100,0%
Ve la representación previamente	7	58,3%	4	66,7%	3	50,0%
Se informa a través del catálogo de la compañía	6	50,0%	2	33,3%	4	66,7%
Recomendaciones compañeros	2	16,7%	0	,0%	2	33,3%
Recomendaciones equipo directivo	2	16,7%	0	,0%	2	33,3%
Interés personal	3	25,0%	2	33,3%	1	16,7%
Interés profesional	4	33,3%	1	16,7%	3	50,0%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	4	33,3%	2	33,3%	2	33,3%
Otros	1	8,3%	1	16,7%	0	,0%

Tabla 176. Criterios de selección de obras teatrales si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	19	100,0%	12	100,0%
Ve la representación previamente	13	41,9%	10	52,6%	3	25,0%
Se informa a través del catálogo de la compañía	18	58,1%	12	63,2%	6	50,0%
Recomendaciones compañeros	9	29,0%	5	26,3%	4	33,3%
Recomendaciones equipo directivo	5	16,1%	3	15,8%	2	16,7%
Interés personal	12	38,7%	7	36,8%	5	41,7%
Interés profesional	16	51,6%	9	47,4%	7	58,3%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	10	32,3%	7	36,8%	3	25,0%
Otros	5	16,1%	4	21,1%	1	8,3%

Tabla 177. Criterios de selección de obras teatrales si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	16	100,0%	15	100,0%
Ve la representación previamente	13	41,9%	6	37,5%	7	46,7%
Se informa a través del catálogo de la compañía	18	58,1%	9	56,3%	9	60,0%
Recomendaciones compañeros	9	29,0%	4	25,0%	5	33,3%
Recomendaciones equipo directivo	5	16,1%	1	6,3%	4	26,7%
Interés personal	12	38,7%	6	37,5%	6	40,0%
Interés profesional	16	51,6%	9	56,3%	7	46,7%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	10	32,3%	5	31,3%	5	33,3%
Otros	5	16,1%	2	12,5%	3	20,0%

Tabla 178. Criterios de selección de obras teatrales si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Ve la representación previamente	13	41,9%	6	25,0%	7	100,0%
Se informa a través del catálogo de la compañía	18	58,1%	15	62,5%	3	42,9%
Recomendaciones compañeros	9	29,0%	8	33,3%	1	14,3%
Recomendaciones equipo directivo	5	16,1%	5	20,8%	0	,0%
Interés personal	12	38,7%	9	37,5%	3	42,9%
Interés profesional	16	51,6%	12	50,0%	4	57,1%
Sugerencias de instituciones cercanas al centro	10	32,3%	7	29,2%	3	42,9%
Otros	5	16,1%	3	12,5%	2	28,6%

Tabla 179. Horario de las salidas al teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Dentro horario escolar	25	83,3%	8	66,7%	17	94,4%
Fuera horario escolar	5	16,7%	4	33,3%	1	5,6%

Tabla 180. Horario de las salidas al teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		≥25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Dentro horario escolar	24	82,8%	8	100,0%	7	77,8%	9	75,0%
Fuera horario escolar	5	17,2%	0	,0%	2	22,2%	3	25,0%

Tabla 181. Horario de las salidas al teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	6	100,0%	6	100,0%
Dentro horario escolar	11	91,7%	5	83,3%	6	100,0%
Fuera horario escolar	1	8,3%	1	16,7%	0	,0%

Tabla 182. Horario de las salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	19	100,0%	12	100,0%
Dentro horario escolar	26	83,9%	16	84,2%	10	83,3%
Fuera horario escolar	5	16,1%	3	15,8%	2	16,7%

Tabla 183. Horario de las salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	16	100,0%	15	100,0%
Dentro horario escolar	26	83,9%	13	81,3%	13	86,7%
Fuera horario escolar	5	16,1%	3	18,8%	2	13,3%

Tabla 184. Horario de las salidas al teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPORTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Dentro horario escolar	26	83,9%	21	87,5%	5	71,4%
Fuera horario escolar	5	16,1%	3	12,5%	2	28,6%

Tabla 185. Obligatoriedad de las salidas al teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	18	60,0%	6	50,0%	12	66,7%
Voluntarias	12	40,0%	6	50,0%	6	33,3%

Tabla 186. Obligatoriedad de las salidas al teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	18	62,1%	6	75,0%	5	55,6%	7	58,3%
Voluntarias	11	37,9%	2	25,0%	4	44,4%	5	41,7%

Tabla 187. Obligatoriedad de las salidas al teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	6	100,0%	6	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	10	83,3%	4	66,7%	6	100,0%
Voluntarias	2	16,7%	2	33,3%	0	,0%

Tabla 185. Obligatoriedad de las salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	19	100,0%	12	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	19	61,3%	14	73,7%	5	41,7%
Voluntarias	12	38,7%	5	26,3%	7	58,3%

Tabla 186. Obligatoriedad de las salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	16	100,0%	15	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	19	61,3%	8	50,0%	11	73,3%
Voluntarias	12	38,7%	8	50,0%	4	26,7%

Tabla 187. Obligatoriedad de las salidas al teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Obligatorias en marco de su asignatura	19	61,3%	14	58,3%	5	71,4%
Voluntarias	12	38,7%	10	41,7%	2	28,6%

Tabla 188. Tipo de oferta teatral que se elige según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Teatro escolar	13	43,3%	4	33,3%	9	50,0%
Teatro oferta general	5	16,7%	3	25,0%	2	11,1%
Ambas	12	40,0%	5	41,7%	7	38,9%

Tabla 189. Tipo de oferta teatral que se elige según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		≥25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Teatro escolar	12	41,4%	5	62,5%	3	33,3%	4	33,3%
Teatro oferta general	5	17,2%	0	,0%	1	11,1%	4	33,3%
Ambas	12	41,4%	3	37,5%	5	55,6%	4	33,3%

Tabla 190. Tipo de oferta teatral que se elige según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	6	100,0%	6	100,0%
Teatro escolar	6	50,0%	2	33,3%	4	66,7%
Teatro oferta general	2	16,7%	1	16,7%	1	16,7%
Ambas	4	33,3%	3	50,0%	1	16,7%

Tabla 191. Tipo de oferta teatral que se elige si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	19	100,0%	12	100,0%
Teatro escolar	14	45,2%	8	42,1%	6	50,0%
Teatro oferta general	5	16,1%	3	15,8%	2	16,7%
Ambas	12	38,7%	8	42,1%	4	33,3%

Tabla 192. Tipo de oferta teatral que se elige si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	16	100,0%	15	100,0%
Teatro escolar	14	45,2%	8	50,0%	6	40,0%
Teatro oferta general	5	16,1%	3	18,8%	2	13,3%
Ambas	12	38,7%	5	31,3%	7	46,7%

Tabla 193. Tipo de oferta teatral que se elige si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Teatro escolar	14	45,2%	13	54,2%	1	14,3%
Teatro oferta general	5	16,1%	2	8,3%	3	42,9%
Ambas	12	38,7%	9	37,5%	3	42,9%

Tabla 194. Valoración de los espectáculos de teatro escolar según sexo

	SEXO		
	Total	Hombre	Mujer
N	31	12	19
Media	4,4	4,3	4,4
Desviación típica	1,2	1,2	1,3
Mínimo	1,0	2,0	1,0
Máximo	6,0	6,0	6,0
Mediana	4,0	4,5	4,0

Tabla 195. Valoración de los espectáculos de teatro escolar según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA			
	Total	<15 años	15-24	>=25 años
N	30	9	10	11
Media	4,4	5,1	4,2	3,9
Desviación típica	1,2	1,1	1,5	,8
Mínimo	1,0	3,0	1,0	2,0
Máximo	6,0	6,0	6,0	5,0
Mediana	4,0	5,0	4,5	4,0

Tabla 196. Valoración de los espectáculos de teatro escolar según tipo de centro

	TIPOCENTRO		
	Total	Público	Concertado
N	14	8	6
Media	4,6	4,6	4,5
Desviación típica	1,3	1,5	1,0
Mínimo	2,0	2,0	3,0
Máximo	6,0	6,0	6,0
Mediana	5,0	5,0	4,5

Tabla 197. Valoración de los espectáculos de teatro escolar si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO		
	Total	No/NC	Sí
N	32	18	14
Media	4,4	4,5	4,2
Desviación típica	1,2	1,2	1,3
Mínimo	1,0	2,0	1,0
Máximo	6,0	6,0	6,0
Mediana	4,0	4,0	5,0

Tabla 198. Valoración de los espectáculos de teatro escolar si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO		
	Total	No/NC	Sí
N	32	18	14
Media	4,4	4,2	4,6
Desviación típica	1,2	1,2	1,3
Mínimo	1,0	1,0	2,0
Máximo	6,0	6,0	6,0
Mediana	4,0	4,0	4,5

Tabla 199. Valoración de los espectáculos de teatro escolar si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN		
	Total	No/NC	Sí
N	32	25	7
Media	4,4	4,5	3,9
Desviación típica	1,2	1,3	,9
Mínimo	1,0	1,0	2,0
Máximo	6,0	6,0	5,0
Mediana	4,0	5,0	4,0

Tabla 200. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%
No	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%

Tabla 201. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
No	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%

Tabla 202. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
No	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%

Tabla 203. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%
No	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%

Tabla 204. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES si imparte Lengua y Literatura Valenciano

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
No	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%

Tabla 205. Organización de representaciones de compañías teatrales en el IES si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%
No	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%

Tabla 206. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	11	100,0%	20	100,0%
Siguiendo libro texto	14	45,2%	7	63,6%	7	35,0%
Leyendo obra incluida en programación	18	58,1%	3	27,3%	15	75,0%
Asistiendo a representación dentro IES	5	16,1%	3	27,3%	2	10,0%
Asistiendo a representación fuera IES	18	58,1%	6	54,5%	12	60,0%
Viendo videos de representación	10	32,3%	4	36,4%	6	30,0%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	19	61,3%	5	45,5%	14	70,0%
Creando textos para interpretar los alumnos	9	29,0%	4	36,4%	5	25,0%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	10	32,3%	4	36,4%	6	30,0%
Trabajando expresión comunicativa gestual	9	29,0%	2	18,2%	7	35,0%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	8	25,8%	4	36,4%	4	20,0%
Otros	1	3,2%	1	9,1%	0	,0%

Tabla 207. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	11	100,0%
Siguiendo libro texto	13	43,3%	4	44,4%	6	60,0%	3	27,3%
Leyendo obra incluida en programación	18	60,0%	5	55,6%	5	50,0%	8	72,7%
Asistiendo a representación dentro IES	5	16,7%	1	11,1%	1	10,0%	3	27,3%
Asistiendo a representación fuera IES	17	56,7%	5	55,6%	5	50,0%	7	63,6%
Viendo videos de representación	10	33,3%	1	11,1%	3	30,0%	6	54,5%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	19	63,3%	6	66,7%	8	80,0%	5	45,5%
Creando textos para interpretar los alumnos	9	30,0%	0	,0%	2	20,0%	7	63,6%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	10	33,3%	4	44,4%	1	10,0%	5	45,5%
Trabajando expresión comunicativa gestual	9	30,0%	2	22,2%	1	10,0%	6	54,5%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	8	26,7%	2	22,2%	1	10,0%	5	45,5%
Otros	1	3,3%	0	,0%	0	,0%	1	9,1%

Tabla 208. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Siguiendo libro texto	6	42,9%	3	37,5%	3	50,0%
Leyendo obra incluida en programación	7	50,0%	6	75,0%	1	16,7%
Asistiendo a representación dentro IES	1	7,1%	0	,0%	1	16,7%
Asistiendo a representación fuera IES	5	35,7%	3	37,5%	2	33,3%
Viendo videos de representación	3	21,4%	2	25,0%	1	16,7%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	11	78,6%	5	62,5%	6	100,0%
Creando textos para interpretar los alumnos	3	21,4%	0	,0%	3	50,0%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	7	50,0%	3	37,5%	4	66,7%
Trabajando expresión comunicativa gestual	4	28,6%	3	37,5%	1	16,7%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	2	14,3%	2	25,0%	0	,0%
Otros	1	7,1%	1	12,5%	0	,0%

Tabla 209. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Siguiendo libro texto	14	43,8%	5	27,8%	9	64,3%
Leyendo obra incluida en programación	18	56,3%	8	44,4%	10	71,4%
Asistiendo a representación dentro IES	6	18,8%	5	27,8%	1	7,1%
Asistiendo a representación fuera IES	19	59,4%	11	61,1%	8	57,1%
Viendo videos de representación	10	31,3%	4	22,2%	6	42,9%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	20	62,5%	13	72,2%	7	50,0%
Creando textos para interpretar los alumnos	9	28,1%	7	38,9%	2	14,3%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	10	31,3%	9	50,0%	1	7,1%
Trabajando expresión comunicativa gestual	9	28,1%	7	38,9%	2	14,3%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	8	25,0%	6	33,3%	2	14,3%
Otros	1	3,1%	1	5,6%	0	,0%

Tabla 210. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	17	100,0%	15	100,0%
Siguiendo libro texto	14	43,8%	10	58,8%	4	26,7%
Leyendo obra incluida en programación	18	56,3%	10	58,8%	8	53,3%
Asistiendo a representación dentro IES	6	18,8%	4	23,5%	2	13,3%
Asistiendo a representación fuera IES	19	59,4%	11	64,7%	8	53,3%
Viendo videos de representación	10	31,3%	7	41,2%	3	20,0%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	20	62,5%	9	52,9%	11	73,3%
Creando textos para interpretar los alumnos	9	28,1%	4	23,5%	5	33,3%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	10	31,3%	4	23,5%	6	40,0%
Trabajando expresión comunicativa gestual	9	28,1%	3	17,6%	6	40,0%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	8	25,0%	4	23,5%	4	26,7%
Otros	1	3,1%	0	,0%	1	6,7%

Tabla 211. Enfoque de la enseñanza sobre teatro dentro de la asignatura de Lengua y Literatura si también imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	26	100,0%	6	100,0%
Siguiendo libro texto	14	43,8%	12	46,2%	2	33,3%
Leyendo obra incluida en programación	18	56,3%	15	57,7%	3	50,0%
Asistiendo a representación dentro IES	6	18,8%	5	19,2%	1	16,7%
Asistiendo a representación fuera IES	19	59,4%	16	61,5%	3	50,0%
Viendo videos de representación	10	31,3%	7	26,9%	3	50,0%
Haciendo participar al alumno como actores/actrices...	20	62,5%	16	61,5%	4	66,7%
Creando textos para interpretar los alumnos	9	28,1%	6	23,1%	3	50,0%
Espacio a alumnos a crear textos colectivamente	10	31,3%	6	23,1%	4	66,7%
Trabajando expresión comunicativa gestual	9	28,1%	6	23,1%	3	50,0%
Fomentando debate sobre temas para ver obra	8	25,0%	5	19,2%	3	50,0%
Otros	1	3,1%	0	,0%	1	16,7%

Tabla 212. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	22	100,0%	11	100,0%	11	100,0%
Trabaja con libro de texto	6	27,3%	3	27,3%	3	27,3%
Trabaja expresión corporal y voz	17	77,3%	9	81,8%	8	72,7%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	15	68,2%	7	63,6%	8	72,7%
Trabaja textos que luego serán representados	15	68,2%	5	45,5%	10	90,9%
Trabaja a partir de improvisación	17	77,3%	6	54,5%	11	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	7	31,8%	4	36,4%	3	27,3%
Adapta obras escritas por un autor	17	77,3%	9	81,8%	8	72,7%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	11	50,0%	5	45,5%	6	54,5%
Trabaja a partir de juegos teatrales	14	63,6%	8	72,7%	6	54,5%

Tabla 213. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	22	100,0%	6	100,0%	7	100,0%	9	100,0%
Trabaja con libro de texto	6	27,3%	2	33,3%	1	14,3%	3	33,3%
Trabaja expresión corporal y voz	17	77,3%	3	50,0%	6	85,7%	8	88,9%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	15	68,2%	4	66,7%	4	57,1%	7	77,8%
Trabaja textos que luego serán representados	15	68,2%	4	66,7%	3	42,9%	8	88,9%
Trabaja a partir de improvisación	17	77,3%	5	83,3%	5	71,4%	7	77,8%
Propone a alumnos elección de textos a representar	7	31,8%	0	,0%	2	28,6%	5	55,6%
Adapta obras escritas por un autor	17	77,3%	3	50,0%	5	71,4%	9	100,0%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	11	50,0%	2	33,3%	4	57,1%	5	55,6%
Trabaja a partir de juegos teatrales	14	63,6%	2	33,3%	5	71,4%	7	77,8%

Tabla 214. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	10	100,0%	5	100,0%	5	100,0%
Trabaja con libro de texto	2	20,0%	2	40,0%	0	,0%
Trabaja expresión corporal y voz	7	70,0%	3	60,0%	4	80,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	8	80,0%	4	80,0%	4	80,0%
Trabaja textos que luego serán representados	6	60,0%	5	100,0%	1	20,0%
Trabaja a partir de improvisación	8	80,0%	5	100,0%	3	60,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	30,0%	2	40,0%	1	20,0%
Adapta obras escritas por un autor	6	60,0%	3	60,0%	3	60,0%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	4	40,0%	2	40,0%	2	40,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	6	60,0%	2	40,0%	4	80,0%

Tabla 215. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	22	100,0%	13	100,0%	9	100,0%
Trabaja con libro de texto	6	27,3%	3	23,1%	3	33,3%
Trabaja expresión corporal y voz	17	77,3%	9	69,2%	8	88,9%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	15	68,2%	11	84,6%	4	44,4%
Trabaja textos que luego serán representados	15	68,2%	8	61,5%	7	77,8%
Trabaja a partir de improvisación	17	77,3%	10	76,9%	7	77,8%
Propone a alumnos elección de textos a representar	7	31,8%	4	30,8%	3	33,3%
Adapta obras escritas por un autor	17	77,3%	9	69,2%	8	88,9%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	11	50,0%	5	38,5%	6	66,7%
Trabaja a partir de juegos teatrales	14	63,6%	9	69,2%	5	55,6%

Tabla 216. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	22	100,0%	12	100,0%	10	100,0%
Trabaja con libro de texto	6	27,3%	3	25,0%	3	30,0%
Trabaja expresión corporal y voz	17	77,3%	11	91,7%	6	60,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	15	68,2%	7	58,3%	8	80,0%
Trabaja textos que luego serán representados	15	68,2%	8	66,7%	7	70,0%
Trabaja a partir de improvisación	17	77,3%	10	83,3%	7	70,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	7	31,8%	4	33,3%	3	30,0%
Adapta obras escritas por un autor	17	77,3%	9	75,0%	8	80,0%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	11	50,0%	8	66,7%	3	30,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	14	63,6%	8	66,7%	6	60,0%

Tabla 217. Enfoque de la enseñanza del teatro dentro de la asignatura de Taller de Dramatización si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	22	100,0%	15	100,0%	7	100,0%
Trabaja con libro de texto	6	27,3%	5	33,3%	1	14,3%
Trabaja expresión corporal y voz	17	77,3%	10	66,7%	7	100,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	15	68,2%	8	53,3%	7	100,0%
Trabaja textos que luego serán representados	15	68,2%	10	66,7%	5	71,4%
Trabaja a partir de improvisación	17	77,3%	10	66,7%	7	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	7	31,8%	4	26,7%	3	42,9%
Adapta obras escritas por un autor	17	77,3%	12	80,0%	5	71,4%
Sus intereses y los del grupo se ven reflejados en actividades teatrales llevadas a cabo	11	50,0%	7	46,7%	4	57,1%
Trabaja a partir de juegos teatrales	14	63,6%	7	46,7%	7	100,0%

Tabla 218. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	6	100,0%	3	100,0%	3	100,0%
Trabaja con libro de texto	3	50,0%	1	33,3%	2	66,7%
Trabaja expresión corporal y voz	4	66,7%	2	66,7%	2	66,7%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	4	66,7%	2	66,7%	2	66,7%
Trabaja textos que luego serán representados	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de improvisación	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	50,0%	1	33,3%	2	66,7%
Adapta obras escritas por un autor	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	4	66,7%	2	66,7%	2	66,7%
Otros	1	16,7%	1	33,3%	0	,0%

Tabla 219. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA					
	Total		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%
Total	6	100,0%	3	100,0%	3	100,0%
Trabaja con libro de texto	3	50,0%	0	,0%	3	100,0%
Trabaja expresión corporal y voz	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Trabaja textos que luego serán representados	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de improvisación	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	50,0%	1	33,3%	2	66,7%
Adapta obras escritas por un autor	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Otros	1	16,7%	1	33,3%	0	,0%

Tabla 220. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	2	100,0%	1	100,0%	1	100,0%
Trabaja con libro de texto	1	50,0%	1	100,0%	0	,0%
Trabaja expresión corporal y voz	1	50,0%	1	100,0%	0	,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	1	50,0%	1	100,0%	0	,0%
Trabaja textos que luego serán representados	2	100,0%	1	100,0%	1	100,0%
Trabaja a partir de improvisación	2	100,0%	1	100,0%	1	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	1	50,0%	1	100,0%	0	,0%
Adapta obras escritas por un autor	2	100,0%	1	100,0%	1	100,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	1	50,0%	1	100,0%	0	,0%

Tabla 221. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	6	100,0%	2	100,0%	4	100,0%
Trabaja con libro de texto	3	50,0%	2	100,0%	1	25,0%
Trabaja expresión corporal y voz	4	66,7%	2	100,0%	2	50,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	4	66,7%	2	100,0%	2	50,0%
Trabaja textos que luego serán representados	5	83,3%	2	100,0%	3	75,0%
Trabaja a partir de improvisación	5	83,3%	2	100,0%	3	75,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	50,0%	1	50,0%	2	50,0%
Adapta obras escritas por un autor	5	83,3%	2	100,0%	3	75,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	4	66,7%	2	100,0%	2	50,0%
Otros	1	16,7%	0	,0%	1	25,0%

Tabla 222. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	6	100,0%	4	100,0%	2	100,0%
Trabaja con libro de texto	3	50,0%	2	50,0%	1	50,0%
Trabaja expresión corporal y voz	4	66,7%	3	75,0%	1	50,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	4	66,7%	3	75,0%	1	50,0%
Trabaja textos que luego serán representados	5	83,3%	3	75,0%	2	100,0%
Trabaja a partir de improvisación	5	83,3%	3	75,0%	2	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	50,0%	2	50,0%	1	50,0%
Adapta obras escritas por un autor	5	83,3%	3	75,0%	2	100,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	4	66,7%	3	75,0%	1	50,0%
Otros	1	16,7%	1	25,0%	0	,0%

Tabla 223. Enfoque del teatro dentro de la asignatura de Artes Escénicas si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	6	100,0%	3	100,0%	3	100,0%
Trabaja con libro de texto	3	50,0%	0	,0%	3	100,0%
Trabaja expresión corporal y voz	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Da espacio para crear texto colectivo a representar	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Trabaja textos que luego serán representados	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de improvisación	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Propone a alumnos elección de textos a representar	3	50,0%	1	33,3%	2	66,7%
Adapta obras escritas por un autor	5	83,3%	2	66,7%	3	100,0%
Trabaja a partir de juegos teatrales	4	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
Otros	1	16,7%	1	33,3%	0	,0%

Tabla 224. Enfoque de la enseñanza del teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%
En el teatro como género literario	4	12,5%	0	,0%	4	20,0%
En el teatro como espectáculo	6	18,8%	3	25,0%	3	15,0%
Ambos por igual	22	68,8%	9	75,0%	13	65,0%

Tabla 225. Enfoque de la enseñanza del teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
En el teatro como género literario	4	12,9%	1	11,1%	1	10,0%	2	16,7%
En el teatro como espectáculo	6	19,4%	1	11,1%	2	20,0%	3	25,0%
Ambos por igual	21	67,7%	7	77,8%	7	70,0%	7	58,3%

Tabla 226. Enfoque de la enseñanza del teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
En el teatro como género literario	2	14,3%	1	12,5%	1	16,7%
En el teatro como espectáculo	2	14,3%	1	12,5%	1	16,7%
Ambos por igual	10	71,4%	6	75,0%	4	66,7%

Tabla 227. Enfoque de la enseñanza del teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%
En el teatro como género literario	4	12,1%	2	10,5%	2	14,3%
En el teatro como espectáculo	6	18,2%	5	26,3%	1	7,1%
Ambos por igual	23	69,7%	12	63,2%	11	78,6%

Tabla 228. Enfoque de la enseñanza del teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
En el teatro como género literario	4	12,1%	1	5,6%	3	20,0%
En el teatro como espectáculo	6	18,2%	3	16,7%	3	20,0%
Ambos por igual	23	69,7%	14	77,8%	9	60,0%

Tabla 229. Enfoque de la enseñanza del teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%
En el teatro como género literario	4	12,1%	4	15,4%	0	,0%
En el teatro como espectáculo	6	18,2%	3	11,5%	3	42,9%
Ambos por igual	23	69,7%	19	73,1%	4	57,1%

Tabla 230. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	12	100,0%	18	100,0%
Sí	29	96,7%	12	100,0%	17	94,4%
No	1	3,3%	0	,0%	1	5,6%

Tabla 231. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	9	100,0%	9	100,0%	11	100,0%
Sí	28	96,6%	8	88,9%	9	100,0%	11	100,0%
No	1	3,4%	1	11,1%	0	,0%	0	,0%

Tabla 232. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Sí	13	92,9%	7	87,5%	6	100,0%
No	1	7,1%	1	12,5%	0	,0%

Tabla 233. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	16	100,0%	14	100,0%
Sí	29	96,7%	16	100,0%	13	92,9%
No	1	3,3%	0	,0%	1	7,1%

Tabla 234. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	17	100,0%	13	100,0%
Sí	29	96,7%	16	94,1%	13	100,0%
No	1	3,3%	1	5,9%	0	,0%

Tabla 235. Valoración sobre la incidencia del teatro en la formación del alumnado como espectador si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	23	100,0%	7	100,0%
Sí	29	96,7%	22	95,7%	7	100,0%
No	1	3,3%	1	4,3%	0	,0%

Tabla 236. Asistencia al teatro en el tiempo libre según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	12	100,0%	20	100,0%
Sí	26	81,3%	10	83,3%	16	80,0%
No	6	18,8%	2	16,7%	4	20,0%

Tabla 237. Asistencia al teatro en el tiempo libre según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	9	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	25	80,6%	6	66,7%	8	80,0%	11	91,7%
No	6	19,4%	3	33,3%	2	20,0%	1	8,3%

Tabla 238. Asistencia al teatro en el tiempo libre según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	14	100,0%	8	100,0%	6	100,0%
Sí	11	78,6%	7	87,5%	4	66,7%
No	3	21,4%	1	12,5%	2	33,3%

Tabla 239. Asistencia al teatro en el tiempo libre si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	19	100,0%	14	100,0%
Sí	27	81,8%	15	78,9%	12	85,7%
No	6	18,2%	4	21,1%	2	14,3%

Tabla 240. Asistencia al teatro en el tiempo libre si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	18	100,0%	15	100,0%
Sí	27	81,8%	15	83,3%	12	80,0%
No	6	18,2%	3	16,7%	3	20,0%

Tabla 241. Asistencia al teatro en el tiempo libre si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	33	100,0%	26	100,0%	7	100,0%
Sí	27	81,8%	21	80,8%	6	85,7%
No	6	18,2%	5	19,2%	1	14,3%

Tabla 242. Asistencia a cursos de formación sobre teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	12	100,0%	19	100,0%
Sí	10	32,3%	4	33,3%	6	31,6%
No	21	67,7%	8	66,7%	13	68,4%

Tabla 243. Asistencia a cursos de formación sobre teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	8	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	10	33,3%	1	12,5%	3	30,0%	6	50,0%
No	20	66,7%	7	87,5%	7	70,0%	6	50,0%

Tabla 244. Asistencia a cursos de formación sobre teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Si	4	30,8%	3	42,9%	1	16,7%
No	9	69,2%	4	57,1%	5	83,3%

Tabla 245. Asistencia a cursos de formación sobre teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Si	10	31,3%	6	33,3%	4	28,6%
No	22	68,8%	12	66,7%	10	71,4%

Tabla 246. Asistencia a cursos de formación sobre teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Si	10	31,3%	7	38,9%	3	21,4%
No	22	68,8%	11	61,1%	11	78,6%

Tabla 247. Asistencia a cursos de formación sobre teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	25	100,0%	7	100,0%
Si	10	31,3%	4	16,0%	6	85,7%
No	22	68,8%	21	84,0%	1	14,3%

Tabla 248. Práctica real de teatro en el aula según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	12	100,0%	19	100,0%
Sí	23	74,2%	11	91,7%	12	63,2%
No	8	25,8%	1	8,3%	7	36,8%

Tabla 249. Práctica real de teatro en el aula según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	8	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Sí	22	73,3%	4	50,0%	7	70,0%	11	91,7%
No	8	26,7%	4	50,0%	3	30,0%	1	8,3%

Tabla 250. Práctica real de teatro en el aula según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Sí	10	76,9%	4	57,1%	6	100,0%
No	3	23,1%	3	42,9%	0	,0%

Tabla 251. Práctica real de teatro en el aula si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Sí	23	71,9%	13	72,2%	10	71,4%
No	9	28,1%	5	27,8%	4	28,6%

Tabla 252. Práctica real de teatro en el aula si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Sí	23	71,9%	13	72,2%	10	71,4%
No	9	28,1%	5	27,8%	4	28,6%

Tabla 253. Práctica real de teatro en el aula si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	25	100,0%	7	100,0%
Sí	23	71,9%	16	64,0%	7	100,0%
No	9	28,1%	9	36,0%	0	,0%

Tabla 254. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	11	100,0%	18	100,0%
Estudio del género dramático	17	58,6%	6	54,5%	11	61,1%
Texto teatral	24	82,8%	9	81,8%	15	83,3%
Teatro como espectáculo	22	75,9%	10	90,9%	12	66,7%
Teatro como disciplina artística	11	37,9%	4	36,4%	7	38,9%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	16	55,2%	5	45,5%	11	61,1%
Recepción del espectáculo teatral	13	44,8%	5	45,5%	8	44,4%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	19	65,5%	7	63,6%	12	66,7%
Teatro como herramienta de temas transversales	9	31,0%	5	45,5%	4	22,2%
Teatro como herramienta de resolución de conflictos en aula	5	17,2%	3	27,3%	2	11,1%

Tabla 255. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	11	100,0%
Estudio del género dramático	16	57,1%	6	75,0%	5	55,6%	5	45,5%
Texto teatral	23	82,1%	7	87,5%	6	66,7%	10	90,9%
Teatro como espectáculo	22	78,6%	7	87,5%	5	55,6%	10	90,9%
Teatro como disciplina artística	11	39,3%	3	37,5%	1	11,1%	7	63,6%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	16	57,1%	5	62,5%	3	33,3%	8	72,7%
Recepción del espectáculo teatral	13	46,4%	5	62,5%	1	11,1%	7	63,6%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	18	64,3%	4	50,0%	5	55,6%	9	81,8%
Teatro como herramienta de temas transversales	9	32,1%	3	37,5%	2	22,2%	4	36,4%
Teatro como herramienta de resolución de conflictos en aula	5	17,9%	0	,0%	2	22,2%	3	27,3%

Tabla 256. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Estudio del género dramático	8	61,5%	4	57,1%	4	66,7%
Texto teatral	11	84,6%	7	100,0%	4	66,7%
Teatro como espectáculo	10	76,9%	6	85,7%	4	66,7%
Teatro como disciplina artística	5	38,5%	4	57,1%	1	16,7%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	8	61,5%	5	71,4%	3	50,0%
Recepción del espectáculo teatral	5	38,5%	4	57,1%	1	16,7%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	8	61,5%	4	57,1%	4	66,7%
Teatro como herramienta de temas transversales	4	30,8%	3	42,9%	1	16,7%
Teatro como herramienta de resolución de conflictos en aula	1	7,7%	1	14,3%	0	,0%

Tabla 257. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	16	100,0%	13	100,0%
Estudio del género dramático	17	58,6%	8	50,0%	9	69,2%
Texto teatral	24	82,8%	14	87,5%	10	76,9%
Teatro como espectáculo	22	75,9%	13	81,3%	9	69,2%
Teatro como disciplina artística	11	37,9%	8	50,0%	3	23,1%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	16	55,2%	11	68,8%	5	38,5%
Recepción del espectáculo teatral	13	44,8%	9	56,3%	4	30,8%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	19	65,5%	11	68,8%	8	61,5%
Teatro como herramienta de temas transversales	9	31,0%	5	31,3%	4	30,8%
Teatro como herramienta de resolución de conflictos en aula	5	17,2%	2	12,5%	3	23,1%

Tabla 258. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	16	100,0%	13	100,0%
Estudio del género dramático	17	58,6%	10	62,5%	7	53,8%
Texto teatral	24	82,8%	13	81,3%	11	84,6%
Teatro como espectáculo	22	75,9%	14	87,5%	8	61,5%
Teatro como disciplina artística	11	37,9%	5	31,3%	6	46,2%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	16	55,2%	8	50,0%	8	61,5%
Recepción del espectáculo teatral	13	44,8%	7	43,8%	6	46,2%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	19	65,5%	9	56,3%	10	76,9%
Teatro como herramienta de temas transversales	9	31,0%	6	37,5%	3	23,1%
Teatro como herramienta d eterminación de conflictos en aula	5	17,2%	3	18,8%	2	15,4%

Tabla 259. Tipo de actividades que realiza para enseñar teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	22	100,0%	7	100,0%
Estudio del género dramático	17	58,6%	13	59,1%	4	57,1%
Texto teatral	24	82,8%	19	86,4%	5	71,4%
Teatro como espectáculo	22	75,9%	15	68,2%	7	100,0%
Teatro como disciplina artística	11	37,9%	6	27,3%	5	71,4%
Uso de elementos teatrales como expresión corporal, voz...	16	55,2%	10	45,5%	6	85,7%
Recepción del espectáculo teatral	13	44,8%	8	36,4%	5	71,4%
Teatro como herramienta de aprendizaje en su asignatura	19	65,5%	14	63,6%	5	71,4%
Teatro como herramienta de temas transversales	9	31,0%	7	31,8%	2	28,6%
Teatro como herramienta d eterminación de conflictos en aula	5	17,2%	4	18,2%	1	14,3%

Tabla 260. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales según sexo

	SEXO		
	Total	Hombre	Mujer
N	22	9	13
Media	3,0	2,8	3,2
Desviación típica	1,8	1,5	2,0
Mínimo	,0	1,0	,0
Máximo	5,0	5,0	5,0
Mediana	3,0	2,0	4,0

Tabla 261. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA			
	Total	<15 años	15-24	>=25 años
N	21	5	7	9
Media	3,1	2,0	3,7	3,3
Desviación típica	1,7	1,9	1,6	1,7
Mínimo	,0	,0	2,0	,0
Máximo	5,0	5,0	5,0	5,0
Mediana	4,0	2,0	5,0	4,0

Tabla 262. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales según tipo de centro

	TIPOCENTRO		
	Total	Público	Concertado
N	9	4	5
Media	2,7	2,3	3,0
Desviación típica	1,9	2,1	1,9
Mínimo	,0	,0	1,0
Máximo	5,0	5,0	5,0
Mediana	2,0	2,0	2,0

Tabla 263. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO		
	Total	No/NC	Si
N	22	14	8
Media	3,0	3,0	3,1
Desviación típica	1,8	1,6	2,1
Mínimo	,0	,0	,0
Máximo	5,0	5,0	5,0
Mediana	3,0	3,0	3,5

Tabla 264. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO		
	Total	No/NC	Sí
N	22	11	11
Media	3,0	2,8	3,3
Desviación típica	1,8	1,8	1,7
Mínimo	,0	,0	,0
Máximo	5,0	5,0	5,0
Mediana	3,0	2,0	4,0

Tabla 265. Horas semanales que se dedican a las actividades teatrales si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN		
	Total	No/NC	Sí
N	22	16	6
Media	3,0	3,1	2,8
Desviación típica	1,8	1,9	1,3
Mínimo	,0	,0	1,0
Máximo	5,0	5,0	4,0
Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 266. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	11	100,0%	19	100,0%
Sí	13	43,3%	7	63,6%	6	31,6%
No	17	56,7%	4	36,4%	13	68,4%

Tabla 267. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Si	12	41,4%	1	12,5%	1	11,1%	10	83,3%
No	17	58,6%	7	87,5%	8	88,9%	2	16,7%

Tabla 268. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Si	3	23,1%	2	28,6%	1	16,7%
No	10	76,9%	5	71,4%	5	83,3%

Tabla 269. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	18	100,0%	13	100,0%
Si	13	41,9%	7	38,9%	6	46,2%
No	18	58,1%	11	61,1%	7	53,8%

Tabla 270. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	17	100,0%	14	100,0%
Si	13	41,9%	8	47,1%	5	35,7%
No	18	58,1%	9	52,9%	9	64,3%

Tabla 271. Disponibilidad de espacios para la práctica teatral si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Sí	13	41,9%	8	33,3%	5	71,4%
No	18	58,1%	16	66,7%	2	28,6%

Tabla 272. Fomento de la producción teatral propia del alumnado según el sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	11	100,0%	19	100,0%
Sí	19	63,3%	8	72,7%	11	57,9%
No	11	36,7%	3	27,3%	8	42,1%

Tabla 273. Fomento de la producción teatral propia del alumnado según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Sí	18	62,1%	5	62,5%	5	55,6%	8	66,7%
No	11	37,9%	3	37,5%	4	44,4%	4	33,3%

Tabla 274. Fomento de la producción teatral propia del alumnado según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Sí	10	76,9%	4	57,1%	6	100,0%
No	3	23,1%	3	42,9%	0	,0%

Tabla 275. Fomento de la producción teatral propia del alumnado si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	17	100,0%	13	100,0%
Sí	19	63,3%	13	76,5%	6	46,2%
No	11	36,7%	4	23,5%	7	53,8%

Tabla 276. Fomento de la producción teatral propia del alumnado si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	16	100,0%	14	100,0%
Sí	19	63,3%	8	50,0%	11	78,6%
No	11	36,7%	8	50,0%	3	21,4%

Tabla 277. Fomento de la producción teatral propia del alumnado si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	23	100,0%	7	100,0%
Sí	19	63,3%	13	56,5%	6	85,7%
No	11	36,7%	10	43,5%	1	14,3%

Tabla 278. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum según sexo. (1 baja, 7 alta)

	SEXO		
	Total	Hombre	Mujer
N	30	11	19
Media	5,0	5,2	4,9
Desviación típica	1,6	1,6	1,6
Mínimo	2,0	3,0	2,0
Máximo	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	5,0	5,0

Tabla 279. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum según años en la docencia. (1 baja, 7 alta)

	AÑOS DOCENCIA			
	Total	<15 años	15-24	>=25 años
N	29	8	9	12
Media	5,0	5,3	4,3	5,3
Desviación típica	1,6	1,4	1,7	1,7
Mínimo	2,0	3,0	2,0	2,0
Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	5,0	4,0	5,5

Tabla 280. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum según tipo de centro. (1 baja, 7 alta)

	TIPOCENTRO		
	Total	Público	Concertado
N	13	7	6
Media	5,5	5,9	5,2
Desviación típica	1,3	1,5	1,2
Mínimo	4,0	4,0	4,0
Máximo	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	7,0	5,0

Tabla 281. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum si imparte Lengua y Literatura Castellana. (1 baja, 7 alta)

	IMPARTE CASTELLANO		
	Total	No/NC	Sí
N	31	18	13
Media	5,0	5,1	4,9
Desviación típica	1,6	1,6	1,6
Mínimo	2,0	2,0	3,0
Máximo	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	5,0	5,0

Tabla 282. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum si imparte Lengua y Literatura Valenciana (1 baja, 7 alta)

	IMPARTE VALENCIANO		
	Total	No/NC	Sí
N	31	17	14
Media	5,0	5,2	4,7
Desviación típica	1,6	1,5	1,7
Mínimo	2,0	3,0	2,0
Máximo	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	5,0	5,0

Tabla 283. Opinión sobre la presencia del teatro en el currículum si imparte Taller de Dramatización y Teatro (1 baja, 7 alta)

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN		
	Total	No/NC	Sí
N	31	24	7
Media	5,0	4,7	6,1
Desviación típica	1,6	1,6	1,1
Mínimo	2,0	2,0	5,0
Máximo	7,0	7,0	7,0
Mediana	5,0	5,0	7,0

Tabla 284. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven según sexo. (1 nada, 7 totalmente)

	SEXO		
	Total	Hombre	Mujer
N	30	11	19
Media	3,3	3,3	3,4
Desviación típica	1,5	1,3	1,6
Mínimo	1,0	2,0	1,0
Máximo	7,0	5,0	7,0
Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 285. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven según años en la docencia. (1 nada, 7 totalmente)

	AÑOS DOCENCIA			
	Total	<15 años	15-24	>=25 años
N	29	8	9	12
Media	3,3	3,1	3,3	3,3
Desviación típica	1,5	2,0	1,7	1,0
Mínimo	1,0	1,0	1,0	2,0
Máximo	7,0	7,0	6,0	5,0
Mediana	3,0	2,5	3,0	3,5

Tabla 286. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven según tipo de centro. (1 nada, 7 totalmente)

	TIPOCENTRO		
	Total	Público	Concertado
N	13	7	6
Media	3,4	3,9	2,8
Desviación típica	1,7	2,0	1,3
Mínimo	1,0	2,0	1,0
Máximo	7,0	7,0	5,0
Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 287. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven si imparte Lengua y Literatura Castellana. (1 nada, 7 totalmente)

	IMPARTE CASTELLANO		
	Total	No/NC	Sí
N	31	18	13
Media	3,4	3,6	3,0
Desviación típica	1,5	1,5	1,5
Mínimo	1,0	1,0	1,0
Máximo	7,0	7,0	6,0
Mediana	3,0	3,0	2,0

Tabla 288. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven si imparte Lengua y Literatura Valenciana. (1 nada, 7 totalmente)

	IMPARTE VALENCIANO		
	Total	No/NC	Si
N	31	17	14
Media	3,4	3,2	3,6
Desviación típica	1,5	1,5	1,5
Mínimo	1,0	1,0	2,0
Máximo	7,0	6,0	7,0
Mediana	3,0	3,0	3,0

Tabla 289. Opinión sobre si la oferta teatral está pensada para un público joven si imparte Taller de Dramatización y Teatro. (1 nada, 7 totalmente)

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN		
	Total	No/NC	Si
N	31	24	7
Media	3,4	3,4	3,3
Desviación típica	1,5	1,5	1,4
Mínimo	1,0	1,0	1,0
Máximo	7,0	7,0	5,0
Mediana	3,0	3,0	4,0

Tabla 290. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	11	100,0%	19	100,0%
Bajar precio entradas	21	70,0%	7	63,6%	14	73,7%
Ofrecer descuentos a jóvenes	23	76,7%	9	81,8%	14	73,7%
Campañas difusión a público joven	24	80,0%	7	63,6%	17	89,5%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	21	70,0%	8	72,7%	13	68,4%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	6	20,0%	1	9,1%	5	26,3%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	21	70,0%	8	72,7%	13	68,4%
Fomentar participación en grupò de jóvenes	11	36,7%	3	27,3%	8	42,1%
Informar en IES o CFP	13	43,3%	5	45,5%	8	42,1%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	12	40,0%	4	36,4%	8	42,1%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	16	53,3%	5	45,5%	11	57,9%
Ofertar diferentes horarios	15	50,0%	4	36,4%	11	57,9%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	11	36,7%	3	27,3%	8	42,1%
Fiestas y actos sociales después obras	1	3,3%	0	,0%	1	5,3%
Abrir puertas de ensayos	11	36,7%	4	36,4%	7	36,8%
Poder hablar con actores después	14	46,7%	5	45,5%	9	47,4%
Poder hablar con directores	7	23,3%	3	27,3%	4	21,1%
Usar tecnología multimedia en escenografía	3	10,0%	2	18,2%	1	5,3%
Incluir música que guste a jóvenes	2	6,7%	1	9,1%	1	5,3%
Dar espacio tras obra para opinar	1	3,3%	1	9,1%	0	,0%

Tabla 291. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	12	100,0%
Bajar precio entradas	21	72,4%	7	87,5%	7	77,8%	7	58,3%
Ofrecer descuentos a jóvenes	22	75,9%	7	87,5%	5	55,6%	10	83,3%
Campañas difusión a público joven	23	79,3%	8	100,0%	5	55,6%	10	83,3%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	21	72,4%	6	75,0%	8	88,9%	7	58,3%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	6	20,7%	1	12,5%	2	22,2%	3	25,0%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	21	72,4%	7	87,5%	8	88,9%	6	50,0%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	11	37,9%	3	37,5%	2	22,2%	6	50,0%
Informar en IES o CFP	12	41,4%	6	75,0%	1	11,1%	5	41,7%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	11	37,9%	2	25,0%	3	33,3%	6	50,0%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	16	55,2%	4	50,0%	5	55,6%	7	58,3%
Ofertar diferentes horarios	15	51,7%	4	50,0%	4	44,4%	7	58,3%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	11	37,9%	4	50,0%	2	22,2%	5	41,7%
Fiestas y actos sociales después obras	1	3,4%	0	,0%	1	11,1%	0	,0%
Abrir puertas de ensayos	11	37,9%	4	50,0%	1	11,1%	6	50,0%
Poder hablar con actores después	14	48,3%	4	50,0%	5	55,6%	5	41,7%
Poder hablar con directores	7	24,1%	2	25,0%	2	22,2%	3	25,0%
Usar tecnología multimedia en escenografía	3	10,3%	1	12,5%	1	11,1%	1	8,3%
Incluir música que guste a jóvenes	2	6,9%	1	12,5%	1	11,1%	0	,0%
Dar espacio tras obra para opinar	1	3,4%	0	,0%	0	,0%	1	8,3%

Tabla 292. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Bajar precio entradas	10	76,9%	4	57,1%	6	100,0%
Ofrecer descuentos a jóvenes	10	76,9%	5	71,4%	5	83,3%
Campañas difusión a público joven	8	61,5%	5	71,4%	3	50,0%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	10	76,9%	5	71,4%	5	83,3%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	2	15,4%	1	14,3%	1	16,7%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	11	84,6%	5	71,4%	6	100,0%
Fomentar participación en grupo de jóvenes	6	46,2%	2	28,6%	4	66,7%
Informar en IES o CFP	5	38,5%	3	42,9%	2	33,3%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	7	53,8%	4	57,1%	3	50,0%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	7	53,8%	4	57,1%	3	50,0%
Ofertar diferentes horarios	7	53,8%	3	42,9%	4	66,7%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	4	30,8%	2	28,6%	2	33,3%
Abrir puertas de ensayos	6	46,2%	4	57,1%	2	33,3%
Poder hablar con actores después	7	53,8%	4	57,1%	3	50,0%
Poder hablar con directores	3	23,1%	2	28,6%	1	16,7%
Dar espacio tras obra para opinar	1	7,7%	1	14,3%	0	,0%

Tabla 292. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	18	100,0%	13	100,0%
Bajar precio entradas	21	67,7%	11	61,1%	10	76,9%
Ofrecer descuentos a jóvenes	24	77,4%	13	72,2%	11	84,6%
Campañas difusión a público joven	24	77,4%	13	72,2%	11	84,6%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	21	67,7%	10	55,6%	11	84,6%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	6	19,4%	5	27,8%	1	7,7%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	21	67,7%	12	66,7%	9	69,2%
Fomentar participación en grupò de jóvenes	12	38,7%	7	38,9%	5	38,5%
Informar en IES o CFP	13	41,9%	8	44,4%	5	38,5%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	12	38,7%	7	38,9%	5	38,5%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	17	54,8%	10	55,6%	7	53,8%
Ofertar diferentes horarios	15	48,4%	8	44,4%	7	53,8%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	11	35,5%	6	33,3%	5	38,5%
Fiestas y actos sociales después obras	1	3,2%	1	5,6%	0	,0%
Abrir puertas de ensayos	11	35,5%	7	38,9%	4	30,8%
Poder hablar con actores después	14	45,2%	8	44,4%	6	46,2%
Poder hablar con directores	7	22,6%	5	27,8%	2	15,4%
Usar tecnología multimedia en escenografía	3	9,7%	2	11,1%	1	7,7%
Incluir música que guste a jóvenes	2	6,5%	1	5,6%	1	7,7%
Dar espacio tras obra para opinar	1	3,2%	1	5,6%	0	,0%

Tabla 293. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	17	100,0%	14	100,0%
Bajar precio entradas	21	67,7%	13	76,5%	8	57,1%
Ofrecer descuentos a jóvenes	24	77,4%	15	88,2%	9	64,3%
Campañas difusión a público joven	24	77,4%	14	82,4%	10	71,4%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	21	67,7%	13	76,5%	8	57,1%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	6	19,4%	2	11,8%	4	28,6%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	21	67,7%	11	64,7%	10	71,4%
Fomentar participación en grupò de jóvenes	12	38,7%	7	41,2%	5	35,7%
Informar en IES o CFP	13	41,9%	9	52,9%	4	28,6%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	12	38,7%	5	29,4%	7	50,0%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	17	54,8%	10	58,8%	7	50,0%
Ofertar diferentes horarios	15	48,4%	10	58,8%	5	35,7%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	11	35,5%	6	35,3%	5	35,7%
Fiestas y actos sociales después obras	1	3,2%	0	,0%	1	7,1%
Abrir puertas de ensayos	11	35,5%	5	29,4%	6	42,9%
Poder hablar con actores después	14	45,2%	8	47,1%	6	42,9%
Poder hablar con directores	7	22,6%	3	17,6%	4	28,6%
Usar tecnología multimedia en escenografía	3	9,7%	1	5,9%	2	14,3%
Incluir música que guste a jóvenes	2	6,5%	1	5,9%	1	7,1%
Dar espacio tras obra para opinar	1	3,2%	0	,0%	1	7,1%

Tabla 294. Opinión sobre las acciones que el sector del teatro profesional podría llevar a cabo para que este arte resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	24	100,0%	7	100,0%
Bajar precio entradas	21	67,7%	16	66,7%	5	71,4%
Ofrecer descuentos a jóvenes	24	77,4%	19	79,2%	5	71,4%
Campañas difusión a público joven	24	77,4%	19	79,2%	5	71,4%
Ofertar programa relacionado con gustos jóvenes	21	67,7%	16	66,7%	5	71,4%
Ofertar obras con temáticas no complicadas	6	19,4%	5	20,8%	1	14,3%
Mejorar difusión obra en entorno familiar y ocio	21	67,7%	16	66,7%	5	71,4%
Fomentar participación en grupó de jóvenes	12	38,7%	9	37,5%	3	42,9%
Informar en IES o CFP	13	41,9%	9	37,5%	4	57,1%
Crear obras dinámicas para fomentar participación espectador	12	38,7%	9	37,5%	3	42,9%
Llevar las obras prestigiosas al entorno cercano	17	54,8%	12	50,0%	5	71,4%
Ofertar diferentes horarios	15	48,4%	9	37,5%	6	85,7%
Construir edificios teatrales junto a otro ocio	11	35,5%	9	37,5%	2	28,6%
Fiestas y actos sociales después obras	1	3,2%	1	4,2%	0	,0%
Abrir puertas de ensayos	11	35,5%	7	29,2%	4	57,1%
Poder hablar con actores después	14	45,2%	11	45,8%	3	42,9%
Poder hablar con directores	7	22,6%	5	20,8%	2	28,6%
Usar tecnología multimedia en escenografía	3	9,7%	3	12,5%	0	,0%
Incluir música que guste a jóvenes	2	6,5%	2	8,3%	0	,0%
Dar espacio tras obra para opinar	1	3,2%	0	,0%	1	14,3%

Tabla 295. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los docentes para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	8	100,0%	9	100,0%	11	100,0%
Implicar al alumno en proceso de representación teatral...	19	67,9%	6	75,0%	4	44,4%	9	81,8%
Fomentar lectura de textos dramáticos	18	64,3%	6	75,0%	4	44,4%	8	72,7%
Fomentar asistencia al teatro	21	75,0%	8	100,0%	5	55,6%	8	72,7%
Fomentar la valoración crítica	17	60,7%	5	62,5%	5	55,6%	7	63,6%

Tabla 296. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los docentes para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Implicar al alumno en proceso de representación teatral...	8	61,5%	5	71,4%	3	50,0%
Fomentar lectura de textos dramáticos	9	69,2%	5	71,4%	4	66,7%
Fomentar asistencia al teatro	10	76,9%	5	71,4%	5	83,3%
Fomentar la valoración crítica	5	38,5%	3	42,9%	2	33,3%

Tabla 297. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los docentes para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	17	100,0%	12	100,0%
Implicar al alumno en proceso de representación teatral...	19	65,5%	13	76,5%	6	50,0%
Fomentar lectura de textos dramáticos	18	62,1%	10	58,8%	8	66,7%
Fomentar asistencia al teatro	22	75,9%	13	76,5%	9	75,0%
Fomentar la valoración crítica	18	62,1%	10	58,8%	8	66,7%

Tabla 298. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los docentes para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	15	100,0%	14	100,0%
Implicar al alumno en proceso de representación teatral...	19	65,5%	8	53,3%	11	78,6%
Fomentar lectura de textos dramáticos	18	62,1%	10	66,7%	8	57,1%
Fomentar asistencia al teatro	22	75,9%	13	86,7%	9	64,3%
Fomentar la valoración crítica	18	62,1%	12	80,0%	6	42,9%

Tabla 299. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los docentes para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	22	100,0%	7	100,0%
Implicar al alumno en proceso de representación teatral...	19	65,5%	13	59,1%	6	85,7%
Fomentar lectura de textos dramáticos	18	62,1%	14	63,6%	4	57,1%
Fomentar asistencia al teatro	22	75,9%	16	72,7%	6	85,7%
Fomentar la valoración crítica	18	62,1%	13	59,1%	5	71,4%

Tabla 300. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	27	100,0%	9	100,0%	18	100,0%
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	13	48,1%	7	77,8%	6	33,3%
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	16	59,3%	7	77,8%	9	50,0%
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	7	25,9%	3	33,3%	4	22,2%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	14	51,9%	6	66,7%	8	44,4%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	21	77,8%	8	88,9%	13	72,2%
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	19	70,4%	7	77,8%	12	66,7%
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	13	48,1%	6	66,7%	7	38,9%
Fomentar teatro para materias transversales	15	55,6%	6	66,7%	9	50,0%
Fomentar teatro para resolución de conflictos	14	51,9%	6	66,7%	8	44,4%
Formarse o mejorar formación teatral	15	55,6%	5	55,6%	10	55,6%
Otros	2	7,4%	2	22,2%	0	,0%

Tabla 301. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA						
	Total		<15 años		15-24		>24
	N	%	N	%	N	%	N
Total	26	100,0%	8	100,0%	8	100,0%	
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	12	46,2%	5	62,5%	1	12,5%	
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	15	57,7%	6	75,0%	2	25,0%	
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	7	26,9%	1	12,5%	1	12,5%	
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	13	50,0%	3	37,5%	3	37,5%	
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	20	76,9%	6	75,0%	4	50,0%	
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	19	73,1%	6	75,0%	6	75,0%	
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	13	50,0%	2	25,0%	3	37,5%	
Fomentar teatro para materias transversales	15	57,7%	3	37,5%	5	62,5%	
Fomentar teatro para resolución de conflictos	14	53,8%	3	37,5%	5	62,5%	
Formarse o mejorar formación teatral	15	57,7%	3	37,5%	5	62,5%	

Tabla 302. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	7	100,0%	5	100,0%
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	7	58,3%	4	57,1%	3	60,0%
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	6	50,0%	4	57,1%	2	40,0%
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	4	33,3%	2	28,6%	2	40,0%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	6	50,0%	4	57,1%	2	40,0%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	8	66,7%	4	57,1%	4	80,0%
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	10	83,3%	5	71,4%	5	100,0%
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	5	41,7%	2	28,6%	3	60,0%
Fomentar teatro para materias transversales	6	50,0%	3	42,9%	3	60,0%
Fomentar teatro para resolución de conflictos	5	41,7%	2	28,6%	3	60,0%
Formarse o mejorar formación teatral	4	33,3%	3	42,9%	1	20,0%
Otros	2	16,7%	1	14,3%	1	20,0%

Tabla 303. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	16	100,0%	12	100,0%
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	14	50,0%	9	56,3%	5	41,7%
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	17	60,7%	11	68,8%	6	50,0%
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	7	25,0%	6	37,5%	1	8,3%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	14	50,0%	6	37,5%	8	66,7%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	21	75,0%	11	68,8%	10	83,3%
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	19	67,9%	12	75,0%	7	58,3%
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	13	46,4%	8	50,0%	5	41,7%
Fomentar teatro para materias transversales	15	53,6%	10	62,5%	5	41,7%
Fomentar teatro para resolución de conflictos	14	50,0%	9	56,3%	5	41,7%
Formarse o mejorar formación teatral	15	53,6%	9	56,3%	6	50,0%
Otros	2	7,1%	2	12,5%	0	,0%

Tabla 304. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	16	100,0%	12	100,0%
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	14	50,0%	9	56,3%	5	41,7%
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	17	60,7%	11	68,8%	6	50,0%
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	7	25,0%	2	12,5%	5	41,7%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	14	50,0%	7	43,8%	7	58,3%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	21	75,0%	12	75,0%	9	75,0%
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	19	67,9%	9	56,3%	10	83,3%
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	13	46,4%	7	43,8%	6	50,0%
Fomentar teatro para materias transversales	15	53,6%	9	56,3%	6	50,0%
Fomentar teatro para resolución de conflictos	14	50,0%	7	43,8%	7	58,3%
Formarse o mejorar formación teatral	15	53,6%	8	50,0%	7	58,3%
Otros	2	7,1%	0	,0%	2	16,7%

Tabla 305. Opinión sobre las acciones que podrían llevar a cabo los centros educativos para que el teatro resultase más atractivo para el alumnado, si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	21	100,0%	7	100,0%
Fomentar y demandar inclusión teatro en el PEC	14	50,0%	9	42,9%	5	71,4%
Fomentar y demandar presencia teatro en actividades del PGA	17	60,7%	11	52,4%	6	85,7%
Fomentar y demandar claustros monográficos sobre teatro como herramienta pedagógica	7	25,0%	3	14,3%	4	57,1%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales con compañeros	14	50,0%	10	47,6%	4	57,1%
Fomentar asistencia a espectáculos teatrales por alumnos	21	75,0%	15	71,4%	6	85,7%
Fomentar teatro como herramienta de innovación pedagógica	19	67,9%	13	61,9%	6	85,7%
Fomentar teatro como herramienta para trabajar interdisciplinar	13	46,4%	9	42,9%	4	57,1%
Fomentar teatro para materias transversales	15	53,6%	9	42,9%	6	85,7%
Fomentar teatro para resolución de conflictos	14	50,0%	9	42,9%	5	71,4%
Formarse o mejorar formación teatral	15	53,6%	10	47,6%	5	71,4%
Otros	2	7,1%	1	4,8%	1	14,3%

Tabla 306. Facilidad para organizar salidas al teatro según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	11	100,0%	18	100,0%
Sí	19	65,5%	9	81,8%	10	55,6%
No	10	34,5%	2	18,2%	8	44,4%

Tabla 307. Facilidad para organizar salidas al teatro según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	8	100,0%	8	100,0%	12	100,0%
Sí	18	64,3%	6	75,0%	6	75,0%	6	50,0%
No	10	35,7%	2	25,0%	2	25,0%	6	50,0%

Tabla 308. Facilidad para organizar salidas al teatro según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	7	100,0%	5	100,0%
Si	8	66,7%	4	57,1%	4	80,0%
No	4	33,3%	3	42,9%	1	20,0%

Tabla 309. Facilidad para organizar salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	18	100,0%	12	100,0%
Si	19	63,3%	11	61,1%	8	66,7%
No	11	36,7%	7	38,9%	4	33,3%

Tabla 310. Facilidad para organizar salidas al teatro si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	17	100,0%	13	100,0%
Si	19	63,3%	11	64,7%	8	61,5%
No	11	36,7%	6	35,3%	5	38,5%

Tabla 311. Facilidad para organizar salidas al teatro si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	23	100,0%	7	100,0%
Si	19	63,3%	14	60,9%	5	71,4%
No	11	36,7%	9	39,1%	2	28,6%

Tabla 312. Facilidad para realizar la práctica dramática según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	29	100,0%	11	100,0%	18	100,0%
Si	17	58,6%	8	72,7%	9	50,0%
No	12	41,4%	3	27,3%	9	50,0%

Tabla 313a. Facilidad para realizar la práctica dramática según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	28	100,0%	8	100,0%	8	100,0%	12	100,0%
Si	16	57,1%	3	37,5%	3	37,5%	10	83,3%
No	12	42,9%	5	62,5%	5	62,5%	2	16,7%

Tabla 313b. Facilidad para realizar la práctica dramática según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	12	100,0%	7	100,0%	5	100,0%
Si	6	50,0%	4	57,1%	2	40,0%
No	6	50,0%	3	42,9%	3	60,0%

Tabla 314. Facilidad para realizar la práctica dramática si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Si	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	18	100,0%	12	100,0%
Si	17	56,7%	10	55,6%	7	58,3%
No	13	43,3%	8	44,4%	5	41,7%

Tabla 315. Facilidad para realizar la práctica dramática si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	17	100,0%	13	100,0%
Sí	17	56,7%	8	47,1%	9	69,2%
No	13	43,3%	9	52,9%	4	30,8%

Tabla 316. Facilidad para realizar la práctica dramática si imparte Taller de Dramatización y Teatro

	IMPARTE DRAMATIZACIÓN					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	23	100,0%	7	100,0%
Sí	17	56,7%	12	52,2%	5	71,4%
No	13	43,3%	11	47,8%	2	28,6%

Tabla 317. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual según sexo

		SEXO		
		Total	Hombre	Mujer
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	31	12	19
	Media	3,9	3,8	3,9
	Desviación típica	1,8	1,9	1,8
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	30	12	18
	Media	6,2	6,3	6,1
	Desviación típica	1,2	,9	1,4
	Mínimo	1,0	5,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	7,0	6,0

VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	31	12	19
	Media	3,3	3,1	3,4
	Desviación típica	1,3	1,5	1,2
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	6,0	6,0	5,0
	Mediana	3,0	3,0	4,0
VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	31	12	19
	Media	5,9	6,3	5,7
	Desviación típica	1,1	, 8	1,2
	Mínimo	3,0	5,0	3,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0
IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	31	12	19
	Media	5,2	5,5	5,1
	Desviación típica	1,4	1,3	1,4
	Mínimo	2,0	3,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	5,0

Tabla 318. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual según años en la docencia

		AÑOS DOCENCIA			
		Total	<15 años	15-24	>=25 años
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	30	8	10	12
	Media	3,8	4,6	3,1	3,8
	Desviación típica	1,8	1,9	1,2	1,9
	Mínimo	1,0	2,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	5,0	7,0
	Mediana	4,0	4,5	3,0	4,0
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	29	8	9	12
	Media	6,1	6,3	5,8	6,3
	Desviación típica	1,2	, 7	1,9	, 8
	Mínimo	1,0	5,0	1,0	5,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0	6,5
VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	30	8	10	12
	Media	3,2	3,5	3,2	3,1
	Desviación típica	1,3	1,4	1,3	1,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0	1,0
	Máximo	6,0	5,0	6,0	5,0
	Mediana	3,0	4,0	3,0	3,0

VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	30	8	10	12
	Media	5,9	6,1	5,5	6,1
	Desviación típica	1,1	,6	1,2	1,2
	Mínimo	3,0	5,0	4,0	3,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0	6,5
IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	30	8	10	12
	Media	5,2	5,5	4,8	5,3
	Desviación típica	1,4	1,7	1,4	1,1
	Mínimo	2,0	2,0	2,0	3,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,5	6,0	5,0	5,5

Tabla 319. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual según tipo de centro

	TIPOCENTRO			
	Total	Público	Concertado	
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	13	7	6
	Media	3,7	4,1	3,2
	Desviación típica	2,0	1,8	2,3
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	3,0
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	12	6	6
	Media	6,2	6,7	5,7
	Desviación típica	1,7	,5	2,3
	Mínimo	1,0	6,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	7,0	7,0	6,5
VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	13	7	6
	Media	2,8	3,4	2,2
	Desviación típica	1,3	1,1	1,3
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	5,0	5,0	4,0
	Mediana	3,0	4,0	2,0
VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	13	7	6
	Media	6,2	6,3	6,2
	Desviación típica	,8	1,1	,4
	Mínimo	4,0	4,0	6,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	7,0	6,0

IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	13	7	6
	Media	5,1	5,3	4,8
	Desviación típica	1,6	1,6	1,7
	Mínimo	2,0	3,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0

Tabla 320. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual si imparte Lengua y Literatura Castellana

		IMPARTE CASTELLANO		
		Total	No/NC	Si
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	18	14
	Media	3,9	4,1	3,7
	Desviación típica	1,8	2,0	1,5
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	3,5
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	31	18	13
	Media	6,1	6,3	5,8
	Desviación típica	1,2	,8	1,6
	Mínimo	1,0	5,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,5	6,0
VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	32	18	14
	Media	3,2	3,1	3,4
	Desviación típica	1,3	1,2	1,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	6,0	5,0	6,0
	Mediana	3,0	3,0	3,0
VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	18	14
	Media	5,9	5,9	5,9
	Desviación típica	1,1	1,1	1,1
	Mínimo	3,0	3,0	4,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0
IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	32	18	14
	Media	5,2	5,3	5,1
	Desviación típica	1,4	1,4	1,4
	Mínimo	2,0	2,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,5	6,0	5,0

Tabla 321. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual si imparte Lengua y Literatura Valenciano

		IMPARTE VALENCIANO		
		Total	No/NC	Sí
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	18	14
	Media	3,9	3,9	3,9
	Desviación típica	1,8	1,5	2,2
	Mínimo	1,0	2,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	3,5
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	31	17	14
	Media	6,1	6,3	5,9
	Desviación típica	1,2	, 8	1,6
	Mínimo	1,0	5,0	1,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0
VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	32	18	14
	Media	3,2	3,4	2,9
	Desviación típica	1,3	1,2	1,4
	Mínimo	1,0	1,0	1,0
	Máximo	6,0	6,0	5,0
	Mediana	3,0	3,5	3,0
VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	18	14
	Media	5,9	6,1	5,7
	Desviación típica	1,1	, 9	1,3
	Mínimo	3,0	4,0	3,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	6,0
IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	32	18	14
	Media	5,2	5,4	4,9
	Desviación típica	1,4	1,3	1,4
	Mínimo	2,0	2,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,5	6,0	5,0

Tabla 322. Valoración sobre el arte y el teatro como arte en la sociedad actual si imparte Taller de Dramatización y Teatro

		IMPARTE DRAMATIZACIÓN		
		Total	No/NC	Sí
PAPEL ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	25	7
	Media	3,9	3,9	4,0
	Desviación típica	1,8	1,9	1,7
	Mínimo	1,0	1,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	4,0	4,0	4,0
PAPEL DEBERÍA JUGAR ARTE EN SOCIEDAD ACTUAL	N	31	24	7
	Media	6,1	6,0	6,7
	Desviación típica	1,2	1,3	, 5
	Mínimo	1,0	1,0	6,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	7,0
VALORACIÓN SOCIAL DEL TEATRO	N	32	25	7
	Media	3,2	3,2	3,4
	Desviación típica	1,3	1,4	1,1
	Mínimo	1,0	1,0	2,0
	Máximo	6,0	6,0	5,0
	Mediana	3,0	3,0	4,0
VALORACIÓN PERSONAL DEL TEATRO EN SOCIEDAD ACTUAL	N	32	25	7
	Media	5,9	5,8	6,6
	Desviación típica	1,1	1,1	, 5
	Mínimo	3,0	3,0	6,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	6,0	6,0	7,0
IMPORTANCIA TEATRO COMO OPCIÓN DE OCIO	N	32	25	7
	Media	5,2	5,3	5,0
	Desviación típica	1,4	1,2	2,0
	Mínimo	2,0	2,0	2,0
	Máximo	7,0	7,0	7,0
	Mediana	5,5	5,0	6,0

Tabla 322. Opinión sobre la finalidad del uso del teatro en la docencia según sexo

	SEXO					
	Total		Hombre		Mujer	
	N	%	N	%	N	%
Total	31	100,0%	12	100,0%	19	100,0%
Didáctica	25	80,6%	9	75,0%	16	84,2%
Artística	21	67,7%	9	75,0%	12	63,2%
Formación ciudadanos críticos	24	77,4%	9	75,0%	15	78,9%
Otros	4	12,9%	2	16,7%	2	10,5%

Tabla 323. Opinión sobre la finalidad del uso del teatro en la docencia según años en la docencia

	AÑOS DOCENCIA							
	Total		<15 años		15-24		>=25 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	30	100,0%	8	100,0%	10	100,0%	12	100,0%
Didáctica	24	80,0%	7	87,5%	8	80,0%	9	75,0%
Artística	20	66,7%	6	75,0%	6	60,0%	8	66,7%
Formación ciudadanos críticos	23	76,7%	5	62,5%	8	80,0%	10	83,3%
Otros	4	13,3%	0	,0%	0	,0%	4	33,3%

Tabla 324. Opinión sobre la finalidad del uso del teatro en la docencia según tipo de centro

	TIPOCENTRO					
	Total		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%
Total	13	100,0%	7	100,0%	6	100,0%
Didáctica	10	76,9%	5	71,4%	5	83,3%
Artística	9	69,2%	5	71,4%	4	66,7%
Formación ciudadanos críticos	10	76,9%	6	85,7%	4	66,7%
Otros	1	7,7%	1	14,3%	0	,0%

Tabla 325. Opinión sobre la finalidad del uso del teatro en la docencia según si imparte Lengua y Literatura Castellana

	IMPARTE CASTELLANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Didáctica	26	81,3%	14	77,8%	12	85,7%
Artística	21	65,6%	12	66,7%	9	64,3%
Formación ciudadanos críticos	25	78,1%	13	72,2%	12	85,7%
Otros	4	12,5%	3	16,7%	1	7,1%

Tabla 326. Opinión sobre la finalidad del uso del teatro en la docencia según si imparte Lengua y Literatura Valenciana

	IMPARTE VALENCIANO					
	Total		No/NC		Sí	
	N	%	N	%	N	%
Total	32	100,0%	18	100,0%	14	100,0%
Didáctica	26	81,3%	15	83,3%	11	78,6%
Artística	21	65,6%	12	66,7%	9	64,3%
Formación ciudadanos críticos	25	78,1%	14	77,8%	11	78,6%
Otros	4	12,5%	2	11,1%	2	14,3%

ANEXO V. INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS

1.- Guión para el análisis cualitativo de las entrevistas

1.1.- Orden de las entrevistas.

- 1.- Xema Palanca
- 2.- Josep Lluís Gràcia
- 3.- Anna Gascón
- 4.- Lucia Arce
- 5.- Josemi Lázaro
- 6.- Amalia Granero
- 7.- M^a José Guisado

1.2.- Codificación de las unidades temáticas

Número de código que se asigna a cada unidad temática/Número de la entrevista realizada/número de la página

Los códigos van de 10 en 10 empezando por el 100:

UNIDADES TEMÁTICAS	CÓDIGOS
Inicio en el teatro en la educación	100
Profesores de enseñanza básica	110
Adoctrinamiento	120
Alumno de la metodología que ahora enseña	130
Deseo de estudiar	140
Becas	150
Formación general	160

Magisterio	170
Formación en teatro y dramatización	180
Práctica en un grupo teatral	190
Teatro profesional	200
Proyectos de colaboración	210
Talleres de Teatro con alumnos discapacitados o con alumnos con NEE	220
Diferentes posibilidades escénicas	230
Teatro como herramienta para educar	240
Teatro y educación	250
Teatro en las escuelas	260
Proyectos	270
Subvención pública o privada	280
Animación socio-cultural en las escuelas	290
Teatro para niños	300
Duración del proyecto	310
Primer contacto con el centro actual donde trabaja	320
Postgrado de Teatro en la Educación	330
Maestros con experiencia en el campo del Teatro y la Educación	340
Propuesta de trabajo	350
Inicio docencia en ESO	360
Taller de Dramatización como materia optativa	370
Teatro en primaria	380
Primer año de experiencia	390

Teatro en toda la ESO	400
Trabajo Escuela Municipal de Teatro Aldaia	410
Buena situación laboral	420
Trabajo media jornada	430
Cambio sistema educativo	440
Reducción optativas de teatro en ESO	450
Estabilidad laboral	460
Maestro de Lengua	470
Tutoría	480
Trabajo actual	490
Dramatización en 3º de ESO	500
Dramatización en Primaria	510
Especialista de Dramatización en Primaria	520
Especialista de Plástica y Música en Primaria	530
Materia Expresión Artística	540
Trabajo en ESO	550
Trabajo en el aula	560
Repercusión del trabajo fuera del centro	570
Hacer teatro con proyección al exterior	580
Ser cuidadosos	590
Organización sistematizada en la materia de teatro	600
Aproximación a la materia	610
Herramientas básica de la expresión	620
Actividades de dramatización/Técnicas dramáticas	630

Escritura hecha por los alumnos	640
Representación de textos escritos por alumnos	650
Memorización de textos teatrales	660
Historia del teatro	670
Orientación hacia el Bachillerato de Artes Escénicas	680
Contenido intensivo	690
Corrección de los textos dramáticos	700
Trabajar la voz	710
Trabajar los personajes	720
Montaje de obras	730
Elección del contenido por parte de los alumnos	740
Experimentación con los alumnos	750
Dramatización de situaciones reales	760
Motivación alumnado	770
Teatro como herramienta en lenguas extranjeras	780
Juego dramático	790
Fases del juego dramático	800
Valoración de la comunidad educativa	810
Ser receptivo	820
Vergüenza escénica	830
Diferentes estrategias educativas	840
Dar seguridad al alumnado	850
Dar alternativas/Nuevas formas de hacer	860
Autonomía del alumnado	870

Éxitos pedagógicos	880
Teatro Infantil enfocado a los actores	890
Teatro Infantil enfocado a los profesores	900
Representaciones del alumnado en el extranjero	910
Satisfacción profesional	920
Implicación y motivación del alumnado	930
Los fracasos pedagógicos	940
Compartir los éxitos pedagógicos	950
Satisfacción del público	960
Alumnado como espectador	970
Familias como espectadores	980
Visión desde la experiencia profesional	990
Dificultades intelectuales	1000
Empatía entre los adolescentes y el teatro	1010
Espacio poco atractivo para los adolescentes	1020
Oferta teatral para público joven	1030
Literatura juvenil	1040
Oferta teatral general	1050
Teatro comercial	1060
Espectador pasivo	1070
Alumnos de teatro como espectadores	1080
Recursos para la práctica teatral	1090
Teatro y sentido de pertenencia	1100
Salidas para ver teatro	1110

Oferta teatral local	1120
Teatro profesional en las escuelas	1130
Asistencia a una representación teatral como alternativa a la lectura	1140
Educación emocional	1150
Entusiasmo profesional	1160
Pasión por el teatro	1170
Dificultades salidas escolares al teatro	1180
Funcionamiento normal del centro escolar	1190
Apoyo e implicación de compañeros	1200
Elección de obras teatrales para ver	1210
Teatro convencional	1220
Técnicas teatrales fuera del escenario	1230
Formación del profesorado	1240
Resultados académicos en relación con el teatro	1250
Dramatización /Teatro y competencias	1260
Teatro para crear comunidad cultural	1270
Técnicas dramáticas como buenas herramientas pedagógicas	1280
Herramientas básicas del Teatro y la Dramatización	1290
Teatro y Dramatización en la clase de Lengua y Literatura	1300
Teatro e inteligencia emocional	1310
Profesionales de referencia	1320
Aprender de los alumnos	1330
Dramatización-Teatro y currículum	1340

Democratización de la cultura	1350
Barreras económicas	1360
Supervivencia del teatro en la educación	1370
Improvisación	1380
Representación de textos clásicos	1390
Teatro con un grupo numeroso de alumnos	1400
Teatro y expresión oral	1410
Dramatización y transversalidad	1420
Expresión corporal en la materia de Educación física	1430
Salidas al teatro en los centros públicos	1440
Salidas al teatro desde la materia de Inglés	1450
Calidad de la oferta teatral juvenil	1460
Antes de asistir a una representación	1470
Calidad de la oferta teatral general	1480
Formación del alumnado como espectadores	1490
Crisis en el mundo teatral	1500
Adaptarse a un público joven	1510
Dramatización y celebración de efemérides	1520
Dramatización y días lectivos especiales	1530
Talleres de teatro	1540
Teatro como extraescolar	1550
Políticas educativas	1560
Expertos en teatro escolar	1570
Intercambio de ideas	1580

Generar de forma colaborativa nuevas ideas	1590
Leyes educativas que apoyen en teatro en la educación	1600
Teoría sobre el teatro y la educación	1610
Representaciones teatrales	1620
Formador de formadores	1630
Materia obligatoria de teatro en ESO	1640
Materia obligatoria de teatro en Primaria	1650
Teatro e interdisciplinaridad	1660
Apoyo de los centros escolares	1670
Fracaso escolar	1680
Implicación del profesorado en los resultados académicos del alumnado	1690
Teatro de investigación	1700
Implicación de los exalumnos en el centro educativo	1710
Modalidades del Teatro del Oprimido	1720
Apoyos externos al centro escolar	1730
Pasión por la docencia	1740
Teatro en valencià	1750
Participación de docentes en el teatro profesional	1760
Trabajo a partir de la experiencia personal	1770
Actores en la escuela	1780
Cambio de gobierno	1790
Ilusionarse	1800
Trabajo en colaboración con otros compañeros/as	1810
Funciones de PT	1820

Dramatización/Teatro y diversidad	1830
Participación del alumnado en el teatro profesional	1840
Ratio elevada	1850
Innovación pedagógica	1860
Educación especial	1870
Teatro/Drama e integración	1880
Investigación sobre teatro y educación	1890
Elección de textos adecuados para el alumnado	1900
Teatro a partir de objetos	1910
Dramatización como proceso y no como producto	1920
Aprendizaje basado en proyectos	1930
Colaboración y apoyo de las familias	1940
Trabajar en la lengua materna	1950
Adaptación de textos hecha por alumnos	1960
Alfabetizar artísticamente a los alumnos	1970
Oferta teatral para un público infantil	1980
Artista-pedagogo	1990
Diferentes proyectos sobre el teatro	2000
Centros escolares de referencia en dramatización/ teatro	2010
Implicación emocional personal	2020
Proyecto final de Máster	2030
Aumento de la creatividad	2040
Taller de poesía	2050
Taller de escritura	2060

Efecto sorpresa	2070
Vínculo alumno-profesor	2080
Trabajar las diferentes tipologías textuales	2090
Teatro de la luz	2100
Mirada hacia el mundo interior de cada uno/a	2110
Concepto tradicional de la educación	2120
Alumnado como ciudadanos críticos y competentes	2130
Valoración social del teatro	2140
Valoración social de la cultura	2150
Sociedad materialista	2160
Propuesta utópica	2170
Aspiración	2180
Implicación de los docentes en las leyes educativas	2190
Concepto innovador de educación	2200
Nuevo paradigma educativo	2210
Países en los que el teatro en la educación está consolidado	2220
Colaboración con proyectos europeos	2230
Cambio en las relaciones sociales	2240
Visión del mundo según los artistas	2250
Leer textos teatrales en el aula	2260
Teatro Universitario	2270
Relación entre personas que les gusta el teatro	2280
Formación autodidacta	2290
Escritura y dramaturgia colectiva	2300

Funciones dentro del mundo teatral	2310
Montar una sala teatral	2320
Compañía de teatro profesional	2330
Revista teatral enfocada a la educación	2340
Gestión del aula	2350
Alumnos de PCPI o Formación Profesional Básica	2360
Programaciones impuestas	2370
Participación del teatro profesional en el mundo educativo	2380
Trobada de Teatre Escolar	2390
Horario lectivo nocturno	2400
Libertad de cátedra	2410
Autoestima	2420
Formación en inglés del profesorado	2430
Uso de las TIC	2440
Aprendizaje cooperativo	2450
Estudiar en la escuela pública	2460
Estudiar en un centro religioso	2470
Revista literaria	2480
Escuela privada	2490
Uso de recursos teatrales para la ESO	2500
Teatro independiente	2510
Oposiciones en ESO	2520
Escribir teatro	2530

ANEXOS VI. ENTREVISTAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1.- ENTREVISTA A XEMA PALANCA

1.- M'agradaria començar preguntant-te per la teua trajectòria (Quan, com, per què...)

Vaig començar amb el tema del teatre i l'educació primer com alumne, vaig tindre a Paco Tejedero com a professor quan estudiava l'EGB i de seguida vaig conèixer a Tomás Motos, aleshores jo no vaig passar per un procés d'adoctrinament, jo vaig viure la forma d'ensenyar teatre que té Tomás o Paco, com alumne, per tant aquesta metodologia va estar assumida des del principi.

En finalitzar el COU, tenia clar que volia estudiar Art Dramàtic, no obstant això, jo estava becat dintre del sistema d'universitats laborals i si triava algun estudi diferent a qual oferia la universitat laboral perillava la meua beca i per tant, la meua continuïtat de formació.

Per aquesta raó, vaig optar per fer Magisteri tot tenint la sort de comptar amb els mestres Tomás Motos i Paco Tejedero i les seues assignatures d'Expressió Corporal i Dramatització. En acabar magisteri volia trobar diferents possibilitats i em vaig enganxar a un grup de teatre que començava aleshores, l'Om Teatre, conegut en aquest moment per l'Om Imprevis, amb els que vaig romandre durant dos anys o dos anys i mig, treballant en l'àmbit professional.

Va ser aquell el moment, en el que Paco Tejedero posà en marxa un projecte de col·laboració amb Creu Roja, per tal de fer un taller de teatre amb alumnes amb malalties cerebrals i alumnes sense malalties. Em va demanar ajuda per posar en marxa aquest taller i perquè, temps després, em fera càrrec del mateix del qual em vaig ocupar durant dos anys.

Va ser així com vaig obrir la ment definitivament i vaig pensar en què hi havia altres

possibilitats, que el teatre m'oferia una ferramenta molt completa i que sabia què és allò que volia fer, teatre i educació, dedicar-me a fer teatre dins de les escoles.

A partir d'ahí vaig continuar amb un projecte que es realitzava a Mislata, subvencionat per l'Ajuntament i que se n'ocupava de l'Animació sociocultural, dintre del qual jo em vag encarregar de fer un taller de Dinamització, que era el de teatre per a gent menuda, alumnat d'Infantil. Aquesta tasca vaig dur-la a terme durant cinc anys, aproximadament.

Rere l'experiència de Mislata vaig contactar amb l'escola en la qual treballo actualment, Mare de Déu de l'Olivar a Alaquàs, després dels meus estudis de postgrau, concretament del I Postgrau de Teatre i Educació de la Universitat de Xest, amb Tomás Motos, i en el que vaig conèixer a Amparo Alabau, una mestra que tenia una ampla experiència en la matèria del Teatre i l'Educació i la que em va proposar treballar a la seua escola, la de l'Olivar, centre que es trobava en un moment en el qual encetava l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i les seues matèries optatives entre les quals es trobava l'assignatura de Taller de Dramatització. Durant el primer any de posada en marxa vam desenvolupar l'assignatura en un curs i els anys posteriors, com que l'experiència havia estat positiva, va ser implantada en més cursos. Paral·lelament em van oferir treballar a l'Escola Municipal de Teatre d'Aldaia. Per tant, en aquell, moment, gaudia d'una bona situació laboral, treballant una mitja jornada a l'Escola Mare de Déu de l'Olivar i completant aquest treball a l'EMT d'Aldaia, situada en el poble veí.

El 2008 la normativa d'Optatives a l'ESO va canviar, desapareix de diferents cursos i es queda només vigent al curs de 3r d'ESO. Per tal de mantenir la meua estabilitat laboral a l'escola, m'oferien ser mestre de Llengua i encarregar-me de tutories, activitats que faig en l'actualitat.

A més de fer-me càrrec de l'assignatura de Llengua, d'una tutoria i de l'àrea de Dramatització a 3r d'ESO, em sóc l'especialista de Dramatització a Primària, dins de la matèria d'Expressió Artística que engloba Plàstica, Dramatització i Música, encara que la llei no contempla la presència d'un especialista en teatre en Primària, si de Plàstica i Música, és l'Ajuntament d'Alaquàs qui sustenta econòmicament aquesta figura, que es concreta en l'àmbit de l'assignatura d'Expressió Artística a 4t de Primària.

2.- Què és allò que fas, podries descriure algunes de les teues pràctiques, tant pel que fa al teatre com assignatura, com a activitat extraescolar, tècniques dramàtiques com a recurs...)

Des de la perspectiva del treball que realitza a ESO, hem de tenir en compte un doble vessant, primer el treball que es realitza amb l'alumnat dins del centre escolar i després la repercussió que aquest treball té fora del centre escolar, el que fem és teatre i per tant, allò que duquem a terme ha de tenir una projecció exterior i hem de saber cuidar-ho.

En un principi, quan feia la matèria de Dramatització en tota la Secundària, em plantejava una organització molt sistematitzada. En primer d'ESO feia una aproximació a la matèria i treballava les eines bàsiques, en 2n desenvolupàvem únicament activitats de dramatització, en 3r d'ESO realitzàvem escriptura teatral per produir textos que més tard es dramatitzarien i en 4t, com el currículum està més ple de contingut i per tal de no angoixar l'alumnat amb treball de memorització i assatjos, treballava la història del teatre i de l'art, de forma generalitzada i com una mena d'orientació cap a la possible realització d'un Batxillerat Artístic. Al mateix temps, per aquesta via, em guanyava el suport dels meus companys, ja que la meua assignatura no implicava hores d'assaig que anaren en detriment de la dedicació a altres matèries.

Amb aquests precedents i tenint en compte que el camp d'acció es redueix a un curs, 3r d'ESO, l'alumnat d'aquest curs, durant el primer trimestre, escriu una obra teatral que em lliuren per corregir-la, amb un criteri dramàtic més que gramatical. Una vegada s'ha lliurat el text escrit per l'alumnat, deixem un mes d'impàs per treballar la veu, els personatges, etc... Mentre que, paral·lelament l'alumnat estudia els seus textos. Després d'aquest mes, encetem el procés de muntatge que estrenem dos o tres mesos després. Una vegada han finalitzat la representació, són els alumnes que trien allò que volen fer, tenint en compte que ja tenen les eines de la dramatització apreses. Aquesta fase suposa un treball d'experimentació amb temes que a ells i elles els interessin, per exemple, si és el treball un tema, dramatitzem entrevistes de treballs o xicotetes situacions dramàtiques al voltant dels temes triats.

Aquesta metodologia ha tingut una bona acollida i repercussió, ja que s'ha traslladat a assignatures com l'optativa de 4t d'ESO Anglès Pràctic en la que es dramatitzen diferents situacions comunicatives, per tal d'emprar la llengua.

A Primària el treball, durant el primer trimestre, es basa en el joc dramàtic i en les seues diferents fases: Presentació, jocs amb el cos, la veu, jocs de dramatització i finalment, una avaluació.

Al segon trimestre, treballem el text teatral que he escrit prèviament per a l'alumnat i que després representaran, cap al final de curs. El fet de dur a terme una representació teatral amb l'alumnat, suposa una projecció cap a l'exterior i cap a la comunitat educativa que, d'alguna manera, garanteix la valoració i el suport cap a l'assignatura.

3.- Però, són els i les alumnes els que demanen mostrar el seu treball?

Amb tot el temps que tinc d'experiència al darrere, puc dir que a la fi, et converteixes en una persona receptiva i comproves quan un alumne o alumna no vol exposar-se davant del públic perquè veritablement ho passa mal. Aleshores poses en marxa diferents estratègies per a ell o ella, la interpretació d'un text molt breu, la interpretació col·lectiva com a part d'un cor, el suport damunt de l'escenari si obliden el text. Quan els plantejes aquestes alternatives, normalment canvien d'opinió i continuen endavant.

Quan parle d'una representació de l'alumnat, parle d'una representació autònoma, sense cap adult darrere. És un treball d'ells i han de saber organitzar-se i treure el treball endavant. Intente que mares, mestres inclús jo mateix, ens quedem en un segon plànol.

4.- Podries parlar-me d'algun èxit del qual et sents especialment orgullós, i algun fracàs...

El més gran que hem aconseguit ací al meu centre és anar a la La montagne magic de Bruseles, una companyia de teatre infantil, semblant a l'Escalante de València. La diferència entre ambdues radica en què l'Escalante està pensada com un mòdul quasi

professional per als actors, mentre que la companyia belga ofereix formació exclusivament per al professorat. L'experiència consistia en representar en aquest teatre de Bèlgica, una obra teatral en valencià duta a terme per l'alumnat de 4t de Primària, amb els que viatjarem a Bèlgica. Per a dur a terme el projecte vam aconseguir una subvenció. L'experiència va ser tan positiva que vam estar durant dos anys com en un núvol. En tornar a València, representarem la nostra obra també a la sala Escalante.

Però, en aquest moment, del que més orgullós em sent és de què he repartit els papers per a la representació que durem a terme a final de curs i una alumna que, en un principi no volia participar, quan li he donat el seu paper m'ha dit: “Gràcies, estic molt contenta”.

Es tracta d'un paper molt breu, però ella es troba totalment implicada. A mi el que més em paga es el treball amb els xiquets, els seus somriures i la satisfacció que et demostren després de fer un treball o finalitzar un projecte.

Si parlem de fracàs, hem de parlar de molts fracassos, jo sóc de la pedagogia del fracàs. Perquè una cosa t'isca bé, ha d'haver-hi moltes que t'isquen malament primer.

Coses pràctiques que et prepares per a les classes i no eixen com esperaves o fracassos a l'escenari, tot tenint en compte que el nostre públic és el públic més agraït del món. La resta d'alumnat que es troba un dia sense classe de matemàtiques per anar al teatre o els pares que es senten molt orgullosos de veure els seus fills en escena.

També és cert que solem callar els fracassos perquè són personals, encara que tampoc m'agrada presumir d'èxits, però hi ha més que d'èxits.

Per exemple, un fracàs és que a hores d'ara, en 4t de Primària, quan dic que anem a jugar, comencen a barallar-se i a pegar-se espentades.

O que en un dia d'assaig molt important en 3r d'ESO, dos alumnes decideixin no vindre demostrant que no són conscients de la importància del treball o demostrant una baixa implicació.

També que una representació no siga com tu l'havies imaginat. La falta d'interés o

por que du a un alumne a decidir que no interpretarà el seu paper en una representació, a dos dies de la seua estrena. Tot açò són fracassos, encara que amb l'edat i l'experiència te n'adones que els fracassos són formes d'aprendre i de tirar endavant.

5.- Barreres d'accés.

a) Respecte a la dificultat d'entendre el sentit de les obres teatrals, quina impressió creus que té l'alumnat quan assisteix a una representació teatral?

No hi ha una dificultat intel·lectual, no pense que aquest siga el problema. Pense que és més un problema d'empatia. El teatre sempre sol esdevindre en un lloc prou formal, des del punt de vista adolescent. Un lloc en el qual no es pot veure Coca-cola o no es poden menjar roses, no és un lloc atractiu.

Anar al teatre a més els suposa una barrera econòmica, han de pagar per una entrada... No obstant, quan seuen en una butaca per veure una representació, no tenen cap problema per entendre-la, si un adult l'entén, ells també són capaços de fer-ho.

b) La programació teatral dels diferents teatres, sales o llocs de representació, en general, creus que està pensada per a un públic jove?

Ha d'existir una programació per a un públic jove? Existeix la literatura juvenil? Sí, perquè és una marca que ens han volgut vendre, abans no existia i tothom llegia. Els adults i els joves, pràcticament llegim el mateix.

Pel que fa a l'oferta teatral, a hores d'ara sí que hi ha una proposta més assortida que en altres moments, pense que hi ha gent que fa coses molt interessants per al públic jove, però crec que aquest no és el camí per a interessar els adolescents, tot el contrari. Tal volta ells i elles pensen que els tractem com a joves quan el que volen veritablement és que els tractem com a adults.

c) Què creus que podria fer el món del teatre (actors i actrius, autors i autores, directors i directores d'escena, productors/es, músics, escenògrafs...) perquè aquest art fóra més atractiu per a l'alumnat?

No ho sé, però sé el que no poden fer.

Quan juguem al món del teatre i pensem que formar-los teatralment a d'ells, és a dir, pensar en què facen teatre per tal d'aconseguir espectadors i espectadores de teatre, oblidem de què quan fan teatre estan exhibint-se, mostrant-se, aspectes totalment contraris al que implica ser espectador.

Quan eres espectador ets invisible, estàs en una massa, estàs assegut, no tens moviment, ni veu, no pots parlar.

Per tant, pense que la idea que fer teatre és garantir-se espectadors no és del tot certa, la meua experiència diu que no necessàriament. Del meu grup d'alumnes d'ESO, format per 25 persones, només 2 són els que van al teatre.

d) Des d'un punt de vista professional, com creus que podríes millorar, en l'àmbit de la teua assignatura, per aconseguir que el teatre fóra més atractiu per a l'alumnat?

En primer lloc, haurien de millorar les meues condicions dins del centre, per exemple, l'espai del qual dispose per a dur endavant la pràctica teatral no és un espai atractiu, és una classe normal i corrent. Per tant, no existeix eixe sentit de club que el teatre demana, un sentit de grup, un sentit de disposar d'un espai propi, com una reserva índia. Aconseguir que tinguen la necessitat de pertànyer i fer teatre.

I després que hi hagués una oferta de teatre continuada i propera. El fet d'anar a València a veure una representació ja és un filtre (econòmic i personal i familiar)

A més d'oferir teatre des del centres educatius, en comptes de llegir un llibre, com a lectura comuna o obligatòria, proposar-los que vagen a veure una representació.

e) Des del lloc que ocupes com a professor, quines accions creus que podríes realitzar en el teu centre perquè el teatre fóra més atractiu per a l'alumnat?

Informar-los de les coses que estan fent, partint de les seues inquietuds. Es tracta

d'educació sentimental, s'ha d'intentar posar més passió en les coses que els contes que, malauradament, es va perdent amb el temps, el que hauria de ser una cosa ritual es converteix en alguna cosa quotidiana. S'ha d'intentar transmetre'ls la passió que tu sents pel teatre.

f) Les eixides al teatre al teu centre, són una tasca fàcil?

Sí, perquè anem a veure el teatre que nosaltres fem, s'autogestionem, però costen. Són fàcils perquè no molesten: intente no destorbar, intente fer coses que no toquen.

Quan anem a veure una obra de teatre intente que siga una bona obra, de manera que ningú pugui rebutjar-la.

Pel que fa a les companyies que amb bones intencions et munten una representació al propi centre, si més no els adults, tothom, quan va a anar al teatre, imagine un teló de vellut roig i ja s'ha perdut una part de la motivació. Si ho fan bé, en plan animació i enganxen els alumnes està bé, perquè del contrari estem davant d'un fracàs perquè en el seu imaginari, el teatre és una altra cosa.

Dintre del centre, es poden fer experiències teatrals, per exemple, una vegada vaig organitzar una sessió de teatre invisible al pati de l'escola, però aquestes experiències no molesten a ningú.

Les eixides sempre intente organitzar-les en dies que es sap que no s'aprofitaran massa en l'àmbit lectiu, aquesta és una manera de guanyar-se el suport dels companys.

g) Disposes de facilitats per dur endavant la pràctica dramàtica en la teua activitat docent?

En aquest centre sí.

h) Des d'un punt de vista professional, com creus que podria millora el sistema educatiu actual per aconseguir que el teatre fóra més atractiu per a l'alumnat?

Formem als alumnes des de menuts, a Primària, en l'àrea d'Expressió Artística ha d'haver-hi dramatització i dansa.

En la Facultat de Magisteri hem d'aconseguir que als futurs mestres se'ls forme, dintre de l'àrea d'Expressió Artística, en dramatització i dansa i que no siga només en plàstica i música, mentre açò no funcione, no ho aconseguirem.

Si l'alumnat treballa aquests conceptes des de menuts, quan arriben a Secundària, necessitem espais adients per continuar la formació. Existien uns espais lectius magnífics per aconseguir aquests objectius que eren les optatives de Taller de Dramatització que han anat desapareixent en pro d'una educació de qualitat que no obté bons resultats.

La dramatització és una activitat que pot englobar totes les competències i a què més, pot tenir una repercussió en centre perquè estem creant vida pública, cultural i emocional dels xavals.

Tots els pedagogs als que preguntes coneixen les virtuts pedagògiques del teatre i més en concret de la dramatització, però les persones que fan les reformes educatives, sembla que no les veuen.

En les assignatures de Llengües estrangeres es parla de la conveniència de fer teatre, però si no has treballat abans tot el fet bàsic, no sabran construir un diàleg, ni un conflicte, ni uns personatges,...

La classe de llengua es queda curta per poder fer tot açò, en la classe de llengua has de posar una nota que avalua un procés de comunicació, però el teatre va més enllà d'un sol procés de comunicació, perquè és emoció, vida i bon rotllo. Sense oblidar que existeix la possibilitat que pugues mostrar allò que has treballat al teatre del teu poble, això és genial.

Amb tot el que he dit, hi haurà prou.

6.- On t'has format, quin tipus de formació has rebut, mestres, influències, fonts bibliogràfiques...

Des de menut els meus mestres són Paco Tejedó i Tomás Motos, per això entenc la dramatització de la manera que ells l'entenen.

Després de més major, George Laferrière ha suposat per a mi un gran referent.

I l'altre grans mestres que m'agradaria citar són: el meu amic, Javi Villaplana, perquè admire molt tot allò que fa. I Amparo Alabau, que em va ensenyar a veure el costat positiu de la vida.

El fracàs ha estat també un pilar important d'aprenentatge, tot i vivint-lo com una oportunitat de millorar i poder canviar les coses.

També la investigació amb l'alumnat.

I sens dubte, els grans mestres, són els alumnes perquè tenen la capacitat de sorprendre't i ensenyar-te altres vessants.

7.- Quina és la teua projecció de futur, és a dir, cap on aniria la teua proposta utòpica.

El teatre sempre demana un final feliç, un bon final seria, com a poc si sent pràctics, que es reconegués l'assignatura de Dramatització dins del que és el currículum, no com a càrrega curricular, sinó organitzant el temps, encara que fóra de forma quadrimestral, com fan a Catalunya, perquè l'alumnat pogués gaudir d'un espai per poder realitzar aquestes pràctiques i poder traslladar-les després a altres matèries com a eina didàctica efectiva.

Un altre bon final seria que des dels teatres públics i municipals, es reprengués l'antiga visió de la cultura per a tots, en un sentit més democràtic i en aquest sentit, abaratir les entrades perquè tothom pogués accedir, especialment el públic jove el qual no disposa de recursos econòmics com els adults.

M'agradaria que hi haguera un final feliç, jo ja fa temps que tinc assumit que som una reserva índia però m'agradaria que ens deixaren viure en pau.

2.- ENTREVISTA JOSEMI LÁZARO

1.- Cuál es tu trayectoria profesional relacionada con el teatro y la educación (Cuándo, cómo, por qué...)

Cuando estudié 1º de Magisterio en Zaragoza, en la Facultad de Magisterio existía un convenio que en la Escuela de Verano de Aragón que en ese momento era pionera en temas de innovación educativa y a través de esta institución se nos ofertó al alumnado de 1º de magisterio un curso que desarrollaba la actividad dramática dentro de la escuela.

El curso me gustó mucho, especialmente porque yo era de educación especial y vi que era una buena herramienta para la integración porque utilizando las técnicas dramáticas como herramienta pedagógica todos los niños parten de las mismas oportunidades, sin diferenciar niveles, sino más bien a partir del trabajo en equipo y desde un planteamiento integrador.

El curso me ofreció la oportunidad de conocer más gente y contacté con la Escola Municipal d'Expressió de Barcelona donde realicé muchos cursos de verano y conseguí una titulación que en este momento equivale a un postgrado similar al de Teatro y Educación que se realiza aquí en Valencia. Estuve realizando este posgrado durante 3 años, como había terminado magisterio y estaba trabajando en Alcañiz, podía poner en práctica todo lo aprendido en el aula.

En este curso de posgrado conocí gente como Víctor Mayor?? Patricia Stokoe, George Laferrier, que ofrecían cursos económicos durante el verano en l'Escola d'Expressió de Barcelona.

Durante el verano te formabas presencialmente y durante el resto de curso, lo hacías a distancia, de manera que una vez al trimestre, recibías la visita de un profesor de la Escola d'Expressió que evaluaba tu trabajo.

En Zaragoza, también estaba muy vinculado al ámbito del tiempo libre, de manera que trabajé en un grupo de teatro infantil que se llamaba Vulgareta.

Cuando vine hacia Valencia, contacté con Tomás Motos, Toni Navarro, con Anna Gascón, con Lucía Arce, con muchas personas que se estaban moviendo mucho dentro de la materia de teatro y educación. En Valencia hice algunos cursos e impartí también algunos. Entré a formar parte de AVEC, en un grupo de investigación. Terminamos haciendo el máster de Teatro y Educación dentro del cual, actualmente, imparto un módulo.

Continué y continúo trabajando en esta materia.

2.- Qué es lo que haces (descripción de las prácticas, tanto el teatro como asignatura, extraescolar, técnicas dramáticas como recurso...)

Cuando llegué a este centro, el CP Cervantes, me planteé mostrar el uso de la práctica dramática en el aula y se planteó como una actividad extraescolar.

Al año siguiente, cuando todo el mundo era sabedor de lo que hacía, planteé un proyecto y la administración lo admitió, el equipo directivo reconoció la actividad de teatro como una más en currículum escolar.

Dicha actividad tenía una programación que se basaba, fundamentalmente en la Dramatización y el Juego dramático.

Entre el grupo de alumnos y alumnas que desarrollaban esta actividad, se formaba otro grupo que verdaderamente mostrase un interés y una motivación y, a través de un compromiso, se intentaba llegar con ellos y ellas a hacer teatro fuera del horario lectivo, entendido como espectáculo cuyo producto final era la representación de una obra teatral.

Con el otro grupo, con el que se trabajaba dentro del horario escolar, se trabajaba a partir de la actividad dramática con textos que ellos creaban o con textos que yo consideraba oportunos con el objetivo de dinamizar la actividad del centro, actividades como el Día del Libro, festival de Navidad, el Día de la Paz, etc.

Algunos ejemplos son: el Día de la Poesía se trabajó la dramatización de poemas, el día de la paz se celebró a partir de la dramatización de poemas de paz y de guerra.

Por tanto, a través de los multilingüajes se presentó el montaje que presidía el Día Internacional de la Paz. Cada año se elegía un tema y este sería el que actuaría como hilo conductor que conformaría el festival final de curso. Esta tarea la llevaban a cabo todos y todas las alumnas.

Por otra parte, el montaje teatral en sí, la puesta en escena de una obra de teatro como por ejemplo *La cabeza del dragón* de Ramón M^a del Valle-Inclán se lleva a cabo con un grupo de alumnos que adquieren un compromiso de forma individual.

En este momento, como estoy con alumnado del primer ciclo de Primaria, principalmente, trabajo el multilingüaje, es decir, a partir de los lenguajes globalizadores (palabra, música, gesto...) y partiendo de un elemento como podría ser la tela, lo que hacemos es experimentar a través del juego. Por ejemplo, si son telas pesadas, suaves, si se mueven fácilmente. Tras la experimentación creamos y dramatizamos. Esa dramatización a veces se fija y acaba siendo una representación, y otras veces no.

Hemos trabajado también a partir de materiales como la cuerda, la goma, las cañas y los paraguas.

A partir de estas ideas hemos trabajado de forma globalizadora incluyendo todas las áreas de expresión artística, como por ejemplo la plástica. El producto final podría ser el montaje de *La niña que riega la albahaca* y *El príncipe preguntón* de Federico García Lorca. Este es nuestro proyecto actual que además se plantea con la metodología habitual del trabajo por proyectos, los alumnos buscan información sobre Lorca, muestran sus intereses sobre el autor, se lee el texto en clase, aprendemos sobre el teatro de títeres, aprenden el concepto de adaptación, etc. Todo este periodo de aprendizaje se hace desde las diferentes materias que se incluyen en el trabajo por proyectos.

La finalidad de este proyecto, en concreto, es el montaje de las obras.

Hay gente que opina que está muy bien incluir el teatro dentro del aulas, otros opinan que con niños tan pequeños no se debería hacer teatro, yo intento que sean ellos quienes decidan el resultado final.

3.- Algún caso concreto de éxito y fracaso.

El montaje de La cabeza del dragón fue importante. A nivel personal fue muy relevante porque no sólo fue presentado socialmente a la comunidad escolar, sino a la localidad, en Valencia. Fue un trabajo de equipo muy interesante porque hubo mucha gente implicada.

El montaje fue incluido en el proyecto de Caixa Escena de la Fundación La Caixa.

Los alumnos funcionaron muy bien. Se realizó la lectura como actividad obligatoria dentro de la asignatura de Lengua en el tercer ciclo de Primaria, lo cual significó que no solo los niños que actuaban leyeron el texto. Fueron muchas las áreas y los profesionales que colaboraron en el proyecto. Desde educación física se trabajó la expresión corporal, el equilibrio y los malabares. Desde el área de plástica se diseñaron carteles, desde el área de música se trabajó la parte musical, etc.

Las familias colaboraron en la parte de vestuario. Además, contamos con apoyos externos como por ejemplo: estudiantes de Bellas Artes que nos ayudaron en la escenografía, trabajando con materiales nuevos.

A nivel de recepción, fue un proyecto reconocido desde el punto de vista municipal.

Fue una experiencia muy chula.

4.- Y algún fracaso...

El curso posterior al del montaje de La cabeza del dragón, se intentó representar El pequeño príncipe de Saint Exupéry, siguiendo todos los pasos del proyecto anterior pero no funcionó.

El grupo de alumnos en cuestión tenían el interés de montar un musical, descubrimos la existencia de un musical con el mismo título que la obra de Exupéry, a partir del cual se intentó trabajar la música, pero aún así no funcionó.

Las familias no se implicaron. Hubo una demanda por parte del centro a través de la cual se pedía que la obra fuese en valenciano, puesto que el montaje anterior había sido en castellano, pero la mayoría del alumnado es castellano parlante y yo creo que una actividad de expresión de debe realizar en la lengua materna, a no ser que se plantease la memorización de textos, propósito que se aleja mucho del que tengo personalmente. Mis alumnos trabajan la adaptación de los textos, ellos mismos son los que la llevan a cabo.

Lo que ocurrió al pedirles que se expresasen en otra lengua diferente a la materna es que no tenían fluidez, estaban muy “cortados” y poco a poco fueron perdiendo la motivación y el proyecto acabó por desvanecerse.

Al año siguiente lo volvimos a intentar y tampoco funcionó de manera que producción final, solamente ha habido una, La cabeza del dragón.

5.- Qué piensan de la función del teatro en la educación

Que es básica. Nos están vendiendo la idea de que tenemos que trabajar por competencias, por proyectos y que mayor ejemplo de trabajo por competencias que el teatro, que engloba todas las disciplinas, todas las competencias. En cambio se relega a una mera herramienta para aprender. Creo que es un actividad que puede enseñar a los alumnos a enfrentarse a una serie de problemas reales como una exposición, un trabajo. Me parece básica.

5.- Barreras de acceso

a) Respecto a la dificultad de entender el sentido de las obras teatrales ¿qué impresión crees que tiene su alumnado cuando asiste a una representación teatral?

Depende del tipo de obra y depende de como se haya trabajado en clase. Normalmente, si esté bien trabajada no tienen problemas de comprensión. De todas las veces que he ido al teatro con mis alumnos solamente una obra no fue comprendida porque partía de un planteamiento excesivamente surrealista, pero es que a mí, personalmente, me había pasado lo mismo.

b) La programación teatral de los diferentes teatros, salas o lugares de representación, en general ¿crees que está pensada para un público joven?

Creo que hay poca oferta para un público joven. Creo que está muy marcado el teatro infantil y el teatro para adultos, pero entre ambas etapas no hay mucha oferta.

Una cosa que está clara es que ellos saben distinguir la calidad de una obra teatral, sean niños o jóvenes.

Para un público joven es muy difícil que se le enganche como receptor teatral, si no ha existido un trabajo previo. Pero yo creo que esto ocurre con cualquier disciplina artística.

El público infantil tiene más oferta. Otra cosa es que hablásemos de la calidad de esta oferta, que tal vez, en este momento no sea muy buena.

c)¿Qué crees podría hacer el mundo del teatro (actores y actrices, autores y autoras de teatro, directores/as de escena, productores/as, músicos/as, escenógrafos/as...) para que este arte resultase más atractivo para su alumnado?

En el momento que estamos viviendo actualmente creo que casi nada. En un momento en el que los teatros y salas están cayendo en manos privadas, creo que el mundo del teatro puede hacer poca cosa.

En uno de los cursos que realicé sobre Teatro y Educación hubo una polémica importante porque algunos actores reivindicaban el hecho de poder impartir la asignatura de Dramatización en las escuelas, argumentando que los docentes carecíamos de una base actoral para poderla impartir. Pero la realidad es que, cuando estos actores impartían cursos para que los docentes aprendiésemos técnicas teatrales, estas resultaban ser aburridas y sobretodo, poco pertinentes para el ritmo escolar y faltas de pedagogía, puesto que con un mismo ejercicio podías estar 4 horas y esto en la escuela con alumnos de primaria o ESO es imposible.

Yo estoy mucho más de acuerdo con el planteamiento que hace Tomás Motos sobre le artista-pedagogo o del pedagogo-artista.

Desde ese momento decidí iniciarme en la formación actoral con la que continuo actualmente. Por ello hablo desde el interior del mundo del teatro y la realidad es que económicamente es muy difícil llevar a cabo montajes de calidad. Las producciones actuales se realizan en un mes porque no hay suficiente dinero para más.

Acercarse desde el mundo del teatro a un público joven podría ser una propuesta. La escuela también tiene un papel importante, hay que enseñarles desde pequeños. Por ejemplo, el grupo del cual soy tutor actualmente, ya han trabajado teatro en infantil porque la profesora que tenían también está muy motivada con el tema. El resultado es fantástico porque ellos ya están acostumbrados a la forma de trabajar, no suelen tener mal comportamiento y conocen las estrategias.

d) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría usted mejorar, en el ámbito de su asignatura, para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Para mí lo ideal sería que el centro tuviese dentro de su proyecto curricular, muy marcada, verticalmente, la trayectoria del teatro, es decir, que no dependiese de la voluntariedad de la gente.

Por ejemplo, la propuesta que tengo para el próximo curso es hacer teatro con alumnos de todo el primer ciclo y lo haré desde las horas en la que estoy libre de tutoría.

Respecto a la mejora de la actividad en sí, yo creo que se está haciendo lo que toca.

Mejorar también pasa por mejores instalaciones, mayores recursos económicos para materiales, poder experimentar con tecnología, etc.

e) Desde el lugar que ocupa como profesor/a de su asignatura, ¿qué acciones crees que podría realizar en su centro para que el teatro resultase más atractivo para los y las adolescentes?

La principal acción es la de mostrar las posibilidades que tiene la actividad dramática que son muchas y muy desconocidas, por la escasa formación que tiene el profesorado, por el escaso valor que recibe por parte de las familias, hay muy pocos niños que vayan al teatro con sus familias.

Si los compañeros ven las posibilidades que da trabajar con técnicas dramáticas empiezan a descubrir, preguntan, se atreven. También es importante el hecho de facilitar que la gente pida ayuda y se sienta implicada en un proyecto.

Del mismo modo, hay que intentar implicar al equipo directivo del centro, hay que conseguir que se crean el proyecto para poder recibir apoyo, de forma institucional.

f) Las salidas al teatro en tu centro, ¿son una tarea fácil?

Sí, además en este centro es algo pactado. Una de las salidas anuales en todos los grupos, es una salida al teatro porque consideramos que es algo que no hacen normalmente. Igualmente, hay una salida obligatoria a un museo.

Tenemos la suerte de que en Alboraya, el municipio donde está el centro donde trabajo la campaña Anem al teatro funciona muy bien y es bastante económica.

El centro apoya totalmente las salidas al teatro y con el alumnado se puede hablar desde un punto de vista crítico, ya que hablan de si les ha gustado o no una representación y por qué.

En el tercer ciclo de primaria, hay una lectura obligatoria que es un texto teatral y ello los mantiene unidos al lenguaje de este arte y, se realiza una actividad que es el estudio de un edificio teatral y su funcionamiento. Concretamente, se hace a través de una campaña que ofrece la sala Escalante titulada El fantasma del teatro.

g) ¿Dispones de facilidades para llevar a cabo una práctica dramática en su actividad docente?

Sí, me dan facilidades cuando planteo proyectos que voy a realizar con mis alumnos: necesidades de espacio, no tanto económicas porque la escuela pública está pasando por un difícil momento, pero el centro no me plantea problemas. También encuentro apoyo por parte del AMPA.

g) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría mejorar el sistema educativo actual para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Formación, reconocimiento del área, inclusión en el currículum escolar, posibilidad de que entraran actores en el centro, hay experiencias similares en centro CAES, en los que había un compromiso de trabajar el arte desde diferentes disciplinas (pintura, escultura...) y se recibían las visitas trimestrales de artistas en esas disciplinas concretas. Yo creo que esto sería muy positivo porque complementaría la parte docente con una perspectiva más artística.

6.- Dónde te has formado, qué tipo de formación, maestros, fuentes bibliográficas...

Escuela de Expresión de Barcelona y una de sus profesoras, Patricia Stokoe, Víctor? Graciela Casanova, que fue quien me descubrió el tema de la cuarta pared.

Tomás Motos que es una persona que lucha mucho por el teatro y la educación y su planteamiento me parece muy acorde a la docencia.

Respecto a la parte de formación actoral uno de mis referentes son Fabrizio Martini. Y actualmente, estoy aprendiendo mucho de Xema Cardeña y de Inma Sancho, una actriz que tiene una base muy pedagógica y con que estoy trabajando microteatro, una técnica que considero muy apropiada para el alumnado de Secundaria.

Respecto a las fuentes bibliográficas me gustaría citar a : Gisele Barrete, Carmen Aymerich, Alfredo Mantovani, Tomás Motos y Paco Tejedo, José Cañas, Amando López Valero y Ignasi Roda Fàbregas.

Con Jesús Jara he trabajado el clown.

7.- Proyección de futuro (hacia dónde va la propuesta utópica que harías)

Personalmente mi proyección va dirigida en este momento hacia la dirección actuarial, aunque sé que será muy difícil.

Respecto a la escuela, mi propuesta utópica es la de poder continuar haciendo teatro con los chavales, que continúen disfrutando haciendo teatro, desarrollando la actividad dramática dentro de la escuela y viendo teatro me doy por satisfecho. No me preocupa tanto hacer grandes montajes o procesos que contemplen como resultado final grandes representaciones, aunque entiendo que si a mí, como actor, me gusta mostrar mi trabajo, a ellos y ellas también les gusta mostrar el suyo.

Pero reconozco que esos grandes montajes, acaban por robarte parte de tu tiempo personal.

A no ser que se ponga en marcha un proyecto como el que se lleva a cabo en Navarra, que pasa porque el profesor que lleva el tema de la dramatización, está totalmente liberado.

Pero lo más importante es que nos dejen continuar haciendo teatro dentro de la escuela. La ilusión es que fuese un proyecto reglado y que estuviese inserto en todo un proceso de formación. La motivación y las ganas existen, sólo hace faltas potenciarlas y reforzarlas.

3.- ENTREVISTA JOSEP LLUÍS GRÀCIA

1.-M'agradaria començar preguntant-te per la teua trajectòria (Quan, com, per què...)

De sempre, jo porte 34 anys en el món de l'educació i des de l'inici vaig començar fent teatre.

El problema és que al principi no ho encertava, la meua pràctica estava dirigida més cap a un concepte de teatre escolar més tradicional, en el que l'alumnat agafava un text, se l'estudiava de memòria i feia una obra de teatre. Però prompte vaig descobrir que eixe no era el camí. De fet, quan actualment, els meus companys em demanen un text perquè els seus alumnes el representen, intente fer-los conscients de què no és aquest el camí a seguir. Es pot fer teatre a partir de qualsevol element, un poema, un acudit, un conte, a partir d'una idea, per exemple, la malaltia i amb uns quants elements senzills (un llançol, uns personatges...) pots tindre una representació teatral.

A partir d'una improvisació, que resulta una tècnica teatral molt rica.

Un exemple podria ser el que estic fent actualment des de la classe de Socials. Com que treballem el concepte de centúria romana, de vegades, dramatitzem com seria una centúria i ho hem fet en el pati, en la classe, o quan estudiem el regnat de Felip II i les galeres dramatitzem fets que esdevenien en aquesta època, per exemple i, a partir de ahí, es poden treballar de forma dinàmica els continguts que marca el temari i que estàs obligat a donar.

És a dir que la meua trajectòria ha anat des de la utilització d'un text per a fer una representació teatral a l'ús de les tècniques dramàtiques com a eina motivadora en les diferents assignatures.

La meua trajectòria ha passat per fer molts cursos en CEFIRES i actualment, jo col·labore impartint cursos, fonamentalment de tècniques dramàtiques.

2.- Què és allò que fas, podries descriure algunes de les teues pràctiques, tant pel que fa al teatre com assignatura, com a activitat extraescolar, tècniques dramàtiques com a recurs...)

Acabe de fer una activitat dramàtica amb una de les meues companyes, l'escultura grega.

La meitat de la classe es posa en la paret, amb uns mocadors, i l'altra meitat el que fa és esculpir les figures dels companys i companyes a manera d'escultura clàssica. Les escultures poden ser de l'època arcaica, de l'època hel·lenística, es posen exemples coneguts i aleshores, l'alumnat que fa d'escultura ha d'endevinar quina escultura és i a quina època pertany, per exemple. Després es canvien els rols, aquell o aquella que ha estat esculpit passa a ser escultor.

Des de l'assignatura de castellà, també faig una pràctica a partir d'un text de Gabriel Garcia Màrquez, Se despide un genio, l'alumnat el llig, el memoritza, el declama, l'adapta al seu gust, canviant tot allò que considere. Després dramatitzen el text davant del seu grup de companys i companyes, emprant els diferents llenguatges, especialment el gestual.

3.- Podries parlar-me d'algun èxit de què et sents especialment orgullós, i algun fracàs...

Vam representar una vegada un La cabeza del dragón de Valle-Inclán amb màscares en la que s'implicaren trenta-sis alumnes. Tres d'ells eren especials. Un d'ells era síndrome de Down, un altre tenia problemes amb la parla i el tercer era un xiquet autista. Els tres es trobaven implicats i motivats en el procés de muntatge. Per a ells va ser un treball molt important i jo em sentia molt orgullós d'ells.

Evidentment, l'objectiu de la representació no era l'aplaudiment sinó el funcionament de l'alumnat durant tot el procés.

També estic molt content de l'ús que faig i he fet durant tota la meua carrera

professional, perquè de fet aquest ús va incrementant-se cada vegada més i d'una manera menys programada.

També estic molt content de l'ús general que faig de les tècniques dramàtiques per dinamitzar l'aula.

El fracàs podria ser el que t'he dit abans, fer teatre partint d'un text teatral, també és una errada fer teatre amb molta gent. El problema és que vull que participe tothom i no vull que ningú es quede fora, però s'ha de saber que és molt difícil treballar amb un grup gran de xiquets. Tal volta hauria d'emprar altres tècniques com el cor grec, per a fer obres de dos personatges en les que participe molta gent.

4.- Què penses de la funció del teatre en l'educació.

Segons un estudi que va eixir publicat fa algun temps una de les coses que tenien en comú els 100 millors col·legis del món, era que feien teatre en tots els cursos i que treballaven molt l'oralitat.

Nosaltres treballem molt poc l'expressió oral.

Per a mi el teatre en l'escola és vital i portem un camí molt pessimista en aquest sentit, perquè cada vegada es dona menys i es preveu que no es done gens.

Les assignatures de Dramatització han anat desapareixent. Es podria donar d'una manera transversal, per exemple, una part important de l'àrea d'Educació Física és l'expressió corporal, però malauradament és la que menys es treballa.

També es pot treballar en valencià, en castellà, però açò només és real si està inclòs dintre d'una programació oficial.

Una Educació sense Dramatització-Teatre no és una bona Educació.

5.- Barreres d'accés

5.1.- Respecte a la dificultat d'entendre el sentit de les obres teatrals, quina impressió creus que té l'alumnat quan assisteix a una representació teatral?

Em centraré, principalment en la perspectiva dels centres públics que són els que millor conec. Cada vegada es va menys al teatre per diverses raons:

La crisi, no hi ha diners per anar al teatre o prefereixen gastar els diners en altres coses.

El professorat cada vegada fuig més de la responsabilitat que suposa fer una eixida al teatre.

En els centres cada vegada es fa menys teatre.

En aquest centre, en general, no es fa teatre ni es fan eixides al teatre. L'excepció la trobaríem en l'assignatura d'anglès des de la que sí que se solen organitzar eixides però darrerament, les obres que s'han vist representades són d'una qualitat molt baixa.

Jo sempre dic aels meus companys que abans d'anar al teatre amb els alumnes, primer hem d'anar nosaltres a veure l'obra.

A banda de què s'ix poc al teatre, una vegada al curs o cada dos anys, fins i tot, quan es veu la representació, moltes vegades no es tracta de l'obra adequada per a l'alumnat i per tant, acaba no agradant-los.

A més, l'obra que es té previst veure, s'ha de treballar prèviament en classe, és fonamental. De la mateixa manera que s'ha de treballar un quadre abans d'anar a un museu.

5.2.- La programació teatral dels diferents teatres, sales o llocs de representació, en general, creus que està pensada per a un públic jove?

En general no està pensada per a un públic jove, crec que està pensada per a tots els tipus d'espectadors, encara que sí hi ha coses interessants.

En general, els xiquets no van al teatre, per exemple en el poble en el qual treball Vilamarxant no van, si no els portem des de l'escola, probablement acabaran l'ESO sense haver anat mai. I després pel seu propi interès és molt estrany que vaja.

Per a mi, l'única manera de formar espectadors és fer actors, perquè aleshores tenen interès per veure el que fan uns altres.

Quan fem teatre estem educant al present i al futur espectador.

5.3.- Què creus que podria fer el món del teatre (actors, actrius, autors i autores de teatre, directors i directores d'escena, productors/es, músics, escenògrafs...) per a què aquest art resulte més atractiu per al teu alumnat?

Hi ha una iniciativa molt interessant que és el teatre per un euro i a més, venen als centres i representen en els centres.

El món del teatre professional està passant-ho malament perquè des de les escoles públiques no s'organitzen eixides al teatre.

Per què no fer el que feia Lorca amb el seu grup La Barraca? Apropar el teatre als pobles. Busca cases de cultura, escoles, hi ha algunes iniciatives. S'està fent teatre en alguns edificis, en una habitació per a un públic molt reduït i amb un preu molt econòmic, es fan representacions. Poden fer tres representacions. És una forma de bordejar la crisi.

De la mateixa manera que s'està fent teatre en pisos, hi ha companyies que fan teatre a l'escola, adapten les representacions a les aules de cada centre. Enfront d'aquest tipus de teatre els professors no són tan reticents. L'alumnat no ha d'eixir fora, no es paga transport, no hi ha perill de què els passe alguna cosa als xiquets. És més còmode i comporta menys responsabilitat.

Ara bé, aquestes companyies han d'encertar i saber adaptar les obres al seu públic. Georges Laferrière diu: “sempre hi ha una manera diferent de fer les coses, N+1”.

5.4.- Des d'un punt de vista professional, com creus que podries millorar, en l'àmbit de la teua assignatura, per aconseguir que el teatre siga més atractiu per a l'alumnat?

La idea és sempre que pugues utilitzar una tècnica dramàtica. Com que ets tu qui controla el temps la tècnica dramàtica pot durar el temps que consideres. Per exemple, en la classe de Socials, aquest matí hem recordat quan Carlos I tenia gota i havia d'estar assegut. Després he fet participar als alumnes un feia de Carlos I, altres feien de D. Juan de Austria i Felipe II, amb aquesta representació no només estaven aprenent conceptes d'història d'Espanya, han après també el significat del concepte germans agnats. La tècnica no ha durat més de 10 minuts, però de segur que recorden el parentesc dels fills de Carlos I i sabran situar-los en la història.

Jo tinc la consigna de mai acabar una classe sense haver emprat una tècnica dramàtica, de fet són els alumnes els que me la demanen si no l'he fet.

Es pot emprar un acudit per ensenyar un concepte que els costa més d'entendre o recordar, perquè d'aquesta manera segur que no ho obliden.

Se'ls ha de proporcionar una sorpresa en les classes, que no és més que fer allò que l'alumne no espera.

A partir de la tècnica dramàtica ja fas l'explicació que hages de fer, però ja has captat la seua atenció.

5.5.- Des del lloc que ocupes com a professor de la teua assignatura, quines accions creus que podries realitzar en el teu centre perquè el teatre resultés més atractiu per als adolescents?

És interessant celebrar dates importants com ara el Dia del Llibre i fer dramatitzacions amb els alumnes. El Dia de la Pau, el Dia de la Dona, les efemèrides donen molt per a fer dramatitzacions senzilles. També es poden utilitzar els dies previs a les vacances en els que l'alumnat no està massa concentrat i fer tallers oberts, entre els que pot estar el de teatre i que la durada estiga decidida pel mateix alumant, pot ser profitós.

Es pot tractar el teatre com a matèria extraescolar. Muntar obres teatrals que puguin ser representades en diferents llocs.

Tot açò depèn dels centres, si trobes suport del centre tires endavant si no acabes cremant-te i abandones.

5.6.- Disposes de facilitats per a dur a terme pràctiques dramàtiques en el teu centre.

No. (Silenci valoratiu)

5.7.- Des d'un punt de vista professional, com creus que podria millorar el sistema educatiu actual per aconseguir que el teatre siga més atractiu per a l'alumnat?

La política educativa no és igual si governa un partit o un altre. Si un polític d'esquerres estiguera en el poder i apostara pel teatre escolar, cridaria als experts en la matèria, com per exemple Ignacio Aranguren que ha desenvolupat amb el suport institucional tot un programa de teatre escolar a Pamplona.

Es poden buscar experts en la matèria, es pot formar al professorat, mitjançant cursos en els quals s'aprèn, es comparteixen idees i es generen de noves.

La pràctica és fonamental per a potenciar el teatre. No són tan importants els recursos materials perquè per a fer teatre es necessita molt poc. El que sí que cal és el suport institucional, s'han de fer lleis que potencien el teatre a l'escola, independentment dels canvis de govern. S'ha de formar als professors que després seran qui formen als alumnes com a actors-espectadors.

En aquest moment, malauradament, no anem per bon camí.

6.- On t'has format, quin tipus de formació has rebut, mestres, influències, fonts bibliogràfiques...

El meu primer contacte va ser fent cursets al CEFIRE de Sagunt en el que treballava Toni Navarro. A banda, coneixia a Tomás Motos perquè havia llegit algun llibre d'ell i es va convertir en tot un referent per a mi. També havia llegit alguna cosa de Georfes Laferrière, a qui més tard vaig conèixer personalment.

En aquest ambient vaig descobrir a persones que teoritzaven sobre coses que jo havia pensat (com per exemple l'ús de tècniques dramàtiques a l'aula) i amb les que em sentia totalment identificat. Digam que vaig coincidir amb gent estranya que en realitat eren amics que encara no coneixia.

És a dir que fonamentalment, la meua formació es resumiria en: llibres que jo vaig llegir pel meu compte, cursos de CEFIRE, intercanviant experiències amb companyes i companyes i visionant representacions teatrals.

Després hi ha un segon pas que és quan et converteixes en formador d'altres professors. Formant et formes.

7.- Quina és la teua projecció de futur, és a dir, cap on aniria la teua proposta utòpica.

Una assignatura obligatòria de dramatització en Primària i Secundària. En aquesta etapa tal volta una assignatura relacionada amb la literatura, de manera que aquesta matèria es treballa des d'un punt de vista innovador i no tant tradicional.

Connectar assignatures mitjançant el teatre.

Formació per al professorat.

Des de les metodologies emprades, canviar un poc l'essència general dels instituts, en molts centres els alumnes van per obligació, però si canvies la forma de donar la teua assignatura, que tal volta és una mica avorrida, doncs l'alumnat vindrà en més ganes. D'aquesta manera s'aconseguiria certa alegria en els centres i tal volta, es reduiria el fracàs escolar.

Fer ús de la gent que fa bones pràctiques i convertir-los en dinamitzadors i formadors de docents.

Hem de convertir en una obligació el fet que l'alumnat vinga content a les nostres classes.

4.- ENTREVISTA ANNA GASCÓN I LUCIA ARCE

1.- Voldria conèixer la vostra trajectòria professional relacionada amb el teatre i l'educació (Quan, com, per què...)

LUCIA:- Les meues primeres experiències en el món del teatre van ser al curs 90/91, jo era una persona molt tímida i d'alguna manera havia de vèncer eixa timidesa. Vaig fer un curs amb Tomás Motos, Toni Navarro, Georges Laferrière i a partir d'ací, tot sent professora de matemàtiques en aquest moment, vaig començar a pensar que podia incloure les històries que estava aprenent al curs de teatre, per motivar els meus alumnes en la meua assignatura que per a ells era molt complexa.

Vaig continuar fent formació teatral i aplicant-la a l'aula, va ser aleshores quan vaig conèixer a Anna i començarem a treballar juntes, fins ara. Hem fet moltes coses, cursos el Postgrau de Teatre i Educació. Hem fet un projecte d'innovació en el que va posar en pràctica tot allò après en el postgrau. A hores d'ara, continuem fent coses. En aquest moment desenvolupe la tasca de PT i faig un taller d'habilitats socials amb els alumnes, amb tècniques dramàtiques.

En general, no duc una trajectòria estable en el teatre perquè sóc interina i aquesta situació m'ho impedeix, però sempre que puc em faig càrrec de l'optativa de teatre.

Darrerament, he fet una obra de creació col·lectiva entre l'optativa de Drama, Matemàtiques i Tecnologia, l'alumnat s'ho passa molt bé, va ser molt motivador. Es quedaven després de les classes a assajar, dintre de l'àrea de Tecnologia vaig incloure la creació d'una escenografia.

ANNA:- La meua és molt més casual. Al curs 90/91 vaig arribar a l'Institut i vaig haver de fer-me càrrec d'un PDC, havia de donar la matèria optativa de Teatre i em vaig sentir un poc perduda. Vaig decidir parlar amb Toni Navarro que estava al Cefire i que era company meu de facultat i a partir d'ahí, vaig començar la meua formació en teatre i fins ara. Després de l'optativa del PDC vaig fer-me càrrec de l'optativa de l'ESO i quan van desaparèixer aquestes matèries de l'Institut (470/3/1), vaig formar un grup de teatre com a activitat extraescolar, sense horari, sense cobrar, sense cap reducció horària, és a dir, per amor a l'art. Porte 12 anys fent teatre, hem participat en diferents mostres i continuem fent teatre.

2.- Què és allò que feu? Podríeu descriure les vostres pràctiques, tant del teatre com a assignatura, com a activitat extraescolar, les tècniques dramàtiques com a recurs...

ANNA:- En l'assignatura de valencià, que és la que desenvolupa en aquest moment, apliquem tècniques dramàtiques, conceptes com ara, relaxació, jocs dramàtics, empram l'estructura d'una classe de dramatització a una aula normal. Tota l'escriptura creativa es fa amb tècniques de visualització creativa que empre, no tant com volguera perquè al Batxillerat estem molt controlats pel currículum, però sí que les utilitze. De vegades, l'alumnat no ho comprén. Per exemple, quan estudiem Estellés intente que dramatitzen els seus poemes, però ells i elles de vegades et diuen “estem llegint Estellés en compte d'estudiar-lo. És impressionant com ens marca el currículum alhora de fer les classes. Encara així, sempre intente emprar tècniques dramàtiques.

LUCIA:- Jo estic fent un taller d'habilitats socials amb alumnes de 1r i 2n d'ESO. El que fem és improvisar a partir de situacions de conflicte, a partir de les quals es dramatitzen situacions diferents. Per a l'alumnat és difícil, hi ha qui s'amaga, el que no parla, persones hiperactives, és un grup molt heterogeni, però a poc a poc van animant-se i comencen a parlar. Tenen l'opció de ser observadors i per tant, no intervindre en la dramatització.

Aquesta persona només conta allò que ha vist. Al principi molts d'ells i elles volien ser observadors.

Som un grup de 8 alumnes i tenim molt poc d'espai. De vegades, eixim al hall o a l'exterior perquè no disposem de molt d'espai.

3.- Algun cas concret d'èxit i de fracàs?

ANNA:- Per a mi un èxit és cadascun dels muntatges teatrals. Nosaltres fem un teatre d'investigació i creació personal, fa dos anys vam representar *Antígona* i aquest any, el que hem fet són Històries de vida. Quan parlo de teatre d'investigació em referisc a què les creacions sorgeixen dels alumnes. Aquest curs estan sortint històries meravelloses. Primer quan els dic que anem a contar històries de vida es neguen perquè no volen parlar de les seues vides. Però a poc a poc van eixint grans històries. Al final, es genera un vincle entre el grup del qual n'estic molt orgullosa.

Casualment, ahir en les robades vaig coincidir amb Toni Navarro i parlàvem de quant costa vincular l'alumnat d'ESO als centres escolars . En el meu centre, la gent que torna sempre són els alumnes de teatre, perquè es troben implicats d'una manera molt especial a aquest espai docent.

Aquest curs, el grup de teatre està codirigit per mi i dos exalumnes, un que està a la universitat i altre que està estudiant un cicle formatiu. Aquest fet demostra que tornen al centre a fer teatre. En un lloc com en el que es troba el centre, un barri que posseïx un nivell sociocultural baix, anomenat Elian Sampo a Burjassot, el fet que un grup de 20 persones estiguen vinculades al teatre des de 2n d'ESO fins al Batxillerat, representa una història màgica.

Un fracàs. Per a mi la sensació de fracàs és la de no haver pogut involucrar al claustre en el projecte de teatre. Porte molts anys fent teatre a l'institut i tinc molts suports externs, companys, exalumnes, treballo amb el grup de Teatre Assemblea, però si no ho faig jo, no hi ha ningú al centre que ho faça. No tinc suport intern. La direcció deixa fer però si s'ha de demanar la Casa de Cultura, he de ser jo qui ho organitze. No hi ha cap persona al centre que s'implique. Què suposa açò, encara que molts exalumnes m'ajuden, m'he de quedar a

dinar, sóc la mestra, sóc el referent, si no estàs l'alumnat et busca i no trobar a un alumne amb el qual compartir la responsabilitat del grup és dur i dóna sensació de solitud. Aquesta és la sensació de fracàs més gran que tinc.

Açò passa perquè la major part del professorat no sent passió pel que fa, es pensa que només amb l'educació dins de l'aula és suficient i no és així.

LUCIA:- Estic completament d'acord amb Anna. En el meu cas, vaig estar treballant durant un curs a Primària en la Malvarrosa, amb una classe de xiquets i xiquetes, majoritàriament gitanos . Solien fer la classe de Valencià amb llibres de text, jo pensava que era millor idea fer ús de les tècniques dramàtiques amb rondalles, per exemple. A partir d'aleshores, vaig proposar fer Coneixement del Medi emprant les mateixes tècniques, finalment, va resultar un projecte molt bonic. Al final de curs, les famílies d'alguns alumnes em van dir que es sentien molt orgullosos perquè a més d'aprendre Matemàtiques, Coneixement del Medi, etc, havien après a ser millors persones, tot tenint en compte que al principi hi havia famílies que no confiaven en el projecte. Evidentment, em va emocionar molt.

4.- Què penses de la funció del teatre en l'educació

ANNA I LUCIA:- Genera disciplina, genera responsabilitat, en l'àmbit curricular, amb el teatre, l'alumnat escriu, parla, s'expressa. Totes les competències bàsiques es donen mitjançant el teatre, fins i tot les matemàtiques, es treballa el concepte d'espai, el teatre avui és l'avaluació per competències més completa, ja que es treballen totes.

5.- Barreres d'accés.

5.1.- Respecte a la dificultat d'entendre el sentit de les obres teatrals, què impressió creieu que té el vostre alumnat quan assisteix a una representació?

LUCIA:- Si fas un treball previ i posterior i a més, has seleccionat una obra concreta per al teu alumnat, pense que no hi ha dificultat.

ANNA:- Jo tampoc considere que hi haja dificultat per part de l'alumnat, a l'hora d'entendre les obres teatrals, sempre i quan hi haja un treball previ i posterior.

5.2.- La programació dels diferents teatres, sales o llocs de representació, en general, ¿creieu que està pensada per a un públic jove?

LUCIA:- No hi ha oferta teatral, les ofertes per a Secundària de totes aquestes empreses que es dediquen al teatre em semblen de molt baixa qualitat, no faig ús d'aquestes empreses perquè considere que són obres d'encàrrec. Fins i tot, em produeixen certa pena els actors que han de lluitar davant d'un fum d'adolescents en un àmbit en el qual no hi ha comportament adient. Crec que és una forma de minvar la passió pel teatre. Normalment, quan faig eixides al teatre amb l'alumnat ho fem a les vesprades amb una mica de seducció, els dic que no és obligatori anar al teatre però qui ho faça no ha de comprar-se un llibre i fer un treball. Una mena de xantatge afectuós. De vegades protesten, però jo comprove qui va i després parlem, fem un comentari oral, però qui no assisteix a la representació ha de fer un treball. En termes generals, pense que el teatre per a adolescent és patètic.

ANNA:- No hi ha una bona oferta teatral tampoc per a Primària, fa temps l'Escalante feia produccions per a Primària interessants, però no per a Secundària. S'han consolidat com un teatre per a Primària però no ofereixen res per a ESO. El teatre El Musical abans ofería alguna cosa.

Si parlem de teatre en valencià, l'oferta es redueix.

La programació teatral no està pensada per a un públic jove, jo crec que el públic jove pot veure qualsevol obra. Alguns anys hem assistit a alguna representació del teatre El Micalet. Quan una obra està en cartell molt de temps, et dóna temps a organitzar un bon treball a l'aula. L'alumnat no té cap problema intel·lectual per veure una obra teatral siga la que siga. Els pot agradar o no, després està la crítica teatral que es desenvolupa en classe. El que cal és que puguen veure obres de qualitat. No hi ha un públic específic per a les bones obres. El problema és que el teatre està en un dels seus pitjors moments. No hi ha companyies que mantinguen les obres uns mesos i per tant, no hi ha temps per organitzar-te, mirar, proposar... No hi ha temps, perquè les obres solen estar un cap de setmana i per

a poder treballar-les has de saber-ho amb molt de temps. L'alumnat ha de veure una obra almenys una vegada en la vida, una obra que els done bon rotllo, que els produïska ganes de tornar, si és en valencià molt millor. Jo tinc alumnes que han tornat al teatre i fins i tot, han dut els seus pares.

5.3.- Què creieu que pot fer el món del teatre (actors, actrius, autors de teatre, directors/es d'escena, productor/es, músics, escenògrafs...) per a què aquest art resulte més atractiu per al vostre alumnat?

ANNA:- Crec que no és un element unidireccional, una de les coses que m'agradaven molt d'alguns professionals era que després de les representacions, obria un col·loqui per a què el professorat poguera parlar.

Que l'alumnat vaja al teatre pel seu compte és molt difícil perquè és molt car, el meu alumnat no s'ho pot permetre .

LUCIA:- És necessari reinventar-se, però és molt difícil com diu Anna. És molt interessant poder fer un col·loqui després de l'obra, per a l'alumnat pot ser molt interessant. El contacte amb l'autor, o l'actor, per a l'alumne és molt important.

S'ha d'oferir a l'alumnat alguna cosa que de normal no oferisca ningú.

5.4.- Des d'un punt de vista professional, com creieu que podríeu millorar, en l'àmbit de la vostra assignatura per aconseguir que el teatre fora més atractiu per al vostre alumnat?

ANNA:- Encara que ja hem dit moltes coses, podríem nomenar algunes accions, la primera seria substituir la lectura del teatre i buscar obres atractives que no siguem espectacles per a adolescents perquè quan un adult intenta fer teatre per a adolescents no ix bé. Es mereixen ser tractats com a persones intel·ligents.

LUCIA:- Fer bon teatre, bones propostes, motivar-los a l'aula, no només dins de les assignatures sinó en tota la formació de l'alumne.

5.5.- Des del lloc que ocupeu com a professores de les vostres assignatures, quines accions creieu que podríeu realitzar al vostre centre per a què el teatre resultés més atractiu per al vostre alumnat?

ANNA:- Cada mes organitzem un grup de professors, alumnes i famílies (entre 40 i 60 persones depenent de la programació) una eixida al teatre. El nombre d'assistents no depèn de la qualitat de l'obra sinó de la programació. Per exemple, si anem a veure Xavi Castillo, poden apuntar-se 70 persones, però jo sempre intente buscar obres alternatives.

LUCIA:- Jo també organitze grups no tan nombrosos com els d'Anna. Penge cartells de les obres que em semblen interessants per tot l'institut, per tal de promoure que vagen al teatre. Als companys i a l'alumnat ho propose constantment.

5.6.- Les eixides al teatre en el vostre centre, són una tasca fàcil?

ANNA:- No perquè si es fan en horari lectiu, cal una autorització per escrit. Per als més menuts és problemàtic perquè el protocol d'eixides en horari escolar és molt complexe.

Nosaltres tenim un protocol molt marcat. El nostre batxillerat és trimodal, humanístic, científic i tecnològic, la qual cosa vol dir que, en les assignatures comunes tenim 25 alumnes però hi ha 3 grups diferents i cadascú pertany al seu i per aquesta raó, el protocol és molt complicat.

LUCIA:- En el meu cas, com que el meu alumnat és més menut, no pots anar sola amb el grup, necessites a un altre professor i per a aquesta qüestió, has de tenir el vistiplau de la direcció. Nosaltres tenim un profe per una quantitat determinada d'alumnes i ara en tenim grups amb molt d'alumnat, 30-35. S'ha de llogar un autobús i per tant, no és econòmic. Encara que vullgues agafar el transport públic, la resta de professorat i la direcció sol posar pegues.

5.7.- Disposeu de facilitats per dur a terme una pràctica dramàtica en la vostra activitat docent?

LUCIA:- En el meu cas hi ha una aula que a les vesprades està buida i no hi ha manera que me la deixen.

ANNA:- És complexe per desenvolupar la Dramatització com a assignatura és difícil moure taules, cadires... Tenim un espai reservat cada setmana, una aula multi usos, però sempre hi ha algun examen importantíssim, una conferència i clar, acabes immigrant per buscar un altre lloc que no és fàcil de trobar.

5.8.- Des d'un punt de vista professional, com penseu que podria millorar el sistema educatiu actual per a què el teatre resultés més atractiu per als alumnes?

ANNA I LUCIA:- Per a començar no haurien de llevar l'assignatura de Dramatització. Després amb la formació del professorat. No es tracta de fer una obra i que l'alumne faça de "miniactor" per a què gaudisquen els pares, es tracta d'educar la col·lectivitat, la proposta de treball com a disciplina, com a responsabilitat de l'aprenentatge, el teatre en l'escola significa crear persones no actors.

6.- On us heu format, quin tipus de formació heu rebut, mestres, fonts bibliogràfiques...

LUCIA I ANNA:- Tomás Motos, Laferrier, Toni Navarro i en l'Escola d'Art Dramàtic vam tenir a Jorge Picó Ramón Moreno, Alejandro Jornet, Paco Zarzoso. Fa 15 anys que tenim la base de moltes disciplines, des de la marioneta, passant pel teatre infantil.

Són molts anys de formació en diversos àmbits del teatre i del teatre en l'educació. Amb tot aquest ventall pots permetre't agafar allò amb el que millor et sent i millor pugues treballar. Pel que fa a la improvisació hem treballat molt amb Xema Palanca, amb Xavi Castillo.

Ens hem format en danses del món, marionetes, contacontes, treballs de veu, tenim formació per a introduir-la en un taller o també en les nostres experiències personals. Hem treballat la meditació, la visualització creativa, treballem molt la nostra experiència vital.

7.- Quina és la teua projecció de futur, és a dir, cap on aniria la teua proposta utòpica.

ANNA I LUCIA:- En aquests moments s'estan carregant el teatre. Nosaltres incorporariem el teatre en l'escola de forma obligatòria. De la mateixa manera, donariem obligatorietat a la formació en tècniques dramàtiques tant per a la mediació escolar, com per a les assignatures. Introduiríem algun actor dins de l'escola per tal de poguera desenvolupar la figura d'actor-mentor. Invertiríem, clar, i demanariem un canvi radical de govern, nosaltres tenim una opció vital d'acció per combatre la situació. I poc més, aquesta és la base, hem d'il·lusionar-nos, recórrer a amics que no cobren i ho fan per amistat fins que la situació millore, de moment funciona la voluntarietat.

5.- ENTREVISTA A AMALIA GRANERO

1.- En primer lugar me gustaría conocer tu trayectoria profesional relacionada con el teatro y la educación (Cuándo, cómo, por qué...)

Realmente experiencia tengo poca, mi inicio ha sido este curso pasado durante el cual, he cursado el curso de postgrado en Teatro y Educación . A través del postgrado, lo que iba aprendiendo y realizando en los talleres del curso , y que de hecho lo cuento en la novela que he escrito para el proyecto final de máster , se te dispara una vena creativa y lo iba poniendo, rápidamente, en práctica en el aula . De vuelta a casa en el coche ya pensaba: “N+1, siempre hay una forma nueva de hacer las cosas, como dice Tomás” , llegaba a casa con nuevas ilusiones , yo creo que incluso en sueños aquello iba germinando , y por la mañana cuando entraba en clase, se disparaba una luz y empezaba a montar mi taller , que era una nueva formulación del taller que había hecho la víspera, prácticamente.

Mi experiencia por tanto se reduce a este año, paralela a las prácticas del postgrado.

2.- ¿Qué es lo que haces? ¿Podrías describir alguna de las prácticas, tanto en el teatro como asignatura, como actividad extraescolar o como el uso de técnicas dramáticas como recurso, en otras asignaturas?

Quizás la asignatura de Dramatización y Teatro es el cauce perfecto para poner en práctica todo lo aprendido , por ejemplo, cuando en el máster aprendíamos improvisación con Xema Palanca , yo ponía en práctica en clase aquello aprendido.

También aprendimos expresión corporal, Tomás nos enseñó donde se encuentra el punto de gravedad, con Ramón Moreno aprendimos las distintas tensiones que podemos adquirir y que podemos expresar con el cuerpo. Con el teatro de los objetos y la materia, aprendimos a expresar con el cuerpo las diferentes sustancias, como por ejemplo un líquido, o caminar con los pies abrasados, etc. Por tanto, en el espacio de esta asignatura yo encontré el canal perfecto para poner en práctica, adaptando las actividades al aula, todos estos aprendizajes que, básicamente, repetía con mi alumnado.

Ahora bien, donde yo creo que se ha disparado mi creatividad y donde ha adquirido una fuerza increíble es en el uso de las técnicas dramáticas en las clases de Lengua y Literatura. Porque tal y como Toni Navarro llegaba al curso y nos ofrecía un taller de poesía que para mí supuso un viaje hacia el interior extraordinario, yo monté otro, otro pero diferente porque lo tenía que adaptar a niños de 2º de ESO para los que, de entrada, la poesía es algo críptico. Lo consideran difícil y por tanto, se lo tienes que presentar de otra forma. Y ahí fue donde monté un taller de poesía, pero también monté un programa de radio en clase, o un telediario cuando expliqué los géneros periodísticos. También monté un taller que se tituló “Los objetos tienen corazón” que también resultó algo extraordinario.

A mí me gusta mucho hacer redactar a los alumnos y creo que, cualquier profesor que se convierte en actor, también se convierte en director y pasa a ser un catalizador de expresiones, todo ello encuentra su origen en el profesor-narrador. Creo que los profesores somos grandes comunicadores y el profesor-actor se genera a partir del profesor-narrador.

Considero que siempre he sabido, como nos pasa a muchos profesores de los de Lengua y literatura, transmitir esa pasión y esa vivencia maravillosa que producen los textos. Entonces, mis clases, desde el principio de curso resultan sorprendentes porque no se presentan con objetivos, sino que empiezo a recitarles poesía.

Lo hago con mucha afectación, trabajando la expresión corporal y de esta manera, los alumnos se quedan bastante impactados y es a partir de ahí, cuando logras conmover a tu audiencia, como se dice coloquialmente, te los llevas al huerto y es cuando puedes empezar a trabajar con ellos, porque se convierten en plastilina que puedes modelar y se crea ya esa complicidad entre alumno y profesor.

Tengo especial interés en trabajar la narración, pero lo suelo hacer de una forma improvisada, empiezo narrando una historia de terror que les gusta mucho, y puedes utilizar diferentes estrategias dramáticas como por ejemplo, desplazarte por el aula, acercarte a ellos y ellas, susurrándoles palabras al oído, etc. Cuando les narras algo así, cuando les has leído un poema y éste ha logrado conmoverlos, normalmente, quieren hacerlo ellos también.

He trabajado con los alumnos las fábulas, hemos montado pequeñas escenificaciones de las fábulas e incluso, he llegado a recitarles alguna de ellas en francés, porque conozco el idioma . Incluso, en un idioma diferente he podido observar su interés hasta el punto de querer aprender esa misma fábula en francés, porque aunque no la habían entendido si la habían sentido, de ahí el supuesto de poder utilizar las prácticas dramáticas para aprender lenguas extranjeras.

En resumen, y con todo este compendio de estrategias, dramatización de poemas, narraciones improvisadas, etc.. has conseguido despertar el deseo en ellos que, sin duda, es lo más importante.

Les propuse a los alumnos de 2º de ESO que escribieran un relato en el que contaran la búsqueda de un tesoro.

Cuando llegué a clase pregunté si tenían las narraciones hechas y les propuse leerlas en voz alta, pero, de forma improvisada les pregunté si les gustaría montar un programa de radio en esa misma clase. A partir de una presentación atrayente y motivadora nos dispusimos a desarrollar el programa. Utilice la estrategia de dar una función e implicación importante a un alumno con problemas de hiperactividad.

Hice uso de algunos objetos que me ayudasen en la práctica dramática como por ejemplo, un estuche a modo de micrófono e invité a los alumnos con ciertas destrezas a comenzar la narración radiofónica.

De esta manera, e indicándoles previamente que deben hacer una lectura dramatizada que trate de convencer a los oyentes, los alumnos entran en el juego e imitan aquello que tú has hecho con anterioridad, utilizar objetos, dar cierta entonación al discurso, etc. Y así, sucesivamente, con todos los alumnos. Incluso les propuse hacer un resumen a modo de opinión de todos los relatos y algunos de ellos se negaron por miedo a hacerlo mal. Y es que la situación que se había creado resultaba tan certera y realista y, ellos estaban tan implicados en la misma, que les entró una especie de pánico al directo. Evidentemente, al mismo tiempo vas incluyendo contenidos propios de las asignatura.

Finalmente y, con la ayuda de un pequeño ensayo previo, una niña se animó a recopilar toda la información que se había dado con los relatos.

3.- Algún caso concreto de éxito y fracaso.

Estoy especialmente orgullosa de un taller propio que se llamó “Los objetos con corazón”. Los objetos tienen vida” porque para mí tiene un carácter muy emocional.

Durante el postgrado, habíamos trabajado el Teatro de la Luz que, lógicamente es un teatro basado en luces y sombras. Lo relacioné personalmente, con un relato que había leído en los Alpes, el cual decía que toda historia tiene una parte de luz y otra de sombra. Se centraba en todos los esfuerzos de los alpinistas que realizaban para conquistar la cumbre del Montblanc, zona en la que yo había vivido.

Esta relación yo creo que ocurre porque, entre otras cosas, las clases de postgrado reactivan todo tu mundo interior, es un viaje hacia dentro en el que exploras tus propias fantasías, tus propios recuerdos, tus propias emociones.

Pero volviendo al relato del que te hablaba, el hecho de que toda historia, toda vida, toda experiencia tenga una parte de luces y sombras me cautivó y más después de esa clase de postgrado, en la que las luces y las sombras eran las protagonistas y habían despertado nuestros sentidos.

Entonces, un buen día, Mariola nos hizo pensar en esos objetos que están en nuestras casas y que no sabemos bien por qué pero no desechamos. Ella pensaba que si no lo hacíamos era porque esos objetos tienen vida y corazón.

Llegué a clase de 3º de ESO que estábamos condenados a hacer en un barracón, además era un día lluvioso y gris. Los alumnos, como ya habían trabajado en una dinámica de talleres, me pedían, que en ese espacio en concreto, hiciésemos taller. Y así lo hice, entré en clase y les dije: “hoy vamos a hacer un taller que se llama Los objetos tienen vida, los objetos cuentan historias porque los objetos tienen corazón”.

Como ya sabes un taller tiene diferentes partes y una de ellas, en particular, es la fase inicial, la fase de arranque que sirve para fomentar el deseo. Para cumplir este objetivo yo misma les conté una historia personal, hablé de mi objeto, ese que tengo en casa, ese que tiene vida y corazón.

En el comedor de mi casa tengo una vasija colocada en un lugar privilegiado que me regaló una amiga francesa, Juliete, cuando estuve trabajando en Francia de interina.

Esta amiga era una persona con ángel, un ser especial que vivía lejos del mundanal ruido porque había sido defraudada por el mundo y sus moradores. Vivía en un molino restaurado, el lugar tenía un encanto especial. El antiguo molino estaba dividido en tres partes y ella, con lo ahorros de toda su vida, compró una de esas partes y la restauró. Vivía allí, modestamente, y cuando llegué yo a Francia, sin conocer a nadie, me la presentaron y, es posible que fuésemos almas gemelas, es posible que se produjese una conexión entre ambas pero la cuestión fue que, ese mismo día, me preguntó donde me hospedaba. Cuando yo le dije que me hospedaba en una residencia para gente de paso, ella me propuso que me trasladase a su casa. La conexión entre nosotras fue increíble. Yo creo que le conmovió verme allí sola queriendo ejercer la docencia y dejando mi país atrás, en el cual las oposiciones o no se convocaban o no se abrían las bolsas de trabajo.

Juliete no tenía televisión ni periódicos. Era una persona muy dedicada a su profesión como docente de español, era muy culta, muy sencilla, que dedicaba sus ratos libres al arte, concretamente a esculpir, cuidaba de sus perros y era extremadamente dichosa sin necesidades materiales sino que disfrutaba, simplemente, con los elementos de la naturaleza.

Por las noches, en su molino, teníamos unas tertulias personales muy agradables.

Una de esas noches, Juliete me contó que la primera vez que fue al molino, cuando todavía no estaba rehabilitado, se sentó en el suelo, pasó horas allí sentada y decía que la piedra le hablaba de todas esas personas que habían vivido en el molino. Le hablaba de sus fracasos y sus éxitos. La piedra también la felicitaba a ella por el esfuerzo que había hecho, al comprar la casa de sus sueños. La felicitaba por ser una persona con buenos valores, por ser bondadosa, por querer aprender siempre, por ser un referente para sus alumnos, etc.

Desgraciadamente, no tuvimos la oportunidad de prolongar nuestra amistad porque, al poco tiempo, perdió la vida en un accidente de tráfico, a causa de un infarto cerebral y su coche se precipitó contra la pared de un tunel que cruzaba.

Esta fue la historia que conté a mis alumnos y que estaba contenida en esa vasija que ahora tenía en mi casa y por tanto, yo esperaba que ellos también fuesen capaces de hablarme de esos objetos con vida.

Totalmente en silencio y creo que conmovidos por mi historia, les pedí que pusieran la cabeza entre las manos, les pedí que sintieran los latidos de su corazón y que hicieran un pequeño viaje interior que les condujese a una visita virtual por su casa. Imaginando esa visita virtual, les expliqué que cada uno de ellos y de ellas iba a sentirse atraído por un objeto y cuando ya lo tenga, levantaría la mano, nos lo describiría, aprovechando para trabajar al mismo tiempo esta tipología textual, y nos contaría qué historia encerraba el objeto.

Fue una experiencia extraordinaria. En la novela que he escrito como trabajo final de máster explico las voces de los diferentes niños que explicaban cuáles eran esos objetos con corazón. Por ejemplo, en la novela, explico el caso de una niña, Miriam, que contaba que su objeto favorito era una cámara de fotos que le regaló su hermano, a quien adora desde que su padre falleció, porque la máxima ilusión del padre de Miriam es que ella fuera fotógrafa. Evidentemente, hubieron lagrimitas, verdaderamente las historias nos conmovían profundamente.

Yo ya llevaba un tiempo con estos niños, ya existía un vínculo, una afectividad y el yo interior de ellos y ellas, ya había salido alguna vez con frecuencia, pero quizá ese fue el momento más íntimo y profundo y conmovedor que habíamos vivido juntos

María, otra alumna, nos había contado que tenía un anillo que le había regalado su madre, que a su vez se lo había regalado su abuela cuando su madre estaba embarazada de ella, sabiendo que la abuela estaba enferma y nunca conocería a su nieta.

Y así, sucesivamente, iban apareciendo las historias que no iban emocionando. Cuando ocurren estas historias te das cuentas que, hasta los niños más bruscos, aquellos que son más violentos, que utilizan palabras soeces, hasta estos niños a los que les cuesta sacar más la afectividad tienen su corazoncito. Uno de ellos, que solía tener comportamiento desagradables con el resto de compañeros y compañeras, nos contó que su objeto era un osito de peluche que tenía en su habitación, que estaba ya viejo y manoseado. El resto de compañeros se quedaron muy sorprendidos porque no imaginaban esa sensibilidad en este niño en concreto. Había conseguido entrar en ese mundo de emociones y había sentido el deseo de compartir con el resto, ese otro niño que se escondía debajo del alumno violento y problemático.

Teníamos el caso de una niña rumana, muy callada, muy aplicada pero tremendamente tímida. En las juntas de evaluación se hablaba de que esta niña tenía problemas de integración. Pues bien, la niña nos contó que su objeto era un corcho que tenía en el fondo del armario, en el que había colocado las fotos de su familia de Rumanía, pero que lo tenía escondido porque cuando lo veía le entreaban muchas ganas de llorar, ya que tan sólo llevaba dos años viviendo en España y había pasado su infancia en su país de origen.

Cuando ella leyó su relato, apunto de llorar, los niños la arrojaron con un aplauso y evitaron el llanto. Lo cual demuestra que, estas prácticas hacen superar dificultades personales y grupales.

En ese momento, a una niña con problemas de integración la incluyeron en el grupo de forma espontánea.

Cuando he realizado este taller en los distintos grupos, me he llevado sorpresas increíbles porque los alumnos tienen más humanidad, más ternura y más madurez de la que creemos. Y ellos mismos no sospechan de esas facetas que tienen los otros y, al aflorar esos sentimientos, se liman asperezas incluso en aquellos grupos en los que existen conflictos internos.

De hecho, en mis clases nunca hubo el mínimo altercado, todo lo contrario, transcurrían con armonía, bienestar y todo el mundo estaba integrado y se habían creado lazos afectivos.

Es por ello que a mí, este taller, germinado desde mi interior y reforzado por esos talleres vividos en el postgrado, me ha cautivado especialmente y también ha cautivado a los niños.

4.- Y algún fracaso...

El fracaso es cuando quieres trasladar algunas de tus prácticas a tus compañeros. Por ejemplo, yo conté una vez que había montado una actividad que se llamaba las oraciones surrealistas, de manera que las funciones sintácticas están representadas por alumnos. Cada cual elabora su sintagma y luego los sintagmas se van agrupando en el orden lógico para formar oraciones. Lo que ocurre es que a veces surgen enunciados surrealistas y se crean situaciones muy divertidas en las que ellos disfrutan, pero también aprenden las funciones. Por ejemplo, se percatan de que los complementos circunstanciales se pueden cambiar de sitio, es decir, que estás trabajando la sintaxis y la morfología pero a partir de una actividad lúdica.

Esa experiencia, junto a otras como el taller de poesía, quise compartirlas con mis compañeros y en algún momento me dijeron, “qué bien te lo montas”. En esa expresión yo percibí una crítica soterrada en la que, de alguna manera, me decían que mis clases simplemente eran juegos y yo trabajaba menos que el resto. Esa es mi sensación de fracaso, porque a mí me gustaría que ellos se implicaran de la misma forma que yo y, entre todos, poder hacer planteamiento del aprendizaje interdisciplinar en el que pudieramos trabajar unos con otros y por ejemplo, trabajar un tema a través de las distintas asignaturas, mediante los recursos dramáticos y llevarlos a festivales. Porque todos los profesores tenemos un bagaje extraordinario y entre todos podríamos conseguir cosas magníficas.

Yo no sé si también se han producido recelos porque los alumnos te dicen que les gustan tus clases y que les gustaría que el resto de profesores diesen las clases igual y, lamentablemente, eso despierta envidias. Cuando tú estás tratando de poner lo mejor de ti misma y estás trabajando considerablemente.

Intentas contagiar a los demás de tu entusiasmo, a través de pequeños comentarios en privado y te hacen comentarios desagradables, como el que he citado anteriormente.

5.- Qué piensas de la función del teatro en la educación

Yo creo que la educación no debe ser nunca instrucción, no debe ser acopio de objetivos ni acopio de conceptos. Yo creo que el objetivo de los docentes es el de conseguir formar personas competentes pero también personas sensibles y con criterio y para ello, los recusos dramáticos van a fomentar en los alumno la imaginación, la capacidad creativa, la afectividad, la cohesión de grupo y también, hablando de teatro en sí, desde el punto de vista de las clases de Dramatización y Teatro, podemos decir que el teatro nos ayuda a pensar y a reflexionar, porque el teatro plantea un conflicto y en un par de horas lo resuelve. Es por ello que considero que estamos creando en ellos estímulos y, de esta manera, convertimos la educación en un proceso humanizado. La clases académica, tal y como se plantea en este momento, es un fracaso colosal. Creo que debemos incorporar, por tanto, disciplinas esenciales tales como la música, el teatro, la danza. De la misma manera que debemos incorporar talleres que fomenten la creatividad porque, por encima de todo estamos formando a personas. El teatro en este aspecto, digamos que es un multilinguaje que lo abarca todo.

6.- Barreras de acceso.

a) Respecto a la dificultad de entender el sentido de las obras teatrales ¿qué impresión crees que tiene su alumnado cuando asiste a una representación teatral?

Depende de la obra que elijas para ellos, es muy importante buscar la adecuación. Por ejemplo, nosotros en la clase de Dramatización y Teatro hemos escogido dos obras de Juan Luis Mira, que por cierto es un profesor de instituto, Esperando el bus y Litrona, que precisamente tratan las problemáticas de los chavales en los institutos. En el caso de Esperando el bus trata la historia de un chaval que tiene un accidente y está basada en un hecho real que pasó en el instituto del autor.

El argumento narra como un chaval tiene un accidente con la moto y, algunos compañeros piensan que se ha suicidado y otros piensan que el accidente es causado por la ingerencia de alcohol.

En el caso de esta obra no les resultó para nada difícil, si buscas la adecuación no tienen porque tener problemas.

En el caso de las obras clásicas, puede que resulte más complicado pero debes crear un contexto de tal forma que lo vivan. Puedes elegir determinados fragmentos que hayan trabajado anteriormente para que puedan llegar a entender.

La adecuación es importante, encontrar la obra pertinente y si un título en concreto hay que darlo por exigencia del currículum, por ejemplo La Celestina, tienes que tener los cauces adecuados y la capacidad de poder hacerles vivir La Celestina representando algunos actos y haciéndoselo comprender también desde el contexto histórico. En este caso hay que comprender qué conceptos morales existían en la Edad Media y qué aportación supuso el *carpe diem* del Renacimiento, evidentemente, si eso no lo has explicado previamente, los chavales no llegarán a entender la obra. En definitiva se trata de eso, de buscar obras adecuadas para ser representadas o bien, en las obras clásicas, tienes que aproximarlos al contexto histórico correspondiente para que las puedan entender.

b) La programación teatral de los diferentes teatros, salas o lugares de representación, en general ¿crees que está pensada para un público joven?

No, lamentablemente no.

A partir del postgrado, dos de los encargados de la programación de la Sala Inestable, M^a José y Rafa, van a llevar a cabo una programación pensada para un público joven, es decir, van a intentar hacer llegar una oferta adecuada para los chavales de secundaria y bachillerato.

El teatro, francamente, es la asignatura pendiente en la cultura actual. Yo creo que en el imaginario colectivo se concibe que el teatro es verdadera cultura y desgraciadamente, en la actualidad la cultura no es un valor y, el teatro requiere unos códigos, una concentración y una formación y por tanto, digamos que hay como una especie de rechazo generalizado hacia el teatro porque esta es una sociedad a parte de materialista, muy egoista y, el teatro requiere un esfuerzo, una preparación y un nivel cultural, etc.

Pero, al margen de esto que hablamos del teatro en general, no hay un teatro pensado para los chavales, con unos precios que se acomoden a sus posibilidades económicas y debería hacerse algo al respecto. Por eso hablo de que la programación de la sala Inestable está muy bien, porque se han planteado un acercamiento al público adolescente a través de horarios matutinos para que, desde los centros, los podamos llevar.

c) ¿Qué crees podría hacer el mundo del teatro (actores y actrices, autores y autoras de teatro, directores/as de escena, productores/as, músicos/as, escenógrafos/as...) para que este arte resultase más atractivo para tu alumnado?

PREGUNTA:- ¿Te refieres a todo el engranaje del mundo teatral?

RESPUESTA:- Sí.

Yo creo que desde una formación pedagógica que han podido recibir en los másters de postgrado, y sabiendo muy bien cuál es la demanda desde el otro lado, por parte de docentes y por parte de chavales, presentar un proyecto de obras adaptadas y adecuadas a la formación de los chavales de hoy en día.

Se necesitan proyectos pedagógicos desde actores o profesionales que tengan una visión muy creativa del mundo del teatro, que no lo miren desde fuera sino desde dentro, desde el taller de teatro. Entonces, una formación pedagógica y una capacidad creativa y buscar obras adecuadas para ellos, para que les lleguen.

Se pueden hacer muchos proyectos pero el problema son los recursos, especialmente en este momento y en esta Comunidad que es un gran problema.

d) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría usted mejorar, en el ámbito de su asignatura, para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

En la asignatura de Lengua y Literatura desde la óptica de la otra literatura, la otra gramática o los otros exámenes, esto es algo que he trabajado en el ensayo narrativo.

Durante el curso pasado, por ejemplo, y dentro de la literatura de 1º de Bachillerato, tomé la obra de Tomás Motos sobre Miguel Hernández , El más descorazonado de los hombres, y en lugar de llegar allí y empezar a contarles la vida de Miguel Hernández, a explicarles los símbolos, a leer sonetos y octavas reales y analizarlas, lo que hicimos fue apartar todas las mesas y todas las sillas, montamos el círculo, cada uno con su libro e hicimos una lectura dramatizadas de la obra escrita por Tomás Motos, claro, en este caso, juegas con ventaja, Tomás Motos es un profesor, parte de la pedagogía y logra conover.

Cuando montamos la lectura y llegamos al segundo o al tercer acto, en la escena de las mujeres, donde hay una ficción que cuenta Tomás, en la que Miguel Hernández está en medio, de pie, y están las mujeres de su vida sentadas a su alrededor, y desde la ficción, como si una vez muerto tuviese la posibilidad de tener un intercambio de impresiones sobre lo que fue o no aquel amor, se crea una situación llena de magia y que conmueve de una forma extraordinaria . Después, no hace falta que les expliques que con María Segarra tuvo una relación apasionada y carnal porque en la representación se siente, se percibe y lo importante es sentirlo.

En otra clase y tratando las Leyendas de Bécquer, lo que hemos hecho es sonorizar las leyendas.

En el postgrado hicimos con Tomás un taller de sonorización , tomando textos de Julio Cortázar, muy creativos y, conforme íbamos leyendo, íbamos cambiando la tonalidad, el registro, íbamos incorporando onomatopeyas, íbamos haciendo los sonidos adecuados que nos proporcionaba el texto, que era muy creativo de por sí, y a partir de esta idea, lo que he hecho yo es sonorizar las leyendas , teniendo en cuenta el halo de misterio que las rodean, por ejemplo la persecución que hace de él en el Rayo de luna y les digo:

Poned vuestra imaginación en juego, vamos a elegir un pasaje, aquel que os parezca que tiene mayor misterio y, uno irá leyendo y habrá determinadas personas que vayan dando vueltas a su alrededor e irán sonorizando los sonidos del bosque.

Entonces uno va haciendo el sonido del lobo, otro hace el del viento, otro hace el crujido de las hoja. ¿Cómo les haces vivir la literatura? Pues se la haces sentir. Y, a

partir de ahora, no hace falta que les digas que el Romanticismo incorpora la evasión o la huida hacia el misterio como una forma de evadirse de la realidad, lo han vivido, lo han vivido... Todas mis clases de literatura están montadas así, siempre viviéndolas, siempre escenificándolas, representando pasajes de las obras literarias. Otro ejemplo es el de la Canción del pirata de José de Espronceda, por equipos, a cada equipo les asigné una estrofa y tenía que salir cada equipo a escenificar esa estrofa. Unos eran narradores, otros declamaban los versos y otros, a través de la expresión corporal, con ruidos, con voces o con escenificación, tenían que darle vida a ese pasaje. Como verás, todas mis clases de literatura son puro teatro, por tanto, yo estoy fomentando el teatro de todas todas. Este es un poco el planteamiento.

e) Desde el lugar que ocupa como profesor/a de su asignatura, ¿qué acciones crees que podría realizar en su centro para que el teatro resultase más atractivo para los y las adolescentes?

Mi objetivo primordial es incitar a los demás docentes para que utilicen estas prácticas dramáticas, para que todos funcionemos como un equipo, fomentemos los valores creativos y la existencia del teatro en el centro.

Implicar a otros profesionales, por ejemplo, al profesor de música.

El otro día lo pensaba, cuando trabajas el texto prescriptivo: vamos a dar pautas, instrucciones, ideas, para fomentar la concordia entre las distintas culturas, por ejemplo. Vamos a escribir un texto prescriptivo en esta línea. En este caso concreto, el profesor de historia podría incorporarse también con algún tipo de trabajo que supusiese trabajar las distintas culturas. La idea era montar una receta como texto prescriptivo, con los ingredientes adecuados para crear la receta de la concordia, el profesor de historia, por ejemplo, podría aportar a través de sus alumnos, la descripción de las distintas culturas y cada alumno podría intentar venir con el atuendo propio de su cultura y aportar un ingrediente, por ejemplo uno aportaría la canela: La canela aromatiza y entonces evoca, en los países exóticos nos aporta el calor, la alegría, etc.

El profesor de Música podría aportar a la receta, las distintas músicas folclóricas de las distintas culturas. El profesor de Ética y Filosofía tiene mucho que decir, porque

va a intentar definir valores que podamos asignar a las distintas culturas, y cada alumno puede aportar a lo mejor un objeto representativo de esa cultura que, a su vez representa un determinado valor.

En realidad, a mí me gustaría implicar a los docentes en un equipo de trabajo interdisciplinar y en el que, a lo mejor, cada trimestre nos planteásemos dos o tres temas y pudiéramos llevar a cabo algún tipo de representación de este tipo en el que todos participamos y a partir de una idea, todos contruimos un proyecto con recursos dramáticos, donde cada asignatura puede aportar lo suyo y los chavales llevarlo luego al festival de teatro.

Esa es mi máxima aspiración.

f) Las salidas al teatro en tu centro, ¿son una tarea fácil?

En mi centro no se hacen salidas. Lamentablemente hay un ambiente soterrado de malestar, especialmente frente al equipo directivo. A esto se le une que ha habido una decisión de no hacer actividades extraescolares como protesta frente a los recortes. Yo, por ejemplo, como jefa de departamento he tomado la determinación de que, al margen de todo esto, nosotros tenemos que seguir trabajando, tenemos que seguir motivando a los chavales y motivándonos nosotros porque en el fondo la motivación es mutua, es un proceso en el que tú aportas pero ellos también te devuelven y hay una retroalimentación. Tenemos que marcar un nuevo rumbo y no podemos caer en la decadencia y asumir este fracaso sistemático y quedarnos ahí paralizados. Es por esto que he planteado que este año vamos a hacer muchas salidas al teatro. Todas las diferentes ofertas que me llegan como jefa de seminario las estoy encauzando para conseguir llevar a todos los chavales al teatro o, por ejemplo, a un recital de poesía de Miguel Hernández al que acudiremos con los alumnos de 2º de Bachillerato y así sucesivamente. Afortunadamente, he conseguido implicar a mis compañeros de departamento, ya que tengo una compañera con la que guarda muy buena relación. Esto muchas veces ocurre así, depende de las relaciones personales entre los distintos miembros de los departamentos. Entre esta compañera y yo hay buen felling y estamos tratando de arrastrar al resto de compañeros. Y de momento sí se están viendo cambios. Los profesores de inglés me consta que sí los han llevado al teatro, por

qué los profesores de inglés sí y otros departamentos no. Yo creo que debemos estar más cohesionados, debemos tener más complicidad entre nosotros y ser conscientes de que por encima de todo está la docencia, al margen de las políticas. Tenemos que saber discernir. Además yo entiendo que este tipo de actividades fomentan la convivencia, a los chavales les motiva, todo esto son ingredientes necesarios. No podemos estar continuamente quejándonos y no aportando nuestra mayor voluntad y nuestros recursos.

A los chicos les gusta salir, aunque para algunos sea aquello de salir del centro y no dar clase, yo creo que hay un porcentaje muy receptivo que saca provecho de este tipo de actividades. Se trata de otra forma de aprendizaje y tenemos que fomentarla .

g) ¿Dispones de facilidades para llevar a cabo una práctica dramática en su actividad docente?

Ninguna. Esto es como contruir de la nada. En mi centro no tenemos ni salón de actos, ni biblioteca, nosotros somos un centro limitadísimo. Pero yo les digo a los chicos que nuestra aula es nuestro espacio y viva la imaginación y, tenemos que trabajar con lo que tenemos. Ellos colaboran al máximo, apartamos las mesas y las sillas y dejamos todo el espacio disponible . Montamos rápidamente nuestra rueda y a partir de ahí trabajamos la danza, la expresión corporal, improvisación... Tenemos un espacio reducido pero la verdad es que se implican mucho, están muy motivados. Lo más importante es el factor humano. Como ellos lo hacen con cariño y con ilusión parece que las dificultades se quedan de lado, superamos con facilidad. Osea que no, no tenemos facilidades, no tenemos ningún medio, pero lamentablemente este no es un caso aislado sino que es bastante habitual.

h) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría mejorar el sistema educativo actual para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Cambiar el sistema educativo. De entrada hay que cambiar la ley.

Lo primero que habría que hacer es consultar a los profesores para modificar las leyes educativas , esa sería la base. Y luego, los docentes tuviésemos de verdad el deseo de plantear un cambio en el paradigma educativo.

Este año fui al congreso Idea, que es un congreso internacional que se celebra cada dos años, este año transcurría en París durante el mes de julio y al que acudieron, nada más y nada menos que 900 congresistas de todos los países del mundo . Es decir, que todo este proceso de cambio está germinando en mucho países del mundo. Nos llevan la delantera los ingleses, también en Canadá, en Grecia, incluso. Pero verdaderamente hay un fervor, hay una efervescencia y hay un cambio, quizá minoritario si pensamos en el total del sistema educativo, pero hablamos de un planteamiento que está ya construido, hay verdaderos proyectos en marcha y creo que deberíamos de apostar por ese nuevo paradigma que es incorporar el teatro, la música, la danza a todo el sistema educativo. Yo creo que habría que acotar los objetivos, reducir las programaciones más exhaustivas, cambiar el método instructivo y cambiar el foco del aprendizaje. En lugar de estar obsesionados por dar determinada programación que es lo que yo veo, lamentablemente, en los centros donde yo he estado, en los que se hablaba del número de temas que se habían dado. Yo quisiera poder echar la programación a la basura. Y, lo que tendríamos que plantearnos, al menos por ciclos, lo que queremos que aprendan. Por ejemplo, ¿qué queremos que aprendan en 1º y en 2º? Pero desde un planteamiento interdisciplinar, un sistema de enseñanza cognitivo-emotivo, que es de lo que se trata para formar personas y plantearnos cómo lo vamos a hacer. Claro, esto exige mucha coordinación, algo de lo que se adolece hoy en día, no se suele ver en los centros, porque eso supone muchísimo trabajo, muchísima entrega, pero sí que hay un proceso y creo que tampoco estamos inventando nada porque existen ya cajas de herramientas, como por ejemplo el postgrado. O muchos proyectos que están ya en curso en Francia, en Canadá. Hoy en día Internet permite que estemos conectados unos con otros. Que intercambiamos experiencias a través de Etwinning y todos esos programas europeos donde podemos, prácticamente, trabajar a la par. Se trata, de verdad, de ponernos a trabajar, de tener el deseo en los docentes de ponernos a trabajar de otra forma, pero lo fundamental sería el cambio del sistema educativo, la enseñanza humanizada, cognitivo-emotiva, en la que las artes tengan un peso específico, ya que la formación cultural de la persona es una formación humana. Tenemos dos hemisferios que están estrechamente relacionados, de manera que no únicamente somos raciocinio sino también somos imaginación y creatividad.

En este congreso del que hablaba, se apostó también por este tipo de enseñanza “encarnada” , no como las enseñanzas desencarnadas que son las puramente académicas ,

en las que tú llegas, das una clase y te vas. Sino esa enseñanza en la que se pone la carne. Por ejemplo, en la que te pones a trabajar desde la técnicas dramáticas , en las que el cuerpo empieza a tomar protagonismo, también lo tiene la voz, recuperar la importancia que tiene la palabra, que se está perdiendo mucho debido al cambio en las relaciones sociales, ya que desgraciadamente los chavales actualmente se sociabilizan en la red y es una pena. Es por ello que tenemos que recuperar el cuerpo, tenemos que recuperar la palabra y lo cierto es que- decía Alain Bertaud , que era uno de los ponentes venido desde el campo de la ciencia- la enseñanza no puede ser recibir, la enseñanza es percibir. Y percibir se percibe a través de los sentidos, porque las personas estamos dotadas de sentidos para relacionarnos con el mundo, entonces como personas, nuestra formación nunca será completa si no tenemos ese desarrollo humano, sensorial y, también decía que, como todo este tipo de talleres creativos fomentan la asertividad, la cohesión de grupo, los vínculos, los lazos, como yo te comentaba antes, se superan también muchas rencillas, los líderes negativos se quedan bastante anulados porque el profesor se convierte en el actor y líder, díganos, de un juego mágico que los arrolla a todos, los contiaja a todos y “anulas” a los elementos negativos que tenemos en todas las clases. Como tiene esa fuerza afectiva de superar dificultades, de superar enfrentamientos, de salir al paso de los malos hábitos de disciplina, tiene tanta fuerza de cohesión, tanta fuerza vinculantes, tanta fuerza afectiva, que estos científicos apostaban porque este nuevo paradigma favorecía la paz, la tolerancia y otra forma de percibir el mundo, de respeto de unas culturas a otras, del enriquecimiento entre culturas, el intercambio cultural, porque del trabajo en equipo nos damos cuenta de que es más enriquecedor que el trabajo individual , porque cualquier niño, por más insignificante que pueda parecer, tiene una serie de destrezas insospechadas . Por ejemplo, te pones a hacer un taller de poesía y te das cuenta de que uno tiene destrezas para la musicalidad, otro tiene habilidad para buscar palabras que rimen y el otro tiene habilidad para, de forma intuitiva, buscar emociones a través de metáforas y comparaciones y te das cuenta de que cada cual puede aportar, no se censura a nadie y todo ello genera cohesión . Imagínate como en los talleres estos de los objetos con corazón como la niña esta se sintió integrada u otro niño que proviene de una familia desestructurada, con problemas básicos de expresión o incluso de higiene personal, nos contó como en una vieja cafetera de casa, encontró unas llaves que había perdidos las cuales le permitían por fin abrir un cajita de madera que tenía desde su más tierna infancia donde guardaba las piedrecitas que él coleccionaba cuando iba al río con su abuelo. Sin ninguna duda, aquella historia que nos contó sobre aquellas

vivencias con su abuelo nos conmovieron a todos. A partir de entonces, a ese niño ya lo miraban de otra forma. Es decir, que cuando potencias las emociones, las afectividades y dejas aflorar tu mundo interior se generan unos lazos que pueden unir no sólo grupos, que pueden superar diferencias y asperezas, sino que pueden unir culturas, por lo tanto estamos contruyendo para la paz, para el bienestar y para la armonía global. Suena utópico pero es que realmente tenemos que avanzar en esa línea, es decir, que ya hay proyectos en todo el mundo y sorprendería ver a Vietnam o ver a Corea, que ya están trabajando en esta línea. Por eso ahí, los que estemos interesados, tenemos que hacer como una cadena de relevos, unirnos unos a otros y lanzar anzuelos. Los anzuelos que yo quiero lanzar ahora son a mis propios compañeros de centro, para ver si logro implicarlos, lógicamente. Debemos estar conectados unos con otros y, a través de las nuevas tecnologías crearnos espacios que nos permitan intercambiar impresiones y que los proyectos celulares vayan germinando y vayan creciendo y toda esta visión vaya cobrando otra dimensión.

6.- Dónde te has formado, qué tipo de formación, maestros, fuentes bibliográficas...

Fundamentalmente en el Postgrado en Teatro y Educación. Sinceramente, he trabajado a partir de los distintos dossiers que me han aportado los profesores del máster, junto con las prácticas del postgrado que han supuesto un 75 % del curso. En la novela que he escrito como trabajo proyecto final de máster no apporto bibliografía.

Fundamentalmente, lo que he hecho es proyectar en mis grupos de alumnos todo el aprendizaje y las sensaciones, incluso las formas de percibir los talleres que me impartían a mí.

Personalmente, me impresionó mucho Ramón Moreno, por ejemplo, como director de la Escuela Municipal de Teatro de Silla, me pareció extraordinario porque además tenía una conexión con la cultura oriental y cuando lo ves, con esa disciplina que tiene del cuerpo, esa pose que recuerda a las artes marciales, además de tener una capacidad de entender ese otro ritmo del tiempo que tienen los orientales y esa otra percepción sensorial. Me impresionaron mucho sus clases.

También me gustó mucho Leopoldo García, profesor de la ESAD. Por ejemplo este profesor nos hizo una demostración, con la primera escena del primer acto de Yerma, durante 3 horas. Y cuando, a posteriori, lees el texto y te imaginas la representación, tal y como la vivimos con él, te das cuenta de que la llevó a la quintaesencia o a la dimensión ultrageométrica, porque aquello cobró una fuerza ... Lo que intentaba transmitirnos Leopoldo es que estamos acostumbrados a pensar que el actor lo que tiene que transmitir son sentimientos, pero esto no es del todo cierto. El actor lo que tiene que hacer es trabajar suficientemente la expresión corporal (el rostro, la mirada...) como para sugerir una serie de emociones, de manera que si el trabajo de actor es bueno, será el espectador el que desarrollará esos sentimientos, es decir, el actor emociona y eso es lo que produce el sentimiento en el espectador. Aquella primera escena de Yerma, en la que simplemente, la mujer se está despidiendo del marido que se va a ir al campo, de un marido del que no está enamorada porque ha sido un matrimonio de conveniencia y teniendo en cuenta que ella está entrando en una edad en la que si no tienes hijos, en aquella época no servías para nada, ella llama a su marido para intentar abrazarlo a modo de despedida, Leopoldo la convirtió en una escena erótica en la que se pone de manifiesto que, el desgarró que ella tiene cuando él se va, puso en evidencia a través del papel de la actriz que encarnaba a ella, el deseo sexual, a través de una serie de expresiones corporales insinuantes, la manera de mirarlo, la forma en la que trabaja la voz. En ese momento pensé que me arrodillaba ante ese señor. Leopoldo me encantó.

Chema Palanca, un especialista en improvisación, me encantaron las clases que hicimos con Chema, la capacidad que tiene para hacertelo vivir...

De la misma manera, Toni Navarro, el taller de poesía y el taller de narrativa fue algo espectacular. Toni tiene un Máster en Teatro hecho en la Universidad de Québec y es impresionante. Entre con la puerta con una sonrisa a lo Groucho Marx que ya te seduce y, a partir de ahí, lo que te venda se lo compras (risas).

Tomás a mí me parece un gran teórico. De Antonio Tordera es fantástico escuchar eso que dice que “el teatro es una maqueta antropológica de lo que es la vida cotidiana”.

Pero ya te digo, yo me he basado en los dossiers de ellos y en sus clases y me han

parecido magistrales, además de la cantidad de bibliografía que te daban, que era mucha.

El máster me ha parecido fantástico . Tengo una amiga a la que he contagiado porque está trabajando en La Coma y está desesperada , sino deprimida, rayando la depresión, tomando fármacos y en manos de una psicóloga para poder sobrellevar las clases y le dije:

Creo que tu única salvación va a ser que hagas el postgrado . Creo que la va ayudar muchísimo, sobretodo porque todos, como los artistas, nos tenemos que montar nuestra pequeña utopía.

7.- Proyección de futuro (hacia dónde va la propuesta utópica que harías)

Como dice Galeano, la utopía está en el horizonte, de manera que cuando caminas, se aleja tres pasos, por tanto, la utopía nos sirve para caminar. Yo creo que todos los artistas no encajan en este mundo y se montan su mundo propio y crean, a partir del arte algo más allá que dé un sentido a esta vida y creo que, los profesores, como también estamos insatisfechos con el tipo de docencia que se está planteando hoy en día y queremos a nuestros alumnos, porque la verdad es que los quieres, nos tenemos que inventar una utopía, es decir, los idealismos son los que siempre han cambiado la sociedad y, si no tienes un componente de ilusión y de idealismos para seguir hacia delante, te estancas, y esto es lo que les pasa a muchos profesores. Por eso creo que hay que montar una pequeña utopía y creer, de verdad, que en lugar de naufragar como estamos naufragando, tenemos que montar un relevo, como aquellos maratones en los que se pasa el testigo, entonces, por ejemplo, yo se lo he pasado a esta amiga y he contagiado a mis compañeros del departamento para que, de momento, vamos a llevar a los chavales al teatro, también estoy hablando con unos y con otros, voy a intentar también implicar a otros profesores y que, este año el festival, en lugar de hacerlo yo sola a ver si consigo que lo hagamos entre varios y eso sería darla ya otra dimensión, es decir, que dentro de nuestras limitaciones siempre se puede hacer algo más y en eso estamos. Pero sin ninguna duda, lo que ocurre con esta utopía es que te renuevas tú. Como tú estás mejor, lo proyectas y para mí el binomio resultante es creatividad y afectividad. Es decir, la creatividad fomenta la afectividad y viceversa, ambas se retroalimentan y ahí es donde yo he encontrado la clave, no sólo para sobrevivir sino también para montarme un nuevo proyecto, montarme una nueva utopía,

ilusionarme con mi trabajo. El cambio es posible, como decía David de Prado, que también me encantó, el cambio es posible pero nace de dentro hacia fuera. Con el postgrado lo que ha ocurrido es que hay una renovación interior y eres tú misma la que estás cambiando y eso lo estás proyectando sobre tus alumnos. Yo soy una persona optimista y mantengo la ilusión, aunque hayan muchas dificultades siempre hay que tener un norte, una nueva estrella, un barco allá en el horizonte para no naufragar, montarnos nuestra utopía y echar lazos, que siempre podamos unirnos unos a otros y poder ayudarnos (intercambiar experiencias que se están haciendo a nivel Europeo, etc)

Me refiero, por último a esa cita fantástica de Einstein: “si quieres obtener resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo”. Hay que montarse un nuevo *modus vivendi*, un nuevo proyecto que tenga un componente de idealización, la idealización siempre es un motor de cambio del mundo, y el cambio nace de dentro hacia fuera. Mi cambio ha salido a través del postgrado, aunque creo que también existen elementos que cada profesor tiene en la chistera. Aunque yo sólo llevo en la docencia 9 años a los 4 años de ejercer ya monté mi propio taller de creación porque creía que tenía que hacer algo diferente. De las 3 horas que tenía de Lengua Castellana, en todos los grupos, dedicaba una hora que llamé taller de escritura y empecé un proyecto que se llamó “Querido diario hoy me he levantado con el pie derecho”, lo cual significaba que tenían que entender primero que era lo del pie izquierdo y después, convencerse de que todas las cosas que les pasaban durante todo el día tenían que salirles bien, y a partir de esta actividad me di cuenta de que les hacía reflexionar y les hacía comprender que, para que todo te salga bien, tienes que tener muchas ganas y mucha fuerza de voluntad, incluso a veces tienes que ficcionar, a través de la reflexión se dan cuenta de que un mundo menos malo es posible. Hice otros talleres de escritura como la noticia insólita, y luego llegó el postgrado y aquello fue ya la quinta esencia.

6.- ENTREVISTA M^a JOSÉ GUISADO

1.- En primer lugar me gustaría conocer tu trayectoria profesional relacionada con el teatro y la educación (Cuándo, cómo, por qué...)

Yo empecé en mi tercer año de carrera, mientras cursaba los estudios de filología hispánica. En aquel momento estaba el grupo de teatro profesional que era el Getup, pero en Filología no había grupo de teatro. De manera azarosa vimos un cartel en el que se buscaba gente para montar el grupo de teatro de la Facultad de Filología. Entonces me presenté allí y me gustó mucho conocer a otra gente a la que también le gustaba el teatro.

Yo sólo había hecho teatro un año en el colegio y poco más y allí, de manera autodidacta empezamos a hacer ejercicios dramáticos, cada uno traía su libro, proponía... Y entonces formamos, lo que nosotros llamábamos el grupo de teatro alternativo al GETUP, que era el grupo de teatro de la Facultad de Filología .

Durante los años de carrera, la Universidad nos dejaba la sala Palmireno para ensayar y allí fue donde estrenamos las primeras obras. La primera fue una adaptación de la Celestina y después, empezamos a escribir nuestros propios textos y a hacer una escritura colectiva y por tanto, obras de un cariz totalmente diferente . Hicimos un grupo bastante cohesionado, nos llevábamos muy bien y decidimos alquilar un local de ensayos y así poder continuar con nuestras obras. Aquí sí se dibujo, de alguna manera, el papel que quería tener cada uno: director, actriz, autor... De ese local que teníamos en la calle Sagunto y que era muy pequeño, alquilamos otro en Patraix. Además decidimos que, además de dedicarnos al montaje de nuestras propias obras queríamos dedicarnos a la programación, es decir, traer otras obras de gente joven que estaban montando sus propias obras, tanto en Valencia como en alrededores y así fue como montamos nuestra primera sala que se llamó Espacio Inestable, que estaba sita en la calle Sanchis Bergón y de ahí, hace cuatro años nos trasladamos a Aparisi i Guijarro, con el mismo nombre, Espacio Inestable, pero con una sala mejorada, con un aforo mayor, de 99 espectadores. Tenemos nuestra propia compañía, seguimos escribiendo nuestros textos, a través de la escritura colectiva, la dramaturgia muchas veces también, un gran proyecto. Todos los años montamos una obra que tiene que

ver con el tema elegido dentro de un monográfico. Además, en Espacio Inestable tenemos una línea más pedagógica, dirigida a los institutos y colegios, donde ofrecemos obras dirigidas a un público de edades comprendidas entre los 3 y los 18. Y también, contamos con algunos recursos didácticos para llevar a los centros como es el caso de la “Maleta viajera del teatro”. Tenemos también una revista teatral que se llama Red Escénica, la cual llevamos a los centros de manera gratuita, en la línea de esa labor que pensamos que debemos hacer y es la de acercar el teatro a los estudiantes, a los jóvenes, a los niños, para que no resulte una cosa distante en la que te llevan un par de veces cada 3 ó 4 años.

Y esa ha sido la trayectoria, empecé en la universidad, acabé en Espacio Inestable, aunque yo por otra parte, me he dedicado a la docencia, llevo ya 13 años y desde el primer año de experiencia me destinaron a dar la optativa de teatro, por tanto, llevo haciendo teatro con adolescentes desde hace, prácticamente, 13 años. Como tenía tanto interés en relacionar las facetas de impartir clases y todo aquello que tiene que ver con técnicas dramáticas, cursé el Postgrado de Teatro en la Educación que fue lo que me dio la base para realizar todo aquello que estaba haciendo en clase, materializarlo de una manera, no más real porque cuando realizas este tipo de actividades tienes tus dudas, pero si de una forma más fundamentada, porque al realizar el Postgrado me di cuenta de que todo lo que hacía en clase no estaba mal y básicamente, esta ha sido la trayectoria.

2.- Algún caso concreto de éxito y fracaso.

Estuve un año dando en clase en Elda y tenía una clase bastante conflictiva: 10 alumnos de etnia gitana, otros 10 alumnos con mucha problemática familiar y además, 10 repetidores más. Osea un clase de 30 que era un cóctel. El primer día que llegué aquello era una jungla, no sabía muy bien qué hacer. El libro me sobraba por todas partes y era muy difícil. Así que durante las primeras sesiones me dediqué básicamente a tratar de conocerlos, saber quiénes eran y empecé a proponerles sencillas actividades de teatro, de ejercicio dramático, por ejemplo, presentaciones, y me sorprendió mucho porque rápidamente entraron al juego entonces, yo que había pasado la primera semana intentando ponerles ciertas pautas de conducta como respetar el turno de palabra o levantar la mano para hablar, no insultes... me sorprendió que con dinámicas teatrales básica: de

presentación, de dinámicas de juego, de movimiento por el espacio con algunas normas, me di cuenta que lo iban haciendo muy bien.

Así que, directamente, aparte los libros de texto adaptados que tenían y me dediqué a hacer teatro con ellos. Como tenía a bastantes alumnos de etnia gitana, me decidí por Lorca. Elegí algunos poemas para montar con ellos, pero a partir de pautas muy sencillas. No tenían que aprender los poemas de memoria sino que sobre la marcha lo iban haciendo. Elegimos, por ejemplo, el Romance de la luna, con el que hacíamos dinámicas de ir moviéndonos por el escenario o de repente, uno tenía que recitar el poema llorando y el otro riendo y al final, montamos el poema, amenizado por su música, ya que eran grandes músicos de cajón y bueno, nos dedicamos todo el curso a hacer este tipo de prácticas. Principalmente, lo que hacíamos era dramatizar poesía y entonces elegía a Lorca, luego cogí juegos de palabras, alguna poema que les hacía mucha gracia como el de Mi lumia de Oliverio Girondo y también los montamos x. También hicimos el ejercicios de máquinas para montar poemas, ruidos, porque ellos muy músicos y necesitaban moverse por el aula. Entonces sí que fue un éxito porque, realmente, de empezar planteándote qué hago con estos niños, a pasar a motivarlos a través de estas dinámicas , estuvo muy bien . Además, yo era su tutora y pasaba mucho tiempo con ellos y acabaron con tener ganas de hacer cosas. Acabé bastante contenta, sufrí mucho al principio pero acabé satisfecha.

3.- Y algún fracaso...

Actualmente estoy trabajando en algunos cursos de PCPI y de lo que ahora se llama la formación básica. Empecé con ellos en octubre, no desde el principio de curso y hubo un grupo de 1º que me costó bastante llevarlos hacia donde yo quería, hacia que les gustase hacer teatro...

El fracaso yo lo entendí, al principio, porque ahora ya han pasado dos meses y lo veo de otra manera, pero al principio lo entendí como fracaso porque les llevaba cosas para leer, por ejemplo “Álbumes ilustrados” y a partir de estos álbumes les proponía hacer una dramatización. Álbumes que trataban problemáticas, que yo entendía que eran de su edad, pero ellos no se veían reflejado y por eso, después para montar cualquier cosa era muy difícil. Después entendí que posiblemente había ido demasiado rápido porque al principio,

lo que ocurría es que tampoco se respetaban entre ellos y por eso lo que yo proponía tampoco lo respetaba. Ahí sí que tuvo lugar un proceso más lento que yo entendí, el primer mes, como un fracaso. Pensaba que no llegaría a ningún sitio con ellos. Incluso, a veces, pensaba, vamos a dejar el teatro, vamos con el libro, pero el libro era peor todavía. Ahora que han pasado casi dos meses, ha sido este el grupo que más me ha costado, porque además es un grupo muy heterogéneo e inmaduro. Pero ahora sé que los tengo donde quería, porque cuando llega la hora de mi clase, me preguntan si habrá sesión de teatro y es por ello que pienso que se han acostumbrado e incluso les gusta.

4.- ¿Qué piensas de la función del teatro en la educación?

Pienso que está muy olvidado. Con esto de ser interina he ido pasando por muchos institutos y en muchos de ellos el teatro no está presente. En otros sí, pero también cuesta porque además se entiende que esta materia es propia del profesor de castellano como mucho. Lo que sí que veo es una necesidad, se le debería dar la vuelta y se debería hacer un uso de las técnicas dramáticas en cualquier área, sea de Castellano, de Matemáticas o de lo que sea. Porque una de las cosas que consigues con el uso de las técnicas dramáticas en el aula es conseguir grupos cohesionados, es decir, actúa como elemento de cohesión, hace grupo, y al estar el grupo más cohesionado, caminar juntos es más fácil, pero veo que no se le da la suficiente importancia. Ni al teatro ni a la música, todo lo que son los lenguajes artísticos están como en un segundo plano, por tanto, metodológicamente, aquí en Valencia, no lo veo demasiado presente.

5.- Barreras de acceso.

a) Respecto a la dificultad de entender el sentido de las obras teatrales ¿qué impresión crees que tiene su alumnado cuando asiste a una representación teatral?

Las impresiones son varias. En primer lugar, hay muchas veces que llegas y la programación ya está hecha, y por tanto, tienes que ir a determinada salida porque ya la ha marcado otro profesor, pero si tengo la oportunidad de elegir las, hay muchas compañías a las que no voy porque, por ejemplo, la mayoría de adaptaciones de clásicos, a excepción de la compañía Crit, que conozco y sé que ejercen una conexión con el alumno, la mayoría de

compañías dejan mucho que desear . Ellos se suelen sentir distantes de la obra, les parece bien la idea de salir del Instituto pero no les gusta lo que han visto, entonces sí que procuro a la hora de elegirlos, que haya una conexión en la temática, teniendo en cuenta la edad que ellos tienen, aunque encontramos muchas dificultades para encontrar oferta teatral dirigida a la franja de edad de los adolescentes, de 14 a 18, porque si nos salimos de los clásicos, hay mucho teatro infantil pero no mucho para adolescentes y, además, hay muchas veces que te encuentras con obras que buscan la risa fácil o que te ofrecen coloquios al finalizar la obra, pero el coloquio no está bien llevado, pero sobretodo lo que he notado con los alumnos es distanciamiento, por eso me gusta elegir muy bien las obras que van a ver. Me gusta verlas previamente para saber si realmente va a ver esa conexión o lo que nos están vendiendo es un producto que, aunque esté detrás de un clásico a ellos les resulta anodino.

b) La programación teatral de los diferentes teatros, salas o lugares de representación, en general ¿crees que está pensada para un público joven?

En relación con la pregunta anterior, público joven entendido como público adolescente, no . Hay una falta de oferta. Esto fue uno de los planteamientos que no hicimos desde Espacio Inestable, desde la vertiente más pedagógica, y por ello tratamos de suplir esta escasez. Este año, desde la compañía, hemos intentado centrarnos en esta periodo de la adolescencia y nos adentramos en un proceso de crear una obra para adolescentes que se llama Diarios de adolescencia y básicamente, es una obra que puede conectar bastante con el público al que está dirigida porque lo que se dice no es un texto impuesto que hemos inventado, la obra está conformada a partir de texto reales de los diarios de las actrices cuando tenían 14, 15, 16 ó 17 años. Y, aunque el mundo cambie desde el punto de vista de la tecnología las cosas que sentimos en esas edades vienen a ser muy parecidas. Hemos intentado en esa obra recorrer los grandes temas y las grandes preocupaciones en esa edad: el amor, la muerte, la adolescencia, la amistad. Además, hemos seleccionado una serie de textos poéticos, tanto en valenciano como en castellano que hablan también de esos temas. Creo que esta es una manera bastante verdadera de acercarse. Hay un momento en la obra en la que una de las actrices lee un poema que ella escribió cuando tenía 17 años , pero es que es un poema casi pornográfico y realmente, cuando lo oyen los adolescentes se dan situaciones de risa, pero también situaciones de identificación.

Esta es la primera obra para adolescentes que hemos hecho y en esta línea, intentamos explotarla más porque no hay muchas obras para ellos.

Hablamos de la formación de los espectadores pero, paradójicamente los llevamos a obras que no son para ellos.

c)¿Qué crees podría hacer el mundo del teatro (actores y actrices, autores y autoras de teatro, directores/as de escena, productores/as, músicos/as, escenógrafos/as...) para que este arte resultase más atractivo para tu alumnado?

Esta respuesta también está relacionada con la anterior, creo que hay que pensar directamente hacia quién va dirigido más que en el beneficio comercial.

Los autores y los profesores podemos hacer talleres colectivos con los alumnos,ahí es donde salen los temas que a ellos les pueden interesar y los podemos llevar a escena, es una manera de que los temas que a ellos les preocupan, estén.

Además, las salas en general deben tener una oferta real para este tipo de público, son obras para ellos que traten temas para ellos.

d) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría usted mejorar, en el ámbito de su asignatura, para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Yo creo que el teatro en sí, a veces no resulta atractivo, porque el alumno lo ha conocido, como decíamos antes, viendo un espectáculo que no le ha enganchado pero pienso que si al alumno se le ofrecen diferentes técnicas dramáticas para que aprendan a jugar con el teatro, realmente, no conozco a ningún alumno al que no le resulte atractivo, puede haber alguno al que le dé un poco de vergüenza pero siempre suelen pasar un buen rato jugando a hacer teatro. Yo creo que como docente, tanto yo como cualquier colega, creo que sería interesante que parte del currículo de nuestras asignaturas, lo pudieramos llevar a cabo a través de las técnicas dramáticas y mediante el teatro. Porque sí es atractivo. Siempre que lo he practicado con grupos desde 1º de ESO hasta 2º de Bachiller, ha sido divertido y ha sido significativo, que al fin y al cabo es lo que perseguimos.

Acercarlos al teatro de esa manera. Si los acercamos ahí ellos tendrán ganas de ver teatro, porque ya se han puesto en situación. Tendrán ganas de sentir el teatro.

Nosotros en Inestable tenemos otra actividad que es muy interesante para acercarlos al teatro que es la Trobada de Teatre en l'Educació, que este año va a ser la segunda. Consiste en una semana en la que realizamos talleres teatrales: de voz, de improvisación, de expresión corporal... Acuden alumnos de diferentes centros para mostrar aquello en lo que han trabajado respecto al teatro en su centro, o para asistir como público en las representaciones de otros. Es una manera de acercarlos porque ver a tus iguales haciendo teatro, por la experiencia que tuvimos el año pasado que fue la primera Trobada, realmente engancho a muchos de ellos de los que estuvieron allí y que no habían tenido esa experiencia previamente.

e) Las salidas al teatro en tu centro, ¿son una tarea fácil?

¿En el centro en el que estoy ahora? Porque mi trayectoria es un poco itinerante, pero hablaré de mi experiencia general. Cuando estuve trabajando de forma más estable en un centro de renovación pedagógica, ahí las salidas eran fáciles pero porque en la programación, dentro de tu área, introducíamos dos salidas, equilibrándolas entre todas las áreas, teniendo una periodicidad mensual de salidas por curso.

Luego en otros centro en los que he estado sean concertados o públicos si que he tenido más dificultad. En algunos centros la dificultad era económica, los alumnos tenían serias dificultades económicas y por tanto las salidas tenían que ser gratuitas o de muy bajo coste, a veces también subvencionadas por el centro, por eso, el tema de salir a ver teatro era complicado, teniendo en cuenta que se necesitaba autobús y entrada. También habían centros en los que el alumnado y el propio centro tenían posibilidad de poder llevar a cabo las salidas al teatro pero realmente no tenían interés, si era teatro en inglés sí, pero el resto no. Con lo cual, aunque tratabas de lidiar con este problema, la dirección era muy clara al respecto, como que interesaban más las salidas relacionadas con la ciencia.

Lo que quiero decir es que me he encontrado de todo.

g) ¿Dispones de facilidades para llevar a cabo una práctica dramática en su actividad docente?

Sí, en el centro en el que estoy sí dispongo. Se trata de un macrocentro muy grande, con mucho alumnado, pero como estoy en e turno nocturno, el número de alumnos se reduce, a lo mejor hay unos 200 alumnos por las tardes. A esto se le suma que tengo los grupos del PCPI, de la Formación Básica con lo cual pienso que tengo bastante libertad, no es un como un Bachillerato en el que siempre te encuentras más atada de manos. Sí que tengo facilidad porque dispongo de una aula grande, el equipo directivo y todos los docentes que les damos clase a estos grupos tenemos una mentalidad bastante abierta, sabiendo que el objetivo es enganchar a estos alumnos, que se han desenganchado, ya en 2º de la ESO, de lo que es la enseñanza obligatoria. Tratamos de enamorarlos para que sigan y acaben también el ciclo formativo. Por eso, yo con ellos utilizo mucho el teatro. Cuando yo llegué al centro en octubre, los libros ya estaban comprados. Cuando miro los libros de 2º del PCPI y veo, historia de la literatura: el Realismo, la oración subordinada, pensé que eso no tenía ningún sentido, ya que estos alumnos no quieren estudiar, tienen una autoestima bastante baja. Y pensé que para qué tenía que trabajar con ellos esos conceptos. Por eso utilizo bastante el teatro. Son alumnos a los que no les gusta leer, tienen dificultades, pero bueno la solución que yo he encontrado para ellos es la de llevarles lecturas que leemos en clase, actuamos y es una manera de engancharlos. En este sentido pues, yo sí he sentido que tengo facilidades. Además, en este centro, en el turno de la mañana, se oferta la optativa de Teatro cuya profesora y yo estamos en contacto y se hacen muchas cosas sobre el teatro.

h) Desde un punto de vista profesional, ¿cómo crees que podría mejorar el sistema educativo actual para conseguir que el teatro sea atractivo para el alumnado?

Yo no sé si lo hubiera hecho de manera tan radical como ha ocurrido con el tema el inglés, de repente todos tenemos que estudiar el B2, pero si que lo instauraría como una asignatura y si no está como una área, si como un recurso didáctico presente en todas las materias. Se podría mejorar bastante porque engancha a los alumnos. A ellos les gusta y les parece divertido. A veces, cuando paseo por las aulas me doy cuenta de que estamos en una metodología del siglo pasado, a diferencia de que en la actualidad utilizamos el proyector, pero eso no significa que pedagógicamente sea atractivo para ellos, porque realmente,

muchas veces lo que se hace es dar el libro de texto en formato digital. Pero veo que el uso del teatro en la educación sirve para poner en marcha muchas técnicas, proyectos de trabajo cooperativo, en definitiva, potencia un aprendizaje real, no memorístico, y consigue que salgamos de ahí.

Si realmente, en el currículum de Infantil, de Primaria y de ESO estuviese como una asignatura, pero no optativa sino como algo más presente o, que la formación para los profesores sea más constante. A veces se ofertan cursos de formación para utilizar las técnicas dramáticas en el aula pero estos no tienen mucha repercusión, prefieren la formación en el B2 de inglés...Siempre estamos un poco ahí. Si le dieramos la vuelta desde el currículum, si le dieramos más importancia a las artes no estaríamos hablando de qué técnicas podemos utilizar para que les sea atractivo, no porque estaría presente y lo vivirían con normalidad y lo disfrutarían.

6.- Dónde te has formado, qué tipo de formación, maestros, fuentes bibliográficas...

Soy licenciada en Filología Hispánica, me he formado en la escuela pública, luego sí que fui a un patronato religioso que era concertado del que no tengo muy buena experiencia, ya que con el tiempo me di cuenta de que era un tipo de enseñanza muy dictatorial y arcaica, aun teníamos profesores que pensaban que los alumnos debían levantarse cuando el profesor entraba y cosas de este tipo, eso en el instituto. Pero luego en la facultad, descubrí el teatro, a gente muy afín a mí, la revista literaria de la Facultad de Filología que se llamaba Náyade y participé en todas estas cosas más creativas. Y, a parte de esto, cuando acabé la carrera tuve la suerte de comenzar a trabajar muy pronto. Mi primer año fue en una escuela privada, a la que cuesta mucho dinero asistir. Y en la cual, las buenas familias llevan allí a sus hijos para que establezcan relaciones con los hijos de otras buenas familias. Ese perfil de colegio no me interesó en absoluto, pero al año siguiente tuve la suerte de entrar en un centro de renovación pedagógica, y la verdad es que allí se citaban a muchos autores que había que conocer y leer, entre ellos los pedagogos de la escuela italiana, Gianni Rodari, Tonnuci. También de la escuela moderna francesa, como Freinet. Era una escuela muy abierta, por ello, trabajábamos sin libro de texto, con

el aula abierta, en cualquier momento podía entrar padres, profesores, trabajábamos por proyectos, todos los años nuestra programación se vertebraba en un gran proyecto en el que participaban desde los alumnos del primer ciclo de Infantil hasta los de Bachillerato, siguiendo el método del aprendizaje cooperativo, y bueno, yo creo que esos seis años que pasé allí hicieron el poso de lo que posteriormente, he sido yo como docente. Pienso que tuve mucha suerte porque si no pasas por una escuela de este tipo es muy difícil formarte como docente. Porque no hay una formación sobre la docencia para los licenciados porque el CAP, por lo menos cuando yo lo hice, era una absoluta mentira que no servía para nada. En esta escuela aprendí mucho y todo eso lo he puesto en práctica en las otras escuelas en las que he estado. De mi formación, me sirvió mucho esta experiencia pero también, hace un par de años cursé el Postgrado de Teatro en la Educación. Buscaba un máster porque quería formarme más, a mí me gusta mucho la literatura, pero los másters que se ofertaban a este respecto no me atraían. Entonces, pensé que el máster de Teatro en la Educación me ayudaría a unir las dos facetas que yo quería llevar al aula y lo hice. La verdad es que estoy muy contenta porque me enseñaron toda una perspectiva de autores, de prácticas teatrales, de los diferentes ámbitos, de escenografía, desde el punto de vista actoral, de la danza... fue todo muy práctico, muy real, realmente este postgrado, este máster sirve. Y después, por otro lado también me sirvió para encauzar todas las ideas que yo había recibido en el máster, en mi proyecto de investigación que fue el desarrollo de un recurso didáctico, del que he hablado antes, y que se llama “La maleta viajera del teatro”. Es una maleta que contiene 30 elementos teatrales, con un dossier de textos, un dossier con músicas de todas las épocas y está dirigido para alumnos de secundaria porque yo siempre me he dedicado a este nivel educativo y cuando buscaba materiales, todo se acababa en la primaria, hasta los 10 u 11 años. Pensé que este recurso debía ser para secundaria que es el nivel que cuenta con menos recursos. Este proyecto se ha convertido en un elemento que prestamos, desde Espacio Inestable para aquellos docentes que no han tenido la oportunidad de formarse en un centro de renovación pedagógica o nunca han trabajado de esta manera, tengan la opción de ver que se pueden hacer otras cosas.

Parte de mi formación, además de la carrera, del postgrado y de haberme formado en un centro de renovación pedagógica ha sido el hecho de tener nuestra sala de teatro donde hemos realizado un aprendizaje muy autodidacta. Cuando empezamos como compañía

teatral y queríamos actuar o escribir textos, empezamos a leer a Grotowsky, todas las referencias teatrales que nos llegaban las leíamos, intentábamos hacerlo de manera autodidacta, con nuestra lectura personal. Eso nos ha formado como una compañía que se ha sentido atraída por todo lo transgresor, alguna cosa más actual, con una estructura fragmentada, sin hablar, quizá, de personajes, todo eso también ha sido una enseñanza que, de alguna manera, vuelcas en las aulas y muchas veces, tratas de acercar a los alumnos a otro tipo de teatro. El teatro clásico está muy bien pero se está haciendo otro tipo de teatro que te puede gustar.

7.- Proyección de futuro (hacia dónde va la propuesta utópica que harías)

Yo no la llamaría utópica porque poco a poco si se va realizando, pero desde que hice el postgrado y en los 13 años que llevo impartiendo teatro para adolescentes, en las aulas, pues si que tenía en la cabeza esa proyección, y al mismo tiempo, tratar de formar a otros profesores en algo que a mí me parece fundamental en el aula. Entonces, con el diseño de este recurso de la Maleta viajera, u otros talleres que hemos ido haciendo sí que he conseguido impartir cursos para profesores, desde técnicas dramáticas para trabajar la expresión oral, o para trabajar dentro de las diferentes asignaturas, y esto es algo que a mí me gusta y lo estoy llevando a cabo en este momento.

Mi proyección más práctica es la de presentarme este año a las oposiciones porque hace tiempo que no salen y a ver si, definitivamente las apruebo y puedo optar a estar en un instituto durante todo el año con los mis alumnos. Porque claro, todo se hace más complicado cuando estás itinerante. Me parece muy positivo para trabajar con los alumnos y con los demás compañeros, estar siempre en un mismo sitio y poder llevar adelante un proyecto común. Profesionalmente esa es la vertiente más real, luego tengo otra más utópica que es la de escribir, pero como ahora tengo poco tiempo, si que, respecto a la escritura de textos teatrales, voy haciendo algunas cosas, menos de las que a mí me gustaría pero bueno...en esas estamos.



BIBLIOGRAFÍA

IV. BIBLIOGRAFÍA

ALMENA F (1997). “Teatro infantil y dramatización escolar” en *Teatro Infantil y Dramatización Escolar 46*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. Pp 119-127.

ANDRE, A (Coord) (1999). *La médiation théâtrale*. Belgique. Lansman Editeur.

AYMERICH, C (1971). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona. Teide.

BARAÚNA, T y MOTOS, T (2009). *De Freire a Boal*. Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido. Ciudad Real: Ñaque.

BARAÚNA, T (2011). “Vida en arte. Diálogos entre teatro, violencia y adolescencia”. Madrid. *Cuadernos de Pedagogía*, 411

BARRET, G (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal. Recherche en expression. Montreal.

BARRET, G “Trece conceptos”. Web: www.giselebarret.com (Última consulta 21 de septiembre de 2015).

BECK, U (1999). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo y respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós.

BERCEBAL, F (1995). *Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real. Editorial Ñaque.

BERCEBAL, F (2001). *Teatre i educació a espanta. De propostes diferents? Ponència a les Jornades de Debat: “Joves, teatre i cultures”*. Centre Cultural de la Fundació “La Caixa”. Granollers.

Referencias bibliográficas

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

BOAL, A (1974). *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

BOAL, A (1996). *Teatro legislativo: versao beta*. Río de Janeiro. Civilização Brasileira.

BOAL, A (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona. Alba.

BOAL, A (2009). *A Estética do Oprimido*. Río de Janeiro. Garamond.

BOQUETE, G (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

BRECHT, B (1973). *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires. Nueva Visión. Pp: 76.

BRITO LEMUS, R (1998). *Hacia una sociología de la juventud*. Valparaiso (Chile). Editorial Última década.

CAMERON, B (2005). *Talking Values*. NAYD Starting The Debate Seminar. Dublin.

CARASSO, J (1998). “Médiateurs en chaîne” en *La médiation théâtrale*. Belgique. Lansman Editeur.

CERVERA, J y GUIRAU A (1972). *Teatro y educación*. Madrid. PPC.

CERVERA, J (1982). *Historia Crítica del Teatro Infantil Español*. Madrid. Editora Nacional.

CUMINETTI, B (1994). *Teatro de Educazione in Europa*. Inghilterra e Belgio. Milano. Angelo Guerini Edizioni.

DE MARINIS, M (1982). *Semiotica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*. Milano. Bompiani.

DELDIME, R (1990). *Le quatrième mur. Belgique*. Editions Promotion Théâtre.

DELDIME, R et al. (1991) *Théâtre et formation des enseignants*. Bruxelles. Editions Lansman.

DELDIME, R (1998). “La médiation: un nouveau défi” en *La médiation théâtrale*, Belgique. Lansman Editeur.

DESGRANGES, F (2003). *A pedagogia do espectador*. São Paulo. Editora Hucitec.

FERRANDIS, D y MOTOS, T (2015). *Teatro Aplicado*. Barcelona. Octaedro.

FREIXA, C (1993). *La joventut com a metàfora*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

GAGLIARDI M (1998). “Un oeil voit, l'autre sent” en *La médiation théâtrale*, Belgique. Lansman Editeur.

GRAMMATAS, T (1998). “La médiation théâtrale: un nouveau rôle pour les enseignants” en *La médiation théâtrale*, Belgique. Lansman Editeur.

HERRANZ, T (2001). *Psicodrama y Salud. Documentos de Trabajo*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

HUGHES K.; WILSON. K. (2004). “Playing a part: the impact of youth theatre development” publicado en *Research in Drama Education: The journal*. Iss 1, pp 57-72.

JIMÉNEZ, L (2000). *Teatro y públicos: el lado oscuro de la sala*. México. Escenología.

LABORATORY (MML) AT THE HARVARD BUSINESS SCHOOL (HBS) (1998). *Understanding Thoughts and Feelings about the Arts*.

Referencias bibliográficas

LAFERRIÈRE, G (1991). “Artiste-Pedagogue une etre unique” en *Percursos. Cadernos de Arte e Educação*. Nº 2. Braga.

LAFERRIÈRE, G (1997a). *El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria* / tesis doctoral presentada por Georges Laferrière; dirigida por Amparo Martínez Sánchez. Valencia. Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

LAFERRIÈRE, G (1997b). *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque. Ciudad Real.

LECLERCQ, E (1998). “La médiation et les réseaux” en *La médiation théâtrale*, Belgique. Lansman Editeur.

LÓPEZ, R y DESLAURIERS, J (2011). “La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social” en *Margen* nº 61 www.margen.org

MAITLAND, H (2000). *A guide to audience development*. London: Arts Council of England.

MacCARTHY, K y JINNETT, K (2001). *A new framework for building participation in the arts*. RAND www.rand.org/publications/MR/MR1323

MARTÍNEZ, R; GONZÁLEZ I; DE MIQUEL I LIKEN, V (2005). *Cultura i Joves: Anàlisi de l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Col·lecció d'estudis número 16. Generalitat de Catalunya. Secretaria de General de Juventut.

MORA, F (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza.

MOTOS T (1996). “Dramatización y Técnicas Dramáticas en la enseñanza y en el aprendizaje” en *Enseñanzas Artísticas y Técnicas 18*. Madrid. Ediciones Rialp. Pp 113-165.

MOTOS, T (1998). “Les dossiers didactiques: un espace de médiation” en *La médiation théâtrale*, Belgique. Lansman Editeur.

MOTOS T (2001). *El taller de teatro*. Barcelona. Octaedro.

MOTOS T; LAFERRIÈRE G (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real. Ñaque. P: 99-100

MOTOS, T y NAVARRO, A (2003). “El paper de la dramatització en el currículum” en *Articles 29*. Any 9. pp: 10-29

MOTOS T et al (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real. Ñaque.

NAVARRO R (2009). “Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas”. *Creatividad y sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad* (Internet) V. 14. pp 1-20

NAVARRO A (2013). “Teatro para el cambio en la educación” en *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real. Ñaque.

NEEDLANDS, J (2008). *Essentially Youth Drama*. NAYD Starting The Debate Seminar. Dublin.

PAVIS, P (1998). *Diccionario de Teatro*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, p: 147.

PENA, M y REPETTO, E (2008). “Estudio de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 15. Vol 6 (2). pp: 400-420 (Última consulta 21 de septiembre de 2015)

PIAGET J; INHELDER B (1998). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires. Losada. P 157.

Referencias bibliográficas

PRENDERGAST M y SAXTON J (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Chicago. University of Chicago Press. Pp 17-18.

RIOX, M; BILZ, D y BOISVERT, JM (1979). *L'enfant et l'expression dramatique*. Ottawa. Barult and Bouthillier.

RIPOLL, P (1998). “Exercices de médi(t)ation” en *La médiation théâtrale*. Belgique. Lansman Editeur.

RODRÍGUEZ, G; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROGERS, R (1998). *Audience development, collaborations between education and marketing*. London: Arts Council of England.

RUNYARD, S y FRENCH, Y (1999). *Marketing and public relations handbook for museums, galleries and heritage attractions*. London. The Stationary Office.

SIRERA, J.L (1981). *Passat, present i futur del teatre valencià*. València. Institució Alfons el Magnànim.

SIRÉS T y BAYONA M (2006). *Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del Vallés Oriental*. Les barreres d'accés. Barcelona. Accés Teatre.

SLADE P (1954). *Child Drama*. London. University of London Press.

SLADE, P (2003). *Dramatherapy as an aid to Becominng a Person*. Londres. Guild of a Pastoral Psychology.

STRONKS, D (2013). *Teatro para el cambio personal en las organizaciones*. Madrid. Ñaque.

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós Ibérica*. Barcelona.

TEATRE NACIONAL DE CATALUNYA (2005). *Estudi del públic actual i potencial del teatre a Catalunya*. Barcelona.

TEJERINA, I (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid. Editorial Siglo XXI de España Editores.

TOLONELLI, A (2011). “Un taller para estimular la formación del yo”. Madrid. *Cuadernos de Pedagogía*, 411.

UBERSFELD, A (1997). *La escuela del espectador*. Madrid. Asociación de Directores de Escena de España.

UBERSFELD, A (2002). *Diccionario de Términos Claves del Análisis Teatral*. Buenos Aires. Nueva Visión.

ÚCAR, X (2009). “Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado” en *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*. Barcelona. Grao.

YOSHITOMI, J (2002). *Engage now. An Arts Worker's Guide to Deepening Experience and Strengthening Participation in the Arts*. Pittsburgh. Heinz Endowments.

PUBLICACIONES CONSULTADAS

EDUCATION AND THEATRE. Periodical edition for the promotion of research on and practice of theatre, educational drama and other performing arts within education, desarrollada por la Red Griega de Teatro/Drama en la Educación.

DRAMA/THEATRE AND EDUCATION. Editada por la Red Griega de Teatro/Drama en la Educación.

ÑAQUE. TEATRO EXPRESIÓN EDUCACIÓN. Editorial Ñaque. Ciudad Real.

TDR/THE DRAMA REVIEW. Richard Schechner y Mariellen R. Sandford