

TESIS DOCTORAL

LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO:
ESTUDIO COMPARATIVO DE UNA EXPERIENCIA CON
ESTUDIANTES MALAGUEÑOS DE UN CENTRO ESCOLAR
CONCERTADO Y ADOLESCENTES PUERTORRIQUEÑOS
EN SITUACIÓN DE MARGINALIDAD

PRESENTADA POR EL DOCTORANDO

Juan Lucas Onieva López

DIRIGIDA POR

Dr. Cristóbal González Álvarez

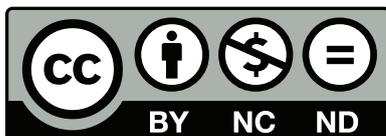
Málaga, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Juan Lucas Onieva López

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

La presente Tesis Doctoral ha sido realizada por el licenciado D. Juan Lucas Onieva López, bajo la dirección del Dr. D. Cristóbal González Álvarez, para aspirar al grado de Doctor.

Málaga, abril de 2011

Fdo.: Juan Lucas Onieva López

Cristóbal González Álvarez, doctor en Filosofía y Letras y catedrático de EU del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga, como director de la tesis presentada por D. Juan Lucas Onieva López para aspirar al título de Doctor,

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada: “La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad” reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Málaga, abril de 2011

Fdo.: Cristóbal González Álvarez



SPICUM
servicio de publicaciones

Sr. mayor: “¿Cómo puede un joven como tú creer que puede enseñarme algo?”

Joven: “Yo no he venido en realidad a enseñarle, sino a transmitirle algo que aprendí, que me ha hecho tan feliz, que sencillamente tengo que compartirlo con otras personas”

“Observa, oh hijo mío, el mandamiento de tu padre, y no abandones la ley de tu madre. Átalos sobre tu corazón constantemente; enlázalos a tu garganta. Cuando andes, ello te guiará; cuando te acuestes, vigilará sobre ti; y cuando hayas despertado, hará de ti el objeto de su intenso interés”.

(Proverbios; 6:20-22)

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por confiar siempre en mí.

A mi padre, por enseñarme a valerme por mí mismo.

A mi abuela Teresa (D.E.P.), por fomentar en mí el placer por la lectura.

A mi tía M^a Carmen (D.E.P.) que, como docente, no cejó en animarme a lograr este reto.

A mis hermanas María de Mar y Patricia, por su paciencia y su cariño.

A Lynnette Díaz y Marielle Rochet, maestras en Puerto Rico que colaboraron en ésta investigación, ganándose el cariño de muchos de nosotros.

A Cristóbal González; maestro, compañero y consejero a lo largo de los últimos 10 años.

A Antonio Matas, que con su ayuda y colaboración desinteresada mostró su vocación, sabiduría y respeto ante mi inexperiencia.

A Isabel Borda, que ha vuelto a despertar en mí el amor por la literatura infantil y la vocación de la docencia, la que espero compartir con ella por muchos años.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Significado de la investigación.....	23
2. Objetivos de nuestro trabajo.....	28
3. Metodología e instrumentos.....	29
4. Estructura del trabajo.....	30

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: ASPECTOS CULTURALES Y LEGISLATIVOS DE ESPAÑA Y PUERTO RICO RELACIONADOS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN

1. BREVE HISTORIA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PUERTO- RRIQUEÑA.....	35
1.1. Características del sistema educativo puertorriqueño.....	41
1.1.1. Análisis crítico de algunos políticos al sistema educativo.....	41
1.1.2. Resultados académicos.....	43
1.1.3. Factores que inciden en el rendimiento de los escolares.....	47
1.1.4. Abandono escolar.....	51

1.1.5. Algunos factores que dificultan la escolarización de los estudiantes.....	54
1.1.5.1. El embarazo de las adolescentes a muy temprana edad.....	55
1.1.5.2. Cuidado y mantenimiento de las aulas y el material escolar.....	56
1.1.5.3. Resultados tras la imposición de programas educativos del Departamento de Educación de EE.UU. en Puerto Rico.....	57
2. BREVE PANORÁMICA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA.....	58
2.1. Algunos problemas del sistema educativo español de interés para nuestra investigación.....	60
2.1.1. Resumen de los resultados del informe PISA en España.....	60
2.1.2. Absentismo escolar.....	62
2.1.3. Datos relevantes sobre la violencia escolar en las aulas españolas.....	63
3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LEYES EDUCATIVAS DE PUERTO RICO Y ESPAÑA.....	66

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA DRAMATIZACIÓN

1. CONCEPTOS BÁSICOS: DRAMATIZACIÓN Y TEATRO.....	75
1.1. La dramatización. Concepto y significado.....	76
1.2. El teatro. Concepto y significado.....	78
1.3. Diferencias y semejanzas entre dramatización y teatro.....	79
1.4. Diferentes conceptos de dramatización.....	83
2. LOS BENEFICIOS DE LA DRAMATIZACIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL ÁMBITO COGNITIVO, EMOCIONAL Y AFECTIVO DEL ALUMNADO.....	85

3. BREVE ANÁLISIS DE LOS BENEFICIOS MÁS IMPORTANTES DE LA DRAMATIZACIÓN.....	88
3.1. El desarrollo de la autoestima.....	88
3.1.1. Resultados e investigaciones sobre la autoestima.....	89
3.2. El auto concepto.....	91
3.3. La motivación.....	93
3.4. El desarrollo de habilidades sociales.....	95
3.4.1. El trabajo grupal y el trabajo individual.....	96
3.4.2. Las relaciones entre estudiantes.....	98
4. LA DRAMATIZACIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y PUERTORRIQUEÑA.....	99
5. DIFERENTES MODELOS DE DRAMÁTIZACIÓN.....	105
5.1. Descripción de algunas de las formas dramáticas.....	106
5.2. Estructura de la dramatización por edades.....	112
6. EDUCACIÓN Y DRAMATIZACIÓN: RECURSO DIDÁCTICO.....	116
6.1. Los inicios de la dramatización como recurso didáctico.....	118
6.2. La dramatización y el constructivismo.....	119
7. PROPUESTAS DE DRAMATIZACIÓN.....	122
7.1. Propuesta de Isabel Tejerina.....	122
7.2. Propuesta de Motos y Tejedo.....	124
8. EL DOCENTE Y LA DRAMATIZACIÓN.....	125
8.1. Necesidades formativas del profesorado para la implantación de la dramatización en el aula.....	126
8.2. Características de los docentes y sus funciones.....	129
8.3. Recursos y técnicas para facilitar el empleo de la dramatización.....	131
8.4. Las relaciones entre docentes y alumnos en el proceso dramático.....	133

9. EVALUACIÓN Y DRAMATIZACIÓN.....	135
9.1. Concepto de evaluación.....	135
9.2. Objetivos de la evaluación en el aula.....	138
9.3. Tipos de evaluaciones.....	143
9.4. Instrumentos de evaluación.....	145
9.5. Principios para lograr una evaluación eficaz.....	146
9.6. Evaluaciones para los juegos dramáticos.....	148
9.7. El portafolios como instrumento evaluador en nuestra investigación...	151
10. LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO PARA LA ENSE- ÑANZA DE DIFERENTES MATERIAS.....	157
10.1. Lengua y la Literatura.....	158
10.2. Segundas Lenguas.....	162
10.3. Matemáticas.....	166
10.4. Ciencias Naturales e Historia.....	170
10.5. La dramatización en la Educación Especial.....	173
10.6. La dramatización fuera del ámbito escolar.....	175
11. OBJECIONES SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DE LA DRAMA- TIZACIÓN.....	177

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: PROYECTO METODOLÓGICO

1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
2. PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.....	185

3. TEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	186
4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	187
4.1. Preguntas específicas de la investigación o indicadores.....	188
5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
6. METODOLOGÍA.....	190
6.1. Enfoque metodológico y diseño de la investigación.....	191
6.2. Población de interés y contexto de la investigación.....	194
6.2.1. Características de la escuela y los estudiantes de San Juan.....	195
6.2.2. Características de la escuela y los estudiantes de Málaga.....	196
7. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL PROCESO DE RECOPIACIÓN DE DATOS.....	197
7.1. Instrumentos y su validación por expertos.....	197
7.2. Aspectos éticos en la investigación.....	201
7.3. Desarrollo y administración de los instrumentos.....	203
8. TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y ESTUDIOS ESTADÍSTICOS REALIZADOS.....	205

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	209
2. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIAN- TES DE MÁLAGA Y DE PUERTO RICO.....	210

2.1. Resultados sobre el efecto de la dramatización en la autoestima y la confianza en todos los estudiantes.....	210
2.2. Resultados sobre el efecto de la dramatización en la motivación de los estudiantes, así como el concepto que tienen de sus clases.....	221
2.3. Resultados sobre el efecto de la dramatización en el desarrollo en las relaciones sociales entre estudiantes, y de éstos con sus docentes.....	228
2.4. Conclusiones iniciales y comparativas entre los Pre Test y los Post Test de todos los estudiantes.....	233
3. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS PRE Y POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y LOS PRE Y POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN DE PUERTO RICO.....	235
3.1. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo.....	236
3.2. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en la motivación del estudiantado, así como el concepto que tienen de sus clases.....	246
3.3. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización sobre el desarrollo de las relaciones sociales entre estudiantes y de éstos con sus docentes.....	253
3.4. Conclusiones iniciales sobre la comparación entre los resultados de los Test de los estudiantes de Málaga y los de San Juan.....	258
4. COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA.....	260
4.1. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo.....	261
4.2. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en la motivación del estudiantado, así como el concepto que tienen de sus clases.....	271

4.3. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización sobre el desarrollo de las relaciones sociales entre estudiantes, y de éstos con sus docentes.....	278
4.4. Conclusiones iniciales sobre la comparación entre los resultados de los Pre Test y los Post Test de los estudiantes de Málaga.....	283
5. COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN.....	284
5.1. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo.....	284
5.2. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización en la motivación del estudiantado, así como el concepto que tienen de sus clases.....	294
5.3. Resultados comparativos sobre el efecto de la dramatización sobre el desarrollo de las relaciones sociales entre estudiantes, y de éstos con sus docentes.....	301
5.4. Conclusiones iniciales sobre la comparación entre los resultados de los Pre Test y los Post Test de los estudiantes de San Juan.....	306
6. ANÁLISIS DE LAS MEDIAS DE CADA GRUPO DE ESTUDIANTES POR TEMA DE ESTUDIO.....	307
6.1. Resultados referentes a la media de las respuestas de los estudiantes de Málaga.....	307
6.2. Resultados referentes a la media de las respuestas de los estudiantes de San Juan.....	309
6.3. Diferencias entre el número de estudiantes de Málaga y de San Juan que respondieron a cada ítem sobre el efecto de la dramatización en el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo.....	311
6.4. Diferencias entre el número de estudiantes de Málaga y de San Juan que respondieron a cada ítem sobre el efecto de la dramatización en la	

motivación del estudiantado, así como el concepto que tienen de sus clases.....	318
6.5. Diferencias entre el número de estudiantes de Málaga y de San Juan que respondieron a cada ítem sobre el desarrollo de las relaciones sociales entre estudiantes y de éstos con sus docentes.....	322
7. ANÁLISIS DEL PRE TEST Y POST TEST DEL GRUPO CONTROL DE MÁLAGA.....	327
8. ANÁLISIS DE LAS VARIANZAS DE LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES Y EL GRUPO CONTROL DE MÁLAGA.....	329
8.1. Análisis de la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos experimentales y el grupo control.....	329
8.2. Análisis de la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, ambos de Málaga.....	331
8.2.1. Diferencias en el Pre Test, entre el grupo de control y el grupo experimental de Málaga.....	331
8.2.2. Diferencias en el Post Test, entre el grupo de control y el grupo experimental de Málaga.....	332
8.3. Análisis de la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental de San Juan y el grupo control de Málaga.....	337
8.3.1. Diferencias en el Pre Test, entre el grupo de control y el grupo experimental de San Juan.....	339
8.3.2. Diferencias en el Post Test, entre el grupo de control y el grupo experimental de Málaga.....	341
9. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS.....	345
9.1. Resultados de significación de las calificaciones, entre el grupo control y el grupo experimental de Málaga.....	345
9.2. Resultados de significación de las calificaciones, entre la media de las	

notas previas a la dramatización y tras ésta, en el grupo experimental de Málaga.....	346
9.3. Resultados de significación de las calificaciones, entre la media de las notas previas a la dramatización y tras ésta, en estudiantes de San Juan...	347
10. HALLAZGOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS.....	348

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. HIPÓTESIS REFERIDAS AL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA AUTOESTIMA, LA MOTIVACIÓN Y LAS RELACIONES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES.....	355
2. HIPÓTESIS REFERIDAS AL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN SOBRE LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES.....	372

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

1. INTERPRETACIÓN E INFORME FINAL.....	377
2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	381
3. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	382
BIBLIOGRAFÍA.....	385

SITOGRAFÍA.....	475
REFERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	489
ANEXOS.....	497

INTRODUCCIÓN



SPICUM
servicio de publicaciones

1. Significado del tema

El trabajo de investigación que presento para la obtención del título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura es fruto de un largo proceso iniciado en el año 2003.

Animado por el tribunal de Suficiencia Investigadora, a partir del proyecto que habíamos iniciado en Puerto Rico sobre la situación educativa de un grupo de estudiantes puertorriqueños, profundizamos en el tema, ampliando la fundamentación teórica, la muestra de estudiantes y los instrumentos de recogida y análisis de datos.

Nuestro interés por utilizar técnicas y actividades teatrales y dramáticas en el aula surgió de la experiencia vivida durante mis estudios en la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga, donde me gradué en la especialidad de Dirección de Escena y Dramaturgia, en el año 1999. Durante los cuatro años de preparación académica, y más concretamente en las prácticas con estudiantes de interpretación, observamos cómo algunos ejercicios y actividades dramáticas influían en el comportamiento y en la actitud de los jóvenes actores, concretamente cuando utilizábamos las técnicas de Grotowski y Stanislavski.

Las del primer autor se caracterizan por el fomento de la comunicación a través de la integración del lenguaje, la psicología, la expresión corporal, la fonología y la antropología cultural, de manera que todas ellas favorecían las diferentes formas de expresión del alumnado cuando las actividades se practicaban con constancia. En el caso de Stanislavski, el cual hace un especial énfasis en el subtexto, propone la relación entre emisor y receptor para favorecer el intercambio de información. Para ello, se ha de prestar un especial cuidado a la entonación, la dicción, las pausas, el tempo y el ritmo, dando valor y sentido a lo que se lee y se oye. El trabajo constante con dichos estudiantes bajo estos preceptos nos mostró que en la mayoría de ellos se iba produciendo, con el paso de las semanas, una mejora en el control de sus emociones, así como un aumento de la confianza en sus posibilidades, desarrollando destrezas para superar las limitaciones que encontraban en su proceso de aprendizaje y mejorando la comunicación a través de diferentes lenguajes. De igual forma aumentaba el interés y la motivación, así como un sentimiento de cooperación a través del trabajo grupal que se proponía en el aula, en el que las individualidades y la competencia no eran necesarias para lograr el objetivo que se planteaba diariamente.

Con dichas experiencias, y durante mis estudios en el programa del doctorando Didáctica de las Lenguas y la Literatura, bienio 2003-2005, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga, el interés por aplicar técnicas de dramatización a las tareas educativas volvió a despertarse. Con las primeras incursiones en las que buscábamos bases teóricas y prácticas con las que aplicar técnicas y actividades dramáticas en el aula, observamos la dispersión de trabajos y datos existentes, echando en falta el uso de referencias que condujeran a su aplicación educativa. Pensamos que la falta de consenso en ciertos aspectos teóricos y prácticos de la dramatización podría haber dado lugar a que docentes y especialistas, a través de sus publicaciones, desaconsejaran el empleo de la dramatización en el aula como es el caso de Rijnbout (2003) en su artículo *The Unbearable Liteness of Process Drama*.

Al mismo tiempo que comenzaba el segundo año del programa doctoral, tuve la oportunidad de estudiar en la Universidad de Puerto Rico un máster de “Investigación y Evaluación Educativa”. Durante el primer año en la isla, pudimos acceder a una gran variedad de fuentes de información relacionadas con la dramatización a través de revistas electrónicas, cuyo material consistía mayormente en experiencias de docentes de distintas partes del mundo que ponían en práctica sus propuestas y actividades dramáticas con estudiantes de diferentes edades y en asignaturas curriculares variadas. Por ello, es posible que durante la lectura de nuestra tesis, puedan leerse expresiones y frases que no sean usuales en España; por ello hemos realizado la tarea de modificarlas para que la lectura sea más fluida, aunque pedimos disculpas si alguna palabra pueda dar lugar a incoherencias gramaticales. A pesar de ello, los textos, fragmentos y opiniones de puertorriqueños se han mantenido tal y como aparecen en las publicaciones originales.

En las bases de datos de las bibliotecas físicas y virtuales de Puerto Rico, con enlaces a universidades y centros de investigación de otros países, tuvimos la oportunidad de acceder a una extensa variedad de fuentes, mayoritariamente en lengua inglesa, que nos permitieron ampliar la fundamentación y los conceptos aportados por los especialistas en lengua española, como Cervera, Álvarez-Nóvoa, Bobes, Tejerina, Motos o López Valero, o en lengua francesa, como Barret, Beauchamps, Caré o Deldime, por mencionar a algunos.

El punto inicial de nuestra investigación consistió en la búsqueda de un concepto de dramatización que pudiera englobar a todas aquellas que habíamos consultado en diferentes textos, para encontrar así un punto común a partir del cual comenzar a ir definiendo sus objetivos, beneficios, recursos, etc. De todas las definiciones consultadas, optamos por la de Isabel Tejerina (2004), que concibe la dramatización como *un conjunto de juegos y actividades de experimentación que buscan fundamentalmente proporcionar cauces para la expresión libre, desarrollar aptitudes en diferentes lenguajes e impulsar la creatividad*. Para completarla, podríamos añadir la de Motos y Tejedo (1996), según los cuales, *la dramatización implica dotar de estructura dramática a algo que en un principio no la tiene, como pudiera ser un poema, una noticia,...*

Los especialistas utilizan términos, aunque no conceptos diferentes, cuando se refieren a la dramatización. Así lo podemos constatar en las publicaciones de George (2000), Tatar (2002), Freeman (2003) y Tejerina (2004), que recopilaron cada uno por su cuenta algunos de los términos más utilizados. Para evitar las confusiones que esta disparidad terminológica puede ocasionar, nos ha parecido conveniente elaborar una tabla orientadora que reproducimos en el capítulo 2º de nuestro trabajo. En ésta, observamos cómo los términos más comúnmente empleados en inglés son *creative drama* y *educational drama*; en francés, *jeu dramatique* y *expression dramatique*; y en español, *dramatización*, *juego dramático* y *expresión dramática*.

Al igual que existe una gran variedad de términos para referirnos a la dramatización, ocurre lo mismo con los beneficios que aporta. Por tanto, también nos ha parecido conveniente elaborar una relación de ellos para incorporarla al cuestionario que hemos utilizado en nuestra investigación.

Los beneficios más destacados o que más se consideran por docentes e investigadores son: el desarrollo de habilidades sociales, el aumento de la autoestima, el incremento de la confianza en sí mismo, de la motivación, así como el respeto y la disciplina que implica el trabajo en equipo. De igual forma destacan el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, cuya diferencia entre ambos conceptos establece de forma precisa Cervera (1982). Considerando que tales beneficios son de carácter emocional y psicológico, complejos a la hora de detectarlos en los estudiantes, decidimos profundizar en cada uno de ellos para obtener así una apreciación más amplia sobre cómo, a través de diferentes ejercicios, se pueden fomentar, y en qué circunstancias, unos más que otros.

Es importante destacar que el empleo de la dramatización en el aula no implica un sistema de trabajo único, en el que existen unas actividades tipificadas a seguir. Para que éstas fomenten en los jóvenes aquellos beneficios más necesarios en su educación, hay que emplear las actividades dramáticas teniendo muy en cuenta las características de los estudiantes, el ambiente del aula, así como los recursos que se tengan para trabajar, ya que una misma actividad dramática no tiene el mismo

resultado con estudiantes de edades, culturas y países diferentes. E incluso, con un mismo grupo de alumnos, habría que emplear diferentes actividades, adaptándolas al tema o a las características de la clase. Por ejemplo, suelen emplearse los juegos de roles en las clases de historia, o la dramatización de textos literarios en las de literatura, o ejercicios de expresión corporal para explicar teorías físicas.

Según se recoge en la legislación educativa vigente, los objetivos y las actividades de dramatización en el aula deben adecuarse a las edades y características de los alumnos. En Educación Infantil se recomienda el empleo de la dramatización para fomentar la comunicación y el lenguaje así como para favorecer el adecuado desarrollo afectivo de los niños de esta etapa. En Educación Primaria, mediante las actividades de dramatización, se persigue el fomento de la confianza en uno mismo, el sentido crítico y el desarrollo de la creatividad, así como un mayor aprecio por valores como el respeto y la tolerancia, al mismo tiempo que favorece la convivencia y el trabajo en equipo. En Educación Secundaria, priman como objetivos el promover entre los jóvenes la disciplina, la tolerancia y el trabajo en equipo, propiciando el desarrollo de las capacidades afectivas así como la confianza en uno mismo. Como podemos comprobar, los beneficios que aporta la dramatización en el aula son múltiples y están reconocidos en el sistema educativo español.

Los expertos en la materia tienen diferentes puntos de vista en cuanto a establecer por edades qué tipo de actividad dramática emplear. Para tener una visión más amplia sobre este aspecto y a falta de un consenso, hemos creído oportuno realizar una tabla en la que algunos especialistas como García Hoz, Motos y Slade, entre otros, han ido agrupando por edades las actividades dramáticas que más se adecuan a los diferentes niveles o etapas, considerando como más idóneas la siguiente secuenciación: el juego simbólico, el juego dramático, los juegos de roles y el teatro.

Como ya mencionamos anteriormente, las actividades dramáticas en el aula han recibido críticas de docentes cuyas experiencias han sido poco satisfactorias. Entendemos que estas críticas, en muchos casos, están justificadas por la precaria

preparación que reciben los docentes durante su período de formación, la falta de modelos y de actividades tipo, el desconocimiento de criterios de evaluación adecuados, la necesidad de tiempo preparatorio de las actividades y el temor del profesorado a perder su “rol” entre los adolescentes, por mencionar algunas inconveniencias.

2. Objetivos de nuestro trabajo

La dramatización, junto con el juego dramático, es una herramienta fundamental en el aula para motivar, fomentar la creatividad, el intercambio comunicativo, desarrollar la imaginación, estimular la participación, la expresión corporal y verbal, y la libre expresión de las emociones. Así se la concibe en la *LOE* y en los documentos que la desarrollan.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento por parte de la administración educativa, comprobamos que la dramatización no se ha incorporado suficientemente a las actividades de aula de las escuelas españolas quizá por falta de preparación del profesorado o porque éste no está muy convencido de su beneficio.

Ante esta situación, nos proponemos como objetivo fundamental de nuestro trabajo destacar el papel de la dramatización como actividad de gran valor educativo para los jóvenes, especialmente para aquéllos que se encuentran en situación de marginalidad.

En relación con este objetivo, nos proponemos también determinar hasta qué grado la dramatización influye en la motivación, la autoestima, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los jóvenes estudiantes.

Consecuentemente, si se demuestran los beneficios que hemos mencionado, los hallazgos de nuestra investigación podrán servir para concienciar al profesorado de la necesidad de introducir en sus prácticas abundantes actividades relacionadas con la dramatización y el juego dramático.

3. Metodología e instrumentos

Para el desarrollo del trabajo se han empleado diversas fuentes. En la fundamentación teórica se han utilizado principalmente fuentes bibliográficas impresas y electrónicas en los idiomas originales de español, inglés y francés. Para ello, nos han sido de gran utilidad los fondos bibliográficos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y de la Universidad de Málaga, en España, entre otros. Los documentos legales y curriculares, españoles y puertorriqueños fueron obtenidos directamente de las páginas *web* de los respectivos departamentos de educación. En este caso es necesario aclarar que estas fuentes en su mayoría no son publicadas en papel, o si lo son, es a través de ediciones muy reducidas. Las fuentes en papel fueron obtenidas en mayor medida en España, en la Universidad Málaga y, en menor grado, en la Universidad de Puerto Rico.

Nuestra investigación combina lo cuantitativo (mayoritariamente) con lo cualitativo, en busca de una metodología que permita progresar en la comprensión del complejo fenómeno que es la educación. Dentro del paradigma mixto que seleccionamos para desarrollar la tesis, el modelo que se empleó fue el *estudio de casos*, el cual es idóneo para realizar “investigaciones en profundidad” (Lucca y Berríos, 2003, p. 229). De los diferentes tipos de estudios de casos, seleccionamos el *descriptivo*, el cual es útil para presentar información acerca de programas y prácticas innovadoras, cuyos hallazgos se emplearán en comparaciones y construcción de teorías (Skate, 1995). El empleo del estudio de casos se justifica porque es idóneo tanto para individuos, familias o escuelas, identificándose a través de éste factores asociados con el comportamiento de individuos en un ambiente social determinado (Lucca y Berrios, 2003).

El estudio de casos se realizó bajo un diseño de carácter *etnográfico*, con el que, de forma inductiva, se recopilaron y analizaron los datos en profundidad. Al ser la etnografía holística se puede adquirir de ésta un significado de los datos más contextualizados para así poder comprender los procesos de pensamiento de los estudiantes, sus acciones, valores e ideales (Lucca, 2003). Ante las críticas en cuanto

a que los estudios de casos no pueden generalizarse, y no siendo éste el propósito de nuestra investigación, según McMillan (2004) se podrían generalizar dichos resultados, pero sólo en individuos con las mismas características.

El instrumento de nuestra investigación fue un cuestionario conformado por 22 ítems que hacían referencia a los beneficios de la dramatización, más concretamente a la autoestima y confianza en uno mismo, la motivación y las relaciones sociales. Nuestro instrumento fue evaluado por varios expertos que completaron las diferentes planillas de especificaciones que les entregamos previamente y que nos hicieron recomendaciones para completarlas antes de elaborar el cuestionario que hemos utilizado.

4. Estructura del trabajo

Nuestro trabajo está organizado en dos grandes partes. En la primera de ellas nos ocupamos del marco teórico que sirve de base y fundamenta nuestra investigación y en la segunda se presenta el proceso y los resultados de la investigación empírica. Además, hemos añadido una tercera parte con las consideraciones finales, las limitaciones que hemos encontrado y las recomendaciones para futuros trabajos relacionados con el tema.

El marco teórico está tratado en dos capítulos. En el primero se presenta un resumen de la legislación puertorriqueña referida a la educación y de los problemas más relevantes que hemos encontrado en relación con nuestro trabajo. También presentamos un breve panorama de la situación educativa española actual, destacando igualmente los aspectos que más afectan a nuestra investigación, como son el absentismo escolar, la violencia en las aulas, la desmotivación del alumnado y, consecuentemente, el fracaso escolar. En el segundo tratamos de la fundamentación pedagógica de la dramática, definiéndola y estableciendo diferencias y similitudes con el teatro y llevando a cabo una recopilación de conceptos en diferentes idiomas, así como de los beneficios más destacados que ésta aporta y de cómo éstos afectan a los estudiantes. En los siguientes apartados destacamos la importancia que se le da a

la dramatización en la actual legislación educativa española, el tratamiento que ha recibido en las escuelas y mi creencia de que debe estar integrada en una propuesta global dentro del modelo constructivista. Completamos este capítulo analizando las propuestas de Tejerina, Motos y Tejedo y hemos destacando el valor del portafolios como instrumento de evaluación de las actividades dramáticas que se realizan en el aula.

En la segunda parte de la tesis se presenta todo lo relativo a la investigación empírica realizada. El capítulo tercero recoge la metodología, el enfoque, el diseño, el contexto de la investigación y las características de la muestra que hemos considerado tanto en la escuela puertorriqueña como en la española. Del mismo modo especificamos el problema, la propuesta, el tema, las preguntas y las hipótesis de nuestra investigación. Además, presentamos de forma detallada los instrumentos empleados, la validación de los mismos y los aspectos éticos de la investigación, así como el proceso en el que se desarrollaron las actividades que se aplicaron en clase, como parte del trabajo experimental. En el último apartado de este capítulo explicamos el tratamiento de los datos y el estudio estadístico realizado.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados del cuestionario que previamente se pasó a todos los sujetos de la muestra antes de iniciar las actividades dramáticas, y los resultados obtenidos tras éstas. Para completar el análisis, explicamos cómo llevamos a cabo el estudio comparativo entre tres grupos de alumnos, un grupo experimental de San Juan de Puerto Rico y otros de Málaga, así como uno de control de ésta última ciudad, comparando entre ellos los datos de los pre y post test de los cuestionarios previos a las actividades de dramatización y posteriormente a éstas. Realizamos un estudio similar al comparar los resultados de las evaluaciones medias de los tres grupos a través del análisis estadístico de Prueba T.

En el último apartado del capítulo cuarto llevamos a cabo el análisis cualitativo de la investigación, analizando los hallazgos obtenidos en las entrevistas a las maestras, y en el quinto y último capítulo analizamos los resultados obtenidos de

la investigación dando respuesta a las hipótesis de la investigación, sobre los beneficios de la dramatización en los grupos de alumnos que estudiamos, a diferencias entre los grupos experimentales de Málaga y San Juan de Puerto Rico y a las posibles repercusiones en el rendimiento académico tras la experiencia realizada.

En la tercera parte de nuestra investigación, hacemos referencia a las conclusiones y a las consideraciones finales que se pueden extraer de la tesis, así como a las limitaciones de la investigación realizada y recomendaciones o líneas de estudio que pudieran quedar abiertas para posteriores profundizaciones en el tema tratado.

El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas, así como otras fuentes de documentación consultadas en nuestro estudio, así como una serie de anexos que recogen el material de instrucción utilizado en la investigación.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO I: ASPECTOS CULTURALES Y LEGISLATIVOS DE ESPAÑA Y PUERTO RICO RELACIONADOS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN

1. BREVE HISTORIA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PUERTORRIQUEÑA

Durante los siglos de la dominación española sobre la isla de Puerto Rico, la educación no fue, como regla general, un área de gestión gubernamental sino que, al igual que en Europa, se impartía en escuelas privadas, o bien de carácter religioso o, por medio de tutores, en éste último caso a hijos de familias acomodadas. Pero no fue hasta 1865 cuando se organizó en la isla un sistema de educación pública, donde las escuelas se establecían por lo general en casa del maestro en las que se agrupaban entre quince y treinta alumnos de un mismo sexo. El tipo de pedagogía era bastante rudimentario, tanto por la falta de medios como por la preparación del profesorado, y que consistía en memorizar cartillas y aprender sus respuestas a través de un proceso de memorización mediante la reiteración en voz alta y a coro.

En 1865 se dispuso que la enseñanza fuese obligatoria para todos los niños y niñas de seis a nueve años, pero la falta de maestros y de escuelas, la existencia de zonas rurales muy incomunicadas, la poca predisposición a establecer escuelas para niñas y la debilidad de un sistema económico en el que más de un sesenta por ciento de sus recursos estaban destinados al ejército y a la iglesia, no permitieron realizar los avances establecidos para lograr una educación obligatoria desde una temprana edad. Diferentes estudios realizados han reflejado que un 86% de los jóvenes no recibía educación y casi un 90% de la población era analfabeta.

Tras el cambio de soberanía de España a Estados Unidos en 1898, el panorama educativo de Puerto Rico fue cambiando cuando el gobierno de la isla le confirió a la educación un carácter de gestión prioritaria. En 1900 se comenzó a implantar un proyecto de construcción de escuelas y de capacitación del profesorado a través de la actual Universidad de Puerto Rico, fundada en 1903. Asimismo, a fin de proveer una educación para las mujeres se dispuso que todas las escuelas del sistema estuviesen disponibles para ellas.

La educación pública como principal agente de cambio y de movilidad social se diseñó en Puerto Rico bajo tres principios básicos: laicidad, universalidad y gratuidad hasta el décimo segundo grado (a los 18 años). Dicho sistema de Educación Pública se comenzó a implantar bajo las órdenes del Gobierno Militar en 1899, a través de la primera *Ley Orgánica Educativa*, la de 1901, bajo el régimen de la *Ley Foraker*. La escuela pasó a reunir a estudiantes de ambos sexos en sus aulas, organizándose su matrícula por grados y niveles de enseñanza. Los medios para sufragar el nuevo plan educativo los aportó el propio gobierno, ya que, una vez que desaparecieron las obligaciones de compensar a la iglesia y al ejército a través de los impuestos, éstos junto con los que recibía el gobierno puertorriqueño del Gobierno Federal, permitieron llevar las escuelas hasta los rincones más apartados.

El progreso de la educación en Puerto Rico a lo largo del pasado siglo ha sido significativo. Durante los primeros cincuenta años desde la implantación de la *Ley de 1901*, el programa educativo hizo descender el índice de analfabetismo hasta

un cuarenta por ciento. Los primeros años tras la Segunda Guerra Mundial, fueron foco de reiteradas críticas desde diferentes sectores sociales al sistema de educación pública en la isla, por lo que se alentó a elaborar nuevas leyes que regularan y mejoraran la educación, la *Ley de 1901* había quedado desfasada. La base de las críticas estaba dirigida hacia la calidad de la enseñanza que, según se alegaba, estaba siendo sacrificada en aras de una educación para las masas. También se criticó la centralización de la estructura del Departamento de Instrucción Pública, y la insensibilidad burocrática de sus funcionarios, así como falta de iniciativas en las escuelas y de parte de los docentes.

En 1961 el Consejo Superior de Enseñanza publicó un amplio estudio de la situación educativa, cuyos resultados concluyeron que entre 1948 y 1959 los índices de aprovechamiento académico de las escuelas públicas habían descendido significativamente. Como consecuencia, se promovió la descentralización del Departamento de Educación a través de la creación de diferentes regiones educativas para aumentar la calidad de la enseñanza. Incluso se ensayaron programas de estudios especiales para alumnos de alto rendimiento académico, aunque muchos de esos programas que tuvieron el éxito esperado, fueron desapareciendo a medida que iban cambiando cada cuatro años los Secretarios de Educación con sus asesores y proyectos académicos. Durante este período, el 65% de los jóvenes en edad escolar asistían a las escuelas públicas, se habían construido cinco mil aulas totalmente equipadas, de manera que ni un solo barrio estaba sin escuela. Todo ello fue fruto del esfuerzo del gobierno, que invirtió alrededor de un treinta por ciento de su presupuesto en el área educativa.

En la década de los años setenta se propuso la creación de un sistema de evaluación para el Sistema Educativo de Puerto Rico para llevar a cabo una reforma más amplia en el futuro. El resultado fue la implantación de la *Ley Núm. 17* del 9 de agosto de 1974, aunque no fue hasta junio de 1977 cuando se presentó, acompañándose de un anteproyecto de ley para establecer lo que sería el *Departamento de Educación y Cultura de Puerto Rico*.

La idea consistía en crear un complejo sistema institucional y descentralizado donde el Departamento de Educación, la Universidad de Puerto Rico y el Instituto de Cultura Puertorriqueña se integraran bajo un mismo sistema con autonomía propia, pero ésta nunca llegó a realizarse. Por ello, fue necesario llevar a cabo nuevos estudios, como el de 1978, cuando el Departamento de Educación hizo pública cifras en las que un 75% de los alumnos de escuela superior (10- 12 años) y un 55% de escuela intermedia (7-9 años) carecían de las destrezas correspondientes para cursar las asignaturas que estaban recibiendo.

En la década de los ochenta el índice de analfabetismo descendió hasta quedar en sólo un diez por ciento de la población, logrando al mismo tiempo que el ochenta por ciento del total de los niños puertorriqueños en edad escolar asistieran de forma regular a las escuelas. En aquella época, la escuela pública y la universidad llegaron a crear profesionales a nivel técnico como científico, los cuales permitieron desarrollar diferentes proyectos y programas en la isla en todos los ámbitos, registrándose importantes cambios en la sociedad y la economía puertorriqueña.

A pesar de estos datos, el panorama en 1985 era poco optimista, por lo que se estableció, por mandato legislativo, la llamada *Comisión Conjunta para la Reforma Educativa Integral*. Dicha comisión, tras cinco años de estudios y deliberaciones, presentó un informe junto con un proyecto de ley para reestructurar el sistema educativo de Puerto Rico. No se trataba de un nuevo proyecto de reforma educativa, sino de recomendaciones para una nueva ley, la cual se hizo efectiva como la *Ley Orgánica núm. 68* del 28 de agosto de 1990. Aunque esta ley mantuvo la estructura centralizada que tenía el Departamento de Educación (DE), se caracterizó por reorganizar ciertas facultades y estructurar las responsabilidades de los funcionarios y miembros del sistema educativo, pasando las escuelas a estar subordinadas a la jurisdicción de distritos escolares bajo la autoridad de superintendentes con una mayor autonomía.

Desde 1993 el Gobierno estuvo promoviendo la nueva y muy esperada *Reforma Integral del Sistema de Educación Pública* y, aunque no se pudo llevar a cabo en aquel momento, se proclamó la *Ley Núm. 18*, del 16 de junio de 1993, cuyo objetivo era la creación e implantación de las llamadas *Escuelas de la Comunidad*, con cuatro principios básicos:

- El estudiante es el centro de la gestión educativa y los demás componentes de la escuela son sus facilitadores de aprendizaje y educación.
- La educación ha de ser un proceso continuo que se inicia antes de que el niño alcance la edad escolar y ha de desarrollarse durante toda su vida.
- En un mundo donde el conocimiento cambia aceleradamente, educar significa desarrollar destrezas y habilidades para llegar a aprender por uno mismo, haciendo consciente al estudiante del poder que puede ejercer sobre su propia vida.
- La escuela debe alentar y valorar la responsabilidad individual y ampliar la autonomía de sus componentes.

Por todo ello, las *Escuelas de la Comunidad* disfrutarían de autonomía académica, económica y administrativa, debiéndose capacitar al personal docente y no docente sobre los aspectos necesarios para su gestión, desarrollando procedimientos para integrar mil quinientas escuelas con autonomía propia dentro de un sistema educativo coherente. A pesar de los esfuerzos que se estaban llevando a cabo en esos años, dicha ley no fue lo suficientemente eficaz como para cubrir las necesidades que se estaban demandando, llevándose a cabo una reorganización y transformación de la *Ley 18* de 1993, para que las *Escuelas de la Comunidad de Puerto Rico* se sostuviesen en un nuevo sistema de educación pública, a través de una nueva Ley Orgánica.

La ley fue la que actualmente rige el sistema educativo puertorriqueño, la *Ley núm. 149* de 1999, que derogó las anteriores y que actualmente está vigente con enmiendas hasta 2002.

A pesar de todas las leyes que se han establecido para mejorar la educación en la isla, ninguna de ellas ha logrado implantar un sistema en el que las escuelas satisfagan las necesidades de los estudiantes, maestros y padres puertorriqueños. Por dicho motivo, sorprende que en la propia *Ley 149*, en su sección *Motivos de la Ley*, se refleje la insatisfacción con el funcionamiento del sistema educativo, *motivada principalmente por el centralismo, el exceso de burocracia del Departamento de Educación, la falta de iniciativa de las escuelas, la pobreza de los recursos y el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes.*

Junto a estas críticas, autores como Carrasquillo (2000), han establecido las posibles causas de los diferentes problemas que afectan al sistema educativo desde hace años, destacando:

1. La falta de preparación de los docentes y la pérdida del entusiasmo de éstos.
2. La precaria interrelación entre los estudiantes.
3. La exclusión de aquellos alumnos con limitaciones o estigmatizados.
4. El aumento de la violencia en las aulas.
5. El abandono y la ausencia escolar.
6. La desconfianza de los jóvenes hacia sus familias, sus profesores y el sistema educativo.
7. El alejamiento de muchas escuelas de la realidad social en las que viven sus estudiantes.
8. El aumento de embarazos en adolescentes.

Pero el mayor de los problemas del sistema educativo puertorriqueño sigue siendo el bajo rendimiento académico, que cada año se hace más patente a través de los resultados de los exámenes para el ingreso en las Universidades, realizados por la

agencia *Collage Board* y a través de las *Pruebas de Aprovechamiento Académico* que se realizan anualmente. A pesar de esta deficiente situación y de conocerse el origen y las causas de dichos problemas educativos, la falta de medios, de iniciativas, de reglamentos y leyes, así como la insuficiente disposición y trabajo en conjunto de padres, maestros y administración pública, no se dispone de los instrumentos ni los medios para ayudar a motivar a los jóvenes estudiantes, así como a responsabilizarlos de su crecimiento personal y su aprendizaje.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO PUERTORRIQUEÑO

Como parte de nuestro estudio, durante el año 2006 estuvimos recabando información sobre los estudiantes, el profesorado y el sistema educativo y político de la isla, todo ello a través de noticias, artículos y publicaciones que pudieran aportar un mayor significado y validez a nuestros resultados.

Los problemas de abandono escolar, bajo rendimiento académico, el deficiente mantenimiento de los edificios y la obligada implementación de métodos de lectoescritura provenientes del sistema educativo de Estados Unidos, son ejemplos de aquellos factores que provocan una permanente inestabilidad en la administración pública y educativa del país, siendo los más afectados los docentes y los estudiantes.

1.1.1. Análisis crítico de algunos políticos al sistema educativo

En diciembre de 2005 se publicaron los resultados de las *Pruebas de Aprovechamiento Académico* en Puerto Rico de las cuales nos hicimos eco a través de *El Nuevo Día*, el 20 de noviembre de 2005, con el artículo *Aprendizaje Defectuoso*, de los siguientes datos:

- Entre el 55% y 70% de los estudiantes de escuela intermedia tenían un promedio de D (5 puntos sobre 10), en las materias básicas.
- Según los datos del *Consejo de Educación Superior* entre un 24% y un 35% de los alumnos obtuvieron un equivalente a C (6 puntos sobre 10), mientras que sólo entre el 6% y el 20% alcanzaron resultados de A y B (8, 9 y 10 sobre 10).
- Las calificaciones de asignaturas como inglés, matemáticas y español estaban por debajo de la media, en comparación con los otros 50 estados del territorio estadounidense. Por ejemplo, en la asignatura de español, un 63% de los estudiantes de secundaria tuvo unas calificaciones medias de D.

De esta información se desprende que la falta de dominio del lenguaje materno, oral y escrito, no sólo afectará a los estudiantes en cuanto a la habilidad para comprender un texto de cualquier asignatura y escribir correctamente, sino que limitará que asimilen y comprendan la materia que se le explica y estudian.

Según la agencia *College Board*, desde el año 2003 las puntuaciones para acceder a la Universidad han ido disminuyendo a nivel universitario. Parte del problema es, según Cruz, ex Secretario de Educación:

Los padres en vez de reivindicar mejoras en el sistema educativo público, tienden a enviar a sus hijos a colegios privados como una salida a los problemas académicos y familiares, con la falsa creencia de que éstos estarán más preparados y seguros, manteniéndolos lejos del sistema educativo público (Cruz, publicado en *El Nuevo Día* el 12 de diciembre de 2005; p.59).

Al comparar los resultados académicos entre escuelas públicas y privadas, tanto a nivel elemental como superior, las de éstas últimas no suelen ser significativamente superiores.

El artículo *Agonizante el sistema educativo*, publicado el 3 de Noviembre de 2005 en *El Nuevo Día*, se hacía referencia al simposio, *Radiografía del Sistema Público en Enseñanza*, celebrado en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ponce, con ponencias de expertos, educadores y políticos. A la reunión que hacemos referencia

se presentaron y expusieron los problemas y deficiencias más preocupantes de la educación en Puerto Rico. Gloria Vaquero, ex-secretaria del D.E. destacaba que este departamento *es inmanejable, porque demasiadas personas lo quieren controlar por la cantidad de fondos que recibe*. Ramón Cruz, el que fuera presidente del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, presentó una serie de estadísticas que revelaban que, a pesar de haber más estudiantes matriculándose en la universidad, el aprovechamiento académico era mucho menor que en años anteriores. Ese mismo año aprobaron la reválida en Derecho solo un 36% de los estudiantes, un 33,9% lo hizo en Administración de la Salud y un 29,9% en Psicología. De igual forma destacó el hecho de que en los pasados años ya se comenzaba a notar la tendencia decreciente de los resultados del *College Board* para el acceso a la universidad, lo que iba a ser negativo para el futuro del país a corto y medio plazo.

En el artículo *Otra Falsa Salida al Problema Educativo*, publicado el 15 de Octubre de 2005 en el diario *El Vocero*, Torres (ex Secretario de Educación), criticaba que el hecho de haber tomado siempre como método educativo el modelo que se implanta en los Estados Unidos, y que aunque había buenos resultados en ciertos estados, en la isla no había nunca así. Según algunos datos del informe *PISA*, los estudiantes estadounidenses están por debajo de la media mundial, encontrándose el país entre los puestos 20 y 22 del mundo, muy lejos de los nórdicos y asiáticos.

Aquí se está tomando como modelo para Puerto Rico uno de los peores sistemas educativos del mundo [...]. El secreto de una buena educación no es otro que el mantener a maestros bien preparados y entusiasmados con su trabajo, padres interesados en sus hijos y sus escuelas, y dirigentes que sepan hacia dónde van y por qué (Torres, 2005; p.27).

1.1.2. Resultados académicos

Según Guemárez (2000), una de las mayores deficiencias de las que ha adolecido el sistema educativo puertorriqueño, sobre todo en las últimas dos décadas, ha sido el deficiente nivel de aprovechamiento académico y,

consecuentemente, la dificultad del estudiantado para enfrentarse a una sociedad altamente competitiva.

En los *Estándares de Excelencia para un Aprendizaje Efectivo*, establecidos en 1996 por el D.E., la metodología de enseñanza que se promovía era el constructivismo. Dicho modelo de enseñanza se creó como resultado de la combinación e integración de las corrientes teóricas de Piaget y Vigotsky, entre otras y que está basada en los siguientes principios:

- El aprendizaje surge de la construcción y reconstrucción del conocimiento y la experiencia.
- Cada individuo es responsable de su propio aprendizaje.
- El conocimiento es construido activamente.
- El aprendizaje es un proceso adaptativo, que organiza la experiencia de cada persona, pero no descubre el mundo de forma independiente, ni preexiste fuera de la mente del aprendiz.

La motivación es una de las claves de este desarrollo, por lo que no sólo es necesario una motivación extrínseca, como en el caso de la educación tradicional, sino también la intrínseca, el deseo de aprender por aprender.

El verdadero aprendizaje es el que ocurre desde adentro. Ese que nace de nuestro interés por descubrir y crecer, el que nos permite estar en armonía con la naturaleza y nos mueve a ser mejores seres humanos en toda la extensión de la palabra. (Freire, 1983; p.91)

El sistema de enseñanza constructivista, en el que el estudiante es responsable y parte esencial de su proceso de aprendizaje está cada vez más en desuso en Puerto Rico y, hoy en día, se percibe una fuerte tendencia al establecimiento de un modelo más conductista, influenciado por el modelo tradicional al que Freire se refiere como “educación bancaria”, en el que al estudiante se le exige que identifique e informe explícitamente del conocimiento que

se le ha enseñado. El maestro sirve como “agente” que facilita la información, convirtiéndose en el eje o figura central en el aula y que determina qué es lo que se va a aprender, cuándo y cómo. Bajo este modelo se fomenta una relación en la que el libro de texto, como fuente de conocimiento, es transmitido al estudiante a través del maestro, que actúa como moderador, asesor y evaluador, y que comprobará si la información ha sido o no asimilada. Desde este enfoque, es fácil perder la perspectiva de que el individuo es dueño de su propio aprendizaje, pudiendo responder a las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Con el establecimiento de un proceso educativo basado en el intercambio de preguntas y respuestas se está promoviendo el empleo de la recompensa y el castigo, dependiendo del resultado del esfuerzo del estudiante. El ambiente que rodee al alumnado influirá de forma importante en su actitud, su nivel de concentración, su motivación y todos aquellos factores que intervienen en todo proceso educativo (Bandura y Walters, 1980).

Un ejemplo de cómo influye el ambiente influye en el aprovechamiento académico, Rosado Flores y Delgado Rivera (1997) investigaron la relación que pudiera haber entre familias puertorriqueñas con padres confinados en prisión y el rendimiento escolar de sus hijos, con edades comprendidas entre los 5 y los 12 años. Las autoras concluyeron que no puede separarse el proceso educativo de la evolución socioeconómica y la estructura familiar, ya que dichas diferencias incidían en el desempleo, la falta de vivienda, la deserción escolar, la violencia doméstica, el maltrato a menores, la criminalidad así como el uso de drogas y alcohol. Por lo tanto, por más que se posean recursos y medios, el ambiente familiar y social de los jóvenes va a influir positiva o negativamente en éstos.

El Departamento de Educación de Puerto Rico realiza anualmente las llamadas *Pruebas Puertorriqueñas de Competencias Escolares*, que evalúan y miden el nivel de aprovechamiento académico de sus estudiantes. Los resultados analizados desde la implantación de ésta en 1996 hasta 2002, dividen a los estudiantes por destrezas o asignaturas en tres grupos:

- Son “altamente competentes” aquellos que superan seis destrezas.
- Son “estudiantes competentes” los que superaban de 4 a 5 destrezas.
- Y son “parcialmente competentes” los que no aprobaban más de 3.

Este sistema, al evaluar y encasillar a los estudiantes según los resultados de exámenes, influía negativamente en ellos, empeorando cada año aún más. A partir del año 2002, sustituyendo las anteriores pruebas, se instauraron las *Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico* establecidas a partir de la *Ley No Child Left Behind Act* (NCLB, por sus siglas en inglés) del sistema educativo estadounidense.

La ley, aprobada durante el mandato de George W. Bush, buscaba entre otros objetivos medir el rendimiento de los estudiantes en todas las materias a través del diseño y la construcción de pruebas, las cuales contaron con la colaboración de educadores puertorriqueños de diferentes áreas académicas, tanto en la redacción de las preguntas como en la relación entre el contenido y los niveles de ejecución, están organizados para cumplir con los objetivos que establece la *Ley NCLB*. El análisis de los datos se fundamenta no sólo en el dominio de conocimientos sino también en dos criterios adicionales: la tasa de participación estudiantil de dichas pruebas (establecida por ley con un mínimo de un 95%) y la tasa de graduación (donde el mínimo es de un 80%). El resultado obtenido por cada escuela se conoce como el *Perfil de Progreso Annual Adecuado* (AYP, por sus siglas en inglés).

Según el DE y la Secretaria de Planificación y Evaluación, para el año escolar 2004-2005, los estudiantes de escuelas públicas lograron alcanzar los niveles de aprovechamiento académico que exige la Ley Federal *No Child Left Behind*, pero más tarde se comprobó que dicho dato era falso, ya que en estudios llevados a cabo en meses posteriores mostraron que un 50% del estudiantado no dominaba las destrezas básicas en español, inglés y matemáticas. Para superar esta situación se propusieron estrategias inmediatas como evaluar qué es lo que se enseña, cómo se enseña y en qué medida se cumplen con las expectativas y las necesidades de la sociedad actual. Estos y otros problemas son los que confronta el sistema educativo

puertorriqueño y, como señala Glasser (1981, extraído de Trianes, 1995), *produciendo* en las escuelas jóvenes frustrados, en lugar de crear seres humanos académica y personalmente realizados. Para evitarlo, el Gobierno Federal de los EEUU invierte en Puerto Rico casi \$2.000 millones de dólares anualmente para sostener este sistema educativo, a razón de seis mil dólares (4.200€ aprox.) por estudiante cada año escolar, sin obtener los resultados esperados.

La escuela que formó parte de nuestra investigación, en las *Pruebas Puertorriqueñas* en el año 2005, sólo el 4% de los estudiantes aprobaron matemáticas, el 4% español y el 7% inglés. Teniendo en cuenta estos resultados, el Gobierno Federal de los Estados Unidos, amparándose en las leyes de su propio sistema educativo, estableció que esta escuela entrase en un *plan de mejoramiento*, el cual consiste en dotar de tutores a los estudiantes y de talleres y charlas a los docentes. El objetivo es que en un plazo de tres años los estudiantes aprueben las tres asignaturas en las *Pruebas Puertorriqueñas Anuales* ya citadas. Si se diera el caso de que éstos, de forma conjunta, suspendieran aunque sólo se trate de una asignatura, la escuela deberá ser clausurada. Pero en la práctica, no se suelen llevar a cabo estas medidas, ya que la demanda de escuelas y maestros en la isla es tan grande, que las necesidades sociales priman sobre la calidad de la enseñanza.

El retiro del reconocimiento de una escuela, (...) conllevará la pérdida de acreditación de ésta si el Consejo General de Educación así lo decidiera. El Secretario dispondrá por reglamento lo concerniente a la operación provisional de escuelas que pierdan su reconocimiento, condición en la que no podrán permanecer por más de un año. Si al concluir dicho término, la escuela no hubiese recuperado su reconocimiento, el Secretario concederá un plazo adicional de noventa días laborables. Si dentro de este plazo no se resolviesen las dificultades que impiden la renovación de su Carta Constitutiva, el Secretario relevará de sus funciones al personal de la escuela responsable de esa situación. (Ley 1999, art. 2.12)

1.1.3. Factores que inciden en el rendimiento de los escolares

Como hemos comentado anteriormente, el entorno familiar es un factor importante que influye en el buen rendimiento académico de los estudiantes, sobre

todo en aquellos que provienen de familias de bajo nivel económico no suelen alcanzar los niveles de rendimiento mínimos (Coleman, 1966).

Ante dicha afirmación, Edmond (1979, extraído en Trianes, 1995) junto a otros investigadores reaccionaron con una posición teórica contraria, al entender que muchas escuelas con estudiantes de muy bajos recursos económicos han logrado que éstos hayan obtenido resultados excelentes, por lo que dependiendo de cómo se les motiva y estimula en clase, la economía de sus familias no tiene por qué marcar dicha diferencia académica. El grupo de investigación liderado por Edmond estudió qué factores incidían para que en determinadas escuelas las diferencias económicas entre alumnos no influyeran en el rendimiento académico.

Como resultado de sus estudios presentaron *El Modelo de los Cinco Factores*, identificando cinco elementos claves para lograr la efectividad escolar:

1. Un liderazgo administrativo y educativo efectivo.
2. Una organización y enfoque adecuado para lograr las destrezas básicas en el aprendizaje.
3. Un ambiente y clima escolar ordenado.
4. Unas expectativas altas sobre los estudiantes.
5. Una monitoría del progreso del estudiante a través de diferentes evaluaciones.

Veinticinco años después, este modelo fue revisado en 1996 por *The Association for Effective School*, añadiendo dos nuevas variables, dando lugar a *Los Siete Elementos Correlacionados*, ya que por sus características comunes las escuelas que lo han incorporado a su disciplina académica han obtenido un alto nivel de ejecución por parte de sus estudiantes, independientemente del entorno familiar en el que éstos se desenvuelven.

El objetivo es que todo estudiante, al margen de su situación particular, adquiera las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para enfrentar los retos de los diferentes niveles educativos (The Association for Effective School, 1996).

1- Que la escuela tenga una misión clara.

Esta se reconoce o se distingue por la articulación clara de las metas, prioridades, procesos de avalúo y mecanismos para descargar responsabilidades.

2- Expectativas altas de éxito.

Se hace mención a la convicción que tiene la facultad de que los estudiantes puedan alcanzar el dominio del contenido esencial y las destrezas escolares. El personal docente demuestra dicha convicción transmitiendo a los alumnos el interés y la capacidad que poseen para ayudarlos.

3- Liderazgo educativo.

Se refiere al rol del director(a) para lograr efectividad, definiéndose como un líder que entiende y aplica los elementos que conforman la efectividad escolar, al mismo tiempo que está capacitado para transmitir la misión de la escuela al personal escolar y a la comunidad.

4- Una monitoría frecuente al progreso del estudiante.

Para ello es necesario que los resultados obtenidos se utilicen de manera adecuada, mejorando la ejecución del alumnado y del programa educativo.

5- Dotar al aprendizaje de un mayor tiempo.

De esta forma la escuela dedica la mayor parte del tiempo a la enseñanza del contenido y de las destrezas esenciales.

6- Crear un ambiente seguro y ordenado.

La atmosfera debe de estar libre de temores a sufrir daños físicos, acoso y cualquiera de las características que engloban el bullying o el mobbing.

7- Han de existir una regularidad en las relaciones entre el hogar y la escuela.

Hay que partir de la idea de que los padres entienden y apoyan los aspectos básicos de la misión de la escuela, sobre todo cuando éstos tienen la oportunidad de participar en ella.

La nueva misión de la escuela que se plantea en *Los Siete Elementos Correlacionados* no es únicamente para mejorar la enseñanza de los estudiantes, sino que también hace hincapié en el aprendizaje para los educadores. En una siguiente revisión, *The Association for Effective School* realizó nuevas investigaciones y propuso la inclusión de dos elementos más:

- La escuela ha de poseer una misión clara, coexistiendo junto a ésta unas relaciones positivas con el hogar.
- Hay que generar nuevas ideas de forma más continuada, identificándolas y asociándolas con un mejor desempeño estudiantil.

En este sentido destaca la idea de lograr altas expectativas de éxito de forma más inclusiva, sobre todo teniendo en cuenta a los maestros y sus expectativas. Éstos asumen la responsabilidad de seguir aprendiendo, al mismo tiempo que se responsabilizan de garantizar el aprendizaje en un ambiente y clima escolar adecuado, en ausencia de conductas indeseables y desarrollando actividades positivas donde predomine la colaboración y el trabajo en equipo. En este aspecto, la labor del director o directora como líder administrativo y educativo se convierte en lo que podríamos llamar *líder de líderes*, de forma que los maestros tengan la oportunidad de demostrar sus capacidades y de participar democráticamente en la toma de decisiones que se lleven a cabo en la escuela. No hay que olvidar que igualmente es importante una óptima y continua relación entre los padres y la escuela.

A pesar de los buenos resultados que pueden aportar el cumplimiento de estos principios, no en todos los estudiantes, docentes ni escuelas tienen el mismo resultado, ya que por ejemplo hay alumnos que requieren de mayor tiempo para aprender y reflexionar sobre la información que reciben o sobre los problemas que se les plantean en el aula. Por ello, es necesario que cada estudiante siga su propio ritmo y sea monitoreado durante todo su progreso a través de pruebas que se intercalen entre la evaluación tradicional y aquella otra basada en el trabajo del alumno, según los criterios que se establezcan entre el centro, el alumno y el docente.

1.1.4. Abandono escolar

Dos de los problemas que más preocupa al Departamento de Educación de Puerto Rico es el alto nivel de absentismo escolar y el bajo rendimiento académico, sobre todo en aquellos cuyas edades están comprendidas entre los 16 y 19 años. En uno de los informes realizados por el “College Board” se hicieron públicos datos que mostraban una correlación entre la deserción escolar, los delitos procesales y el índice de suicidios. Éste análisis confirmaba que el principal motivo por el cual se producía dicha falta de asistencia a clase era por la escasa importancia de se le da a la formación educativa, así como por el ambiente sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

Se estima que en Puerto Rico hay casi 79.000 jóvenes entre los 16 y los 19 años que han abandonado su formación académica, lo cual muestra la precariedad de los recursos existentes a nivel educativo y motivacional para propiciar la retención del estudiante en las aulas (Giovannetti, 2005). Por ello, la actitud del profesorado ha de ser un elemento esencial para motivar al estudiante a desarrollar su propio deseo por el aprendizaje, “maestros con buena autoestima han de ayudar a fortalecer la autoestima de sus estudiantes, y no sólo en el salón de clase” (Giovannetti, 2005, p.23). Para ello, se están realizando los primeros trámites desde las distintas instituciones del DE para facilitar a los maestros nuevos recursos

educativos, bien a través de talleres, cursos de perfeccionamiento o instrumentos y materiales que les sean eficaces en la práctica, facilitando una mayor motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La imagen del docente es básica como puente entre el estudiante y la sociedad, por lo que es necesario que los padres y tutores promuevan en sus hijos una visión positiva de los docentes, cuya función primordial consiste en ayudarlos y prepararlos a desarrollar sus propias habilidades y destrezas para su futuro profesional y personal.

Si logramos enriquecer la cultura de nuestros educandos con una escuela atractiva para el aprendizaje, si se usan las técnicas modernas de enseñanza y se hace partícipe al educando del proceso educativo, la escuela irá paulatinamente ganando popularidad suficiente como para ser un centro atractivo donde el educando desee estar, donde quisiera permanecer. (Giovannetti, 2005; p.145).

La demógrafa puertorriqueña Judith Rodríguez Figueroa publicó a finales del 2005 un estudio, basado en los datos obtenidos por el Censo del año 2000 sobre la población escolar de Puerto Rico y su índice de absentismo escolar. Según la autora, de los 250,000 estudiantes puertorriqueños, 34.696 jóvenes (el 14% con edades entre los 16 y 19 años, y con la obligación de cursar estudios) afirmaron no estar asistiendo a clase de forma permanente; de ellos 12.042 estaban trabajando y los restantes 22.655 no estudiaban ni trabajaban, ya que ni siquiera habían acabado la escuela superior (secundaria). Para la autora, el impacto negativo de esta población es importante tanto a nivel social como económico, ya que los jóvenes no escolarizados podrían dedicarse a actividades delictivas o depender de las ayudas del gobierno que le aseguran alimento y vivienda.

Como respuesta a este estudio, el sociólogo Pedro Vale valoró que los datos aportados por Rodríguez no eran acertados, ya que el índice de estudiantes desempleados y que no asisten a las escuelas es mucho más alto, ya que no sólo habría que tomar en cuenta a los estudiantes de las edades anteriormente mencionadas, sino a alumnos más jóvenes, ya que, según Vale “desgraciadamente el sistema educativo va perdiendo estudiantes desde edades mucho más tempranas”.

Según él, independientemente de lo que indican los datos de Rodríguez, los jóvenes se acomodan a las fáciles condiciones de vida que les proporcionan las ayudas procedentes del Gobierno de los EE.UU., las cuales consisten en bonos de comida y pequeñas retribuciones económicas junto con una vivienda de ínfimo coste en determinadas zonas residenciales, llamadas popularmente “caseríos”. (Roldán, 2005).

A partir de aquí, el problema radica en que se está mostrando a cierto sector del estudiantado (generalmente a aquellos que provienen de familias con bajos recursos económicos) una situación ficticia, según la cual, no es necesario estudiar para poder subsistir diariamente, por ello, muchos de estos jóvenes dedican su tiempo a holgazanear, trabajar para pagarse caprichos o realizar actividades ilegales que les proporcionan importantes ingresos económicos. Para evitar el fomento de esta forma de vida, que entre los puertorriqueños es definida como “la mentalidad del mantenido”, se han creado y desarrollado cursos y programas para aquellos estudiantes que, habiendo dejado voluntariamente la escuela, decidan reemprender sus estudios, bien porque no desean implicarse en actividades delictivas o porque se han enfrentado a serias dificultades laborales y profesionales, de manera que aspiran a algo más que a traficar con drogas o trabajar en empresas de venta de comida rápida. Un ejemplo de ello es el *Programa de Educación Comunal de Entrega y Servicio* (PECES), a través del cual los desertores escolares pueden retomar sus estudios con éxito, sin importar la edad.

En la entrevista realizada por Cordero (2005) a Diego Morales, Director del Negociado de Drogas de la Policía de Puerto Rico, destacaba el hecho de que en el hogar de los jóvenes no haya una figura que le imponga normas mínimas de convivencia y respeto, lo cual llega a repercutir en la escuela donde no llegan a aceptar el grado de disciplina propuesto por el centro y la maestra, necesario para establecer un ambiente adecuado y cómodo para el aprendizaje. De igual forma, se suelen dar casos en el que los padres sólo ven a sus hijos por las noches o los fines de semana, compensando su ausencia por cuestiones laborales con una actitud permisiva e indulgente. De esta manera, los jóvenes llegan a las escuelas exigiendo a sus docentes una actitud similar.

Por ello, si en el hogar no reciben disciplina y cuando llegan a la escuela, el maestro que intenta corregirlos es desautorizado por los directores, será difícil encaminar al estudiante en un patrón de conducta positiva (Morales, 2005; p.35).

Si a esta actitud de indisciplina hacia los docentes se añaden las bajas calificaciones académicas y una deficiente motivación, el profesorado se ve impotente a la hora de ayudarlos a que se marquen objetivos, retos y metas para su futuro, más aún cuando en casa no se le da la suficiente importancia a los estudios.

Si un maestro, ante la mala conducta repetida de un estudiante, decide suspenderle o castigarlo, pero al acudir ante el director éste le pide que le dé otra oportunidad, se acabó ese maestro. (Morales, 2005; p.35)

Según nos hicieron saber diferentes directoras de centros educativos, hay docentes que prefieren trabajar por \$7.20 la hora en establecimientos de comida rápida, a ser parte del cuerpo magisterial. Los motivos son diversos, desde el pésimo trato que reciben de sus alumnos, pasando por las importantes deficiencias de medios de los centros y la indefensión ante agresiones y amenazas de padres, alumnos e inclusive compañeros docentes. Estos son sólo ejemplos que muestran la actual situación de la educación pública de Puerto Rico, muy diferente de lo que ocurre en los centros privados.

Por ello es importante concienciar al estudiantado de que el máximo responsable de su educación es él mismo. Igualmente es necesario el apoyo de las familias que influirán en su desarrollo, equilibrado tanto a nivel personal, emocional como académico si se fomenta la adquisición de valores morales y éticos, ayudando a los jóvenes a vivir de forma pacífica y resolutiva en la sociedad en la que viven.

1.1.5. Algunos factores que dificultan la escolarización de los estudiantes

Según un estudio de 1993, en Estados Unidos las cifras mostraron que un total de 361,000 estudiantes (un 14,8% del total de los alumnos del país) abandonaron sus estudios antes de graduarse. A pesar de ello, dichos resultados no son del todo negativos si los comparamos con la situación que se vivía en 1940,

donde las cifras rondaban el 60%. Pocos son los casos en los que los jóvenes estudiantes que abandonaron sus estudios cumplieron con sus metas personales y profesionales, y la mayoría de ellos suelen enfrentarse a problemas sociales que desencadenan situaciones de violencia, drogas, alcohol, desempleo y pobreza (Guemárez, 2000). Aproximadamente un 51% de los niños y adolescentes de Puerto Rico y el 50% en los Estados Unidos, están en riesgo de abandono escolar, y por ello, aquellos que se vean afectados bajo condiciones que propicien esta situación merecen una atención especial, por lo que hay que tener muy en cuenta de qué mecanismos dispone el sistema educativo para cubrir a esta población.

La idea errónea que se inculca al alumnado al relacionar el éxito educativo con el éxito en la vida ha propiciado una gran desmotivación en éstos, sobre todo cuando a lo largo de sus años de estudios sus calificaciones académicas no llegan a ser altas, decidiendo abandonar los centros escolares.

Tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos la retención estudiantil se ha convertido en un reto, diferentes investigaciones demuestran que la estrategia más efectiva para enfrentar el problema comienza con el fomento de un ambiente escolar de calidad, atendiendo con prioridad las necesidades psicológicas, sociales y académicas de los estudiantes. Por ello, el papel de la escuela es fundamental, ya que no sólo identifica los factores de riesgo sino que, como institución, puede prevenir y reducir su impacto nocivo en el estudiante y en la sociedad (Landrón, 1999).

Dentro de la amplia gama de factores que pueden impactar sobre el estudiante, los de naturaleza escolar son los que realmente los educadores pueden controlar, por lo que entender el impacto de los factores de riesgo podría prevenir o al menos reducir los ciclos de pobreza, soledad y fracaso escolar que suelen afectar a esta población (Landrón, 1999; p. 39)

1.1.5.1. El embarazo en las adolescentes desde muy temprana edad

Otra situación que preocupa de manera destacable en Puerto Rico es la temprana edad en la que las jóvenes estudiantes tienen relaciones sexuales y, consecuentemente, corren el riesgo de quedarse embarazadas desde los 12 años, y

por ello han de abandonar de forma voluntaria o coaccionada las escuelas para dedicarse a sus hijos, o en el caso de ser estudiantes de escuelas privadas y religiosas, son expulsadas por considerarse que dan un mal ejemplo a sus compañeras. Para estos casos se creó en Puerto Rico el *Proyecto Nacer*, financiado por Fondos Federales y estatales y cuyo objetivo es el proveer asistencia médica, terapéutica, así como tutores y maestros a estudiantes embarazadas o jóvenes madres para que éstas puedan acabar sus estudios a nivel elemental. La falta de prevención y desinformación aumenta el índice de embarazos y, consecuentemente, de natalidad entre las adolescentes, aumentando proporcionalmente al número de abortos. Según los últimos datos, durante el año fiscal 2003-2004 se realizaron casi 3.000 abortos certificados a menores de 19 años en Puerto Rico, aunque se estima que el total fue de 10.000 (extraído del diario El Nuevo Día, septiembre de 2005, p.76).

La directora asociada *del Programa de Servicios Integrales de Salud al Adolescente* (SISA) Gloria I. Montalvo afirmaba, “somos el tercer territorio de los Estados Unidos en tener una cifra tan alta de nacimientos en adolescentes de 10 a 14 años”. El problema, según Montalvo, es que la mayoría de los varones que embarazan a las adolescentes son mayores de edad, por ello se ha creído necesario reforzar la educación sexual desde muy temprano, facilitando el acceso a los servicios de planificación familiar a todos los adolescentes en el momento en que comienzan a ser activos sexualmente. Las comunidades religiosas se han opuesto a estas medidas, animando a los jóvenes, a través de distintos medios de comunicación, a mantenerse vírgenes hasta el matrimonio, mostrándolo como un acto que hace sentir orgullosas a sus familias y de lo que pueden jactarse.

1.1.5.2. Cuidado y mantenimiento de las aulas y el material escolar

La pésima administración del gobierno en el área de la educación también se hace visible si se tiene en cuenta la precaria situación de la infraestructura de muchas de las escuelas públicas en Puerto Rico y la falta de mantenimiento de éstas, lo cual afecta a los alumnos y su progreso académico, y que llega a ser incomprensible

cuando se reciben millones de dólares del Gobierno de los EE.UU. para la mejora de las escuelas. Uno de los grandes culpables de esta controversial situación proviene del deficiente grado de implicación de las administraciones públicas y gubernamentales de la isla hacia la educación de sus ciudadanos, indiferentemente del partido político.

Como ejemplo, podemos ver la situación de escuelas como las del pueblo de Yauco, las cuales se han descuidado de tal manera que se ha llegado a una situación realmente crítica. La existencia de filtraciones de agua en los techos cada vez que llueve, con la consecuente pérdida de gran parte del material educativo y la inundación de sus aulas, la propagación de hongos y la aparición de ratas en las aulas, así como mosquitos (con el consiguiente peligro de infecciones como el dengue), han provocado en los estudiantes enfermedades, infecciones virales, alergias y problemas de asma, entre otros.

Este es un claro ejemplo de la dejadez por parte de la Administración Pública, la cual da a entender a los jóvenes la escasa importancia que le dan a su educación. No es de extrañar que en estas escuelas exista un elevado índice de absentismo escolar y que las calificaciones de sus estudiantes estén por debajo de la media todos los años.

1.1.5.3. Resultados tras la imposición de programas educativos del Departamento de Educación de EE.UU. en Puerto Rico.

En Puerto Rico, durante el año 2005, se quiso implantar bajo la Ley *No Child Left Behind Act* un nuevo método de enseñanza de lectoescritura llamada *Reading First*. La implantación de este programa llevaba implícito el pago por parte del Departamento de Educación de EE.UU. de \$150 millones, para desarrollarlo entre los estudiantes. Pero el gobierno de la isla se opuso a desarrollar dicha propuesta, según el ex Secretario de Educación, Aragunde, afirmaba, “nos sorprende sobremanera la visión estrecha que demuestra este panel (evaluador) sobre cómo se

aprende a leer en español y cómo pretenden cambiar de la noche a la mañana la forma en que se enseña a leer en otro idioma”. Esta aseveración conllevó a una pérdida inicial de \$80 millones en subvenciones.

La crítica más contundente procedía de los más altos cargos del DE. de la isla, según los cuales, si los anteriores programas educativos no habían tenido éxito entre sus estudiantes por qué este nuevo sistema que daba más énfasis al inglés, en detrimento del español (siendo ésta la lengua materna de los puertorriqueños), iba a tener resultados más positivos en una cultura con características sociales muy diferentes a la de los alumnos que viven en los EEUU. Yolanda Vilches, ayudante especial en la Secretaría Auxiliar de Servicios Académicos, afirmaba:

No es que este método esté mal (...) es que nuestra metodología es más integral. En Puerto Rico no separamos la lectura de la escritura, por ello el modelo Federal sólo representa la mitad del modelo nuestro”. (Publicado en *El Nuevo Día*, el 12 de octubre de 2005).

A finales de 2007 el Gobierno de los EE.UU. anuló la inversión de los \$150 millones para el programa, aunque expertos y profesores puertorriqueños propusieron la creación de uno nuevo con el que se ya se han obtenido resultados positivos en las primeras escuelas en las que ha sido implantado. Por ello, se han solicitado las correspondientes ayudas económicas para seguir promoviéndolo, con la consiguiente negativa hasta el día de hoy por parte del Departamento de Educación de los EE.UU.

2. BREVE PANORÁMICA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

A partir de la década de los setenta, con la democracia, se han promulgado y aprobado diferentes leyes con la intención de que éstas ayudasen a mejorar la situación educativa del país y cubrir las demandas de la sociedad. Más concretamente en 1980, se promulgó la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares* (LOECE) bajo la gobernación del partido UCD. Posteriormente, durante el gobierno del PSOE y tras la incorporación de España en 1986 a la Unión Europea,

se aprobó la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), así como la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre y la *Ley Orgánica 9/1995*, de 20 de noviembre o LOGSE, (popularmente conocida como “La Reforma”), y la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*, para desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE y mejorar la calidad educativa.

A pesar de todos estos cambios para mejorar y modernizar el sistema educativo español, a mediados de los noventa se realizaron estudios a nivel nacional e internacional que evidenciaron unos niveles de rendimiento académico en España muy por debajo de lo esperado. Por ello, en 2002, bajo el gobierno del Partido Popular, se promulgó la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) que fue muy cuestionada por gran parte de la sociedad. Pero no fue hasta abril de 2006, bajo el gobierno del PSOE, cuando se aprobó en España la ley que rige el actual sistema educativo, la *Ley Orgánica Educativa* (LOE), derogando las leyes anteriores y tomando de aquellas sus elementos más relevantes, adecuando ésta a la realidad social del país.

Según Encabo (2007), mediante la presente ley, se orienta educativa y profesionalmente a los estudiantes a lograr una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, dotando a los centros educativos de una mayor autonomía.

Para lograr dicho objetivo es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa, ya que el estudiante por sí solo no puede lograr el éxito, si no es con el apoyo de sus familias, del profesorado, los centros docentes y la Administración, así como de la sociedad en su conjunto. (Encabo, 2007: p. 197)

Parte importante de las características del sistema educativo español están plasmadas y representadas en el título preliminar de la LOE, que comienza destacando en su preámbulo los siguientes principios y finalidades de la educación:

El pleno desarrollo de la personalidad, y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva entre ambos sexos, superando los comportamientos sexistas.

Este último aspecto es importante en la actual sociedad en la que vivimos, ya que existen comportamientos entre niños y niñas (especialmente los varones), que sienten que la discriminación sexual es un proceso natural que todo el mundo sigue (Bravo, 1996). La ley propone potenciar el ejercicio de la tolerancia y la libertad para prevenir conflictos y aprender a resolverlos de forma pacífica, preparando al alumnado a participar en la vida social a través de una actitud crítica y responsable.

Otros aspectos destacables de la presente ley es la formación permanente del estudiantado durante toda su vida, ayudándolo y facilitándole el paso a la vida laboral, así como adiestrando a aquellas personas que abandonaron el sistema educativo en el pasado y que desean acabar sus estudios. Según la ley, el sistema educativo ha de ser flexible, adecuando la educación a la diversidad, tanto por medio de actitudes, intereses y expectativas, cubriendo las necesidades del alumnado en inestable y cambiante sociedad actual.

2.1. ALGUNOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DE INTERÉS PARA NUESTRA INVESTIGACIÓN

Así como nos hemos referido a algunos problemas del sistema educativo puertorriqueño que han de ser tenidos en consideración para valorar los resultados de la presente investigación, pudimos recabar información sobre acontecimientos y hechos que se estaban produciendo durante el proceso de nuestra investigación en España, y que afectarían a los docentes y estudiantes, por lo que pensamos que serían variables a tener en cuenta en nuestro estudio.

2.1.1. Resumen de los resultados del informe PISA en España

El informe PISA es un documento que informa y diagnostica los logros y las carencias educativas en materias básicas a estudiantes de países pertenecientes a la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*); destacando datos que

a nivel comparativo entre países pudiera arrojar luz sobre las virtudes o deficiencias de los diferentes sistemas educativos.

Los datos e información referente a España son realmente deficientes e insatisfactorios, como hemos podido comprobar por las numerosas críticas que se han producido al conocerse tanto en los medios de comunicación como en publicaciones especializadas. En los resultados del informe se aprecia que los alumnos de gran parte de los países estudiados se hallan en mejor situación académica que los de España y EE.UU, destacando entre los mejores, los alumnos de países como Finlandia, Corea, Holanda y Japón. España y EE.UU. se encuentran un punto por debajo de la media de los países que se estudiaron.

Más concretamente en España, en la web de la OCDE, se publican datos comparativos por Comunidades Autónomas (CC.AA.), donde destaca que en Castilla-León y La Rioja los alumnos obtuvieron los mejores resultados del país, con una media por encima de países como Alemania o Reino Unido. Seguida de estos CC.AA., y con buenos resultados se encuentran Aragón, Navarra, Cantabria, Asturias y Galicia. En una situación intermedia están el País Vasco y Cataluña, y finalmente Andalucía, la Comunidad Autónoma con peores resultados de todo el país. Con esta información puede constatarse que la zona norte de España posee un mejor nivel educativo que la zona sur. Ante estos resultados las autoridades educativas han puesto en práctica medidas encaminadas a mejorar el nivel de la educación, pero dichas mejoras están aún por ver.

Según Siegel (2007), para ir paliando los efectos negativos de esta situación educativa habría que comenzar a trabajar desde la creatividad, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, de forma tanto individual como grupal, optando por una enseñanza más individualizada sobre todo en aquellos estudiantes conflictivos o con problemas de aprendizaje.

2.1.2. Absentismo escolar

Los informes publicados por el *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*, así como por el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) muestran que el índice de absentismo o abandono escolar en estudiantes de secundaria es de un 30.8% para todo el país. A pesar de que en los años noventa descendió de un 40% a un 30%, desde 1997 dicha cifra no ha vuelto a bajar.

En este aspecto, España se aleja de uno de los objetivos marcados en Europa en el ámbito educativo para el 2010, donde según las medidas propuestas en Lisboa, los países debían reducir el absentismo escolar a un 15.5%, la mitad de lo que actualmente se registra en España. Por sexos, mientras que el abandono en las mujeres se sitúa en un 23,6 %, en los hombres dicho porcentaje se eleva hasta un 37,6%. Por CC.AA., y paralelamente a los datos del informe PISA en cuanto a zonas geográficas, el abandono escolar es más acusado en el sur de la península y la zona mediterránea, a diferencia del norte de España. En el caso de Asturias, País Vasco, Navarra, Cantabria y Castilla-León, todas ellas próximas a cumplir los objetivos del 15% en este pasado año 2010, y cuyos resultados conoceremos próximamente.

Tras la publicación de estos datos durante el curso escolar 2008-2009, el Ministerio de Educación estableció una serie de medidas para minimizar el impacto que el abandono escolar está teniendo en España. Entre ellas destaca el reclutar a unos 50.000 jóvenes en toda España para que se reincorporen a sus centros educativos, pudiéndoles así proporcionar una cualificación profesional, así como la posibilidad de obtener la titulación de la ESO a través de módulos voluntarios.

Como proyecto piloto para el curso académico 2009-2010, se desarrolló un programa que fomenta la asistencia a clase a través de la extensión y flexibilización de los calendarios y horarios en la educación Secundaria Obligatoria. Con dicho plan, la LOE pretende situar el centro educativo como un elemento socializador básico, ampliando y flexibilizando los horarios, ofreciendo una mayor atención a los alumnos y desarrollando actividades educativas fuera del horario lectivo, con lo que

se permitiría una mayor interacción de toda la comunidad educativa, incluidas las familias.

Durante el período en el que realizábamos la investigación, en Málaga se publicaron datos en los que se alertaba que alrededor de mil estudiantes de secundaria abandonaban cada año sus estudios. Para minimizar este problema se habilitaron centros y programas para jóvenes, entre 16 y 21 años, que carecían de preparación académica y profesional para que mejoraran su formación, capacitándolos a especializarse en cualquiera de las 20 titulaciones que se ofertaban para una posible salida laboral.

Según el informe presentado por el Círculo de Empresarios, *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria*, basado en datos aportados por la Oficina de Estadística Europea, la relación entre los jóvenes que acaban sus estudios y las posibilidades de encontrar un trabajo relacionado con su preparación académica es de un índice muy bajo en España, encontrándose entre los peores de toda Europa. A diferencia de España, Suecia es la líder a nivel europeo en cuanto al peso que supone la educación sobre el empleo. Este tipo de información revela otro de los motivos por los cuales el nivel de abandono escolar en España es tan alto.

En nuestra investigación hemos querido estudiar y analizar el nivel de asistencia a clase, previamente a las actividades dramáticas y durante el desarrollo de las mismas con nuestros estudiantes y cuyos resultados analizaremos y mostraremos en el aparatado de las conclusiones finales.

2.1.3. Datos relevantes sobre la violencia escolar en las aulas españolas

Los sistemas educativos de todo el mundo han observado un aumento progresivo de la violencia en las aulas que no sólo afecta al rendimiento académico de los jóvenes, sino que es una muestra de cómo los estudiantes ven el mundo y

entienden que ése es un mecanismo efectivo inmediato para superar sus inquietudes y problemas.

El 24 de Marzo de 2006, en el Congreso Nacional sobre *Violencia en las Aulas*, se publicó un informe del Instituto Nacional de Estadísticas en el que Pedro Uruñuela, colaborador del mismo, expuso en una de las conferencias el tema titulado *133 maneras de hacer imposible la vida al profesor*. Los datos, que fueron tomados a través de una encuesta a estudiantes de diferentes escuelas de toda España, puso de relieve la pésima situación por la que está pasando el personal docente y la pobre imagen que se tiene de este colectivo, no sólo entre los alumnos sino también entre los padres y madres.

Como respuesta a esta situación, se han ido produciendo diferentes respuestas, como durante el año 2006, en el que el Defensor del Pueblo de la Comunidad de Madrid afirmó que actuaría como miembro de la acusación particular cada vez que un maestro fuese atacado o amenazado física o verbalmente por un estudiante o un tutor del mismo. De igual forma, la fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía acordó que calificaría las agresiones a los docentes como “atentados contra funcionarios”, considerándolos como delitos. Frente a estas propuestas, el Ministerio de Educación mostró su intención de elaborar un plan para mejorar la convivencia escolar a través de la creación de un *Observatorio y Protocolo de Actuación*, y de esta forma se puedan atajar los conflictos o problemas que siempre han existido, pero a los que ahora parece que somos más sensibles por su aumento.

Inclusive, el Gobierno presentó un decálogo de normas entre las que destacaban la necesidad de instaurar en España un nuevo sistema sancionador para los acosadores, sean menores de edad o familiares de los estudiantes.

Pero en contraposición a estas posturas, el psicólogo y autor del Estudio *Cisneros VIII: Violencia contra Profesores*, Iñaki Piñuel, consideraba que judicializar la vida escolar es un recurso extremo, afirmando:

El maestro debe recuperar su autoridad, y padres y alumnos agresores deben ser reeducados. Por ello es necesario que se evalúe la violencia contra estos profesionales como un riesgo laboral.

Datos aportados por del servicio *S.O.S. Bullying*, de la Asociación Nacional de Profesores del Estado (ANPE), más concretamente de Andalucía, los agresores comienzan a ser jóvenes de tan sólo 10 y 11 años. En primaria las agresiones son causadas mayormente por los padres, y en secundaria son los alumnos los que, al parecer, tomando ejemplo de a sus padres, toman el relevo de dichos comportamientos. En el estudio *Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España* del año 2006, uno de cada cuatro estudiantes sufre acoso escolar o bulling (en 2010 pasó a ser uno de cada tres). En esta investigación, realizada a nivel nacional, participaron casi veinticinco mil estudiantes de edades comprendidas entre los 7 y 18 años, y según las primeras conclusiones, los jóvenes de 7 a 8 años suelen tener un mayor riesgo de sufrir acoso escolar (un 40% de ellos), en cuarto de ESO el índice es de un 10% y en primero de Bachillerato vuelve a aumentar levemente hasta un 12%.

Dichas situaciones de violencia suelen ser más comunes cuando en el aula hay estudiantes que repiten curso, los cuales al estar desmotivados suelen provocar situaciones que alteran el adecuado ambiente del aula. Según el informe de la OCDE de 2006, en España, 3 de cada 10 alumnos repiten curso, considerándose este hecho como el punto débil de la educación secundaria, ya que se pone en duda de si tiene alguna función positiva el hacer repetir curso a aquellos alumnos que suspenden al menos 3 asignaturas, y de cómo éste hecho repercute de forma poco positiva en el propio estudiante, así como en sus compañeros.

Se dan muchos casos en los que los estudiantes asisten a clase únicamente porque así lo estipula la ley o para poder seguir viendo a sus compañeros de clase, pero que no tienen ningún tipo de motivación que les lleve a esforzarse a trabajar en el aula, lo que perjudica al resto de estudiantes a través de interrupciones continuas y otras faltas.

En el caso de Puerto Rico, la situación de la violencia y las drogas ha llevado a padres y madres con un estatus económico medio-alto, a matricular a sus hijos en escuelas privadas, con la esperanza de que éstos recibirán una educación de mayor calidad, al mismo tiempo que evitan que tengan una relación más directa con las drogas, la violencia y las bandas.

En conclusión, podríamos afirmar que los problemas educativos suelen ser muy similares tanto en España como en Puerto Rico, y que están provocados por el poco interés de los estudiantes por su preparación, la falta de autoestima de éstos, la escasa salida laboral, la desmotivación del profesorado por el desamparo y la poca protección legal que tienen, la violencia en las aulas, etc. Pero los verdaderos protagonistas que pueden evitar el aumento de la violencia son, no los alumnos por sí solos, sino con la estrecha colaboración de docentes y padres, con los minimizar estas situaciones tan vergonzosas que perjudican el futuro de la sociedad.

3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LAS LEYES EDUCATIVAS DE PUERTO RICO Y ESPAÑA

El objetivo de este apartado no es el de establecer diferencias para determinar cuál de los dos sistemas educativos es mejor o peor que el otro, sino el de entender con mayor claridad bajo qué circunstancias culturales y sociales se desenvuelven los docentes y alumnos de ambos países.

En el caso de Puerto Rico, la ley educativa vigente por la que se rige la educación es mencionada *Ley 149*, y en España es la *LOE de 2006*. A continuación vamos a destacaremos aquellos aspectos que hemos considerado relevantes en ambas leyes.

1) El objetivo de la educación.

La *Ley 149* establece como objetivo *el de procurar el pleno desarrollo de la personalidad de sus ciudadanos, así como el fortalecimiento y el respeto de los derechos y las libertades fundamentales del ser humano, todo ello a través de una educación pública y libre, gratuita en los niveles primario y secundario , y sin ninguna inclinación sectaria.*

Así mismo lo expresa la LOE: *la educación será pública, gratuita, y deberá implantarse en condiciones de igualdad.*

2) Los principios educativos fundamentales.

Según la *Ley 149*, estos principios se asientan sobre tres premisas básicas:

- a) El estudiante es la razón de ser del sistema educativo, y el maestro su recurso principal.
- b) La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principalísimo de la escuela.
- c) Las escuelas pertenecen a las comunidades, las cuales deben participar en su gobierno.

En España destacan los siguientes principios:

- a) La existencia de una combinación entre calidad y equidad educativa a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo, para así reducir las elevadas tasas de abandono escolar, y que los ciudadanos reciban una educación de calidad adaptada a sus necesidades.
- b) El facilitar los medios para cubrir la necesidad de todos los componentes de la comunidad educativa, y que estos colaboren para conseguir el principio anterior.
- c) Cumplir con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

3) La asistencia a las escuelas

El artículo 1.03 de la *Ley 149* establece que la asistencia a las escuelas será obligatoria para los estudiantes entre los cinco y los dieciocho años de edad, excepto para aquellos con planes individualizados de educación, como en el caso de los jóvenes que estudian bajo el sistema *Homeschooling*, alumnos con un alto rendimiento académico o de aquellos otros que están bajo la *Ley Núm. 51 de 1996*, conocida como la *Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*.

En cambio, en España la obligatoriedad es actualmente hasta los dieciséis años de edad.

4) La clasificación de las escuelas.

En EE.UU y Puerto Rico las escuelas son clasificadas, a diferencia de las españolas en: Escuelas Elementales, Escuelas Intermedias, Escuelas Post Secundarias y Escuelas Superiores, estas últimas se subdividen en aquellas que son del “programa regular”, “vocacionales” y “vocacionales con ofrecimientos post-secundarios o especializadas”. En el caso de las post secundarias, se trata de escuelas tecnológicas con ofrecimientos académicos vocacionales, técnicos y de altas destrezas universitarias y no universitarias.

En cambio, las leyes españolas organizan el sistema educativo en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, asegurando así la transición entre los mismos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y la Enseñanza Universitaria.

5) La autonomía de las escuelas.

Tanto en España como en Puerto Rico se le da gran importancia a la autonomía de las escuelas. En la isla y desde la *Ley Educativa de 1993* este aspecto

ha sido motivo de controversias y discusiones, ya que hay quienes defienden que la solución al problema educativo del país comienza por descentralizar aún más dicho sistema, y aquellos que piensan lo contrario. Dicha autonomía estaría basada en ámbitos académicos, fiscales y administrativos, en la selección de su personal docente, la adopción de reglamentos para su gobierno, la adaptación de programas de estudio a las necesidades e intereses de sus estudiantes y la experimentación con nuevas técnicas de enseñanza.

En España, el artículo primero de la *LOE* implanta la necesidad de una autonomía para las escuelas, con el fin de:

Establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

En el artículo 120 de la *LOE* se establece que dicha autonomía será de carácter pedagógico, organizativo y de gestión. Existe por lo tanto un respaldoado total por parte de las Administraciones Públicas y educativas, tanto en España como en Puerto Rico, por promover la autonomía en las escuelas.

6) Pérdida de Reconocimiento de una Escuela.

En España no existe disposición o ley alguna que, a diferencia de lo que ocurre en Puerto Rico, donde una escuela puede perder su reconocimiento como tal y ser clausurada, dependiendo de una serie de circunstancias. El artículo 2.12 de la *Ley 149* establece en este sentido que el Secretario de Educación, (Ministro de Educación en España) retiraría el reconocimiento a un centro escolar o *Escuela de la Comunidad*, dejando sin efecto su *Carta Constitutiva*, siempre que haya habido una gestión educativa inefectiva o medien deficiencias administrativas e irregularidades fiscales que lo justifiquen.

La *Carta Constitutiva* de una escuela es:

Un documento oficial (...) y que incluye los objetivos con los que se desea cumplir, como son las tasas de retención, las tasas de graduación, las tasas de admisión a universidades, para que éstas sirvan de guía a los padres, tutores y al estudiante en determinar la deseabilidad de matricularse y permanecer en dicho plantel escolar. (...) Dicha carta tiene un período de vigencia de tres (3) años, al cabo de los cuales deberá renovarse.

Según la *Ley 149* en su artículo 2.09, los objetivos de todo centro educativo así como sus programas han de quedar reflejados en esta.

7) Derechos y obligaciones de los estudiantes.

Al respecto, la misma *Ley 149*, en su artículo 3.07, tanto el reglamento que promulga el Secretario como los que adopten los consejos escolares:

Reconocerán el derecho de los estudiantes a su seguridad personal; a estudiar en un ambiente sano; a su intimidad y dignidad personal; a promover la formación de organizaciones estudiantiles; a una evaluación justa de su trabajo académico; a que se custodien debidamente los documentos relacionados con su historial académico y su vida estudiantil; a seleccionar su oficio o profesión libremente; a recibir servicios de orientación vocacional u otros servicios especializados; a una educación que les permita proseguir estudios superiores o les proporcione acceso al mercado de trabajo dentro y fuera de Puerto Rico, y a organizar y participar en las actividades de sus escuela.

De igual forma que es necesario que los estudiantes conozcan sus derechos y los hagan valer cuando éstos sean vulnerados, en el mismo apartado del propio artículo se establecen también los deberes de los estudiantes, entre los cuales destacan:

Asistir a la escuela; deben cumplir sus tareas escolares; ser honestos; auxiliar a sus compañeros; respetar la integridad física y moral de sus maestros y compañeros; prestar servicios a su escuela y a la comunidad en casos de emergencia; y respetar el derecho de los demás alumnos a estudiar.

8) La función de los maestros.

Según el artículo 4.02 de la *Ley 149*, el maestro es el recurso principal del proceso educativo y su función primordial consiste en ayudar a los alumnos a descubrir sus capacidades, a realizarlas y a desarrollar actitudes y formas de comportamiento que les permitan desenvolverse como miembros de la comunidad. Los reglamentos reconocen la autoridad de los maestros para mantener el orden en sus aulas, aunque si dicho orden no se produjese, no se excusará al maestro de cubrir su curso según éste se establece en el currículo del sistema educativo.

En el caso de España, la *LOE* establece entre las funciones del docente:

Desarrollar [en los alumnos] al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, lo que no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea.

9) El idioma oficial en las escuelas.

Por diferentes circunstancias políticas, económicas y estratégicas, Puerto Rico se considerada una colonia de EE.UU., aseveración personal confirmada por gran parte de la población de la isla, y por ello, el hecho de determinar cuál debiera ser el idioma oficial en el país ha sido caldo de cultivo de grandes discusiones a nivel político, social y cultural. Dependiendo del partido político que ha gobernado la isla se ha implantado uno u otro idioma. Por ejemplo, durante la gobernación del PNP, partido que promueve la anexión con EEUU, se estableció en los años 80 el inglés como lengua oficial y que las clases fueran impartidas en su totalidad en dicho idioma. Las fuertes presiones a las que se vio sometido el gobierno por parte de la opinión pública obligó a su gobernador a llegar a un acuerdo con el partido de la oposición PPD (partido que promueve el mantener una situación colonialista en la isla), para que la lengua oficial fuesen el

español y el inglés, y que toda la documentación administrativa debería estar en los dos idiomas.

En cambio en España, el español es la lengua oficial, impartándose como segunda lengua otros idiomas como el inglés, el francés, etc. En este caso no vamos a hacer mención de los problemas existentes con los “idiomas” o “dialectos” que se hablan en diferentes CC.AA. y que dan lugar a grandes controversias.

10) Otros artículos de destacado interés.

A continuación vamos a exponer algunos artículos de la *Ley 149* de Puerto Rico, los cuales regulan situaciones, que a diferencia de la ley española (LOE), o no existen o bien no se establece de forma tan explícita.

- a) En el artículo 3.04 de la *Ley 149*, se hace mención especial a la necesidad de llevar a cabo un programa de educación sexual a los jóvenes desde la adolescencia, como respuesta a los altos índices de natalidad en estudiantes desde una edad muy temprana, como ya hablamos anteriormente.

Las escuelas, con el asesoramiento del Departamento, implantarán programas de educación sexual para sus estudiantes. Estos harán énfasis en los aspectos fisiológicos y emocionales de la relación sexual, al igual que en las responsabilidades familiares adscritas a las mismas y en los riesgos que conlleva dicha relación.

- b) Según el artículo 3.12, se hace responsable directos a los tutores del mal uso que sus hijos e hijas hagan sobre los materiales y la estructura física de la escuela:

Los padres, tutores o encargados de los estudiantes serán responsables de que sus hijos devuelvan a la escuela en buen estado los libros, materiales, equipos y computadoras que se les hubiese prestado para sus estudios, al finalizar el año escolar o en el momento en que se les exigieran. De no devolverse, el Secretario requerirá de los padres, tutores o encargados el pago, la compensación o el resarcimiento de los gastos en que el Departamento razonablemente tuviera que incurrir para reparar, restaurar o reponer los mismos con arreglo a los procedimientos pautados en las leyes y los

reglamentos vigentes y al compromiso contraído por ellos al suscribir el correspondiente documento al inicio del curso escolar.

- c) El artículo 3.13, regula la posesión de armas de fuego en las escuelas, llegándose a establecer puertas de seguridad o detectores de metales a la entrada de éstas:

Todo estudiante que introduzca, distribuya, regale, venda o posea cualquier tipo de arma de fuego en la escuela o sus alrededores, será suspendido por el Secretario por un período no menor de un (1) año en consideración a las circunstancias de cada caso en particular y según el procedimiento establecido mediante reglamentación.

(...) ‘cualquier tipo de arma’ incluye todas las armas prohibidas por la Ley Núm. 17 de 19 de enero de 1951,

(...) por ‘alrededores de una escuela’ se entiende cien (100) metros radiales a contarse desde los límites de la escuela según indicados estos límites por una cerca o por cualquier otro signo de demarcación.



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA DRAMATIZACIÓN

1. CONCEPTOS BÁSICOS: DRAMATIZACIÓN Y TEATRO

Gracias a la cada vez mayor variedad de publicaciones e investigaciones sobre la teoría y práctica de la dramatización se ha logrado establecer claramente su significado, beneficios, características, así como los tipos de actividades que abarca. Para ello ha sido necesario diferenciar la dramatización del teatro, ya que en ocasiones se han llegado a utilizar ambos conceptos de forma similar, dando lugar a serias confusiones. Por ello hemos creído necesario, antes de destacar las características y beneficios de la dramatización diferenciarla del teatro y, a partir de aquí, desarrollar todos los aspectos teóricos que abarca.

1.1. LA DRAMATIZACIÓN. CONCEPTO Y SIGNIFICADO

Desde una perspectiva etimológica, la palabra *dramatización* “deriva del término *drama*, que proviene del griego y que significa *acción*, que procede del dórico *drân*, que corresponde a la palabra ática *prattein*, que significa actuar” (Pavis, 1996; p 86). El concepto *dramatización* posee dos significados, cuando se emplea con mayúsculas se está haciendo referencia a la asignatura que forma parte del área curricular de la Educación Artística en Primaria, así como a la asignatura optativa de Secundaria (Dramatización-Teatro). En cambio, *dramatización*, con minúsculas es:

Aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad. (Tejerina, 2004: p.118).

Se puede dramatizar un poema, un relato o incluso un problema de matemáticas a través de diferentes actividades y ejercicios. Motos y Tejedó (1999: p.14) se refieren a la dramatización como:

Dramatización es tanto como teatralización (...), es decir, dotar de estructura dramática a algo que en un principio no la tiene, como crear una estructura teatral a partir de un poema, relato, fragmento narrativo, noticias de prensa, etc., modificando la forma orgánica de estos textos y adaptándonos a las peculiaridades del esquema dramático.

Dichas acciones, desarrolladas a través de ejercicios estimulan y mejoran los procesos de comunicación (Jerez y Encabo, 2005), así como de representación e imitación del comportamiento humano, fomentando la diversión a través de los juegos (Colborne 1997), teniendo un papel vital en su relación con la educación (Courtney, 1990).

La dramatización es pues un instrumento pedagógico que fomenta y potencia en sus participantes valores (Ferrer et al., 2003), habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005), así como diferentes medios de expresión, orales y escritos (Motos, 1992). A partir de los juegos y la experimentación busca fundamentalmente

proporcionar cauces para la expresión libre, desarrollar aptitudes en diferentes lenguajes e impulsar la creatividad (Tejerina, 2004).

La actuación dramática es un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia pero la experiencia es muy real y nos permite hacer cosas que aún se encuentran fuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos evidenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real. (Emunah, 1994, p.27, extraído de Obst, 2000).

Desde una perspectiva curricular la dramatización propicia que los alumnos sean partícipes de un proceso creativo con el que respondan de forma espontánea a diferentes situaciones y problemas, convirtiéndose el docente no sólo en transmisor de información, sino en catalizador, que participa de la experiencia y que tendrá que tener un conocimiento básico de técnicas teatrales (Motos y Tejedo, 1999)

Según Barret y Lafferrière, extraído de López Valero y Encabo (2009, p.21), los objetivos de la dramatización desde una perspectiva artístico-creativa serían:

- Mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas, indispensables en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa.
- Avanzar en la expresión creativa (role-playing, inteligencias múltiples de Gardner, pensamiento divergente y global...)
- Mejorar la competencia social, y por ende, la confianza en sí mismos.
- Desenvolverse en variedad de situaciones y contextos (reales y fantásticos) en los que nos sumerge.
- Activar la imaginación, eje indispensable en la formación del joven.

1.2. EL TEATRO. CONCEPTO Y SIGNIFICADO

Según Jerez (2004), el teatro supone una vivificación del texto, es hacer presente un discurso activo a través del cuerpo y la voz. El objetivo es la representación teatral es la puesta en escena de textos dirigidos a un público, y que suele estar acompañado de otras artes como las escenográficas, escénicas, de maquillaje e iluminación. En el teatro se enfatiza la idea del espectáculo para un espectador (García Hoz, 1996).

Desde su perspectiva etimológica, el concepto *teatro* proviene del latín *theatru(m)* y este del griego *théatron*, cuyo término está formado por el verbo *theásthai*, que significa “mirar u observar”, y del sufijo *tron*, que hace referencia a un “instrumento o lugar”. De esta manera el teatro significaría literalmente hablando, “un lugar para mirar y en el que se observa o contempla un hecho o una acción”.

A pesar de las visiones tan diferentes sobre la finalidad y la estética del teatro, se ha definido como “la representación de figuraciones vivas y acontecimientos humanos ocurridos o inventados, con el fin de divertir” (Brecht, 1993; p.4); es “lo que sucede entre el espectador y el actor” (Grotowsky, 1994; p.45). En ambas definiciones podemos encontrar la misma idea que expresa Peter Brook (1993) al definir el teatro:

Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un espectáculo teatral (página. 9)

Como expresión artística el teatro es único, y sucede en un tiempo y en un espacio determinado. Tras su finalización deja de existir el teatro, algo que no ocurre con el cine. Hay quien podría afirmar que una película no existe si no hay espectadores, pero esto no es así, ya que ésta queda registrada o grabada, de manera que hasta que los procesos químicos lo permitan seguirá existiendo dicha creación (Urrutia, 2000).

Lo que no puede existir sin espectadores es el teatro, el cual es único e irrepetible en cada representación.

A diferencia de los medios de comunicación de masas, existe en el teatro una labor de decodificación, interpretación y reelaboración del mensaje escénico, dejando un amplio espacio a la elaboración personal y a la integración fantástica, es una escuela de creatividad y de pensamiento divergente (Nobile, 1992; p.109).

El teatro es pues un vehículo de comunicación que ha existido desde los inicios de la civilización humana y cuyo valor social, cultural y educativo ha quedado patente a través de los siglos. Junto a otras artes como la danza, la música y las artes visuales, el teatro contribuye a crear seres humanos sensibles y con la capacidad de ampliar su visión del mundo (Delgado-Ortega, 2006). Su función es estética y emocional (catártica), donde lo verdaderamente importante es el resultado final (no el proceso), el espectador asiste a un espacio en el que se le hace viajar a través de historias plagadas de acciones y sentimientos, con una relación viva, palpable, llena de matices y directa, entre actor y público.

1.3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO

Las bases en las que se fundamentan la dramatización y el teatro son comunes, tal y como afirman (Motos y Tejedro, 1999, p.14), es “un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral, (...) como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico”.

Teniendo en cuenta estos matices dicha diferenciación ayudará a utilizar de forma adecuada ambos términos:

1. La primera de las diferencias es que el teatro, “está reservado exclusivamente para el espectáculo y ante un público” (Tejerina, 2004: p. 118). Es por ello que la función original de este es la de divertir (Brecht, 1993) y conmover al espectador a partir de un argumento, fomentando en él un estado de catarsis

al resolverse los conflictos entre los personajes. En cambio, a pesar de que la dramatización utiliza recursos teatrales, su objetivo no es el de divertir a un público, ya que es sí misma una herramienta para que las personas que participan en ella lleguen a comprender e interpretar las diferentes situaciones, temas, problemas y actitudes que se presenten, dependiendo del ámbito en el que se emplee (educación, psicología, etc.).

2. La segunda diferencia estriba en el hecho de que el teatro es un arte, que al igual que la danza o la música tiene una función estética, de manera que el resultado final mostrará si el proceso de trabajo ha sido efectivo. En cambio, la dramatización tiene una labor más vinculada al proceso de trabajo que al resultado final que pueda darse. Los participantes aprenden de forma activa a través de actividades y juegos a desarrollarse.
3. La tercera diferencia radica en que para que se represente de forma exitosa una puesta en escena se necesita de profesionales o aficionados con cierta preparación sobre técnicas de interpretación, así como del desarrollo de un adecuado uso del cuerpo y la voz. También una representación teatral puede necesitar de la participación de otras técnicas artísticas, como la iluminación, el maquillaje, la escenografía, la música, etc. En cambio, la dramatización se lleva a cabo con personas o participantes los cuales no tienen por qué tener cualidades o aptitudes artísticas, por lo que será innecesario valorar el aspecto interpretativo o escénico. Lo importante es el proceso a través del cual los participantes se desarrollan a nivel emocional, psicológico, motivacional y académico.
4. Los espectáculos teatrales suelen estar basados en textos escritos, los cuales son memorizados junto con movimientos previamente marcados sobre el espacio y acciones de personajes en escena. Con todo ello se confecciona una coreografía escénica y visual que da vida al texto escrito, todo ello a través de un proceso de trabajo de semanas y meses de ensayos. En el caso de la dramatización se suelen usar juegos de expresión, juegos dramáticos o

representación de roles, cuyas funciones no implican la memorización de textos para sus participantes. En el caso del teatro, es el director con sus ayudantes los encargados de que la puesta en escena se lleve a cabo de forma eficiente. Pero para la dramatización, al tratarse de un proceso de trabajo más flexible y personal, la persona encargada de supervisar a los participantes no sólo deberá mantener un orden y control de las diferentes situaciones, sino que no podrá imponer sus ideas al resto de componentes. En el caso de los docentes, aunque éstos no sean especialistas en técnicas teatrales necesitarán de un conocimiento mínimo de éstas, así como de otras áreas, como la expresión artística y plástica.

5. En cuanto al ámbito espacial, los espectáculos teatrales suelen llevarse a cabo en teatros o lugares habilitados para ello, o incluso en las calles, pero en la mayoría de los casos con una adecuada ambientación con la que ayudar a involucrar al público en la acción. En cambio, la dramatización puede desarrollarse en cualquier lugar, en el campo, en una habitación, o como en nuestro caso, en un aula. Al finalizar la actividad dramática el resultado no tiene por qué ser expuesto a otras personas ajenas al proceso que se llevó a cabo, sí suele dejarse al criterio de los participantes mostrar el resultado de sus experiencias a compañeros u otro público en particular, que sepa valorar dicho trabajo. En algunas investigaciones hemos podido comprobar cómo tras la dramatización de un tema de una asignatura, los estudiantes han expuesto sus actividades dramáticas a compañeros de cursos inferiores, con el objetivo de que éstos aprendan y fomentar el debate sobre el proceso, con un efecto de retroalimentación entre los que observan y que realizan preguntas junto a los que llevan a cabo el proceso dramático, que dan respuestas y muestran el dominio y el conocimiento de la temática expuesta.
6. Al finalizar una representación teatral y al ser su finalidad estética y artística, ésta es evaluada por el público, bien a través de aplausos o de críticas que pudieran aparecer en los diferentes medios de comunicación. En el caso de la

dramatización, el sistema de valoración del trabajo tendrá que partir de fuentes muy diversas y diferentes. La dramatización puede perfectamente cumplir con objetivos emocionales, cognitivos, afectivos, comunicativos, psicomotores, etc., de ahí que el proceso de trabajo sea más importante que el resultado final. Por ello, hay que tener en cuenta que habrá que contar con instrumentos y medios de evaluación diferentes a los tradicionales. Por ejemplo, las autoevaluaciones, o la elaboración de portafolios, cuadernos o diarios reflexivos, entre otros. Este aspecto en concreto lo trataremos con más detenimiento, ya que es centro de críticas de aquellos que desean aplicar la dramatización de forma efectiva y no como una mera actividad lúdica.

En lo que respecta a las similitudes entre la dramatización y el teatro, García Hoz (1996) establece los siguientes seis elementos:

- 1.- Ambos, dramatización y teatro están basados en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación.
- 2.- El medio de expresión es el propio cuerpo.
- 3.- El uso del espacio, el tiempo y los objetos es meramente simbólico.
- 4.- La temática está basada en las relaciones humanas pero en distintas situaciones.
- 5.- Ambos poseen un fuerte poder integrador, a través de la gran variedad de lenguajes que se utilizan (textual, corporal, icónico, sonoro, rítmico, etc.).
- 6.- El efecto catártico o de liberación se produce a nivel emocional entre actores y espectadores.

1.4. DIFERENTES CONCEPTOS DE DRAMATIZACIÓN

Como hemos podido comprobar en nuestra investigación se suelen emplear diferentes conceptos para hablar del proceso que implica la dramatización, dependiendo del tipo de actividad, ejercicio o tema con el que se está trabajando. En la búsqueda de consenso respecto a un empleo adecuado y preciso tras la variedad de términos que hacen referencia al drama, diferentes autores y expertos en la materia, como son García Hoz (1996), George (2000), Tatar (2002), Freeman (2003) y Tejerina (2004) realizaron sus propias conclusiones de forma individual, y que nosotros hemos recopilado en una tabla.

Para García Hoz (1996), los términos más usados son:

- en español: *drama*, *expresión dramática* y *dramatización*.
- en inglés: *drama*, junto con *creative drama* e *improvised drama*.
- en francés: *expression dramatique* (término oficializado en 1985) y *jeu dramatique*.

De acuerdo con Tejerina, Motos y Tejedó (1999), en español predominan *juego dramático* (como fruto de la traducción literal del francés *jeu dramatique*), *creatividad dramática* o simplemente *drama* aunque suele emplearse como *dramatización*. En francés, y también de acuerdo con Tejerina predominan *expression dramatique* y *jeu dramatique*. Y en inglés, según nuestra investigación, los conceptos más empleados son *Creative Drama*, *Educational Drama*, *Improvisation Drama* y *Role Play*.

A continuación exponemos la tabla que empleamos para realizar nuestras conclusiones respecto a cuáles eran los conceptos más utilizados a partir del trabajo de los autores ya mencionados.

Idiomas	George (2000)	Tatar (2002)	Freeman (2003)	Tejerina (2004)
Inglés	Creative drama Formal drama -Performing drama -Role play -Improvisation	-Creative Drama -Informal Drama -Creative Dramatics -Educational drama -Improvisation -Classroom drama -Drama in Education -Role Play -Sociodramatics Games	-Creative drama -Child drama -Child play -Educational drama -Play making	-Creative drama -Child drama -Creative dramatics -Educational drama -Improvised drama -Developmental Drama
Francés				-Jeu dramatique -Expression dramatique
Español				-Dramatización -Juego dramático -Expresión Dramática -Creatividad Dramática -Dramática Creativa

2. LOS BENEFICIOS DE LA DRAMATIZACIÓN Y SU INFLUENCIA A NIVEL COGNITIVO, EMOCIONAL Y AFECTIVO EN EL ALUMNADO

La mayor parte de las publicaciones a las que hemos tenido acceso evidencian que la dramatización aporta beneficios, como recurso educativo o en otros ámbitos. Quizás sea por ello que haya aumentado tanto el número de publicaciones e investigaciones sobre dicho tema, comprobándose cuán ligada está la dramatización al desarrollo de la inteligencia emocional, así como a los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices en el participante. El proceso de aprendizaje a través del juego dramático abarca facetas tales como, alentar la empatía, superar la timidez, desarrollar el sentido del humor, así como potenciar las relaciones grupales y la comunicación no verbal.

La dramatización, al ser por naturaleza holística, requiere que sus participantes expresen sus propias emociones y sentimientos que viven interiormente a través de diferentes manifestaciones comunicativas o artísticas, propiciando que estos construyan su propio conocimiento a través de un lenguaje personal y más activo, participando en dicho descubrimiento por sí mismos en un entorno rico en fuentes de comunicación (Davidson, 1996). Como afirma Tejerina la dramatización:

Es aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad. (Tejerina, 2004: p.118).

Tras una amplia revisión en artículos de investigación y otras publicaciones hemos podido establecer la existencia de un grupo de beneficios que siempre se desarrollan en los estudiantes al emplear los juegos dramáticos en el aula. Al afirmar que el estudiante “se beneficia”, nos referimos a, tal y como lo define el diccionario de la Real Academia Española, el “hacer que algo produzca fruto o rendimiento, o se convierta en aprovechable”. Es decir, que dichos beneficios influyen de forma permanente en los estudiantes de nuestro estudio.

De entre los beneficios que la dramatización desarrolla en los participantes hemos destacado aquellos cuatro que más se repiten en todas aquellas investigaciones en las cuales se ha empleado la dramatización como recurso educativo, y que son:

1. El desarrollo de habilidades sociales. (Jendyk, 1981; McCaslin, 1981; Platke, 1990; Courtney, 1990; Waite, 1993; De la Cruz, 1998; George, 2000). Se trata de aquellos comportamientos que le proporcionarán al estudiante un apoyo psicológico y equilibrado en sus relaciones interpersonales con sus compañeros. De esta forma el estudiante reivindica sus derechos y libertades sabiendo al mismo tiempo respetar las de los demás, evitando estados de ansiedad ante situaciones difíciles o problemas, mostrando sus sentimientos y opiniones libremente.
2. La mejora de la autoestima (Yaffe, 1989; Brown, 1990; Platke, 1990; Brown, 1999; Cattanach, 1992; Waite, 1993; George, 2000). Implica una mayor consideración, aprecio o valoración de la propia persona y la aceptación de lo que uno es, a pesar de las limitaciones o habilidades que se posea en comparación con los demás.
3. Aumento de la confianza en sí mismo (Hedahl, 1980; Yaffe, 1989; Waite, 1993; Soefje, 1998; George, 2000). El estudiante de forma intuitiva toma conciencia de sus propias posibilidades y de su fuerza, para así afrontar y superar cualquier situación difícil.
4. El aprender a trabajar en equipo (Platke, 1990; Camping, 1993; Steinberg, 1998; George, 2000). Con una adecuada coordinación entre los estudiantes y a través del apoyo de un docente podrá llevarse a cabo un proyecto común, siendo todos y cada uno de ellos responsables del resultado final. No se trata de la suma de aportaciones individuales, sino de un comportamiento que engloba aspectos como la complementariedad, la coordinación, la comunicación, la confianza y el compromiso mutuo.

Tan importante como los cuatro beneficios antes citados lo es igualmente el desarrollo de la imaginación, indispensable en la formación de una persona (Jerez y Encabo, 2005), entendiéndose ésta como la habilidad de crear algo nuevo. Junto a la imaginación, conceptos como el ingenio, la originalidad, la invención, la intuición y el descubrimiento también se promueven entre los participantes. Para Oberlé (1989), los juegos dramáticos desarrollan la creatividad a través de acciones, creaciones colectivas, juegos de roles, improvisaciones y elaborando textos o diálogos a través de un tema en concreto.

Según Cervera (1982) hay que diferenciar entre la creatividad y la imaginación, ya que no son lo mismo, y afirma:

Es importante saber que se puede crear a partir de una palabra, de una frase, de un gesto, de un objeto, de un sonido, de un utensilio cualquiera, de un movimiento o de una danza... O de estos mismos elementos repetidos, multiplicados y combinados entre ellos mismos. Al igual que se puede crear a partir de un personaje, de un espacio, de un tiempo, de una idea, de una intención. La creatividad se puede ejercer a través de elementos literarios preexistentes como un cuento, un poema, una canción, un texto dramático. (Cervera, 1988, p.9).

Otros de los beneficios de la dramatización que hemos recuperado de las experiencias de docentes de diferentes partes del mundo y con asignaturas diversas han sido:

- Fomenta el análisis crítico para tomar un posicionamiento ante ciertas situaciones.
- Ayuda al individuo a expresar libremente sus pensamientos e ideas de una forma más clara y creativa.
- Refuerza la superación de temores a la hora de dar una opinión o al hablar en público.
- Logra la adquisición de habilidades al usar un lenguaje preciso y un vocabulario más rico.
- Propicia el desarrollo de la fluidez y la intuición en los estudiantes (Torrance, 1969).
- Promueve el aprendizaje de valores morales y éticos.
- Incrementa la motivación (Poveda, 1973).

- Anima a la participación y la colaboración, así como a la adquisición de una conciencia colectiva (Ruíz de Velasco, 2000, extraído de Motos, 1999).

Como podemos comprobar la variedad de beneficios es muy amplia. Según Kariot (1967), el desarrollo de la flexibilidad oral, la fluidez mental y la originalidad se han contrastado en el *Test de Creatividad de Torrance* con estudiantes que han trabajado en el aula a través de diferentes juegos dramáticos.

Éstos, ayudan a fomentar un adecuado comportamiento social, dentro y fuera del aula, así como un equilibrado estado emocional para un adecuado desarrollo psicológico del individuo, logrando con las actividades dramáticas la liberación de emociones y energías reprimidas, las cuales conducen a la relajación de tensiones, logrando una mayor salud mental en el individuo (Eisner, 1972). En este caso hay ciertas similitudes con los objetivos del psicodrama o juegos de roles, pero sin la finalidad terapéutica.

Para Laferrière y Motos (2003) otros de los beneficios más destacables desde el ámbito comunicativo es el desarrollo de las habilidades lingüísticas, indispensables en cualquier proceso de adquisición de competencias comunicativas. La dramatización es un vehículo ideal para el avance de la expresión creativa, para la mejora de la competencia social y sobre todo, para desenvolverse en gran variedad de situaciones y contextos, así como experimentar multitud de vivencias.

3. BREVE ANÁLISIS DE LOS BENEFICIOS MÁS IMPORTANTES DE LA DRAMATIZACIÓN

3.1. EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

De entre todas las definiciones hemos destacado la de Izquierdo (1996), al definir la autoestima como:

El sentimiento que brota de la conciencia a través de la satisfacción y seguridad que se deriva de saberse realmente amado, tal como uno es. Es un sentimiento de paz y tranquilidad que tiene el que se mira a sí mismo y sabe que puede ser aceptado de modo incondicional en todas las circunstancias. De acuerdo a ese sentimiento de valor y de agrado, la persona, actúa y se relaciona con otros " (p, 4).

Dependiendo del tipo de autoestima, si es alta o baja, influirá en el individuo a nivel cognitivo y emocional, ya que ésta está asociada con la satisfacción personal y el rendimiento efectivo (Cooper Smith, en Lebrón, 2003). Como los procesos psicológicos de la autoestima suelen establecerse socialmente, sería acertado considerar la autoestima como “un fenómeno psicológico y social” (Solís, 1996, p. 3). Por ejemplo, un estudiante satisfecho con su trabajo tendrá una alta autoestima, y no sólo se sentirá mejor consigo mismo sino que este estado de ánimo lo transmitirá al resto de compañeros, los cuales podrán verse fortalecidos de forma directa o indirecta. A las personas saludables y de alta autoestima se las suele definir como aquellas que se ven a sí mismas capaces, valiosas, dignas,... y se comportan como si lo fueran (Rosselló, 1980).

Si por el contrario la persona tiene una autoestima baja, es que ésta posee un sentimiento negativo hacia sí misma, lo que dificultará su relación con el entorno, de ahí que las experiencias pasadas sean tan importantes para la formación de la autoestima.

3.1.1. Resultados e investigaciones sobre la autoestima

En Puerto Rico existen talleres educativos como el programa *Mejorando Tu Autoestima* (META), creado para fortalecer la autoestima en los jóvenes con problemas de adaptación social, proveyéndoles de técnicas y actividades para aumentarla, pero siempre a partir de la terapia de grupo.

En el estudio de Turner, Pickering y Jonhson (1998) con estudiantes universitarios, se halló que aquellos participantes con una mayor confianza en sus habilidades y destrezas solían considerarse más capaces de enfrentarse a cualquier problema por complicado que éste fuese. En cambio, aquellos otros alumnos que

pensaban que la suerte era más importante para lograr sus objetivos que sus capacidades, obtuvieron puntuaciones más bajas en los test de autoestima.

Es importante que los docentes sepan reconocer en el aula a aquellas personas con una autoestima baja, y que por su comportamiento sepan identificarlas, pudiendo llevar a cabo actividades y ejercicios en el aula para mejorarla. Las características de estas personas con suelen ser muy dependientes y se ven a sí mismas incapaces, abrumadas, angustiadas y con miedos, lo que puede condicionarlas a evadirse de la realidad y manifestar síntomas depresivos, expresando y experimentando insatisfacción, rechazo y desprecio hacia sí mismos (Solís, 1996).

Si se identifican en el aula desde temprana edad y se informa a padres y psicólogos de la escuela, se estará previniendo que estos jóvenes sufran de adultos trastornos de la personalidad, síntomas patológicos de comportamientos desviados y personalidades disfuncionales (Bendar y Peterson, en Lebrón, 2003). Estos estudiantes se encuentra continuamente confrontando diferentes dificultades, tanto en el área emocional como funcional de su vida, experimentando altos niveles de ansiedad, y por ello suelen depender excesivamente de los demás, por su hipersensibilidad e inseguridad (Hernández, 2000). En el caso de adolescentes que han pasado por problemas psicológicos, físicos o económicos, su autoestima suele ser baja, al igual que aquellos que muestran una mayor indecisión a la hora de determinar su futuro vocacional o profesional.

En cambio, los estudiantes con una alta autoestima se caracterizan por expresar sus sentimientos de forma asertiva, tienden a acercarse a personas y tareas con considerables expectativas de éxito, aceptando opiniones, manifestando su confianza en las relaciones sociales, con una actitud de independencia social y creativa que conlleva a mostrar comportamientos positivos (Hernández, 2000). Suelen tener una mayor capacidad de atención y de adaptación social, teniendo claras cuáles van a ser sus vocaciones a nivel profesional. Se caracterizan por respetarse más a sí mismo, se consideran valiosos, competentes y experimentan una

mayor confianza en sus habilidades y capacidades, con un alto valor de dignidad (Maldonado, 1999).

Para fomentar la autoestima entre los estudiantes, Hernández (2000) propone el fomentar entre estos:

- Un amplio sentido de lo que significa la vida.
- El experimentar el deseo de amar y ser amados.
- Sentir que se es importante para otros.
- Lograr un crecimiento constante, tanto social como emocional.

Mantener buenas relaciones con otros, no dejarse influenciar fácilmente, reconocer el valor de los demás, ver las dificultades como algo momentáneo y no autodestruirse por un fracaso son, según Heatherton y Polivy (en Maldonado 1999) características de aquellas personas con una alta autoestima, la cual puede mantenerse constante por al menos varios años en el caso de que se dejen de fomentar (Lebrón, 2003). Y es que los adolescentes con un alto concepto de sí mismos y una buena adaptación social muestran pocos problemas escolares y no suelen tener conductas antisociales, violentas, de timidez, retraimiento, actitudes psicopatológicas y cuadros psicósomáticos o de ansiedad (Garaigordobil et. al. 2005).

En conclusión, fomentar la autoestima en los estudiantes es esencial si se lleva a cabo de forma regular y desde una edad temprana, evitando actitudes pesimistas, violentas y antisociales, alentando así a los jóvenes a crear una imagen positiva de sí mismos.

3.2. EL AUTOCONCEPTO

Este término suele usarse frecuentemente en al campo de la salud, la psicología y la educación, así como al referirnos al desarrollo personal y social del individuo (García, 1999). Entre las diversas definiciones hemos destacado dos de ellas, la que

se define como “el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, auto atribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo” (Tamayo, 1996, en Solís, 1996; p.2), y la de Rosselló (1980), según la cual, el auto concepto hace referencia a cómo se percibe y se evalúa a sí misma una persona, según su actitud, juicios y valores que tiene en relación a su ambiente y a los individuos de los que se rodea.

Sin el concepto del Yo, capaz de reflejarse a sí mismo, tendríamos sentimientos pero sin conocer que somos nosotros mismos los que los experimentamos, por lo que no podríamos utilizar ningún tipo de lenguaje para describir cómo nos sentimos, ni podríamos utilizar nuestra experiencia emocional para entender las emociones de otros (Saarni, en Carballo, 2001, p. 32).

Si el auto concepto de una persona es alto, ésta llegará a tener éxito en sus actividades por la seguridad que genera, pero si por el contrario es bajo, puede que no sea capaz de concluir sus metas debido a su inseguridad, tratándose en este último caso de individuos hipersensibles a las críticas, al ridículo o al castigo (Solís, 1996). Dichas personas pueden llegar a experimentar problemas en las relaciones con los demás, dificultades en el rendimiento escolar, sentimientos de incompetencia, infelicidad y auto desprecio (García, 1999). Según un estudio realizado en Puerto Rico con adolescentes, se estableció una correlación entre el suicidio y un auto concepto bajo (Rosselló, 1999).

A través del auto concepto actuamos y nos comportamos de acuerdo a lo que hemos aprendido que somos, de manera que las conductas proceden del modo de entender el mundo en relación con los otros, y que se ha ido aprendiendo desde muy niños (Rosselló, 1980; Izquierdo, 1996). Si la imagen que nos hemos forjado frente a los demás es incorrecta nuestra conducta reflejará dicha incorrección.

Por lo tanto no puede considerarse como innato el auto concepto, sino que es el resultado de las interacciones que sostenemos desde la infancia con nuestro ambiente físico y social (Rosselló, 1980). Este puede llegar a resultar modificable a través del tiempo y de nuevas experiencias, transformando las ideas y pensamientos aprendidos en torno a uno mismo (Izquierdo, 1996; Hernández, 2000; Fischer, en Carballo, 2001).

3.3. LA MOTIVACIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española, la motivación es un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. La motivación está relacionada con el impulso, un estímulo cuya ausencia provoca apatía, y que disuade a las personas a lograr los objetivos y deseos que esperan lograr. Si consideramos que un estudiante motivado es un estudiante responsable con su educación, esta cualidad hay que fomentarla de igual manera entre los docentes. Por su importancia, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, hemos creído necesario exponer brevemente las tres teorías existentes sobre la motivación.

La primera de ellas es la *Teoría de la Atribución*, según la cual, dependiendo de las creencias de los estudiantes sobre el concepto que tienen del éxito o del fracaso se determinará el nivel de motivación de éstos al emprender una tarea (Weiner, 1995). Los estudiantes que creen que su bajo rendimiento académico es debido a factores que están fuera de su control, por la que no se ven estimulados a mejorar, a diferencia de aquellos otros que, atribuyendo el buen rendimiento de su trabajo a una falta de habilidad o a sus malos hábitos de estudio son más propensos a persistir en un futuro, al ser sabedores de que su mejora depende sólo de ellos mismos. Por ello es necesario que el docente conozca a sus estudiantes, para saber qué piensan de sí mismos y de sus posibilidades, fomentando en ellos la idea de que el éxito o el fracaso puede ser modificados por ellos mismos, pudiendo cambiar sus expectativas y metas a través de la práctica continua y el esfuerzo (Graham, 1990).

La segunda es la *Teoría del Objetivo*, la cual se centra más en aquellas razones o propósitos que los estudiantes entienden que son causa de sus logros (Midgley, 1993). Los alumnos que utilizan sus habilidades para mostrar su valía, bien compitiendo o comparándose con los demás. El logro de sus objetivos suele estar asociado con el uso de estrategias cognitivas y afectivas y son propensos a buscar ayuda cuando la necesitan, creando sentimientos más positivos sobre la escuela y sobre sí mismos (Midgley, 1997). Bajo esta teoría se propone que los estudiantes

trabajen según sus habilidades y objetivos, agrupándolos por temas de interés y preferencias individuales, no siendo recomendable evaluarlos con instrumentos estandarizados. En el caso de la dramatización, donde el proceso es más importante que el resultado, se fomenta más la cooperación que la competencia entre compañeros, evitando el uso de premios externos, la imposición de fechas límite y las evaluaciones estandarizadas.

La tercera es la *Teoría de la Propia Determinación* que según Deci y Ryan (1995) es de gran importancia para los educadores que investigan en escuelas de secundaria. Bajo ésta se establecen tres categorías:

- La de competencia, en la que un estudiante puede lograr varios resultados si conoce el cómo.
- La de relación con otros, donde se crean relaciones positivas de forma grupal o individual.
- La de autonomía, la cual implica el iniciar y regular las propias acciones.

La mayoría de las investigaciones sobre la *Teoría de la Propia Determinación* se enfocan en esta última categoría, ya que a través de ésta se le da la oportunidad al estudiante a que participe en la toma de decisiones en cuanto a su formación y evaluación. Se espera que los estudiantes reconozcan que sus primeros intentos en organizar su propio trabajo pueden no ser exitosos, por lo que una adecuada toma de decisiones y una correcta administración del tiempo les requerirá práctica, y para ello, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar sus propios niveles de control, asistiéndoles y guiándolos a organizarse y controlar su propio progreso.

Pero según Midgley (1987), los estudiantes de secundaria experimentan menos oportunidades a la hora de tomar decisiones por sí mismos, así como desarrollar sus propios programas de trabajo y evaluaciones en el aula, a diferencia de cuando estudiaban en escuela elemental o primaria, por el temor de los docentes a perder su rol.

3.4. EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Considerando que la familia, la escuela y la comunidad son las unidades principales de la socialización, la influencia de cada una de ellas va cambiando conforme el estudiante se desarrolla. Los trabajos en grupo son un potente recurso para mejorar las habilidades sociales, el concepto de sí mismo, el autocontrol y las habilidades comunicativas (Jiménez, 1992), por lo que aquellos que se lleven a cabo en el aula han de estar basados en principios como la igualdad y la libertad de expresión.

El aprendizaje cooperativo, dentro de las habilidades sociales tiene un gran impacto ente los estudiantes, ya que implica el desarrollo en el aula de un sistema de trabajo que favorece el espíritu de colaboración y contribuye a socializar conocimientos y métodos de trabajo, al mismo tiempo que potencia la ayuda mutua y la retroalimentación (Jenger, 1975). Aunque las ventajas del trabajo en equipo son obvias, no hay que olvidar la importancia del desarrollo individual y personal, por lo que hay que alternar trabajos grupales con los individuales.

Dentro del aprendizaje cooperativo suelen emplearse las llamadas *tutorías de iguales*, las cuales no sólo ayudan a mejorar las calificaciones de los estudiantes, sino que promueven la aceptación, a pesar de las diferencias, entre los miembros de las tutorías, se mejoran las actitudes hacia la escuela, los compañeros y el grado de autoridad entre los estudiantes es menor al que existe entre profesor y estudiante. Al ser menor la diferencia de edad, entre tutor y tutelado, el estudiante que recibe la enseñanza expresa sus ideas y pide aclaraciones con mayor libertad. Otra forma de fomentar la socialización entre los estudiantes es a través de la *colaboración entre iguales*, un trabajo grupal que se caracteriza por el alto grado de intercambios comunicativos provoca que los estudiantes aprendan los unos de los otros, aunque en la práctica surgen problemas relacionados con comportamientos de sumisión, dominio, celos, retraimiento, así como prejuicios de distinto cualquier tipo de algunos de los estudiantes. La *tutoría de iguales* suelen ser más apropiadas para el dominio y perfeccionamiento de habilidades ya adquiridas, en cambio, la colaboración entre

iguales favorece el descubrimiento y el aprendizaje de nuevas habilidades y relaciones.

Las características físicas del colegio, que comprende el edificio, la iluminación, el equipamiento, así como la estructura social de la escuela, con normas implícitas o explícitas de interacción social, son esenciales para determinar qué tipo de relaciones se desarrollarán entre los estudiantes, así como entre éstos y el profesorado (Tagiuri, 1968; Moos, 1979). Para un adecuado trabajo entre compañeros será necesario establecer ciertas normas que faciliten un adecuado ambiente, siendo éstas consensuadas por estudiantes y docentes.

3.4.1. El trabajo grupal y el trabajo individual.

Para que un trabajo grupal sea efectivo es necesario que se establezcan normas y crear un ambiente que influirán en las relaciones entre los estudiantes y sus conductas tanto a nivel cognitivo, motivacional como emocional (Bandura, 1987).

Los trabajos grupales se dividen en:

- los competitivos; implica la obtención de resultados que son únicamente beneficiosos a nivel personal y que son contrastados y comparados con el de otros estudiantes;
- el individualista; fomenta que los alumnos logren sus propios objetivos independientemente de los obtenidos por los demás;
- el cooperativo; supone que los alumnos alcancen sus metas sólo si los demás logran las suyas.

La aplicación de cada una de ellas implicará diferentes relaciones entre el alumnado y el profesorado. En el caso de la dramatización, y siendo el proceso más importante que el resultado final, ni el trabajo competitivo ni el individualista tienen cabida. Es a través del trabajo cooperativo sobre el que se organizará el trabajo dramático, fomentando las relaciones sociales, el rendimiento, la autoestima y la

aceptación entre estudiantes. Bajo este sistema de trabajo los alumnos son más conscientes de las limitaciones y habilidades de sus compañeros, por lo que buscarán organizarse para no sólo lograr sus objetivos sino también que sus compañeros alcancen los suyos, lo que fomentará la sensación de aceptación y apoyo. Bajo este tipo de aprendizaje, los jóvenes estarán más centrados en oír las ideas y planteamientos de los demás, ya que se minimiza el temor a errar y a quedar en ridículo, fomentándose la comprensión y la confianza en las ideas propias.

Por todo ello, es necesario que los docentes estén preparados y formados sobre cómo desarrollar trabajos grupales, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias en las que viven sus alumnos.

Un ejemplo de ello es el caso que relatan Young y Biles (2004) en su investigación sobre el empleo de la dramatización en dos entornos diferentes. Ambos se conocieron y decidieron viajar al centro educativo del otro para intercambiar sus experiencias sobre los buenos resultados que les estaba aportando la dramatización. Inicialmente Susan Biles viajó desde una ciudad muy poblada en EE.UU. a una pequeña escuela rural de Canadá, la experiencia vivida fue muy positiva al desarrollar sus juegos dramáticos con aquellos jóvenes. Pero la experiencia de Young fue totalmente opuesta. La escuela de Biles se encontraba en una zona urbana de Washington, con estudiantes divididos en bandas. Young estableció una actividad dramática con un alumno de una banda y una chica de otra, creando sin saberlo una situación que derivó en una pelea, la cual tuvo que ser disuelta por agentes de seguridad del centro educativo. Esta experiencia muestra la importancia de conocer el entorno, el ambiente y el tipo de relaciones existentes entre alumnos.

Hay investigadores que proponen que es más acertado estudiar al alumnado en las aulas como parte de un grupo que como individuos aislados, ya que de esta forma se conocerá mejor la compleja red de interacciones que existen entre los jóvenes en relación a las emociones, los sentimientos y los valores que se han establecido y aceptado en el aula.

3.4.2. Las relaciones entre estudiantes

Para que el docente sepa qué tipo de estudiantes puede encontrar en sus aulas, según Palacios (1995) éstos se dividen en:

1.- “Alumnos populares”: son serviciales, atentos y se comportan conforme a las reglas. Suelen ser estables y equilibrados durante toda su escolarización y se caracterizan en muchas ocasiones por ser líderes natos, académicamente sobresalientes y poseen cualidades físicas que atraen extraordinariamente al sexo contrario.

2.- “Alumnos rechazados”: suelen ser hiperactivos y canalizar sus sentimientos a través de la agresividad, tienden a violar las reglas sociales y desorganizar los grupos, entrando a menudo en conflicto con sus compañeros y el profesorado. Sus bajas calificaciones y el temprano abandono de la escuela suele ser habitual en estos jóvenes. El poco reconocimiento de la mayor parte de sus compañeros provoca en ellos una baja autoestima, repercutiendo ésta en su salud mental.

3.- “Alumnos ignorados”: son tímidos, solitarios, pacíficos, reservados, respetan las reglas. Pasan desapercibido en clase y reciben poca atención por parte de los demás.

4.- “Alumnos controvertidos”: suelen ser alumnos activos y con gran capacidad intelectual, social o atlética. Poseen iniciativa y liderazgo aunque llegan a violar con facilidad las reglas establecidas, implicándose en conflictos con otros compañeros.

Estas diferencias entre alumnos suelen estar basadas no sólo en la apariencia física, el vestuario, la capacidad intelectual o el estatus socioeconómico, sino en factores también como: la posición física que ocupan en el aula, las amistades comunes, las limitaciones físicas, la diferencia de edad, las actitudes hostiles y las dificultades de adaptación. Para evitar un distanciamiento entre los jóvenes por

diferentes motivos es necesario fomentar entre ellos comportamientos más equitativos, sin premios ni castigos, potenciando el trabajo grupal y creando intereses comunes, realizando actividades que promuevan más la complementariedad que la competitividad.

4. LA DRAMATIZACIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y PUERTORRIQUEÑA

Las primeras referencias respecto al empleo de la dramatización en las aulas españolas provienen de la *Ley General de Educación de 1970*, en la Orden del 2 de diciembre del mismo año, junto con la formación musical y la educación del movimiento. Dentro de los objetivos del *Área de Expresión Dinámica*, la dramatización figura como una actividad para desarrollar los objetivos referentes a la comprensión y expresión oral en el *Área del Lenguaje*. Posteriormente, en la *Orden de 6 de agosto de 1971*, la Música y la Dramatización son unidas bajo un mismo apartado, el de la *Expresión Artística* en la Segunda Etapa de la EGB.

En las *Instrucciones de la Dirección General Básica de 1977*, la dramatización es considerada como un recurso didáctico que persigue como objetivo mejorar la expresión oral en el *Área del Lenguaje* (aunque su presencia es esporádica). Entre 1981 y 1982, al promulgar el Ministerio de Educación los *Programas Renovados de Preescolar y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior* en los *Niveles Básicos de Referencia* para cada ciclo, la dramatización pasa a ser parte, junto con la Música y la Plástica, de la *Educación Artística* como elemento necesario para la formación integral del alumno.

Durante los siguientes años, tanto en *Preescolar* y como en el *Ciclo Inicial* hubo un vacío en cuanto a la aplicación de la dramatización, no siendo hasta 1988, en los *Programas Renovados de la Educación General Básica*, en el *Ciclo Medio*, donde la dramatización se estructuró en cuatro Bloques Temáticos: *el gesto y expresión corporal, el juego dramático, la imagen estática y el movimiento en imágenes*. Al respecto, Tejerina ha criticado la excesiva importancia que se le da a la expresión corporal, ya que es un

concepto totalmente independiente de la dramatización, con sus propias características.

En el año 1991, al implantarse la LOGSE, la Dramatización continúa recibiendo la misma consideración que la Música y la Plástica en Educación Infantil, constituyéndose como actividades propias de ella: los juegos de roles, la simulación, la lectura expresiva y el juego dramático (Aznar, 2006). De igual forma, en ella se conjugan diferentes tipos de lenguajes, como la comunicación corporal y la verbal, y junto a éstas, el mimo, el juego dramático, los títeres, las sombras, la cámara negra, la representación de piezas teatrales, etc. El único inconveniente que se podría achacar es su inexistencia en áreas curriculares de *Lengua y Literatura*.

En la Educación Secundaria Obligatoria, la Dramatización es incluida en el área de la *Expresión Plástica y la Expresión Musical*, sin llegarse a crear lo que podría haber sido la *Expresión Dramática*, desapareciendo su independencia de las otras artes. Todos los contenidos relacionados con la expresión corporal, el ritmo, la comunicación gestual, y las cualidades expresivas del movimiento, pasarán a ser específicas del *Área de Educación Física*.

La dramatización por regla general no se practica y que, recogida desde el año 1981 en el *Boletín de Evaluación Continua*, ha sido un derecho secuestrado por un porcentaje abrumador de los escolares españoles (Tejerina, 2004: p.278).

En la LOE (Ley Orgánica de Educación) publicada en el BOE, 20/04/2006, se contemplan una serie de objetivos y principios pedagógicos directamente relacionados con la enseñanza de la dramatización, y que tienen como finalidad la de contribuir a la formación integral del individuo, abarcando tanto a la *Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria*, y que pudiendo estar presentes en otras etapas educativas relacionadas con la *Educación Especial* o la *Educación de Adultos* no lo están.

En España han coexistido dos visiones diferentes de la dramatización, como *Área Artística* en la LOGSE y como instrumento para el desarrollo de otras áreas curriculares en la LOCE. A pesar de ello, existe un claro abandono por parte del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) así como de las universidades, al restarle

valor educativo a la dramatización y la necesidad de formación en este campo al profesorado. Los únicos proyectos visibles son los que llevan a cabo de forma esporádica por docentes, que de forma autodidacta se informan y comparten sus ideas a través de foros y cursos. Por ello es importante, para una adecuada formación de los educadores, promover programas y cursos que fomenten la aplicación de las artes en el aula, de manera que los estudiantes disfruten de los beneficios que aporta la dramatización.

En la actual Ley, el empleo de la dramatización persigue el logro de diferentes objetivos, dependiendo de los diferentes niveles educativos (López, 2007):

- Entre los objetivos de Educación Infantil incluimos "el desarrollo de habilidades comunicativas en los diferentes lenguajes y formas de expresión", a través de "experiencias de iniciación temprana en la expresión visual y musical".
- En Educación Primaria hacemos referencia expresa a "utilizar diferentes medios de representación y de expresión artística" y mantenemos el Área de Educación Artística como área común para todos los alumnos. Aparecen como bloques de contenidos la observación, expresión y creación plástica, así como la escucha, interpretación y creación musical.
- En Educación Secundaria Obligatoria ampliamos la Educación Plástica de la Ley de Calidad y añadimos nuevos contenidos de Educación Visual, en la nueva materia de "Educación Plástica y Visual". Y entre los objetivos de esta etapa destacamos los de conocer el patrimonio artístico cultural y el de "utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales". Sin olvidar el mandato de la propia Ley que indica expresamente que la comunicación audiovisual se debe trabajar en todas las áreas.

En la LEA (Ley Educativa de Andalucía), la dramatización aparece en el área de la *Lengua Castellana y Literatura* y en *Lenguas Extranjeras*, en el apartado que hace mención al desarrollo de destrezas orales, lectoras y de atención. Según ésta, la dramatización como recurso educativo ha de ser empleada para mejorar la expresión

oral de los estudiantes que han de tener un nivel de preparación y participación a través de exposiciones orales, debates, creaciones colectivas o improvisaciones. Referente a la lectura, para promocionar los textos de temática andaluza y a los autores y autoras andaluzas, es necesario llevar a cabo la dramatización de estos textos, sea de carácter narrativo, poético o teatral, para así para conocer y comprender la realidad histórica y cultural de la Comunidad Autónoma Andaluza.

En conclusión, la dramatización y su desarrollo en el ámbito escolar es necesario, ya que facilita el logro de importantes objetivos, siendo un recurso lúdico e integrador de diferentes formas de expresión. Pero la precaria preparación de los docentes, a pesar de que la legislación actual promueve las actividades dramáticas, existe una falta de interés y de medios que dificulta los beneficios de manera sobresaliente.

En Puerto Rico, bajo las premisas establecidas por el Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (INDEC) de 2003, en Puerto Rico, el empleo de la dramatización en las aulas aparece en el *Marco Curricular del Programa de Kindergarten*, así como en el *Marco Curricular del Programa de Español* y el *Curriculum Framework English Program*.

Marco Curricular del Programa de Kindergarten.

- Dentro del apartado de *Valores y Necesidades Educativas de la Niñez Temprana*, la dramatización y el asumir roles tienen un papel destacado (junto con el trabajo cooperativo) en el desarrollo de la inteligencia interpersonal en la que se basan y como parte de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).
- En el apartado de *Competencias que se espera que logre el egresado del kindergarten*, en el ámbito de la *comunicación al hablar, escuchar leer y escribir*, se establece que la función del maestro ha de ser la de propiciar dramatizaciones y juegos con palabras fomentando así la escritura, la narración y la lectura de cuentos.
- En la sección de *Metas para que la niñez construya las bases para aprender a leer y escribir*, y según la Asociación Internacional de la Lectura & Asociación

Nacional de Educación para la Niñez en Edad Temprana, la dramatización, los juegos y la invención de palabras es de importancia vital para desarrollar hábitos comunicativos.

- En la unidad de *Sensibilidad y Juicio Valorativo, Ético y Estético*, se expone que “el juego dramático, [...] refleja el desarrollo global de la función simbólica, y es el medio para conocer al niño, sus emociones, sentimientos, el contexto social, la personalidad, la interpretación que él atribuye al mundo, el desarrollo motor fino, el desarrollo espiritual y cómo se desarrolla cognoscitivamente.
- Como desarrollo de destrezas en el *Área de Expresión Artística* que se desarrolla en kindergarten, la dramatización es tan importante como el escribir, cantar y dibujar
- Finalmente dentro de las técnicas de “Assessment” y como parte de los *Trabajos de creación*, la dramatización junto con las canciones y trabajos artísticos tiene un valor importante. Por ello, el maestro observará el proceso que se genera mientras el niño realiza el trabajo, siendo éste documentado en una hoja de cotejo o récord anecdótico, inclusive escribiendo una narración de las dimensiones que se ven reflejadas a través del trabajo realizado.

Marco Curricular del Programa de Español

- En el apartado del desarrollo de la *Comunicación Oral*, en los niveles I (grado 1-3) y II (grados 4-6) la dramatización, junto con la recitación y la lectura expresiva son procesos con los que explorar diferentes posibilidades expresivas (de las cuales no vuelven a hacerse mención en futuros grados).
- En el apartado de la *Ética, Estética y Cultura*, en los niveles I, II, III (grados 7-9) y IV (grados 10-12), destaca la dramatización como actividad para combinar diversos lenguajes según los textos que se trabajen, así como

para evaluar la forma en que se expresan las vivencias y los propios sentimientos.

- En el apartado de la *Discriminación Auditiva, Lectura y Observación: El uso literario de la lengua*, la dramatización destaca como concepto, evaluación y proceso, tanto en los niveles III y IV, de la forma que exponemos a continuación:

Concepto: Características del género dramático. Elementos del género dramático: acción, tiempo, lugar y personajes

Assessment: Identifica las características del género dramático. Analiza a los personajes en la obra dramática.

Proceso: Diferenciación en la obra dramática entre el texto de los personajes y el texto de las acotaciones.

Dentro del *Marco Curricular del Programa de Español* la Dramatización es definida como:

Estrategia a través de la cual el estudiante puede discutir y analizar situaciones conflictivas y diferentes maneras de enfrentarse a ellas. Para ello es importante que el estudiante tenga o desarrolle la habilidad para colocarse en la posición del otro, asumiendo el punto de vista cognoscitivo, afectivo y social de ese otro, interactuando con otros puntos de vista. De igual forma, la lectura de obras literarias se presta mucho para esta estrategia, logrando que el estudiante se involucre en la situación que está dramatizando y se identifique con el personaje que representa. El uso de esta estrategia activa las destrezas de solución de problemas y la toma de decisiones, a la vez que la dimensión dialógica del pensamiento crítico. También ayuda a dar su puesto al componente (p. 155)

Curriculum Framework English Program

- En este marco curricular la dramatización no solo se emplea como sistema de evaluación para los grados 1-3, sino que también tiene una función didáctica: *In addition, the use of jazz chants music and poetry as well as storytelling, role-playing and drama help to develop L2 skills.*

5. DIFERENTES MODELOS DE DRAMATIZACIÓN

La dramatización puede ser aplicada en el aula de diferentes formas, y la gran variedad de términos que hacen referencia a ésta son un ejemplo de ello, y que con la recopilación de García Hoz (1996) estos son: improvisación, drama, juego dramático, juego de actuación dramática, juego de ficción, juego del “como si”, juego de expresión, juego de papeles, juego de representación, drama creativo, dramática creativa, expresión dramática, taller de teatro, socio-drama, expresión corporal y creación colectiva. Dependiendo de diferentes factores y circunstancias pueden emplearse bien como recurso educativo, como prácticas de animación e incluso como tratamiento psicoterapéutico. (Motos y Tejedo, 1999).

El empleo de éstos ejercicios o actividades, dependiendo de si son utilizados por profesionales del teatro, docentes, animadores, gestores culturales o psicólogos, determinarán el objetivo de los mismos. Al respecto, McGregor, Tate y Robinson (1980, p. 9, extraído de García Hoz, 1996) afirman que “la familia de la dramatización ha llegado a ser tan numerosa, y se ha extendido tanto, que cada día es más difícil reconocer un rasgo familiar común a todos sus miembros”.

De los conceptos citados, la improvisación, el juego dramático, la dramatización, la representación de papeles y los juegos de roles, junto al taller de teatro, son los que tienen una mayor proyección en la enseñanza (García Hoz, 1996; p. 121). En el caso del juego de ficción, el socio-drama, los juegos de roles, el juego del “como si” y el juego de representación, todos ellos sinónimos del término genérico “juego simbólico” poseen diferentes objetivos que llegan a abarcar campos y áreas como el de la psicoterapia, la dinámica de grupos, así como diferentes actividades creativas y de expresión.

5.1. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS DE LAS FORMAS DRAMÁTICAS

Para una adecuada aplicación y dependiendo de lo que queramos fomentar en los estudiantes, hemos creído necesaria una detallada descripción de los diferentes términos:

a) Juego simbólico.

Suele emplearse con alumnos de escuela infantil, de entre los 2 y 7 años, ya desarrollando la capacidad de simbolización, hasta que ésta queda afianzada en un juego reglado y de socialización. Es una actividad que se realiza de forma espontánea, con la cual se rompe la funcionalidad de las cosas y se les adjudican cualidades especiales (Piaget, 1970, extraído de Laferriere, 1997), por ejemplo, la silla deja de ser un mueble y se convierte en un tren.

b) Juego de expresión.

Son juegos donde la expresión como elemento creativo y de imaginación pasa a regirse por el principio del “como si...” (actúa como si,... haz como si,... eres como...), de manera que el estudiante transforma la realidad, adjudicándole ficticiamente cualidades especiales tanto al individuo como a la funcionalidad del objeto, por ejemplo, el niño vuela, la mesa se transforma en una isla,.... Estos juegos, al ser subjetivos, sólo tienen sentido para quienes participan bajo dicha consigna, de manera que la imaginación transforma la realidad y muestra las capacidades y habilidades del individuo. Hay autores que han diferenciado entre los “juegos de expresión” y la “expresión libre”, refiriéndose a esta última como “movimientos, palabras, gestos, acciones que expresan la resonancia interior que provoca en el individuo un estímulo sensorial externo” (Motos y Tejedo, 1999, p. 23), y éste desencadenará una respuesta y mostrará las características de la persona.

c) Los juegos de roles.

Consiste en que varios participantes imaginen que están en una determinada situación, y han de actuar bajo unos personajes con más características y así buscar soluciones alternativas a un problema previamente planteado (Motos, 1999).

En este juego habrá alumnos que actúen como espectadores y otros como actores, y para que dicha representación de roles sea efectiva, será necesario que exista un alto nivel de empatía entre personajes y participantes. Los tres elementos esenciales serán: el alumno o participante (como personaje imaginario, real o que se interpreta a sí mismo); la situación (simple, compleja, familiar, nueva, corta, larga,..) y el aprendizaje (cambio de actitudes, valores, destrezas, técnicas,...).

Dado que por medio de la imitación se trata de aprender y reproducir conductas realizadas por un modelo, es lógico que en el proceso de imitación se involucren factores cognoscitivos, afectivos y conductuales. Gracias a la imitación, el niño descubre la existencia de una realidad, que recrea para sí, y por ello tiene poder para modificar la realidad primitiva, que no sólo resulta imitada, sino transformada por y para él (Cervera, 1988; p. 11).

Con los juegos de roles los participantes abandonan su personalidad para representar personajes que pudieran ser conocidos, seductores o atemorizantes, viendo el mundo desde sus distintos roles, tomando conciencia de sí mismos, de éstos y de la situación que reviven. No se trata únicamente de imitar una realidad sino que, previamente, hay que crear una historia para darle vida.

La distinción básica entre juego de representación de roles y la dramatización es que ésta última está organizada por el educador y supone la imitación y fingimiento aceptado, reflexión previa y preparación de los medios verbales y no verbales para explorar la realidad y dramatizarla. En el primero, se auto adjudican los papeles ficticios y actúan para sí mismos, mientras que en el segundo aceptan desempeñar el rol que le ha correspondido durante un tiempo dado. La conducta natural en expresión dramática que el juego de rol representa, se programa ahora para desplegar y enriquecer toda la capacidad dramática infantil (Tejerina, 2004; p. 126)

d) Juego dramático.

Es una práctica colectiva con la que se improvisa a través de un tema elegido o de una situación determinada (Pavis, 1996) y donde deja de existir una separación entre participantes y espectadores, ya que ambos llegan a desempeñar ambos papeles.

Esta forma dramática suele ser más apropiada para aquellos estudiantes de edades comprendidas entre los 5 a los 12 años, aunque puede desarrollarse con alumnos de edades superiores. El objetivo del juego dramático es que los participantes tomen conciencia de aquellos elementos que caracterizan el esquema dramático (personaje, conflicto, desenlace, diálogos, etc.) así como de los mecanismos del lenguaje teatral (entonación, vestuario, espacio, objetos, etc.). De esta forma se provoca una liberación, tanto corporal como emotiva, con la que se intentan resolver situaciones, donde la toma de decisiones hará que los participantes se proyecten tal y como son, o como deberían ser.

Los participantes aceptan previamente unos roles y reglas, de manera que la estructura del trabajo constará de personajes y de una temática, en cuya práctica colectiva se utilizará la improvisación como motor de trabajo, creando un espacio diferente al de la realidad, en el que los participantes se proyectan y expresan sus sentimientos, emociones y opiniones sobre determinadas situaciones y experiencias. Para Motos y Tejedo (1999), es un error, por su mala traducción al castellano, considerar como procedimientos distintos la dramatización y los juegos dramáticos siendo ambos conceptos prácticamente similares.

Según Tejerina, el juego dramático es un recurso pedagógico gracias al cual el participante se expresa, interactúa y se comunica con los demás de forma lúdica y como parte de propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la palabra, el cuerpo en movimiento y los gestos serán los medios de comunicación básicos en un espacio y un tiempo determinado para representar vivencias a través de una tensión dramática y un conflicto, y cuya verbalización se realizará en muchos casos con diálogos improvisados. A través de la exploración que implica el uso del lenguaje

dramático, se motiva al participante a colaborar y que adquiera nuevas habilidades, por lo que los objetivos principales serán, no sólo el desarrollo personal, sino el fomento de la creatividad, encontrando un equilibrio a través del autodescubrimiento y la auto liberación con actividades colectivas, las cuales proporcionan cauces para la expresión libre y el desarrollo de aptitudes en diferentes lenguajes. Los juegos dramáticos abarcan prácticas diversas como las imitaciones, las improvisaciones, los juegos de roles, las dramatizaciones de cuentos, las historias inventadas por el grupo, las propuestas del animador, las adaptaciones de textos de autor, etcétera.

e) Diferencias entre el juego de expresión y el juego dramático.

Dicha diferencia radica en que el juego de expresión no requiere de personajes ni de una secuencia temporal en la que exista un conflicto y un argumento específico, siendo la acción reproducida de forma individual, con una libertad de acción limitada por las consignas que se acuerden (García Hoz, 1999). En cambio, en el juego dramático coexisten personajes que interactúan entre ellos mismos a través de diferentes escenas en un tiempo determinado y bajo una estructura con un planteamiento, nudo y desenlace. En el juego, las formas expresivas como la lingüística, la corporal, la plástica o la musical interaccionan unas con otras en un proyecto común de grupo, donde la libertad sólo está restringida por el papel que se desempeña, así como el respeto hacia los demás y sus formas de expresarse.

f) Improvisación.

Según Pavis (1996), se trata de una técnica donde se actúa sin que exista una preparación, inventando una situación de forma espontánea a partir de un estímulo. “Improvisar es hacer algo de manera imprevista, sin preparación alguna” (Motos y Tejedo, 1999, p.24) y cuyos resultados mostrarán el ingenio de los participantes, desde la mera expresión hasta la propia creación, bien de un texto, un boceto o una idea. Para ello se puede enfatizar el lenguaje gestual y verbal sin un modelo

preestablecido que vaya contra toda convención o regla, o bien a través de la búsqueda de construcciones verbales con la que buscar nuevos lenguajes físicos.

g) Dramática creativa.

Se trata de un juego teatral complejo con el que se adquiere conciencia del uso y del medio dramático como lenguaje (Motos, 1999), es un arte en el que se representan breves argumentos, rápidamente improvisados, para un espectador compuesto por los compañeros de la clase, todos ellos coordinados por un educador (Mantovani, 1988).

h) Creación colectiva.

Suele emplearse con adolescentes por su conciencia plena del lenguaje dramático. La autoría del espectáculo pertenece al grupo, tanto la idea como la realización, sin dejar de lado el juego espontáneo, el juego dramático o la dramática creativa (Motos, 1999). Es un espectáculo creado por todo un grupo que se ha implicado en la actividad teatral (Pavis, 1996).

i) Teatralización.

El proceso de teatralización suele llevarse a cabo en ambientes teatrales, con características muy particulares, como puede ser un evento artístico. Pero al mismo tiempo también podemos hablar de teatralización en un ambiente pedagógico, donde lo importante es transmitir los mensajes a través de un lenguaje más expresivo que el cotidiano y con elementos simbólicos y teatrales, dirigidos estos hacia una audiencia que desea escucharlo. Teatralizar un texto o un evento es interpretarlo de forma escénica y tiene dos objetivos (Pavis, 1996):

- Puede teatralizarse un suceso, lo que implica la representación clara y fidedigna de éste para una interpretación exacta. Se utilizarán elementos escenográficos y aquellos otros elementos escénicos propios del teatro para recrear esta situación.

- Cuando se teatraliza un texto se necesita conocer el lenguaje dramático para transmitirlo, siguiendo el esquema de trabajo de creación de un texto dramático.

j) Psicodrama

El psicodrama es una forma de psicoterapia creada por Moreno sobre los años cincuenta, e inspirada en el teatro de improvisación y concibiéndose como una actividad grupal o bien como *psicoterapia profunda de grupo* (Moreno, 1959b, p.108).

Las técnicas psicodramáticas pueden usarse de forma efectiva en cualquier campo que requiera cierta exploración de las dimensiones psicológicas de un problema, tales como la educación, la psicoterapia y las relaciones industriales. Comprender y tratar los temas actuales, frecuentemente requiere de un aprendizaje experiencial y de una participación integrada con el análisis verbal y cognitivo. (Blatner, 1996, p.124; extraído de Obst, 2000)

El psicodrama representa un punto de inflexión con el que el individuo aislado comienza a trabajar en grupo, pasando “del tratamiento del individuo con métodos verbales a un tratamiento con métodos de acción”. (Moreno, 1946, p.10) y pone al paciente sobre un escenario donde resolver sus problemas con la ayuda de otros participantes, por lo que podemos estar hablando tanto un método de diagnóstico como de un tratamiento.

Moreno presentó el psicodrama como “una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada” (Moreno, J.L., 1946, p.177).

El psicodrama es un método de psicoterapia en el cual los pacientes actúan con los acontecimientos relevantes de sus vidas en vez de simplemente hablar sobre ello. Esto implica explorar en la acción, no sólo los acontecimientos históricos, sino lo que es más importante, las dimensiones de los acontecimientos psicológicos no abordados habitualmente en las representaciones dramáticas convencionales: los pensamientos no verbalizados, los encuentros con quienes no están presentes, representaciones de fantasías sobre lo que los otros pueden estar sintiendo o pensando, un futuro posible imaginado y muchos otros aspectos de los fenómenos de la experiencia humana (...) Puede ser usado, como sucede en Francia, con varios co-terapeutas entrenados y un solo paciente. También puede usarse el psicodrama con familias o, inclusive, en una forma modificada en terapias individuales. (Blatner, 1988, p.1)

El psicodrama como psicoterapia (o recurso psicoterapéutico) consistente en la representación o dramatización por parte del paciente de acontecimientos pasados o futuros, reales o imaginarios, externos o internos, experimentándolos al máximo como si estuvieran sucediendo en el presente. En estas representaciones se utilizan diversas técnicas dramáticas bajo ciertas reglas y con los siguientes objetivos:

- 1- Reconocer los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones.
- 2- Mejorar la comprensión de situaciones, de los puntos de vista de otras personas y de nuestra imagen o acción sobre ellas.
- 3- Investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más opciones de conducta, con nuevas respuestas.
- 4- Ensayar, aprender o prepararse para actuar según ciertas conductas o respuestas que se presumen más convenientes.

La aplicación del psicodrama conlleva conocer todos los instrumentos o elementos que formarán parte de la experiencia, así como las etapas del proceso y los diferentes recursos técnicos. Estableciendo cierta analogía con el teatro, si en éste el espectador tiende a identificarse con los personajes, en el psicodrama, el sujeto protagoniza su propio drama y lo recrea.

5.2. ESTRUCTURA DE LA DRAMATIZACIÓN POR EDADES

El empleo de la dramatización ha sido estudiado y analizado hasta tal punto que ha llegado a establecerse una relación directa entre las distintas actividades dramáticas y las edades de sus participantes. Para Cañas (1992), dicha relación ha de estar justificada de acuerdo con los intereses y las capacidades de los estudiantes, debiendo desarrollarse de forma progresiva y sutilmente escalonada. Se trata pues de un proyecto abierto y en absoluto rígido o excluyente. Cañas establece el siguiente plan de trabajo dramático:

- a. Juego Dramático (nivel 1) para E. infantil, (4-6 años).
 - b. Juego Dramático (nivel 2) para E. primaria, (6-8 años).
 - c. Juego Dramático (nivel 3) para E. primaria, (8-10 años).
 - d. Taller de Expresión Dramática para E primaria, (10-12 años).
 - e. Taller de Expresión Dramática y Teatro para E. secundaria (12-14 años).
 - f. Taller de Teatro para E. secundaria, (14-16 años).
- a. En el primer nivel se establecerían unas normas básicas, a partir de las cuales se propondrían actividades centradas en un solo ejercicio, evitando la distracción y dispersión de los jóvenes, creando situaciones tanto reales como imaginarias y sin una excesiva duración, para evitar el cansancio físico. La labor del profesor será la de ayudar a situar a los jóvenes en las distintas situaciones sin que se sientan perdidos.
 - b. En el segundo nivel se trabajarían formas de expresión más complejas y elaboradas, con una duración mayor y con la representación de pequeñas escenificaciones. Esta etapa comenzaría con un breve calentamiento corporal, para posteriormente realizar ejercicios de socialización (expresión corporal e improvisaciones) y acabar con la realización de juegos dramáticos. La idea es que el estudiante comience liberando su cuerpo y su mente de inhibiciones, tabúes y miedos, eliminando movimientos y acciones rígidas y estereotipadas, estimulando un trabajo colectivo, fomentando la espontaneidad y la libertad a través de unas pocas reglas de carácter orientativo.
 - c. En el tercer nivel el juego dramático tendrá una mayor relevancia, ya que los estudiantes podrán comenzar a establecer de forma lógica un orden de escenas utilizando elementos como máscaras y marionetas,

así como creaciones colectivas con las que conocer el mundo del teatro.

- d. Con los estudiantes de 10 a 12 años, el *juego dramático* pasa a ser un *taller de expresión dramática*, donde la expresión corporal, el ritmo, la improvisación, la vocalización, conocimientos básicos de danza y los juegos cooperativos propiciarán que los jóvenes ganen en seguridad, confianza y creatividad. Se desarrollarán ejercicios en los que se fomente el uso de técnicas del teatro negro, el teatro de sombras y las creaciones colectivas de textos, personajes, historias y acciones.
- e. En las últimas dos fases con estudiantes de secundaria, las sesiones de trabajo estarán más dedicadas a las técnicas, a los juegos de expresión dramática y al montaje de una obra teatral.

A diferencia de la propuesta de Cañas, Mantovani (1988) establece el siguiente programa por edades:

1. el Juego Simbólico (de 2 a 5 años); consistiría en la manifestación espontánea del niño que vive situaciones imaginarias y propias.
2. el Juego Dramático (de 6 a 8 años); sería un juego con reglas más sistematizadas que el juego simbólico.
3. la Dramática Creativa (de 9 a 13 años); implicaría juegos más complejos y se podrían usar para enseñar materias curriculares con cierta conciencia del uso del lenguaje dramático.
4. la Creación Colectiva (de 14 a 17 años); el empleo del teatro en adolescentes con una conciencia plena de dicho lenguaje dramático.

Para García Hoz, la división de actividades dramáticas por edades no ha de ser una propuesta rígida ni exclusiva sino que pueden ir solapándose, aunque no de forma regresiva, ya que sería difícil predecir dónde acaba una y dónde empieza otra.

Para ello ha de existir una evolución, que vaya desde lo espontáneo a lo técnico, de lo lúdico hasta el producto artístico.

Para Isabel Tejerina (2004) el desarrollo de la dramatización pasaría por tres fases; una primera en la que primarían los juegos simbólicos y espontáneos para seguidamente pasar a los juegos dramáticos, donde participaría todo el grupo (en ambos tipos de juegos hay una estrecha relación entre el teatro y la educación), y acabar con la experiencia teatral, destinada a la representación de un proyecto concreto. Como muestra de la diversidad de opiniones de los expertos respecto a la idoneidad de los diferentes juegos dramáticos según las edades de los alumnos, hemos creado una tabla. En ella puede apreciarse cierto consenso, según el cual, los juegos simbólicos se desarrollarían en estudiantes no mayores de 6 años. Los juegos dramáticos estarían destinados a estudiantes de 6 a 12 años, aunque hay autores que dividen dicha etapa en dos fases, una primera que comprende a alumnos de 6 a 8 años y la segunda de 8 a 12 años. Una tercera etapa comprendería estudiantes de secundaria de 12 a 16 años y que utilizarían los juegos de roles, y finalmente, los estudiantes de más de 16 años que trabajarían la representación de obras teatrales.

Como propuestas alternativas, Cassanelli (1988) establece que entre los 4 a los 12 años haya una diferencia en la ejecución de los juegos, no en el tipo, los cuales serán cada vez más elaborados a medida que aumenta la edad, siendo menor la participación del *animador*. En cambio, Eola (1989) establece un diseño con dos primeros niveles donde se establecerían propuestas grupales, creadas a partir de ideas, estímulos, ambientes, personajes, acciones, conflictos, etc. En el tercer nivel los jóvenes crearían historias a partir de estructuras dramáticas con juegos más concretos y complejos, disminuyendo progresivamente el rol del docente, aumentando el grado de libertad y de creación.

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

6. EDUCACIÓN Y DRAMATIZACIÓN: RECURSO DIDÁCTICO

La educación constituye uno de los elementos más importantes relacionados con el quehacer humano y que mayor interés ha suscitado a través de la historia. Implica una gran responsabilidad, un compromiso y una empresa de vital importancia para las sociedades y los gobiernos. A través de los sistemas educativos los países han ido atendiendo las necesidades de sus ciudadanos, con la idea de establecer una relación proporcional entre educación y calidad de vida. Es en los

centros educativos donde recae la responsabilidad de crear futuros líderes así como personas comprometidas por mejorar la sociedad en la que viven y se desarrollan.

Sánchez Hidalgo (1975) definió la escuela como “el crisol donde el alumno queda templado para la convivencia, cuya función principal es la de socializar, trascendiendo a la simple transmisión de conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje”, y que de igual forma comprende el desarrollo del alumno como persona que va adquiriendo habilidades y destrezas esenciales en su vida. Es por ello que la educación no sólo asegura un desarrollo socio-afectivo y moral en el alumnado, sino que fomenta en éstos una adecuada interacción grupal e individual a través de una relación adecuada entre estudiantes y docentes (Trianes, 1995).

La necesidad de establecer un entorno y ambiente escolar positivo brindará la consecución de objetivos educativos y personales a través del aprendizaje cooperativo, la discusión, la reflexión en clase, el abordaje de temas relevantes en la vida de los estudiantes, la resolución no agresiva de conflictos, el valor de la tolerancia, el respeto y la valoración positiva a la diversidad étnica y cultural, etc. Como consecuencia del bajo rendimiento académico que implica el uso de técnicas de enseñanza conductistas, actualmente se ha llegado a la conclusión de que “lo que vale para un niño, no vale para otro” (Trianes, 1995: p.20).

Se trata de que la educación desarrolle en cada estudiante principios y valores, fomentando en ellos la igualdad de oportunidades en la consecución de intereses comunes y personales, desarrollando el talento para alcanzar el potencial máximo en destrezas y habilidades (Bravo 1996, p.86). Fomentar el interés por las tareas educativas creará un alumnado motivado, el cual siempre prestará más atención y elaborará con más detenimiento el material presentado en clase, y lo más importante, continuará desarrollando dicha tarea sin preocuparse de cualquier tipo de incentivo externo.

La educación ha de proveer actitudes flexibles hacia los roles sexuales, para fomentar que las niñas y los niños tomen decisiones educativas, vocacionales y familiares, basadas en sus propias capacidades e intereses, en vez de que éstas estén fundamentadas en nociones preconcebidas y estereotipadas por género. (Schau y Scott, 1994, extraído de Bravo, 1996; p. 89).

6.1. LOS INICIOS DE LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

Desde los siglos XVI y XVII existe información sobre el empleo de la dramatización como recurso didáctico en las aulas, más concretamente en escuelas religiosas, como en el caso de los jesuitas, donde se usaba para implantar modelos de carácter moral en los estudiantes. De igual forma y en las escuelas salesianas de los siglos XIX y XX se utilizaba la dramatización para que los estudiantes adquiriesen conocimientos concretos de aritmética y música. A lo largo del siglo XX su uso fue doble, dirigido tanto a fomentar ideologías como a promover entre la clase obrera un cambio socioeconómico y acercar la literatura a los niños (Cervera, 1988).

El objetivo de la dramatización sería el de usar un modelo de enseñanza y aprendizaje con el que motivar, entusiasmar y concienciar a los jóvenes de forma lúdica a crear un ambiente en el que la adquisición de conocimiento no sea un proceso educativo aburrido y monótono, sino que los ayude a desarrollar aspectos psicológicos, emocionales, sociales y creativos. La dramatización como recurso educativo y bajo un adecuado ambiente de trabajo, ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo del currículo escolar a través de su fuerte carácter motivacional (Fleming, 1994), proveyendo un clima de seguridad para la exploración de ideas (Tejerina, 2004), propiciando el desarrollo creativo (Cervera, 1988; Motos, 1999), y aportando una gran variedad de recursos para la creación en distintos ámbitos del aprendizaje (Neelands, 1992).

Navarro (2006) destaca que el valor educativo de la dramatización proviene de las aportaciones que ésta hace al currículo escolar transmitiendo valores, mejorando las habilidades comunicativas, expresivas y creativas en diferentes áreas, así como el desarrollando de diferentes formas artísticas.

Al respecto, Cervera (1988) destaca tres elementos que se adquieren con la dramatización, y que son:

- El dominio cognoscitivo: Las nociones y la comprensión de la realidad se plasman en el proceso dramático a través de diferentes mecanismos de cognición y de creación, de forma que se expresa la experiencia individual a través de las vivencias dramáticas. Dichas prácticas se utilizan como instrumentos de concienciación de la realidad, y suelen pasar a denominarse drama-social y psicodrama, de forma que las actividades tienen un importante valor terapéutico.
- El dominio psicomotor: Abarca un campo muy amplio, a través del cual se desarrolla de forma coordinada la expresión lingüística y la corporal, que junto con la mímica, destacan por reflejar los sentimientos de cada individuo. Con él, el trabajo en grupo sirve como filtro para evitar que la creatividad y la fantasía se muestren de forma incontrolada, desarrollándose coherentemente dentro del mundo ficticio que vaya a crearse.
- El dominio afectivo: La participación activa y dinámica, el trabajo en grupo, la creatividad y el valorar y criticar de forma constructiva todo el proceso de trabajo, personal y grupal, conlleva el fomento de la autoestima y el concepto de uno mismo, tal y como vimos en el apartado de los beneficios.

6.2. LA DRAMATIZACIÓN Y EL CONSTRUCTIVISMO

La dramatización como recurso educativo promueve entre los estudiantes el aprendizaje por descubrimiento lo que implica una “enseñanza por exposición”, a través de la cual el joven no sólo manipula y descubre la información, sino que escucha a sus compañeros y profesores estableciendo sus propias estrategias de trabajo que le ayudarán a planificar y controlar su aprendizaje de forma secuencial, aprendiendo a aprender (Trianes, 1997). Con ella se fomenta el aprendizaje por

descubrimiento, facilitando el trabajo grupal y favoreciendo la motivación, ayudando al estudiante a aprender a organizar el material a su propio ritmo. Es importante que los estudiantes no sólo aprendan de a resolver por sí solos los problemas que se les planteen teniendo en cuenta su nivel de desarrollo real, sino también de puedan realizarlo con la ayuda de sus compañeros o una persona más capacitada.

Un ejemplo de ello es lo que Landa (1927) denominó como “bola de nieve”, es decir, un proceso de aprendizaje que va desarrollando una serie de operaciones cognitivas de forma secuencial y que, tras haber enseñado la primera operación elemental y practicarla se muestra una segunda operación, poniéndose en práctica a través de la primera. De esta manera, el material curricular es repetido por los estudiantes, y éstos podrán enfrentarse a una prueba de evaluación con mayor seguridad.

La similitud entre el constructivismo y la dramatización se hace más evidente cuando analizamos algunas de las particularidades de la teoría de Vigotsky:

- El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están elaborados previamente, es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres, etc.) para establecer el “andamiaje” que ayude a construir su conocimiento.
- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que éste se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

- El profesor debe promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

En el caso del aprendizaje activo, éste se caracteriza por ser un método de enseñanza donde la transmisión de valores e información es esencial para lograr mantener al estudiante lo suficientemente motivado como para que éste anhele más conocimiento (Bonwell y Eison, 1991). Las similitudes con la dramatización también son evidentes al estudiar algunas de sus características como son:

- Con en el aprendizaje activo los estudiantes han de estar envueltos continuamente en un proceso de aprendizaje donde la actitud y el comportamiento pasivo no es apropiado.
- suscita en los estudiantes una mayor capacidad de atención y motivación en su proceso de aprendizaje, promoviendo un pensamiento más analítico y crítico, creando estrategias con las cuales promover procesos de investigación.

Entre otras técnicas del aprendizaje activo están aquellas que fomentan la escritura, los debates, las dramatizaciones, los juegos de roles, las simulaciones, las creaciones visuales, la enseñanza tutelada, así como la creación de actividades que promueven la solución de problemas. El objetivo de este aprendizaje, al igual que el de la dramatización, es lograr que los estudiantes sepan aplicar la información con la que trabajan para desarrollar habilidades de pensamiento, promoviendo más los debates que la mera lectura. Para ello es importante la creación de un ambiente en el que el docente se sienta apoyado y animado a adoptar nuevas estrategias de enseñanza y para que los estudiantes no se sientan intimidados cuando tengan que abordar ciertos temas, ni forzados a desinhibirse, sino todo lo contrario, a establecer relaciones sociales más fuertes entre pares, tomando decisiones que pueden ser rebatidas y que deberán defender (Lowman, 1984).

La dramatización como recurso pedagógico posee características muy similares a las que se desarrollan tanto con el constructivismo, el aprendizaje activo o el aprendizaje por descubrimiento. De manera que su aplicación en el aula puede

desarrollarse de forma efectiva, basándose en principios educativos avalados y con resultados efectivos.

7. PROPUESTAS DE DRAMATIZACIÓN

A continuación vamos a exponer como ejemplo de un adecuado y correcto desarrollo de la dramatización en el aula los modelos que proponen Isabel Tejerina y Motos y Tejedo.

7.1. PROPUESTA DE ISABEL TEJERINA

Como respuesta a la crítica que se le hace a la dramatización en cuanto a su falta de modelos para desarrollarse de forma efectiva en el aula, hemos tomado como ejemplo a Isabel Tejerina, para la cual su modelo “es sólo una posibilidad, no la única vía”, y que se divide en tres fases. La primera consiste en un proceso de preparación y creatividad, la segunda es la realización del proyecto y la tercera la valoración crítica.

a- Preparación y proceso creativo.

En esta primera fase se acordarán las normas que regularán la actividad, así como el tipo de ejercicio dramático y el tema que se trabajará. No es necesario que la temática o los elementos a dramatizar sean creados por los participantes, pueden ser tomados de cuentos, canciones, poemas, diálogos, obras breves, etc.

La función de los estudiantes será totalmente activa para que, de esta manera, surjan actos y acciones “auténticas”. Para ello, es necesario alentarles a buscar elementos de sorpresa, emoción y tensión, para así elaborar los guiones y dar vida a los personajes (protagonistas y secundarios). Finalmente, debería establecerse una secuenciación temporal y ambiental donde los acontecimientos que se sucedan impliquen una problemática y una consecuente resolución de dicho conflicto. El objetivo en este primer momento es estimular la imaginación y la creatividad, proponiendo ambientes, roles, y estableciendo preguntas y conclusiones con

objetivos de tipo ético y moral. Para evitar que algún estudiante no participe por falta de personajes, se aumentará el número de roles con la representación de objetos, elementos de la naturaleza y todo aquello que pueda teatralizarse, caracterizándolos física, psicológica y socialmente por su relevancia y función en la trama.

b- Realización.

Una vez que repartidos los papeles se creará un argumento que tendrá una estructura dramática dividida en escenas, con una presentación, conflicto y desenlace. Para la ambientación se creará un espacio escénico en el que se buscarán materiales para decorados, disfraces, maquillaje, luz, sonido y música. El lenguaje que se emplee puede ser mímico o verbal y podrán usarse títeres, máscaras, sombras, o una mezcla de dichos recursos. En el caso de que el trabajo que se esté realizando no sea lo suficientemente creativo o se estén estereotipando excesivamente los personajes, el docente deberá intervenir en el proceso para que bajo su rol de observador y organizador se retome el modelo de trabajo original.

c- Valoración crítica

Esta última fase es un análisis del trabajo que se llevará a cabo por todos los alumnos, los cuales podrán tomar conciencia de la experiencia vivida. Para ello se diferenciará entre lo que se ha intentado decir y lo que realmente se ha observado, valorándose, por ejemplo, la forma de expresión empleada, la originalidad de la misma así como la actitud del grupo y de cada individuo. Los alumnos deberán de haber tomado notas del proceso y el resultado final para así elaborar comentarios críticos, valorando en qué medida se ha comprendido el tema de trabajo y la posibilidad de mejorarlo. Un adecuado clima propiciará un diálogo que ayude a valorar la actividad y enriquecer las vivencias y reflexiones de los compañeros, aumentando el conocimiento del lenguaje dramático y la apropiación progresiva de sus elementos básicos. El profesor se encargará de organizar y dirigir el coloquio

formulando cuestiones sobre el tema, las limitaciones, las recomendaciones y aportando críticas constructivas.

7.2. PROPUESTA DE MOTOS Y TEJEDO

Motos y Tejedo (1999) establecen un diseño de dramatización que, aunque diferente al de Tejerina, nos sirve de ejemplo flexible que, dependiendo de las características de los estudiantes, puede ser aplicado desde diferentes perspectivas y que está compuesto por los siguientes apartados:

1. *Preliminares.* Juegos de carácter lúdico para captar la atención del participante creando el clima ideal para romper el hielo y superar los bloqueos e inhibiciones.
2. *Sensibilización.* Ejercicios cuyo objetivo es que los participantes respondan continuamente a los estímulos sensoriales a partir de un texto, un objeto o consignas.
3. *Técnicas y creatividad corporal.* Actividades con las que se busca tomar conciencia del propio esquema corporal, analizando los posibles movimientos, relacionando el cuerpo con el espacio, con otros objetos y con el cuerpo de otros. Hay una diferencia entre dichos ejercicios y los de gimnasia o preparación física, ya que el objetivo no es conseguir una habilidad física sino expresiva, en cambio en la preparación física la creatividad está ausente.
4. *Juegos de voz.* Son ejercicios en los que se utiliza la voz para crear nuevas experiencias y estimular la creatividad.
5. *La improvisación.* El participante tomará el rol de diferentes personajes, logrando sumergirse en situaciones nuevas e insospechadas para ver cómo reacciona ante lo inesperado, entrenándolo para que adquiera la agilidad

mental que le ayudará a resolver lo normal o lo insólito, distinguiendo entre la realidad y la fantasía.

6. *Dramatización.* Necesita inexcusablemente de todos y cada uno de los elementos anteriores, de manera que pueda entenderse la dramatización como un proceso que utiliza un lenguaje (teatral) con una determinada técnica (improvisación) y así tomar conciencia de ambos. Finalizada la dramatización, tendrá lugar un debate en el que los participantes verbalizarán sus vivencias, reacciones, hallazgos expresivos, la comprensión del trabajo expuesto, los aciertos y desaciertos desde en la comunicación de las ideas que se querían transmitir. En resumen, mediante esta valoración se pretende que los participantes adquieran una actitud crítica y que, al mismo tiempo, tomen conciencia de los medios utilizados, a nivel grupal e individual para expresarse.

7. *Evaluación.* La dramatización puede ser evaluada teniendo en cuenta que los participantes han adquirido habilidades y destrezas en todas y cada una de las facetas que componen la estructura de la lección dramática. Como lo importante no es el resultado final, sino el proceso, el docente habrá de establecer una serie de criterios bajo los cuales no sólo evaluar, sino también interpretar la efectividad de dichos logros por parte de todos y cada uno de los participantes. Dicha evaluación es necesario que se lleve a cabo durante todo el proyecto dramático, de forma grupal e individual, de manera que el docente pueda detectar las limitaciones y los avances de cada alumno.

8. EL DOCENTE Y LA DRAMATIZACIÓN

La sociedad actual demanda al docente que ayude a los estudiantes a fomentar sus propias habilidades cognitivas, permitiéndoles aprender a pensar más eficazmente (Trianes, 1995). Para ello los educadores han de esforzarse para que los alumnos mejoren sus habilidades y estrategias de aprendizaje, de pensamiento y de

solución de problemas, de manera que el profesorado se convierta en investigador en su propia aula.

Uno de los aspectos que imposibilitan el adecuado empleo de la dramatización en el aula es la falta de preparación del profesorado. Teniendo en cuenta que ésta implica un sistema de enseñanza y aprendizaje de índole cooperativo es necesario que el docente se involucre mucho más con sus estudiantes, superando el papel de mero transmisor de conocimientos a otro más activo y participativo.

8.1. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA

Los modelos de enseñanzas tradicionales en los que el docente es el elemento activo, transmisor de conocimientos y modelo a seguir por los alumnos como sujetos pasivos, están siendo sustituidos por:

(...) modelos activos de enseñanza, en los que el aula se convierte en un contexto de diálogo e interacción comunicativa, constructiva y funcional, convirtiendo al profesor en investigador de su propia práctica docente que necesita integrarse en equipos pedagógicos para mejorar la misma. (Encabo, 2007; p. 19).

La calidad de la enseñanza de la Dramatización para futuros maestros y pedagogos a nivel universitario ha sido duramente criticada por Cervera (1982), ya que el personal encargado de impartir dicha asignatura o se centraban en lo literario o en lo teatral. Para el autor, ninguna de estas propuestas cubría por completo el campo de los recursos expresivos que abarca la dramatización, ya que ésta, por su valor interdisciplinar, comprende:

- la expresión lingüística (que abarca aspectos literarios, de expresión oral y de creación de textos).
- la expresión corporal (que junto a la expresión lingüística establece una puesta en común de carácter físico y creativo).

- la expresión plástica (que abarca aspectos como la escenografía, el vestuario, la utilería, el maquillaje, la luz, etc., pero que por su empleo en el aula será menor que en el teatro, con un significado más bien simbólico.
- la expresión rítmica (se relaciona con el movimiento, la danza, el sonido, la música, el canto, los instrumentos musicales, etc.).

A pesar de las diversas habilidades creativas que puede llegar a desarrollar el alumnado, Cervera insiste que el empleo de la dramatización en el aula no implica el convertir a los estudiantes en actores, ni directores, ni dramaturgos, ni siquiera en espectadores, sino que éstos aprovechen todas las posibilidades y beneficios tanto expresivos como educativos que ésta aporta. Al respecto, García Hoz afirma:

La dramatización es una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias. Es una forma de expresión (del mismo nivel que la expresión oral, la escrita, la plástica y rítmico musical) que utiliza signos y la sintaxis propia del lenguaje dramático. Se caracteriza por integrar los diferentes lenguajes (verbal, plástico, rítmico-musical y corporal), y por ser un proceso de simbolización. (García Hoz, et. al., 1996; p. 146)

Para ello es importante que el profesorado, tanto de infantil, primaria como de secundaria conozca y sepa aplicar con rigor los recursos dramáticos en el aula, para sí fomentar la creatividad, la confianza y la autoestima, reduciendo por ejemplo las actitudes violentas y la inseguridad entre los estudiantes. En cuanto a la formación de éstos, los docentes no necesitan dominar habilidades actorales, y en el caso de lo crean indispensable:

Tal atributo muchas veces resulta perjudicial, porque propicia el que actúe como modelo y que le resulte más difícil relegar sus principios y prejuicios estéticos en la valoración del trabajo. Hay que atacar esa reserva paralizante, muy expendida entre los educadores, en virtud de la cual no se atreven a introducir la *dramatización* porque ellos mismos no son buenos intérpretes (Tejerina, 2004; p. 254)

Hay que evitar que la formación dramática tenga como única base las Ciencias de la Educación o bien una formación puramente artística, donde se

desatiendan los conocimientos y prácticas sobre el desarrollo humano, que es lo que realmente preocupa a los profesionales de la educación (Navarro, 2006). La cuestión sobre si la Dramatización es competencia de profesores o profesionales del teatro, de pedagogos o artistas, teniendo en cuenta que los primeros carecen de formación teatral y los segundos de una pedagógica, para Navarro (2006) lo importante, tanto para especialistas como para docentes es que ambos se formen en ámbitos tanto pedagógicos como artísticos.

Para Alberti (1988, citado en Tejerina, 2004), el profesorado precisa también de un conocimiento psicológico de los jóvenes, tanto de forma individual como grupal, así como del ambiente socioeconómico y cultural donde desarrolla su trabajo, de la institución escolar (con sus programas, situaciones vivenciales, problemas y mecanismos de actuación), al igual que de una formación en expresión dramática.

Recurrir a guías, publicaciones, cursos y talleres como medio de formación, según Navarro (2006), no es efectivo, ya que aunque se aprendan al pie de la letra una serie de juegos y ejercicios, tratar de repetirlos con los alumnos no puede considerarse como dramatización. Es necesario un aprendizaje vivencial, el cual requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación (Motos, 1999). Es evidente que la experiencia que adquirieren los docentes por años es la que les faculta a desempeñar con éxito su labor.

Y es que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica una actitud plenamente activa por parte de los estudiantes que van reforzando, transformando y asimilando la información que se les transmite (Bruner, 1971), tal y como sucede con la dramatización, por lo que el objetivo primordial es que los estudiantes trabajen en el aula con una metodología activa, de manera que desarrollen habilidades de expresión y comunicación con experiencias y reflexiones que son compartidas con el resto de compañeros dentro de un proceso de revisión continua de los resultados obtenidos (Navarro, 2006). Para ello es necesario que la estructura del currículo no sea lineal sino espiral, con la posibilidad de revisar el conocimiento

adquirido anteriormente a través de niveles de enseñanza y un aprendizaje más avanzado. De esta manera los alumnos estarán capacitados para transferir y aplicar los conocimientos que han adquirido a través de las diferentes situaciones que se les planteen en el aula y en la vida.

8.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES Y SUS FUNCIONES

Para los docentes, la aplicación de la dramatización en el aula no suele ser un proceso sencillo a pesar de su carácter lúdico. Las reticencias a emplear el drama, bien por temor por parte del docente a perder la autoridad y el respeto, así como por la creencia de que no se poseen las habilidades necesarias para guiar a los estudiantes a través de las actividades dramáticas, según Yaffe (1989), los profesores no deben preocuparse de si poseen o no habilidades con los juegos dramáticos, ya que cada día se enfrentan de pie ante una audiencia, lo que los cualifica para ello. El establecer nuevas relaciones con los estudiantes, la necesidad de más tiempo para preparar estas clases, así como los escasos sistemas de evaluación sobre dramatización, acotan el margen de actuación de los docentes y merman su interés por aplicar actividades dramáticas en el aula.

Para que los maestros y maestras se sientan más confiados han de saber cuál va a ser su rol y sus funciones, que según los siguientes autores serían:

- Robbins (1998): El docente será un facilitador, colaborador y guía, carente de esa imagen de autoridad que siempre le ha precedido.
- Annarella (1999) y Curren (1995): Ha de ser un asistente, guía y provocador de pensamiento y juicios de valor, su función es más la de sugerir y proponer que la de imponer.
- McCaslin (1990): El docente debe ayudar a los alumnos a expresarse.
- Tejerina (2004): Ha de guiarlos en su proceso de aprendizaje.

Parta Motos (1999), el docente:

- Induce al conocimiento, enseñando y estimulando cualquier tipo de expresión.
- Hace desarrollar la iniciativa personal, ya que es un elemento provocador, desencadenante y catalizador.
- Anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad. Escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo, fomentando el respeto y la intimidad a las propuestas creativas.
- Orienta, no impone; coordina a partir de las reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.
- Mantiene una relación abierta, atenta e intuitiva.
- Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes.
- Mantiene una actitud flexible, divergente y creadora.
- Aunque no tenga una seguridad total sobre el método, posee voluntad modificadora y de experimentación.
- Evalúa de forma grupal desde el proceso.

Desde otra perspectiva, Ryngaert (1985, extraído de Tejerina 2004; p.254) expone qué tipo de comportamientos un docente no ha de llevar a cabo:

- No ser un modelo que muestra cómo se hace, en lugar de animar la acción.
- No ser un observador mudo, que no planifica ni interviene, no llegando siquiera a dirigir u ordenar el ejercicio práctico.
- No ser un director de escena, que utiliza a los participantes como actores de su propio proyecto.
- No ser un profesor permisivo y acrítico, siempre sonriente y de acuerdo con todo, sin establecer metas y llevar a cabo correcciones.
- No ser un experto tradicional, que impide la generación de propuestas por temor a que éstas fracasen.

- No ser un conferenciante, que teoriza y explica a los participantes todo lo que experimentan, sin permitirle a estos que analicen sus propias experiencias.
- No ser un mediador de conflictos que interviene continuamente en los grupos e impide que éstos resuelvan sus discrepancias de forma autónoma, para así ir desarrollando nuevas destrezas.
- No ser un terapeuta, el cual analiza psicológicamente todos y cada una de las acciones de sus participantes, actuando como psicólogo, sin estar preparado para ello.

Para concluir este punto nos apropiaremos de las palabras de Motos:

El animador no tiene que enseñar, sino movilizar, comprometer, motivar, animar. Los protagonistas son los participantes, a quienes ha de guiar de la imitación a la creación, del sentirse actuando, al reconocer sus propios sentimientos y sensaciones (Motos, 1999; p.26).

8.3. RECURSOS Y TÉCNICAS PARA FACILITAR EL EMPLEO DE LA DRAMATIZACIÓN

Como hemos podido comprobar, entre las funciones más destacables del docente están la de ser guía, colaborador y provocador de pensamientos e ideas. Para ello ha de ir empleando recursos y actividades dramáticas de forma paulatina, dosificando sus funciones hasta concienciar a los alumnos de sus nuevos roles en el aula, dotándolos de mayor libertad y responsabilidad.

Para evitar que las dificultades y problemas iniciales, en cuanto a la aplicación de la dramatización, mermen la motivación del profesorado, éstos deberían instruirse sobre los siguientes aspectos:

-Técnica de aproximación: con las cuales el alumno mostrará su disposición y apoyo a romper con la idea y función tradicional que se le atribuye, anulando todo signo de autoritarismo y estando dispuesto a la autocrítica.

-*Técnica de socialización*: estimulará la participación para así canalizar la agresividad, mostrando la importancia de lo que implica trabajar para un proyecto en común en condiciones de igualdad, potenciando la cooperación y el respeto.

-*Técnicas de participación*: Se promueve la intervención de todos a través de una actitud activa donde la creación y la liberación de miedos, así como la desinhibición, motivarán la libre expresión. Bajo esta técnica se derivan otras como:

- a. las liberadoras, que favorecen la emotividad y la estimulación de la fantasía y de todos los sentidos físicos;
- b. las condicionantes, que aumentan el estímulo de abstracción y el uso de materiales pobres;
- c. la invención de nuevas técnicas que establecen relaciones antiautoritarias y anti represivas dentro y fuera de las aulas;
- d. las técnicas de conocimiento, bajo la cual se estimula al grupo u organización a adquirir un conocimiento de su ambiente de forma más lúdica;
- e. las de creatividad, que fomentan la capacidad de aportar nuevas ideas de forma libre y en diferentes contextos;
- f. las de concentración, que favorecen estímulos a nivel inductivo imaginativo y analógico a partir de la creación de estructuras y de la proposición de juegos rítmicos, sensoriales, mímicos, sonoros, verbales, etc. (Destefanis, 1975, p.71-76; extraído de Tejerina, 2004, p. 260)

En el proceso de enseñanza a través de la dramatización los docentes deben definir su tarea y objetivos de manera que ésta sea retadora y su intervención inversamente proporcional al nivel de competencia que muestran los alumnos,

ayudando a éstos a que encuentren sus limitaciones y dificultades, retirando progresivamente su apoyo a medida que éstos las vayan superando.

Según Wood, Bruner y Ross (1976), entre las funciones el docente estarían las de dirigir y mantener discusiones en clase, usar estrategias para construir el significado de un tema o situación para entenderlo, capacitar a los jóvenes a resolver problemas y alcanzar aquellas metas que no lograría sin recibir ayuda.

8.4. LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS EN EL PROCESO DRAMÁTICO

Teniendo en cuenta el método de enseñanza que emplee el profesor en el aula, influirá en la forma en que se relaciona con sus estudiantes. En los casos en los que el docente está impartiendo clase de forma tradicional, como orador y evaluando a través de exámenes, su relación con el alumnado será mucho más distante que en aquellos casos en los cuales realizan actividades desde una pedagogía constructivista.

Un ejemplo de ello lo podemos ver en la investigación llevada a cabo por Moore (1997) cuando tras el empleo de ejercicios dramáticos, para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en una clase de japonés en una universidad de Australia, parte de profesores se sintieron incómodos cuando el rol cambió de marea significativa con la dramatización, disminuyendo el distanciamiento o barrera existente entre profesores y alumnos hasta casi desaparecer. Cuando esta situación ocurra es necesario que el docente esté preparado para permitir que sus estudiantes establezcan nuevos vínculos emocionales, afectivos y sociales que antes no habían tenido.

Según el estudio de Morosoni, Roveta y Toaldo (1978) existen dos tipos de docentes, “los ruidosos”, que a su vez se subdividen en oradores, persuasivos, intelectuales y domadores. Y “los silenciosos” que suelen ser muy técnicos y poco

expresivos emocionalmente. Tanto un grupo como otro suelen tener cuatro tipos diferentes de actitudes hacia sus alumnos, y que son según Díaz Aguado (1993):

- Los que tienden a tener una conducta de apego hacia aquellos alumnos que les exigen poco y muestran un buen rendimiento sin crear problemas de conducta en clase.
- Los que sienten indiferencia hacia aquellos alumnos que se muestran pasivos, nerviosos, tristes y poco conflictivos.
- Los que tienen una creciente preocupación por aquellos alumnos que rinden poco, pero que son dóciles de carácter. Suele tratarlos como individuos inmaduros y los consideran necesitados de ayuda para mejorar su rendimiento.
- Y por último, podemos hablar de la actitud de rechazo del docente hacia los estudiantes que le exigen una atención continua, rinden poco en clase, son hiperactivos, hostiles y conflictivos. Ante éstos, el profesor suele desarrollar una reacción emocional negativa, preocupándose más por controlarlos en clase que por mejorar su rendimiento académico y motivacional.

Existe una clara relación causa-efecto entre el rendimiento académico de los estudiantes y la actitud del docente. Por ejemplo, cuanto mayor es el grupo de alumnos las relaciones son más distantes, pero al dividirlos en grupos pequeños la actitud del docente cambia, siendo ésta más positiva, y en el caso de que las relaciones sean más individualizadas, se suele producir un aumento del rendimiento académico. Los casos en los que estudiantes que habían sido rechazados o dados de lado por sus compañeros, el tener una mayor atención por parte del docente influyó para que el resto de los compañeros modificaran su conducta y la percepción que tenía de éstos, estableciéndose nuevas y mejores relaciones.

En ese sentido, el apoyo del docente hacia un grupo de alumnos conlleva no sólo un aumento de las calificaciones sino a mejorar sus relaciones sociales (Flanders & Havumakis, 1960; Medinnus, 1962, extraído de Trianes, 1995). Por ello es necesario “desarrollar un tipo de enseñanza asociado al estilo democrático que promueve la cooperación entre los alumnos y disminuye la tendencia a la competitividad y la frustración” (Trianes, 1995; p. 227). Inclusive el orden y la disciplina mejoran la socialización de tal forma que los estudiantes muestran altos índices de aceptación (Wright y Cowen, 1982). Por el contrario, aquellos grupos en los que se percibe un mayor control por parte del profesorado suelen caracterizarse por tener unos niveles de aceptación, organización y compañerismo bajos, aunque no por ello disminuya el rendimiento académico de forma significativa.

En conclusión, la labor de los docentes en el aula es de gran importancia cuando realizan actividades dramáticas, de manera que fomentan y favorecen las relaciones entre estudiantes, más aún cuando hay un orden y una estructura de trabajo que propicia un ambiente cómodo y estable. En el caso de aquellos jóvenes con dificultades emocionales, cognitivas o físicas, podrán trabajar más directamente con sus compañeros a través de la dramatización que de una clase con métodos de enseñanza tradicionales.

9. LA EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE ESTUDIANTIL Y LA DRAMATIZACIÓN

9.1. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

Los docentes que han llevado a cabo actividades dramáticas echan en falta un sistema de evaluación que valore de forma global, fiable y objetiva el trabajo de los estudiantes. Los referentes implícitos o los criterios personales han sido los sistemas de evaluación empleados hasta el momento a través de diferentes pruebas que seleccionan y diferencian a las personas por sus conocimientos y habilidades (Escudero, 2003).

Desde principios del siglo XX y sobre todo en EE.UU. la evaluación educativa ha llegado a estar muy ligada a la medición de habilidades humanas como la inteligencia y el aprovechamiento escolar, de manera que los conceptos *evaluación* y *medición* se han utilizado como sinónimos, entendiéndose de forma errónea que la medición era indispensable para la evaluación. Puede considerarse un paso previo a la evaluación, pero no necesariamente una parte intrínseca de ésta. Además, la medición dentro del proceso de evaluación es ofrecida de forma cuantitativa, en cambio, la evaluación puede utilizar información tanto cuantitativa como cualitativa, ya que ésta no sólo valora los resultados sino todo un proceso de enseñanza (Scriven, 1967, extraído de Verdejo, 2008).

Equiparar una nota a lo que es la evaluación es una noción muy popular, al mismo tiempo que simplista y estrecha de lo que constituye realmente un proceso evaluador, ya que dicho valor que se asigna a un estudiante es sólo la transformación a letras o símbolos de una información cuantitativa, y con esa transformación se pierde el significado y el valor educativo que podría derivarse. Por ello, el proceso de evaluación es mucho más integral y abarcador que el mero hecho de dar pruebas y medirlas. Se trata de un complejo y sistemático proceso en el que se emiten juicios acerca de méritos o la valía de algo, para así tomar decisiones (Verdejo, 2008). Cuando evaluamos con un 8 a dos alumnos, esta valoración simbólica no se corresponde con el hecho de que ambos posean el mismo conocimiento ni las destrezas, por lo que sería necesario ampliar el campo de factores que se están evaluando para personalizar aún más el valor del esfuerzo de un estudiante.

En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores como por superarlos con éxito (Sanmartí, 2007). Si en vez de dar sólo las notas se revisaran y analizaran los resultados de los instrumentos utilizados junto con los estudiantes, se podrían identificar, enjuiciar y valorar distintos aspectos del proceso educativo, incluyendo los errores y aciertos, así como la efectividad de las estrategias y recursos. Pero los docentes, acostumbrados y formados a llevar a cabo evaluaciones

tradicionales no suelen sentirse ni cómodos ni seguros cuando cambian de sistema, de modo que puedan compartir con los alumnos dicho proceso y corregir así los errores, entendiendo el motivo y tomando decisiones para evitar que se repitan.

Según Verdejo (2008), desde una perspectiva etimológica, el concepto evaluación proviene del francés “evaluer” y éste del latín “e-value”, que significa “fijar, dar valor o apreciar el valor de una cosa” (diccionario de la Real Academia Española). También puede entenderse como la acción de valorar, dar valor a algo, juzgar, enjuiciar, justipreciar, apreciar, aquilatar y avaluar.

Según la recopilación de Ortiz (2002) la evaluación puede ser definida como:

- a) El proceso que comprende la recopilación de datos o información en múltiples contextos y relacionados con lo que pueden hacer los estudiantes con los conocimientos adquiridos (Rodríguez, 1998).
- b) Es el proceso para obtener información sobre qué y cómo aprende el estudiante, y cómo sabemos lo que aprende, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rucker. J. y otros, 2000).
- c) Es cualquier método utilizado para comprender mejor el conocimiento que los estudiantes poseen (Dietel y otros, 1991).

Como podemos comprobar, en ningún caso se hace mención al acto de medir la cantidad de conocimientos memorizados o habilidades adquiridas durante un período de tiempo. En las tres definiciones existe un patrón común según el cual, la evaluación implica conseguir información para saber “lo que pueden hacer los estudiantes”, así como el “qué y cómo aprenden”. Por lo tanto, enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables (Ortiz, 2002), inclusive, Sanmartí (2007) da a la evaluación un papel predominante al considerarla como el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende. Desde esta perspectiva, podemos considerar que la evaluación es un proceso sistemático con el cual se juzga la calidad o los méritos a partir de cierta información que puede ser, tanto cualitativa como cuantitativa, y que es recopilada

directa o indirectamente y comparada a través de unos criterios previamente establecidos.

9.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

La idea de evaluar puede quedar limitada a construir, administrar, corregir pruebas o dar notas. En el caso de un examen, lo que realmente se está haciendo es medir el aprovechamiento académico del estudiante, y no evaluándolo, ya que una prueba sólo indica cuántas contestaciones correctas obtuvo el estudiante del material incluido en la misma, mostrando lo que sabe del contenido que cubrió la prueba y no, cuánto sabe acerca de toda la materia que se enseñó o lo que aprendió (Verdejo, 2008). Es por ello que la idea que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les explica, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar. Para que los estudiantes se sientan más motivados y avancen en su aprendizaje hay que afrontar un doble reto, seleccionar los contenidos que les resulten más significativos y aplicar una evaluación que sea: útil al profesor, un reto para el alumno y orientadora para ambos.

Teniendo en cuenta las limitaciones y las necesidades de la evaluación y dependiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre sus objetivos estarían el determinar y valorar los logros alcanzados por los estudiantes (Linn y Gronlund, 1995, extraído de Verdejo, 2008), así como regular tanto las dificultades y los errores del alumnado como el proceso de enseñanza (Sanmartí, 2007).

Verdejo y Medina (2008) establecen los múltiples propósitos que lleva implícito el proceso de evaluación, destacando:

1. Viabilizar la reflexión en torno a la enseñanza y la práctica educativa.
2. Determinar los logros de los estudiantes dependiendo de los fines u objetivos propuestos.
3. Valorar el rendimiento del estudiante según sus progresos y metas.

4. Estimular la motivación de los estudiantes a aprender, en cuanto se le permite conocer su trabajo y se va encaminado hacia el logro de los objetivos.
5. Proveer retro-comunicación acerca del aprendizaje, ofreciendo a las personas interesadas información que fundamente los logros.
6. Orientales acerca del tipo de respuesta que se espera de una ejecución.
7. Proveer la asignación de notas o calificaciones de forma justa y representativa.
8. Ayudar a los estudiantes a conocerse en diferentes aspectos de su desarrollo intelectual, personal y social.
9. Detectar las dificultades y fortalezas en el aprendizaje.
10. Seleccionar materiales para la enseñanza.
11. Brindar datos para la orientación y consejería de los estudiantes.
12. Determinar la efectividad de un programa o currículo.
13. Desarrollar la autoevaluación tanto en el estudiante como en el maestro.
14. Ofrecer un marco de referencia para administradores y supervisores como seguimiento del proceso educativo.
15. Estimular el aprendizaje de los alumnos y la apreciación de sus logros informándoles de sus éxitos.

Para ampliar los objetivos y propósitos de la evaluación, Rodríguez (1998), extraído de Ortiz, 2002) expone los siguientes:

- Informar al maestro acerca del nivel y la calidad del aprendizaje del estudiante.
- Proveer información sobre la efectividad de la enseñanza.
- Fomentar el pensamiento crítico.

- Estimular la acción y la creatividad.
- Llevar a cabo una evaluación tanto formativa como sumativa.
- Dar seguimiento al progreso académico del estudiante.
- Motivar al estudiante.
- Evaluar el currículo.
- Conocer las fortalezas y debilidades del estudiante y del profesor.
- Tomar decisiones educativas y curriculares.

Si desde la enseñanza tradicional la evaluación se centra en identificar y detectar errores del alumnado la regulación de la información obtenida ha de basarse en reforzar el aprendizaje reconduciendo los errores a través de la realización de más ejercicios o tareas del mismo tipo, premiando con una buena nota cuando los resultados son los esperados. En cambio, desde una concepción cognitiva de la evaluación formativa, lo que se busca es llegar a comprender por qué un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea. Cuando los profesores devuelven los trabajos a sus alumnos sin puntuarlos pero con comentarios sobre los éxitos y posible solución de errores, los resultados de los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve sólo con una nota no hay ningún cambio.

Según Sanmartí (2007) se pueden identificar tres momentos claves del proceso de enseñanza en los que la evaluación formativa tiene características y finalidades específicas: la evaluación inicial, la evaluación mientras está aprendiendo y la evaluación final.

La *evaluación inicial* tiene como objeto analizar la situación de cada estudiante antes de comenzar un proceso de enseñanza y aprendizaje, para así tener una visión generalizada del grupo y adaptar el proceso a las necesidades detectadas. El segundo tipo de evaluación es el más importante, ya que se lleva a cabo a lo largo del proceso educativo y donde el propio alumno es capaz de identificar sus dificultades, comprenderlas y auto regularlas. La evaluación final, que debería orientarse a ayudar a los alumnos a reconocer los aspectos que han aprendido y detectar aquellos que

deberán reforzar es más complicado proseguir cuando no se han superado las limitaciones.

Teniendo en cuenta que la finalidad de la evaluación es formativa, ésta no sólo ha de proporcionar información que identifique dificultades y errores sino que debe centrarse igualmente en comprender sus causas. De esta manera será más fácil generar propuestas que ayuden a los estudiantes a superar sus dificultades, aún más, cuando la revisión de la misma es compartida con ellos, ya que evaluar sin compartir los resultados obtenidos no tiene sentido, es una pérdida de tiempo para el que enseña y para el que aprende (Sanmartí, 2007).

Si la función de la educación según la legislación actual es la formación de personas para la vida, es paradójico que la sociedad actual demande que los jóvenes se preparen formen en centros educativos para ampliar conocimientos, ser creativos, expresivos, que aprendan a dominar diferentes lenguajes, que tengan la capacidad de relacionar conocimientos y establecer críticas constructivas, solucionar problemas y así evolucionen tras la superación de éstos,... y aún así, se siga premiando únicamente a aquellos que obtienen las mejores notas, manteniéndose un sistema de educación y evaluación de carácter competitivo. Y es que “obtener buenas notas en el periodo educativo no es condición *sine qua non* para el triunfo profesional y personal” Encabo (2009, p. 33), ya que estudiantes con excelentes calificaciones académicas suelen tener serias dificultades al poner en práctica los conocimientos adquiridos en sus profesiones. Y de igual forma ocurre con aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico ha sido normal o bajo, y han logrado destacar en su entorno laboral, social y emocional.

Existe un importante problema educativo y de diseño curricular, ya que la pérdida de motivación de los estudiantes reside en el modo en el que se les enseña y no en cómo comprenden una materia, ya que en caso de que no puedan asimilarla no continuarán trabajando en ella, sintiendo que han fracasado y consecuentemente disminuyendo su autoestima.

En este punto hemos creído necesaria, por las características de las artes y consecuentemente de la dramatización, establecer una relación entre el drama y las inteligencias múltiples, que según Howard Gardner no existe una única y cuantificable inteligencia, sino hay al menos ocho diferentes.

<p>INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su evaluación abarca la motricidad gruesa (correr, saltar,..) • Motricidad fina (escribir, dibujar, colorear y recortar) 	<p>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluarán las habilidades del lenguaje oral (verbal y no verbal) y escrito • Comunicación • Diálogo y el discurso.
<p>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el autoconcepto, el autocontrol y la autodisciplina; • Interacción con otros y solución de conflictos • Roles sociales • Liderazgo. 	<p>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el aprendizaje de reglas y normas para el buen funcionamiento grupal • Juegos de roles • Cooperación • Dependencia e independencia • Liderazgo.
<p>INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el reconocimiento de tamaños, colores y formas • Comparación y clasificación • Relaciones de cantidad • Razonamiento analógico 	<p>INTELIGENCIA NATURALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la Observación e investigación • Formulación y comprobación de hipótesis • Explicación de conclusiones
<p>INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su evaluación hará referencia a la percepción visual (relaciones y representaciones espaciales) • Producción y apreciación artística 	<p>INTELIGENCIA MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la percepción, producción y composición musical • Sensibilidad a la música • Creatividad musical

(Tabla extraída de López Valero, Jerez y Encabo, 2009: p. 152)

La inteligencia es definida por Gardner como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado

contexto. De manera que puede desarrollarse y ofrecer a los estudiantes aprendizajes útiles y significativos, globales y amplios, que puedan servirles de recursos válidos tras su preparación educativa, conociendo así sus capacidades reales. Según el autor, aunque todos las poseemos, están desarrolladas en mayor o menor medida teniendo en cuenta la herencia genética así como la interacción con el entorno, la cultura y el momento histórico, siendo la educación actual unidireccional que favorece a una minoría.

La dramatización no sólo desarrolla las cinco habilidades básicas del lenguaje, como son el hablar, el oír, el escribir, el leer y el dibujar, sino que fomenta otras de tipo comunicativo y creativo, como la mímica, la concepción espacial, la simbolización,... y todas ellas dotan al estudiante de la habilidad no sólo para aprobar una asignatura, sino que le aportan la seguridad para desenvolverse de forma satisfactoria en la sociedad en la que viven.

9.3. TIPOS DE EVALUACIONES

Para Verdejo y Medina (2008) se distinguen 4 tipos de evaluaciones con distintas funciones y vinculadas entre sí:

- *La evaluación para la ubicación:* se realiza por lo general al comienzo de una unidad o curso y proporciona información sobre cuáles son los conocimientos previos, las ideas, los hábitos, y las capacidades que tienen los estudiantes previamente a un proceso educativo. La información recopilada ayudará a tomar decisiones acerca de qué material utilizar, qué contenidos no abarcar o si hay que situar a los estudiantes en cursos más avanzados.
- *La evaluación diagnóstica,* es un proceso más abarcador y detallado, ya que identifica las causas que explican las dificultades y los errores recurrentes y persistentes en el aprendizaje. Dicha evaluación atiende a las siguientes interrogantes: ¿a qué se debe que éste estudiante no aprenda?, ¿qué

factores influyen en su aprendizaje y cuál es la raíz de sus dificultades? Para dar respuesta a estas preguntas su evaluación requiere de técnicas que faciliten la identificación de las causas de los errores y de las deficiencias de los estudiantes, con intención de atenderlas mediante procedimientos y recursos apropiados.

Esta evaluación puede llevarse a cabo en cualquier momento del proceso de enseñanza y no todos los estudiantes tienen que ser sometidos a ella. Algunas de las técnicas utilizadas son la entrevista (al estudiante, su familia y a otros maestros), la observación, la revisión del expediente así como la consulta a especialistas sobre los resultados de las pruebas de agudeza visual, auditiva o motriz.

Como podemos evidenciar, la evaluación diagnóstica es más amplia, va más allá del uso de una sola prueba diagnóstica y requiere la aplicación de diferentes instrumentos especializados.

- La *evaluación formativa* se utiliza para dar seguimiento, revisar el progreso de los estudiantes y así realizar cambios o ajustes en la enseñanza si fueran necesarios.

Su propósito principal es facilitar información sobre el aprendizaje de los estudiantes para tomar así decisiones respecto a otras alternativas apropiadas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Suele responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el progreso de los estudiantes?, ¿qué técnicas de enseñanza ayudan al progreso de los estudiantes? Y, ¿la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló según se planificó? Esta evaluación lleva a cabo una retrocomunicación continua en los maestros y en estudiantes sobre sus logros y errores, de manera que se les pueden orientar hacia los aprendizajes esperados, siempre que los resultados no se usen para asignar notas, en tal caso su función perderá valor.

- La *evaluación sumativa*, sumaria o final designa la forma en la que se juzga el logro de los fines propuestos a la instrucción, y sirve de base para

certificar el dominio de la materia o las calificaciones. Sirve también para determinar cuál ha sido el progreso alcanzado y qué aprendizajes se lograron, tanto por cada estudiante como grupalmente.

Esta evaluación responde a las siguientes preguntas: ¿en qué medida se han logrado los objetivos institucionales?, ¿qué estudiantes han dominado los objetivos de tal forma que pueden pasar a la próxima unidad?, y ¿qué nota recibirá el estudiante? (Linn y Gronlund, 1995, extraído de Verdejo, 2008).

Las técnicas usadas en la evaluación sumativa pueden ser pruebas finales, pruebas de ejecución (laboratorios), informes de investigación, ensayos, trabajos monográficos y proyectos; y pueden realizarse al finalizar una unidad, un capítulo, un curso, un semestre, un programa o un año escolar. Con esta evaluación no sólo se asignan calificaciones o se certifica el aprendizaje de los estudiantes, sino que también provee información valiosa para juzgar cuán apropiados fueron los objetivos del curso y efectiva su instrucción. Este sistema de evaluación a menudo se ve como una evaluación “final” o “de juicio final”, lo cual puede provocar ansiedad y tensión en el estudiantado, más aún en aquellos en los cuales haya consecuencias vitales, tales como la promoción de grado o de curso.

El denominador común de estos distintos tipos de evaluaciones es el uso de técnicas precisas que interpreten de forma adecuada la información recopilada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, para evidenciar y emitir un juicio justo, así como apreciaciones que sirvan de base lógica para tomar decisiones y establecer los cambios que se requieran para el logro de los aprendizajes esperados, por lo que se requiere de información apropiada, válida, confiable y pertinente.

9.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Al igual que los diferentes aprendizajes contemplan diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sea múltiples

y variados, y cuyas estrategias para analizar los datos favorezcan la autonomía del alumnado (Sanmartí, 2007). Entre las técnicas o instrumentos que pueden aplicarse con los estudiantes están las siguientes (Ortiz, 2002):

1. Diario reflexivo.
2. Preguntas abiertas.
3. Portafolio.
4. Mapa de conceptos.
5. Reacción escrita inmediata.
6. Rúbricas.
7. Lista de cotejo.
8. Pruebas de ejecución
9. Otros,...

La utilización de estas técnicas en el aula han sido respaldadas por un gran número de autores por su eficacia, como son: Angelo y Cross, 1993; Roeber, 1996; Hanson y Teeter, 1995; R; Weimer, 1999; Reackers, 2000 y otros (extraído de Ortiz, 2002). Estas pueden darle al maestro retroalimentación sobre la efectividad de su método de enseñanza.

El empleo de cada uno de los instrumentos propuestos tendrá que tener en cuenta el tipo de actividad que se pretende evaluar así como las características de los estudiantes, el ambiente, el método de enseñanza y los objetivos propuestos previamente. La información que recogida podrá ser utilizada para guiar y diseñar estrategias de enseñanza y de evaluación con las que mejorar la instrucción, advertir debilidades, lograr la interacción de la facultad con los estudiantes y promover otras actividades que puedan afectar positivamente la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los programas académicos.

9.5. PRINCIPIOS PARA LOGRAR UNA EVALUACIÓN EFECTIVA

Como hemos observado, la evaluación es inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica una adecuada toma de decisiones sobre lo que se evalúa, exigiendo acciones que impliquen una adecuada recopilación de

información, tanto cualitativa como cuantitativa de calidad (que sustente el juicio que se hace) y que promueva la participación del estudiante al evaluar su propio trabajo (autoevaluación) así como el de otros (coevaluación) con fundamentos éticos. Para lograr este tipo de evaluación estudiantil deben darse una serie de condiciones como las que propugnan Worten, 1993; Cizek, 2000 y Stiggins, 1988; extraído de Verdejo y Medina (2008):

1. Reflexión acerca de la finalidad e importancia de la educación, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.
2. Deseo por mejorar la evaluación del aprendizaje y prácticas relacionadas.
3. Insatisfacción con las prácticas de evaluación que se están utilizando.
4. Alfabetización acerca de la evaluación del aprendizaje.
5. Claridad en cuanto a qué aprendizajes se esperan de los estudiantes.
6. Currículo o contenido curricular apropiado para el uso de diversas técnicas para recoger información acerca de los aprendizajes deseados.
7. Apertura y apoyo de la administración para los cambios que se proponen.
8. Tiempo y recursos para usar las técnicas de recogida de información, revisarlas y reflexionar sobre los hallazgos, usándolos en la instrucción.

Los cambios que se ambicionan en el área de la evaluación del aprendizaje estudiantil no serán posibles si no se atiende a la falta o escasa preparación de los docentes y administradores en este campo, así como las limitaciones en el tiempo y los recursos apropiados (Collazo y López, 1994; Imapara y Plake, 1995; McMillan, 2000; Stiggins, 1998; Wise y Conoley, 1993).

Desgraciadamente no se reflexiona lo suficiente sobre la práctica del aula y se tiende a considerar que las causas de los posibles malos resultados de los alumnos son externas al proceso de enseñanza aplicado (Sanmartí (2007). Pero los estudios demuestran que el profesor como variable, continúa siendo vital en los resultados del aprendizaje. Sólo evaluando y reflexionando junto a otros profesionales se puede plantear una mejora de los procesos de enseñanza. Y aunque la Administración puede dar orientaciones, el profesorado es el que debe asumir su papel como transformador y creador del currículo a través de sus experiencias, la de sus estudiantes y las investigaciones sobre innovación que se estén realizando. Es por ello que la investigación en el campo de la didáctica ayuda tener referentes importantes acerca de hacia dónde orientar la innovación y, sobre todo, acerca de lo que no funciona.

9.6. EVALUACIONES PARA LOS JUEGOS DRAMATICOS

La evaluación como impulsora de un cambio de metodología de enseñanza ha de detectar la adecuación de los objetivos de una determinada realidad escolar y éstos han de ser coherentes con los contenidos, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación aplicados (Sanmartí, 2007).

Para Motos (1999), no sólo es posible evaluar la dramatización sino que debe serlo como cualquier otro proceso de aprendizaje, aunque habría que puntualizar que más que medir los resultados obtenidos, habría que valorarlos, ya que el sistema de evaluación usual no es compatible con la dramatización. En estos casos, habría que evaluar habilidades, conocimientos y aptitudes individuales, y como lo importante es el proceso y no el resultado, el docente habrá de tener en cuenta en la evaluación y valoración los siguientes aspectos:

- La satisfacción producida en los participantes por el trabajo realizado.
- El desarrollo de los papeles adoptados por cada uno.

- La utilización de los recursos y medios adecuados para expresar lo que se quiere comunicar.
- El empleo de distintas formas de expresión.
- La integración grupal.
- La participación en actividades colectivas.

Motos recomienda, como parte de la práctica de la dramatización, dejar siempre un período al final de las sesiones para realizar una valoración de ésta, bien de forma oral o escrita. A través de la técnica del “círculo y la ronda” todos los participantes se verán y expondrán sus opiniones y sentimientos, tanto negativos como positivos. En el caso de la actividad escrita se utilizaría como información complementaria o para conocer las impresiones de aquellas personas a las que no les gusta hablar en público.

La implicación de los estudiantes en todo proceso de trabajo en el aula, más aún cuando se trata de la dramatización es primordialmente emocional, psicológico y personal, de manera que evaluar la labor de los estudiantes de forma negativa (“no me gustó”, “no es bonito”,...) puede ser muy perjudicial para ellos (Morris, 2001).

Al respecto, Collazo & López Méndez (1994, p.4), afirman “las notas para algunos estudiantes y sus padres, representan un modo de clasificar a los estudiantes dependiendo de la cantidad de la información aprendida”. Hemos elaborado una lista con expertos en la materia, los cuales proponen para el empleo de la dramatización en el aula los siguientes sistemas de evaluación:

- Morris (2001, p.79): La evaluación se ha de llevar a cabo teniendo en cuenta la opinión de los propios compañeros de clase sobre sus trabajos, siguiendo unos criterios establecidos previamente entre todos. Los comentarios u opiniones han de estar argumentados, por ejemplo a través de entrevistas personales con quienes realizaron los trabajos, conociendo así de forma más clara la implicación de cada compañero en su proyecto.

- Silks, (1958, p.123): Las evaluaciones realizadas por parte del profesor han de ser menos comparativas y excluyentes (evitando los aprobados y suspensos), debiendo ser más personales, analizando y evaluando las acciones, juegos dramáticos y trabajos en términos de calidad creativa, trabajo en equipo, destrezas en expresión, comunicación y asimilación del contenido del temario de clase.

- Schurr, (1998, p.41): Puede realizarse un autentico proceso de evaluación lo más realista y objetivo posible con la dramatización a través de las evidencias del aprendizaje, las cuales se verán reflejadas en los proyectos por portafolios, por ejemplo.

Uno de los sistemas de evaluación que están más ligados a la dramatización es la autoevaluación, y para que éste sea efectivo es necesario que los alumnos se apropien de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de las acciones, para así dar respuesta a las tareas planteadas y a los criterios de evaluación (Sanmartí, 2007). Es importante que en el aula todos participen del sistema de evaluación, profesores y compañeros, aunque la más importante será la del propio alumno. Esta constará de valoraciones críticas, argumentativas y constructivas tanto del trabajo propio como del de sus compañeros. De esta manera, es más estimulante para el alumnado ver que sus opiniones forman parte de las evaluaciones junto con las del profesor.

A nivel cognitivo las pruebas que solicite el profesor sólo pueden estar evaluadas por éste, pero aquellas de índole afectivo, emocional y social (como la iniciativa del estudiante durante su proceso de trabajo, como éste colaboró e interactuó con sus compañeros de grupo, qué aportó y en qué medida, así como qué piensan sus propios compañeros de grupo de sus trabajos) deben ser establecidas y consensuadas por estudiantes y profesorado con la utilización de un instrumento que las bareme.

9.7. EL PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTO EVALUADOR EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que una de las mayores críticas que recibe la dramatización es que carece de un sistema de evaluación consistente, objetiva y confiable, hemos constatado a través de diferentes investigaciones que el portafolio puede ayudar de forma significativa a valorar el trabajo de los estudiantes en diferentes materias. En los últimos años el portafolio se ha convertido en una de las tareas de ejecución y evaluación más atractivas, logrando gran aceptación en el campo de la educación (Verdejo y Medina, 2008).

Etimológicamente, a palabra *portafolio* proviene del verbo en latín “portare”, que significa *llevar*, y del sustantivo latín “foglio”, que quiere decir *hojas de papel*. Por lo que pudiera entenderse que el portafolio es una carpeta con documentos, un objeto. Pero no es así, se trata de una técnica de evaluación muy poderosa en el que el maestro y el estudiante han de tener un conocimiento claro de su diseño y preparación (Paulson, Paulson y Mayer, 1991; extraído de Verdejo, 2008).

En la década de los 90 el portafolio del estudiante se extendió a asignaturas como las matemáticas y las ciencias (Aguirre Ortiz, 2001; Crowley, 1993; knight, 1992; Kuhs, 1997; Lamdbin y Walker, 1994; Mumme, 1991; Robinson, 1998, extraído de verdejo y Medina 2008), para convertirse en lo que ahora es, una colección de piezas y trabajos que revelan la calidad de actividades y ejercicios, así como el aprendizaje del estudiante como escritor y lector en diferentes etapas en su desarrollo, pudiendo mostrar evidencias de su progreso, auto reflexión e integración en su experiencia educativa. Para ello es indispensable que se establezcan reglas, procedimientos e instrucciones que han de ser claras, para así orientar a los estudiantes acerca de este instrumento de evaluación.

Para Popham (1995), la importancia y el valor del portafolio radica en que es el estudiante el que participa en la selección del contenido, reflexionando sobre éste y con la oportunidad de que sea revisado. Por ello, se espera que gran parte de las

piezas del portafolio vayan acompañadas de comentarios del estudiante, explicando su selección y reflejando con detalle lo que han reflexionado, tanto del proceso mismo y como de los retos que encontró.

Entre las características del portafolio destacan (Verdejo y Medina, 2008):

- Es un producto creado a partir de la selección del estudiante
- Es un medio individual que sirve para apreciar, valorar y comprender el aprendizaje y progreso del estudiante, revelándose lo que aprendió, lo que puede hacer, así como sus progresos y logros. De igual forma, el estudiante comparte, comunica sus inquietudes, ideas y estrategias. Se consigue por lo tanto mantener en los estudiantes el interés y el control sobre el portafolio, ya que de lo contrario se convertiría en una asignación impuesta.
- El portafolio es también flexible, ya que puede ser utilizado en diferentes asignaturas curriculares, mostrando el conocimiento de destrezas y actitudes, proveyendo al maestro de una fuente de evidencias variadas, para así formular conclusiones y juicios acerca del aprendizaje de los estudiantes.
- Promueve cambios en las prácticas de evaluación con una participación activa y responsable del aprendizaje, siendo un vehículo para que los estudiantes aprendan a apreciar y estimar su trabajo.
- Contiene gran información que demuestra el progreso y aprendizaje del estudiante.
- Fomenta la reflexión para que los estudiantes piensen y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Se espera poder identificar fortalezas y dificultades tanto en los trabajos como de los propios estudiantes con el propósito de que estos tomen una posición crítica ante los trabajos del portafolio, destacando qué metas han logrados y qué necesitan mejorar.

La creación de un portafolio no es un proceso sencillo como pudiera parecer, sino que es necesario establecer una serie de requisitos y una planificación para construirlo, estableciendo, por ejemplo, cómo será su administración. La variedad de propósitos para los cuales puede servir propicia que se establezcan para su creación un conjunto de pasos específicos. Además, no hay una manera correcta o única de crearlos, por ello hemos tomado como modelo el que sugieren Verdejo y Medina (2008):

1. Título del portafolio
2. Propósitos y objetivos del portafolio
3. Uso que se dará a los resultados
4. Personas que tendrán acceso al portafolio
5. Contenido del mismo (tipo y cantidad de trabajos)
6. Estructura física y organización
7. Equipo y materiales necesarios
8. Criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación del mismo.

Algunas ventajas del uso del portafolio como elemento de evaluación son:

1. Promueve la participación del estudiante en monitorear, reflexionar y evaluar su propio aprendizaje.
2. Revela información variada sobre sus creadores que no se puede obtener mediante otras técnicas de evaluación.
3. Permite apreciar el progreso del aprendizaje del estudiante a través del tiempo.
4. Requiere que los estudiantes asuman la propiedad sobre sus propios aprendizajes para seleccionar, reflexionar y evaluar las piezas.
5. El maestro tiene la oportunidad de observar y conocer a los estudiantes en un contexto más amplio.

6. Provee valiosa información cualitativa sobre aspectos variados e impredecibles sobre la labor de los estudiantes.
7. Ofrece información acumulativa acerca del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. Es cónsono con las teorías de aprendizaje que promueve la participación y la responsabilidad del estudiante con su propio aprendizaje.
9. Documenta el desarrollo de aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor a través del tiempo.
10. Se adapta a las necesidades e intereses y habilidades del estudiante.
11. Es posible utilizarlos en todos los niveles escolares y con diferentes propósitos.
12. Documenta detalladamente los procesos y procedimientos que se lleva a cabo realizar sus trabajos.
13. Comunica a otros docentes sobre el estudiante y los aprendizajes logrados.
14. Influye en la aplicación de técnicas de enseñanza y a la evaluación de los maestros.

Entre las limitaciones de este están:

1. La planificación, la creación y la revisión del portafolio consume tiempo del maestro y de los estudiantes, por ello es necesario planificar su uso en la clase y adiestrar a todas las personas involucradas. Una orientación adecuada y una comunicación continua del estudiante y del maestro durante la creación del portafolio son factores críticos en su efectividad. Es más manejable cuando incluye un número limitado de piezas y criterios para la evaluación de las piezas.
2. La evaluación de los portafolios consume tiempo y requiere un mayor refinamiento de los procedimientos empleados. La implementación del portafolio presenta inicialmente la dificultad del tiempo, tanto para su

creación como para el manejo de gran cantidad de documentos que se pueden ir acumulando. Sin embargo, esta limitación se debe sopesar frente al beneficio de tener un retrato de la evolución del estudiante y entender mejor sus fortalezas y necesidades.

3. Existen pocas evidencias sobre la confiabilidad y validez de los resultados. Según diferentes estudios, el portafolio muestra una escasa relación entre su calificación y las puntuaciones de otras técnicas (Klein y Mc Caffrey, 1994).
4. La generalización de los resultados es limitada. Como con todo instrumento de evaluación, se espera que los juicios en torno al aprovechamiento del estudiante no se centren únicamente en estos.

Otros problemas prácticos que pueden producirse al implantar el portafolio en el aula implican:

- 1- Tendencia de los maestros a dar mayor énfasis a las actividades institucionales en vez de a los aprendizajes esperados de los estudiantes.
- 2- Dificultad de los maestros para establecer criterios e indicadores para evaluar los trabajos
- 3- Escasez de tiempo para desarrollar, implementar y evaluar el portafolio
- 4- Falta de adiestramiento y apoyo
- 5- Ausencia de un plan a largo plazo para implementar la técnica
- 6- Resistencia al cambio.

Para evitar dichos problemas e inconvenientes, Verdejo y Medina (2008) realizan las siguientes sugerencias a los docentes:

1. Examinar la literatura disponible acerca de portafolios y otras técnicas de evaluación.

2. Determinar el propósito y la audiencia del portafolio
3. Identificar los objetivos de la instrucción que se persigue lograr y el contenido relacionado
4. Decidir el tipo de portafolio que se va a utilizar, cuáles y cuántas piezas se podrían incluir.
5. Determinar cuándo se va a recoger, qué materiales se necesitan, cómo se pueden organizar y presentar, y cuáles son los criterios de evaluación que se aplicarán.
6. Escribir las instrucciones que incluyan la información anterior y discutirla con los estudiantes
7. Aclarar las dudas a los estudiantes, recoger sus recomendaciones y realizar los ajustes necesarios.
8. Utilizar técnicas didácticas y de evaluación que reflejen los objetivos institucionales, el fomento de la reflexión, la autoevaluación y la comunicación escrita.
9. Recoger los portafolios en las fechas acordadas, proveer de retroalimentación y aplicar los criterios de evaluación cuando esté terminado.
10. Calificar el portafolio, bien sea con una lista de cotejo, escala de categorías o matriz de valoración y proveer una retro-comunicación escrita adicional al estudiante acerca de su desempeño en el portafolio.
11. Indicar los errores que los estudiantes deben corregir antes de la entrega final del portafolio o de lo que se ha evaluado.
12. Realizar reuniones periódicas con el estudiante y al menos una con sus padres o persona encargada para examinar el portafolio y los resultados de la evaluación.

13. Tener acceso a piezas y portafolios que sirvan como ejemplo de la ejecución que se espera.
14. Destinar un lugar en el aula para guardar y colocar los materiales necesarios para trabajar con el portafolio.

Según Popham (1999) los maestros que adoptan el portafolio en sus aulas deben programar diaria o semanalmente la recolección y evaluación de los trabajos de los estudiantes, por ello, no se debe pretender que el mero hecho de usar el portafolio implique que los estudiantes han aprendido lo que es importante. De hecho, uno de los retos es que el contenido del mismo se vincule con otros sistemas de evaluación.

10. LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE DIFERENTES MATERIAS

La dramatización como recurso didáctico puede ser un método para la enseñanza de diferentes materias de conocimiento, destrezas, lenguajes y valores (García Hoz, 1996). Es un poderoso medio de aprendizaje que afecta tanto a aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del alumnado.

Para Aznar (2006) la dramatización también tiene una importante función educativa:

La dramatización favorece la interdisciplinariedad de las áreas que se trabajan en la escuela: el lenguaje oral y escrito, el lenguaje musical, corporal, psicomotor, la plástica, así como el aprendizaje de otros idiomas a través de obras de teatro, títeres, máscaras, juegos dramáticos, improvisaciones, teatro de sombras y de luz negra, etc., actividades que nos ayudan a practicar las cuatro destrezas contempladas en la enseñanza de una nueva lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, con el objetivo principal de comunicarnos con los demás. En los programas de bilingüismo la dramatización debería ser una herramienta fundamental para la buena consecución de los mismos (p. 37)

En un proceso de búsqueda seleccionamos una serie de publicaciones e investigaciones en las que se empleaba la dramatización como recurso educativo en asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, Ciencias y Segundas

Lenguas. De igual forma también quisimos destacar su importancia en estudiantes de Educación Especial, donde la dramatización es:

Un medio muy interesante para ayudar al alumnado a comunicarse, a expresar sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo; para ejercer una buena pronunciación, entonación, gestos y movimientos; para desarrollar la memoria y un estilo personal y creativo en la expresión (García Hoz, 1996; p. 130).

10.1. LENGUA Y LA LITERATURA.

La LOE define la dramatización en el área de Lengua y Literatura como una estrategia didáctica para la realización de comentarios de textos, debates, análisis lingüísticos y otros proyectos. Además, la asociación entre dramatización, Lengua y Literatura y teatro hace evidente el uso de ésta, ya que promueve la expresión oral, la creación de textos y el análisis crítico de la literatura (García, 1996). Estos juegos y ejercicios con alumnos de secundaria han favorecido en la expresión oral y escrita, desarrollando la fluidez, la elaboración, la implicación personal y el lenguaje metafórico (Motos, 1993; extraído de García Hoz, 1996: p.135). En las actividades dramáticas la palabra tiene un sentido total en actividades como la improvisación o la representación de un texto (Jerez y Encabo, 2005), por lo que es evidente el elevado número de publicaciones que hacen referencia al empleo de ésta en clases de Lengua y Literatura, mucho mayor que en el resto de las materias. El éxito de su empleo en el aula fomenta la creación de textos, la adaptación de éstos, la reflexión gramatical y literaria, así como el desarrollo de la expresión, la comunicación y la comprensión de distintos tipos de discursos (Motos, 1999).

Entre la dramatización y la literatura ha coexistido desde siempre una relación curricular y metodológica por que la actividad pedagógica que implica la primera ha proyectado sus beneficios en la segunda, más concretamente en el caso de la literatura infantil, donde ésta *ha dejado de ser un objeto de estudio para promover el contacto entre estudiantes a través de la actividad y el juego* (Cervera, 1976). A pesar del escaso empleo de la dramatización en el aula con alumnos de secundaria, en

comparación con los de primaria o infantil, sus beneficios son similares para todas las edades (Motos, 1999).

La dramatización es un maravilloso medio para aumentar la autoconfianza entre los estudiantes, el pensamiento crítico, la fluidez del lenguaje oral y el aprendizaje alfabético. No sólo aprenden a respetarse unos a otros, sino que son críticos consigo mismos y con las opiniones ajenas, de forma que los estudiantes incrementan su conocimiento y establecen un firme compromiso con el trabajo cooperativo y de equipo (Dewey, 1994; p.8)

Hemos tomado como ejemplo una serie de investigaciones que pueden servir de ejemplo comprender mejor el empleo de la dramatización en clases en de Lenguaje y Literatura.

En *Combining Literature with Drama* (Dewey, 1994) expone como ejemplo y de forma detallada el proceso de trabajo que realizó con sus estudiantes. Antes de comenzar explicó a sus alumnos los conceptos básicos y el vocabulario con el que podrían encontrar cierta dificultad. Seguidamente, Una procedieron a leer el texto a estudiar y discutir sobre el mismo, investigando los motivos de la trama, los personajes y sus conflictos. En una tercera fase, se desarrollaron ejercicios dramáticos y escenificaciones por grupos para así ayudar a los alumnos a tener un conocimiento más claro y específico de la obra literaria, todo ello de forma organizada y consensuada entre alumnos y profesora. Estas pequeñas escenificaciones se representarían a alumnos de preescolar, y así lograr dos objetivos, que los estudiantes no se llegasen a sentir intimidados al exponerlos públicamente (ya que la audiencia no estaba formada por adultos) y que la realización de la actividad debía de realizarse de forma que fuese entendida por los jóvenes de menor edad. Uno de los estudiantes hizo de narrador, leyendo el texto que previamente había preparado el grupo, y otros crearían los sonidos o efectos sonoros y ambientales, la escenografía, los vestuarios de los personajes, y finalmente estarían los que interpretarían los personajes.

Putnam (1991) destaca la necesidad de emplear la dramatización para estudiar textos con el objetivo de promover el interés por la lectura, aportando un extenso vocabulario y conceptos que enriquezcan el nivel lingüístico y gramatical,

ayudando así a que los lectores sean más creativos e imaginativos con sus propios textos y creaciones. Hay que tener en cuenta que tanto jóvenes como niños utilizan su conocimiento de una forma más natural que los adultos, por ello suelen tender a retener la información durante un período de tiempo más largo (Dewey, 1994). La autora recomienda que, previamente a la lectura de un texto literario, sería más útil que el profesor realizase preguntas para comprobar los conocimientos previos que los alumnos tienen del tema que trata el texto, de tal forma que durante la lectura dichas preguntas sean contestadas y así fortalecer el interés del estudiante hacia el texto literario.

Para aquellos docentes que quieran abrir el mundo de la literatura a los niños, el drama interactivo es una herramienta que dota a los jóvenes de una mayor responsabilidad en el tema de estudio, de forma que llegan a comprender más y mejor lo que leen. El utilizar un texto es como si entrasen en el mundo de otros, de esta forma, la experiencia de sus pares puede servirles para profundizar más en sí mismos (Coney y Kanel, 1997; p. 23)

La dramatización no sólo ayuda a los estudiantes a tener una visión más personal con el texto literario sino que logra motivar al docente a repetir dicha actividad. Coney y Kanel (1997) en su artículo *Abriendo el mundo de la literatura a los niños a través de las experiencias con el drama interactivo* plantearon el empleo de la dramatización con el objetivo de fomentar en éstos el interés por la literatura a través de ejercicios en los que los estudiantes escenifican una historia a través de la lectura de diálogos de personajes que ellos mismos han creado y que representan informalmente sin la necesidad de memorizar los diálogos. Se trata de acercar la literatura a los jóvenes, no sólo a través de la lectura sino con ejercicios que los motiven al mismo tiempo que aprenden.

De todas las artes, la dramatización es la que envuelve y hace partícipe al estudiante de una forma más completa, tanto en el campo de lo intelectual, lo emotivo, lo físico y verbal, así como en cuanto a las relaciones sociales”. (Coney y Kanel, 1997: p.12).

Usualmente se menciona el empleo de la dramatización se la suele relacionar con la memorización de líneas de texto, pintando la escenografía y adquiriendo elementos para la tramoya. Pero según Coney y Kanel, esta idea está erróneamente

preconcebida, ya que realmente implica la participación de los estudiantes en un proceso creativo que aumenta la motivación y donde los alumnos están envueltos de forma activa en las diferentes actividades, resolviendo las cuestiones que plantean los personajes, la trama, el vocabulario, así como los mensajes subyacentes. Para ello, es necesario que el profesor actúe como guía, esté motivado y se sienta activo, con una actitud distendida, relajada y abierta para compartir y organizar las distintas situaciones que se produzcan en clase. Una de las razones por las cuales la dramatización entusiasma a los participantes es porque éstos sienten que aumenta su capacidad de comprensión y sus procesos cognitivos y sociales, por lo que se sienten más responsables con el tema de estudio (Yawkey, 1983).

Para las clases de Lengua y Literatura se pueden emplear los juegos de roles donde los jóvenes aprendan a valorar los problemas y a entender a aquellas personas que son diferentes a ellos, al mismo tiempo que trabajan de forma cooperativa en grupos. Los alumnos, durante el desarrollo de los juegos de roles verán incrementar su proceso de comprensión proporcionalmente al grado de motivación hacia la lectura (Bidwell, 1990). Es por ello por lo que la dramatización es considerada un arte comunal, en el que cada persona necesita de sus compañeros para progresar, para superarse y desarrollarse de una forma más completa. Al docente no han de preocuparle “los estudiantes que se encuentran como observadores, ya que estos comenzarán a involucrarse directa e indirectamente en las aventuras de los personajes de la escenificación” (McCaslin, 1990; p.2, traducido por el investigador).

En el caso de los estudiantes de primer grado, las dramatizaciones suelen aportar un mayor interés y motivación en detrimento de las discusiones grupales (Galda, 1982; Pellegrini y Galda, 1982). Con preescolares y alumnos de segundo grado los juegos de roles son de gran utilidad para acercarlos a la literatura infantil, bien a través del empleo de pantomimas, improvisaciones de palabras, construcción de argumentos y personajes (Cline e Ingerson, 1996).

Un problema con el que se suele encontrarse el docente es la timidez o la baja autoestima de sus estudiantes, que suelen ser bastante vergonzosos y les cuesta expresar en público sus emociones e ideas, y por ello no deseen participar. Para

ayudarlos a involucrarse es importante la colaboración de estudiantes voluntarios, que impliquen a los más retraídos. En el caso de aquellos estudiantes que muestren serias dificultades para hablar en público se les puede facilitar un diálogo corto y sencillo, el cual únicamente deberán leer. Con las actividades dramáticas los estudiantes no sólo estudian e investigan un texto en concreto sino que elaboran todo un proyecto para exponerlo. Hay quienes critican que la dramatización propicia un desarrollo mental inapropiado en estudiantes muy jóvenes (Isenberg y Jalongo, 1993; Mayeski, 1990), por lo que se recomienda que el docente emplee actividades dramáticas teniendo muy en cuenta las edades de éstos y sus caracteres.

Los beneficios de la dramatización siguen siendo iguales para todas las edades, fomentándose un sentimiento de libertad, creatividad y el aumentando la motivación, lo importante es adaptar los diferentes ejercicios dramáticos a los alumnos según su madurez.

10.2. SEGUNDAS LENGUAS

Es muy usual el empleo de ejercicios dramáticos en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que a través de éste se ejercita la expresión oral, (esencialmente la entonación), se aprenden a usar correctamente las estructuras gramaticales, se asimilan mejor los conceptos así como los contenidos conceptuales y procedimentales. Y es a través de la dramatización cuando los alumnos disfrutan del aprendizaje de una nueva lengua en un contexto más natural, espontáneo y real, y cuya finalidad, al igual que en el caso de la Lengua y la Literatura, es el fomento de la escritura creativa, la descripción de emociones y sensaciones a partir de la memoria sensorial y afectiva, la experimentación fonética, la creación de ritmos, y el fomento y la mejora de la lectura expresiva, las improvisaciones para mejorar la comunicación así como el recitado y confección de textos narrativos (García Hoz, 1996). De igual forma, la dramatización como proceso de enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas implica que los estudiantes interactúen y se comuniquen entre sí desarrollando habilidades y destrezas desde el punto de vista psíquico, emocional e

intelectual, identificando aquellas situaciones conflictivas y aprendiendo a superarlas, tanto individual como colectivamente (Colborne y Ramsden, 1997).

Para su empleo en el aula se puede comenzar utilizando juegos dramáticos o juegos de roles, escenificando por parejas breves diálogos improvisados y, dependiendo de la edad y del desarrollo del curso, ir aumentando el tiempo de escenificación, el nivel del vocabulario y el grado de pronunciación. Si dichas representaciones se llevan a cabo de forma continuada, se comprobará una mejora importante en la entonación y el acento. El aprendizaje de un segundo idioma conlleva el temor a cometer un error o a quedar en ridículo, por lo que es necesario mantener un ambiente lúdico y controlado, donde se puedan obtener experiencias nuevas para los alumnos, que comprueban su nivel de expresión y para el docente.

En la revista *Australian National University*, Moore (1997) publicó una investigación en la que, para mejorar la pronunciación y fluidez oral del japonés en estudiantes australianos empleando ejercicios dramáticos. El motivo que llevó a los profesores de dicha asignatura a tomar esta decisión fue por el grave problema que éstos estaban teniendo con sus estudiantes, ya que existía una carencia importante en la destreza de fluidez oral, aspecto muy importante para el estudio de un segundo idioma. El planteamiento del problema fue estudiar cómo lograr que la pronunciación y entonación de los jóvenes fuese lo más correcta posible, teniendo en cuenta que sólo la practicaban en el aula.

Para Rubin (1987) es esencial para los estudiantes tomar el control de su propio proceso de aprendizaje para así sentirse motivados a aprender fuera de clase, por ello, los profesores de japonés de la universidad australiana se plantearon la búsqueda de soluciones y alternativas al método de enseñanza convencional que estaban aplicando. Tras comprobar los resultados que estaba aportando la dramatización en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, decidieron emplear ésta no solo para ayudar a sus estudiantes a mejorar la entonación y la pronunciación sino para que también se desarrollasen en un sistema de enseñanza menos analítico sin tener que estudiar las estructuras morfológicas y sintácticas del lenguaje.

En sus conclusiones destacaron que, a través de la dramatización, tanto la pronunciación como la entonación mejoraron ostensiblemente, y que al incorporar como medio de evaluación los diarios reflexivos lograron que los estudiantes pudieran exponer de forma crítica sus pensamientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo partícipe de sus progresos personales y académicos a sus profesores. Y es que el creciente interés del estudio de los beneficios que aportan los diarios reflexivos se está viendo reflejado en el incremento del cuerpo de la literatura, el cual no sólo muestra mejoras en el ámbito educativo, sino también en el personal e incluso para los docentes.

El resultado de dicha experiencia concluyó con las siguientes conclusiones:

- Hubo estudiantes que se sintieron frustrados el día de la escenificación ante un público siendo evaluados por el resultado final y por su capacidad de memorización de los textos, influyendo los nervios negativamente en los jóvenes.
- Los estudiantes con problemas de expresión oral y los que eran muy tímidos abandonaron los ensayos al sentirse obligados a memorizar un texto y exponerlo en público.

Por todo ello, el grupo de docentes tomó nota de este hecho acordaron evitar evaluar a los alumnos por el resultado y no por el proceso, así como evitar obligarles a mostrar en público sus trabajos. Tanto profesores como estudiantes afirmaron haberse sentido satisfechos con el resultado ya que la pronunciación y entonación de los estudiantes mejoró. La función de los diarios reflexivos fue destacable cuando éstos contribuyeron significativamente en el proceso formativo, sirviendo como instrumento a través del cual los estudiantes fueron más conscientes de su proceso de aprendizaje, sirviendo como fuente de información para crear en clase discusiones y foros. Con los escritos personales, se les dio la oportunidad a los estudiantes que abandonaron los ensayos y que ni formaron parte de la escenificación final.

Otro aspecto a destacar fueron las relaciones entre profesores y estudiantes, las cuales dejaron de ser tan distantes que llevó a que un grupo de profesores

expresase su incomodidad al ver alterada la relación que previamente tenían con sus alumnos, la cual era más distante y académica.

El habla es más simple que repetir lo que uno oye, ya que la forma de la boca, la postura corporal y el mecanismo de respiración así como las expresiones faciales son parte esencial de una correcta pronunciación (Wessels, 1987, p.62, extraído de Moore, 1997)

En el artículo *El poder de la dramatización en la Enseñanza de Segundas Lenguas*, Ralph (1997) expone la experiencia de un profesor de francés que desarrolla ejercicios y actividades dramáticas en su aula con el objetivo de incrementar la motivación de sus estudiantes bajo un ambiente más estable, equilibrado y lúdico, donde la implicación y la responsabilidad grupal sea un factor esencial. El trabajo de Ralph fue con estudiantes de secundaria con serios problemas para aprender francés, ya que en cursos anteriores fueron obligados a memorizar textos y a estudiar las estructuras morfológicas y sintácticas, por lo que había un claro rechazo hacia la asignatura. Para ello se planteó la creación de una serie de estrategias basadas en actividades dramáticas con las que practicar y desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas. El resultado fue el siguiente:

- Incrementó la motivación de sus estudiantes por aprender, se les estimuló a través del juego y escenificaciones con grandes dosis de humor.
- Dichas actividades fueron cada vez más efectivas a medida que los estudiantes incrementaban su autoestima, mejorando su sentido del grupo y de camaradería.
- Al ser un tipo de aprendizaje de carácter cooperativo, se redujeron las tendencias negativas hacia un nuevo idioma, desarrollándose un concepto de lealtad grupal y habilidad social y comunicativa.
- También resultó ser motivador para el profesor ver cómo sus estudiantes actuaban de una forma más efectiva y positiva, ya que se iban esforzando a aprender cada vez más.

Las exposiciones finales fueron una parte más del proceso que mostró una mejora de la sensibilidad del estudiante y comprensión de sí mismo y de su entorno, gracias a la creatividad e imaginación de todos.

10.3. MATEMÁTICAS

Las matemáticas están compuestas por un lenguaje abstracto, por lo que su complejidad se hace más evidente al intentar enseñarla y asimilarla. Estudiantes de todas las edades suelen encontrar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas una dificultad mayor que con el resto de las asignaturas, lo que la convierte en una materia poco estimulante para ser estudiada. Por ello, es importante acercar dicha asignatura a los estudiantes de una forma más creativa, como por ejemplo humanizando los signos, convirtiéndolos en personajes, los cuales desarrollarán conflictos matemáticos bajo situaciones cotidianas y humanas.

Desde este enfoque, “las matemáticas constituyen una auténtica colección de guiones teatrales de diversidad infinita con una estética cargada de racionalidad y belleza” (Muñoz y Roldán, 2005). A pesar de que las matemáticas forman parte de nuestra cotidianeidad, el nivel de abstracción y complejidad aumenta considerablemente cuando éstas se convierten en ecuaciones, derivadas o funciones.

Con motivo de la designación en el año 2000 como Año Mundial de las Matemáticas, en diferentes congresos y foros de todo el mundo se divulgaron actividades que motivaban a los estudiantes una vez que se relacionaban las matemáticas con las artes en exposiciones de fotografías matemáticas, maratones de películas con temas matemáticos, así como publicaciones de libros que muestran el universo matemático de manera que no provoquen el rechazo si se realiza de forma lúdica. Son numerosos los profesores que entienden la necesidad de relacionar las matemáticas con el entorno cotidiano, haciendo llegar aspectos de ésta a todos los estamentos de la sociedad y así ser conscientes de que nos encontramos rodeados de matemáticas. Un ejemplo de ello es el trabajo de José Muñoz Santoja (Licenciado en matemáticas) e Ismael Roldán (Licenciado en Arte Dramático y Doctor en Ciencias

de la Información). Ambos, docentes españoles, han llegado a afirmar tras sus experiencias que el teatro es un poderoso recurso para la didáctica y la divulgación de las matemáticas, especialmente por la capacidad de asombrar al poner en escena conceptos que se consideran abstractos, así como de llamar la atención y motivar al espectador. De esta manera el juego dramático se convierte en una herramienta muy valiosa y en un vehículo para la divulgación científica para cualquier tipo de público (Muñoz y Roldán, 2005). Un ejemplo es la obra “Diálogo entre primos”, extraída de: (www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Irudiak/primos.pdf)

A pesar de que pueda pensarse que la relación entre las matemáticas y el teatro es complicada, el hecho de escenificar conceptos matemáticos de forma lúdica y divertida provoca interés y hace a la asignatura más apasionante, aunque esta actividad sigue despertando cierta incredulidad. Esta propuesta en sí no es complicada, habría que determinar un tema y establecer una relación con símbolos matemáticos (números, logaritmos, asíntotas o potencias) los cuales se transformarían en personajes, o se humanizarían al dotarlos de la capacidad de hablar y de mostrar sentimientos. De esta forma se transforman los signos matemáticos, para pasar a ser trazos con una perspectiva bidimensional en libros u ordenadores, a convertirse en elementos más atractivos y emocionantes al escenificarlos.

Estudiar las matemáticas a través de la dramatización puede comenzar con la escenificación de historias reales basadas en algún descubrimiento en concreto o a través de las representaciones biográficas de matemáticos (como pueden verse en la editorial Nivola, con las historias de Galois, Euler y Descartes). Un ejemplo puede ser el texto de Ponza, un pequeño montaje realizado por la autora y docente junto a sus alumnos titulado: *De lo que sucedió en la Biblioteca de Alejandría, de algunas discusiones entre sabios, dioses, musas y muchas cosas más* (Ponza, 1996). En el caso de España, los profesores canarios, Inés del Carmen Plasencia y Ernesto Rodríguez, escenificaron la pieza teatral *En el país de la Reina Equilátera* (Plasencia y Rodríguez; 1999), interpretada por alumnos universitarios en la que, a diferencia de la anterior autora, los personajes ya no son humanos, aunque no por ello dejan de ser reales, siendo los

círculos y cuadrados transformados en una serie de personajes geométricos que se dan cita en diferentes historias.

Otra experiencia es el montaje teatral llevado a cabo por Luis Balbuena, titulado *La creación de los números* (2001) con alumnos de secundaria, donde se establece un idilio entre una función y su asíntota y donde se presentan algunos problemas sentimentales como en cualquier pareja, acabando con la solución de dicho conflicto a través de una solución matemática o la relación entre una función y su variable o la liberación de una potencia. Estos son ejemplos de cómo un profesor de matemáticas puede abarcar la enseñanza de las matemáticas con la dramatización tomando como muestra otras actividades y ejercicios de docentes con las cuales han logrado resultados positivos. El objetivo no es otro que el de demostrar que el rigor conceptual matemático no tiene por qué ser incompatible con el sentido del humor. En esta misma línea de investigación, existen bastantes publicaciones así como experiencias de docentes, todo ello en un intento de aunar las matemáticas y las artes.

También hay propuestas que aúnan matemáticas y teatro o arte, como son los montajes realizados por profesores o actores de compañías profesionales. Tal es el caso del grupo Comando Teatral de Guadalajara, con montajes como *Por todos los euros*, donde se trataba el tema de la incorporación del euro a nuestro sistema monetario de una manera muy atractiva. El profesor canario Juan Antonio García Cruz con *El caso de los despedidos de la empresa Westvaco* (García Cruz; 2000), estudia la inferencia estadística y el contraste de hipótesis con un ejemplo de la vida real. En EEUU. Rosenblum y Lessner montaron a finales del año 2000 el espectáculo musical *El Último Tango de Fermat*, donde un personaje intenta mostrar un descubrimiento pero por su dificultad, unos revividos Pitágoras, Gauss y Euclides le ayudarán. El grupo brasileño Theatralha & Cia también ha montado varias obras teatrales basadas en el libro *El hombre que calculaba* de Malba Tahan. El profesor Wiseman y Sigh, productor y director de la BBC, crearon el *Teatro de la Ciencia*, con el objetivo de montar conferencias científicas teatralizadas durante el año 2002,

como *Mentiras, malditas mentiras* y *Estadística* que han sido escenificadas en muchas universidades y circuitos teatrales.

Suele ser usual que dos profesionales como el caso de Schaffer y Stern, uno de ellos profesor y especialista en matemáticas y el segundo, actor o con estudios de arte dramático, como también es el caso de los profesores españoles, Muñoz y Roldán, unan sus conocimientos y su imaginación para crear representaciones teatrales a través de textos. En el caso de la pareja estadounidense, en 1990 montaron el espectáculo titulado *Two Guys Dancing about Math* ante más de 1000 profesores de matemáticas, y que fue representado durante años ante estudiantes, profesores y el público en general por todo el país, rompiendo así con los estereotipos sobre el binomio arte y matemáticas. Los espectáculos teatrales de contenidos matemáticos no son sólo recomendados para niños y jóvenes, sino también para adultos que, desencantados con las matemáticas, podrían haber evitado esa fobia si desde niños hubiesen comprobado que las matemáticas forman parte de sus vidas cuando se mueven o bailan (Schaffer y Stern, 1991). *Cada vez que nos movemos, estamos haciendo matemáticas*, dijo en una entrevista Erik Stern, mientras su compañero Karl Schaffer aseguraba: *La danza es tan importante como las matemáticas, las artes son tan importantes como las ciencias. No son un lujo, son necesarias.*

En España, los pioneros en aunar el teatro con las matemáticas han sido José Muñoz e Ismael Roldán, cuando comenzaron incorporando recursos teatrales y dramáticos en sus clases de matemáticas, donde sus alumnos representaban el papel de la incógnita X para resolver una ecuación de segundo grado. En 1994, ambos coordinaron el I Seminario de Matemáticas y Medios de Comunicación, donde se llegó a organizar una mesa de trabajo dedicada exclusivamente al teatro y las matemáticas. A pesar de las escasas experiencias al respecto en aquel momento, se llegaron a mostrar en aquellas reuniones las múltiples posibilidades educativas del teatro como recurso para la enseñanza y la divulgación de las matemáticas. En 1998, en las jornadas organizadas por la Sociedad APUMA., en Madrid se sustituyó lo que iba ser una ponencia, la cual se esperaba fuese oral y de tipo magistral, por una dramatización teatral., donde a través de un programa televisivo dedicado a las

matemáticas se dividía en varias partes, conformado por un noticiario con publicidad, entrevistas, y varios números visuales, en los que elementos matemáticos se desarrollaban por el escenario.

Según los autores, por primera vez en la historia pudo observarse un idilio romántico entre una función y su asíntota, así como la ordenación o la simetría escenificados sin pronunciar una sola palabra, únicamente a través de la expresión corporal, mímica y musical. Algunos de dichos guiones se pueden encontrar en el libro “Teatromático” (Roldán, 2002). Es de destacar en este tipo de representaciones que la música tiene un gran valor como ingrediente fundamental del espectáculo, por lo que ha de elegirse de manera selectiva, diseñando así un espectáculo audiovisual mucho más completo (Muñoz y Roldán, 2005).

La dramatización y el teatro, como recursos educativos pueden ayudar a poner fin a la imagen negativa que se tiene de las matemáticas a causa de su abstracción, lo que la dificulta y aleja de la realidad cotidiana de los estudiantes. Lo único que se necesita es un poco de ingenio, originalidad y sentido del humor, para que el resultado final del proceso sea gratificante. De esta manera las dramatizaciones no sólo romperían las barreras entre la pizarra y los estudiantes, sino que mostrarían a los jóvenes elementos matemáticos desde una perspectiva tridimensional, pudiendo formar parte de ella. De esta forma serían retenidos en la memoria por mucho más tiempo, y lo que es más importante, se incrementaría el interés por la asignatura.

10.4. CIENCIAS NATURALES E HISTORIA

El empleo de la dramatización en clase de Ciencias Sociales e Historia suele llevarse a cabo a través de juegos de roles, ya que por las características de estas asignaturas los docentes intentan que los estudiantes no sólo conozcan, por ejemplo, las fechas, nombres y situaciones históricas más relevantes, sino que se espera que conozcan de forma más real las circunstancias históricas, culturales, políticas, económicas y sociales de la historia y del mundo.

A pesar de la existencia de las críticas que exponen abiertamente la falta de utilidad de este tipo de experiencias, la mayoría de los docentes que han utilizado las dramatizaciones en sus aulas se han mostrado muy satisfechos con los resultados, ya que para sus estudiantes ha sido emocionante recrear una situación pasada para entender motivos y actitudes, lo que podrían haber sentido sus protagonistas, de forma que estas experiencias han quedado retenidas en la memoria de los jóvenes por años, sin haber tenido que memorizarlas. Una profesora de Historia, en vez de relatarle a sus estudiantes cómo eran transportados los esclavos africanos a las Américas, animó a que éstos recrearan dicha situación hacinándolos en pequeños espacios en el aula, para que de esta manera llegaran, no sólo a imaginar, sino a sentir de forma directa y física lo que aquellas gentes pudieron llegar a padecer al ser trasladados en las bodegas de los barcos durante semanas. La amplia literatura al respecto muestra el claro interés de los profesores de historia en buscar recursos y medios con los que concienciar a sus estudiantes sobre la realidad de la historia, para que, habiéndola experimentado, esta no vuelva a repetirse. De igual modo, desean mostrarles que la forma de vida presente es parte de un proceso histórico en el que diferentes acontecimientos como la muerte y el nacimiento de seres humanos han propiciado que se hayan establecido unas normas y costumbres bajo las cuales se fundamente la actual sociedad. Otro de los propósitos es fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico, de manera que puedan tomar sus propias opiniones sobre el pasado, y de cómo este puede influir en su futuro.

En la investigación de Goalen y Hendy (1993) el objetivo era valorar el nivel de compromiso y de estudio de sus estudiantes durante una clase de historia, y de cómo a través de las dramatizaciones desarrollaban un mayor pensamiento histórico y un nivel de comprensión conceptual a diferencia de otras clases en las que se impartiría la materia con recursos más convencionales y de forma magistral. Según sus conclusiones los estudiantes asimilaban mejor la información, comprendiéndola de una forma más clara y crítica, ya que las clases resultaron ser más divertidas y amenas, comprometiéndose más los estudiantes con la asignatura.

Otro ejemplo de la aplicación de los juegos dramáticos en el aula es la que publicó Morris (2001), en el que los alumnos estudiaban la vida del hombre en la prehistoria, así como las relaciones entre hombres y mujeres de aquel entonces, y para ello leyeron el libro *Maroo of the Winter Cave* (Turnbull, 1984). La clase se dividió en pequeños en pequeños grupos y debatiendo los roles sexistas que se producían en aquel momento histórico y comparándolos con los de la sociedad actual, así como con su entorno familiar. Seguidamente, el profesor marcó cuáles iban a ser los objetivos del trabajo dramático, a nivel individual y grupal, y como éstos iban a ser valorados. Uno de los ejercicios dramáticos consistió en la respuesta a una serie de preguntas medulares del tema. Los alumnos debían de buscar las respuestas a través de una investigación personal y una vez obtenida la información se reunieron en grupos, exponiendo y resumiendo los datos que habían recopilado. Un representante de cada grupo se acercaba a los otros para exponerles sus conclusiones y para que, este segundo, las añadieran a su trabajo, de manera que al final, con la suma de los datos de la información recopilada fuesen lo más completo posible.

En la parte final del proceso cada grupo elegía a un representante, el cuál debía responder a una serie de preguntas oralmente, y cuyas respuestas o comentarios debían ser consultados con el grupo, fomentando el pensamiento crítico y habilidades que ayuden a mejorar el proceso de síntesis, análisis y evaluación de ideas. Una vez que han dominado la información, se les pidió que recreasen la forma de vida de aquellos personajes prehistóricos con la composición de una serie de poemas, imaginando cómo se expresarían aquellos hombres. Para ello el profesor les explicó cuáles eran las necesidades básicas de aquellas personas, su moral, su ética y sus principios de convivencia. Dicho texto debía de estar acompañado por elementos sonoros, tales como tambores o sonidos creados a partir del propio cuerpo. La evaluación del trabajo de cada creación debía de cumplir con una serie de aspectos que habían sido tratados y consensuados entre todos previamente en una hoja de cotejos, para posteriormente plantear una serie de problemas a todos los estudiantes, los cuales debían de resolverlos reuniéndose en grupos, ya que se iban a tener muy en cuenta el tipo de exposición, la forma de

resolver el problema, así como las causas y justificaciones que les llevaron a determinar dicha solución.

En sus conclusiones, el autor afirmó que es posible llevar a cabo un ejercicio dramático y poder realizar al mismo tiempo una evaluación objetiva como puede serlo un examen. El empleo de la dramatización animó a los estudiantes a explorar el contenido del temario con mayor interés y de forma más creativa, ampliando sus intereses y aprendiendo conocerse mejor a sí mismos a través de una participación activa y grupal, superando en la mayoría de los casos los objetivos marcados de forma sobresaliente.

10.5. LA DRAMATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Los trabajos de Marcoux (1976) y Foster (1975) son un ejemplo de cómo pueden utilizarse los ejercicios dramáticos con estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje y de conducta. Autores son Wautelet (1983), Bertolotti y Minutillo (1995) han publicado sus experiencias en las que han aplicado técnicas dramáticas y teatrales en jóvenes con necesidades especiales. En estos casos, el objetivo es fomentar los beneficios de la dramatización en estudiantes con necesidades especiales, fomentando la autoexpresión, la adquisición de nuevas formas de comunicación, el conocimiento de sí mismos y la construcción de su propia identidad, todo ello en un ambiente lúdico, de diversión pero ordenado y seguro (Morris, 2001). El uso de juegos dramáticos deberá ser más específico y concreto con estos estudiantes. Se darán casos en los jóvenes con problemas físicos o psicológicos requieran de una atención especial, por lo que será de vital importancia crear un ambiente adecuado a su desarrollo personal, al mismo tiempo que no se altera ni provoca inestabilidad alguna en aquellos alumnos con problemas emocionales.

La práctica de los juegos de roles y actividades de expresión oral y escrita, con trabajos por parejas, creando dibujos y diálogos, va a requerir que haya una modificación y una distribución física en el aula, que puede no ser aceptada

fácilmente, por ejemplo, por niños autistas de grado severo, por ejemplo, o por aquellos otros que suele ser extremadamente tímidos. Para ello es importante que los cambios físicos que se vayan a efectuar en el aula se realicen de forma gradual a través de un ordenado programa de actividades. En el caso de llevar a cabo un juego o actividad dramática ésta ha de haber sido seleccionada teniendo muy en cuenta las características de los jóvenes y sus necesidades especiales. Para ello se recomienda que se comiencen a trabajar actividades y ejercicios que fomenten la actividad grupal, como por ejemplo, disponiendo a los estudiantes espacialmente en círculo, lo que ayudará a que se relacionen entre sí de una forma más directa, ya que todos tendrán una panorámica general del resto de los compañeros, llegando a sentirse más seguros y sin temor a perder el control. El uso del círculo no suele estar exento de dificultades para algunos estudiantes por temor a sentirse observados e intimidados, pero con paciencia y mucha atención aportará sus beneficios sobre todos en aquellos con problemas de comunicación y relaciones sociales (Ralph, 1997).

Lo idóneo es comenzar a trabajar por parejas, con actividades sencillas y breves, para posteriormente hacer grupos de tres y cuatro participantes, logrando así que desarrollen diferentes formas de comunicación, tanto verbal como no verbal. Una vez que estos grupos pequeños han elaborado sus trabajos, éstos se expondrán libremente entre sus compañeros, aunque en el caso de aquellos estudiantes que no lo deseen podrán desarrollar labores de narrador u observador que toma notas, o bien de periodista que posteriormente relatará a sus compañeros lo que ha visto, como si de un reportero se tratase.

En el Centro de Educación Especial *Hermano Pedro* se llevó a cabo el proyecto *La dramatización como proyecto expresivo en alumnos con necesidades especiales*, en el que participaron maestros de educación especial y educadores de otras áreas como educación física, psicoterapia y música. El propósito fue que a partir de un guión teatral basado en el contenido de una unidad temática fomentar el trabajo cooperativo, el respeto, la sensibilidad, la autoestima y la integración social entre los estudiantes en un ambiente lúdico, al mismo tiempo que se asimilaban y

comprendían los conceptos y contenidos del temario curricular. El proceso comenzó con la búsqueda de información a partir de talleres de logopedia, psicoterapia y teatro. Finalmente observaron que la dramatización se presentaba, no sólo como el vehículo de aprendizaje y de expresión adecuado, sino que favorecía otras capacidades cognitivas, motrices y comunicativas de los estudiantes.

Los objetivos de dicho proyecto se cumplieron, consiguiendo además que los estudiantes de otros centros se integrasen en la actividad, creándose un ambiente en el que se desarrollaron técnicas de trabajo estimulantes y altamente motivadoras, tanto para docentes como estudiantes.

10.6. LA DRAMATIZACIÓN FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR

La dramatización también se aplica en otros ámbitos de la sociedad con una función similar. El director teatral, Augusto Boal, como el también brasileño y reconocido educador Paulo Freire, coinciden en considerar al arte como un vehículo de liberación que da lugar a un espacio de participación dinámica y fuente de aprendizaje. El libro *Teatro del Oprimido* de Boal (1992), pudiera servir de ejemplo e inspiración a aquellos docentes que deseen aplicar las técnicas dramáticas en ambientes escolares o urbanos, ya que propone ejercicios teóricos y prácticos a través de los cuales la dramatización sigue teniendo una función educativa, reflexiva, comunicativa y social.

Para Freire y Boal, el *Teatro del oprimido* y el *Teatro foro* promueven que una verdadera educación debe ser aquella que proviene de la reflexión y la acción, y ha de producir una transformación tanto a nivel personal como colectivo. Por ejemplo, el *Teatro foro* promueve la creación de piezas teatrales, las cuales serían improvisadas sin excesiva preparación, pero que tratan problemas reales que no han sido resueltos o entendidos, y que se exponen en las calles a través de foros improvisados para concienciar a la gente de situaciones reales y hechos que los hagan recapacitar de la veracidad de éstos y de la posibilidad de que estén los suficientemente justificados,

ya que por razones sociales o intereses económicos se han creado situaciones contradictorias y de malestar en la sociedad. El *Teatro foro* se trata de una serie de ejercicios y juegos con reglas que pueden ser modificadas pero similares, para que todos los participantes formen parte de la actividad, de manera que haya un proceso de descubrimiento grupal y personal a partir de discusiones, ricas y profundas.

Durante la escenificación, el público o asistentes observarán las escenas, y podrán participar de forma activa como espectadores críticos que cuestionan los hechos y las acciones representadas, la cuales podrán quedar detenidas y donde unos actores sustituirían a otros para ponerse en dicho papel y así poder entender mejor la postura de un personaje, y mostrar posibles soluciones. Las personas que vayan realizando comentarios de lo que ocurre podrán ser sustituidos en escena o tarima improvisada por otros en cualquier momento, ya que el objetivo es el de entender el problema que se expone y que preocupa a los allí presentes.

El rol de moderador o “comodín” será esencial en este tipo de teatro, ya que sirve para mediar entre la acción teatral y el público (Márquez, 1996). Los problemas que se plantean en las dramatizaciones en el aula suelen ser diferentes a las del “teatro foro”, pero en las aulas también pueden exponerse problemas cotidianos, aquellos que aparecen en las noticias y que son de interés y preocupación general para todos, así como aquellas situaciones conflictivas en el aula o el centro escolar que necesitan ser tratadas y entendidas para evitarlas, sino solucionarlas (algo similar a lo que el *Teatro del oprimido* y el *Teatro foro* de Boal promueven).

Boal también ha creado el denominado *Teatro-invisible*, con el que bajo un tema que llamativo se creará una pieza dramática en lugares públicos, y donde el espectador se transforma en protagonista de la acción sin tener conciencia de ello. Otras técnicas que propone Boal es el *Teatro-imagen* o el *Teatro-estatua*, con la que se utiliza el cuerpo como vehículo principal de expresión con el propósito de crear imágenes, esculturas y fotos-estáticas, entre otras. Estas técnicas son sólo un ejemplo, de todas aquellas actividades que pueden ser utilizadas en las aulas a través de

las dramatizaciones, adecuando éstas a los objetivos establecidos, a los estudiantes y a la materia de estudio.

11. OBJECIONES SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DE LA DRAMATIZACIÓN

Durante nuestro proceso de búsqueda de información sobre el empleo de la dramatización en el aula, encontramos autores que criticaban la aplicación de la dramatización como recurso educativo por diferentes motivos:

- Uno de los más destacados es el temor de los docentes a perder el control de la clase al cambiar de estrategia educativa, así como el recelo a no ser lo suficientemente hábiles como para convencer a los estudiantes a que se acoplen a un nuevo proceso de aprendizaje, y que por ello sean criticados y puesta en duda su calidad como maestros, al incorporar formas poco convencionales de enseñanza (Bonwell y Eison, 1991).
- La temporalidad es otro de los aspectos cuyas críticas han dificultado el empleo de la dramatización en el aula. Si bien es cierto que hay cierta reticencia a recurrir a la dramatización por considerar que implica la necesidad de un tiempo importante fuera de clase (Dewey, 1994), también es cierto que si la dramatización se utiliza de forma continuada, el tiempo necesario sería menor. Para ello se recomienda comenzar a usar la dramatización con temas que no sean abstractos o muy teóricas, de forma que los docentes se sientan más seguros al comenzar a practicarla, ya que a éstos les cuesta acostumbrarse más que a los propios estudiantes.
- El temor a perder la autoridad ante los estudiantes y el creer que no se poseen las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar los juegos dramáticos en el aula, son dos aspectos que dificultan su empleo, aunque según (Yaffe, 1989), éstos no deben preocuparle al docente ya que cada

día se enfrentan de pie ante una audiencia con su trabajo, por lo que no se han de sentir inquietos.

Ante el temor del docente a perder el control de la clase es necesario que establezca ciertas normas con sus alumnos, con las cuales concienciar a éstos de que formen parte de un proyecto de trabajo y para ellos las normas tienen que cumplirse, siempre que sean aceptadas y aprobadas por todos. Es importante que no existan discrepancias con dichas normas, para lo que es necesario un consenso en la elaboración de éstas en función de varios objetivos, con una participación activa de los alumnos en la preparación de los temas, y aunque estos no sean interesantes para el estudiante, sí ha de serlo al menos por la forma en que son enseñados (Tanner, 1980).

Para evitar estos problemas son de gran utilidad los talleres en los que los docentes participen y se formen, fomentando estrategias de enseñanzas que no sean únicamente conductistas y diferentes a las ya tradicionales, para así estimular la motivación, tanto en docentes como en estudiantes (Valero-García, 1996). El fomento de aprendizajes alternativos a la enseñanza convencional y conductista, implica abandonar una metodología de enseñanza pasiva, más cómoda para el docente y menos efectiva y estimulante para los estudiantes.

SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO III: PROYECTO METODOLÓGICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La situación de la educación a nivel mundial está siendo estudiada desde hace décadas en gran parte de los países del mundo, ya que los resultados académicos de los estudiantes no mejoran en proporción con el desarrollo tecnológico y las inversiones que se realizan para mejorar la educación. Según el informe PISA, son muy pocos los países cuyos estudiantes, a medida que avanzan los años, se superan académicamente, tal y como ocurre en Finlandia, por ejemplo. La mayoría de ellos se enfrentan a problemas como la violencia en las aulas, la falta de asistencia, la desmotivación, la pobre participación del estudiante en su proceso de enseñanza y su desarrollo como persona, así como las escasas posibilidades de trabajar en aquellos puestos para los que los jóvenes se han preparado, provocando una evidente falta de interés en los estudios.

En el Fórum Mundial de Educación celebrado en abril del año 2000, más de 1.100 participantes de 164 países se reunieron en Dakar para establecer los objetivos que a nivel educativo se deberían cumplir por parte de todos los países para el año 2015. Entre ellos destacan:

- Una educación gratuita, de calidad y accesible a todo ser humano.
- El establecimiento de una educación que sea equitativa para todos los niños, jóvenes y adultos, sin discrimen por cuestiones étnicas, culturales, económicas, sociales, religiosas y sexuales.
- Que al menos el 50% de las mujeres tengan acceso a la educación ya que hay países donde el índice de escolaridad de éstas es mucho menor que en el caso de los varones, tanto por cuestiones religiosas como culturales.
- Facilitar el acceso a la educación para todos aquellos estudiantes con problemas físicos y psicológicos, etc.

Periódicamente se han ido realizando diferentes evaluaciones e informes para conocer si los diferentes países van a lograr dichas metas, y en caso contrario conocer aquellas áreas donde existan deficiencias para lograr los objetivos propuestos. A pesar de la voluntad de los diferentes gobiernos por mejorar sus sistemas educativos, los resultados no acaban de ser lo suficientemente esperanzadores a día de hoy, de manera que se prevé que sólo al menos la mitad de los países cumplan con las metas establecidas para el 2015.

Suele ser desconcertante el aumento del índice de suicidios en jóvenes, o que cada vez con más asiduidad se repitan actos en los que estudiantes deprimidos, desmotivados o decepcionados con su entorno o consigo mismos tomen la fatídica decisión de ir a sus centros educativos armados y agredir a sus compañeros y maestros. Por ello, no sólo es necesario investigar los motivos de tales conductas, sino encontrar medios, instrumentos y recursos que frenen tales actos.

El que fuera subdirector general de la Unesco en 2006, destacaba en una entrevista tres grandes problemas a nivel educativo que aún no se han solucionado, y que son: las bajas calificaciones de los estudiantes y sus causas, las deficientes infraestructuras de las escuelas y el escaso empleo de nuevos recursos pedagógicos por falta de formación.

Estudiantes desmotivados, rebeldes, violentos e insatisfechos con su educación influyen en los docentes, los cuales se sienten abandonados por la Administración, los padres y un sistema legal deficiente que los ampare. De igual forma, el Gobierno se ve colapsado ante las demandas de docentes y tutores para regular de forma adecuada la educación con un sistema social cada vez más cambiante e inestable. Las familias, que se sienten poco preparadas para dedicar tiempo y esfuerzo en la educación de sus hijos, tanto en valores como en responsabilidades, están delegando la responsabilidad de la educación de los jóvenes en el profesorado, el cual no posee los medios ni la libertad de acción como para desarrollar un proceso de educación eficaz, motivador y atrayente. Es preocupante pensar que las actitudes, los comportamientos, la forma de pensar, las creencias, los valores éticos y morales, así como la motivación de los jóvenes estudiantes, que se refleja en las aulas diariamente sean un reflejo de la sociedad del futuro, por lo que es necesario fomentar las investigaciones en el aula.

A pesar del beneficio que puede aportar el sistema educativo a la investigación en el aula, hemos de reconocer que no es fácil de llevar a cabo. A las reticencias del profesorado a la hora de investigar y de ser investigado, habría que añadir la complejidad de las situaciones del aula, la variedad y aparente sistematicidad (Madrid, 1998, p36).

Pero a pesar de dichas dificultades, la labor del profesorado que investiga para innovar fomenta el autodesarrollo profesional y autónomo mediante un análisis sistemático, así como el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación entre éstos de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1987, extraído de Madrid, 1998, p. 136).

Por ello, es necesario que los docentes tengan un conocimiento básico sobre cómo investigar, qué diseños e instrumentos emplear y de qué manera interpretar los resultados, para lo que es necesario recibir una adecuada formación a través de cursos y talleres.

En el caso de Puerto Rico, ante la imposibilidad de resolver los graves problemas educativos, se está fomentando la privatización de la educación como una solución al bajo rendimiento académico y la violencia en las aulas, dotando a estos centros de un carácter elitista y religioso. Ello en detrimento de la educación pública, la cual está quedando relegada a aquellos jóvenes de familias con escasos recursos económicos, situación que hemos podido comprobar durante el proceso de la presente investigación.

Por ello, las escuelas públicas sufren una importante falta de mantenimiento y seguridad, lo que conlleva a que los estudiantes se sientan cada vez más desvinculados de éstas. Si a este hecho le sumamos la falta de programas de reciclaje para los docentes, así como métodos educativos que potencien la formación del alumnado en todas sus facetas como ser humano, las perspectivas de futuro no son muy halagüeñas, más aún teniendo en cuenta que dependiendo de la manera en que se comportan los estudiantes en el aula, influirá en la motivación y el entusiasmo de los profesores a la hora de trabajar con ellos.

Urge la intervención de todos aquellos agentes implicados en la educación de los jóvenes para ir minimizando parte de los problemas ya expuestos, fomentando en éstos la motivación, la autoestima, el trabajo y la colaboración grupal, así como la participación y el compromiso responsable en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cultura escolar, como encrucijada de culturas y proceso de reflexión entre las anteriores culturas y (...) las nuevas generaciones, puede considerarse como un campo de problemas y de objetos de estudio, constituyendo como una enorme 'cantera' de investigación para los científicos sociales (Ávila, 1999, p.9).

2. PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la difícil situación que sufre la educación a nivel mundial, nos propusimos realizar una investigación con estudiantes en sus aulas, y estudiar si se podía potenciar y mejorar la autoestima y la motivación, así como disminuir el absentismo y la violencia. Para ello, y con motivo de nuestra preparación académica en artes, decidimos emplear la dramatización como recurso educativo, ya que los beneficios que aporta al alumnado son lo suficientemente sugerentes, necesarios e importantes como para fomentarlos. Para ello, tomamos como muestra tres grupos de estudiantes de dos países diferentes y analizamos el índice de efectividad de cada uno de sus beneficios a través de un estudio comparativo.

Nuestra propuesta se centró en estudiar el nivel de motivación, de autoestima y confianza en sí mismos, así como la capacidad para desarrollar habilidades sociales en los estudiantes a través del drama con el empleo de un cuestionario. De igual forma quisimos trabajar con actividades dramáticas para estudiar si lográbamos minimizar el absentismo escolar, y mejorar el rendimiento académico.

Como hemos mencionado anteriormente, el proyecto se llevó a cabo en dos centros educativos, uno de ellos era una escuela pública de la ciudad de San Juan de Puerto Rico, con estudiantes de entre 16 y 18 años, y cuya profesora impartía clases de Historia de Puerto Rico y los Estados Unidos.

El segundo grupo de estudiantes, localizado en Málaga (España), era un centro concertado de estudiantes de entre 13 y 15 años, cuya maestra impartía clases de matemáticas. El tercer grupo pertenecía a este último centro educativo de similares edades y que sirvió como grupo-control. Los tres grupos de estudiantes debieron realizar un cuestionario antes y posteriormente al empleo de la dramatización para estudiar si ésta tuvo algún efecto en los estudiantes.

En el caso de Málaga, al contar con dos grupos de las mismas características, se pudo llevar a cabo un estudio comparativo entre el grupo experimental y el grupo control. En cambio, en el caso de San Juan, no hubo posibilidades de tomar un

grupo control, por problemas administrativos y personales existentes en aquel momento entre los docentes a causa de una huelga general por los recortes económicos.

Además de los cuestionarios pudimos entrevistar a las maestras de ambas escuelas y obtener datos y para conocer y comprender las dificultades a las que se enfrentaron así como sus impresiones al emplear la dramatización, detallándonos situaciones que observaron y que no se muestran en los datos obtenidos a través del cuestionario. Finalmente, y para comprobar si la dramatización fue efectiva a nivel académico, tomamos en cuenta las calificaciones medias de los estudiantes previas al empleo de la dramatización y aquellas otras que, tras acabar las actividades dramáticas, las profesoras obtuvieron a través de una prueba de evaluación estandarizada que ellas mismas tuvieron que realizar.

3. TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de nuestra investigación consiste en estudiar si a partir del empleo de la dramatización como recurso educativo, nuestros estudiantes adolescentes aumentarían su autoestima, la confianza en sí mismo y sus relaciones sociales, comprobando de igual forma si se producía una disminución del absentismo y mejoraban las calificaciones académicas.

Siendo el número de investigaciones en las que se emplea la dramatización con estudiantes adolescentes muy escasas, en comparación con las de primaria e infantil, quisimos tener como muestra estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, y encontrándonos en Puerto Rico analizar y comparar datos de dos culturas diferentes y de ámbitos sociales y económicos totalmente opuestos, destacando uno de los grupos por su situación de marginalidad.

4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas guía para el estudio de investigación han sido:

1. Según los datos obtenidos del cuestionario, ¿es efectiva la dramatización en los dos grupos experimentales de estudiantes?
2. ¿Existen diferencias significativas entre los Pre-test y Post-test del grupo experimental de Málaga y los Pre-test y Post-test del grupo de San Juan?
3. ¿Existen diferencias significativas en los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños?
4. ¿Existen diferencias significativas en los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes puertorriqueños?
5. ¿Existen diferencias significativas en cuanto a los beneficios que aporta la dramatización, entre el grupo-control y el grupo experimental de Málaga?
6. ¿Hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test de los estudiantes de los grupos experimentales de Málaga y de San Juan?
7. ¿Hay diferencias significativas entre los resultados del Post-test de los estudiantes de los grupos experimentales de Málaga y de San Juan?
8. ¿Existen diferencias significativas, en los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños del grupo de control?
9. ¿Hay diferencias significativas al comparar el aumento de las calificaciones entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control de Málaga?
10. ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones medias previas y posteriores a la dramatización, de los alumnos del grupo experimental de Málaga?
11. ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones medias previas y posteriores a la dramatización, de los alumnos del grupo experimental de San Juan?
12. ¿Aumentó la motivación y consecuentemente la asistencia a clase en los grupos experimentales?

4.1. PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN O INDICADORES

1. ¿Existen diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test en los estudiantes malagueños del grupo experimental?
 - ¿Se produce un aumento de la autoestima y del concepto de sí mismos?
 - ¿Mejoran las relaciones sociales?
 - ¿Aumenta la motivación y el concepto que tienen de las clases?

2. ¿Existen diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test en los estudiantes de San Juan?
 - ¿Se produce un aumento de la autoestima y del concepto de sí mismos?
 - ¿Mejoran las relaciones sociales?
 - ¿Aumenta la motivación y el concepto que tienen de las clases?

3. ¿Existen diferencias significativas en los Pre-test y Post-test, entre los estudiantes de San Juan y los de Málaga, según:
 - el aumento de la autoestima y el concepto de sí mismos?
 - el desarrollo de habilidades sociales?
 - la motivación y el concepto que tienen de las clases?

4. ¿Existen diferencias significativas en los Pre-test y el Post-test, entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo-control de Málaga?
 - ¿Se produce un aumento de la autoestima y del concepto de sí mismos?
 - ¿Mejoran las relaciones sociales?
 - ¿Aumenta la motivación y el concepto que tienen de las clases?

5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.1. La dramatización no es efectiva en los estudiantes de nuestro estudio.
- 5.2. No hay diferencias significativas entre los resultados de los Pre-test y Post-test del grupo experimental de Málaga y los de San Juan.
- 5.3. No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test de los estudiantes malagueños.
- 5.4. No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test de los estudiantes puertorriqueños.
- 5.5. No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños del grupo experimental frente a los Pre y Post-test del grupo control.
- 5.6. Hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test de los estudiantes de Málaga y los del Pre-test de los alumnos de San Juan.
- 5.7. Hay diferencias significativas entre los resultados del Post-test de los estudiantes de Málaga y los del Post-test de los alumnos de San Juan.
- 5.8. Hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños del grupo de control.
- 5.9. No hay diferencias significativas al comparar las calificaciones entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control de Málaga.
- 5.10. No hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones tras la dramatización en el grupo experimental de Málaga.
- 5.11. No hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones tras la dramatización en el grupo de San Juan.

6. METODOLOGÍA

El análisis que llevamos a cabo fue bajo una metodología mixta, donde los datos cualitativos se tomarían a partir de las entrevistas a las maestras y los cuantitativos del estudio de los resultados académicos de los estudiantes y de los cuestionarios.

La importancia del empleo del paradigma cualitativo en nuestra investigación está avalado por investigadores como Becker (1978) al afirmar que las investigaciones cualitativas son utilizada al realizar estudios en el campo de las Ciencias Sociales, y no sólo se refieren a individuos sino a organizaciones o comunidades, como es nuestro caso. De igual forma, se suele utilizar en investigaciones de carácter educativo y social, aunque no por ello debe despreciarse el enfoque cuantitativo (Heras, 1997), por lo que será necesario en ocasiones utilizar ambos enfoques metodológicos sin que se confundan ambas perspectivas.

Las características del enfoque cualitativo se basan en la comprensión de la conducta humana desde un marco de referencia en el que se actúa a través del descubrimiento (Lucca, 2003). Teniendo en cuenta que la muestra de nuestra investigación es pequeña y no fue elegida al azar, los datos serán recogidos bien a través de observaciones por parte de la profesora, de entrevistas a éstas y de un exhaustivo análisis de documentos, como son los cuestionarios y las calificaciones, de forma que toda esta información, al triangularse, dote a la investigación de validez y confiabilidad.

Dentro de las características de la metodología que empleamos hay que destacar que el muestreo no fue probabilístico, sino de conveniencia, ya que los grupos de alumnos fueron tomados por cuestiones de disponibilidad y accesibilidad, aunque hubiésemos deseado contar con varios grupos de alumnos de diferentes características culturales, sociales y económicas.

6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Dentro del paradigma mixto seleccionado para nuestra investigación, el modelo que se empleó fue el de un *estudio de casos*, el cual es idóneo para realizar “investigaciones en profundidad” (Lucca y Berríos, 2003, p. 229), e implica la exploración de un asunto poco conocido (Punch, 1998 en Lucca y Berríos, 2003), como es el caso de la dramatización.

De los diferentes tipos de estudios de casos, seleccionamos el *descriptivo* (Merriam, 1988; Muñoz Serván, 2000, en Lucca y Berríos, 2003), el cual es útil para presentar información acerca de temas poco investigados, programas y prácticas innovadoras cuyos hallazgos se emplearán en comparaciones y construcción de teorías (Skate, 1995). El propósito del estudio de casos es doble, ya que intenta establecer un entendimiento global del grupo que se estudia y desarrollar teorías generales sobre la estructura y procesos sociales (Heras, 1997).

[El estudio de casos]... es flexible en la selección de participantes, propicia el abordaje de temas poco estudiados y da espacio a lo inesperado, permitiéndonos aproximarnos a una concepción múltiple de la realidad para que ésta se comprenda de manera crítica y reflexiva (Lucca y Berríos, 2003).

El estudio de casos se emplea, por ejemplo, con participantes que pueden ser tanto individuos aislados, como familias o escuelas, y al ser descriptivo, identifica factores asociados al comportamiento de individuos en un ambiente social y en un contexto determinado (Punch, 1998; en Lucca y Berríos, 2003). El objetivo es entender el significado de una experiencia en profundidad, conociendo acciones y perspectivas, presentes y pasadas, sin pretender en ningún momento generalizarlas. Sus datos son auténticos, es decir, únicos e irrepetibles por las características de los participantes, los cuales viven y se desarrollan en un ambiente determinado, y en cuyos escenarios se utiliza una gran diversidad de fuentes (Merriam, 1988; en Lucca y Berríos, 2003).

Entre las fuentes de información para recopilar datos se encuentran las de carácter documental, las entrevistas, las encuestas, las evaluaciones psicológicas, así como diferentes recursos tecnológicos y la observación de los participantes, bien a través del investigador o bien de otros observadores que eviten prejuicios y sesgos (Lucca y Berríos, 2003).

El análisis de los datos será contrastado a través de la triangulación de las diferentes fuentes de información, y que en nuestro caso fueron las entrevistas de las profesoras, los resultados de los cuestionarios y las calificaciones de los estudiantes previos y posteriores a la dramatización.

Al ser nuestro estudio de carácter etnográfico, la recopilación y análisis de los datos se realiza de forma inductiva y en profundidad, ya que al ser la etnografía holística el significado de los datos estarán más contextualizados, pudiendo comprender los procesos de pensamiento de los estudiantes, sus acciones, los valores y sus ideales (Lucca, 2003).

Hay investigadores que critican la idea de que un *estudio de casos* pueda generalizarse, y aunque ese no sea el propósito de nuestra investigación, McMillan (2004), afirma que sí se podrían generalizar los resultados pero sólo en individuos con las mismas características. Punch (1998) defienden la misma idea, siempre y cuando se tome en consideración el propósito del estudio y el modo en el que la información es analizada. Para ello, ésta ha de ser obtenida, contrastada y comparada con las demás teorías, para así darle credibilidad a los datos y a la investigación (Yin, 1993).

Antes de desarrollar nuestra investigación quisimos analizar con detalle cuáles eran las fortalezas y debilidades del *estudio de casos*. Merriam (1988) destaca entre sus fortalezas, en las cuales nos apoyamos para corroborar nuestro estudio:

- 6.2. Sus datos y el análisis de los mismos dan la suficiente profundidad para un adecuado entendimiento de la persona, así como el fenómeno o la unidad social que se pretende estudiar.

- 6.3. La información y las evidencias que se proveen son de carácter circunstancial o anecdótico y pueden ilustrar de manera más concreta los resultados.
- 6.4. Contribuye significativamente a desarrollar teorías o ayuda a reenfocar futuras investigaciones de un área similar.
- 6.5. Sus fuentes de información son múltiples, permitiendo tener un cuadro más completo del caso de estudio.

En cuanto a sus limitaciones, éstas se centran en que el estudio de casos carece de valor o credibilidad, así como falta de confiabilidad y validez, ya que sus resultados no son generalizables, aunque McMillan lo haya rebatido. Existe la posibilidad de que el investigador establezca empatía con el grupo a investigar y en cuanto al análisis de sus datos pierda objetividad (Merriam, 1988). El confundir el estudio etnográfico con el biográfico o con el de historia de vidas, es otra de las limitaciones del estudio de casos. Finalmente, los detractores de los estudios de casos para investigaciones cualitativas critican el hecho de que ésta se exceda a amplios períodos de tiempo en su recopilación de datos, perdiendo así la perspectiva objetiva inicial.

De cualquier manera, el empleo del estudio de casos es recomendado al realizar investigaciones y estudios en el ámbito educativo (Merriam, 1988), sobre todo en los casos en los que se quieran diagnosticar problemas de aprendizaje en estudiantes con unas características particulares. Para Yin (1993), el estudio de casos es importante utilizarlo cuando se investigan efectos diagnósticos en un contexto determinado, como por ejemplo, en la práctica curricular. Es por ello que se pueden emplear también cuando existan problemas de enseñanza y aprendizaje, o bien cuando se quieran implantar innovaciones educativas o averiguar el grado de excelencia de la institución, así como evaluar diferentes tipos de programas (Lucca y Berrios, 2003).

Es de gran importancia para nosotros el confirmar y dotar de credibilidad nuestro estudio, para ello hay autores que utilizan en sus investigaciones de estudios

de casos conceptos tales como “confiabilidad” y “validez”, conceptos que provienen de la influencia ejercida por las investigaciones cuantitativas. Al llevar a cabo una investigación cualitativa a través de un estudio de casos, la información que se recoge ha de ser “triangulada”, contrastando toda la información tomada de fuentes tan dispares como entrevistas, análisis de documentación, resultados de test o de otros instrumentos. Si al triangular la información ésta se reitera, corroborando los resultados obtenidos en un principio, dará lugar a la existencia de credibilidad, validez y confiabilidad en los datos de dicha investigación (Burns, 2000; en Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003).

Inclusive, podremos afirmar que nuestra investigación tiene *validez interna*, cuando se redunden y se saturen los datos, dando lugar a una cadena de evidencias a través de las múltiples fuentes de información. Pero para que esto sea así es necesario que el investigador sepa separar sus sesgos y preferencias de la información, de forma que no influya a la hora de recopilar los datos y analizarlos, algo que hemos tenido muy en cuenta en el presente estudio.

6.2. POBLACIÓN DE INTERÉS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra de población que se tomó para nuestra investigaciones, tal y como hemos comentado anteriormente fue por conveniencia, ya que al encontrarnos en San Juan durante la realización de la misma, carecimos de las mismas facilidades que en Málaga para contar con la colaboración de docentes con las características de estudiantes deseadas. En Puerto Rico, el acercamiento se llevó a cabo en la propia Universidad de Puerto Rico, en el Recinto de Río Piedras, y fue a una maestra de secundaria que estudiaba un máster. En el caso de Málaga conseguimos que trabajara con nosotros una profesora que conocíamos con anterioridad, en ambos casos las profesoras aceptaron animadas participar en el proyecto.

6.2.1. Características de la escuela y los estudiantes de San Juan

La investigación se llevó a cabo en una escuela pública, ubicada en una de las zonas más marginales y peligrosas de la ciudad. Se encuentra rodeada de viviendas que el gobierno cede a personas con escasos recursos económicos o que viven por debajo del umbral de la pobreza a cambio de una cuantía mensual de tipo simbólico. En estos hogares predominan las familias de carácter matriarcal. Los residenciales, también llamados “caseríos”, se caracterizan porque en sus alrededores se vende droga, se trafica con sustancias ilegales y se prostituyen hombres y mujeres en cualquier momento del día. El índice de criminalidad es alto, provocado por las disputas entre diferentes bandas que luchan a diario por los mejores puntos de venta de droga y prostitución.

Estas circunstancias afectan en muchas ocasiones al adecuado funcionamiento del centro educativo, de manera que sus clases pueden verse interrumpidas al iniciarse un tiroteo en las zonas aledañas a la escuela, o bien la policía se ve obligada a evacuar de la escuela a los hijos de los jefes de las bandas cuando éstos han sido amenazados de muerte al salir de la escuela por adultos de bandas contrarias.

La escuela cubre la enseñanza de estudiantes de primaria y secundaria. La clase que colaboró con nosotros estaba compuesta por un grupo de 30 estudiantes, formado por veintidós chicas y ocho chicos, todos ellos de entre 16 y 18 años y que cursaban 12º grado. Eran estudiantes de escasos recursos económicos, cuyos tutores reciben ayudas del Gobierno Federal de los Estados Unidos para subsistir, ya que sus padres y madres, o están divorciados, o en prisión o sus ingresos están por debajo del mínimo para subsistir. Padres, madres y estudiantes suelen trabajar a media jornada y fines de semana en diferentes restaurantes de comida rápida, supermercados y tiendas de ropa.

Las calificaciones de los estudiantes suelen ser bajas, aunque siempre hay estudiantes sobresalientes que están dispuestas a rendir más que el resto por

diferentes motivos. Las alumnas de procedencia extranjera (dominicanas o haitianas) son las que más sienten la necesidad de estudiar para, o bien ayudar a sus familias económicamente a través de la adquisición de un buen puesto de trabajo tras ir a la universidad, así como para salir lo antes posible de sus hogares por las malas situaciones familiares que están viviendo.

La mayor parte de los estudiantes suelen asistir a clase por desidia, sin interés alguno, presionados por sus familias, ya que aunque la educación es obligatoria hasta los 18 años. Al ser tan alto el nivel de deserción, se ha regulado legalmente que si algún estudiante deja de asistir a clase sin motivo alguno a sus progenitores se les retirarán las ayudas económicas y los vales para comidas que reciben periódicamente. La mayoría de los padres y madres de estos estudiantes no han llegado a acabar la escuela.

6.2.2. Características de la escuela y los estudiantes de Málaga

En Málaga la situación es totalmente opuesta. El colegio era concertado, situado en una de las zonas de Málaga cuyos residentes tienen un nivel de educación alto y sus ingresos son superiores a la media. Se trata de familias dedicadas a profesiones de altas remuneraciones económicas como abogados, médicos y empresarios. El plantel docente está conformado por un total de 30 profesores entre primaria y secundaria. Los jóvenes que participaron en nuestra investigación eran adolescentes de entre 13 y 15 años de edad, de los cuales 21 eran varones y 6 eran chicas. Al ser un colegio privado, la labor de sus trabajadores y la organización del centro hay diferencias respecto a la de una escuela pública de la misma ciudad.

Los estudiantes de nuestro estudio han estado siempre juntos desde educación infantil, sólo uno de ellos es repetidor y suele ser el más problemático. Según la maestra, es un grupo que está muy unido, por ejemplo, cuando realizan fiestas de cumpleaños se invitan todos. No suelen ser estudiantes rebeldes ni problemáticos, la mayoría de sus padres y madres están separadas o divorciados y

los problemas de drogas hasta el momento han sido inexistentes, únicamente se dio un problema de maltrato escolar en este mismo grupo dos años atrás.

Como pudimos comprobar, la adaptación de estos estudiantes a otros sistemas de enseñanza o de evaluación suele contrariarlos, ya que están acostumbrados desde niños a una educación privada, sistematizada y organizada, con unos claros objetivos que básicamente son el de obtener un alto rendimiento académico. Todo proyecto que implique que una profesora decida llevar a cabo en su aula un planteamiento de trabajo y de evaluación diferente al tradicional, como fue el nuestro, ha de ser previamente informado a la jefa de estudios, ya que se han dado casos en los que una profesora se ha visto en problemas por llevar a cabo actividades y evaluaciones a su grupo de alumnos, creando cierto malestar en aquellos padres y madres de otros grupos, al preocuparles que este hecho empeore la educación de sus hijos en comparación con otros grupo de estudiantes del mismo curso. O bien se ha dado el caso de que si las notas mejorasen los tutores de los otros grupos de alumnos protestasen de por qué a sus hijos e hijas no se les aplica dicha propuesta educativa nueva para mejorar el rendimiento.

7. LOS INSTRUMENTOS DE LA INSTIGACIÓN Y EL PROCESO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

7.1. INSTRUMENTOS Y SU VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Como parte del proceso de investigación elaboramos un cuestionario, el cual sería completado por los estudiantes de nuestra investigación, comprobando así si los beneficios que según la literatura aporta la dramatización son efectivos en los jóvenes de ambos países. Está formado por 22 ítems o frases, las cuales hacen mención a aspectos como la autoestima, la confianza, la motivación y las relaciones sociales en el aula. Los alumnos tenían 3 opciones para responderlas, una era marcando la casilla de “verdadero”, otra la de “depende” y finalmente la de “falso”. Dicho cuestionario se realizaría antes y después de las actividades dramáticas,

obteniendo información para comprobar si hubo o no cambios significativos en los estudiantes.

El empleo del cuestionario cumplía con una de las múltiples finalidades que se le atribuyen, y que según Lucca (2003), éste ha de constar de un conjunto de elementos (preguntas, dibujos, escenas, etc.) y cuestiones que se le presentan al sujeto para que emita una respuesta, la cual será analizada y puntuada para estimar un atributo psicológico determinado.

Para cerciorarnos de que dicho cuestionario cumplía con unos requisitos mínimos de validez y confiabilidad, consultamos con expertos en el área de la investigación educativa de la Universidad de Puerto Rico y del College Board, los cuales nos asesoraron y ayudaron con la realización de una planilla de especificación (anexo 3), instrumento que nos ayudaría a que el cuestionario fuese evaluado de la forma más efectiva posible. Junto a la planilla de especificación se adjuntaron: una carta de presentación (anexo 2), el documento de validación de las preguntas de investigación (anexo 4) y el cuestionario (anexo 1).

Todo el material fue entregado a un grupo de personas que lo evaluaron, y que fueron: una sicóloga graduada por la Universidad de Málaga, el Vicerrector de Investigación de la Universidad del Este (Puerto Rico), un profesor de teatro de la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga, así como una maestra de secundaria de Puerto Rico y otra de primaria de Málaga. Tras recibir las diferentes respuestas, tomamos en cuenta las recomendaciones y reelaboramos los ítems que presentamos en la Tabla 1. El cuestionario con la información para su elaboración se encuentra en el anexo 1, tanto en masculino como en femenino, por recomendación de dos de los expertos.

Tabla 1. Cuestionario de investigación.

- 1.- Tengo dificultades para manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase
- 2.- Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante
- 3.- Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar
- 4.- Creo que mi cualidades como estudiante son menores comparándolas con las de mis compañeros
- 5.- Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase
- 6.- No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa
- 7.- Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas
- 8.- Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta
- 9.- Puedo destacar o fracasar en los estudios, sin importar cómo enseñen los profesores
- 10.- Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más
- 11.- No me motiva asistir a clase, ya que he sufrido malas experiencias
- 12.- Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo
- 13.- Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase
- 14.- No me considero un alumno exitoso
- 15.- Al trabajar en grupo no suelo dar mi opinión, por temor a equivocarme o a hacer el ridículo
- 16.- Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura
- 17.- Cuando no entiendo las explicaciones del profesor no pido ayuda
- 18.- Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas
- 19.- No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener
- 20.- Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases
- 21.- Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente.
- 22.- No suelo ser un buen estudiante y difícilmente lo sea alguna vez

Previamente al empleo del cuestionario realizamos una prueba piloto con una estudiante de secundaria de un centro escolar de Puerto Rico, la cual decidió colaborar con nosotros de manera desinteresada durante un fin de semana. Se le entregó el cuestionario con las frases escritas de forma positivas, y el resultado fue que entregó el cuestionario en un período breve de tiempo y con todas las casillas de “verdadero” seleccionadas. Una hora después, tras conversar con la estudiante sobre su experiencia al completar el cuestionario se lo volvimos a pasar, con las mismas frases pero en sentido negativo, sin que ella lo supiese previamente. El resultado fue que tardó más en realizarlo, y no todas las casillas de “falso” fueron marcadas, sino que hubo respuestas de las otras 2 opciones.

Al cambiar el sentido de las frases se obligó a la estudiante a pensar con mayor detenimiento las respuestas, y por ello, decidimos que sería más acertado dejar las frases del cuestionario en forma negativa, para provocar en el estudiante una mayor reflexión sobre cada una de ellas, logrando que las respuestas fuesen lo más sinceras posibles.

Al igual que utilizamos el cuestionario para la obtención de información, decidimos emplear otro instrumento de investigación que nos proporcionase más datos, y para ello entrevistamos a las profesoras que colaboraron con nosotros.

Según Sadin (1985) la entrevista se caracteriza por establecer una comunicación tanto verbal como no verbal, de manera que ambos tipos de comunicación juegan un papel importante, estableciéndose relaciones personales entre el entrevistador y el entrevistado.

La entrevista es un instrumento de gran importancia en el área educativa al evaluar tanto a profesores, padres y estudiantes, pero si nos centramos en la entrevista como proceso, éste ha sido usado generalmente como un modo de comenzar la evaluación de un problema de rendimiento o de adaptación escolar (Merriam, 1988). Es necesario que, por cuestiones éticas, los participantes, sean o no menores de edad, estén informados sobre lo que ésta implica.

La entrevista, como método de recopilación de información puede ser de estructurada, semiestructurada, y desestructurada. En nuestro caso, utilizamos la semiestructurada y en el anexo 5 puede verse la guía de preguntas que seguimos para la entrevista.

7.2. ASPECTOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN

En la Universidad de Puerto Rico, como en otras muchas universidades de Estados Unidos, existe un comité que evalúa los riesgos que cualquier investigación pudiera causar al solicitarse en estas la participación de seres humanos. Se tratan de aquellas investigaciones que se llevan a cabo como parte del proceso de obtención del título de máster o doctorado en la universidad. Durante el año 2006, y como Ayudante de Cátedra e Investigación del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, se decidió cumplir con el protocolo que asegura el bienestar de los estudiantes que se someten a una investigación. Para hacer respetar los derechos y principios éticos de éstos, tanto en Málaga como en Puerto Rico, elaboramos una hoja de Consentimiento Informado con la cual se informaba a los estudiantes y sus padres sobre nuestro estudio, ofreciéndoles la posibilidad de participar de forma voluntaria.

Dicha hoja de Consentimiento Informado se encuentra en el Anexo 6, junto con las instrucciones a seguir para su cumplimiento.

Consideramos que es necesario e importante que toda investigación con seres humanos, sea de la facultad que fuere, cumpla con unos requisitos mínimos, con los cuales se salvaguarden los derechos, la voluntariedad y la confidencialidad de los participantes. En las instituciones que llevan a cabo investigaciones existe una “Junta de Revisión Institucional” o “Institutional Review Board” (I.R.B. por sus siglas en inglés), como en el caso de hospitales, universidades o entidades privadas, y cuya función es la de revisar todas las investigaciones que se presenten. El objetivo del I.R.B, es el de asegurar que ninguna persona participe en estudios de

investigación sin su conocimiento o permiso, o sin que ésta comprenda y conozca previamente lo que implicará su participación y los efectos secundarios si los hubiere.

En el caso de las universidades, los integrantes de las Juntas deben ser de diferentes áreas de conocimientos, tales como médicos, psicólogos, farmacéuticos o miembros respetados por la comunidad civil o religiosa, así como de otros integrantes que no tengan conocimientos científicos. La IRB de la Universidad de Puerto Rico, bajo cuyas normas hemos trabajado, está asociada al Departamento de Salud y Servicios Humanos y de la Administración de Fármacos y Alimentos de los EE. UU (Food and Drug Administration, FDA)

En nuestro caso, al no realizar nuestro estudio bajo la supervisión de la Universidad de Puerto Rico, no tuvimos que informar al IRB de:

- los posibles riesgos y beneficios a los que pueden estar sometidos los participantes;
- los medios que el investigador utilizará para proteger la privacidad de los mismos;
- así como el procedimiento que seguirá para mantener adecuadamente informados a los participantes de la investigación y de sus derechos.

Aún así, los tuvimos en cuenta al realizar el proceso de recopilación de datos.

Para realizar nuestra investigación cumplimos con el IRB de la Universidad de Puerto Rico, denominada CIPSHI (Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación), y que está registrada en el “Office for Human Research Protections” (OHRP), y que respeta los Códigos y Reglamentaciones Federales como son: el (CFR) Title 45 Part 46, Protection of Human Subjects; el (CFR) Title 21 Part 50, Protection of Human Subjects (FDA); el Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA) (Buckley Amendment); el Protection of Pupil Rights Amendment (PPRA); y el Health Insurance Portability and Accountability Act of 1996 (HIPAA).

7.3. DESARROLLO Y ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Las entrevistas a las maestras se llevaron a cabo tras la dramatización, por teléfono en el caso con la maestra de Puerto Rico, y personalmente y grabándola con la docente de Málaga. Para ello seguimos la guía de preguntas del anexo 5, y para ello realizamos el siguiente procedimiento:

- 1- Informar a los estudiantes sobre la investigación a través de la lectura del consentimiento informado y solicitándoles su colaboración mediante la autorización firmada de la hoja de consentimiento.
- 2- Completar el cuestionario previamente a la actividad dramática.
- 3- Explicarles las características de la actividad dramática y de cómo esta se iba a emplear con el tema de estudio, destacando los objetivos, el sistema de evaluación y resolviendo dudas.
- 4- Se estableció un plan de trabajo en grupo e individualmente, cumpliéndose con los acuerdos establecidos entre docente y alumnos sobre la temporalidad y objetivos hasta acabar la actividad.
- 5- Puesta en común de las diferentes investigaciones sobre el tema, creación de pareja y grupos para la elaboración de un proyecto común.
- 6- Creación y desarrollo de los trabajos escritos así como y de los elementos dramáticos, como el vestuario y la música.
- 7- Ensayos y asesoramiento por parte de la maestra previamente a la presentación que se hizo a toda la clase.
- 8- Puesta en escena de las dramatizaciones o actividades dramáticas.
- 9- Coloquio entre los estudiantes, guiado por la maestra, para aclarar y establecer conclusiones sobre los trabajos destacando los aspectos más importantes que estén relacionados con el temario, de manera que el contenido a estudiar quede totalmente comprendido.
- 10- Nueva entrega de los cuestionarios a los estudiantes sin informarles previamente que se trataba del mismo.
- 11- Evaluación de los estudiantes a través de sus presentaciones, los portafolios, las autoevaluaciones y un examen tipo test.

- 12- Puesta en común de los resultados y comentarios de sus impresiones sobre la forma en que se trabajó el tema de la asignatura.
- 13- Entrevistas a las maestras.

El desarrollo y la administración de los cuestionarios no fueron similares en el caso de ambas escuelas, aunque estaba previsto que fuese así. La maestra de Málaga, para evitar problemas con los padres y con el centro, consultó con la Jefa de Estudios el hecho de llevar a cabo la dramatización, aclarándole que los estudiantes serían evaluados con un examen, lo cual no afectaría ni al temario ni al tiempo que se necesitaba para impartir la asignatura. A pesar de ello, la maestra se vio obligada a utilizar el horario de la asignatura de arte y plástica para acabar parte de sus trabajos artísticos referentes a la dramatización.

A los estudiantes, previamente a la entrega de los cuestionarios, se les explicó con detalle la importancia que tenía su colaboración en la investigación, y que los resultados de los cuestionarios no iban a influir en sus calificaciones, por lo que no se les exigiría poner sus nombres, únicamente se identificarían con un número.

Algunos de los estudiantes, los cuales estaban acostumbrados a un sistema más mecanizado y estructurado de trabajo, opusieron cierta resistencia a trabajar de una forma más dinámica y creativa, con la creencia de que sus resultados académicos no iban a seguir siendo tan altos. Por ello, la profesora tuvo que tomar más decisiones de las deseadas en el proceso de trabajo, sobre todo al inicio, ya que tal libertad de acción desconcertó a los estudiantes con más altas calificaciones y menos creativos.

En el caso de la escuela de San Juan se cumplió con todo el protocolo, y no fue necesario pedir permiso a ningún miembro de la escuela, siendo el nuevo método de trabajo aceptado desde el primer momento por todos los estudiantes con entusiasmo, lo que implicó que el proceso dramático se llevara a cabo con total normalidad, cumpliéndose con los objetivos que se establecieron previamente.

8. TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y ESTUDIOS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

Los cálculos estadísticos y el análisis de los datos del cuestionario y de las calificaciones fueron realizados a través del programa estadístico SPSS 17.0.

En el caso de los datos de las calificaciones académicas, para determinar si existían diferencias significativas entre los dos grupos se empleó una prueba T-Test, con la cual pudimos diferenciar las medias de ambas muestras. Teniendo en cuenta que los niveles de significación más usuales en Ciencias Sociales son el 0,05 y el 0,01, el nuestro se fijó en 0,05.

Para los datos del cuestionario utilizamos igualmente la prueba T-Test, así como la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que esta última es la más adecuada si el número de la muestra es pequeño.

Se usaron frecuencias y porcentajes para indicar el número o el índice de estudiantes que respondieron a los ítems, utilizando uno u otro según el tipo de información que se exponía.

De igual forma utilizamos los datos que hacen referencia a las medias (indicador para conocer las diferencias obtenidas entre los grupos), la mediana, el rango y la varianza.

Para un adecuado análisis con el que responder a las preguntas de investigación, el cuestionario se dividió en 3 partes, la primera consta de 10 ítems que hacen referencia a la autoestima y la confianza en sí mismo, el segundo grupo es de 7 ítems y hacen referencia a la motivación, y el tercer grupo es de 5 ítems y hace referencia a las relaciones sociales (Tabla 2). De esta manera podríamos diferenciar claramente los hallazgos y dar respuesta a las hipótesis de investigación.

Tabla 2. División del cuestionario por temas de estudio.

¿Se produce un aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo por parte del estudiante tras el empleo de la dramatización?

- 2.- Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante
- 3.- Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar
- 4.- Creo que mi cualidades como estudiante son menores comparándolas con las de mis compañeros
- 5.- Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase
- 7.- Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas
- 8.- Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta
- 9.- Puedo destacar o fracasar en los estudios, sin importar cómo enseñen los profesores
- 14.- No me considero un alumno exitoso
- 18.- Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas
- 22.- No suelo ser un buen estudiante y difícilmente lo sea alguna vez

¿Mejora la motivación del estudiantado así como el concepto que tienen de sus clases?

- 6.- No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa
- 10.- Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más
- 11.- No me motiva asistir a clase, ya que he sufrido malas experiencias
- 16.- Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura
- 17.- Cuando me entiendo las explicaciones del profesor no pido ayuda
- 20.- Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases
- 21.- Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente.

¿Hay un mayor desarrollo en cuanto a las relaciones sociales entre estudiante docentes?

- 1.- Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase
- 12.- Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y

opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo

13.- Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase

15.- Al trabajar en grupo no suelo dar mi opinión, por temor a equivocarme o a hacer el ridículo

19.- No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener



SPICUM
servicio de publicaciones

CÁPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro primer estudio estadístico hemos utilizado la Prueba T de Wilcoxon, prueba no paramétrica para muestras pequeñas como es el caso de nuestra investigación, comprobando a través de ella el grado de asociación entre todos los Pre-test y los Post-test de los grupos. Según la Tabla 3, la dramatización fue efectiva en todos los ítems de los dos grupos, con la excepción del número #6 (*No me siento motivado a estudiar asiduamente*) y del #13 (*Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase*).

Basándonos en la primera hipótesis de investigación que establecimos, según la cual la dramatización no es efectiva en los estudiantes de nuestro estudio, por los datos obtenidos podemos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, según la cual, la dramatización fue efectiva para todos los estudiantes.

Tabla 3. Diferencias entre los Pre-test y los Post-test de ambos centros escolares.

Variable	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
Z	-3,638	-4,875	-2,913	-4,707	-2,346	-1,919	-2,828	-2,298	-3,137	-2,251	-3,174
Sig. asintót.	,000	,000	,004	,000	,019	,055	,005	,022	,002	,024	,001

a. Basado en los rangos negativos

Variable	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
Z	-3,069	-1,964	-4,526	-3,947	-4,536	-2,758	-3,557	-2,525	-4,667	-3,620	-3,755
Sig. asintót.	,002	,050	,000	,000	,000	,006	,000	,012	,000	,000	,000

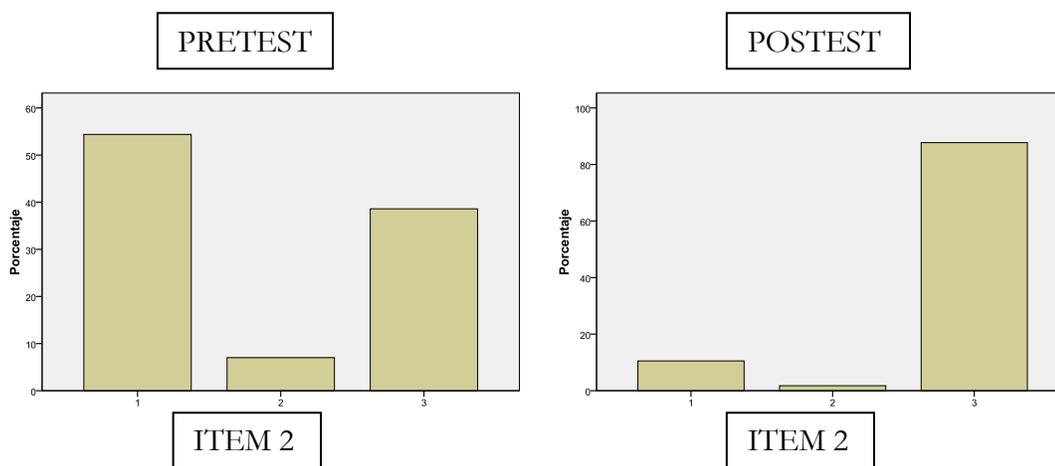
a. Basado en los rangos negativos

2. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MALAGA Y DE PUERTO RICO

2.1. RESULTADOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA AUTOESTIMA Y LA CONFIANZA EN TODOS LOS ESTUDIANTES

Con relación al ítem 2

Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante



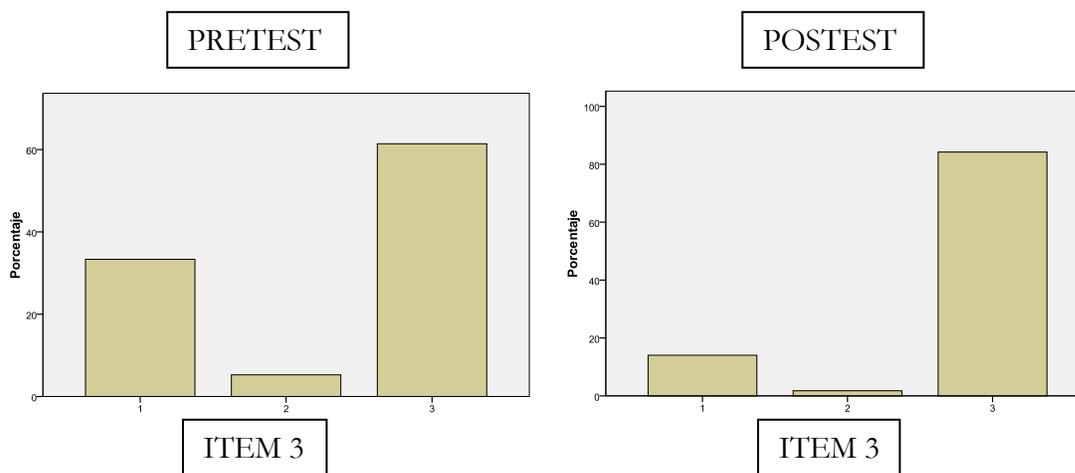
%	SI	DEP	F
PRE	54.4%	7%	38.6%
POST	10.5%	1.8%	87.7%

Algo más de la mitad de todos los estudiantes que participaron en nuestra investigación afirmaron que sus allegados podían pensar que no eran buenos estudiantes. Tras la dramatización, dicha cifra descendió un 50%, y casi un 88% de ellos afirmó que ahora sí los consideraban buenos estudiantes.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 3:

Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar



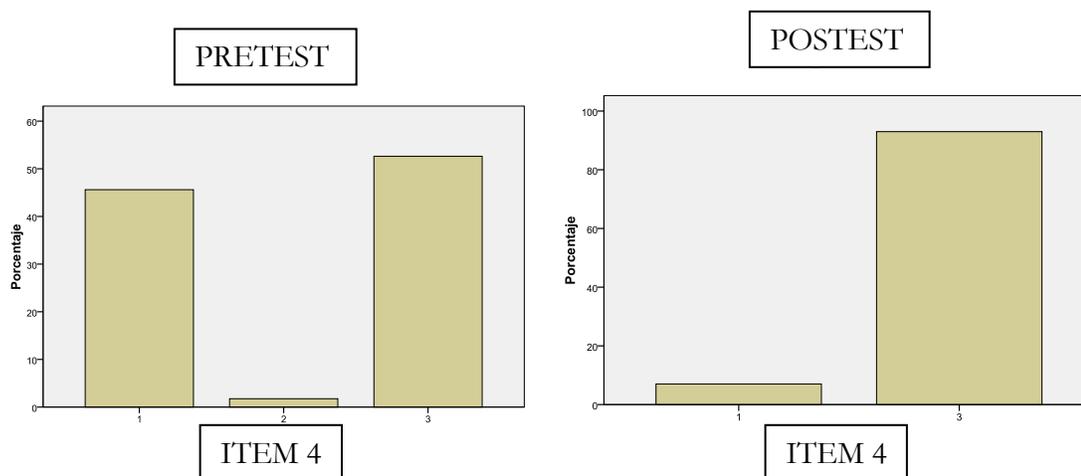
%	V	DEP	F
PRE	33.3%	5.3%	61.4%
POST	14%	1.8%	84.2%

Una tercera parte de los estudiantes afirmaron que sus seres queridos no valoraban el esfuerzo que dedicaban a los estudios. Dicha cifra descendió tras la dramatización, y pesar de que la mejora fue de un 23%, aún un 16% de los jóvenes no se sentía del todo valorado por su esfuerzo al estudiar. Posiblemente la falta de confianza de sus allegados influya negativamente en su autoestima y consecuentemente en sus resultados académicos

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,004), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 4

Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros



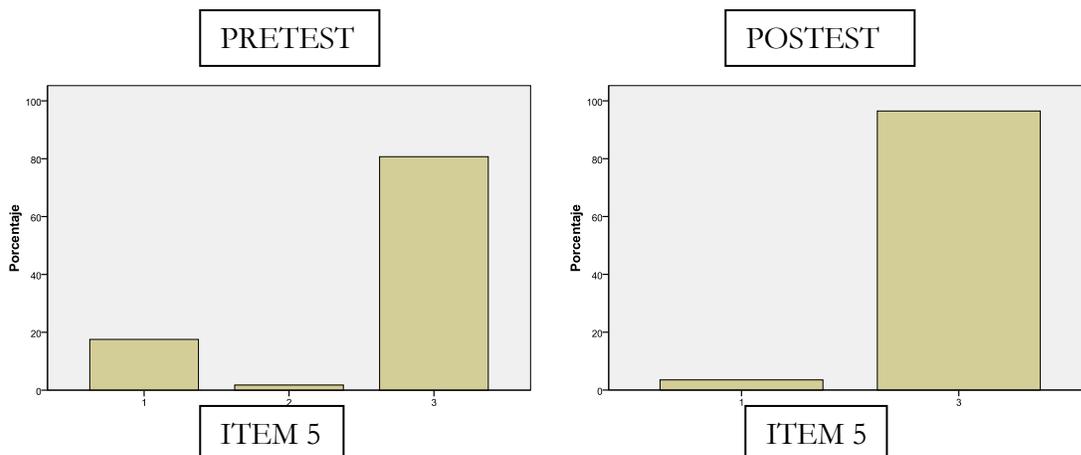
%	V	DEP	F
PRE	45.6%	1.8%	52.6%
POST	7%	0%	93%

Casi la mitad de los estudiantes afirmaron que su preparación académica era inferior en comparación con la del resto de sus compañeros de clase, lo cual es un dato bastante negativo. Tras la dramatización, dicha opinión disminuyó en un 40% de los jóvenes. De tal forma que, finalmente, solo un 7% de los alumnos se sentían inferiores académicamente a sus compañeros. Este pensamiento suele darse cuando los jóvenes se comparan académicamente, con los ejercicios dramáticos quizás advirtieron que todos poseen cualidades y virtudes que van más allá de las notas que adquieren tras realizar un examen.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 5:

Aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase



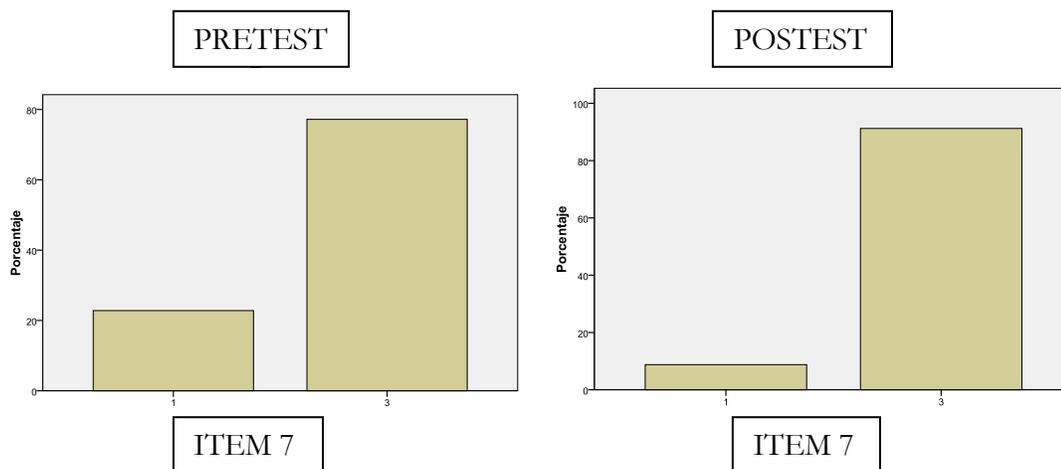
%	V	DEP	F
PRE	17.5%	1.8%	80.7%
POST	3.5%	0%	96.5%

Casi un 20% de los alumnos piensan que su capacidad de entendimiento y de comprensión de las diferentes materias es limitada. Pero tras la dramatización, el número de estudiantes que pensaba de dicha manera descendió un 14%. De manera que ahora, casi la totalidad de los jóvenes se dieron cuenta que todo esfuerzo tiene su recompensa, y que de ellos depende que sea así. Si fomentan la confianza en sí mismos habrá un claro reflejo en los resultados académicos y en los proyectos y trabajos que vayan a realizar, teniendo una visión más amplia de sus posibilidades.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,019), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 7:

Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas



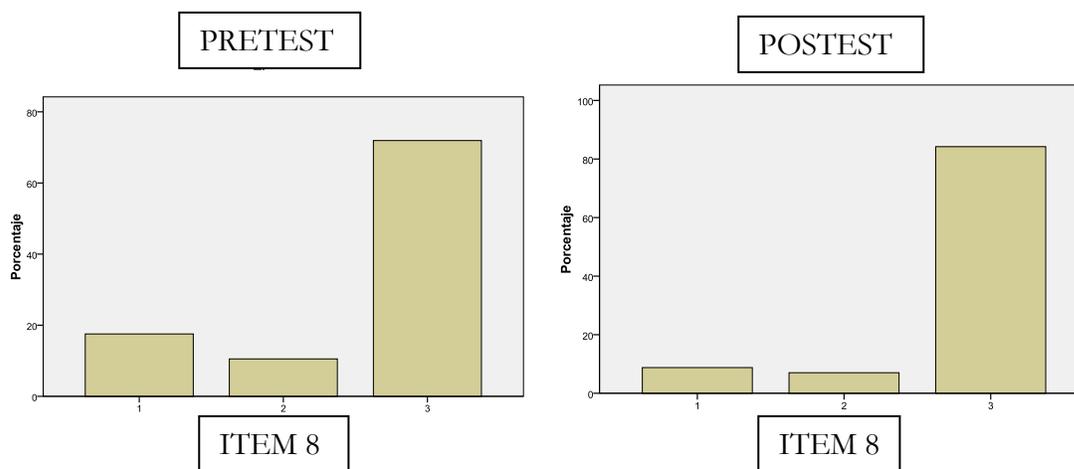
%	V	DEP	F
PRE	22.8%	0%	77.2%
POST	8.8%	0%	91.2%

La falta de confianza es evidente en este ítem para casi un 23% de estudiantes, los cuales piensan que por mucho que se esfuercen no obtendrían buenas notas. Tras la dramatización, el descenso afectó a un 14% de los alumnos, y aún así, todavía es llamativo el dato que un 9% de los estudiantes piensan que sus facultades y capacidades sean limitadas. Pudiera tratarse de estudiantes que usualmente tengan bajas calificaciones académicas, o que tengan problemas de concentración, falta de tiempo, de motivación o autoestima, y por ello piensen de esta forma.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,005), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 8:

Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta



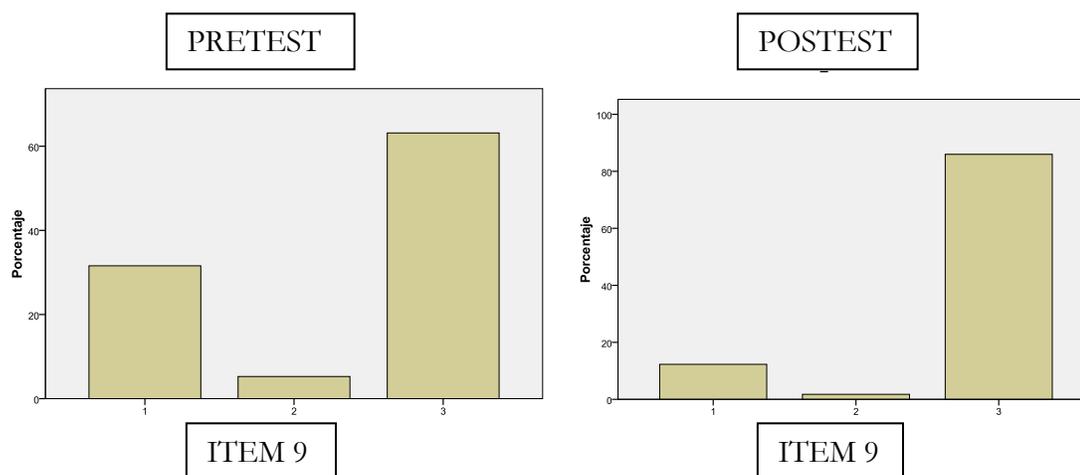
%	V	DEP	F
PRE	17.5%	10.5%	71.9%
POST	8.8%	7%	84.2%

El porcentaje de estudiantes que pensaba no tener las cualidades o capacidades para trabajar en lo que les gustaba una vez acabados los estudios fue de algo más de un 17%, y tras la dramatización descendió un 9%. A la respuesta “depende”, ésta obtuvo uno de los porcentajes más altos de todos los ítems, ya que es una respuesta que obedece a muchos factores. Tras la dramatización, el aumento de las respuestas negativas al ítem fue de un 12%.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,022), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 9:

Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores



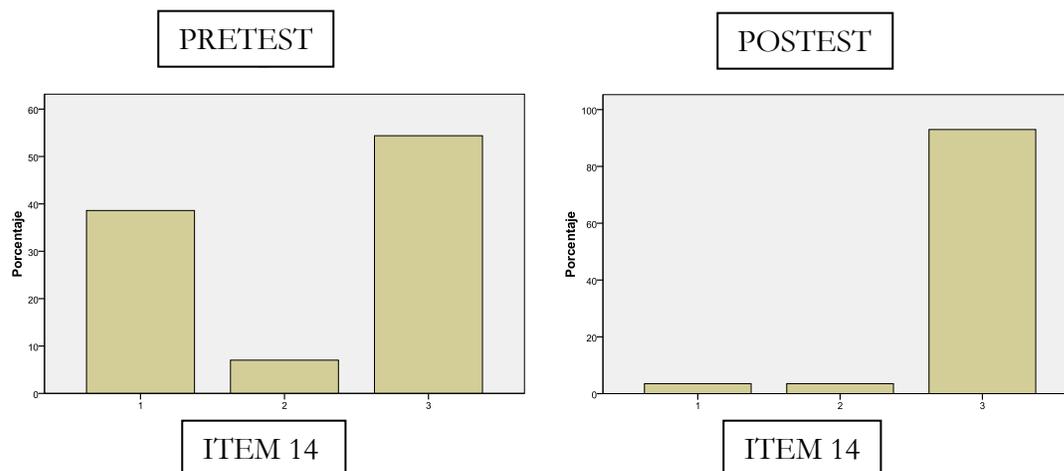
%	V	DEP	F
PRE	31.6%	5.3%	63.2%
POST	12.3%	1.8%	86%

Para un tercio de los estudiantes, la función del docente no tiene por qué influir en su rendimiento académico ni en su formación personal. Pero tras la dramatización, dicha opinión dejó de ser respaldada por un 23% del total de los estudiantes. A pesar de esta disminución, aún un 14% de los jóvenes continuaba pensando que la función y las capacidades del docente no son vinculantes en su formación. Esta opinión puede estar respaldada por las malas experiencias que hayan tenido en el pasado o por la opinión negativa que tengan en su entorno social o familiar de los docentes.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,002), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 14:

No me considero un alumno exitoso



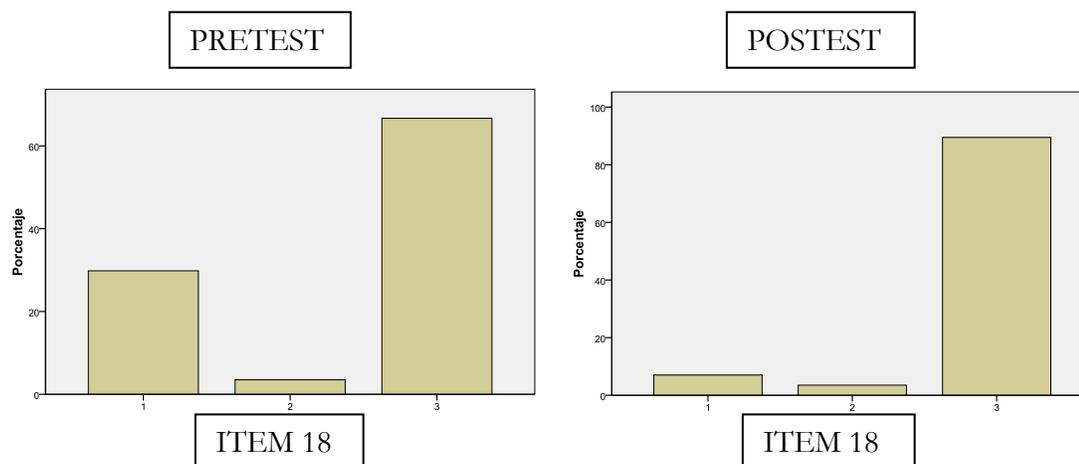
%	V	DEP	F
PRE	38.6%	7%	54.4%
POST	3.5%	3.5%	93%

Las características de un alumno exitoso suelen estar vinculadas a la obtención de buenas calificaciones académicas o por destacar en alguna faceta específica por encima del resto de compañeros. Casi un 40% de los alumnos no se consideraban exitosos. Pero tras la dramatización y la experiencia vivida por todos ellos, casi el total de los jóvenes afirmaba serlo. Presuponemos que los estudiantes aprendieron que “ser exitoso” tiene un significado diferente al preconcebido, y que una misma persona puede considerarse exitosa por el hecho de lograr sus metas.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 18

Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas



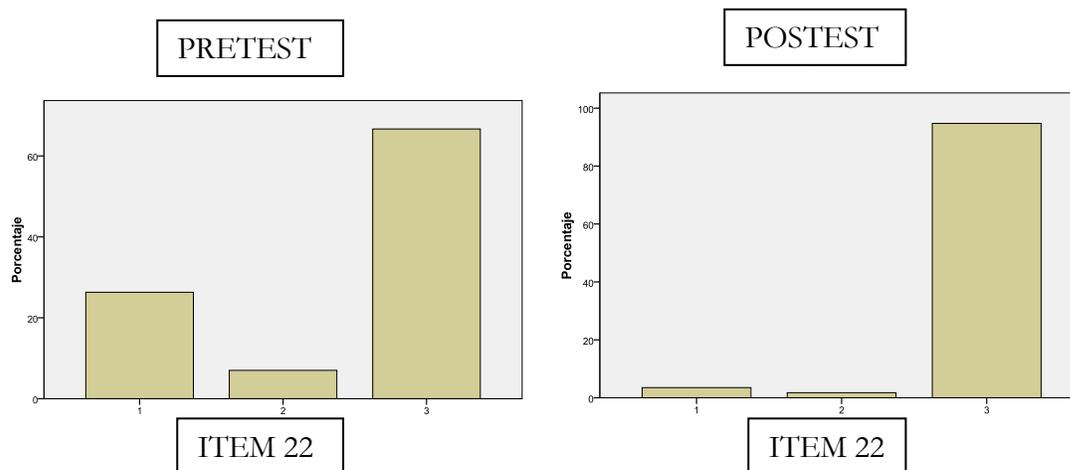
%	V	DEP	F
PRE	29.8%	3.5%	66.7%
POST	7%	3.5%	89.5%

Que casi un 30% de los estudiantes opine que si aprueban un examen es porque han tenido suerte nos induce a pensar que, o no suelen prepararse todo el temario y al estudiar sólo una parte de éste, el factor “suerte” tendrá una mayor repercusión en sus resultados, o bien porque no creen en su preparación o sus capacidades para expresar correctamente sus opiniones o respuestas en el examen. Tras la dramatización, casi un 23% de los estudiantes cambió de opinión, de manera que solo un 7% de ellos seguían pensando que la suerte era importante a la hora de responder un examen.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 22

No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez



%	V	DEP	F
PRE	26.3%	7%	66.7%
POST	3.5%	1.8%	94.7%

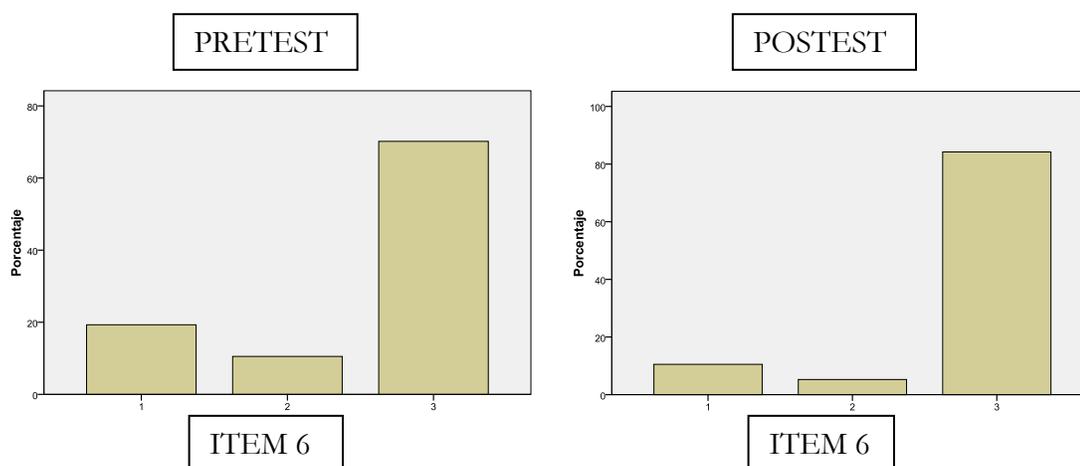
El porcentaje de estudiantes que afirmaron no creer ser notables estudiantes y que difícilmente lo fueran en un futuro fue de una cuarta parte del grupo, ya que al realizar dicha afirmación se nos muestra cómo se ven a sí mismos los jóvenes. Pero tras la dramatización, la casi totalidad de los alumnos, excepto un 5% de ellos, seguían pensando de forma negativa. La diferencia entre el Pre-test y Post-test fue de casi un 29%. La gran mayoría comprendió que el ser un buen estudiante depende de sí mismos y de su esfuerzo, no se es mal estudiante por naturaleza.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

2.2. RESULTADOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, ASÍ COMO EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SUS CLASES

Con relación al ítem 6

No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa



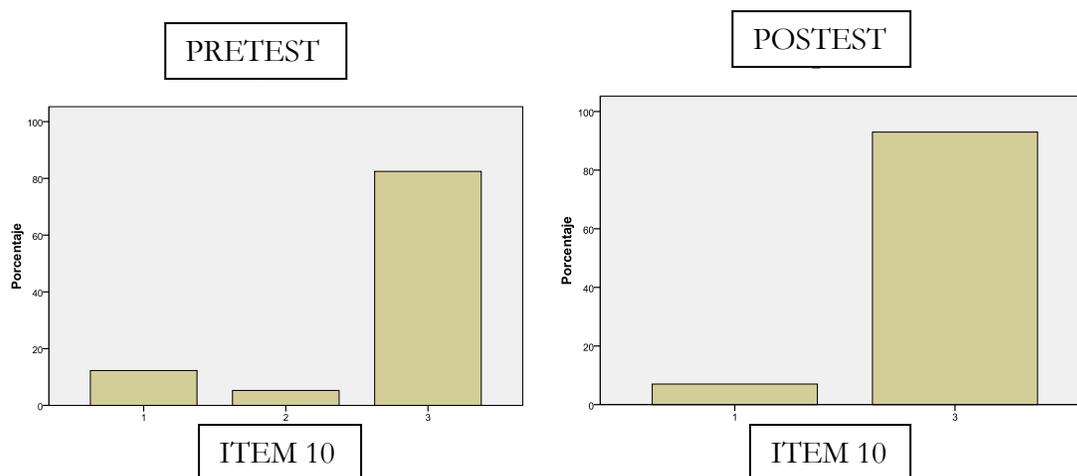
%	V	DEP	F
PRE	19.3%	10.5%	70.2%
POST	10.5%	5.3%	84.2%

Un 20% de los alumnos no se sentía motivado a estudiar, y para un 10% dependía de factores externos como la falta de tiempo, de concentración, o bien la asignatura no le interesaba. Tras la dramatización, hubo un descenso de un 50% en las tres respuestas, aunque quedaba todavía un 10% con un bajo nivel de motivación.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem, el efecto de la dramatización no fue significativo.

Con relación al ítem 10

Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más



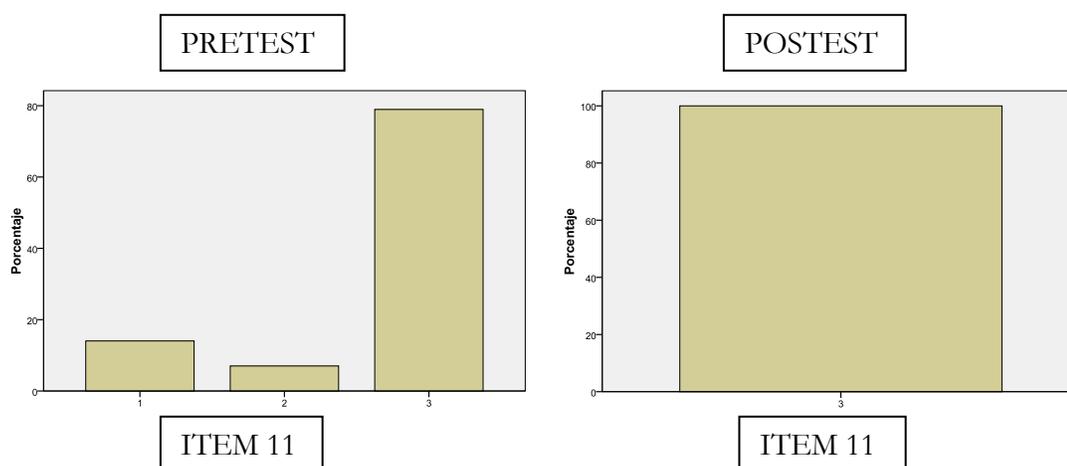
%	V	DEP	F
PRE	12%	5.3%	82.5%
POST	7%	0%	93%

El porcentaje de estudiantes que esperaba no tener que estudiar más en su futura profesión fue bajo. Esta opinión muestra que los alumnos conocen de la importancia de su preparación académica, la cual no acaba en los centros educativos sino que, para mantener un puesto de trabajo o seguir ampliando sus posibilidades profesionales han de continuar estudiando. Tras la dramatización, el número de estudiantes disminuyó un 10%.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,024), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 11

No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias



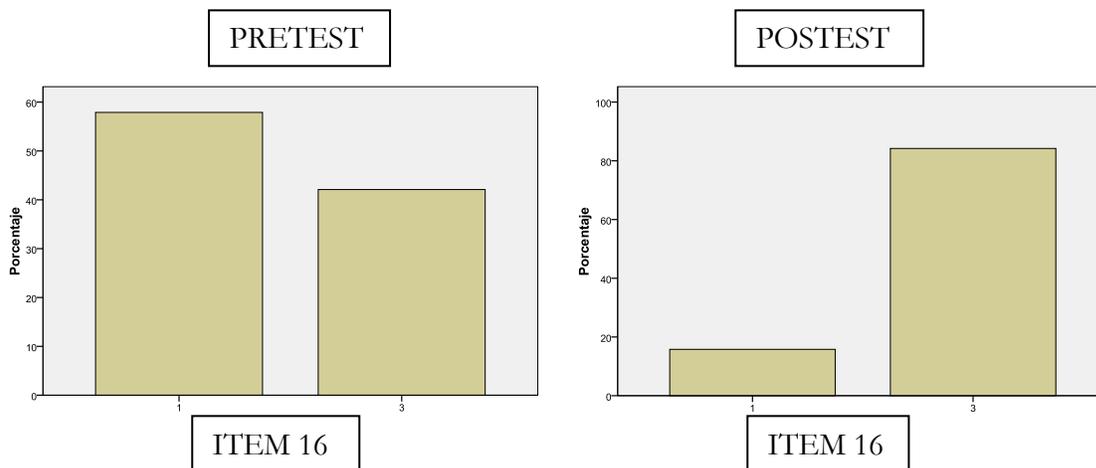
%	V	DEP	F
PRE	14%	7%	78.9%
POST	0%	0%	100%

El porcentaje de estudiantes a los que no les motivaba ir a clase por haber tenido malas experiencias, bien por sus bajas calificaciones o por sufrir algún tipo de maltrato en clase, no fue alto. Tras la dramatización, la totalidad de los estudiantes respondieron negativamente al ítem. Todos se sentían motivados a continuar asistiendo a clase como así ocurrió durante el tiempo que se le dedicó a las actividades dramáticas en el aula, durante el cual los alumnos que solían dejar de ir asiduamente por aburrimiento o desidia comenzaron a asistir sin faltar ninguno de los días que duró la actividad dramática.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,001), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 16

Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura



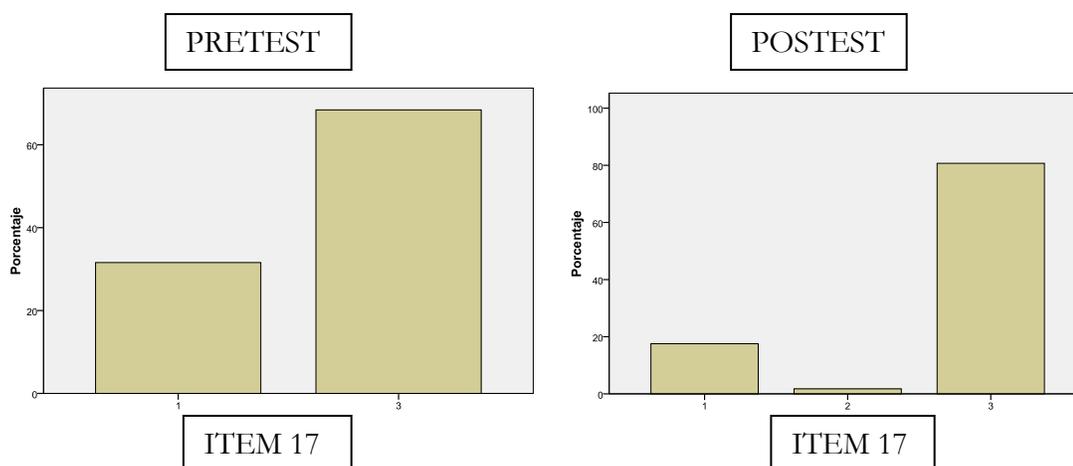
%	V	DEP	F
PRE	57.9%	0%	42.1%
POST	15.8%	0%	84.2%

La importancia del método de enseñanza que emplea el docente al impartir sus clases y el tipo de actividades influye de manera significativa en la motivación de los estudiantes. En este ítem, casi un 60% de los estudiantes no disfrutaba con su asignatura, un dato alarmantemente alto. Aunque tras la dramatización, dicho porcentaje disminuyó en un 42.1%, lográndose motivar a la mayor parte de ellos. Únicamente, casi un 16% de los jóvenes se sentían aún insatisfechos con la asignatura o la forma de impartirse.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 17

Cuando no entiendo las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas



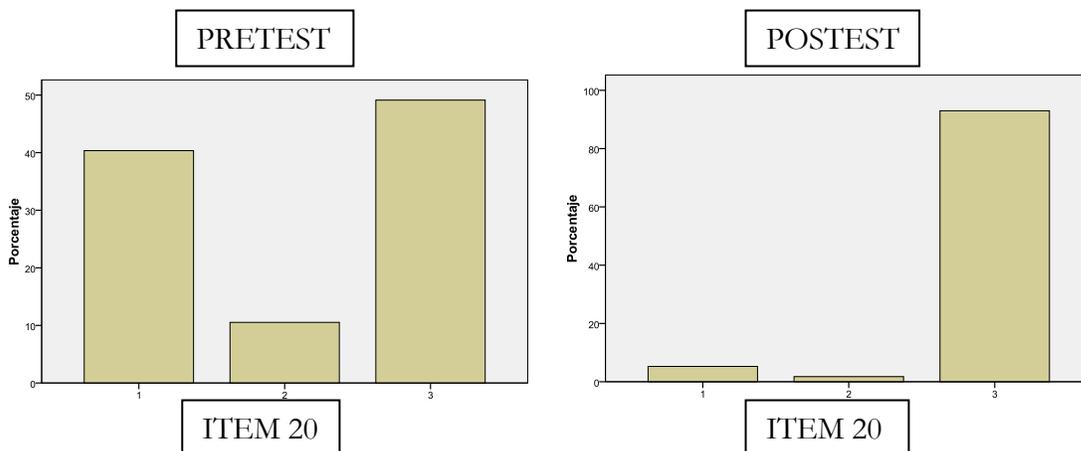
%	V	DEP	F
PRE	31.6%	0%	68.4%
POST	17.5%	1.8%	80.7%

Las razones por las cuales un estudiante no se preocupa por retomar las explicaciones que se dan en clase pudieran ser por falta de atención, porque el tema o la asignatura no les interesan o bien por timidez. Sea cual fuere el motivo, en el Pre-test, para casi un tercio de los estudiantes, había una importante falta de interés, de desidia y desmotivación. Tras la dramatización, el porcentaje descendió un 12%, aunque todavía casi un 20% de ellos no se animaban a retomar las explicaciones en clase.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,006), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 20

Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases



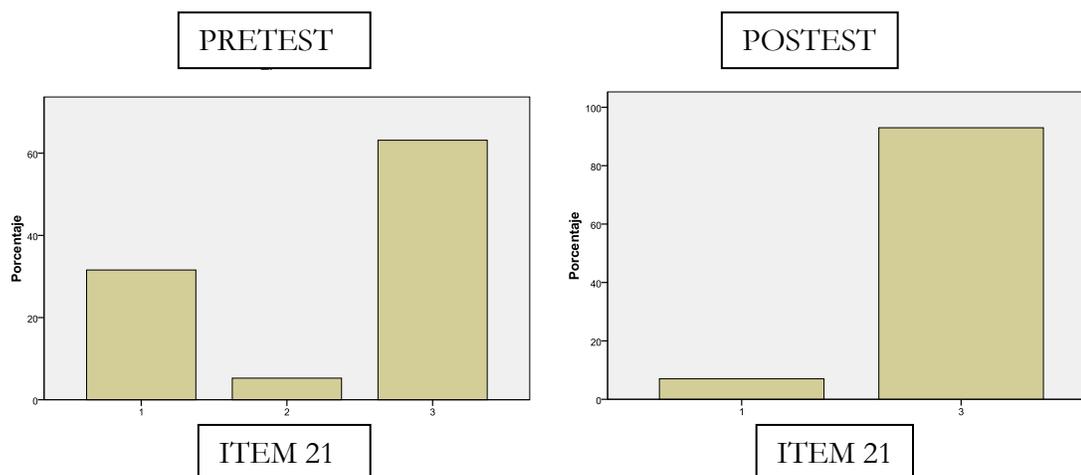
%	V	DEP	F
PRE	40.4%	10.5%	49.1%
POST	5.3%	1.8%	93%

Podemos considerar alto que el 40% de los estudiantes no suelen estar atentos y motivados en sus clases, y un 10% de ellos dependiendo de otros factores. Podemos deducir que al aburrirse en clase se dedican a conversar y entretenerse con otros compañeros afectando al ritmo de la clase. Tras la dramatización, el efecto que produjeron las actividades en los jóvenes propició que un 44% de ellos cambiase de opinión, de manera que casi la totalidad de ellos estuviesen más atentos y motivados

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 21

Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente



%	V	DEP	F
PRE	31.6%	5.3%	63.2%
POST	7%	0%	93%

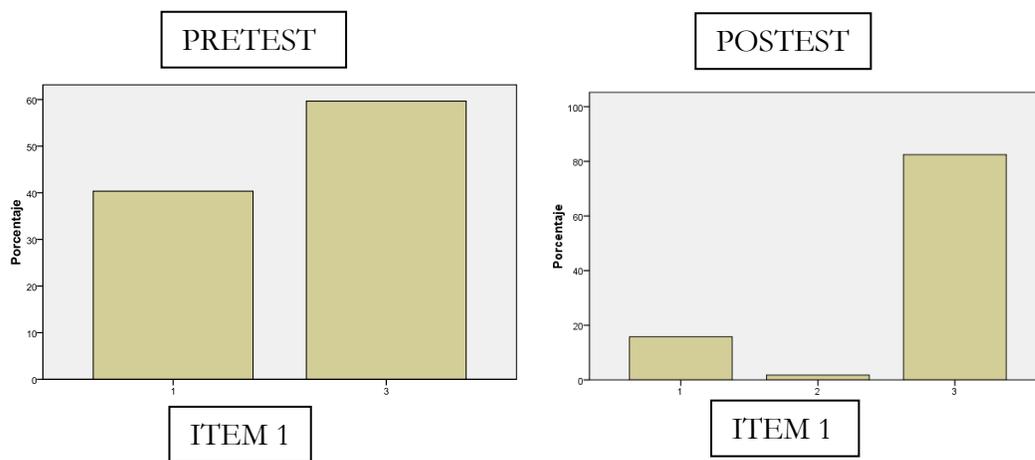
Previamente a la dramatización, el nivel de desmotivación de los estudiantes frente a la asignatura afectaba al menos a un tercio de ellos, opinando en este ítem que no aprenderían mucho con el siguiente tema. Debe ser muy frustrante pensar de esta manera, tanto para el estudiante como para el docente. Pero tras las actividades dramáticas, hubo un considerable cambio de opinión en un 30% de los estudiantes, opinando casi la totalidad de ellos que el siguiente tema de estudio podría ser igual o más interesante que el que estudiaron con la dramatización.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

2.3. RESULTADOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL DESARROLLO EN LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES, Y DE ÉSTOS CON SUS DOCENTES

Con relación al ítem 1

Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase



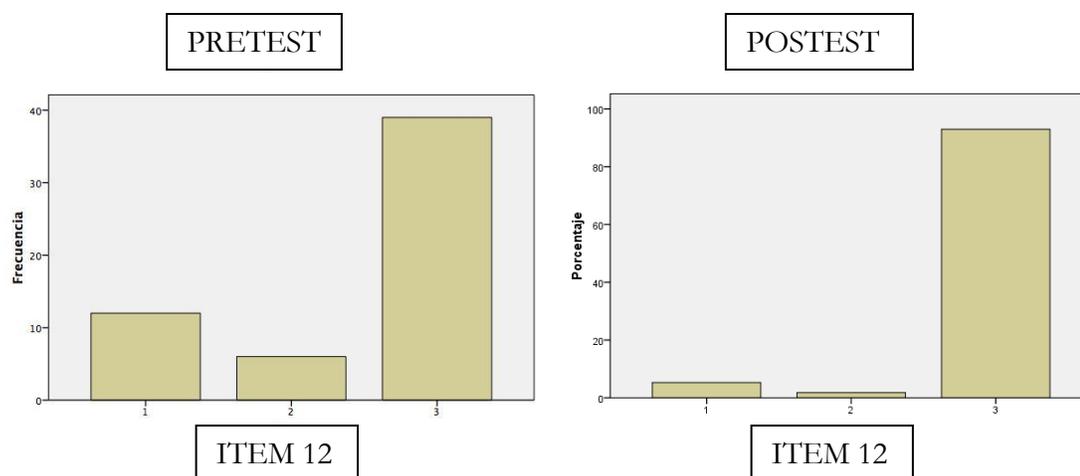
%	V	DEP	F
PRE	40.4%	0%	59.6%
POST	15.8%	1.8%	82.5%

El porcentaje de estudiantes que temía manifestar su opinión y sentimientos fue moderadamente alto, algo más de un tercio del total de los estudiantes. Tras la dramatización, dicho porcentaje descendió hasta casi un 25% de alumnos. El expresar las ideas y opiniones personales no es sencillo para jóvenes adolescentes que se sienten inseguros e indecisos, por lo que la labor del docente es muy importante en este aspecto.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 12

Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo



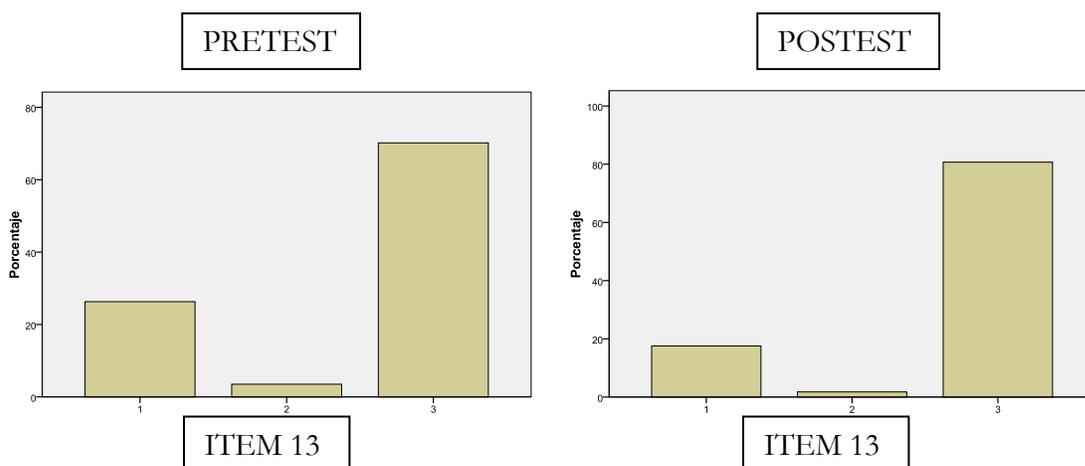
%	V	DEP	F
PRE	21.1%	10.5%	68.4%
POST	5.3%	1.8%	93%

El trabajo en grupo implica el ceder y permitir que se pongan en tela de juicio opiniones y gustos, propios y ajenos, a lo cual se oponían un 30% de los estudiantes. Pero tras la dramatización, las respuestas negativas al ítem aumentaron en un 25% de los alumnos. Podemos suponer que las maestras ofrecieron una dinámica de trabajo que les permitió no sólo expresarse libremente sino fomentar entre ellos el respeto y la tolerancia.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem, el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 13

Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase



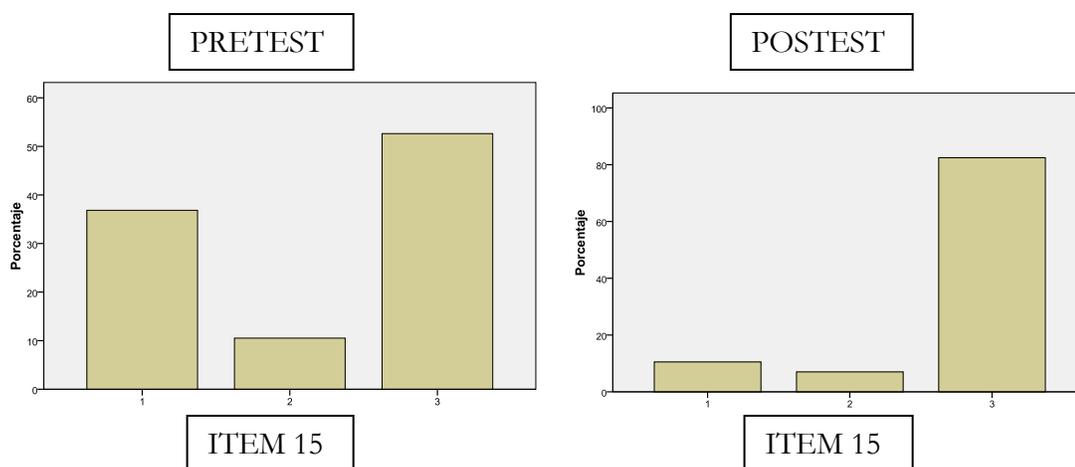
%	V	DEP	F
PRE	26.3%	3.5%	70.2%
POST	17.5%	1.8%	80.7%

Un tercio de los estudiantes deseaba pasar desapercibido en clase, por lo que podemos suponer que se trataría de alumnos tímidos, que se sienten inseguros, o bien que no les importa la clase. Tras la dramatización, descendieron las respuestas afirmativas al ítem en un 9%, y un 2% para las respuestas a “depende”. Consecuentemente, el efecto de la dramatización afectó a un 11% de los alumnos al responder negativamente al ítem en el Post-test.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,050), el efecto de la dramatización no fue lo suficientemente significativa.

Con relación al ítem 15

Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo



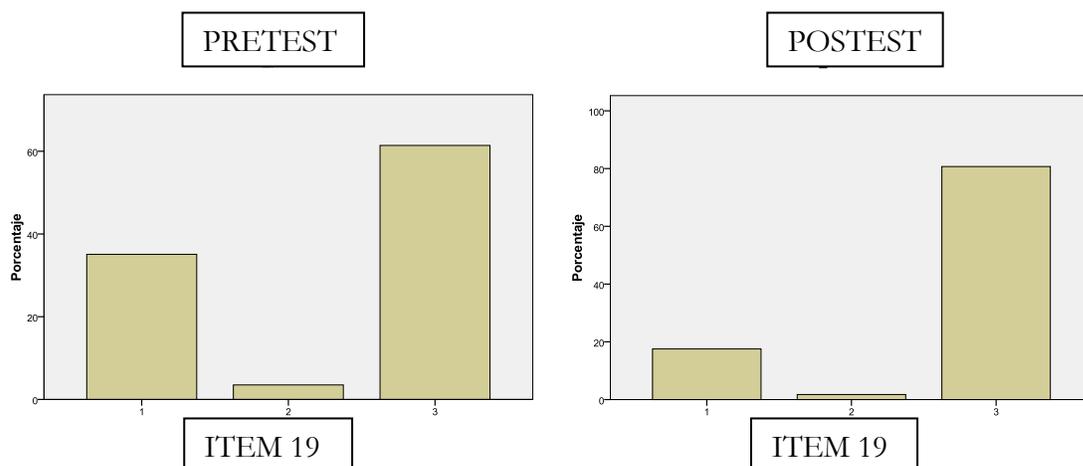
%	V	DEP	F
PRE	36.8%	10.5%	52.6%
POST	10.5%	7%	82.5%

Para algo más de un 47% de los estudiantes, el trabajo en grupo no les hacía sentir cómodos. Habría que valorar qué elementos les afectan para que pensasen de tal manera o evaluar el tipo de trabajo grupal que realizan en el aula y comprobar si se cumplen con unas normas mínimas de respeto y convivencia. Tras el empleo de la dramatización, el aumento de respuestas negativas al ítem fue de un 30%, manteniéndose en un 17.5% los estudiantes que aún no se sentían bien trabajando en grupo.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,000), el efecto de la dramatización fue significativo.

Con relación al ítem 19

No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener



%	V	DEP	F
PRE	35.1%	3.5%	61.4%
POST	17.5%	1.8%	80.7%

El porcentaje de estudiantes que afirmaron no tener la relación que desearían con su docente fue de casi un 40%. Sería interesante estudiar qué esperan los estudiantes de sus maestras, ¿más atención, un trato más personal? Tras la dramatización, el cambio de opinión afectó a casi un 20% de alumnos. Posiblemente el rol de las docentes cambió durante los ejercicios dramáticos y los jóvenes conocieron lograron conocerlas mejor, o quizás el método de enseñanza que se aplicaba en el aula no propiciaba una relación más personal como en este caso.

Según los datos de la Tabla 3 sobre dicho ítem (0,012), el efecto de la dramatización fue significativo.

2.4. CONCLUSIONES INICIALES Y COMPARATIVAS ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE TODOS LOS ESTUDIANTES

A continuación vamos a establecer unas primeras conclusiones para posteriormente ampliarlas en el apartado de consideraciones finales.

Referente al aumento de la *autoestima y la confianza en los jóvenes*, hubo un aumento medio del 26,7% de alumnos que optaron por marcar “falso” en el Post-test tras la dramatización.

De las diez frases del cuestionario que hacen referencia a este beneficio, la número #2 fue la que obtuvo un mayor aumento, con un 50% de estudiantes que dejaron de pensar que los que los conocían pensaban que era un mal estudiante. Con un aumento del 40%, el ítem #4, donde el 93% de los alumnos ya no piensan que sus cualidades como estudiantes sean inferiores a la del resto de compañeros. Con otro aumento del 40%, el ítem #14, donde un 93% de jóvenes sí se consideran alumnos exitosos frente al 53%, que así lo opinaban previamente al drama. El ítem #22, tuvo un aumento del 30% de estudiantes, según el cual, el 94.7% de alumnos pensaban que podrían llegar a ser buenos estudiantes si se lo proponían, frente al 64% en el Pre-test. En los restantes 6 ítems, el aumento tras la dramatización osciló entre el 12% y el 23%.

En cuanto a la mejora de la *motivación y del concepto que tienen de sus clases*, el aumento medio de los estudiantes que pasaron a marcar “falso” sus respuestas tras la dramatización fue de un 25%.

De los 7 ítems correspondientes a este apartado podemos destacar el #16 y el #20, en los cuales hubo un aumento de un 44% de alumnos, de manera que ahora los estudiantes disfrutaban y aprendían con la asignatura y ya no se entretenían tanto.

También destaca el ítem #21, con un incremento de un 31% de alumnos donde para un total del 93% de ellos el siguiente tema iba a ser igual de interesante que el estudiado con la dramatización.

En cuanto a la mejora de las habilidades sociales, la media del aumento de estudiantes tras las actividades dramáticas fue de un 31.44%.

En todos los ítems hubo un aumento de más de un 25%, llegando hasta el 40% en el caso del ítem #19, donde un 80.7% de los jóvenes comenzaba a estar más a gusto con la relación que tenía con su profesora. De igual forma destaca el aumento del 30% en el ítem #15, donde para un 82.5% de los estudiantes trabajar en grupo los hacía más libres a la hora de expresar sus opiniones, sin temor a hacer el ridículo o a equivocarse.

En resumen, podemos ver que la diferencia y aumento medio de los ítems en cuanto a la autoestima fue de un 26,7%, un 1,6% más que el aumento medio de la motivación, que fue de un 25%. En cuanto al aumento medio de los resultados de las frases referentes a las relaciones sociales, este fue de un 31.44%, superior al de la autoestima en un 4.74% y al de la motivación en un 6.44%.

Al realizar la media de los 3 beneficios podemos concluir que un 27% de los estudiantes cambió sus respuestas a “falso” tras la dramatización. De los tres beneficios, el de las “relaciones sociales” fue sobre el que más influyó la dramatización, seguida de la autoestima y la motivación.

Con la información analizada hasta el momento podemos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, afirmando que la dramatización fue efectiva para todos los estudiantes de ambos grupos.

3. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS PRE Y POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y LOS PRE Y POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN DE PUERTO RICO

Los resultados del siguiente estudio estadístico se han obtenido empleando la prueba U de Mann-White y Wilcoxon, comparando los datos obtenidos en el Pre-test y el Post-test del grupo de Málaga con el del grupo de San Juan.

Con dicha información podemos dar respuesta a la hipótesis de investigación número 2, según la cual, “No hay diferencias significativas entre los resultados de los test obtenidos por los estudiantes de San Juan y los de Málaga”. De igual forma tal y como realizamos en el análisis anterior, dividiremos el análisis gráfico por beneficios.

Según la Tabla 4, las diferencias significativas entre el grupo de Málaga y de San Juan se centran en los ítems #7, #10, #13, #17, #18, #19, #20 y #21, la mayor parte de los cuales están relacionados con la motivación del estudiantado. A continuación estudiaremos con más detalle dichas diferencias y similitudes, concluyendo si aceptamos o rechazamos la hipótesis nula.

Tabla 4. Diferencias entre los Pre-test y los Post-test de Málaga frente a los Pre-test y los Post-test de San Juan

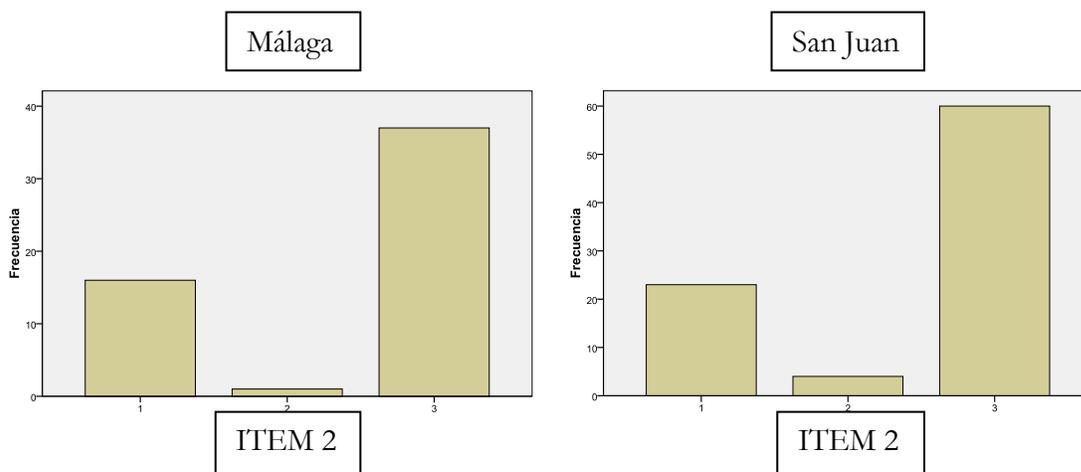
Variable	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
U de Mann	1460	1476,5	1357,5	1588	1441,5	1542,5	1248	1391	1412,5	1410,5	1484
Wilcoxon	3290	3306,5	3187,5	3481	3271,5	3372,5	3078	3221	3242,5	3240,5	2969
Z	-1,154	-,964	-1,922	-,235	-1,839	-,601	-3,342	-1,800	-1,553	-2,088	-1,450
Sig. asintót.	,249	,335	,055	,814	,066	,548	,001	,072	,120	,037	,147

Variable	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
U de Mann	1598	1245,5	1485	1471,5	1614	1340	1261,5	1198,5	1345	1166,5	1420,5
Wilcoxon	3428	3075,5	3315	2956,5	3099	3170	3091,5	2683,5	3175	2996,5	3250,5
Z	-,182	-2,840	-,997	-1,024	-,041	-2,103	-2,827	-3,030	-1,967	-3,579	-1,650
Sig. asintót.	,856	,005	,319	,306	,967	,035	,005	,002	,049	,000	,099

3.1. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AUMENTO DE LA AUTOESTIMA Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Con relación al ítem 2:

Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante



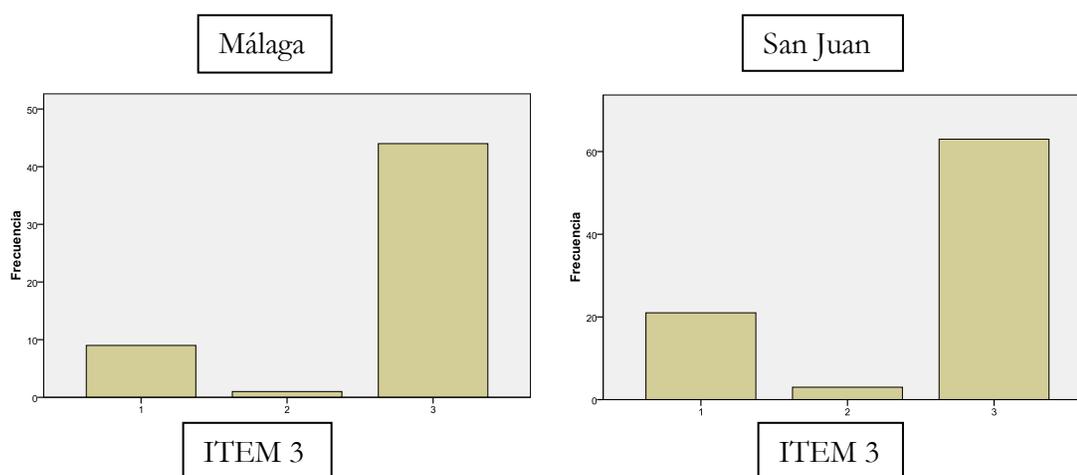
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	29.6%	1.9%	68.5%	3	2.39	2	.846
SJU	26.4%	4.6%	69%	3	2.43	2	.782

El porcentaje de alumnos fue similar en ambas escuelas, con una diferencia de sólo un 3% en las respuestas a “verdadero” y de un 0.5% en las de “falso”, en el caso de los estudiantes malagueños. Dicha semejanza también se muestra en las medias, con una diferencia de tan sólo 0.04 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,335), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 3:

Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar



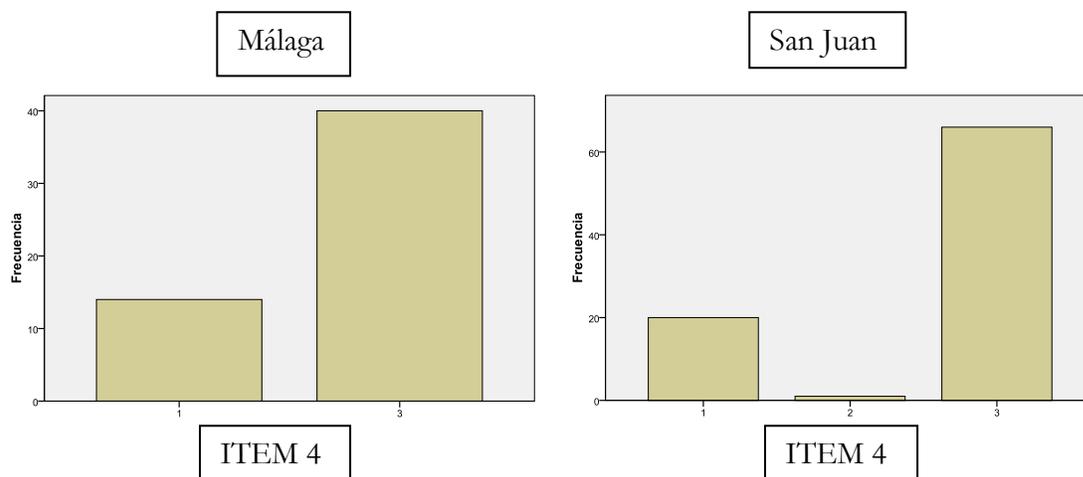
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	16.7%	1.9%	81.5%	3	2.65	2	.572
SJU	24.1%	3.4%	72.4%	3	2.48	2	.741

Un 9 % más de estudiantes malagueños que de puertorriqueños percibían que sus amigos y familiares valoraban de forma positiva su esfuerzo en los estudios. La diferencia entre ambos grupos no supera el 10% de estudiantes, y la media es mayor en el caso de los estudiantes malagueños en 0.17 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,055), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 4:

Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros



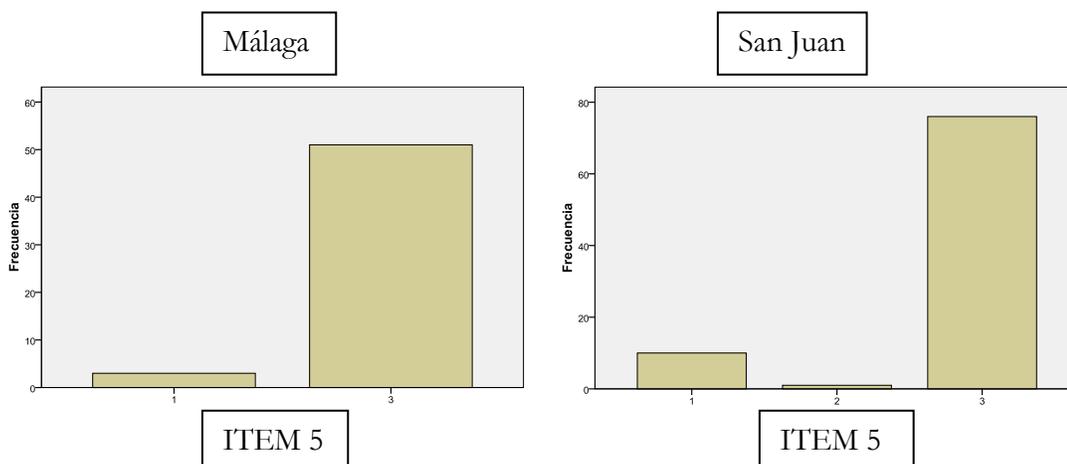
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	25.9%	0%	74.1%	3	2.48	2	.783
SJU	23%	1.1%	75.9%	3	2.53	2	.717

El porcentaje de estudiantes que afirmó que sus niveles académicos eran inferiores en comparación con el del resto de compañeros de clase fue también similar en ambas escuelas, con una diferencia de casi un 3%. Por las medias comprobamos también la similitud entre ambos grupos, superior y más favorable para los estudiantes de San Juan en 0.05 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,814), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 5:

Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase



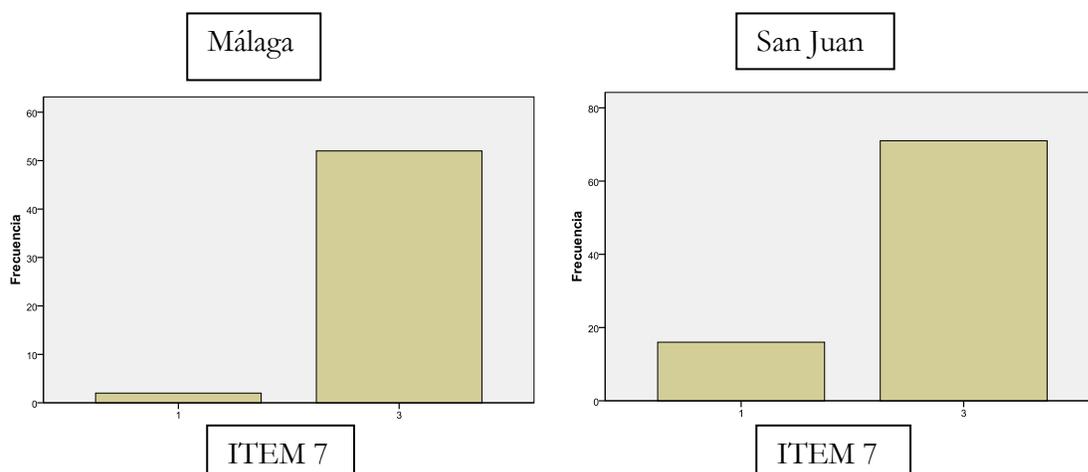
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	5.6%	0%	94.4%	3	2.89	2	.214
SJU	11.5%	1.1%	87.4%	3	2.76	2	.418

Hubo un 6% más de alumnos puertorriqueños que malagueños que pensaban que por más que se esforzaban en clase se veían incapaces para comprender y entender lo que se explicaba en clase. La inseguridad que mostraron los jóvenes en sus capacidades no es alta y las diferencias entre ambos grupos tampoco lo son, aunque fue superior el grupo de Málaga en cuanto al número de respuesta a “falso” en este ítem, un 7% más de alumnos. La media fue algo superior también para los malagueños en 0.13 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,066), no hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 7:

Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros



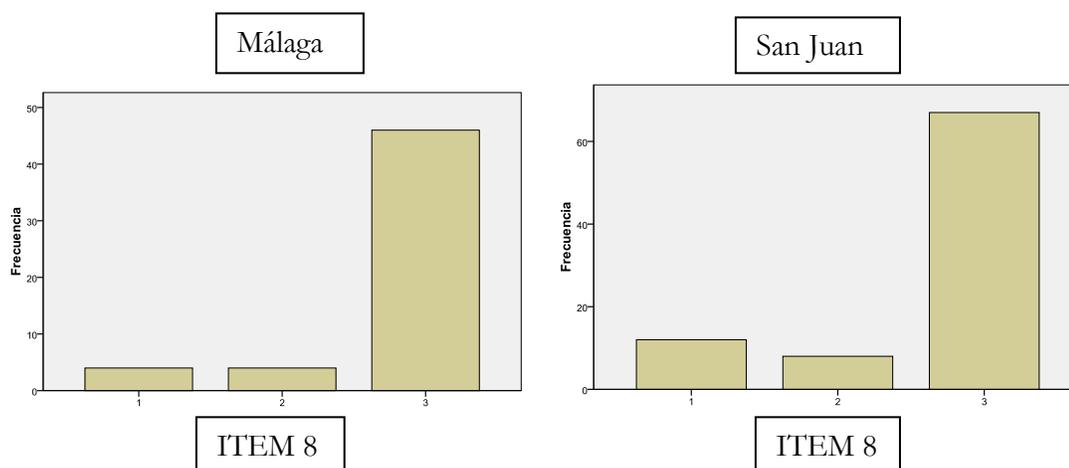
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	3.7%	0%	96.3%	3	2.93	2	.145
SJU	18.4%	0%	81.6%	3	2.63	2	.607

El porcentaje de estudiantes que afirmó que sus cualidades en el aula eran inferiores al del resto de compañeros fue superior en el caso de San Juan en un 14.7% de alumnos. Dicha diferencia fue similar al responder “falso” al ítem. Según las medias, es superior en 0.3 puntos en el caso de los estudiantes de Málaga. Como podremos comprobar, la autoestima no es un aspecto en el que destaquen los jóvenes puertorriqueños.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,001), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 8:

Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta



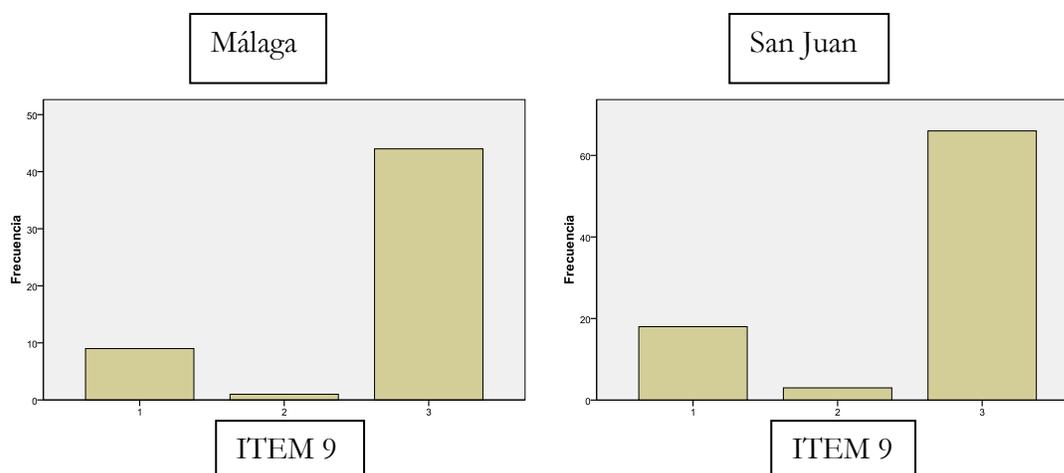
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	7.4%	7.4%	85.2%	3	2.78	2	.327
SJU	13.8%	9.2%	77%	3	2.63	2	.514

El porcentaje de estudiantes que pensaba que no estaba capacitado para trabajar en lo que le gustaba tras acabar su preparación académica fue superior en el caso de los alumnos de San Juan en un 5.6%. En las respuestas negativas al ítem fue superior el grupo de Málaga con un 8% más de estudiantes, ya que en ambos grupos hubo un porcentaje significativo que optó por la respuesta “depende”. En las medias podemos ver que la diferencia no es grande, únicamente de 0.15 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,072), no hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 9:

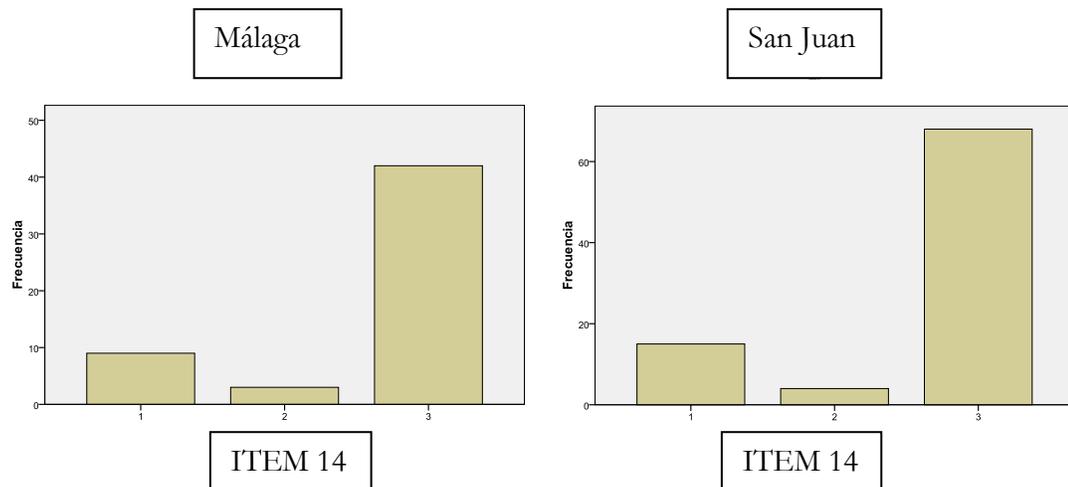
Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores



PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	16.7%	1.9%	81.5%	3	2.65	3	.572
SJU	20.7%	3.4%	75.9%	3	2.55	2	.669

El porcentaje de estudiantes que afirmaba que el papel del docente no influía en su rendimiento académico fue más negativo en el caso de los estudiantes de Puerto Rico, con una diferencia con los malagueños de un 4% en las respuestas afirmativas al ítem, y de un 5.6% en las respuestas negativas. Según las medias, esta fue mejor para los estudiantes de Málaga con una diferencia respecto a los alumnos de San Juan de 0.10 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,120), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 14:*No me considero un alumno exitoso*

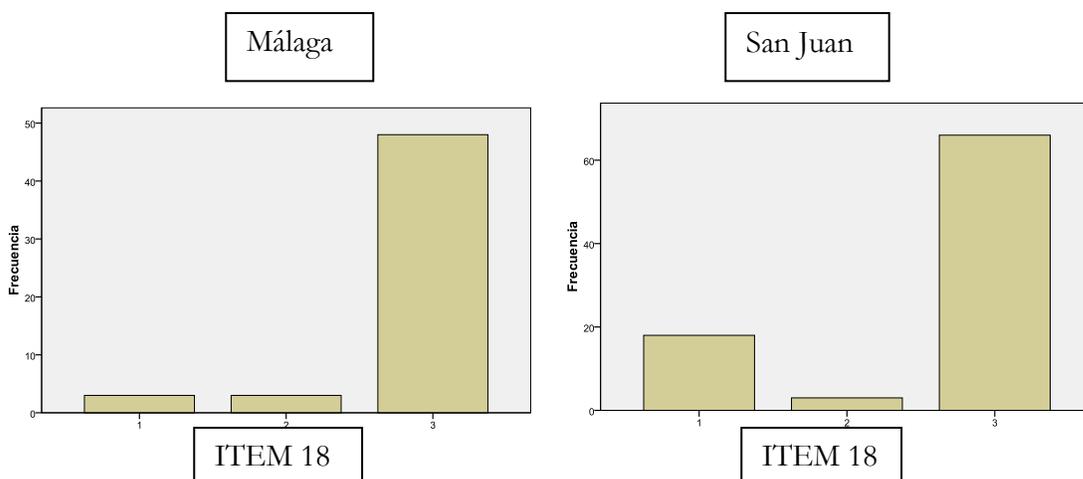
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	16.7%	5.6%	77.8%	3	2.61	2	.582
SJU	17.2%	4.6%	78.2%	3	2.61	2	.590

El porcentaje de estudiantes que afirmaban no considerarse buenos alumnos fue similar en ambas escuelas. El ser exitoso no implica ser más popular u obtener mejores calificaciones, comparando sino que se trataba del nivel de satisfacción personal del que disfrutaba cada uno de los estudiantes, bien por sus capacidades, habilidades o destrezas que tengan en diferentes áreas académicas como del arte o el deporte. A través de las medias podemos ver que éstas son iguales, y las diferencias entre los grupos a las respuestas no superan el 1%.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,319), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 18

Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas



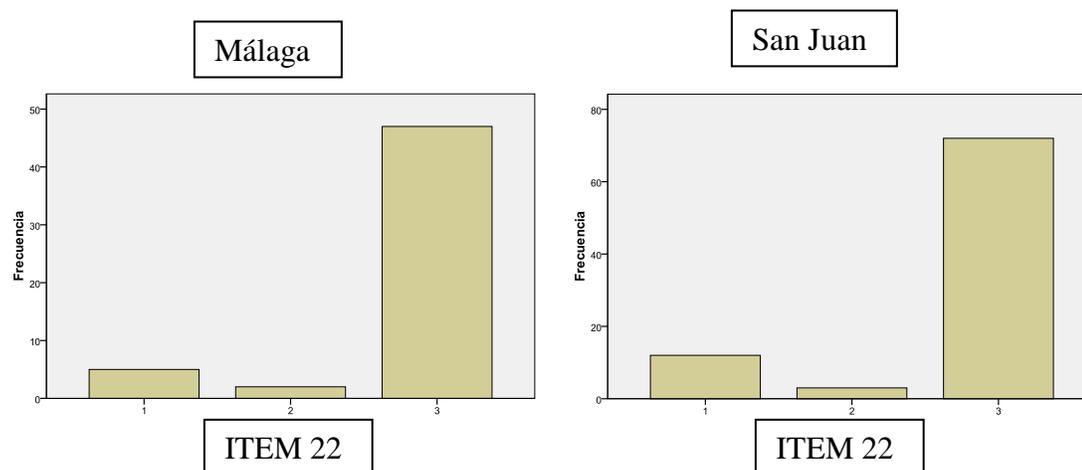
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	5.6%	5.6%	88.9%	3	2.83	2	.255
SJU	20.7%	3.4%	75.9%	3	2.55	2	.669

El porcentaje de estudiantes que afirmaron que tener altas calificaciones en los exámenes se debía a factores como la suerte, y no a su esfuerzo como estudiante, fue bastante alto en el caso de los alumnos de Puerto Rico. La diferencia con los jóvenes de Málaga fue de un 15.1%. Según las media, la diferencia fue de 0.18 puntos superior en el caso de los malagueños.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,005), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 22

No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez.



PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	9.3%	3.7%	87%	3	2.78	2	.365
SJU	13.8%	3.4%	82.8%	3	2.69	2	.496

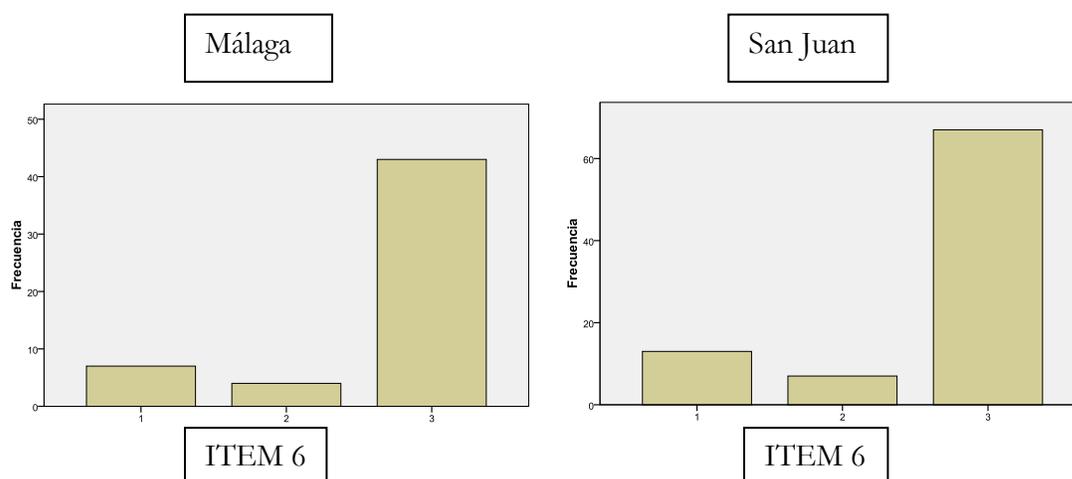
El porcentaje de estudiantes que afirmaron no creer ser notables estudiantes y que difícilmente lo fueran en un futuro, fue más negativo en el caso del grupo de Puerto Rico donde un 4.5% más de alumnos respondió afirmativamente al ítem. En cuanto a las medias, estas distan unas de otras de tan solo 0.08 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,099), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

3.2 RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO, ASÍ COMO EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SUS CLASES

Con relación al ítem 6

No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa



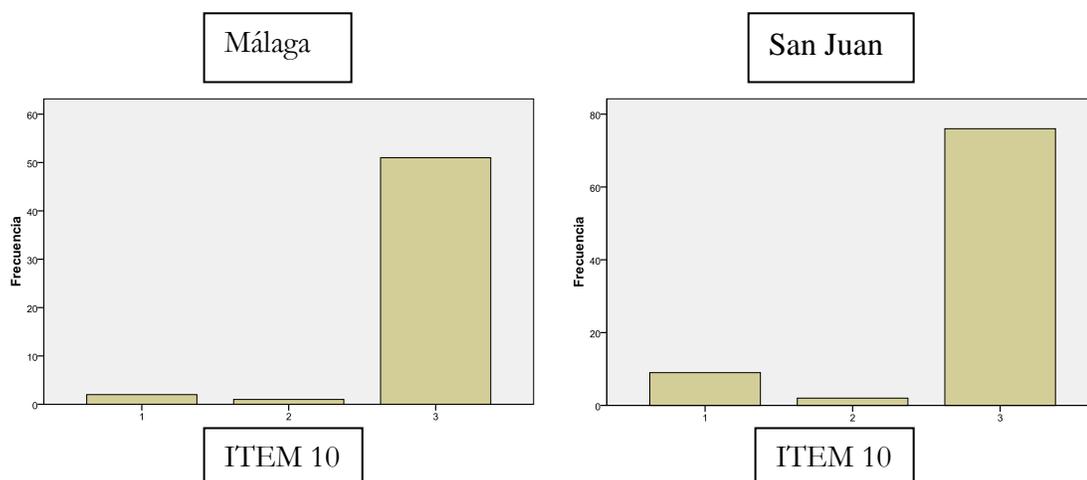
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	13%	7.4%	79.6%	3	2.67	2	.491
SJU	14.9%	8%	77%	3	2.62	2	.54

El porcentaje de estudiantes que afirmaron que no se sentían motivados a estudiar asiduamente fue similar en ambos grupos, con unas diferencias no superiores al 2.5%. Los resultados fueron mejores en el caso de los estudiantes malagueños. Con las medias, la diferencia fue de sólo 0.05 puntos

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,548), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 10

Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más



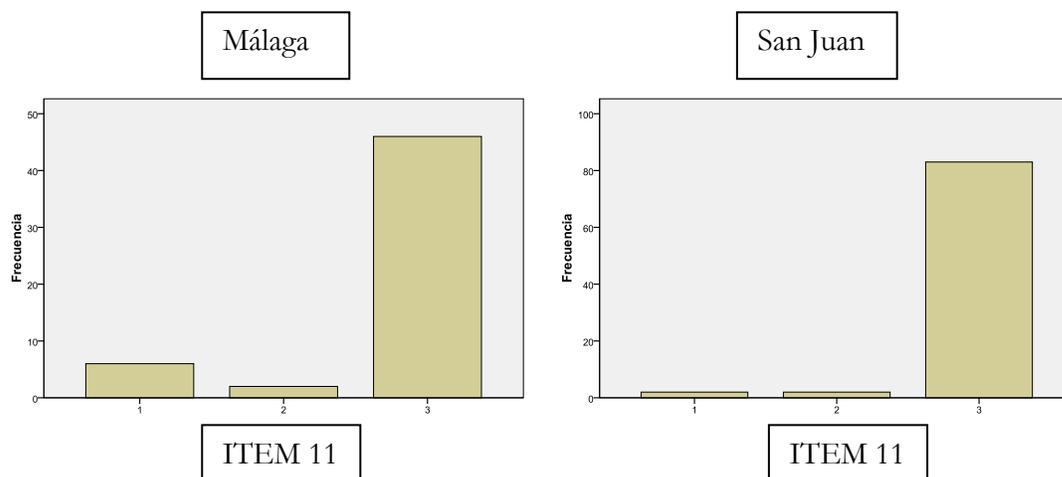
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	3.7%	1.9%	94.4%	3	2.91	2	.161
SJU	10.3%	2.3%	87.4%	3	2.77	2	.388

El porcentaje de estudiantes que esperaban no tener que volver a estudiar o prepararse más en su futura profesión fue superior en el caso de los estudiantes de Puerto Rico con un 6.6%. En las respuestas negativas al ítem la diferencia fue similar y superior para los estudiantes de Málaga, como así lo fue en las medias, superior en 0.14 puntos para los alumnos de Málaga.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,037), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 11

No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias



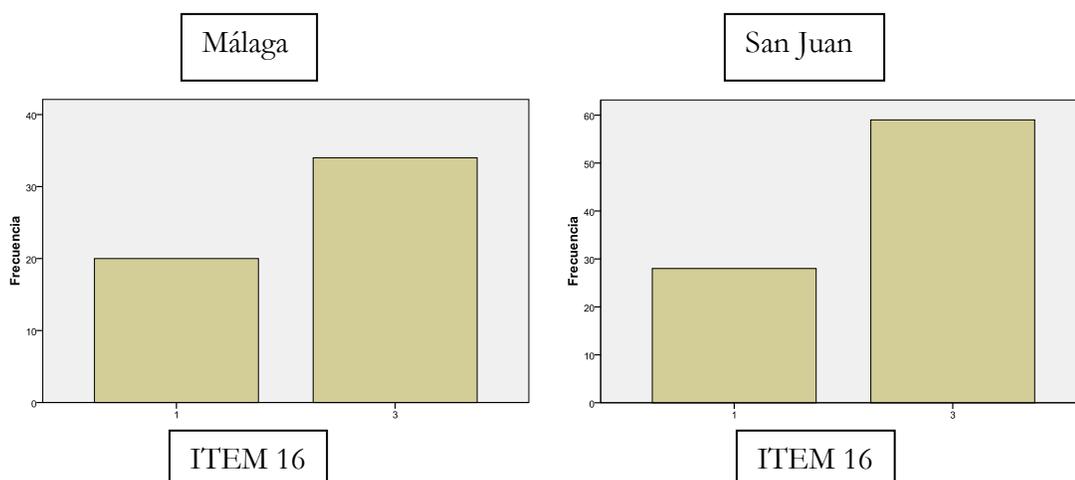
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	11.1%	3.7%	85.2%	3	2.74	2	.422
SJU	2.3%	2.3%	95.4%	3	2.93	2	.111

El porcentaje de estudiantes que no se siente estimulado para ir a clase, bien por falta de motivación o por haber sufrido malas experiencias, es superior en el caso de los alumnos de Málaga en un 8.8% a diferencia de los puertorriqueños, los cuales obtuvieron unos datos muy bajos. En las respuestas negativas al ítem, un 10.2% más de alumnos puertorriqueños se sienten más motivados a ir a clase. Según las medias, esta es superior en el caso de los estudiantes de San Juan en 0.19 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,147), no hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 16

Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura



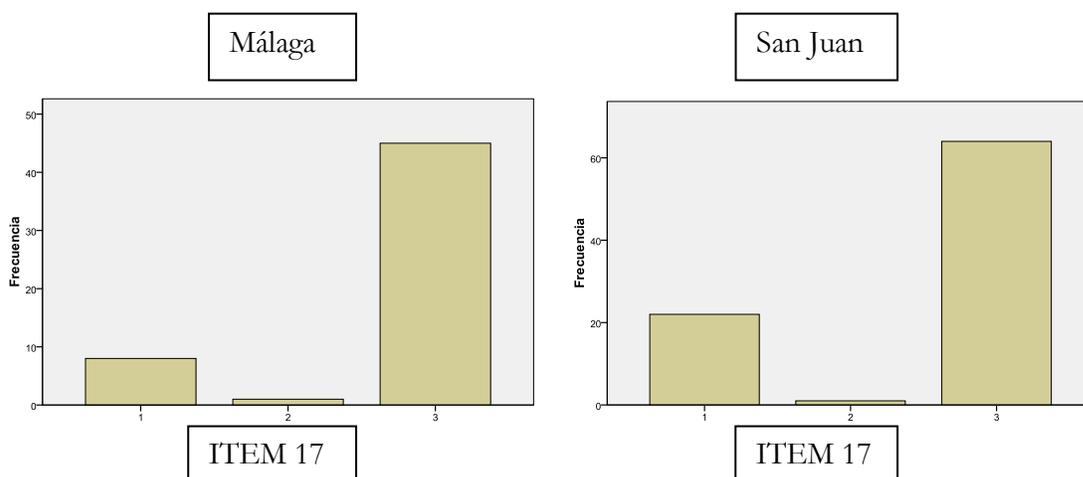
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	37%	0%	63%	3	2.26	2	.95
SJU	32.2%	0%	67.8%	3	2.36	2	.883

El porcentaje de estudiantes que no suelen disfrutar con la asignatura que estudian es alto en ambos casos, un 4,8% más en el caso de los malagueños. Ninguno de los dos grupos marcó la casilla “depende” por lo que la diferencia es similar en las dos respuestas. La media fue superior en el caso de los estudiantes de Puerto Rico en 0.10 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,967), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 17

Cuando no entiendo las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas



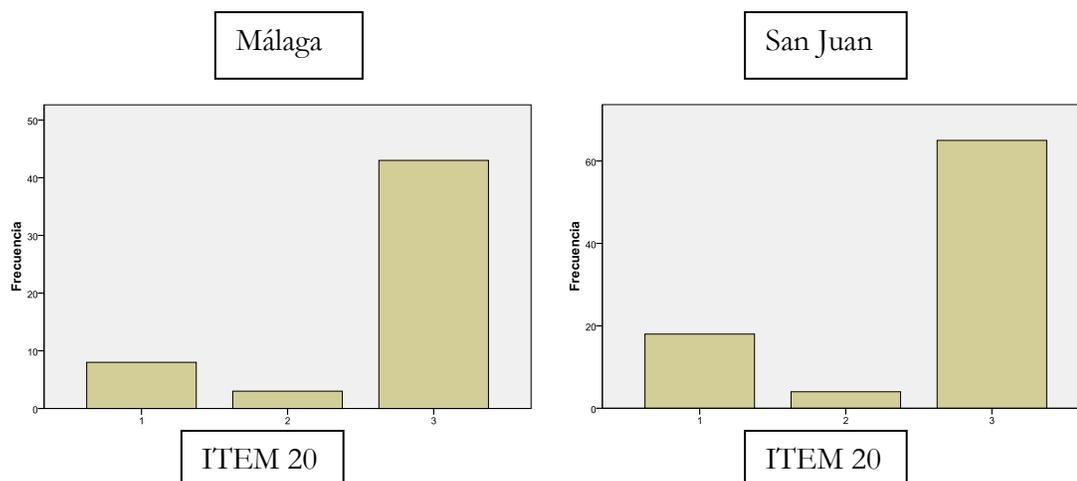
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	14.8%	1.9%	83.3%	3	2.69	2	.522
SJU	25.3%	1.1%	73.6%	3	2.48	2	.764

El porcentaje de estudiantes que sin entender las explicaciones de su profesor no intenta retomarlas es superior en el caso de San Juan, en un 10.5% de los estudiantes. Por las medias, la diferencia es mayor con 0.21 puntos en los estudiantes malagueños.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,035), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 20

Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases



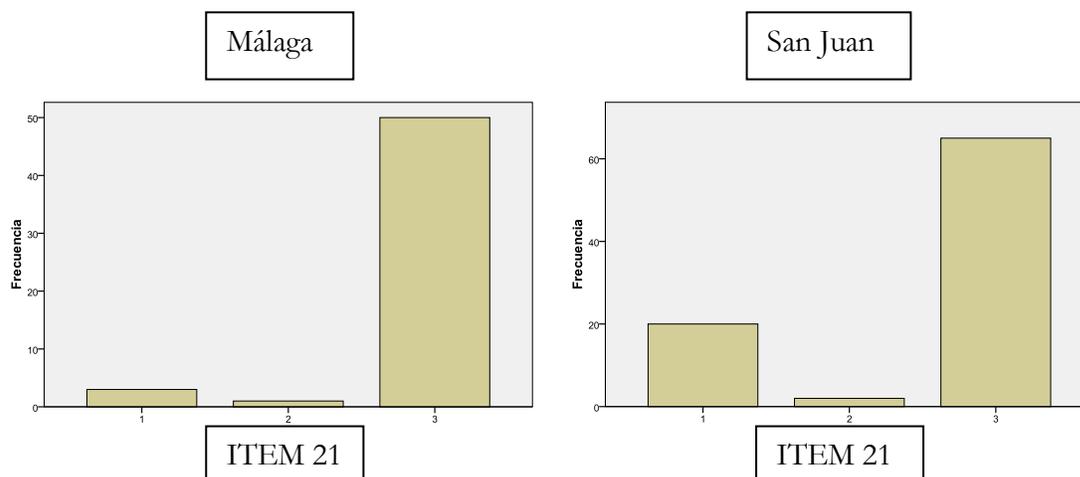
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	14.8%	5.6%	79.6%	3	2.65	2	.534
SJU	20.7%	4.6%	74.7%	3	2.54	2	.670

El porcentaje de estudiantes que suelen entretenerse y que no se concentran en clase es mayor en el caso de San Juan que, a diferencia de los alumnos de Málaga, ha respondido afirmativamente al ítem un 6% más de estudiantes. Por las medias, los alumnos españoles fueron superiores en 0.11 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,049), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 21

Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente



PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	5.6%	1.9%	92.6%	3	2.87	2	.228
SJU	23%	2.3%	74.7%	3	2.52	2	0.718

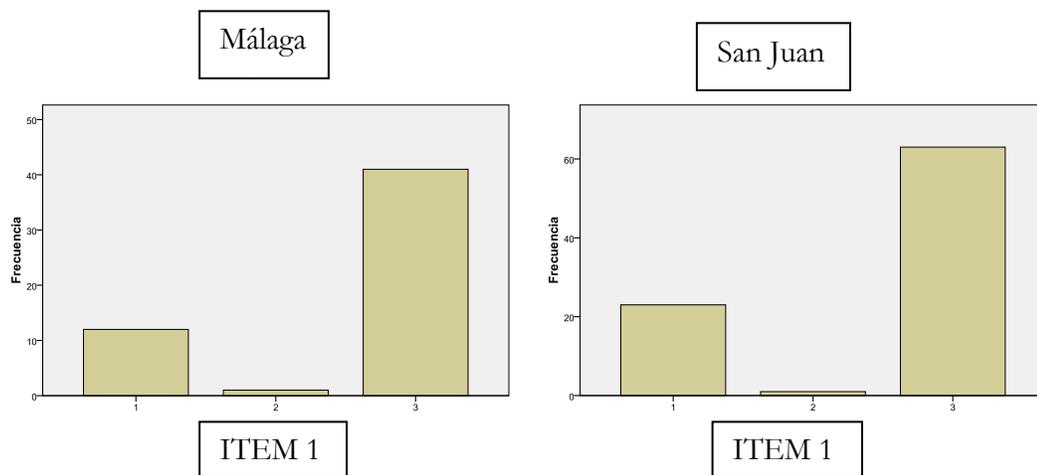
El porcentaje de estudiantes que pensaba que no iban a seguir aprendiendo con el siguiente tema de clase fue muy superior en el caso de los estudiantes de San Juan, con un 17.4% más de jóvenes que el grupo de Málaga. La media corrobora estos datos, ya que es superior para los alumnos malagueños con una diferencia de 0.35 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,000), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos.

3.3. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES, Y DE ÉSTOS CON SUS DOCENTES

Con relación al ítem 1

Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase



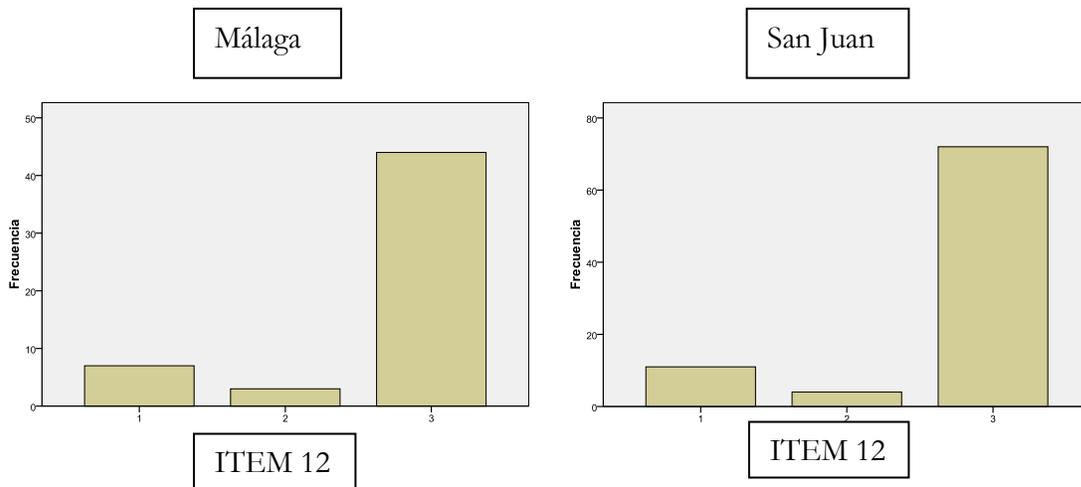
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	22.2%	1.9%	75.9%	3	2.54	2	.706
SJU	26.4%	1.1%	72.4%	3	2.46	2	.786

El porcentaje de estudiantes que tenían manifestar sus opiniones y sentimientos de una cuarta parte en ambos grupos. Comparativamente, las respuestas entre el grupo de San Juan y el de Málaga fue de un 4.2% de alumnos. En las medias podemos ver las diferencias entre uno y otro grupo en 0.08 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la tabla 4 (0,249), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 12

Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo



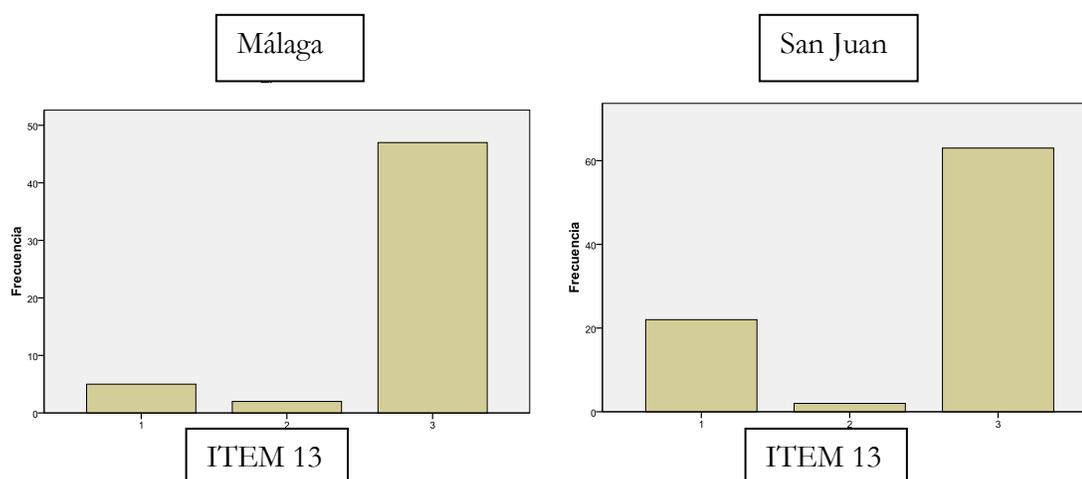
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	13%	5.6%	81.5%	3	2.69	2	.484
SJU	12.6%	4.6%	82.8%	3	2.70	2	.468

Trabajar en grupo suele ser una labor poco satisfactoria para un 13% de los jóvenes de ambos grupos. Los porcentajes fueron muy similares en las tres respuestas posibles al ítem. Así también lo muestran las medias, con una diferencia entre ambos grupos a favor de los puertorriqueños de tan solo 0.01 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,856), no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Con relación al ítem 13

Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase



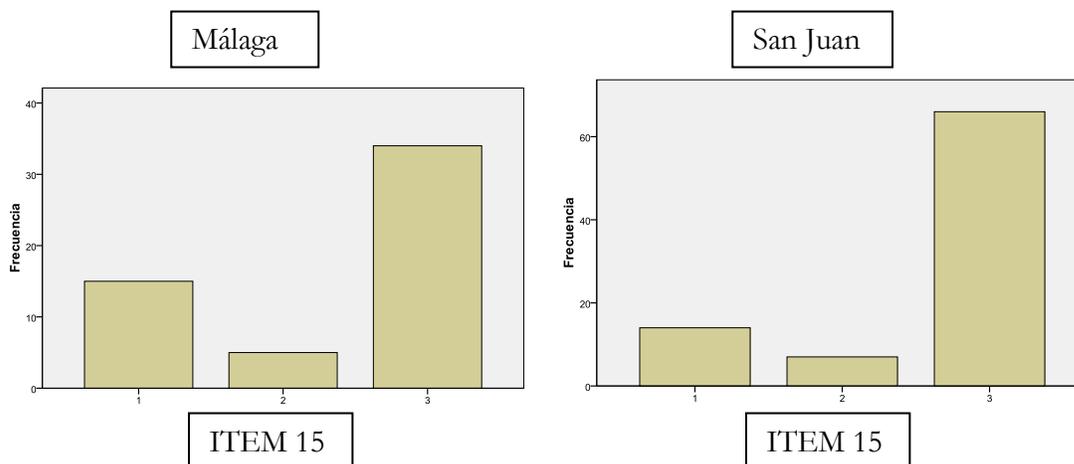
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	9.3%	3.7%	87%	3	2.78	2	.365
SJU	25.3%	2.3%	72.4%	3	2.61	2	.764

El porcentaje de estudiantes que deseaba pasar desapercibido en clase, algo común en estudiantes tímidos, inseguros e indecisos, fue mucho más alto en el caso de Puerto Rico, con una diferencia de un 16% más de alumnos. Por las medias podemos ver que éstas fueron superiores en el caso del grupo de Málaga por 0.17 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 4 (0,005), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 15

Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo



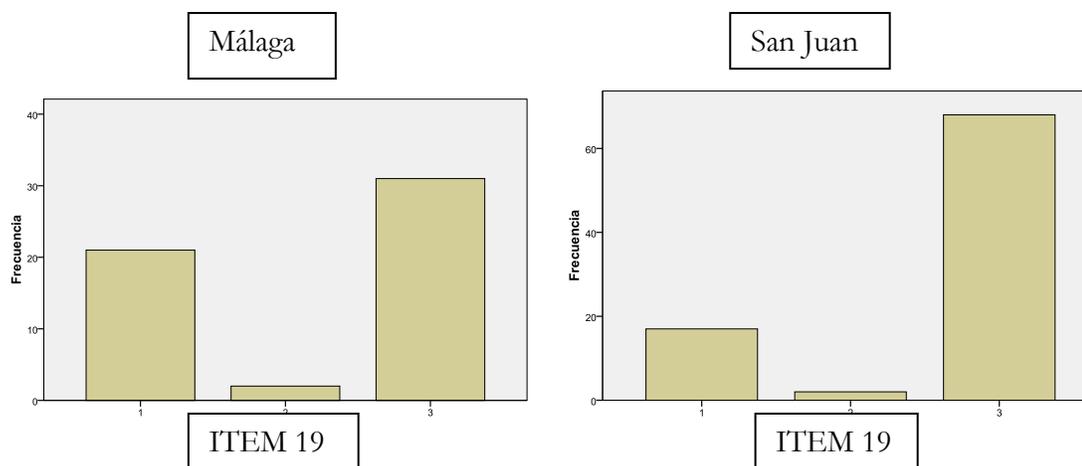
PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	27.8%	9.3%	63%	3	2.35	2	.798
SJU	16.1%	8%	75.9%	3	2.6	2	.569

El porcentaje de estudiantes que afirmaban no sentirse cómodos para expresarse libremente por temor a equivocarse o hacer el ridículo fue de casi una tercera parte del total de los estudiantes del grupo de Málaga, superior al grupo de San Juan en algo más de un 10%. Las medias también muestran una diferencia de 0.25 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0.306), no hay diferencias significativas entre ambos grupos

Con relación al ítem 19

No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener



PRE/POST	V	DEP	F	Mediana	Media	Rango	Varianza
MLG	38.9%	3.7%	57.4%	3	2.19	2	.946
SJU	19.5%	2.3%	78.2%	3	2.59	2	.641

El porcentaje de estudiantes que afirmaron no tener con su profesora la relación que les gustaría tener fue bastante alto en el caso de los estudiantes malagueños, casi un cuarenta por ciento del total de los jóvenes. La diferencia con los estudiantes puertorriqueños fue de casi un 20% de estudiantes. Las medias también muestran una diferencia significativa de 0.40 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 4 (0,002), sí hay diferencias significativas entre ambos grupos

3.4. CONCLUSIONES INICIALES SOBRE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LOS TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y LOS DE SAN JUAN.

En relación al ámbito de la *autoestima y la confianza* de los estudiantes, de los 10 ítems, sólo hubo diferencias significativas en los ítems #7, donde para un 14.7% más de estudiantes puertorriqueños aunque estudiaran mucho no sería suficiente para sacar notas altas, y la #18 donde para un 13% más de estudiantes malagueños, cuando los exámenes les salen bien es porque han tenido suerte con las preguntas. De los 10 ítems, en el #2 (*Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante*) y el #14 (*No me considero un alumno exitoso*) los datos fueron similares. En los restantes ítems hubo diferencias pero no significativas. En 7 de los 10 hubo un porcentaje mayor en respuestas a “falso” de los estudiantes malagueños, y en la única en la que los estudiantes puertorriqueños superaron en autoestima y confianza a los malagueños fue en el ítem #4 (*Creo que mi cualidades como estudiantes son menores comparándolas con mis compañeros*) por un 2% más de estudiantes. La diferencia media en cuanto a la autoestima entre ambos grupos, fue de un 6.17% superior para los alumnos malagueños.

Inicialmente podríamos afirmar que en el aspecto de la autoestima y confianza en sí mismos, los estudiantes malagueños salieron más reforzados que los puertorriqueños, aunque hay que tener en cuenta que éstos ya lo estaban desde el pre test.

En cuanto a la *motivación* de los estudiantes, de los 7 ítems, en 3 de ellos no hubo diferencias significativas y sí en los restantes 4. De todos los ítems, en 5 de ellos hubo más estudiantes malagueños que respondieron negativamente al ítem, por sólo 2 en el caso de los estudiantes puertorriqueños que únicamente superaron a los alumnos de Málaga en los ítems #11 y #16, según los cuales a los estudiantes de San Juan les motiva ir a clase y disfrutan y aprenden con la asignatura más que los alumnos

españoles. La diferencia media entre los grupos fue de un 8.02% de estudiantes más en cada ítem por parte del grupo de Málaga sobre el de San Juan.

En cuanto a las *relaciones sociales* entre estudiantes y profesores, de los 5 ítems relacionados con este tema en 3 de ellos no hubo diferencias significativas, como fueron los ítems #1, #12 y #15, y sí en el ítem #13 donde a un 15% más de los jóvenes boricuas les gusta pasar desapercibido entre sus compañeros de clase a diferencia de los malagueños, y el ítem #19, donde para un 21% más de los jóvenes de San Juan tienen con su profesor la relación que les gustaría tener, a diferencia de los alumnos de Málaga. En el caso de los ítems #1 y #13, obtuvieron un mayor porcentaje de estudiantes malagueños marcando como “falso” el ítem, y en los tres restantes #12, #15 y #19, donde los puertorriqueños fueron los que obtuvieron un mayor porcentaje, siendo el único de los tres bloques de preguntas en el que superaron a los jóvenes malagueños. En este caso las diferencias entre los dos grupos fueron de un 10.72% más de estudiantes en cada ítem para los puertorriqueños.

En resumen, sólo hubo diferencias significativas en 8 de los 22 ítems (36.6%) y no hubo en el restante 63.4% de los ítems. Los resultados fueron similares para ambos grupos en un 9% de los ítems. En cambio, para un 27.7% de los puertorriqueños superaron en los ítems marcando “falso” a los alumnos malagueños y un 63.63% de los ítems restantes superaron marcando “falso” los estudiantes de Málaga a los puertorriqueños.

Según la segunda hipótesis de investigación, según la cual no existen diferencias significativas entre el grupo de San Juan y el de Málaga, podemos afirmar que, tomando todos los Pre-test y Post-test de cada grupo, no las hay, solo las hay en el apartado de las “relaciones sociales entre estudiantes”, las cuales analizaremos con detalle más adelante, diferenciando los Pre-test y los Post-test de cada grupo.

4. COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA

Tabla 5. Contraste de Hipótesis. Resultados que muestran si fue o no significativa la dramatización en cada uno de los ítems, según las comparaciones establecidas.

Ítems	Málaga Pre vs Post	San Juan Pre vs Post	Pre-test Málaga vs San Juan	Post-test Málaga vs S. Juan
1	0.02627	0.005962	0.3144	0.5693
2	0.001348	0.0002528	0.5629	0.3121
3	0.2582	0.004764	0.06847	0.3903
4	0.01966	6.371e-05	0.1748	0.0316
5	0.7728	0.01982	0.03573	0.96
6	0.8288	0.02527	0.2571	0.6318
7	0.3458	0.01966	0.00947	0.0288
8	0.2981	0.05334	0.1336	0.3318
9	0.0595	0.01471	0.3125	0.1891
10	0.1736	0.1736	0.2317	0.0533
11	0.01028	0.09467	0.1180	N/A
12	0.2981	0.003524	0.3385	0.2407
13	0.6788	0.04771	0.01666	0.1207
14	0.002608	0.0008975	0.4586	0.348
15	0.0008975	0.04771	0.07901	0.5869
16	0.02351	7.7e-05	0.39	0.2151
17	0.08969	0.07186	0.1559	0.1207
18	0.1983	0.001586	0.004179	0.4090
19	0.1450	0.02627	0.0499	0.0129
20	0.002494	0.0004269	0.1192	0.0534
21	0.5708	0.0002528	0.0001221	0.3666
22	0.01766	0.004764	0.2351	0.0985

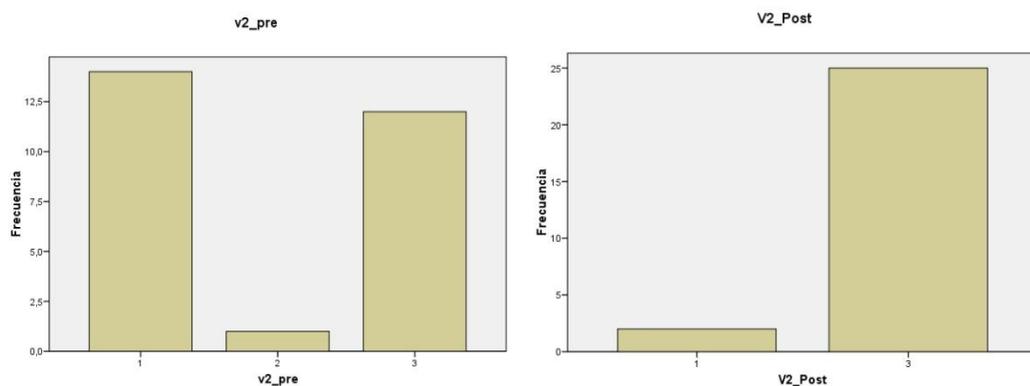
En este apartado compararemos los resultados de los Pre-test con los Post-test de los estudiantes malagueños y puertorriqueños del grupo experimental, dividiendo los resultados en los mismos 3 grupos temáticos que establecimos en la tabla 2, por beneficios. A diferencia de las comparaciones de los apartados anteriores que se realizaron por porcentajes, en este caso será por frecuencias.

La Tabla 5 muestra el resultado del análisis estadístico llevado a cabo para, una vez comparadas las frecuencias en cada ítem, comprobar si fue o no significativo el efecto de la dramatización en cada una de las variables, teniendo en cuenta las cuatro preguntas e hipótesis de investigación que se plantearon.

4.1. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AUMENTO DE LA AUTOESTIMA Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Con relación al ítem 2:

Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante



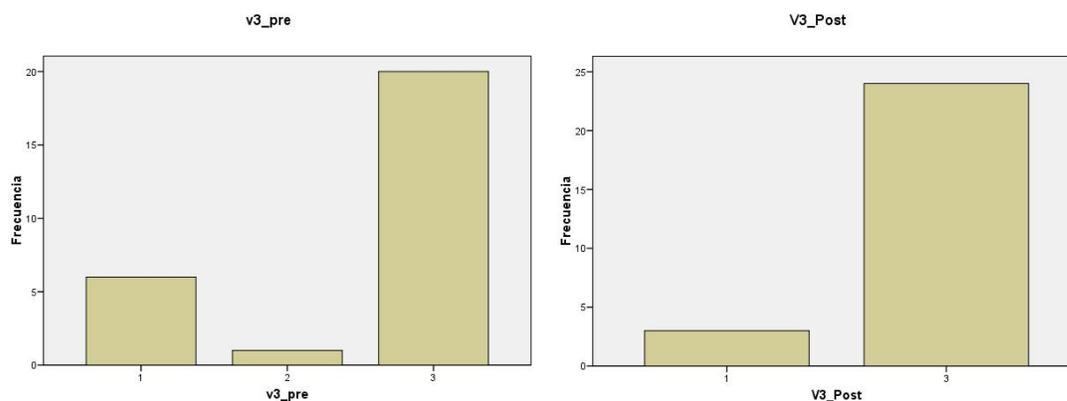
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	1	12	1.93	1
POST	2	0	25	2.74	3

La mitad de los alumnos malagueños creían que para sus allegados no eran buenos estudiantes, pero tras la dramatización el cambio fue importante, 13 de ellos cambiaron de opinión. El efecto fue similar tanto en la mediana como en la media, aumentando esta última en 0.81 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,001), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 3:

Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar



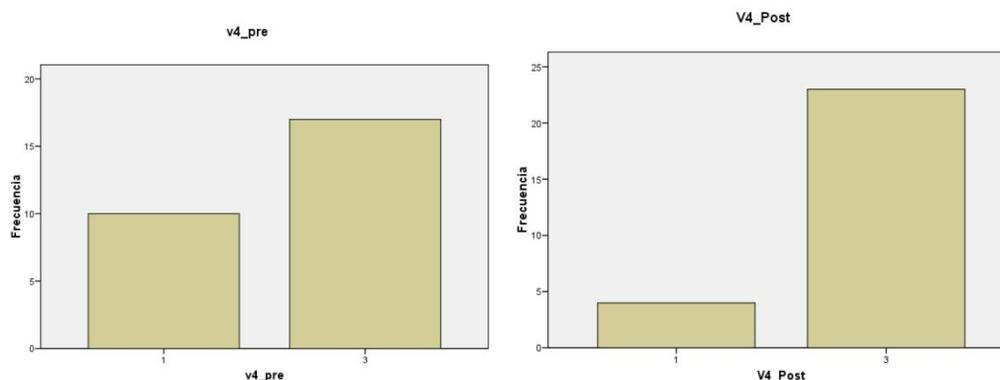
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	1	20	2.52	3
POST	3	0	24	2.78	3

Solo para al menos 6 estudiantes, sus seres queridos no valoraban el esfuerzo que empleaban a estudiar, tras la dramatización 4 de ellos cambiaron de opinión, con una diferencia en la media de 0.26 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,258), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 4:

Creo que mis cualidades como estudiantes son menores comparándolas con las de mis compañeros



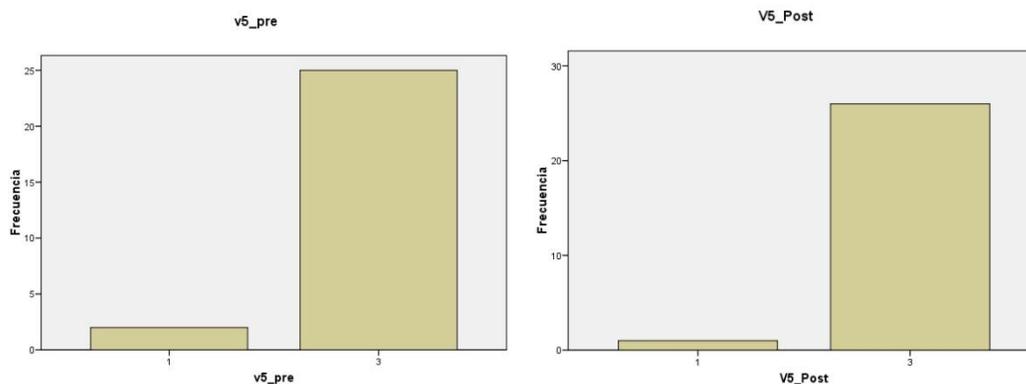
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	10	0	17	2.26	3
POST	4	0	23	2.70	3

Para un tercio de los alumnos (10) su capacidad académica era inferior al del resto de compañeros, dato moderadamente alto. Tras la dramatización, hubo 6 estudiantes que cambiaron sus respuestas, siendo la diferencia de las medias de 0.44 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,019), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 5:

Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase



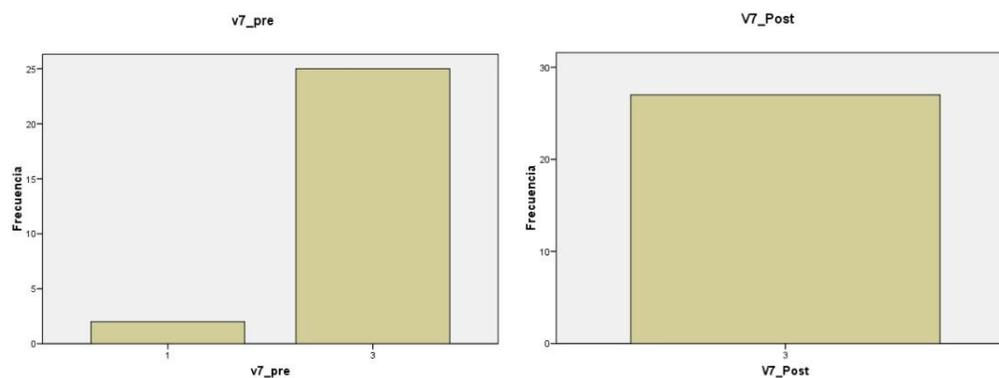
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	0	25	2.85	3
POST	1	0	26	2.93	3

Los estudiantes que admitían que por mucho que se esforzaran no entenderían lo que se explicaba en clase fueron solo 2. Tras la dramatización, tan sólo uno de los dos estudiantes cambió su respuesta. La diferencia de las medias son de solo 0.08 puntos. La mediana muestra que la opción 3 (“falso”) fue siempre la predominante.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,772), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 7:

Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros



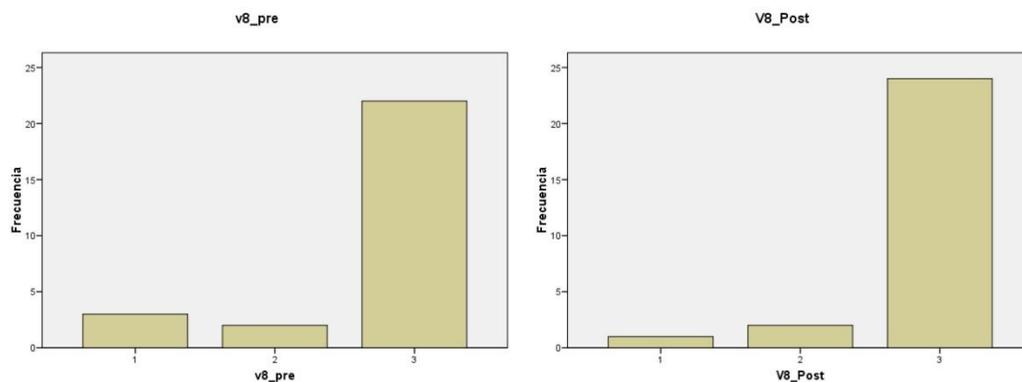
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	0	25	2.92	3
POST	0	0	27	3	3

En este caso, al igual que con el ítem anterior, el número de estudiantes que pensaban que sus cualidades como estudiantes eran inferiores comparándolas con las de sus compañeros fue muy bajo (solo 2 alumnos). Tras la dramatización, todos los estudiantes marcaron la casilla “falso” en el ítem. La diferencia entre las medias es de sólo 0.08 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,345), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 8:

Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta



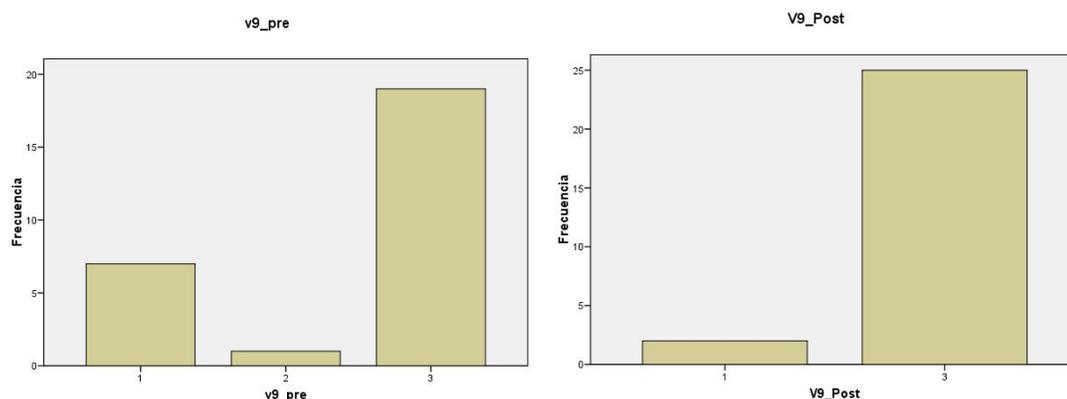
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	2	22	2.70	3
POST	1	2	24	2.85	3

Al igual que en los ítems anteriores, el número de estudiantes que pensaba que no estaban capacitados para dedicarse profesionalmente en la carrera que les gustaba fue bajo. Tras la dramatización, el número descendió, aunque con una diferencia de sólo dos alumnos, y de 0.15 puntos en las medias.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,298), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 9:

Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores



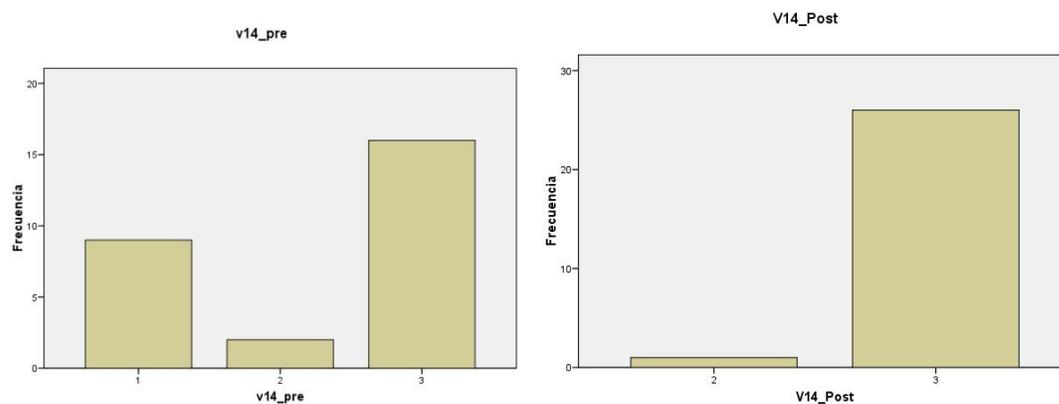
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	1	19	2.44	3
POST	2	0	25	2.85	3

Para una cuarta parte de los estudiantes, el papel del docente no influía en su rendimiento académico, por lo que podemos entender que la labor de éste no era importante para esos alumnos. Pero tras la dramatización sólo un par de estudiantes seguía pensando de igual manera, con una diferencia entre el Pre y el Post de 6. La media también muestra dicho aumento de alumnos tras la dramatización en 0.41 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,059), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 14:

No me considero un alumno exitoso



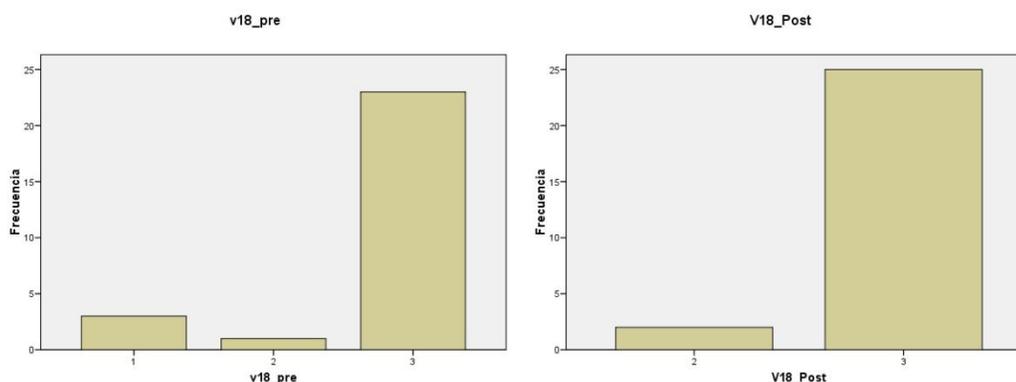
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	9	2	16	2.26	3
POST	0	1	26	2.96	3

Un tercio de los estudiantes malagueños no se considerasen alumnos exitosos, dicha afirmación podría estar relacionada con sus calificaciones académicas, cuando realmente hay otros aspectos de su personalidad que pueden corroborar que son o pueden serlo. Tras la dramatización, dicha cifra descendió, de manera que ningún estudiante marcó como verdadero el ítem, cambiando de opinión los 11 que marcaron “verdadero” en el pre test. Las medias muestran que hubo un aumento de 0.7 puntos, aunque las medianas son similares.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,002), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 18

Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas



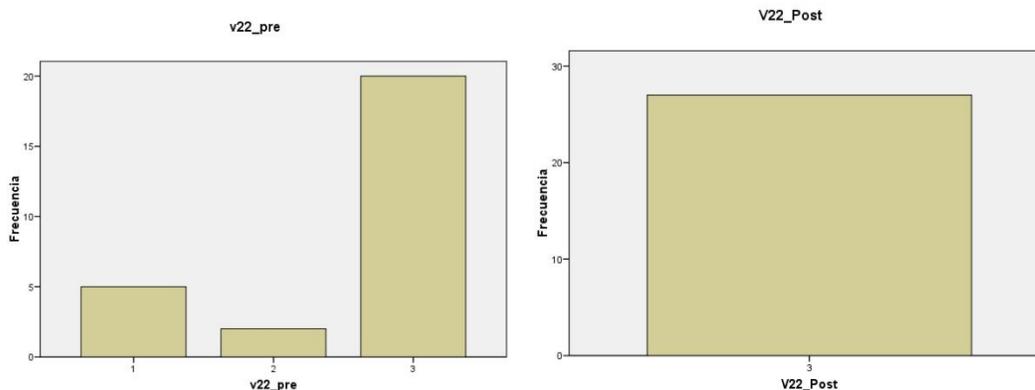
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	1	23	2.74	3
POST	0	2	25	2.85	3

Para 3 estudiantes, sacar buenas notas en los exámenes está vinculado con la suerte, entendiendo que el mérito de una buena calificación académica no es por ellos. Tras la dramatización, ninguno marcó la casilla de “verdadero”, aunque aún había 2 jóvenes que optaron por la respuesta “depende”. La media aumentó 0.11 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,198), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 22

No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	5	2	20	2.56	3
POST	0	0	27	3	3

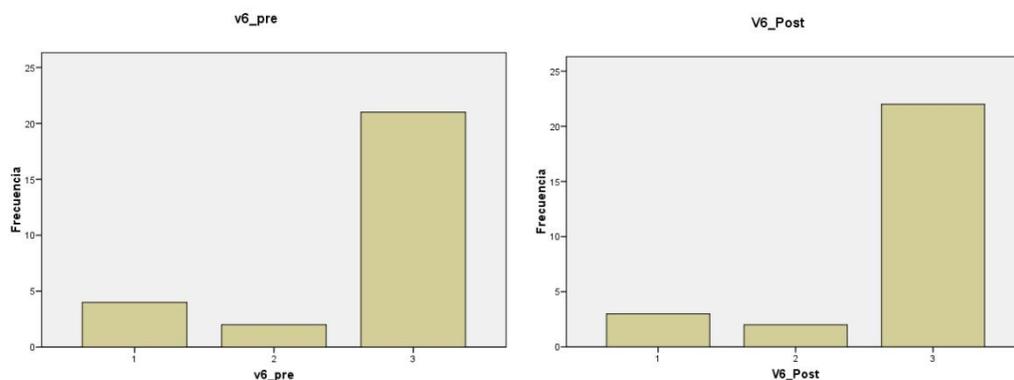
Cinco de los alumnos consideraban que no eran notables estudiantes y dudaban poder serlo aunque se lo propusieran. Tras la dramatización, todos los estudiantes afirmaron que podían ser buenos estudiantes, por lo que podemos afirmar que la propuesta de nuevos métodos de enseñanza puede modificar la visión que tienen de sí mismos los alumnos. La idea era que entendiesen que ser buen estudiante no implica sacar buenas notas, sino que abarca aspectos éticos, morales y afectivos, tales como los valores, el comportamiento y las actitudes sociales. Las medias muestran un aumento de 0.44 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,017), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

4.2. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO, ASÍ COMO EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SUS CLASES

Con relación al ítem 6

No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa



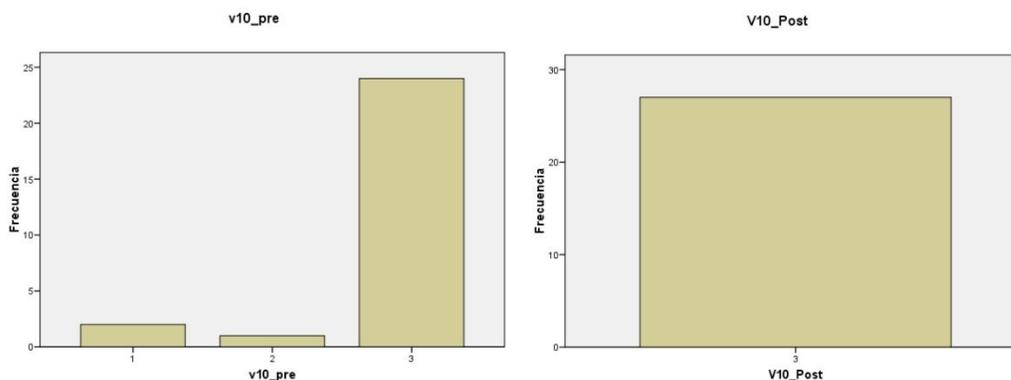
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	4	2	21	2.63	3
POST	3	2	22	2.70	3

Sólo cuatro de los veintisiete alumnos no se sentían motivados a estudiar. Tras la dramatización, el cambio fue de sólo un estudiante. Este ítem fue el que menos cambió entre los estudiantes. Según los resultados de las tablas anteriores, la dramatización no tuvo efecto sobre éste, aunque hay que tener en cuenta que el número de estudiantes que marcó “verdadero” en el cuestionario fue bajo. La diferencia de las medias fue sólo de 0.07 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,828), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 10

Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más



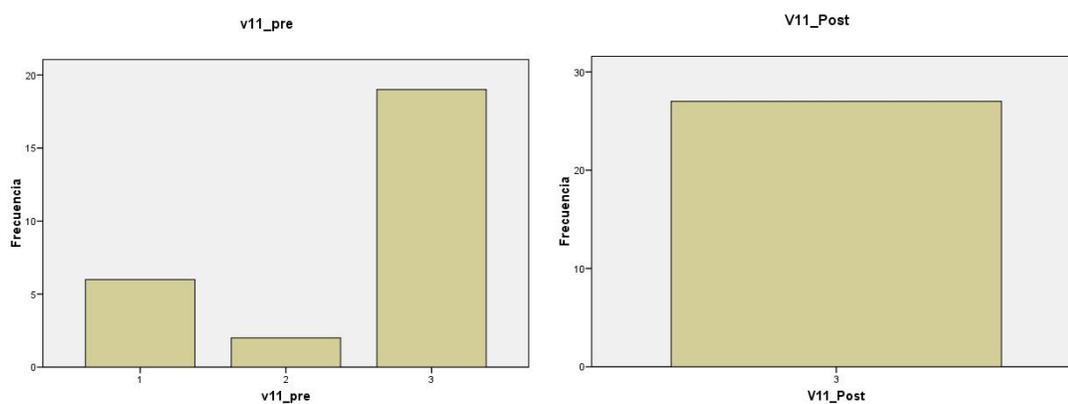
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	1	24	2.81	3
POST	0	0	27	3	3

Los estudiantes que esperaban no volver a estudiar más tras sus estudios fue de sólo dos. Tras la dramatización, todos los estudiantes marcaron “falso” el ítem. La media aumentó en sólo 0.19 puntos hasta llegar a los 3, el máximo. Los jóvenes se concienciaron que han de llevar a cabo un proceso de formación continua durante toda su vida, ya que de lo contrario se verán perjudicados en su rendimiento profesional y personal.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,173), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 11

No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias



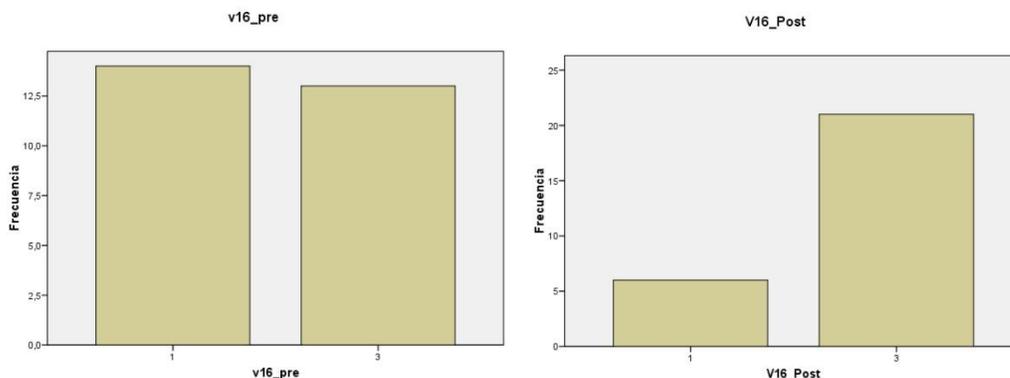
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	2	19	2.48	3
POST	0	0	27	3	3

Seis estudiantes pensaban que asistir a clase no era motivador, lo que puede significar que o estaban sufriendo malas experiencias (bien de tipo académico o personal), o que el método de enseñanza empleado no los estimulaba suficientemente. Tras la dramatización, los 27 alumnos marcaron como falsa dicha afirmación, con una diferencia de 8 estudiantes. Según información aportada por la maestra, ningún estudiante faltó aquella semana a clase, cuando era usual que ocurriera. La media aumentó 0.52 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5, (0,010) sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 16

Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura



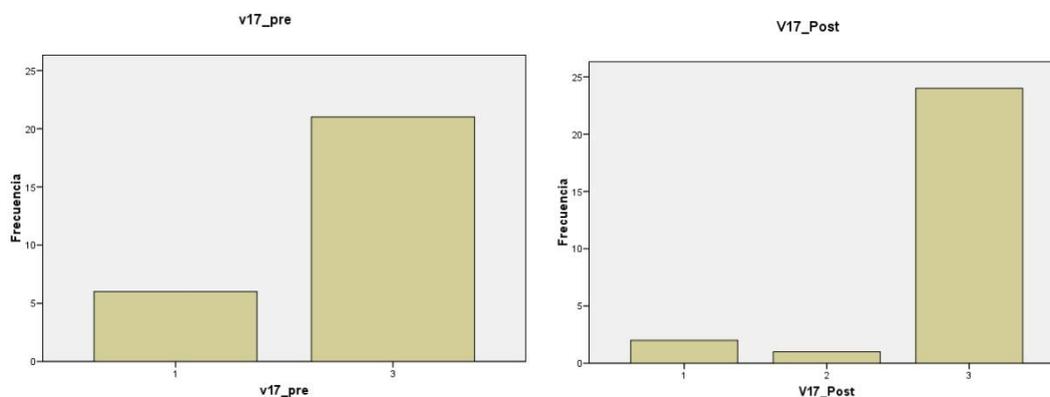
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	0	13	1.96	1
POST	6	0	21	2.56	3

La percepción de los estudiantes sobre la asignatura de matemáticas no era buena, al menos la mitad de los estudiantes admitían que no disfrutaban con ella. Tras la dramatización, descendió en 8 alumnos el número de alumnos que pensaban de esta manera, con una diferencia en las medias de 0.60 puntos, y de la mediana, que pasó de ser predominante la respuesta #1 (“verdadero”) a ser la #3 (“falso”). Aún así, había 6 alumnos que afirmaban no disfrutar de la asignatura como ellos desearían.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,023), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 17

Cuando no entiendo las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas



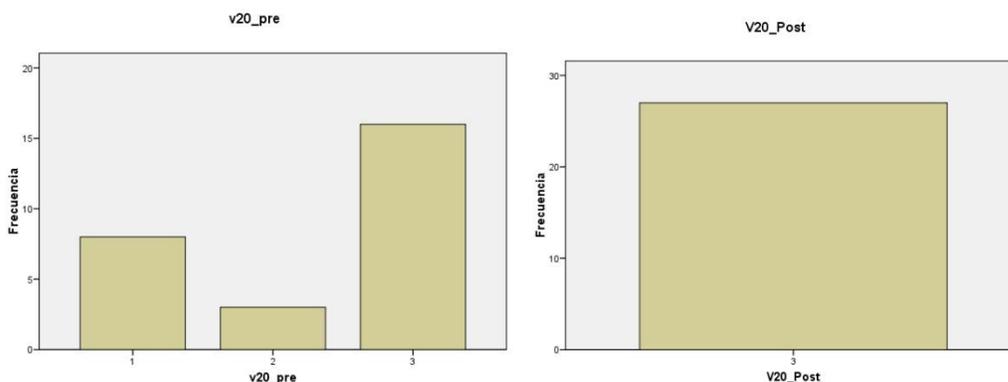
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	0	21	2.56	3
POST	2	1	24	2.81	3

No esforzarse en retomar las explicaciones del profesor cuando no se entiende lo que se explica implica una clara falta de motivación, al menos para seis de los alumnos malagueños. Los motivos pudieran ser por desgana, timidez o temor a la opinión de los demás. Tras la dramatización, el aumento de las respuestas negativas a esta afirmación fue de 3 alumnos, aumentando la media en 0.25 puntos. Aún así quedaron 2 estudiantes marcando la casilla “verdadero” en el Post-test, por lo que sería necesario conocer la causa para evitar dicha desmotivación.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,089), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 20

Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases



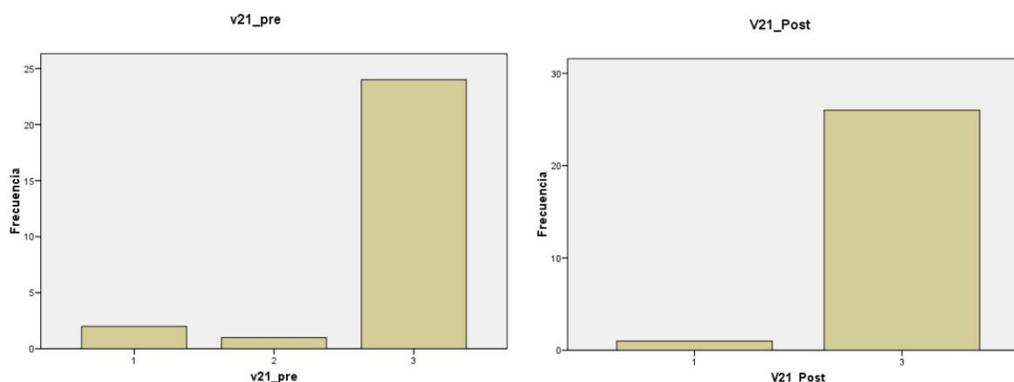
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	16	2.30	3
POST	0	0	27	3	3

A pesar de que 16 estudiantes admitían estar atentos en clase asiduamente, para un tercio del grupo la motivación no era la suficiente como para evitar entretenerse, dándole poca importancia al trabajo que se realizaba en el aula. Pero tras la dramatización la actitud de los jóvenes cambió radicalmente, y el 100% de ellos se sintieron interesados en la asignatura y el trabajo que se desarrollaba en el aula. Dicho cambio queda patente en la media, que aumentó en 0.70 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,002), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 21

Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	1	24	2.87	3
POST	1	0	26	2.93	3

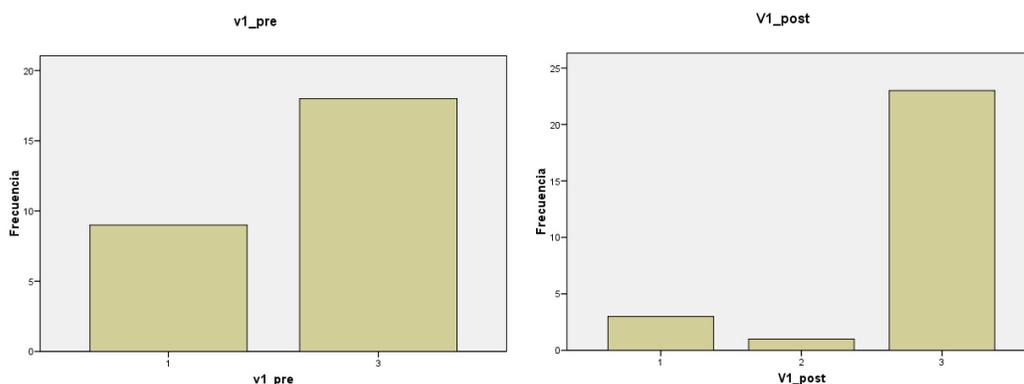
Teniendo en cuenta que el número de estudiantes que pensaba que no iba a aprender mucho con el siguiente tema de estudio era muy bajo, tras la dramatización, el cambio fue mínimo. La media aumentó sólo 0.06 puntos y la diferencia fue de dos estudiantes que modificaron sus respuestas. En este caso, y como respuesta al ítem, los estudiantes muestran una actitud muy comprometida con sus estudios.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,570), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

4.3. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES, Y DE ESTOS CON SUS DOCENTES

Con relación al ítem 1

Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase



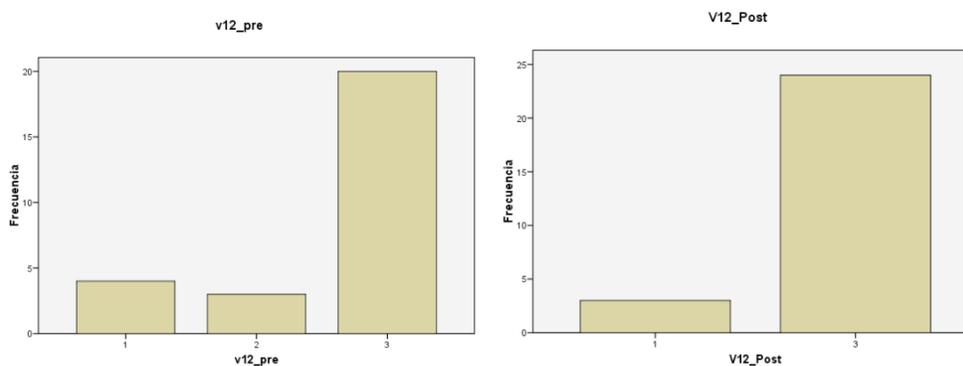
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	9	0	18	2.33	3
POST	3	1	23	2.74	3

Un tercio de los estudiantes admitía tener dificultades para manifestar libremente sus opiniones y sentimientos, pero tras la dramatización, hubo un aumento de 5 estudiantes que respondieron “falso” al ítem. Este se reflejó igualmente en la media con 0.41 puntos más, y como podemos ver en las gráficas, el cambio fue significativo.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,026), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 12

Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo



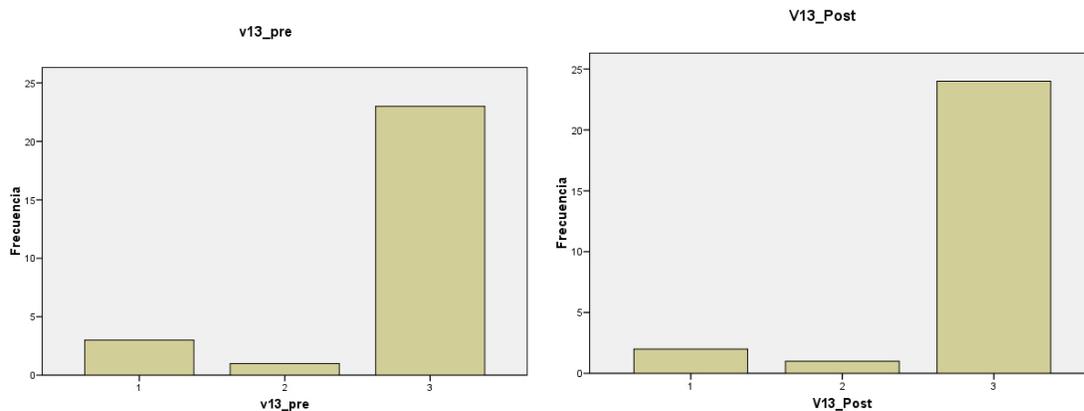
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	4	3	20	2.59	3
POST	3	0	24	2.78	3

Una cuarta parte del grupo no se sentía cómodo trabajando en equipo. Tras la dramatización, cambiaron de idea 4 estudiantes. Teniendo en cuenta que el trabajo con otros compañeros no es una labor sencilla, es comprensible que tres de ellos, aún si se trata de jóvenes que no tienen buenas relaciones con sus compañeros, prefieran trabajar solos. Las diferencias entre las medias son pequeñas, de sólo 0.19 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,298), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 13

Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase



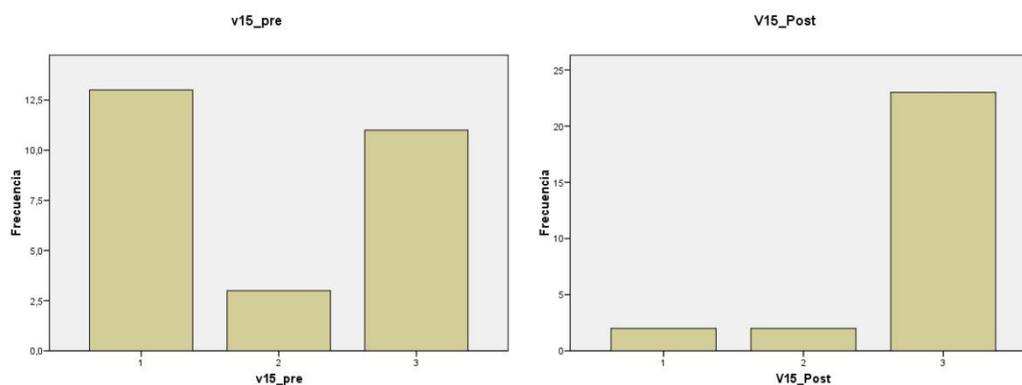
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	1	23	2.74	3
POST	2	1	24	2.81	3

Sólo 3 estudiantes deseaban pasar desapercibidos, bien por timidez o por temor a las opiniones que puedan verter los demás sobre ellos. Un número de estudiantes muy bajo por lo que tras la dramatización no hubo un cambio significativo, sólo un estudiante cambió de opinión. Este pequeño cambio se muestra en las medias en sólo 0.06 puntos. Al igual que ha ocurrido en otros ítems, en los cuales ya desde un principio el número de estudiantes que marcaban como “falso” el ítem era muy alto, consecuentemente, el efecto de la dramatización no fue significativo.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,678), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 15

Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo



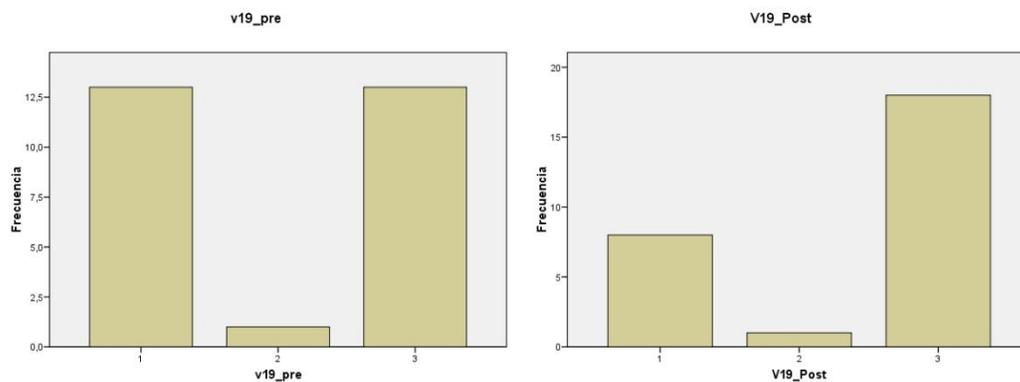
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	3	11	1.93	1
POST	2	2	23	2.78	3

Trabajar en grupo implica expresarse, el que cada uno muestre sus ideas de forma libre, con la confianza de que será respetado. Esta situación es bastante incómoda para casi la mitad de nuestros estudiantes. Tras la dramatización, el cambio fue de 12 estudiantes, la mediana cambió de la opción 1 a la 3 y la media aumentó en 0.85 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 19

No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	1	13	2	2
POST	8	1	18	2.37	3

Para la mitad de los estudiantes, la relación que tienen con sus profesores no es la que ellos desearían, o bien piensan que podría ser mejor. Tras la dramatización, 5 estudiantes cambiaron de opinión. La diferencia aumentó en 0.37 puntos. Tras la actividad dramática, 8 estudiantes seguían sintiéndose a disgusto con la relación con su maestra, y aunque no tiene por qué ser del agrado de todos, podría ser mejor si quedaran delimitados las obligaciones y derechos de alumnos y docentes.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,145), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

4.4. CONCLUSIONES INICIALES SOBRE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA

Según los 10 ítems que hacen referencia a la autoestima, el efecto de la dramatización fue significativo para un 40%. De los 7 ítems referentes a la motivación, para un 42% de ellos el efecto de la dramatización fue significativa, no siéndolo para el restante 58% de los alumnos. Y finalmente, sobre las relaciones sociales, de los 5 ítems, para el 60% no fue significativa.

En conclusión, y realizando una media de todos los ítems, la dramatización fue efectiva para un 41% de ellos.

Como respuesta a la pregunta de investigación sobre si resultaba efectiva la dramatización en el grupo de estudiantes de Málaga, podríamos decir que no lo fue al menos para más de la mitad de los ítems. Según el promedio de los índices de correlación de la tabla 5, su valor es de 0.2191, muy por encima del 0.05.

Hay que tener en cuenta que el grupo de estudiantes de Málaga desde el Pre-test obtuvieron unos datos de motivación, autoestima y relaciones sociales bastante positiva, por lo que es obvio que la dramatización no fuese tan efectiva como se hubiera esperado.

Del grupo de preguntas referentes a la autoestima, la media de estudiantes que cambiaron de opinión tras la dramatización fue de 5.4 alumnos con un aumento en la media de 0.348. En el caso de la motivación y el concepto que tienen de sus clases y docentes, el aumento medio por estudiante en cada ítem fue de 5, con un aumento en la media de 0.341 puntos. Y finalmente, en los ítems referentes a las relaciones sociales, el aumento medio fue de 5.4 alumnos, con un aumento en la media de 0.376 puntos.

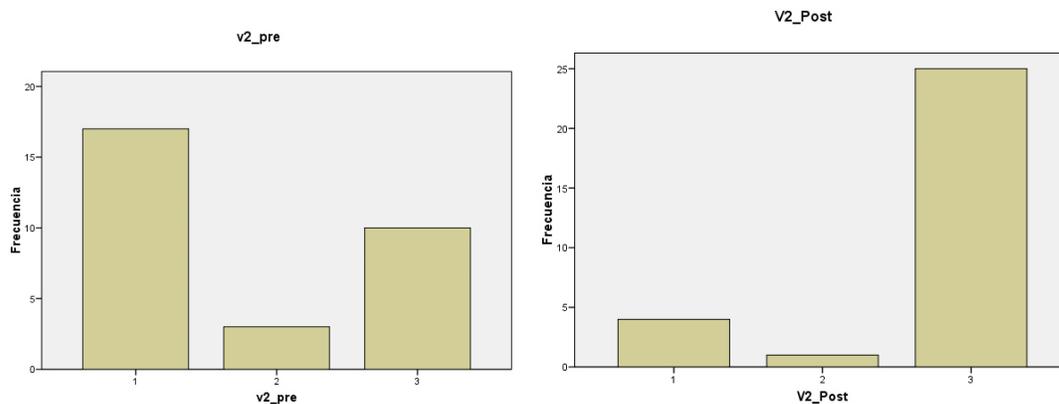
En conclusión, los estudiantes mejoraron más en el ámbito de las relaciones sociales y de la autoestima que en la motivación. Aunque hay que tener en cuenta que en este último aspecto, los datos ya eran altos.

5. COMPARACIÓN ENTRE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN

5.1. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AUMENTO DE LA AUTOESTIMA Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Con relación al ítem 2:

Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	17	3	10	1.77	1
POST	4	1	25	2.7	3

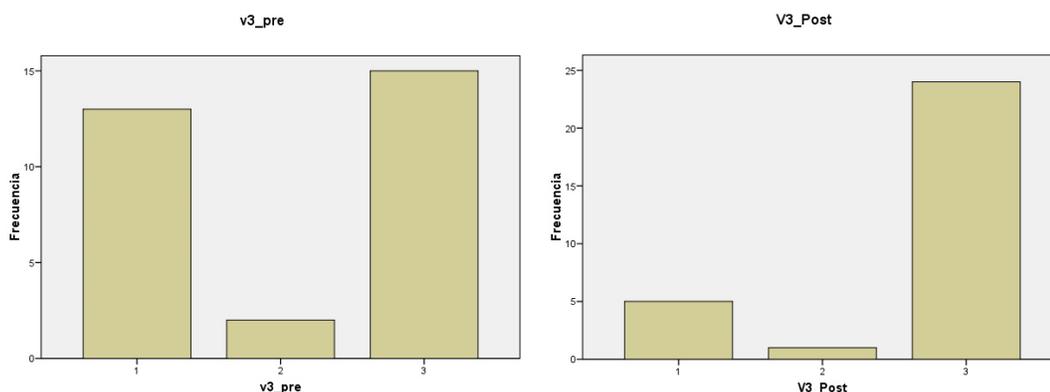
Que 20 alumnos admitan que las personas que los conocen piensen que no son buenos estudiantes, es una cifra alta y que hay que considerar. Pero lo significativo fue que tras la dramatización respondieron como falsa a tal

afirmación 15 alumnos más. Dicho cambio se vio patente en la mediana, que pasó de la respuesta 1 a la 3, y en la media, con una diferencia de casi 1 punto.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 3:

Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar



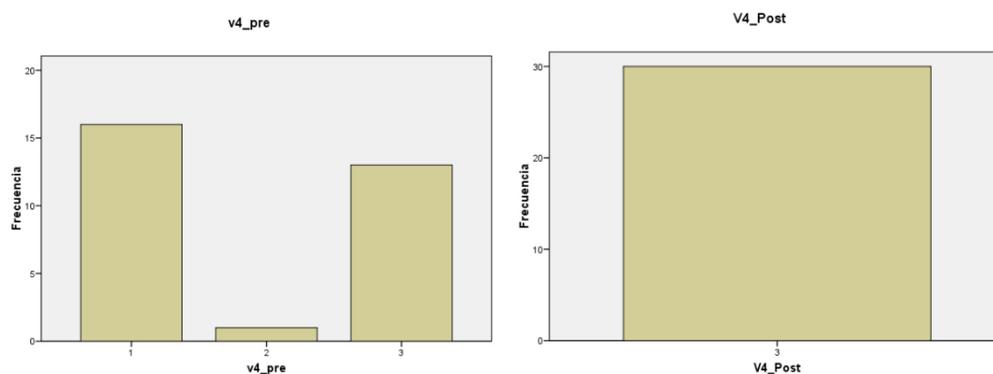
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	2	15	2.07	2.5
POST	5	1	24	2.63	3

Para el 50% de los alumnos, los familiares no valoraban el esfuerzo que dedicaban a los estudios. Pero tras la dramatización descendió, y sólo seguían admitiéndolo 6 de ellos. Tras el drama hubo un aumento en las respuestas ‘falso’ de 9 estudiantes. Según las medias, el cambió fue de 0.54 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,004), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 4:

Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros



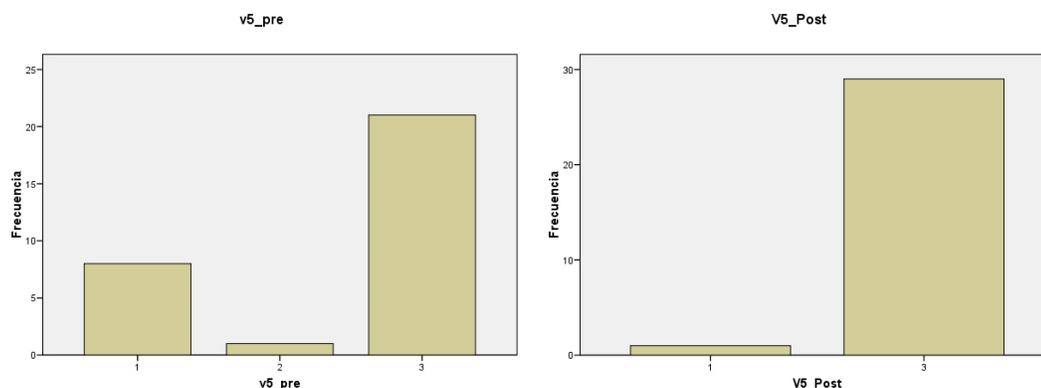
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	16	1	13	1.90	1
POST	0	0	30	3	3

Para algo más de un 50% de los alumnos, sus cualidades académicas eran inferiores a la del resto sus compañeros. Pero tras la dramatización, el cambio fue significativo, todos los estudiantes marcaron como falso tal afirmación, con una diferencia de 17 estudiantes. El trabajo en grupo les ayudó a entender que todos tienen sus limitaciones y cualidades y que cada uno destaca en un área determinada de los estudios.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 5:

Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase



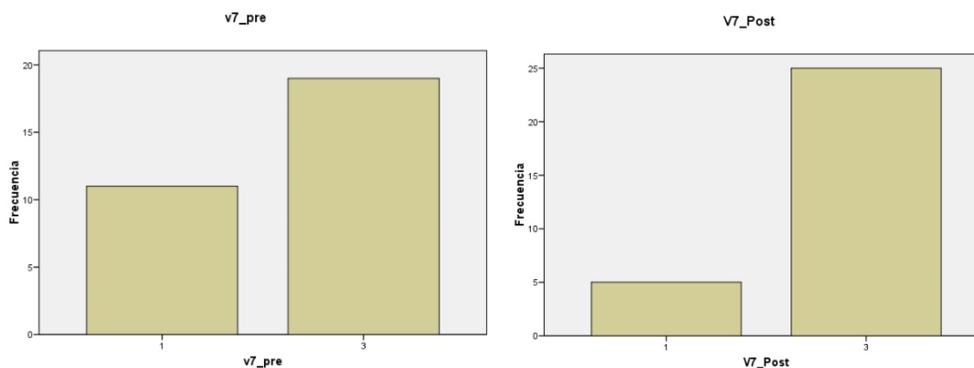
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	1	21	2.43	3
POST	1	0	29	2.93	3

Para 9 estudiantes, por mucho que se esforzaran no llegarían a entender lo que se explique en clase, lo que nos muestra que los alumnos tenían una autoestima baja y una pobre opinión de sí mismos. Pero tras la dramatización, únicamente un estudiante siguió pensando de igual manera, el resto de ellos optó en el cuestionario por admitir lo contrario con la opción de “falso”. Se trató de un aumento de 8 estudiantes, el cual se ve reflejado en las media con 0.5 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,019), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 7:

Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas



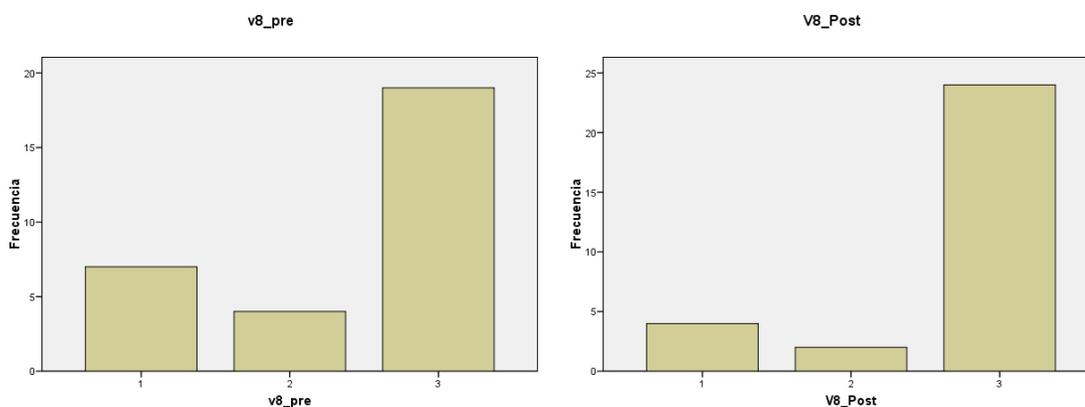
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	11	0	19	2.27	3
POST	5	0	25	2.67	3

“Por mucho que estudie no voy a sacar notas altas”, este es el pensamiento para 11 alumnos puertorriqueños, lo cual nos lleva a pensar que quizás tengan problemas de atención, no saben estudiar o memorizar no era una de sus mayores habilidades. Pero tras la dramatización, dicha cifra disminuyó en 6 estudiantes, de manera que sólo 5 de ellos seguían pensando de igual forma, subiendo la media en 0.4 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,019), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 8:

Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta



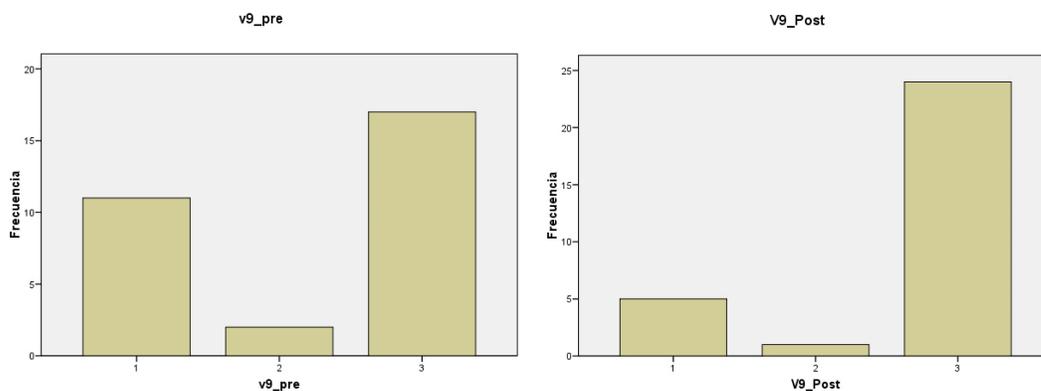
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	4	19	2.4	3
POST	4	2	24	2.67	3

La capacidad para trabajar en lo que a uno le gusta muchas veces no depende de uno mismo, pero una persona decidida y segura de sí misma puede hacer que las posibilidades aumenten. Para 7 de los alumnos era una opción complicada. Tras la dramatización, 5 estudiantes aumentaron en el Post-test las respuestas de “falso”, aunque todavía 4 alumnos se sentían incapacitados para lograr tal meta. Los motivos quizás tengan que ver con las calificaciones académicas o la situación económica de sus familias. La media aumentó en 0.27 puntos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0.053), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 9:

Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores



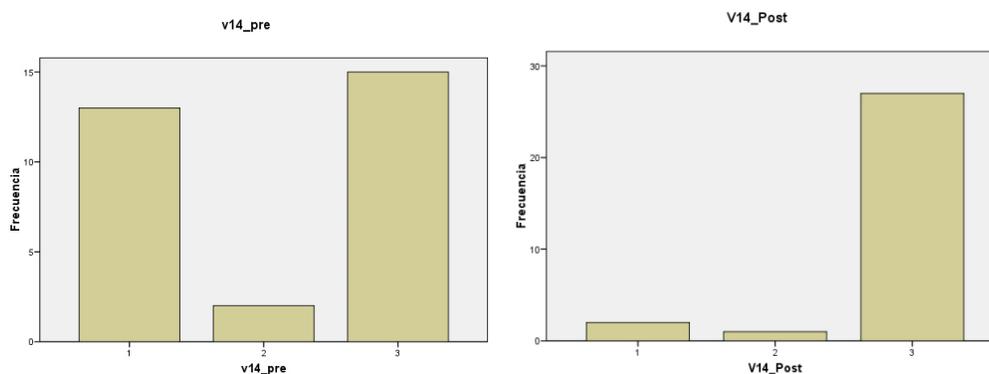
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	11	2	17	2.2	3
POST	5	1	24	2.63	3

La labor del profesorado y su influencia en el rendimiento académico de los jóvenes no estaba muy bien valorada, ya que para 13 jóvenes la influencia de éstos en sus estudios no era muy significativa. Pero tras la dramatización, un total 7 estudiantes aumentaron las respuestas negativas al ítem, hasta llegar a ser 24 los jóvenes los que ahora comenzaban a valorar la importancia y la necesidad de su docente. La media también aumentó en 0.43 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,014), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 14:

No me considero un alumno exitoso



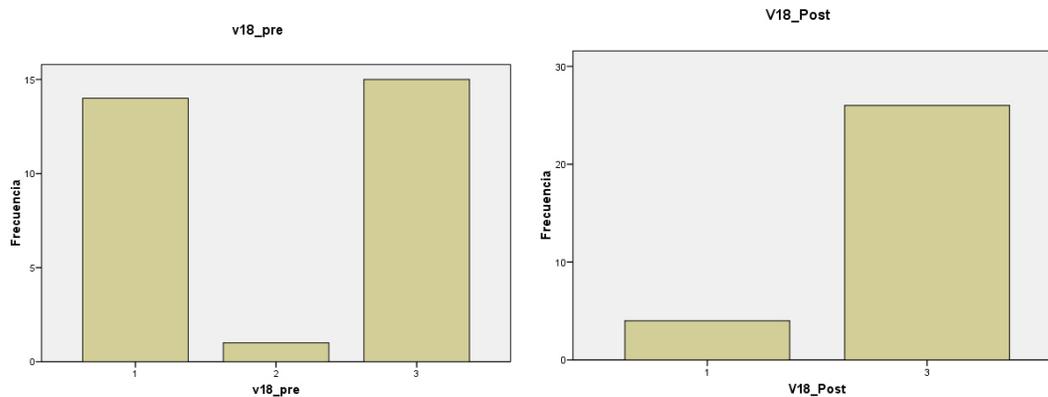
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	2	15	2.07	2.5
POST	2	1	27	2.83	3

Casi la mitad de los estudiantes no se consideran alumnos exitosos, una opinión que conlleva una baja valoración de sí mismos. El éxito académico suele entenderse únicamente por el valor de las calificaciones académicas. El efecto de la dramatización provocó que 12 alumnos más optasen por admitir que eran estudiantes exitosos, posiblemente porque han podido valorar desde otra perspectiva sus capacidades y virtudes. La media ascendió en 0.76 puntos, con sólo 3 estudiantes pendientes de afianzar su autoestima.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 18

Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas



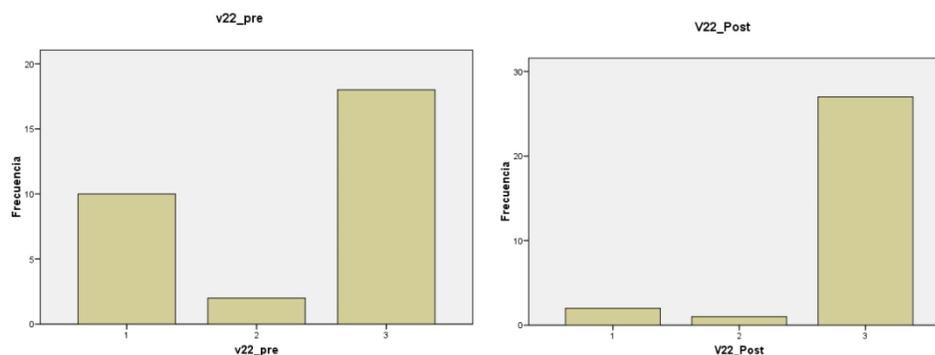
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	1	15	2.03	2.5
POST	4	0	26	2.73	3

El afirmar que si un examen se aprueba es porque se ha tenido suerte implica que, o sólo se ha estudiado parte del temario o bien no se confía en las posibilidades a la hora de redactar o responder adecuadamente a las respuestas. Inicialmente, casi un 50% del total de la clase pensaba de esta manera, pero tras la dramatización, las respuestas de “falso” al ítem aumentaron 11 alumnos. La media también aumentó en 0.7 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0.001), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 22

No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez.



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	10	2	18	2.27	3
POST	2	1	27	2.83	3

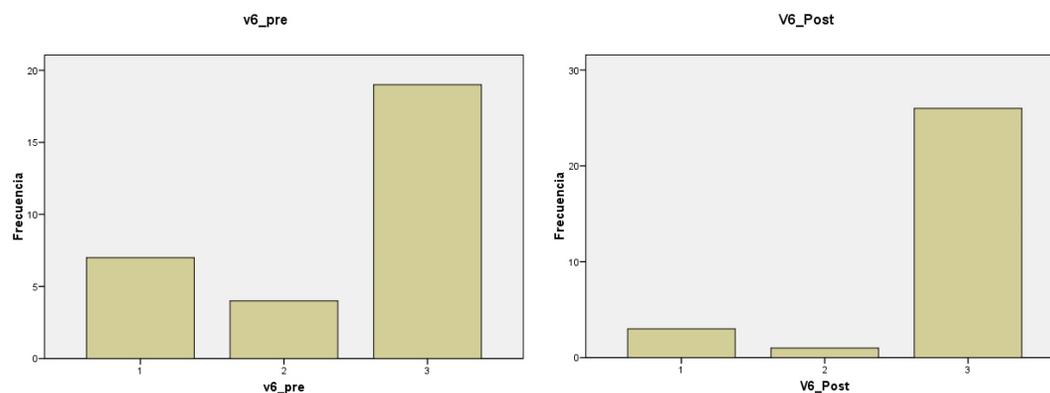
De los 30 alumnos, un tercio del total de la clase pensaba que no eran notables estudiantes ni aunque se lo propusieran. Quizás no estén seguros de que con una actitud positiva y firme ante sus obligaciones académicas podrían obtener buenos resultados, por lo que es evidente una importante falta de autoestima y confianza en sí mismos. Tras la dramatización, modificaron sus respuestas 9 estudiantes, al igual que lo hizo la media en 0,56 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,004), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

5.2. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO, ASÍ COMO EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SUS CLASES

Con relación al ítem 6

No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa



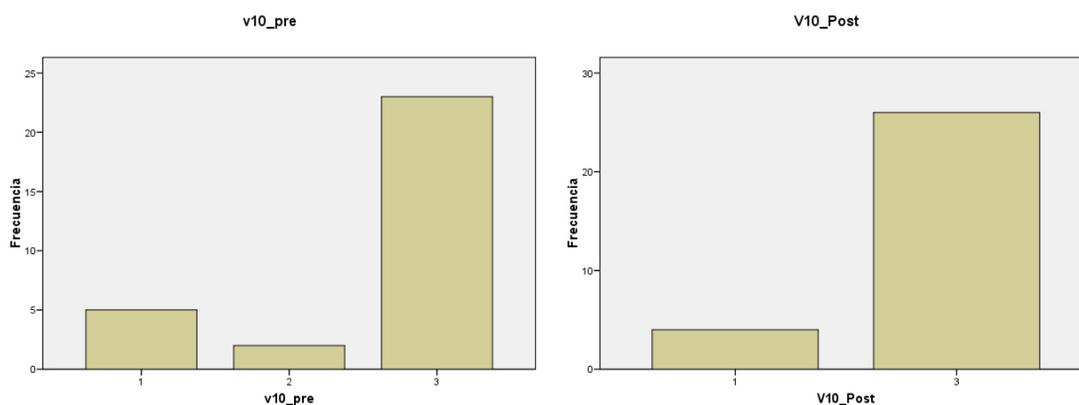
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	4	19	2.4	3
POST	3	1	26	2.77	3

Que siete alumnos no se sientan motivados a estudiar y que otros cuatro lo hagan dependiendo de diferentes factores es una cifra preocupante, más aún tratándose de un grupo de treinta alumnos. Tras la dramatización, el número de estudiantes que se sentía más motivado a estudiar aumentó en 7, (87%), al igual que las medias, en 0.37 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,025), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 10

Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más



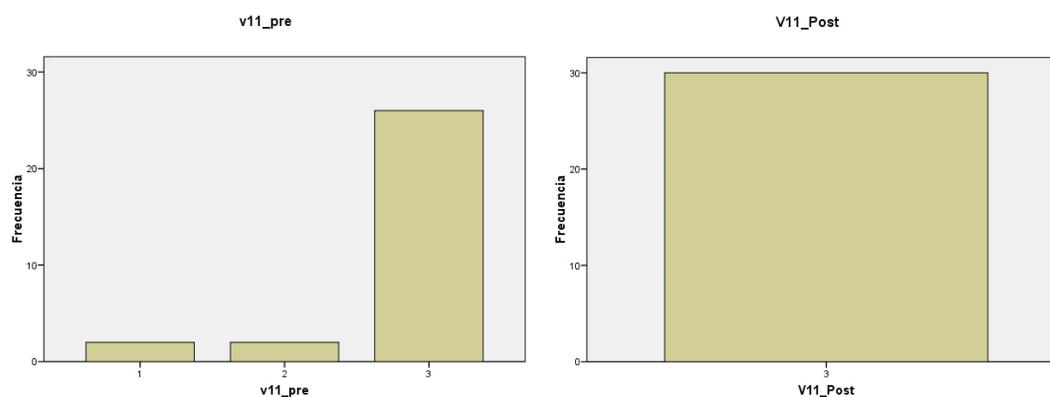
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	5	2	23	2.60	3
POST	4	0	26	2.73	3

El número de estudiantes que afirmó que al acabar los estudios seguirían estudiando fue alto (23). El aumento en el Post-test fue de 3 estudiantes, lo que implica en la media una subida de 0.13 puntos. Exceptuando cuatro jóvenes, el resto esperan seguir estudiando para formarse como profesionales en sus futuros trabajos o para instruirse, ya que valoran la necesidad de una buena y continua preparación académica.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,173), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 11

No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias



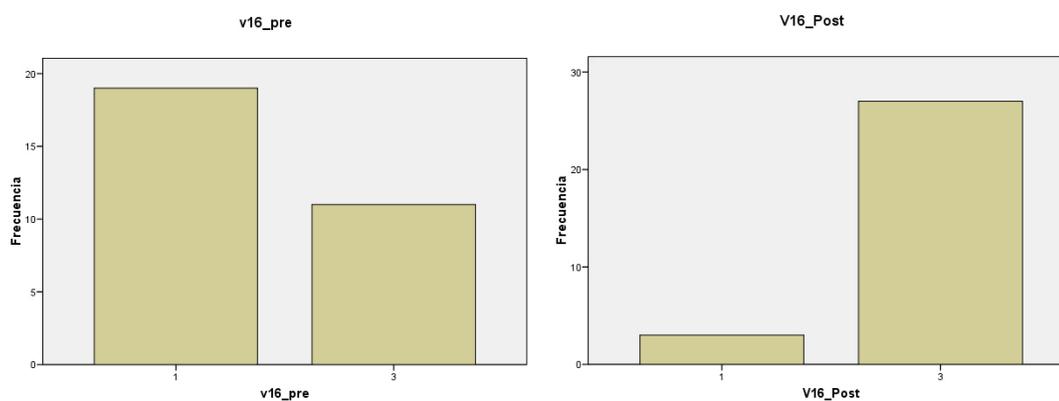
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	2	26	2.8	3
POST	0	0	30	3	3

El número de estudiantes que no se sentía motivado a ir a clase por las malas experiencias sufridas, académica o emocionalmente, fue muy bajo, sólo dos jóvenes así lo expresaron en el cuestionario. Pero tras la dramatización, la totalidad de alumnos se mostraron dispuestos y motivados a asistir a clase. Dicho aumento afectó a 4 estudiantes, aumentando la media en 0.2 puntos. Posiblemente el método de trabajo que se llevó a cabo en clase fue lo suficientemente motivador, junto con la labor de la maestra, para que los alumnos vieran que su trabajo se vería recompensado positivamente en sus calificaciones.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,094), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 16

Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura



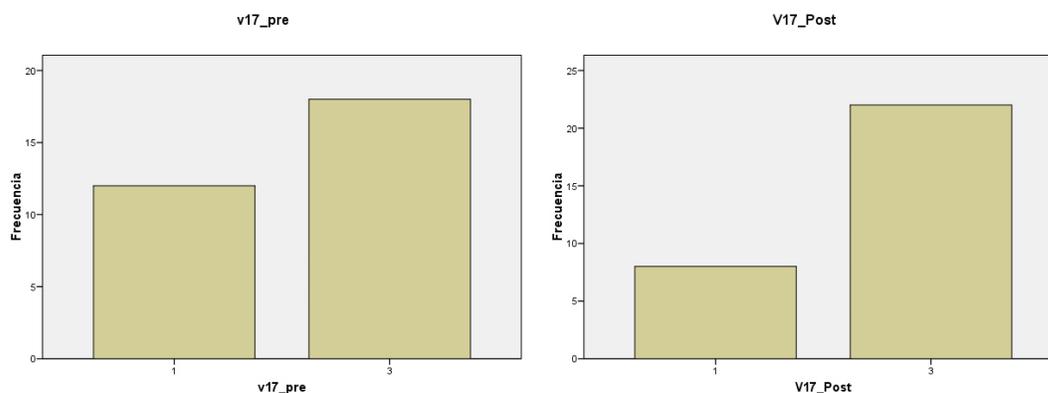
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	19	0	11	1.73	1
POST	3	0	27	2.8	3

Las expectativas que tenían los estudiantes ante la asignatura era bastante pobre. Más de la mitad admitían no disfrutar con ella, lo cual queda reflejado igualmente en los datos de la mediana, en la cual prevalece la respuesta 1 (“verdadero”). Pero tras la dramatización el cambio fue drástico, la media subió 1.07 puntos, y el número de estudiantes que cambió de opinión en el Post-test fue de 16, quedando un reducido a 3 estudiantes los que seguían sin disfrutar de la asignatura, bien por el tema que se estudia o por factores externos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 17

Cuando no entiendo las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas



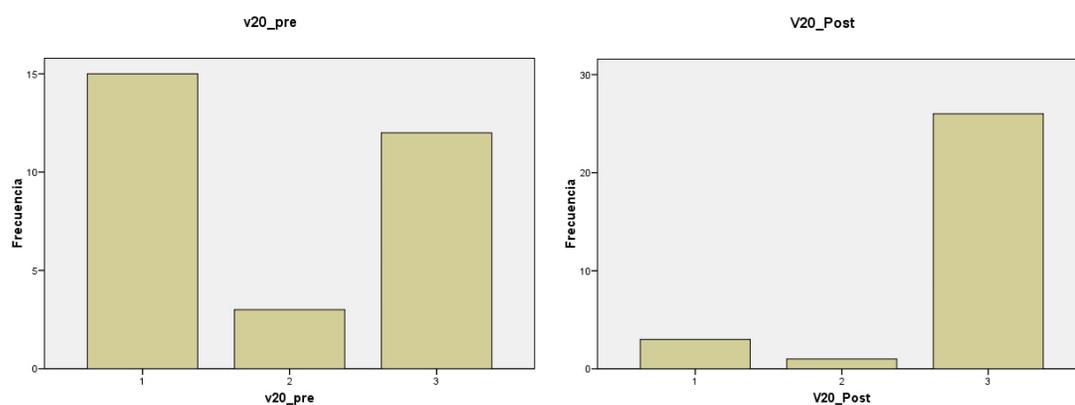
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	12	0	18	2.2	3
POST	8	0	22	2.47	3

La cifra de estudiantes que cuando no entienden lo que se explica en clase no solicitan ayuda para seguir atendiendo era de casi un 50%, lo cual puede estar relacionado con una evidente falta de concentración o de interés por la asignatura. Tras la dramatización, el efecto de ésta influyó en 4 estudiantes. La media aumentó en 0.27 puntos, manteniéndose la misma mediana. Éste ítem junto con el #8, #10 y #11, fueron los únicos en los que la dramatización no tuvo efectos significativos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,071), no hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 20

Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases



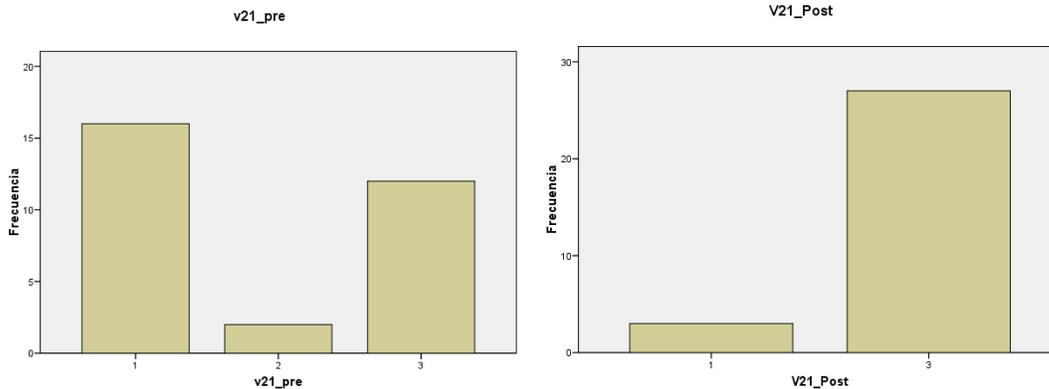
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	15	3	12	1.9	1.5
POST	3	1	26	2.77	3

Que más de la mitad de los estudiantes se entretengan con frecuencia y estén ajenos a lo que se explica en el aula es un serio problema de motivación. Tras la dramatización, 14 alumnos se sintieron más motivados con el nuevo método de trabajo. La media subió en 0.87 puntos y la mediana cambió a la tercera opción. Aún así, aún había 4 estudiantes que no se sentían centrados en clase.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 21

Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	16	2	12	1.87	1
POST	3	0	27	2.8	3

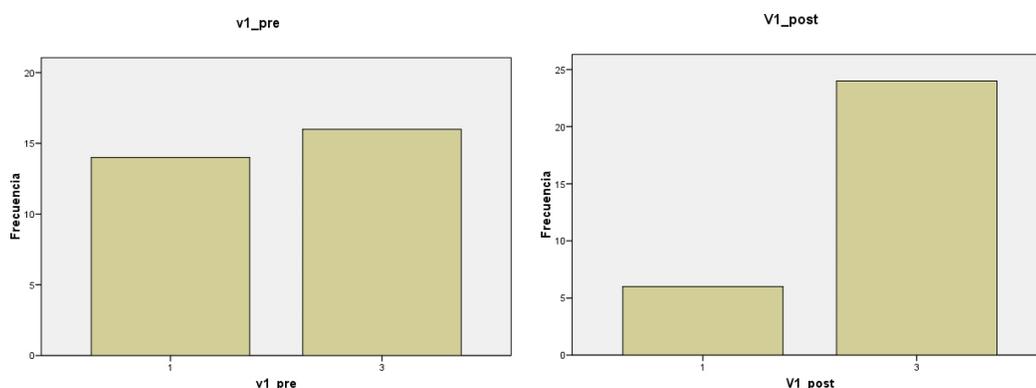
La opinión que tenían los alumnos de la asignatura no era muy buena, ya que más de la mitad pensaban que no iban a seguir aprendiendo mucho con el siguiente tema que se impartiría. Pero tras la dramatización, 15 estudiantes mostraron un mayor interés por la asignatura. Únicamente 3 alumnos seguían en cierta forma faltos de motivación, quizás porque el método de trabajo no acabó de convencerlos o realmente no les interesa la materia. El aumento de la media también igualmente fue alto, de 0.93 puntos, y la mediana pasó de la respuesta 1 a la 3.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,000), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

5.3. RESULTADOS COMPARATIVOS SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES, Y DE ESTOS CON SUS DOCENTES

Con relación al ítem 1

Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase



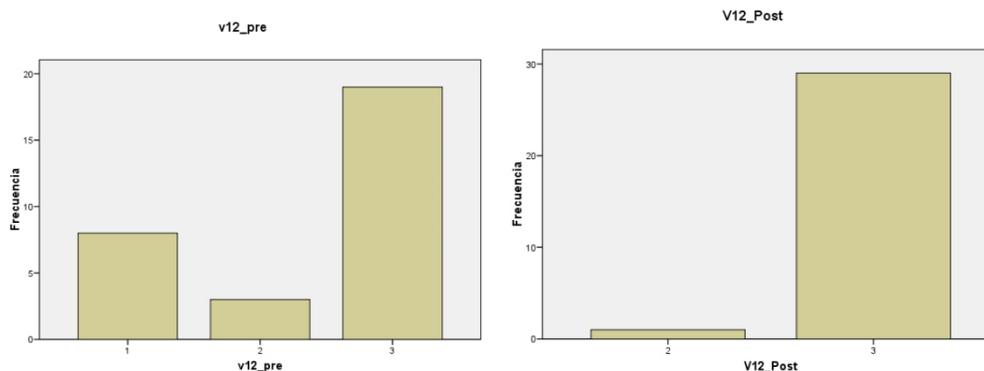
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	0	16	2.07	3
POST	6	0	24	2.60	3

Casi la mitad de los jóvenes estudiantes afirmaban tener problemas para expresarse, por timidez o miedo al ridículo. Este tipo de actitudes puede afectar de forma importante al rendimiento académico, más aún cuando se trabaja en equipo. Tras la dramatización, el cambio fue importante, 8 estudiantes decidieron cambiar de opinión, mostrándose más propicios a expresar sus opiniones y sentimientos. Inclusive la media, muestra un incremento de 0.53 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,005), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 12

Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo



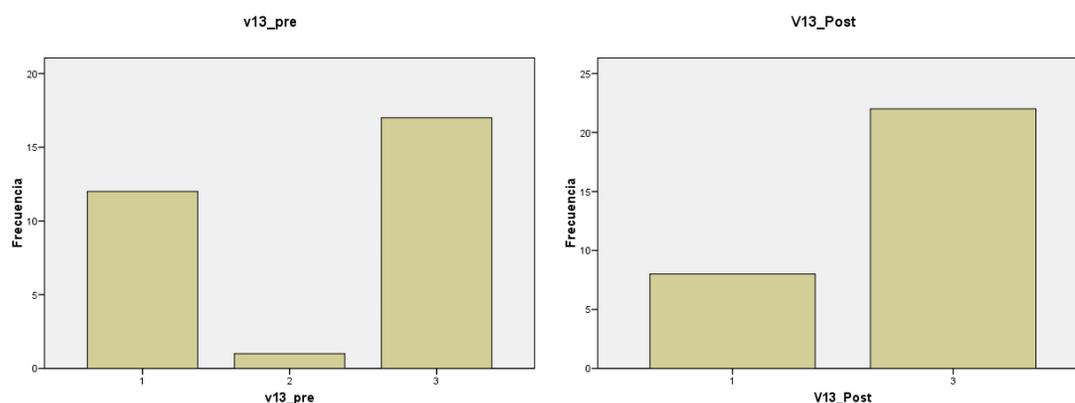
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	19	2.37	3
POST	0	1	29	2.97	3

Los trabajos en grupo suelen implicar un trato entre compañeros diferente al que pudiera haber en otras circunstancias entre las mismas personas. En este caso, una tercera parte de la clase opinaba que el trabajo no era estimulante. Pero tras la dramatización, disminuyó el número de jóvenes que pensaba de esta manera, aumentando en 10 estudiantes, hasta casi el 100% de la clase, los que opinaban de forma positiva sobre el trabajo en equipo. La dramatización, que propicia el trabajo cooperativo resultó muy efectiva. Inclusive la media aumentó en 0.6 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,003), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 13

Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase



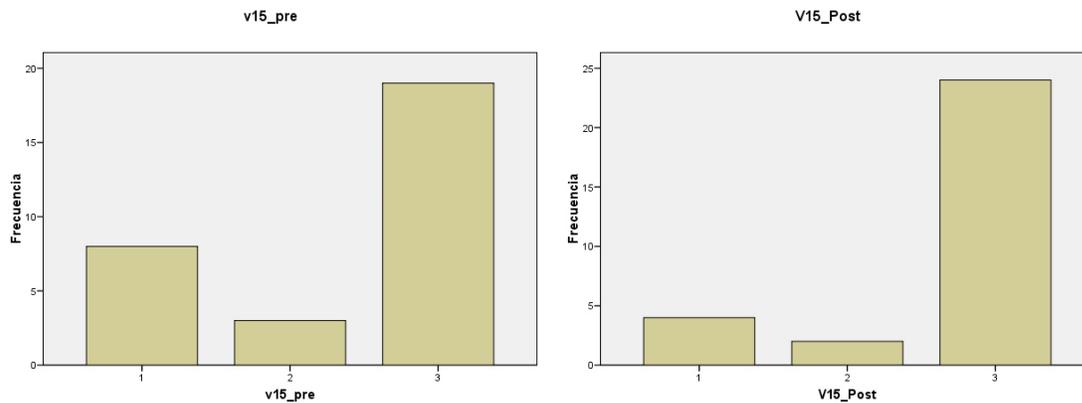
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	12	1	17	2.17	3
POST	8	0	22	2.47	3

El querer pasar desapercibidos puede darse en estudiantes tímidos, inseguros, que no se sienten cómodos en un determinado ambiente. Tras la dramatización disminuyó el número de estudiantes a los cuales les gustaba pasar desapercibidos en clase, concretamente en 5. La media aumentó en 0.30 puntos, pero todavía 8 alumnos preferían pasar inadvertidos.

Según la prueba U de Mann-Whitney de la Tabla 5 (0,047), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 15

Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo



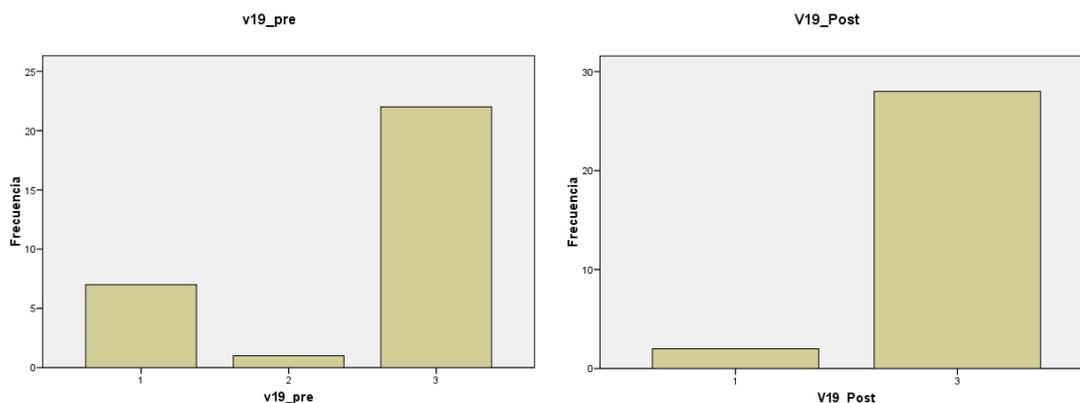
#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	19	2.37	3
POST	4	2	24	2.67	3

Trabajar en grupo implica la participación y la interrelación entre los compañeros, algo fundamental para concluir proyectos y trabajos comunes. Al menos así lo pensaban en el Pre-test un alto número de alumnos. Tras la dramatización, hubo un aumento en las respuestas a “falso” de 5 estudiantes, por lo que la media aumentó sólo en 0.30 puntos.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,047), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

Con relación al ítem 19

No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener



#	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	1	22	2.5	3
POST	2	0	28	2.87	3

La relación que pueda tener un maestro con sus alumnos depende de múltiples factores. En el caso de nuestro grupo, para casi una tercera de ellos, la relación con su profesora no era como ellos desearían. Pero tras la dramatización se produjo un incremento de 6 alumnos, los cuales admitieron estar mejor relacionados con su maestra, quedando dos alumnos que aún se sentían a disgusto. La media aumentó en 0.37 puntos y casi el 100% de los jóvenes vieron un cambio más positivo en el trato profesor-estudiante.

Según la prueba U de Mann-Withney de la Tabla 5 (0,026), sí hay diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test.

5.4. CONCLUSIONES INICIALES SOBRE LA COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LOS PRE TEST Y LOS POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN

Referente a la *autoestima*, de los 10 ítems, en 9 (90%) de ellos el efecto de la dramatización fue significativo, excepto en el #5 (*Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase*). De los 7 ítems referentes a la *motivación* la dramatización fue significativa en 4 (57%). En cuanto a las *relaciones sociales*, de los 5 ítems, en todos ellos el efecto de la dramatización fue significativo.

Referente a la *autoestima*, el aumento medio de estudiantes fue de 10 por ítem, con una media de 0.617 puntos. En el caso de la *motivación*, el aumento fue de 6.3 alumnos por ítem, y de 0.384 en la media. Y finalmente, en ámbito de las *relaciones sociales*, el aumento por ítem fue de 7 alumnos, y de 0.42 puntos en la media.

Para los alumnos de Puerto Rico la dramatización fue más efectiva en el ámbito de la autoestima, seguida de las relaciones sociales, las cuales fueron muy bajas como se muestra en el Pre-test. Los jóvenes evidenciaron en el primer cuestionario un nivel de motivación alto, por lo que el efecto de la dramatización no fue tan significativo como el de la autoestima.

Como respuesta a la pregunta de investigación sobre si era efectiva la dramatización en los estudiantes del grupo de San Juan, para un 82% de los ítems el drama fue significativo. Obteniendo un promedio en los índices de correlación de todos los ítems de 0.028 puntos, inferior a los 0.05. Lo que nos indica que sí fue significativo el efecto de la dramatización en los estudiantes de San Juan.

6. ANÁLISIS DE LAS MEDIAS DE CADA GRUPO DE ESTUDIANTES POR TEMA DE ESTUDIO

6.1. RESULTADOS REFERENTES A LA MEDIA DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES DE MÁLAGA

Tabla 6. Media de las respuestas de los estudiantes malagueños según los beneficios

Media de estudiantes que marcaron VERDADERO en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	6	1.3	4.7
Motivación	6	1.71	3.6
Relaciones Sociales	8.4	3.6	4.8

Media de estudiantes que marcaron DEPENDE en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	0.7	0.5	0.2
Motivación	1.29	0.44	0.85
Relaciones Sociales	1.6	1	0.6

Media de estudiantes que marcaron FALSO en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	20.3	25.2	5.5
Motivación	19.71	24.85	5.14
Relaciones Sociales	17	22.4	5.4

Según la Tabla 6, la media de estudiantes malagueños que marcaron la opción “verdadero” a los ítems referentes a la autoestima y la motivación fue de 6, y en cuanto a las relaciones sociales, la media fue mayor, con casi 8.5 alumnos. Tras la dramatización hubo un descenso en todas las respuestas a “depende” y “verdadero”, en este último caso de entre 3 y casi 5 alumnos, aumentando consecuentemente las de “falso” entre 5 y 5.5 estudiantes, similar en los tres beneficios de estudio.

En las respuestas a “depende”, la media de estudiantes nunca superó un alumno en el Pre y Post test. Tras la dramatización, únicamente el tema que abarca las relaciones sociales fue el que obtuvo una diferencia media más alta. Al igual que ocurrió en las respuestas a “verdadero”, el descenso de estudiantes fue menor en el tema de la motivación.

En el caso de las respuestas a “falso”, la media en el Pre-test fue en el caso de la autoestima y la motivación de 20 alumnos, y en el Post-test de 25. En el ámbito de las relaciones sociales, la diferencia con los otros dos beneficios fue de 2 jóvenes. En respuesta a estos 3 beneficios, el aumento fue de 5 estudiantes.

El efecto de la dramatización en los estudiantes malagueños fue similar en los 3 ámbitos que estudiamos, influyendo más positivamente en la autoestima y las relaciones sociales. Es en este último aspecto, los jóvenes malagueños tenían más dificultades a diferencia de los boricuas.

6.2. RESULTADOS REFERENTES A LA MEDIA DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES DE SAN JUAN

Tabla 7. Media de estudiantes de San Juan dividido en temas de interés

Media de estudiantes que marcaron VERDADERO en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	12	3.2	8.8
Motivación	10.7	3.4	7.3
Relaciones Sociales	9.8	4	5.8

Media de estudiantes que marcaron DEPENDE en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	1.8	0.6	1.2
Motivación	2	0.3	1.7
Relaciones Sociales	1.6	0.6	1

Media de estudiantes que marcaron FALSO en el test

	Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	16.2	26.2	10
Motivación	17.3	26.3	7
Relaciones Sociales	18.6	25.4	6.8

Como podemos ver en la Tabla 7, la media de estudiantes de San Juan que marcaron la opción “verdadero” en los ítems referentes a la autoestima fue mayor que el resto, con una diferencia media de un alumno con respecto a la motivación y de 2 en cuanto a las relaciones sociales. En el Post-test, la media de alumnos fue similar en los tres beneficios. La diferencia entre estos fue mayor en el ámbito de la autoestima con casi 9 alumnos, seguido de la motivación con 7 estudiantes, y de casi 6 en las relaciones sociales.

Referente a las respuestas a “depende”, la media de estudiantes fue baja, nunca superior a los 2 alumnos en el Pre-test y de menos de uno en el Post-test. En cuanto a las diferencias, la dramatización tuvo un mayor efecto en la motivación con casi 2 alumnos menos de media respecto al Pre-test. Lo mismo ocurrió con las respuestas a “verdadero”, cuya diferencia de estudiantes entre el Pre-test y el Post-test fue menor en el beneficio de las relaciones sociales.

En el caso de las respuestas a “falso”, en el Pre-test el beneficio con menor número de alumnos fue el de la autoestima, con un alumno más de media respecto al de la motivación y de 2 con el de las relaciones sociales. Teniendo en cuenta que la media de alumnos en el Pre-test fue de 17 alumnos, el aumento medio de alumnos por beneficio fue de casi 8. Donde tuvo un mayor efecto la dramatización fue en el ámbito de la autoestima con una diferencia de 10 alumnos respecto al Pre-test, siendo de 7 en el caso de la motivación y las relaciones sociales.

Según los datos recabados, los alumnos de Puerto Rico tenían más dificultades en el ámbito de la autoestima y la motivación, pero tras la dramatización el efecto de ésta fue mayor en aquellos beneficios con peores datos en el Pre test, con un aumento de superior al de los alumnos españoles.

Fue en las relaciones sociales donde tuvo un menor efecto la dramatización.

6.3. DIFERENCIAS ENTRE EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y DE SAN JUAN QUE RESPONDIERON A CADA ÍTEM SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AUMENTO DE LA AUTOESTIMA Y LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Con los datos que presentamos a continuación estableceremos las diferencias por ítem de forma más detallada. Para ello utilizaremos las medias y no el número de alumnos, ya que éste, al ser desigual (27 los alumnos en Málaga y 30 en San Juan), pudiera dar lugar a una incorrecta interpretación de los resultados.

Ítem #2: *Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	1	12	1.93	1
POST	2	0	25	2.74	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	17	3	10	1.77	1
POST	4	1	25	2.7	3

A pesar de que había un menor número de estudiantes malagueños cuyos allegados pensaban que no eran buenos estudiantes, y cuyas medias se diferencian en 0.16 puntos, tras la dramatización, éstas se igualaron. La diferencia de alumnos fue de 13 para el grupo de Málaga y de 15 para el de San Juan, por lo que el drama fue algo más efectivo con el grupo de boricuas.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos grupos en el Pre-test (0,314), ni en el Post-test (0,569).

Ítem #3: *Mi familia y amigos no valoran el esfuerzo que dedico a estudiar*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	1	20	2.52	3
POST	3	0	24	2.78	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	2	15	2.07	2.5
POST	5	1	24	2.63	3

En el Pre-test fue mucho mayor el número de jóvenes puertorriqueños que sentían que sus familias y amigos no valoraban su esfuerzo. Siendo las medias superiores en el caso de los malagueños por 0.45 puntos. En el Post-test la diferencia sólo era de 0.15 puntos. El efecto del drama fue de un aumento de 4 alumnos para los malagueños y de 9 para los de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,068), así como tampoco en el Post-test (0,390).

Ítem #4: *Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	10	0	17	2.26	3
POST	4	0	23	2.70	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	16	1	13	1.90	1
POST	0	0	30	3	3

Fue superior el número de puertorriqueños que pensaban que sus cualidades eran inferiores al de sus compañeros. El drama influyó en 6 alumnos malagueños y en 17 de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,174), pero sí hubo en el Post-test (0,031).

Ítem #5: *Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	0	25	2.85	3
POST	1	0	26	2.93	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	1	21	2.43	3
POST	1	0	29	2.93	3

Seis alumnos de Puerto Rico más que de Málaga pensaban que aunque se esforzasen no entenderían lo que se les explicaba en clase. Dicha diferencia se ve reflejada en los 0.42 puntos de las medias. Tras la dramatización, las medias se igualaron y el efecto del drama fue mayor en los jóvenes de San Juan en 8 alumnos, por sólo 1 de los de Málaga.

Según los datos de la Tabla 5, sí hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,035), pero no en el Post-test (0,96).

Ítem #7: *Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	0	25	2.92	3
POST	0	0	27	3	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	11	0	19	2.27	3
POST	5	0	25	2.67	3

Hay mayor confianza de los malagueños en su capacidad de aprendizaje, con una diferencia de medias de 0.65 puntos. Tras el drama, se redujeron 2 alumnos en el grupo de Málaga y 6 en el de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, hubo diferencias significativas tanto en el Pre-test (0,009) como en el Post-test (0,028).

Ítem #8: *Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	2	22	2.70	3
POST	1	2	24	2.85	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	4	19	2.4	3
POST	4	2	24	2.67	3

No fue alto el número de alumnos que creía no estar capacitado para trabajar en lo que les gustaba. Las medias son muy similares con una diferencia de sólo 0.3 puntos a favor de los alumnos de Málaga. Tras la dramatización, diferencia fue de 2 alumnos en el grupo de Málaga y de 5 en el de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,133), así como tampoco en el Post-test (0,331).

Ítem #9: *Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	1	19	2.44	3
POST	2	0	25	2.85	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	11	2	17	2.2	3
POST	5	1	24	2.63	3

La influencia de las maestras en el rendimiento en el aula solo fue diferente entre los grupos en 0.22 puntos en el Pre-test. Tras la dramatización, la media fue similar, con una diferencia de 6 estudiantes que cambiaron de opinión en el grupo de Málaga y de 7 en el de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,312), así como tampoco en el Post-test (0,189).

Ítem #14: *No me considero un alumno exitoso*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	9	2	16	2.26	3
POST	0	1	26	2.96	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	2	15	2.07	2.5
POST	2	1	27	2.83	3

En ambos grupos hubo un número considerable de alumnos que no se consideraban exitosos. La diferencia de la Media fue superior en los estudiantes de Málaga antes y después de la dramatización. En cuanto al número de alumnos que cambiaron de opinión, 10 lo hicieron en el caso de los malagueños y 12 en los de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,458), ni en el Post-test (0,348).

Ítem #18: *Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	1	23	2.74	3
POST	0	2	25	2.85	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	1	15	2.03	2.5
POST	4	0	26	2.73	3

La confianza ante un examen es menor en el caso de los jóvenes de Puerto Rico, con una diferencia entre las medias de 0.71 puntos en el Pre test y de 0.12 puntos en el Post test. El drama influyó en 2 alumnos de Málaga y 11 de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,004), pero no en el Post-test (0,409).

Ítem #22: *No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	5	2	20	2.56	3
POST	0	0	27	3	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	10	2	18	2.27	3
POST	2	1	27	2.83	3

El doble de estudiantes puertorriqueños que de malagueños pensaba que no eran notables estudiantes y que difícilmente lo fueran alguna vez. La media fue superior en el grupo de Málaga frente al de Puerto Rico con 0.29 puntos en el Pre test y 0.17 puntos en el Post test. Siete jóvenes malagueños cambiaron de opinión y 9 en el grupo de San Juan tras la dramatización.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,235), así como tampoco en el Post-test (0,098).

Tabla 8. Diferencias respecto a la Autoestima entre la medias de ambos grupos

La Autoestima: Medias de estudiantes Malagueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	V	6	1.3	4.7
Autoestima	D	0.7	0.5	0.2
Autoestima	F	20.3	25.2	5.5

La Autoestima: Medias de estudiantes Puertorriqueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Autoestima	V	12	3.2	8.8
Autoestima	D	1.8	0.6	1.2
Autoestima	F	16.2	26.2	10

Según la Tabla 8, los estudiantes del grupo de San Juan tenían una peor autoestima y confianza en sí mismos que los de Málaga en el Pre-test, con el doble de estudiantes que marcaron “verdadero” los ítems y 4 menos que marcaron “falso”. En el Post-test los datos entre ambos grupos se igualaron, por ejemplo, marcando “falso” en el Post test 25 alumnos de Málaga y 26 de San Juan. En cuanto a las diferencias entre el Pre y Post test, hubo el doble de estudiantes puertorriqueños respecto al de los malagueños que cambió de opinión en todas las respuestas, siendo la dramatización más efectiva en los jóvenes de Puerto Rico, aunque la mejora de la autoestima y de la confianza en sí mismos fue importante en ambos grupos.

De los 10 ítems sobre la autoestima hubo diferencias significativas en 4 de ellos:

Ítem	PRE	POST
#2	NO	NO
#3	NO	NO
#4	NO	SÍ
#5	SÍ	NO
#7	SÍ	SÍ
#8	NO	NO
#9	NO	NO
#14	NO	NO
#18	SÍ	NO
#22	NO	NO

- En el ítem #4, donde a los alumnos se les preguntaba si pensaban que sus compañeros no tenían mejores cualidades que ellos, los malagueños pasaron de marcar 10 como “verdadero” en el Pre test a 4 en el Post test, y en el caso de los boricuas fue de 16 en el Pre y 0 en el Post test.
- En el Pre-test del ítem #5, más alumnos malagueños pensaban que si se esforzaban en el aula entenderían mejor lo que se explicase en clase. La diferencia era que marcaron “verdadero” al ítem 2 alumnos malagueños por 8 de los boricuas. En el Post-test sólo hubo un joven de cada grupo marcando como “verdadero” el ítem.

- Según el ítem #7, por mucho que se esfuercen los estudiantes no obtendrían mejores notas. En el Pre test, marcaron “verdadero” 2 malagueños por 11 boricuas y en el Post test, ninguno de los malagueños y 5 puertorriqueños.
- En el ítem #18, si los exámenes les salían bien era por suerte, marcaron “verdadero” 3 alumnos malagueños por 14 boricuas, y en el Post-test, dicha idea disminuyó hasta ninguno en los malagueños y 4 en los puertorriqueños.

Era evidente que por las diferencias sociales, económicas y culturales iban a haber diferencias en el Pre test entre ambos grupos, concretamente fue en 3 ítems (#5, #7 y #18), siempre a favor de los alumnos españoles, con mejor autoestima que los puertorriqueños. Sólo en el ítem #7 se mantuvo tal diferencia y en el Post test del ítem#4, con una mejora importante para los alumnos boricuas en comparación con los malagueños.

6.4. DIFERENCIAS ENTRE EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y DE SAN JUAN QUE RESPONDIERON A CADA ÍTEM SOBRE EL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO, ASÍ COMO EL CONCEPTO QUE TIENEN DE SUS CLASES

Ítem #6: *No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	4	2	21	2.63	3
POST	3	2	22	2.70	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	4	19	2.4	3
POST	3	1	26	2.77	3

La diferencia entre ambos grupos fue mínima, de entre 2 y 3 estudiantes respondiendo a las tres opciones posibles tanto en el Pre como en el Post test. Aunque la mejora fue superior en el caso de los alumnos boricuas con un aumento de la media de 0.37 puntos por 0.07 en el caso de los malagueños.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,257), así como tampoco en el Post-test (0,631).

Ítem 10: *Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	1	24	2.81	3
POST	0	0	27	3	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	5	2	23	2.60	3
POST	4	0	26	2.73	3

El deseo de no tener que volver a estudiar tras adquirir un trabajo era una idea poco defendida por los estudiantes, más aún para los estudiantes malagueños, cuyo cambio en la media en el Post test fue de 0.19 puntos por 0.13 de los puertorriqueños.

Según los datos de la Tabla 5 no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,231), así como tampoco en el Post-test (0,053).

Ítem 11: *No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	2	19	2.48	3
POST	0	0	27	3	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	2	26	2.8	3
POST	0	0	30	3	3

Hubo más estudiantes malagueños desmotivados a la hora de asistir a clase que puertorriqueños. El efecto de la dramatización provocó que el 100% de los estudiantes de ambos grupo marcaran la casilla “falso” en el Post test, siendo más efectiva para los alumnos malagueños, con un aumento de la media entre el pre y post test de 0.52 puntos por los 0.2 de los boricuas.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,118), tampoco las hay en el Post-test (N/A).

Ítem 16: Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	0	13	1.96	1
POST	6	0	21	2.56	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	19	0	11	1.73	1
POST	3	0	27	2.8	3

Prácticamente la mitad de cada grupo afirmaba no disfrutar con la asignatura, más aún en el caso de los alumnos boricuas. Tras la dramatización cambiaron de opinión 9 estudiantes de Málaga y 16 de San Juan. Siendo superior la media en el Post test para los boricuas en 0.24 puntos respecto a los malagueños, con un aumento de 1.07 puntos por 0.6 para los malacitanos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,39), así como tampoco en el Post-test (0,215).

Ítem #17: Cuando no entiendo las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	6	0	21	2.56	3
POST	2	1	24	2.81	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	12	0	18	2.2	3
POST	8	0	22	2.47	3

Eran más los alumnos malagueños los que se esforzaba en retomar las explicaciones si no las entendían, con una diferencia entre las medias en el Pre test de 0.36 puntos a favor de los malagueños. Inclusive en el Post-test, la diferencia entre ambos grupos fue similar, con una media de 0.34 puntos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,155), así como tampoco en el Post-test (0,120)

Ítem #20: *Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	16	2.30	3
POST	0	0	27	3	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	15	3	12	1.9	1.5
POST	3	1	26	2.77	3

Más de la mitad de los estudiantes puertorriqueños afirmaban no estar atentos a clase, a diferencia del grupo de Málaga. La diferencia en las medias en el Pre test era de 0.4 puntos. Tras la dramatización, mejoraron la motivación 9 alumnos malagueños y 14 puertorriqueños. En el Post test se igualó el número de alumnos, con una diferencia de solo 0.23 puntos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,119), así como tampoco en el Post-test (0,053).

Ítem #21: *Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	2	1	24	2.87	3
POST	1	0	26	2.93	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	16	2	12	1.87	1
POST	3	0	27	2.8	3

La falta de interés por la asignatura es mayor en el caso de los estudiantes de San Juan, con una diferencia en la media frente a los malagueños de hasta 1 punto. Tras la dramatización, sólo 2 alumnos malagueños cambiaron de opinión frente a 15 de San Juan.

Según los datos de la Tabla 5, sí hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,000), aunque no las hay en el Post-test (0.366).

Tabla 9. Diferencias respecto a la Motivación entre la medias de ambos grupos

La Motivación: Medias de estudiantes Malagueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Motivación	V	6	1.71	3.6
Motivación	D	1.29	0.44	0.85
Motivación	F	19.71	24.85	5.14

La Motivación: Medias de estudiantes Puertorriqueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Motivación	V	10.7	3.4	7.3
Motivación	D	2	0.3	1.7
Motivación	F	17.3	26.3	7

Al igual que en el apartado de la autoestima, los alumnos malagueños superaban en este caso en motivación a los puertorriqueños. En el Pre-test, la diferencia al marcar “verdadero” era de casi 5 alumnos. En cambio, tras la dramatización, el grupo boricua superaba al malagueño en las respuestas a “falso” en casi 2 alumnos. El efecto de la dramatización fue superior para los alumnos boricuas como podemos ver en el apartado de diferencias.

De los 7 ítems que componen el beneficio de la motivación, únicamente hubo diferencias significativas en el ítem #21, en el que los estudiantes puertorriqueños opinaban en el Pre-test que después del tema que iban a estudiar no iban a prender mucho más. En el Post-test, no hubo diferencias significativas entre ambos grupos.

6.5. DIFERENCIAS ENTRE EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE MÁLAGA Y DE SAN JUAN QUE RESPONDIERON A CADA ÍTEM SOBRE EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES Y DE ESTOS CON SUS DOCENTES

Ítem #1: *Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	9	0	18	2.33	3
POST	3	1	23	2.74	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	14	0	16	2.07	3
POST	6	0	24	2.60	3

Fue superior el número de estudiantes puertorriqueños que mostraron una mayor dificultad en mostrar sus sentimientos con una diferencia media de 0.26 puntos frente a los jóvenes malagueños.

Tras la dramatización, hubo un descenso de 5 alumnos en el grupo de Málaga y de 8 en el de San Juan, con unas diferencias medias de 0.14 puntos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,314), así como tampoco en el Post-test (0,569).

Ítem #12: Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	4	3	20	2.59	3
POST	3	0	24	2.78	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	19	2.37	3
POST	0	1	29	2.97	3

El trabajo en grupo es menos gratificante para los jóvenes puertorriqueños, con una diferencia media respecto a los malagueños de 0.22 puntos. Tras la dramatización, el efecto de ésta fue mucho mayor en los estudiantes boricuas, donde 10 de ellos cambiaron de opinión frente a 4 malagueños. Las medias del Post test superan a los boricuas en 0.19 puntos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,338), así como tampoco en el Post-test (0,240).

Ítem #13: Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	3	1	23	2.74	3
POST	2	1	24	2.81	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	12	1	17	2.17	3
POST	8	0	22	2.47	3

Un mayor número de puertorriqueños prefería pasar desapercibido en clase desde el Pre-test, con una diferencia de 0.57 puntos respecto al grupo de Málaga. Tras la dramatización, en el grupo de Málaga solo cambió su respuesta un alumno, por 5 en el de San Juan. La diferencia media en el Post-test fue disminuyó en 0.23 puntos hasta quedar en 0.34.

Según los datos de la Tabla 5, sí hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,016), pero no en el Post-test (0,120).

Ítem #15: *Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	3	11	1.93	1
POST	2	2	23	2.78	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	8	3	19	2.37	3
POST	4	2	24	2.67	3

Para más de la mitad de los estudiantes malagueños el trabajo en grupo no les resultaba atractivo. La diferencia media respecto al grupo de San Juan fue de 0.44 puntos. Tras la dramatización, el número de estudiantes de Málaga que cambió de opinión fue de 12, en el grupo de San Juan fue de 5 alumnos. Respecto a las medias, el grupo de Málaga superó al de Puerto Rico con una diferencia de 0.11 puntos.

Según los datos de la Tabla 5, no hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,079), así como tampoco en el Post-test (0,586).

Ítem # 19: *No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener*

MLG	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	13	1	13	2	2
POST	8	1	18	2.37	3

SJU	V	DEP	F	Media	Mediana
PRE	7	1	22	2.5	3
POST	2	0	28	2.87	3

Hubo más alumnos malagueños que puertorriqueños a disgusto con la relación que tenían con su maestra, con una diferencia media de 0.5 puntos en el Pre y Post-test. Tras el drama cambiaron de opinión 5 alumnos en ambos grupos.

Según los datos de la Tabla 5, sí hay diferencias significativas entre ambos colegios en el Pre-test (0,049), así como también en el Post-test (0,012).

Tabla 10. Diferencias respecto a las Relaciones Sociales entre la medias de ambos grupos.

La Relaciones Sociales: Medias de estudiantes Malagueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Relaciones Sociales	V	8.4	3.6	4.8
Relaciones Sociales	D	1.6	1	0.6
Relaciones Sociales	F	17	22.4	5.4

La Relaciones Sociales: Medias de estudiantes Puertorriqueños

		Pre-Test	Post-test	Diferencia
Relaciones Sociales	V	9.8	4	5.8
Relaciones Sociales	D	1.6	0.6	1
Relaciones Sociales	F	18.6	25.4	6.8

Los datos de ambos grupos son muy similares en este beneficio, con una diferencia levemente superior (1 alumno) para el grupo de Málaga, tanto en el Pre-test como en el Post-test. A diferencia de los datos obtenidos referente a la autoestima y la motivación, el número de respuestas a “verdadero” en el Pre-test fue menor. Tras la dramatización, el efecto fue superior en los alumnos de San Juan, con una diferencia de un alumno más

de media. En el caso de la autoestima, la diferencia media fue de 5 estudiantes para el grupo de Málaga y de 10 para el grupo de San Juan. En el beneficio de la motivación, la diferencia fue de 5 alumnos en el grupo de Málaga y de 7 en el grupo de San Juan.

De los 5 ítems hubo diferencias significativas únicamente en el Pre-test del ítem #13, donde un mayor número de puertorriqueños que de malagueños preferían pasar desapercibidos en el aula, en el Post test dicha diferencia desapareció. En el ítem #19 un mayor número de malagueños que de puertorriqueños no tenían con la maestra la relación que les gustaría tener, la diferencia entre ambos grupos fue significativo tanto en el Pre como en el Post test.

7. ANÁLISIS DEL PRE TEST Y POST TEST DEL GRUPO CONTROL DE MÁLAGA

Tras el análisis de todas las respuestas, tanto del Pre-test como del Post-test, del grupo de control, hemos obtenido los datos que la Tabla 11 ofrece en la siguiente página:

<u>Marcaron en el Pre-Test:</u>	<u>Marcaron en el Post-Test:</u>
Verdadero: 99 (17.30%)	Verdadero: 90 (15.73%)
Depende: 146 (25.52%)	Depende: 144 (25.17%)
Falso: 327 (57.16%)	Falso: 338 (59.09%)

El grupo de control con el que hemos contado en este proyecto de investigación estaba compuesto por estudiantes del mismo centro educativo que le grupo experimental de Málaga, con edades similares. El temario que se impartió a ambos grupos fue el mismo en el período de tiempo en el que se llevaban a cabo las actividades dramáticas con el grupo experimental (matemáticas y geometría).

Tabla 11. Análisis de los Pre-test y Post-test del Grupo Control de Málaga

Ítem (PRE)	V	D	F	Ítem (POST)	V	D	F
1	11	12	13	1	10	9	17
2	6	7	13	2	4	4	18
3	4	7	15	3	6	5	15
4	1	13	12	4	0	15	11
5	3	6	17	5	2	4	20
6	8	7	11	6	5	9	12
7	5	7	14	7	4	6	16
8	5	2	19	8	2	2	22
9	10	8	18	9	12	8	6
10	3	7	16	10	2	6	18
11	5	3	18	11	3	7	16
12	1	4	21	12	2	6	18
13	4	12	10	13	4	9	13
14	12	6	8	14	10	6	10
15	2	6	18	15	3	12	11
16	4	5	17	16	3	6	17
17	3	2	21	17	3	3	20
18	1	5	21	18	0	6	20
19	10	7	9	19	11	7	8
20	0	9	17	20	1	5	20
21	0	6	20	21	2	2	22
22	1	5	20	22	1	7	18

Según el análisis elaborado de todas las respuestas obtenidas de este grupo, no existen diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test. Sólo se ha producido una disminución de 9 alumnos que marcaron “verdadero” y 2 “depende” en el Pre-test, aumentando en 11 las respuestas a “falso” en el Post test. El hecho de que se produjeran ha sido por la influencia de factores y variables que se encuentran fuera de nuestro control.

8. ANÁLISIS DE LAS VARIANZAS DE LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES Y EL GRUPO CONTROL DE MÁLAGA

Aunque los supuestos básicos del análisis de varianza no se cumplían, ya que no hay homogeneidad de la varianza, o lo que es lo mismo, homocedasticidad, sin embargo hemos estimado oportuno realizarlo con el Grupo Control de Málaga como valor orientativo.

8.1. ANÁLISIS DE LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES Y EL GRUPO CONTROL.

En la Tabla 12 podemos ver los datos con los cuales se nos muestra si han existido o no diferencias significativas en el Pre-test y el Post-test, teniendo en cuenta cada uno de los ítems de los tres grupos de alumnos. En el análisis realizado hemos dividido los resultados por beneficios, tal y como hemos hecho anteriormente.

Tabla 12. Análisis de varianza de los grupos experimentales y el de control de Málaga

ANOVA Entre los 3 grupos

Ítem (PRE)	Sig.	Ítem (POST)	Sig.
1	.040	1	.000
2	.127	2	.243
3	.124	3	.113
4	.080	4	.000
5	.093	5	.103
6	.081	6	.019
7	.016	7	.009
8	.350	8	.507
9	.117	9	.000
10	.237	10	.036
11	.195	11	.000
12	.133	12	.047
13	.018	13	.067
14	.282	14	.000
15	.013	15	.030
16	.010	16	.315
17	.090	17	.209
18	.001	18	.324
19	.050	19	.000
20	.004	20	.088
21	.000	21	.531
22	.089	22	.023

Según los datos obtenidos en el Pre-test de los tres grupos, existen diferencias significativas en 9 de los 22 ítems del cuestionario. Más concretamente en los ítems #1 y #18 que hacen referencia a la autoestima; en el #16, #20 y #21 referente a la motivación y en el #1, #13, #15, #19, en cuanto a las relaciones sociales.

En el Post-test, como era de esperar hubo más diferencias significativas entre los tres grupos, aunque sólo fueron en 12 de los 22 ítems. Concretamente en el ítem #4, #7, #9, #14 y #22 referentes a la autoestima; en el #6, #10 y #11 sobre la motivación, y en el #1, #12, #15, y #19 sobre las relaciones sociales.

8.2. ANÁLISIS DE LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL, AMBOS DE MÁLAGA.

A través de los datos obtenidos en la Tabla 13, al comparar los datos del grupo experimental con el del grupo control del mismo de Málaga, en el Pre-test sólo hubo diferencias significativas en los ítems #1 y #15, ambos pertenecientes a las relaciones sociales. El que existan tan pocas diferencias entre ambos grupos es un dato importante ya que nos ayudará a comprobar de forma más clara el efecto de la dramatización en los alumnos.

8.2.1. Diferencias en el Pre test entre el grupo de control y el grupo experimental de Málaga

Ítem #1: *Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase*

MLG/EXPERIME	V	DEP	F
PRE	9	0	18

MLG/CONTROL	V	DEP	F
PRE	11	12	3

En el grupo control, sólo 3 de ellos negaron tener dificultades en manifestar sus opiniones, a diferencia del grupo experimental, que fueron 18. Es significativo que hubiese 12 alumnos que optasen por la respuesta “depende”, y por ninguna del grupo experimental.

Ítem #15: *Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo*

MLG/EXPERIME	V	DEP	F
PRE	13	3	11

MLG/CONTROL	V	DEP	F
PRE	2	6	18

En este caso, la mayoría de los alumnos del grupo de control (18) afirmaron no temer a equivocarse al trabajar en grupo y dar sus opiniones, a diferencia del grupo de experimental, con una diferencia de 7 alumnos menos.

8.2.2. *Diferencias en el Post test entre el grupo de control y el grupo experimental de Málaga*

Según los datos del Post-test de la Tabla 13, únicamente hubo diferencias entre el grupo experimental y el grupo-control de Málaga en 8 de los 22 ítems existentes, 6 más que en el Pre-test. Estos fueron: #1, #7, #9, #10, #11, #14, #15, #22.

De todos ellos, cuatro hacen referencia a la autoestima, 2 a la motivación y otros 2 a las relaciones sociales. Como ya expusimos al principio de este apartado, al no haber homogeneidad de la varianza estamos tratando con valores de carácter orientativo, por lo que en ningún caso estableceremos conclusiones con ellos, aunque sí podemos analizarlos para obtener cierta información necesaria para futuras investigaciones. De todas formas, una diferencia de 8 ítems sobre 22 no resulta significativa.

Tabla 13. Comparación entre el Grupo Control y el Grupo Experimental de Málaga

Ítem (PRE)	Sig.	Ítem (POST)	Sig.
1	.035	1	.000
2	.541	2	.281
3	1	3	.121
4	1	4	.133
5	.364	5	.213
6	.077	6	.074
7	.072	7	.007
8	1	8	1
9	.117	9	.000
10	.298	10	.038
11	1	11	.000
12	1	12	.782
13	.072	13	.079
14	1	14	.000
15	.012	15	.034
16	.117	16	1
17	1	17	1
18	1	18	.784
19	1	19	.077
20	.354	20	.134
21	1	21	.880
22	1	22	.019

Ítem #1: *Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	3	1	23

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	10	9	7

Al igual que en el Pre-test, a los estudiantes del grupo control les resultaba más difícil manifestar sus opiniones y sentimientos que al grupo experimental, marcando “falso” al ítem 16 alumnos menos que el experimental.

Ítem #15: *Al trabajar en grupo, no suelo dar mi opinión por temor a equivocarme o a hacer el ridículo*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	2	2	23

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	3	12	11

Trabajar en grupo se convirtió en una actividad más cómoda y edificante para los jóvenes del grupo experimental al marcar el ítem como “falso” 23 estudiantes, por 11 del grupo de control, con una diferencia de 12 estudiantes. Aunque prácticamente marcaron “verdadero” la misma cantidad de alumnos, 12 del grupo control marcaron la respuesta “depende”, por 2 del grupo experimental, con una diferencia de 10 estudiantes.

Ítem 10: *Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	0	0	27

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	2	6	18

Todos los estudiantes del grupo experimental deseaban continuar estudiando tras acabar sus estudios, en el caso de los del grupo control las respuestas fueron más dispares, con una diferencia menor al marcar “falso” de 9 alumnos.

Ítem 11: *No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	0	0	27

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	3	7	16

Todos los jóvenes del grupo experimental, en el Post test afirmaron sentirse más motivados para ir a clase, cuando en el grupo de control fueron de 16 estudiantes, 11 menos.

Ítem #7: *Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	0	0	27

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	4	6	16

Al igual que en los ítems #10 y #11, el 100% de los estudiantes del grupo experimental creían que estudiando mucho sus notas aumentarían. En el caso del grupo control las respuestas estaban más repartidas, con una diferencia respecto al grupo experimental a marcar “falso” de 11 alumnos menos.

Ítem #9: *Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	2	0	25

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	12	8	6

Para la mayoría de los jóvenes del grupo experimental la labor del profesor era muy importante para su desarrollo académico. La diferencia con el grupo control fue de 19 alumnos menos al marcar “falso”, admitiendo sólo 6 de ellos la importante labor de la docente.

Ítem #14: *No me considero un alumno exitoso*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	0	1	26

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	10	6	10

Tras la dramatización, casi la totalidad de los estudiantes del grupo experimental se consideraban alumnos exitosos, a diferencia del grupo control, donde 16 alumnos menos marcaron la opción de “falso” en el ítem. Inclusive 10 de ellos no se consideraban exitosos.

Ítem #22: *No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez*

MLG/EXPE	V	DEP	F
POST	0	0	27

MLG/CNTR	V	DEP	F
POST	1	7	18

Como en 3 de los ítems anteriores, todos los alumnos del grupo experimental admitieron ser estudiantes notables o que podían serlo si se lo proponían. La diferencia con el grupo control fue de 9 alumnos menos al marcar “falso” el ítem.

Podemos comprobar cómo en aquellos ítems en los que hubo diferencias significativas en el Post test, la totalidad de los alumnos del grupo experimental marcaron “falso” a los ítems. La media de diferencias entre alumnos de los 8 ítems ha sido de casi 13 alumnos a favor del grupo experimental.

8.3. ANÁLISIS DE LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL DE SAN JUAN Y EL GRUPO CONTROL DE MÁLAGA.

En la Tabla 14 se muestran los datos obtenidos tras la realización de un estudio comparativo entre el grupo experimental de San Juan de Puerto Rico y el grupo control de Málaga.

Para ello hemos llevado a cabo el mismo análisis comparativo entre el grupo experimental de Málaga y el grupo control, estableciendo las diferencias por ítems, y a su vez por beneficios.

Tabla 14. Comparación entre el grupo experimental de San Juan y el grupo de Control de Málaga

Ítem (PRE)	Sig.	Ítem (POST)	Sig.
1	.379	1	.002
2	.137	2	1
3	.394	3	.478
4	.089	4	.000
5	1	5	.169
6	.601	6	.026
7	1	7	.670
8	1	8	1
9	.768	9	.000
10	1	10	1
11	.406	11	.000
12	.139	12	.042
13	1	13	1
14	1	14	.000
15	.824	15	.137
16	.009	16	.544
17	.106	17	1
18	.003	18	1
19	.091	19	.000
20	.003	20	1
21	.000	21	1
22	.092	22	.416

8.3.1. *Diferencias en el Pre test entre el grupo de control de Málaga y el grupo experimental de San Juan*

En el Pre-test hubo diferencias significativas con los ítems #16, #20, #21 y #18, de los cuales, los tres primeros hacen referencia a la motivación y el último a la autoestima. Teniendo en cuenta que de los 7 ítems de los que se compone el apartado de la motivación en 3 de ellos había diferencias significativas, podríamos destacar este aspecto como relevante.

Ítem 16: Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura

SJU	V	DEP	F
PRE	19	0	11

CONTROL	V	DEP	F
PRE	4	5	17

Más de la mitad de los alumnos del grupo boricua no disfrutaba con la asignatura, concretamente 15 estudiantes más que el grupo control. En cuanto a marcar la respuesta “falso” la diferencia fue de 6 alumnos menos en el caso del grupo experimental de Puerto Rico.

Ítem #20: Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases

SJU	V	DEP	F
PRE	15	3	12

CONTROL	V	DEP	F
PRE	0	7	19

La diferencia en este ítem vuelve a ser negativa para los estudiantes puertorriqueños, ya que la mitad de ellos admiten entretenerse a menudo en clase en vez de atender, por ningún alumno del grupo de control. La diferencia del grupo de San Juan con el grupo-control fue de 7 alumnos menos al marcar “falso” el ítem.

Ítem #21: *Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente*

SJU	V	DEP	F
PRE	16	2	12

CONTROL	V	DEP	F
PRE	0	6	20

Para más de la mitad de los jóvenes puertorriqueños la asignatura que se les fuera a impartir tras la dramatización no les iba interesar. Dato totalmente opuesto al obtenido con los estudiantes malagueños del grupo control, donde ninguno de ellos opinaba de esta forma. Otra diferencia entre ambos grupos fue que hubo 8 alumnos boricuas menos que marcaron “falso” el ítem.

Ítem #18: *Cuando los exámenes me salen bien es porque he tenido suerte con las preguntas*

SJU	V	DEP	F
PRE	14	1	15

CONTROL	V	DEP	F
PRE	1	5	20

Casi la mitad de los jóvenes boricuas pensaban que cuando aprueban un examen u obtienen una buena calificación no es por méritos propios, idea que sólo secunda un estudiante del grupo de control. La diferencia del grupo de San Juan con el grupo control fue de 5 alumnos al marcar “falso” el ítem y de 13 al marcar “verdadero”.

En conclusión, podemos afirmar que en el Pre-test hubo importantes diferencias entre ambos grupos, estando el de control de Málaga mucho más motivado que el experimental de San Juan. En los tres ítems analizados, los jóvenes puertorriqueños adolecían de una importante falta de interés por la asignatura y por las clases en general.

En dichos ítems, al menos la mitad de los estudiantes boricuas así lo mostraban, situación prácticamente opuesta en el caso de grupo de control.

8.3.2. *Diferencias en el Post test entre el grupo de control y el grupo experimental de San Juan*

Según los datos del Post-test aportados por la Tabla 14, las diferencias entre ambos grupos se ampliaron de 4 a 8 ítems, de los cuales tres pertenecían al apartado de la autoestima (#4, #9, #14), dos al de la motivación (#6 y #11) y tres a las relaciones sociales (#5, #12, #19).

Ítem #4: *Creo que mis cualidades como estudiante son menores, comparándolas con las de mis compañeros*

SJU	V	DEP	F
POST	0	0	30

CONTROL	V	DEP	F
POST	0	15	11

Tras la dramatización, todos los jóvenes de San Juan pensaban que sus cualidades como estudiantes en ningún caso eran menores al del resto de compañeros, cuando más de la mitad de los estudiantes del grupo control optaron por la respuesta “depende”. La diferencia entre ambos grupos al marcar “falso” fue de 19 alumnos más en el caso de los alumnos puertorriqueños.

Ítem #9: *Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores*

SJU	V	DEP	F
POST	5	1	24

CONTROL	V	DEP	F
POST	12	8	6

Casi la totalidad de los alumnos de San Juan valoraban el trabajo de los docentes para su desarrollo, a diferencia del grupo control de Málaga. Este pensamiento se hace evidente cuando vemos que marcaron “falso” 18 alumnos más de Puerto Rico. El hecho de que 12 estudiantes malagueños no sepan de la importancia de una docente para su progreso puede estar vinculado a malas experiencias y relaciones con éstas.

Ítem #14: *No me considero un alumno exitoso*

SJU	V	DEP	F
POST	2	1	27

CONTROL	V	DEP	F
POST	10	6	10

De los 30 alumnos puertorriqueños sólo 2 pensaban que no eran alumnos exitosos tras las actividades dramáticas, al igual que 10 del grupo control. La diferencia entre ambos grupos fue de 17 alumnos más del grupo de San Juan que marcaron “falso” en este ítem.

Ítem #6: *No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa*

SJU	V	DEP	F
POST	3	1	26

CONTROL	V	DEP	F
POST	5	9	12

Sólo la mitad de los estudiantes del grupo control se sentían motivados a estudiar cada día, por casi la totalidad del grupo de San Juan tras la dramatización, marcando “falso” 14 alumnos más.

Ítem 11: *No me motiva ir a clase, he sufrido malas experiencias*

SJU	V	DEP	F
POST	0	0	30

CONTROL	V	DEP	F
POST	3	7	16

La falta de motivación para ir a clase es inexistente tras la dramatización para los jóvenes puertorriqueños a diferencia del grupo control, marcando “falso” al ítem 14 alumnos más.

Ítem #1: *Tengo dificultades en manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase*

SJU	V	DEP	F
POST	6	0	24

CONTROL	V	DEP	F
POST	10	9	7

El expresar opiniones y mostrar los sentimientos es más sencillo para los estudiantes puertorriqueños que para los del grupo control. La diferencia más evidente la encontramos una vez más cuando marcaron “falso” de 17 alumnos boricuas más.

Ítem #12: *Me disgustan los trabajos en grupo, ya que tendré que ceder ante los gustos y opiniones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo*

SJU	V	DEP	F
POST	0	1	29

CONTROL	V	DEP	F
POST	2	6	18

Ningún alumno puertorriqueño admitió que le disgustara trabajar en equipo tras la dramatización, cuando en el grupo control fue también la mayoría marcó “falso” el ítem, aunque con una diferencia a favor del grupo de San Juan de 11 alumnos más.

Ítem # 19: *No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener*

SJU	V	DEP	F
POST	2	0	28

CONTROL	V	DEP	F
POST	11	7	8

Casi la totalidad de los estudiantes de Puerto Rico se sintieron más identificados y satisfechos con la relación que tenían con su maestra que los jóvenes del grupo control. La diferencia fue importante cuando marcaron “falso” 20 alumnos más que los del grupo control, y cuando aún en este último grupo una tercera parte de la clase no tenía la relación con su maestra como desearían tener.

Como breve análisis de los datos obtenidos sobre las diferencias entre el grupo experimental de San Juan y el de control de Málaga, en el Pre-test todas las respuestas son negativas para el grupo de San Juan, ya que estábamos tratando con estudiantes muy desmotivados y con poco interés por sus clases y la asignatura. Pero tras la dramatización, dichas diferencias se minimizaron y mejoró no sólo la motivación respecto al grupo de control, sino que a través de los resultados del Post-test las diferencias aumentaron a favor del grupo boricua.

En los ítems donde hubo diferencias significativas entre ambos grupos, casi la totalidad de los estudiantes expresaban un cambio respecto al Pre test. Por ejemplo, los estudiantes puertorriqueños pasaron a confiar más en sus cualidades como estudiantes, valoraban más positivamente la labor de sus docentes, se consideraban alumnos más exitosos, estaban mucho más motivados en clase, más contentos con la relación con su

maestra y se sentían más cómodos a la hora de expresar sus opiniones y sentimientos, tanto en grupo como individualmente.

En cambio, el grupo control de Málaga, tuvo una media de 15,5 alumnos más que el grupo de San Juan marcando “falso” en los ítems en los que hubo diferencias significativas. Es decir, las diferencias fueron muy significativas en dichos ítems.

9. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS

Los datos de las calificaciones académicas de los estudiantes se analizaron con el programa SPSS 17.0, con el que se llevó a cabo un Correlación de grupos. Con ella se pretendía saber si a través de los índices de correlación, fue o no efectiva la dramatización en los siguientes tres casos:

- Entre el grupo de control de Málaga y el experimental de Málaga.
- Entre las calificaciones medias previas al drama del grupo experimental de Málaga, y las obtenidas posteriormente.
- Entre las calificaciones medias previas al drama del grupo experimental de San Juan, y las obtenidas posteriormente.

Para ello se han elaborado las siguientes 3 tablas, con las que se ponen a prueba las hipótesis planteadas en el capítulo tercero de la presente investigación.

9.1. RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE LAS CALIFICACIONES, ENTRE EL GRUPO DE CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL DE MÁLAGA.

Tabla 15. Datos Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Grupo Control	6.7292	24	1.96147	.40038
	Grupo Experimental	6.8250	24	2.14177	.43719

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Grupo Control y Grupo Experimental	24	-.153	.475

En cuanto al índice de correlación, se observa que la diferencia en las medias es superior al del grupo experimental respecto al grupo de control por 0.1 puntos. Sin embargo dicha diferencia no es estadísticamente significativa (0,475) y tal como nos muestra el índice de correlación que es -0,153, según la escala de Cohen, es muy bajo.

Por lo tanto aceptamos la hipótesis nula, no encontrando evidencias que apoyen la hipótesis alterna.

H ^o : $\mu_1 = \mu_2$	Se acepta la hipótesis Nula
H ₁ : $\mu_1 \neq \mu_2$	Se rechaza la hipótesis alterna

9.2. RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE LAS CALIFICACIONES, ENTRE LA MEDIA DE LAS NOTAS PREVIAS A LA DRAMATIZACIÓN Y TRAS ÉSTA, EN EL GRUPO EXPERIMENTAL DE MÁLAGA

Tabla 16. Datos Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Notas MLG Media Pre Drama Exp	6.0127	26	.91609	.17966
	Notas MLG Drama Exp	6.8577	26	2.06846	.40566

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Notas MLG Media Pre Drama Exp y Notas MLG Drama Exp	26	.611	.001

Inicialmente hay un evidente aumento en la media del grupo, de 0.8 puntos. Dicha diferencia es estadísticamente significativa (0,001) y con un índice de correlación de 0,611, y que según la escala de Cohen es moderado.

Por lo tanto rechazamos la hipótesis nula, encontrando evidencias que apoyen la hipótesis alterna.

H° : $\mu_1 = \mu_2$	Se rechaza la hipótesis Nula
H1: $\mu_1 \neq \mu_2$	Se acepta la hipótesis alterna

9.3. RESULTADOS DE SIGNIFICACIÓN DE LAS CALIFICACIONES ENTRE LA MEDIA DE LAS NOTAS PREVIAS A LA DRAMATIZACIÓN Y TRAS ÉSTA, EN ESTUDIANTES DE SAN JUAN

Tabla 17. Datos Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media Notas Pre Drama	7.2433	30	2.04466	.37330
	Notas Post Drama	8.6000	30	1.14771	.20954

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Media Notas Pre Drama y Notas Post Drama	30	.579	.001

Se observa un aumento en la media de casi 1.4 puntos. Dicha diferencia es estadísticamente significativa (0,001) como para confirmar que el tratamiento ha sido efectivo en las calificaciones, además de tener un índice de correlación es de 0.579, y que según la escala de Cohen es moderado.

Por lo tanto rechazamos la hipótesis nula, encontrando evidencias que apoyen la hipótesis alterna.

$H^0 : \mu_1 = \mu_2$	Se rechaza la hipótesis Nula
$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$	Se acepta la hipótesis alterna

10. HALLAZGOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS

Para las entrevistas que llevamos a cabo a las dos maestras, utilizamos un grupo de preguntas semi-abiertas y también cerradas, que son las que aparecen en el anexo 5. La primera entrevista realizada a la profesora de Málaga aportó interesante información sobre la experiencia que tuvo con sus alumnos durante la actividad dramática, y que nos ayuda a comprender el efecto de éstas en ciertos estudiantes y que se escapan a los datos estadísticos. Al preguntarle si tenía conocimiento sobre la dramatización y su aplicación en el aula nos respondió que poca, pero que desconocía que realmente se pudiera aplicar en su materia (matemáticas), no conociendo caso o ejemplo alguno.

Previamente a la realización del proyecto dramático, la maestra nos confesó no confiar mucho en el efecto que pudiera tener la aplicación de ejercicios dramáticos en su asignatura, y que sentía cierta inquietud, a pesar de que el trabajo a desarrollarse estaba ordenadamente estructurado y planificado. Otra de sus preocupaciones era la respuesta de sus alumnos ya que “cuando se hace algo diferente con los estudiantes a lo establecido usualmente, estos tienden a descontrolarse un poco y no sabía si les beneficiaría este tipo de trabajo”. Temía que los jóvenes dudasen de su capacidad como docente, y lo que era peor aún, “temía perder el control de los estudiantes”, una preocupación generalizada cuando los docentes llevan a cabo esta actividad por primera vez.

Una tercera preocupación, esta vez de carácter académico era que, “al ser las matemáticas más abstractas que otras asignaturas”, éstas podrían plantear mayores dificultades para aunarlas con las artes. Aunque afirmó que al ser el proyecto dramático muy sensorial, si daba buen resultado “quizás resultase más interesante, ya que los estudiantes podían memorizar mejor lo que visualizasen”.

Antes de iniciar los ejercicios con sus estudiantes consultó previamente a la jefa de estudios si podía llevar a cabo una propuesta dramática en sus clases, ya que si los padres ven que sus hijos no están recibiendo una asignatura de la misma manera que otro grupo del mismo curso tienden a quejarse, por lo que todos los docentes utilizan la misma técnica de enseñanza tradicional, dando los mismos temas a todos los alumnos a la vez.

Lo primero que se hizo fue leerles la carta de consentimiento informado, dando la opción de poder realizar el estudio del tema como lo hacían normalmente, pero por votación a mano alzada todos accedieron. “Yo les dije que hicieran grupos, y que cada uno de ellos fuera un personaje de una historia que tenían que inventar en la que la teoría del tema de estudio saliera a relucir”. Para ello era necesario que todos participaran, sin importar la función que desempeñasen en el proceso, bien como narradores, escritores o personajes. La maestra les solicitó hacer una redacción escrita con diálogos en el que la teoría fuese la base o línea argumental y que les ayudaría en la representación. Posteriormente y para la puesta en escena de dicho texto les hizo saber que podían disfrazarse, usar música, etc., tenían total libertad, pero que debían representarlo en un tiempo máximo de 10 minutos. “Les hice saber que lo que ellos dijeran iba a ser de mucha utilidad a sus compañeros ya que eso era lo que los compañeros iban a aprender, aunque yo iba a responder dudas al final”.

Tras la dramatización, la profesora admitió que el tema bajo el cual se trabajó la dramatización fue elegido por conveniencia, “ya que, por ejemplo, es más complicado explicar la teoría de las fracciones para ellos, quizá yo di por sentado de que no podrían

hacerlo, pero ahora pienso que quizá sí”. A partir de esta afirmación la maestra comenzó a relatarnos ideas de lo que podría hacer en nuevas clases de matemáticas con diferentes actividades dramáticas:

“En matemática hay temas que son muy teóricos y que difícilmente se pueden representar. Pero sí pueden representarse los números, por ejemplo decir uno, -yo no me siento una persona entera porque soy 0,75, y otro decir, -yo me siento más entero porque soy un 1. De manera que parte de la teoría se pueda explicar, y la otra se represente”.

La representación se llevó a cabo en la biblioteca, ya que el aula carecía de espacio suficiente para que los estudiantes se sintieran cómodos. De los cinco grupos que se crearon, dos de ellos no se esforzaron mucho en sus trabajos, según la profesora, presumiblemente porque pensaban que aquello era una tontería y deseaban seguir con el tipo de clase que se realizaba usualmente, “se sentían inseguros”, nos afirma. Lo mismo ocurrió con dos estudiantes, los cuales no pusieron mucho interés “pero fue porque no supe o no hice lo adecuado para motivarlos y explicarles todo”.

“Al principio estaban todos perdidos, porque no sabían bien qué iban a hacer y cómo y qué es eso de los personajes, pero eso fue solamente el primer día. Todos se animaron porque sabían que era algo diferente y estaban nerviosos. Todos ellos se sintieron implicados, pero no utilizaron los trajes, y lo podían seguramente haber hecho mejor. A lo mejor no pensaron que contaban más cosas, quizás porque el tiempo de representación era muy breve, o a lo mejor porque no les detallé todas las cosas que pudieran haber incorporado. Constantemente me preguntaban si lo que estaban haciendo estaba bien o no. La verdad es que la creatividad necesita de bastante tiempo”.

Uno de los objetivos que se marcó la maestra fue que todos los alumnos participaran de las dramatizaciones y aprobaran el examen. Y si así era se comprometió a hacer una fiesta en clase, ya que sería la primera y única vez que todos aprobaban el mismo examen. Lo más destacable para la maestra fue que todos ellos compartieron experiencias y un trabajo de clase de forma amena y creativa, confirmándonos más tarde que le gustaría ir repitiendo al menos una vez al mes una actividad dramática,

aunque para ello necesitaría estar más preparada y además, tomaría a estudiantes de cursos inferiores como espectadores.

Para la evaluación, nuestra maestra tuvo en cuenta el portafolio, autoevaluaciones y evaluaciones de pares y, una semana después de las puestas en escena realizó una prueba o test con el que evaluar los conocimientos adquiridos, y cuyos datos hemos utilizado en este estudio.

“Lo bueno es que con la dramatización se sintieron más seguros con lo que sabían y de lo que habían estudiado. También fue muy positivo verlos trabajar en equipo, colaborando unos junto a otros”.

Cuando se le preguntó a la maestra si compartía una de las grandes críticas que recibe la dramatización respecto de la necesidad de un tiempo extra para preparar estas clases, nuestra profesora respondió: “en cuestiones de tiempo eso no es real, porque vale más la calidad de lo enseñado que la cantidad”. A la pregunta sobre qué le parecería la existencia de un manual o guía para el profesor en el que poder basarse para futuros proyectos en el que emplear la dramatización como recurso educativo en diferentes asignaturas, respondió que sería algo realmente necesario para seguir trabajando con las dramatizaciones, aunque señaló que:

“Lo difícil es que los profesores lo apliquen, normalmente es más fácil sentarse y explicar a los alumnos. Y aunque no puede ser todo práctico ni todo teórico me gustaría aplicar más formas de enseñanza constructiva, sería fabuloso”.

Como caso anecdótico y al mismo tiempo de gran relevancia, la maestra compartió con nosotros el caso de un estudiante que es extremadamente tímido, sus calificaciones son muy deficientes y casi no se relaciona con sus compañeros:

“Este estudiante no quiso participar porque le daba miedo salir ante la clase, le obligué a que tuviera que salir e improvisara lo que sea, pero que saliera. Por ello acordé con él que cuando le diera una indicación saliera, dijera una frase del tema de estudio del libro, de manera que todos sus compañeros tuviesen que caerse al suelo en ese momento. Cuando salía de escena, todos volverían a la normalidad de las representaciones”.

Este mismo estudiante no había aprobado un solo examen de matemáticas en todo el curso, de manera que al entregar las notas del examen, el alumno no sólo aprobó el tema sino que obtuvo un 7 sobre diez de valoración. Al darle su nota, todos los compañeros comenzaron a aplaudirle de forma espontánea. Fue el único examen que aprobó en todo el curso de matemáticas de aquel año.

“Puede que en ese sentido haya un antes y un después en su relación con los compañeros a partir de la dramatización, ya que cada vez se siente más abierto”.

Según la docente, la representación que más gustó fue aquella en la que los alumnos, basándose en el tema de la geometría, decidieron llevar a cabo un pase de modelo, los chicos harían de modelos y las chicas de presentadoras. De tal forma que al ir saliendo a escena cada uno de los chicos que llevaba adherido al cuerpo una figura geométrica en papel, o tomaba físicamente las características de la figura con un cartel en el que decía el nombre de ésta, y seguidamente las compañeras iban explicando las características. La experiencia, según la maestra, fue bastante satisfactoria tanto a nivel académico como de relaciones, ya que en el caso de ciertos estudiantes con problemas de comunicación “esta experiencia les ayudó a ser más expresivos, creativos y abiertos en clase”.

En cuanto a la maestra de San Juan, para ella las dramatizaciones son un avalúo común en sus clases, por lo que no le resultó complicado aplicarlo y evaluarlo. Al igual que en España, en la Ley Educativa de Puerto Rico la dramatización es un instrumento que forma parte de currículo escolar como recurso educativo para mejorar ciertas destrezas en los estudiantes, pero que por falta de información y preparación en el profesorado no se suele llevar a cabo, tendiendo a confundirse la dramatización con el teatro.

Nuestra maestra destaca que a través de las actividades dramáticas se sacaba de la monotonía a sus estudiantes, siendo el proceso llevado a cabo el mismo que realizó la maestra de Málaga. Se les leyó a los alumnos la carta de consentimiento informado y se

les explicó en qué iba a consistir el trabajo en clase con la dramatización. El tiempo que se empleó fue el de una semana, a diferencia de la maestra de Málaga que necesitó de una semana y media al ser la primera que realizaba una actividad de estas características.

Para la maestra de San Juan aplicar la dramatización es necesario “porque los estudiantes pueden sentir el personaje que interpretan y explorar las costumbres y procesos de la época que estudiamos. Además quería que los estudiantes compartieran más entre sí”.

Como ya sabía aplicar la dramatización, seleccionó de su clase de Historia de Puerto Rico un tema poco teórico y que se adecuara mucho más fácilmente a la utilización del drama. Según la maestra, y teniendo en cuenta las características de las asignaturas, le resultaría más sencillo emplear ejercicios dramáticos en clase de Historia que si tuviera que impartir algún tema de matemáticas. A diferencia de la maestra de Málaga tuvo ningún tipo de temor en cuanto a la reacción de sus estudiantes, ya que aunque son estudiantes de familias conflictivas “suelo trabajar con ellos de tú a tú, y me he granjeado la confianza de ellos y su cariño”. A diferencia de la maestra de Málaga pudo llevar a cabo las actividades dramáticas sin el consentimiento de la directora o padres.

“No existen puntos débiles en la dramatización, ni en cuanto al tiempo, ni a la forma de evaluación, ya que si uno se prepara en casa con tiempo y conoce bien a los estudiantes el proceso es como el de una clase tradicional”.

El beneficio que más valoró y que le resultó más necesario que sus estudiantes desarrollen fue el que la dramatización “les ayuda a que compartan más, la pérdida del miedo a hablar al frente, también les ayuda a mejorar la dicción y sus técnicas de investigación en el salón [...] la confraternización que llega a haber entre los estudiantes tras el drama”. De igual forma las representaciones dramáticas no se llevaron a cabo en el aula por motivos de espacio, así que “salimos al patio y como no era un día de lluvia pudimos escenificarlo fuera”.

A pesar de que durante las representaciones hubo estudiantes que caminaban por el patio del centro sin clase, estos se unieron espontáneamente al grupo como espectadores sin que ello interfiriese en el proceso negativamente.

En conclusión, tanto para las maestras como para los estudiantes la experiencia fue muy positiva. Sí es cierto que los jóvenes alumnos de la escuela concertada de Málaga opusieron cierta resistencia inicialmente al empleo de la dramatización en el aula, solicitando a la maestra volver a impartir las clases de la misma forma de siempre, a diferencia de los alumnos de San Juan de Puerto Rico. Pero los resultados, a nivel académico y de actitud en el aula son una muestra de que hay que romper dichas resistencias para ayudar a los alumnos a practicar y realizar trabajos y actividades más prácticas, cooperativas y menos individualista y competitivas.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS REFERIDAS AL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA AUTOESTIMA, LA MOTIVACIÓN Y LAS RELACIONES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES

Teniendo en cuenta las hipótesis y preguntas de investigación que hacían referencia al efecto de la dramatización sobre los beneficios tratados en el cuestionario, las conclusiones fueron las siguientes:

1. La dramatización no es efectiva en los estudiantes de nuestro estudio.

Como podemos comprobar en la Tabla 18, la dramatización sí fue efectiva en todos los estudiantes de nuestro estudio al haber diferencias significativas entre los Pre-test y Post-test de los dos grupos experimentales.

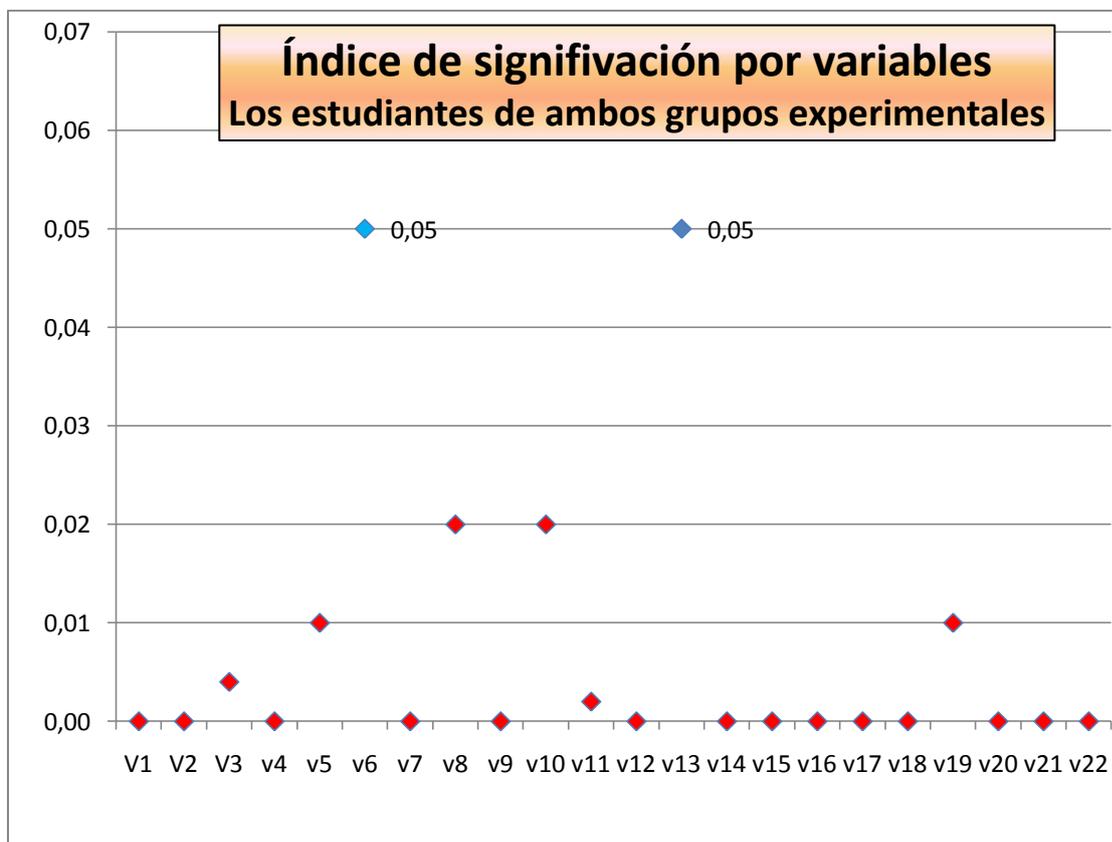


Tabla 18. Índice de significación de los estudiantes de los grupos experimentales por cada ítem.

Únicamente hubo 2 ítems en los que el efecto de la dramatización no fue significativo, que son el número #6 (*No me siento motivado a estudiar asiduamente*) y el #13 (*Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros de clase*), los cuales obtuvieron una puntuación de 0.05 puntos.

En el resto de los ítems, hubo un aumento medio de más de un 25% de estudiantes, los cuales cambiaron de opinión al completar el Post test, optando por la opción “falso” en vez de “verdadero”.

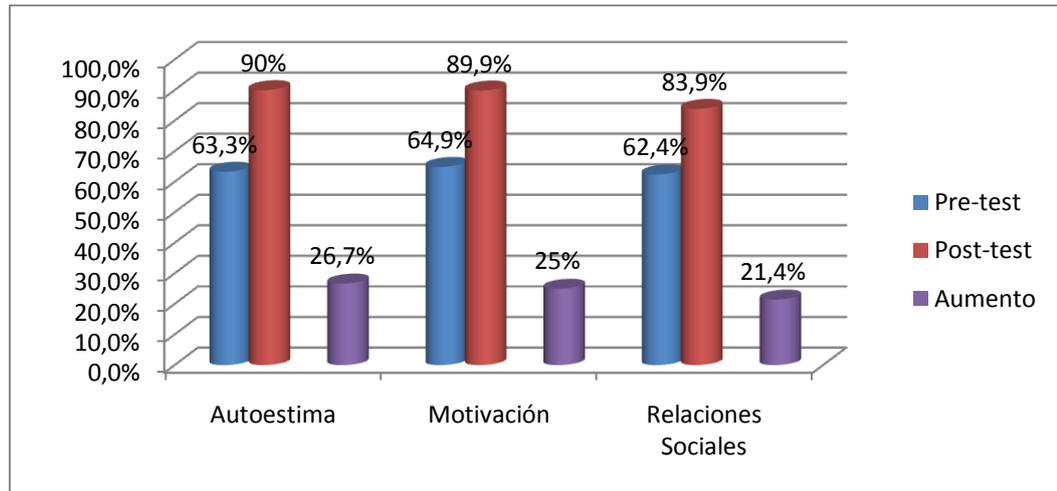


Tabla 19. Porcentaje de estudiantes de los dos grupos experimentales que marcaron FALSO en cada beneficio en ambos test.

En cuanto a las preguntas específicas de investigación, hubo un aumento de los tres beneficios entre un 21% y un 26% de los alumnos. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, según la cual la dramatización fue efectiva en los estudiantes de nuestro estudio.

2. *No hay diferencias significativas entre los resultados de los Pre-test y Post-test del grupo experimental de Málaga y los de San Juan.*

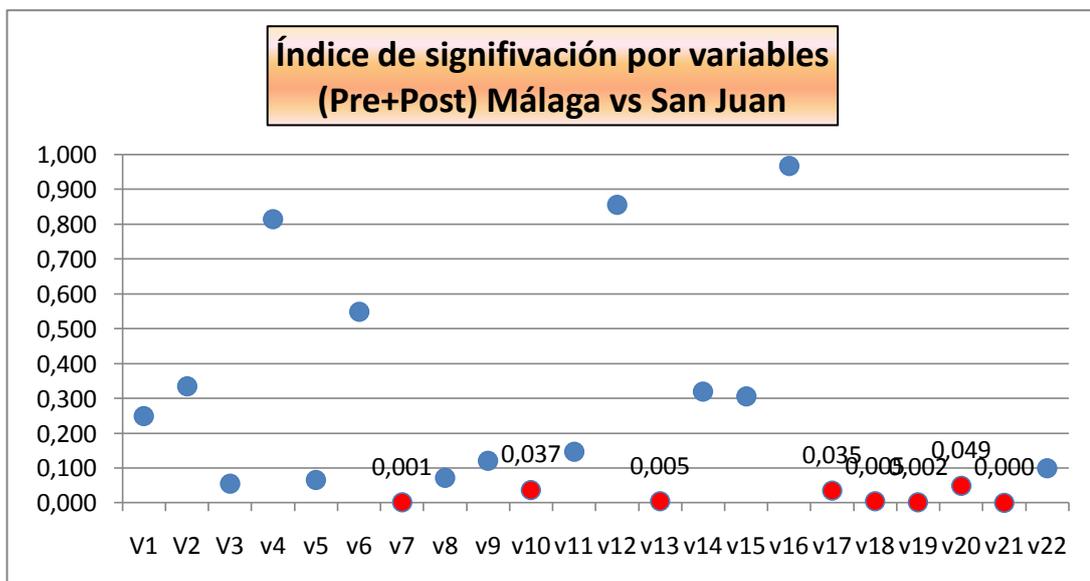


Tabla 20. Índice de significación por ítem, de los Pre-test y los Post-test de ambos grupos.

Únicamente hubo diferencias significativas en 8 de los 22 ítems, es decir, en un 36.6% de éstos.

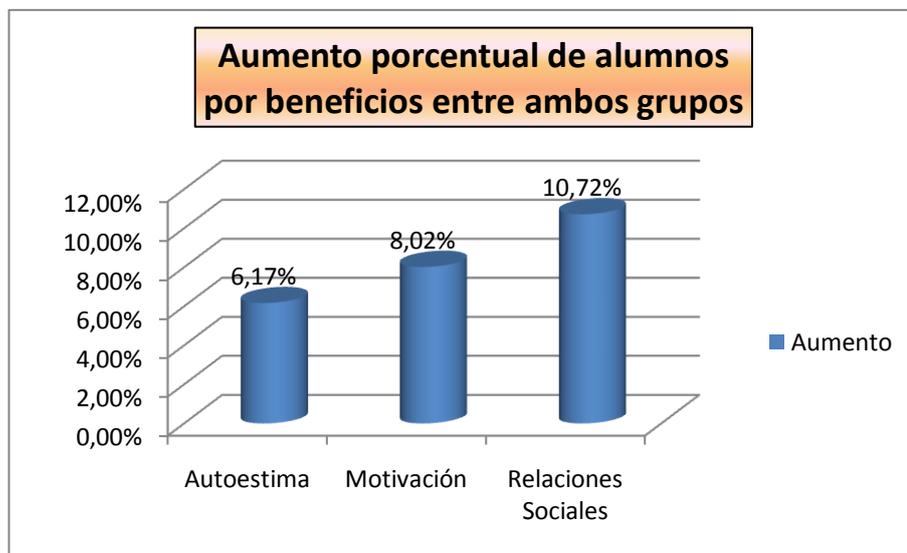


Tabla 21. Aumento porcentual medio por beneficio entre ambos grupos.

En cuanto a las preguntas específicas de investigación, el aumento medio de la autoestima para ambos grupos fue de un 6.17% de alumnos, obteniendo los malagueños datos superiores al de los puertorriqueños en la mayor parte de los ítems.

En el ámbito de la motivación, el aumento medio fue de un 8.02% de jóvenes, superando nuevamente en ítems los malagueños a los boricuas.

Y con un aumento medio del 10.72% de todos los estudiantes en las relaciones sociales, los alumnos puertorriqueños superaron a los malagueños en este beneficio únicamente.

Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna. En respuesta a la pregunta de investigación, no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos teniendo en cuenta los Pre y Post-test del grupo experimental de Málaga y del grupo experimental de San Juan.

3. *No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test de los estudiantes malagueños*

La dramatización sólo fue efectiva en 9 de los 22 ítems (45%), influyendo de forma positiva en un 41% de los estudiantes malacitanos. Según el promedio de los índices de significación de la tabla 22, el valor medio es de 0.2191.

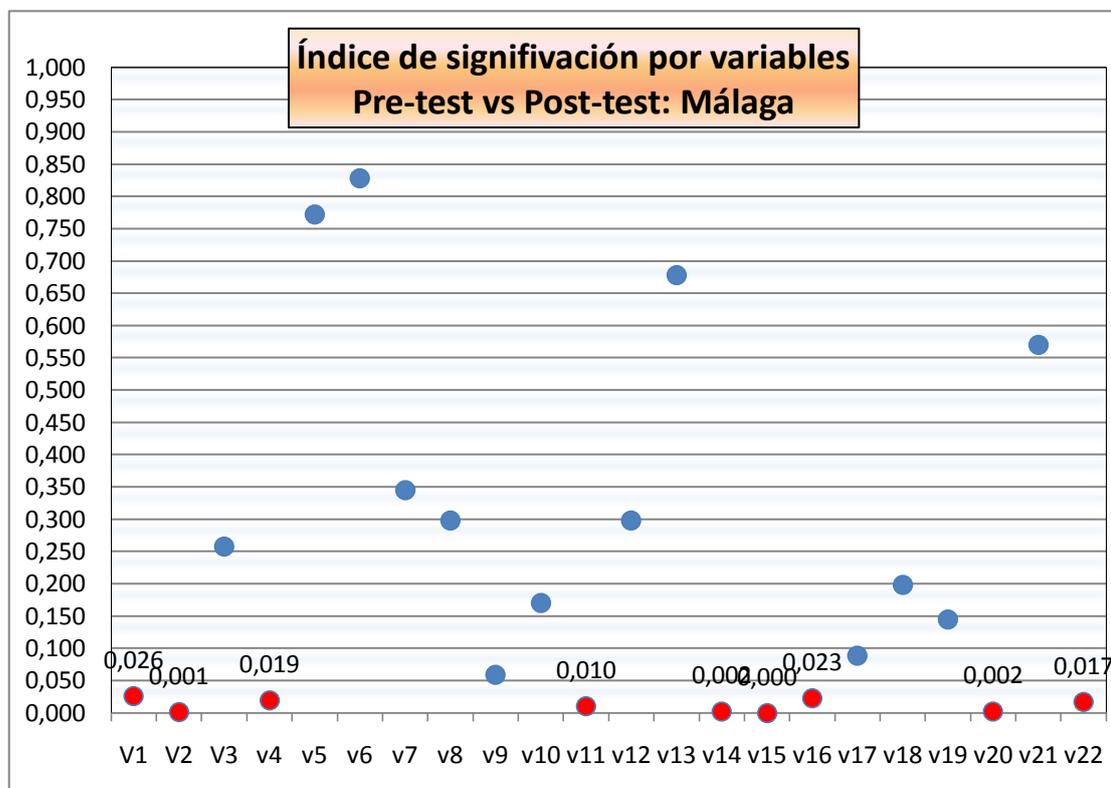


Tabla 22. Índice de significación por ítem del grupo de Málaga, diferenciando los Pre y Post- test.

En respuesta a estos datos, hay que destacar que el grupo de estudiantes de Málaga en el Pre-test obtuvo unos datos en cuanto a motivación, autoestima y relaciones sociales bastante alto. A pesar de ello, hubo una media de mejora de 5 alumnos respecto a cada beneficio, aunque no al grado de ser un dato significativo estadísticamente.

Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, según la cual no hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test en los estudiantes malagueños.

■ Con este color destacamos los ítems que han sido efectivos significativamente.

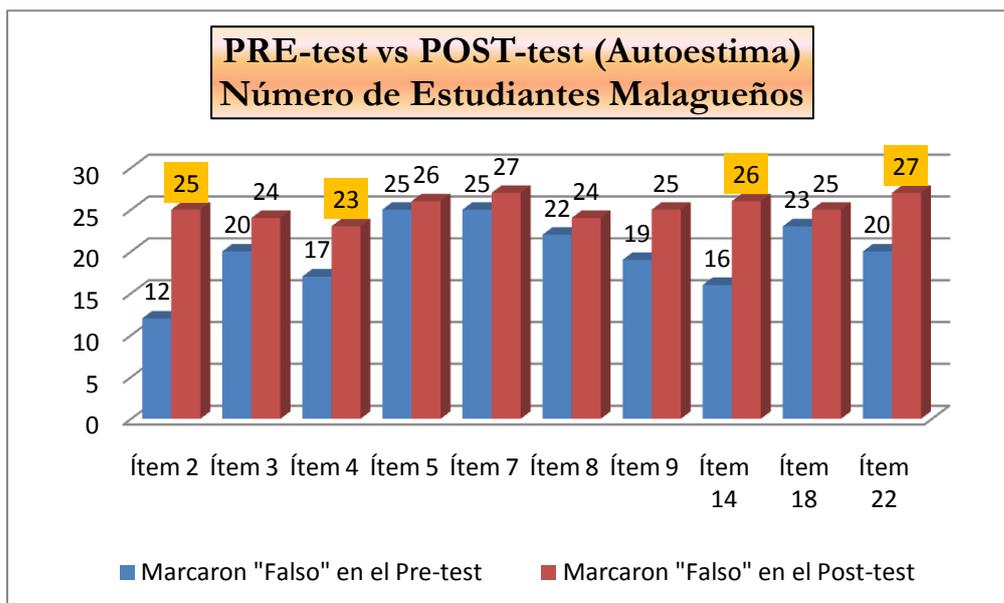


Tabla 23. Diferencia por estudiante entre los test sobre el beneficio de la autoestima.

En el beneficio de la autoestima, la dramatización fue significativamente efectiva en el 40% de los ítems, con un aumento de 6 alumnos por ítem.

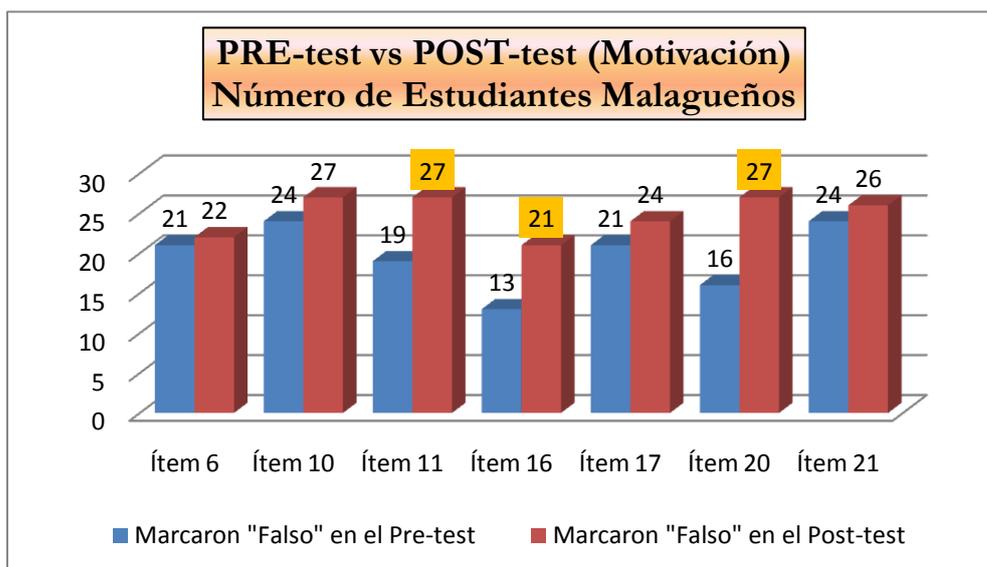


Tabla 23. Diferencia por estudiante, entre los test, sobre el beneficio de la motivación.

En el beneficio de la motivación, la dramatización fue significativamente efectiva en el 42% de los ítems, con un aumento de 5 alumnos por ítem.

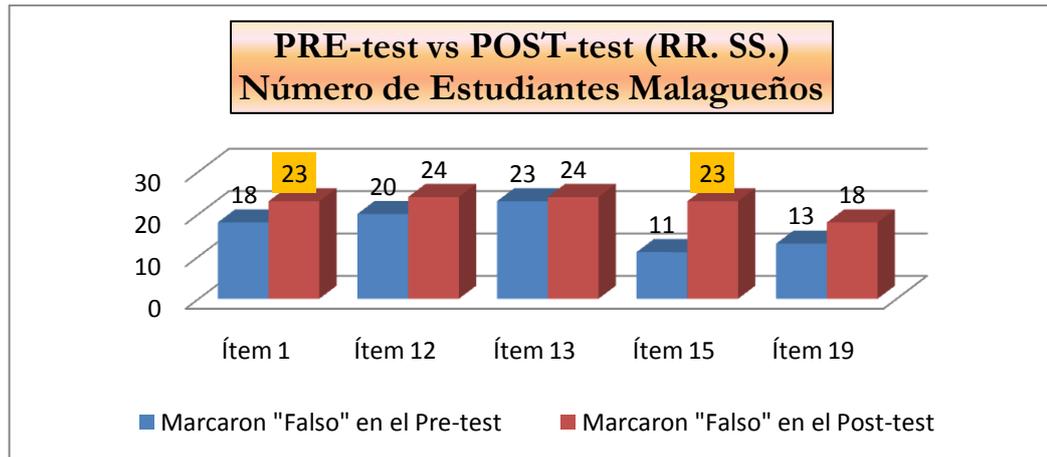


Tabla 24. Diferencia por estudiante, entre los test, sobre el beneficio de las relaciones sociales.

En las relaciones sociales, la dramatización fue significativamente efectiva en el 40% de los ítems, con un aumento de 5,4 alumnos por ítem.

4. *No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test de los estudiantes puertorriqueños.*

Según los índices de correlación aportados en la tabla 25, el valor medio fue de 0.028 (inferior al 0.05), habiendo diferencias significativas en 18 de los 22 ítems.

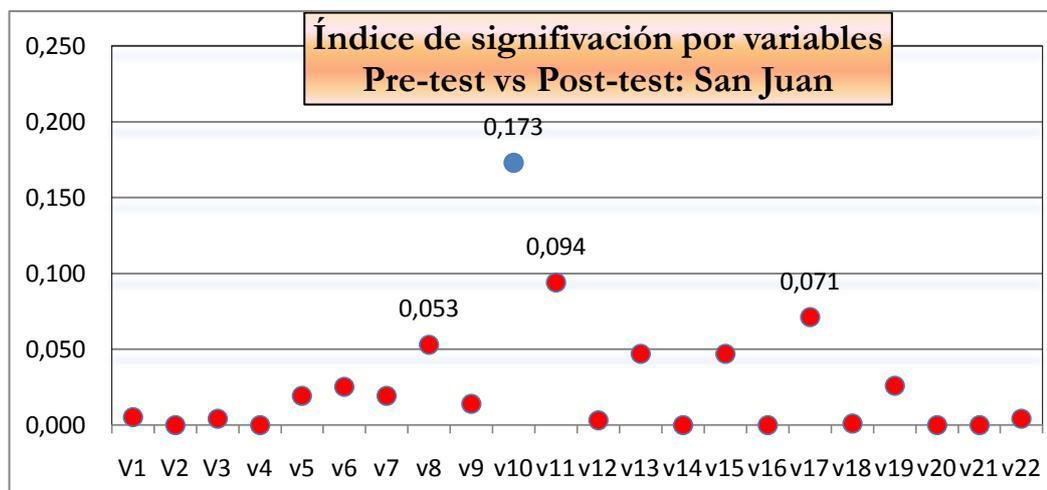


Tabla 25. Índice de significación por ítem del grupo de San Juan, diferencias entre los test

La dramatización fue efectiva en los tres beneficios que se estudiaban, sobre todo en el de la autoestima y las relaciones sociales, ya que los datos aportados en el Pre-test fueron muy bajos y bastante altos en el Post-test.

■ Con este color destacamos los ítems que han sido efectivos significativamente

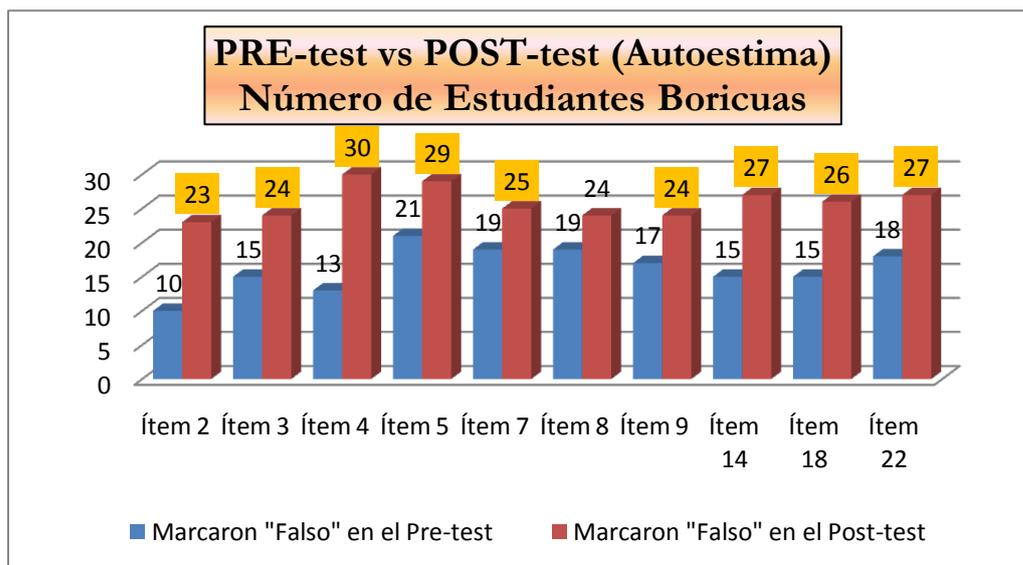


Tabla 26. Diferencia por estudiante, entre los test, sobre el beneficio de la autoestima.

En el beneficio de la autoestima, la dramatización fue significativamente efectiva en el 90% de los ítems, con un aumento de 10 alumnos por ítem (a diferencia de los 5,4 del grupo de Málaga).

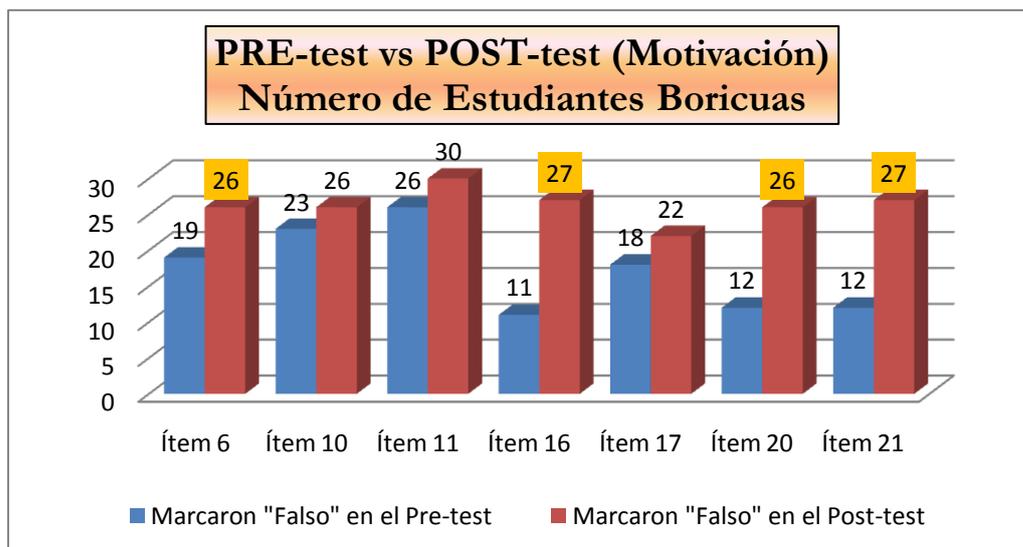


Tabla 27. Diferencia por estudiante, entre los test, sobre el beneficio de la motivación

En el caso de la motivación, fue efectiva en el 57% de los ítems, mejorando en 9 alumnos por ítem, (por 5 en el grupo de Málaga). Ese resultado se debe a que los jóvenes puertorriqueños evidenciaron en el primer cuestionario un nivel alto de

motivación, superior al de los malagueños, por lo que el efecto de la dramatización no fue tan significativo como en el del resto de los beneficios.

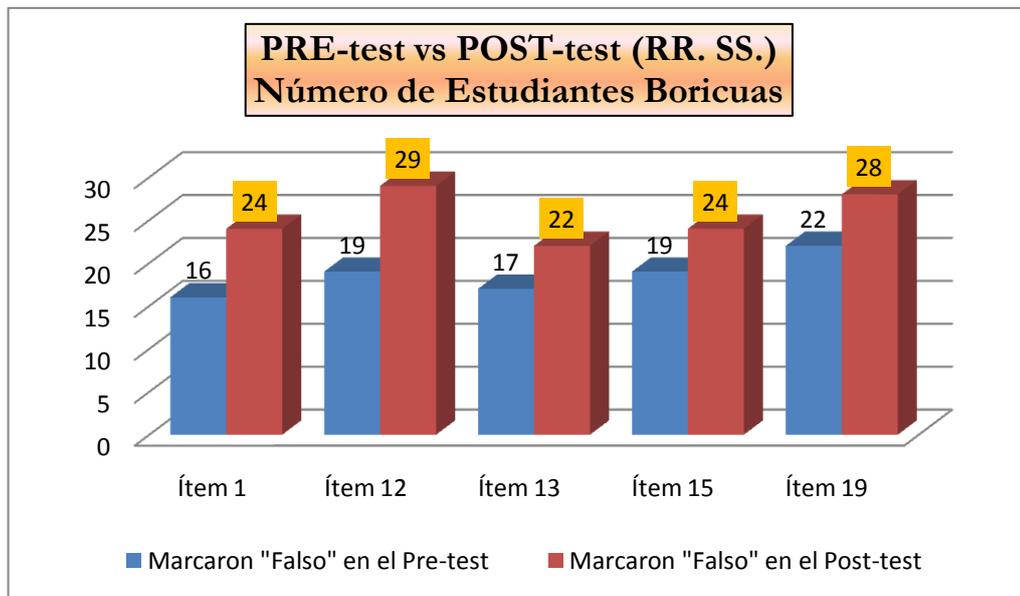


Tabla 28. Diferencia por estudiante, entre los test, sobre el beneficio de las relaciones sociales.

En cuanto a las relaciones sociales, la dramatización fue significativamente efectiva en el 100% de los ítems, con un aumento de 7 alumnos por ítem (por 5,4 del grupo de Málaga).

Como respuesta a la pregunta de investigación, la dramatización fue efectiva en los estudiantes del grupo de San Juan (concretamente en un 81% de los ítems).

Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna según la cual, la dramatización fue efectiva en los estudiantes de San Juan de Puerto Rico. En respuesta a la pregunta de investigación, hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test de los estudiantes de San Juan.

5. *Hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test de los estudiantes de Málaga y los del Pre-test de los alumnos de San Juan.*

Según la tabla 29, en el caso de la autoestima hubo una diferencia entre las respuestas a “verdadero” y a “falso” de 14 estudiantes, en el caso del grupo de Málaga, y de 4 en el grupo de San Juan. En cuanto a la motivación, el grupo

malagueño obtuvo una diferencia de 14 alumnos, por 6 de los puertorriqueños. Y en el beneficio de las relaciones sociales, la diferencia fue similar, de 9 estudiantes para ambos grupos.

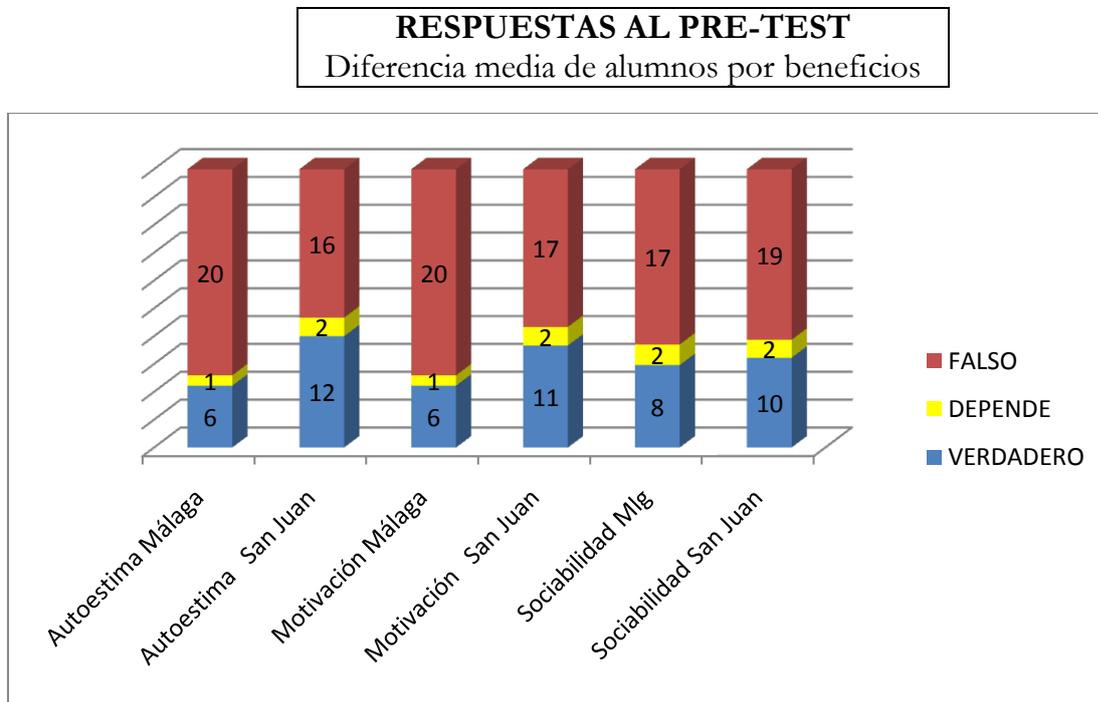


Tabla 29. Diferencia entre ambos grupos por beneficios en los Pre-test.

El grupo de Málaga, según el Pre-test, tenía una mayor autoestima y motivación que el grupo de San Juan, con una diferencia de 4 y 3 alumnos respectivamente, pero los boricuas tenían unas relaciones sociales más satisfactorias que el grupo malacitano, con 2 alumnos más.

Según los datos de la tabla 30, sólo hubo diferencias significativas en 7 de los 22 ítems (31%), la mayoría de los cuales hacen referencia al beneficio de la autoestima y la confianza en sí mismo.

Según estos datos, no había diferencias significativas en el Pre-test entre el grupo experimental de San Juan y el de Málaga.

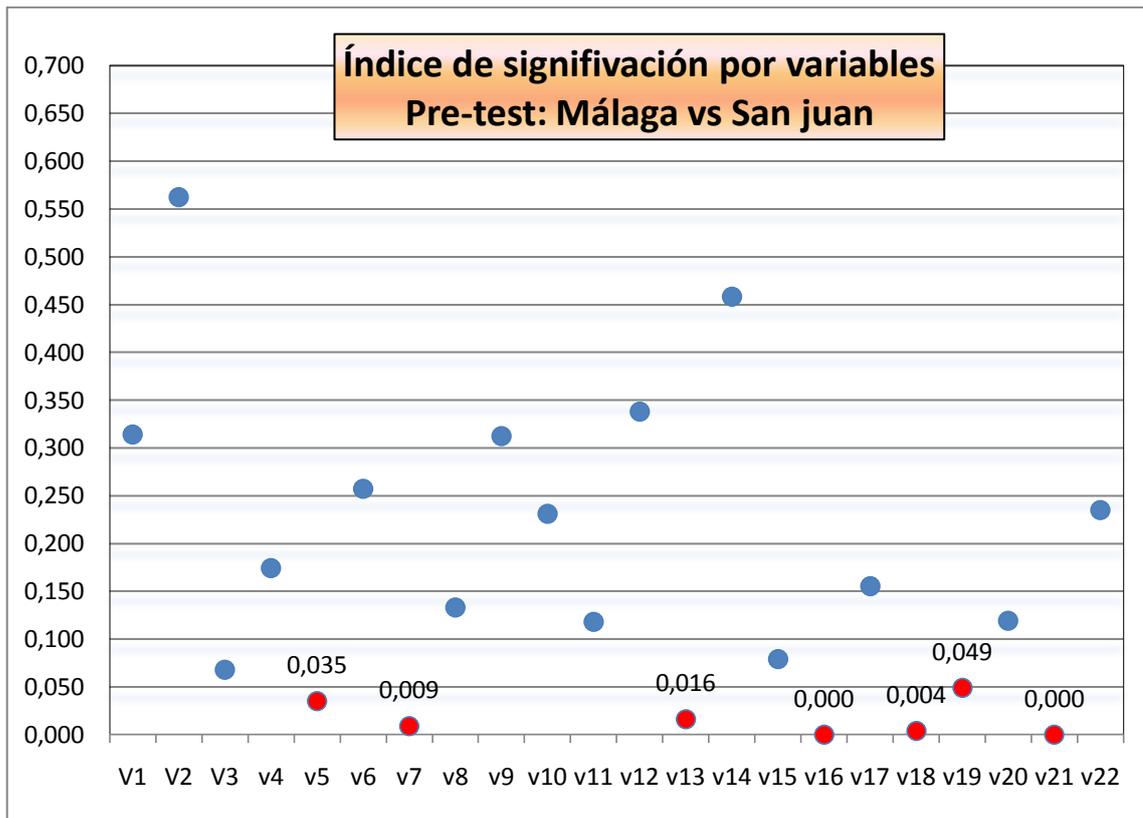


Tabla 30. Índice de significación según los Pre-test, por ítem y entre ambos grupos experimentales.

Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna según la cual, no hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test de los estudiantes de Málaga y los Pre-test de los alumnos de San Juan.

Este dato es importante, ya que ambos grupos parten en condiciones similares, de manera que los resultados obtenidos a partir del efecto de la dramatización no se verán afectados por factores o variables que alteren el resultado final en el Post-test, y que no podamos controlar.

6. *Hay diferencias significativas entre los resultados del Post-test de los estudiantes de Málaga y los del Post-test de los alumnos de San Juan.*

Según la tabla 31, en el Post-test, en el beneficio de la autoestima, hubo una diferencia entre las respuestas a “verdadero” y a “falso” de 24 estudiantes en el caso del grupo de Málaga, y de 23 en el grupo de San Juan. En cuanto a la motivación, hubo una diferencia de 23 alumnos para ambos grupos. Y en el beneficio de las

relaciones sociales, la diferencia fue de 18 alumnos malagueños y 21 puertorriqueños.

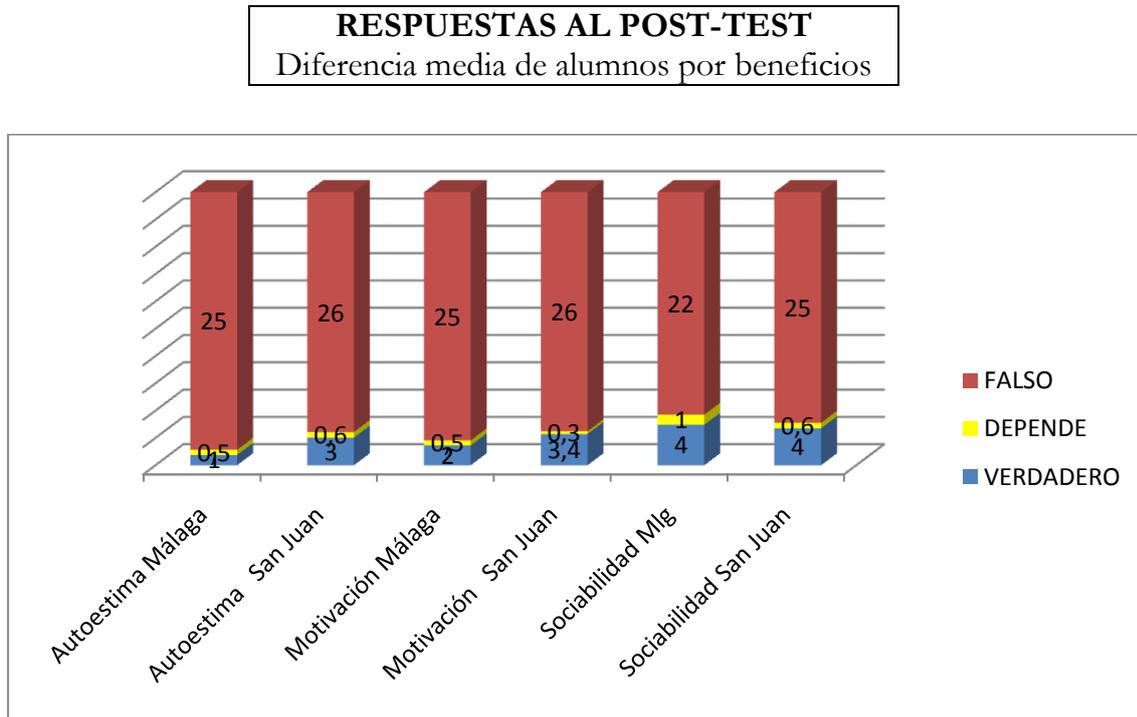


Tabla 31. Diferencia entre ambos grupos por beneficios en los Post-test.

Las diferencias radicaron principalmente en la autoestima y en la motivación, siempre superiores en los estudiantes malagueños respecto a los puertorriqueños. Únicamente en el caso de las relaciones sociales, fueron los estudiantes boricuas los que obtuvieron un mejor resultado en el Post-test.

Según la tabla 32, sólo hubo diferencias significativas en 4 de los 22 ítems (18%), dos de los cuales hacen referencia, como en el caso de los Pre-test, a la autoestima.

Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna según la cual, no hubo diferencias significativas entre los resultados del Post-test de los estudiantes de Málaga y los del Post-test de los alumnos de San Juan. En respuesta a la pregunta de investigación, no hay diferencias significativas entre los resultados del Post-test en ambos grupos.

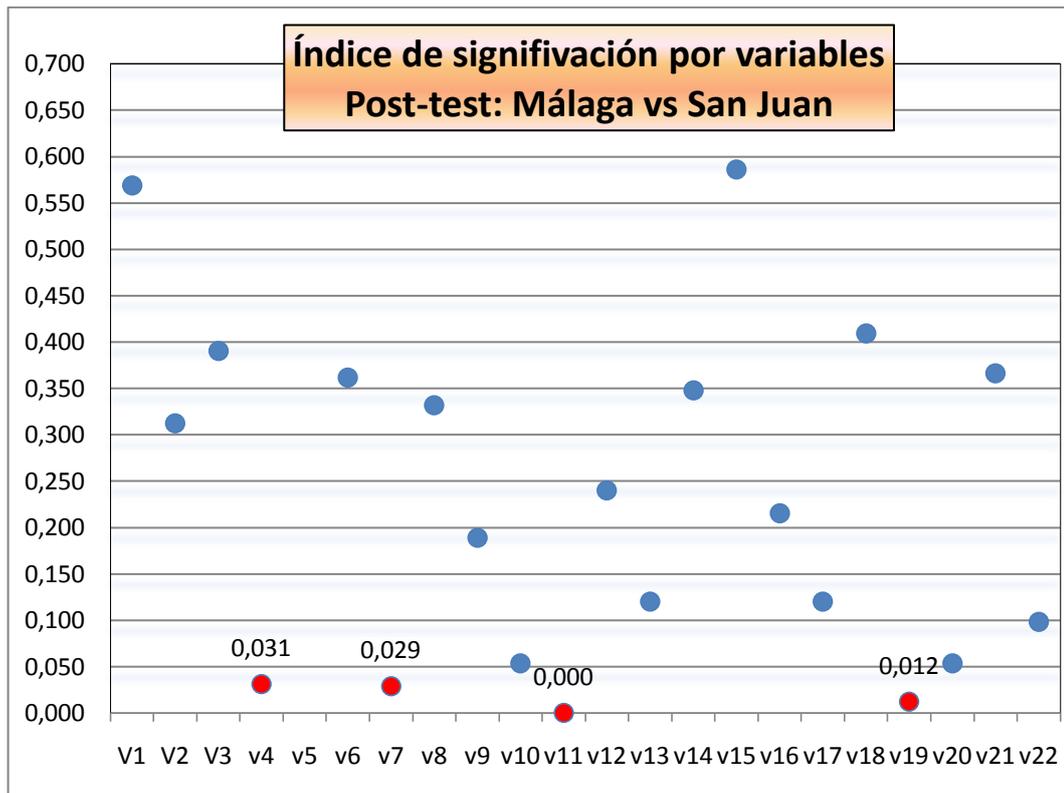


Tabla 32. Índice de significación según los Post-test, por ítem y entre ambos grupos experimentales.

Como hemos comprobado, la dramatización fue efectiva en ambos grupos, pero no de manera que pueda considerarse que haya diferencias que puedan considerarse estadísticamente significativas.

7. *Hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños del grupo de control*

Según los datos de la tabla 33, no existieron diferencias significativas en el grupo control, el cual no realizó los juegos dramáticos. Solo cambiaron 9 respuestas de 621 posibles, un 2% del total, entre el Pre-test y Post-test, respondiendo “falso” en vez de “verdadero”.

El hecho de que dichos cambios se produjeran ha sido por la influencia de factores desconocidos y ajenos a nuestra investigación.

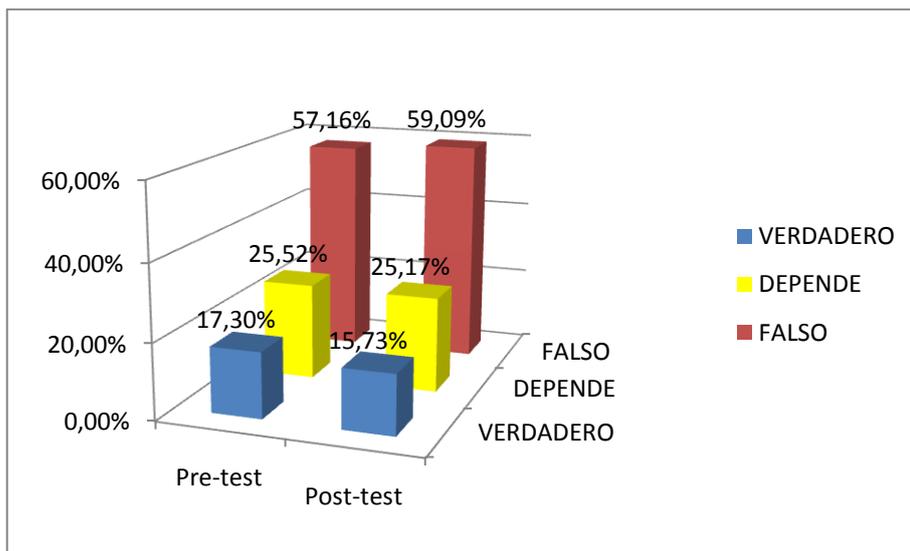


Tabla 33. Diferencia entre los Pre-test y Post-test del grupo control.

Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. En respuesta a la pregunta de investigación, no hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y los del Post-test en los estudiantes malagueños del grupo control.

8. *No hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y Post-test en los estudiantes malagueños del grupo experimental frente a los Pre y Post-test del grupo control.*

En el Pre-test sólo hubo diferencias significativas en 2 ítems, el #1 (*Tengo dificultades para manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase*) y el #15 (*Al trabajar en grupo no suelo dar mi opinión, por temor a equivocarme o a hacer el ridículo*).

En el Post-test sólo hubo diferencias significativas en 8 ítems: el #7, #9, #14, y #22 que hacen referencia a la autoestima; los números #10 y #11 que hacen referencia a la motivación y el #1 y #15, referente a las relaciones sociales.

Esperábamos que las diferencias significativas fueran mayores ya que implicaría que el efecto de la dramatización fue más efectivo.

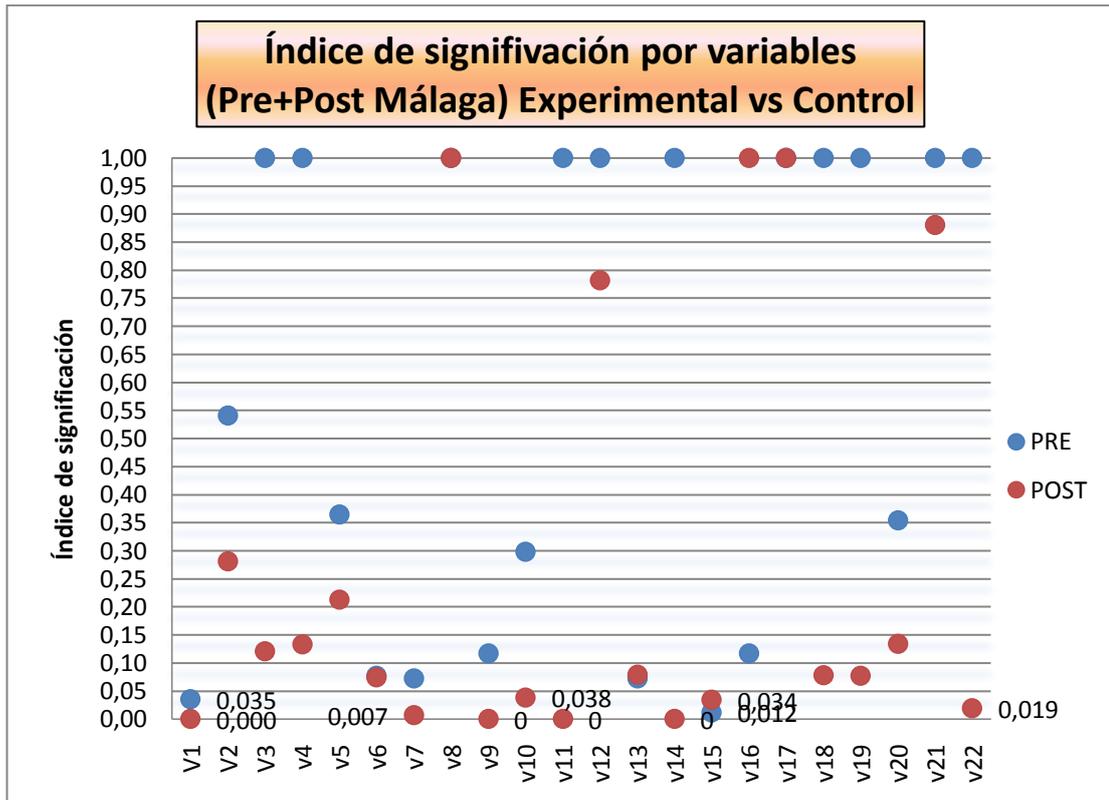


Tabla 34. Índice de significación entre los Pre y Post test del grupo experimental y los de control de Málaga.

Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna. En respuesta a la pregunta de investigación, no hay diferencias significativas entre los resultados del Pre-test y Post-test de los estudiantes malagueños del grupo control frente a los del grupo experimental.

9. Diferencias en los resultados del Post-test entre los tres grupos de investigación.

A continuación exponemos de forma gráfica los datos obtenidos en el Post-test por parte de los tres grupos.

Según la tabla 35, y teniendo en cuenta que el grupo control no acusó un cambio significativo, podemos comprobar la similitud entre los tres grupos en el ítem #8 (“Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta”).

Analizado con detenimiento no es tan sencillo que la dramatización influya de forma tan directa en este aspecto como en el resto, ya que las posibilidades

laborales no dependen directamente de las propias personas, sino que influyen otros factores ajenos a la preparación y a la actitud positiva que se tenga.

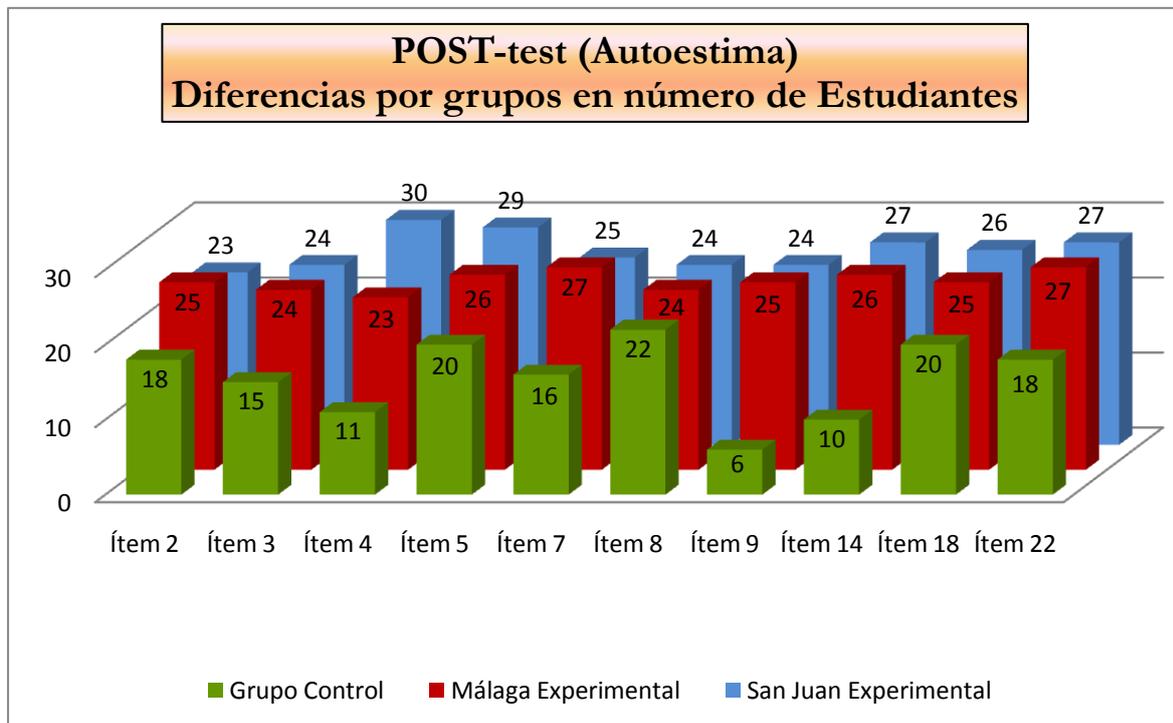


Tabla 35. Diferencias en los Post-test entre los tres grupos referente al beneficio de la autoestima.

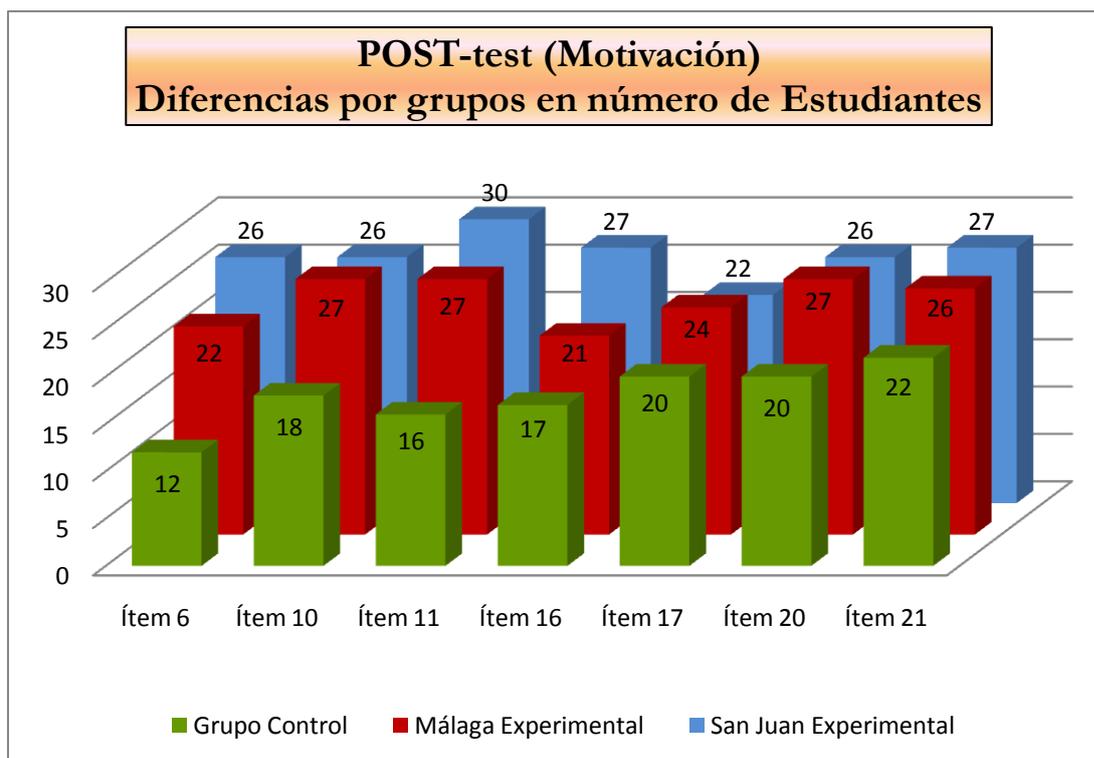


Tabla 36. Diferencias en los Post-test entre los tres grupos referente al beneficio de la motivación.

En la tabla 36, referente a la motivación ocurre algo similar con el ítem #17 (*“Cuando me entiendo las explicaciones del profesor no pido ayuda”*). Según la tabla 24, por parte del grupo de alumnos malagueños, dicho ítem sufrió un aumento tras la dramatización entre el Pre y Post test que pasó de 21 a 24 alumnos (3 de diferencia) no considerándose estadísticamente significativo. En la tabla 28, en el caso de los alumnos de San Juan, pasó de 18 a 22 alumnos (con un aumento de 4 alumnos), no considerándose tampoco este dato estadísticamente significativo.

La timidez y la falta de continuidad en este tipo de actividades dramáticas no llegan a provocar en los estudiantes un desenvolvimiento adecuado como para sentirse cómodos en el aula y poder solicitar algún tipo de ayuda o explicación tras lo expuesto en clase.

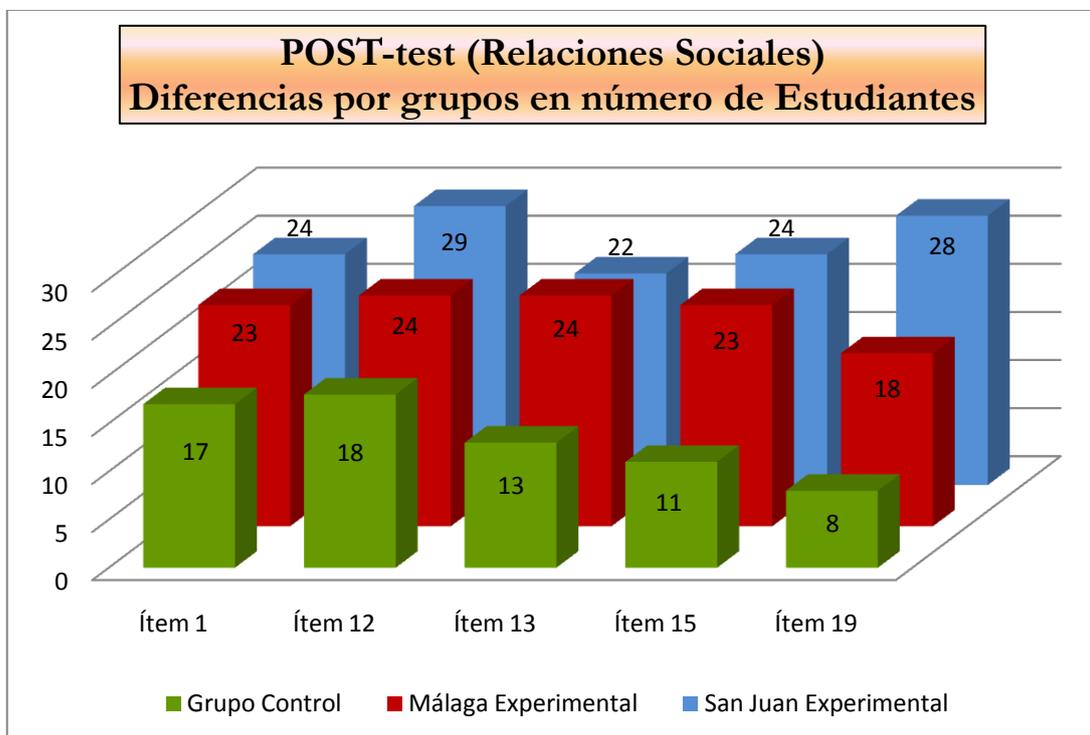


Tabla 37. Diferencias en los Post-test entre los tres grupos referente al beneficio de las relaciones.

Finalmente, en la tabla 37 no existen similitudes entre los tres grupos. Contrariamente, a los casos expuestos anteriormente, en el ítem #19, (*No tengo con mi profesor la relación que me gustaría tener*), es donde existe una mayor diferencia entre los

grupos, tanto entre los dos de Málaga, como también entre los experimentales de Málaga y San Juan.

Según la tabla 24, en el grupo de los malagueños, el aumento tras la dramatización entre el Pre y Post test pasó de 13 a 18 alumnos (5 alumnos de diferencia, no siendo estadísticamente significativo el efecto de la dramatización, y en la tabla 28, del grupo de San Juan pasó de 22 a 28 alumnos (un aumento de 6 alumnos), considerado este dato estadísticamente significativo.

2. HIPÓTESIS REFERIDAS AL EFECTO DE LA DRAMATIZACIÓN SOBRE LAS CALIFICACIONES ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES

10. *No hay diferencias significativas al comparar las calificaciones entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control de Málaga.*

Según la Tabla 15, el valor de significación es 0.475, que al ser superior a los 0.05 puntos, indica que no hay diferencias significativas.

Por ello, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna. En respuesta a la pregunta de investigación, no hay diferencias significativas al comparar el aumento de las calificaciones entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control de Málaga.

La única respuesta que tenemos a este dato es que cada grupo tiene un nivel académico diferente y, teniendo en cuenta que se trata de dos grupos de estudiantes en contextos académicos similares, y empleando la dramatización una sola vez y de forma esporádica no podemos esperar que los cambios sean significativamente diferentes. Para valorar adecuadamente este dato, sería necesaria una aplicación más continuada de la dramatización, para entonces establecer diferencias con un grupo control.

11. No hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones tras la dramatización en el grupo experimental de Málaga.

Según la Tabla 16, en la que se muestran los datos estadísticos, el valor de significancia es 0.001, inferior a 0.05.

Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna según la cual, hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones gracias al efecto de la dramatización en el grupo experimental de Málaga.

12. No hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones tras la dramatización del grupo experimental de San Juan.

Según la Tabla 17, en la que se muestran los datos estadísticos, el valor de significancia es 0.001, inferior a 0.05.

Por ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna según la cual, hay diferencias significativas en el aumento de las calificaciones previas y posteriores a la dramatización en el grupo de San Juan.

13. ¿Aumentó la asistencia a clase en ambos grupos?

En el caso de los dos grupos experimentales, la asistencia a clase durante las actividades dramáticas fue muy alta, no dejando de asistir ningún alumno.

En el caso del grupo de la escuela de San Juan, solían ausentarse usualmente sus estudiantes, bien por falta de interés hacia la asignatura o por desmotivación hacia los estudios en general.

En el grupo de Málaga, al tratarse de un colegio concertado, los alumnos suelen ir a clase en autobús o en vehículos particulares, por lo que el índice de ausencia a clase suele ser muy bajo, por lo que valorar este aspecto con este grupo no es concluyente o significativo.



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

1. INTERPRETACIÓN E INFORME FINAL

Las tablas 38 y 39, que mostramos a continuación, nos pueden servir de resumen en cuanto a cuál fue el efecto de la dramatización como recurso educativo en los dos grupos experimentales de nuestra investigación y cómo, dependiendo de los beneficios en cuanto a la autoestima, la motivación y la sociabilidad de los alumnos, la dramatización tendría un mayor o menor efecto en ellos.

En el caso de los estudiantes de la escuela pública de San Juan, su nivel de autoestima y confianza en sí mismos era baja para el 50% de los alumnos (14 de ellos), al igual que la motivación, en 13 alumnos de los 30 que conformaban la clase.

En cambio, en cuanto a las relaciones sociales ésta fue superior a los dos anteriores beneficios, superando al grupo de Málaga.

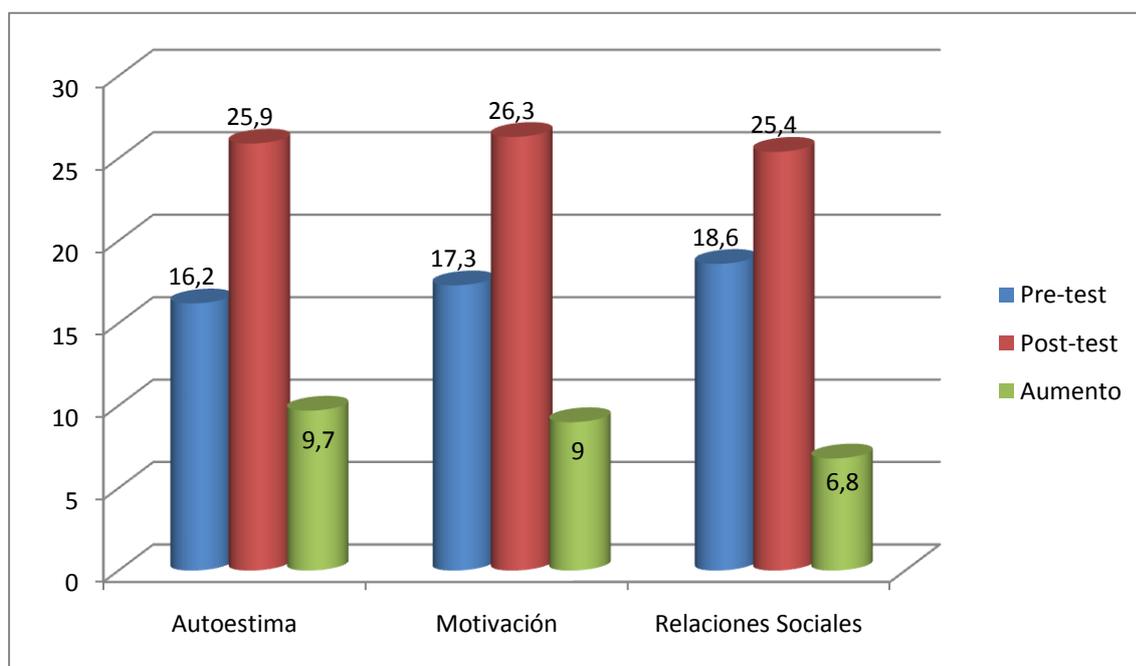


Tabla 38. Media de estudiantes de San Juan que marcaron FALSO en los test.

Tras la dramatización, el efecto sobre la autoestima fue alto, con un incremento a las respuestas “falso” de 9,7 alumnos de media, en el beneficio de la motivación el incremento medio por ítem fue de 9 estudiantes, y algo inferior en el caso de las relaciones sociales, con 6,8 estudiantes de media.

En un análisis más genérico en el que aunamos los tres beneficios, una media de 17,36 alumnos marcó “falso” en todos los ítems del Pre-test, cuando en el Post-test lo hizo una media de 25,52 alumnos, con un aumento medio de 8,18 estudiantes. La dramatización fue más efectiva en los estudiantes puertorriqueños si tenemos en cuenta que sus datos en el Pre-test fueron muy bajos y que su mejora fue superior que en el caso del grupo experimental malagueño.

El grupo de Málaga, que obtuvo datos significativamente superiores al de San Juan en el Pre-test, como por ejemplo en el beneficio de la autoestima, fue alta, con una media de 19,9 alumnos (3,7 más que el grupo de San Juan) y en la motivación, con una media de 19,7 alumnos (2,4 más que el grupo de San Juan). En cambio, en

el beneficio de las relaciones sociales, el grupo de Málaga fue inferior al de grupo puertorriqueño en el Pre-test con una media de 17 alumnos, (1,6 menos que el grupo de San Juan).

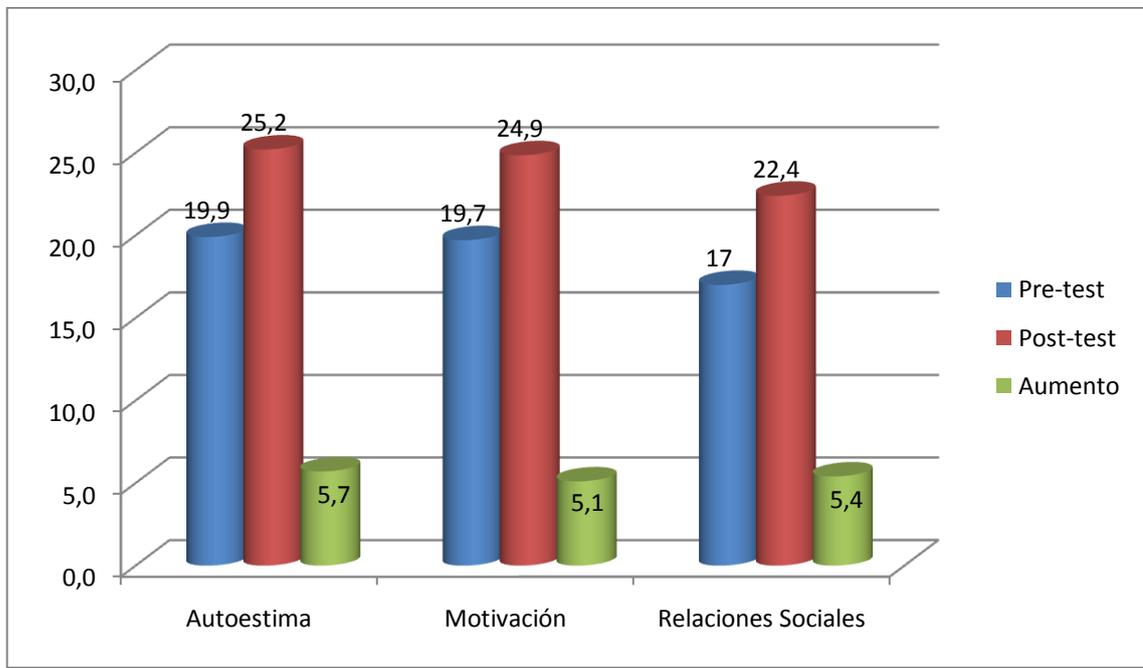


Tabla 39. Media de estudiantes de Málaga que marcaron FALSO en los test.

En el Post-test, hubo un aumento de la autoestima que afectó a 5,7 alumnos, en la motivación a 5,1 y en cuanto a las relaciones sociales a 5,4 estudiantes de media. En un análisis más genérico, agrupamos los tres beneficios, partimos de una media en el Pre-test de 18,86 alumnos, pasando a ser en el Post-test de 24,16 alumnos con un aumento de 5,4 alumnos.

Una de las diferencias radica en que en ambos grupos, y más concretamente en los Pre-test, el grupo de San Juan obtuvo datos inferiores al de Málaga en dos de los tres beneficios (autoestima y motivación), pero tras la dramatización, en todos ellos obtuvo un mejor resultado que el grupo español con un aumento medio de 8,18 alumnos a diferencia de los 5,4 del grupo de Málaga. Podríamos afirmar inicialmente que la dramatización fue más efectiva para los alumnos de San Juan, aunque hay que tener en cuenta que éstos partían con unos datos muy bajos, tanto en motivación como en autoestima, siendo un grupo con un alto riesgo de

marginalidad, que vive en un ambiente de violencia y socioeconómicamente muy bajo. Pensamos que por esa misma razón fueron más receptivos a un cambio en el sistema de enseñanza en el aula. Porcentualmente, la dramatización influyó positivamente en un 20% de los alumnos boricuas, por un 12% en el caso de los malagueños.

Éstos últimos, sino todos, disfrutaban de un estatus socioeconómico medio-alto, y sus pretensiones y perspectivas de futuro eran más factibles y probables, bien gracias a que sus padres tienen un poder adquisitivo alto y que exigen a sus hijos/as que se esfuercen mucho más, para así poder ayudarlos a que se mantengan en las mismas condiciones en las que se han criado. Situación totalmente contraria a la de los estudiantes de Puerto Rico.

A nivel académico, la dramatización fue igualmente efectiva en ambos grupos, con calificaciones superiores a la media hasta ese momento, y que en este caso se obtuvieron a través de un examen. El motivo pudiera ser por el tipo de trabajo y estudio, basado en la investigación y el descubrimiento, más práctico, ameno creativo y efectivo que la memorización de la información, o la realización sistemática y repetitiva de ejercicios en papel.

Al igual que los datos estadísticos, las profesoras nos proporcionaron información que consideramos de tanto valor como la información cuantitativa. Destacamos el caso del grupo de la escuela privada de Málaga donde cierto estudiante extremadamente introvertido, con problemas de comunicación y de autoestima y con unos índices académicos insuficientes durante todo el curso aprobó la única prueba estandarizada en todo el año académico en esa asignatura tras haber realizado las actividades dramáticas. De igual forma mejoró la relación con sus compañeros de clase, los cuales comenzaron a tratarlo como uno más del grupo, no marginándolo ni ridiculizándolo, como solían hacer. Cabría preguntarse, qué ocurriría de haber utilizado de forma más constante la dramatización a lo largo del curso académico con otros temas, comprobando de una forma más concluyente si los beneficios influyen de una forma más efectiva en los alumnos.

Entre los aspectos negativos podemos encontrar el rechazo de ciertos alumnos malagueños que se mostraron reticentes a la hora desarrollar los ejercicios dramáticos, preferían el sistema tradicional, situación comparativamente opuesta a los estudiantes de San Juan. Según nos comentó la maestra, la dramatización les hacía sentir más inseguros por la libertad y creatividad que fomentaba, algo que hemos podido comprobar en la universidad cuando hemos empleado ejercicios y actividades similares con estudiantes de primer año. Según nuestra experiencia, suele ocurrir con aquellos alumnos cuyas calificaciones suelen ser altas, preocupándoles cómo van a ser evaluados y si sus altas calificaciones se van a ver alteradas cuando se incorporen actividades creativas a las que no sepan dar respuesta, tal y como están acostumbrados a través de un proceso de “memorización y examen”.

Como a nuestros alumnos puertorriqueños no les solía preocupar obtener buenas notas, ya que sus perspectivas eran totalmente diferentes a la de los malagueños, bien porque sus familias estaban desestructuradas o se encontraban en un ambiente donde la delincuencia y la violencia eran problemas cotidianos, estaban más receptivos a recibir una enseñanza menos tradicional, aunque hay que tener en cuenta que el nivel de disciplina fue mayor que el que recibían los estudiantes del grupo de Málaga.

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se vio limitada por el hecho de que no pudimos contar con más grupos de estudiantes de ambos países, así como el hecho de no poder contactar con otra clase de características similares al del grupo experimental de Puerto Rico, y así nos sirviera de grupo control, de manera que hubiésemos tenido una visión más amplia del efecto de los beneficios de la dramatización en Puerto Rico. Consideramos también una limitación de nuestro estudio el no haber podido estar presentes, al menos como observadores, durante el trabajo diario con los estudiantes, ya que podríamos haber obtenido más información de diferentes características, pudiendo así triangular mejor los datos y dotarlos de mayor

confiabilidad y validez. También podríamos haber minimizado aquellos factores o variables que hubiesen podido influir en el transcurso de la investigación y que quizás pasaron desapercibido para las maestras, pudiendo haber sido de gran valor en nuestro análisis. Otra de las limitaciones ha sido el cuestionario, ya que una vez que recopilamos y analizamos los datos observamos la necesidad de haber añadido más cuestiones para equilibrar el número de éstas según los beneficios.

3. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Para un futuro estudio en el mismo campo de investigación, y siguiendo una línea similar a la empleada, recomendamos contar con un presupuesto para que la muestra sea mucho más amplia, contando así con grupos de escuelas públicas como privadas de ambos países, así como de grupos de control y experimentales.

Respecto al sistema de evaluación, si bien recomendamos a las maestras emplear únicamente el portafolios como prueba de conocimientos, ellas decidieron igualmente realizar exámenes, ya que aparentemente parecían sentirse más seguras al cumplir con la evaluación de la materia que se exige curricularmente. Teniendo en cuenta que una de las características de la dramatización es el proceso y no el resultado final, así como la gran variedad de beneficios que adquiere el estudiante al involucrarse en sus actividades, sería necesario llevar a cabo una evaluación que abarcara las diferentes inteligencias que desarrollan los jóvenes. De esta manera los resultados presumimos que serán diferentes a si tras la actividad dramática hay una prueba estandarizada.

El instrumento que se vaya a utilizar para evaluar las áreas sociales, motivacionales y personales deberá de ser más amplio, con un número similar de ítems para cada una de ellas. Inclusive se pueden añadir preguntas referentes a problemas como el abuso escolar, así como otros y que podamos identificar para su posterior tratamiento por especialistas en la materia. De igual forma, sería interesante contar con la colaboración de un profesional en psicología, con el cual

poder utilizar instrumentos que midan de una forma más adecuada aspectos como la motivación, la ansiedad, la autoestima, etc.

El poder colaborar directamente con la maestra durante el proceso sería una variable a tener en cuenta, ya que se podría tener en cuenta cualquier situación que surja de forma inesperada y que constara como dato de la investigación.

Las representaciones de las dramatizaciones, y con el común acuerdo de los estudiantes, podrían representarse a estudiantes de cursos inferiores, para que estas tuviesen una finalidad educativa por parte de los alumnos, no solo de la maestra, sabiendo que van a tener un público que no va a criticar el trabajo, sino que va a tomar una actitud receptiva del tema que se esté exponiendo.

Finalmente, habría que hacer un especial énfasis en los procedimientos éticos a llevar a cabo, como son los formularios de consentimiento informado tanto para padres, maestros y alumnos, los cuales deberían de cumplir con los requisitos establecidos por una institución europea acreditada, como ocurre en el caso de las investigaciones llevadas a cabo por investigadores y estudiantes de la rama de medicina y psicología.



SPICUM
servicio de publicaciones

BIBLIOGRAFÍA



SPICUM
servicio de publicaciones

A

- ABIRACHED, R. (1994): *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Madrid, ADE.
- ACERETE, D. (1972): *Objetivos y didáctica de la educación Plástica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- ACKROYD, J. (1998): *Key Shakespeare: English and Drama activities for teaching Shakespeare to 14-16 year olds*. London, Hodder y Stoughton.
- (2000): *Literacy alive! Drama projects for literacy learning*. London, Hodder y Stoughton.
- ACKROYD, J. y BOULTON, J. (2001): *Drama lessons for 5-11*. London, David Fulton.
- ACOSTA, C. (2000): *La respiración en el contexto de la educación vocal del actor*. Madrid, Ñaque.
- ACOSTA, M. (1998): *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, Aljibe.
- AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, I. (1991): *Jugando a ser: propuestas para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca, Amarú.
- AGÜERA, I. (2002): *¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena*. Madrid, Narcea.
- AGUILAR, M^a. J. (1990): *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires, Espacio.
- AGUILERA, J. (1989): “El teatro experimental como alternativa”, en *Cuadernos*, nº 42. Madrid, El Público, pp. 5-9.
- AGUIREGABIRIA, J. (1984): “La enseñanza de la Historia de la Ciencia mediante representaciones teatrales”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 114. Barcelona, Wolters Kluwer.

- ALABAU, A. (1994): *Unidades didácticas (I). Dramatización. El personaje (1º, 2º y 3º ciclos. Educación Primaria)*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- (1994): *Unidades didácticas (II). Dramatización. Con telas, periódicos y otros objetos. 1º, 2º y 3º ciclos*. Valencia, Conselleria de Cultura Educació i Ciència.
- ALABAU, A. et al. (1994): *Espacio de optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ALACHO, L. (1987): “Niños y títeres”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 154, pp. 31-33.
- ALBERTI, J. (1986): “La dramatización en EGB”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 143. Barcelona, Praxis, pp.12-16.
- (1988): “Dramatización”. *Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid, Vicens-Vives.
- (1988): “Teatro-Juego dramático en Ciclo Medio y Superior”, en *Teatro Aula/Aula Teatro*. Madrid, Acción Educativa.
- ALBORCH, F. (1981): “Una mirada sobre el teatro infantil”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº75, pp. 1-9.
- ALEGRE, J. L. (1991): *Cómo aprender a escribir creativamente*. Madrid, Literarias.
- ALFAENGER, P. K. (1984): *El teatro*. León, Everest.
- ALLEN, J. (1979): *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. Londres, Heinemann.
- ALLPORT, G. (1976): *¿Qué es la personalidad?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- ALMENA, F. (1990): *Mi teatro para niños*. Madrid, AETIJ.
- (1994): “Teatro realizado por niños y jóvenes”, en *Teatro en la escuela*. Madrid, UNED/AETIJ, pp. 19-34.

- ALMENA, F. (1997): “El juego dramático en las primeras edades”, en el *Boletín Iberoamericano de Teatro infantil y juvenil. III Jornadas de Teatro infantil y juvenil*. Madrid, ASSITE.
- (1997): *Juego dramático en las primeras edades*. Madrid, UNED/AETIJ.
- (1997): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha.
- (1998): “Teatro realizado por niños y jóvenes”, en *Literatura Infantil y Juvenil*, nº152, pp. 59-66.
- (2002): *Hoy de hoy de dos mil hoy*. Madrid, AETIJ.
- ALMENA, F. y BUTIÑA, J. (1995): *Teatro como recurso educativo*. Madrid, UNED.
- ALMODÓVAR, M. A. y otros, (1987): *Teatro de, por, para... los niños*. Madrid, Acción Educativa.
- (1987): *El autor y las temáticas en el teatro para niños*. Madrid, Acción Educativa.
- ALONSO DE SANTOS, J. L. (1999): *La escritura dramática*. Madrid, Castalia.
- ALONSO DEL REAL, G. (1996): *Aula de Teatro*. Madrid, Akal.
- ALONSO TAPIA, J. (1998): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana.
- ALVARADO, N. (1998): *Importancia de los estándares en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Mayagüez, Departamento de Educación.
- ÁLVAREZ NOVOA, C. (1993): “Teatro en el aula”, en *Guía del profesor*. Sevilla, Junta de Andalucía, pp. 65-67 y 72-73.
- (1997): “Dramatización”, en *El teatro en el aula*. Barcelona, Octaedro.
- (1999): “Tarimas y escenarios”, en *Aula 82*. Barcelona, Graó, pp. 31-33

- AMERICAN ALLIANCE FOR THEATRE AND EDUCATION (1987): *A Model/Theatre Curriculum: Philosophy, Goals and Objectives*. Louisville, Anchorage Press Plays.
- AMES, C. (1992): "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", en *Journal of Educational Psychology*, pp. 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988): "Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes", en *Journal of Educational Psychology*, pp. 260-267.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. (1992): "Los Procesos y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Análisis del Programa D.H.P. Instituto Tecnológico de Monterrey", en *Ponencia presentada en el Congreso Hispanoamericano de Investigaciones Educativas*. Caracas. Venezuela.
- AMIES, B., WARREN, B. y WATLING, R. (1986): *Social drama: Towards a therapeutic curriculum*. London, John Clare Books.
- AMURIZA, J. (1986): "Teatro de los adolescentes", en *Cuadernos de Pedagogía*, n°143, pp. 28-30.
- (1987): "El taller del teatro", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 154, pp. 16-18.
- AMURIZA, J. y CASTRO, J. M. (1981): "Educación artística, Expresión plástica", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 76.
- ANDERMAN, E. M., y MAEHR, M. L. (1994): "Motivation and schooling in the middlegrades", en *Review of Educational Research*, pp. 287-309.
- ANDERMAN, L. H., y MIDGLEY, C. (1997): "Motivation and middle school students", en Judith L. Irvin: *What current research says to the middle level practitioner?* Columbus, National Middle School Association, pp. 41-48.

- ANDERSON, M. (1992): "The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled 'Behavior Disordered'", en *Exceptional Children*, v59, nº 2, pp. 123-140.
- ANGOLOTI, C. (1990): *Comics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid, Ed. de la Torre.
- (1963): *Notas sobre la puesta en escena*. Buenos Aires, Eudeba.
- ANZIEU, D. (1982): *El psicodrama analítico en el niño y el adolescente*. Buenos Aires, Paidós.
- ARANGUREN, I. (1999): *Taller de teatro escolar*, nº 11. Madrid, Ñaque.
- ARDILLA, R. (1986): *La psicología en América Latina*. México, Siglo XXI.
- ARDIZZONE, P. (1989): "Hacer teatro: La animación teatral según algunos autores de los años setenta", en P. Amich y otros: *Teatro y animación*. Madrid, Acción Educativa.
- ARENAS, M^a D. (2002): *Jugar con cuentos*. Valencia, Brief.
- ARISTÓTELES, (1982): *Poética*. Caracas, Ediciones Universidad Central de Venezuela.
- ARNHEIM, R. (1970): *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba.
- ARRANZ, E. (1996): *El juego escolar*. Madrid, Escuela Española, S.A.
- ARROYO AMAYA, C. (1999): *Pequeño teatro: dramatización en educación infantil y primaria*. Madrid, Ñaque.
- (2004): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, Ñaque.
- ARTAUD, A. (1999): *El Teatro y su doble*. Barcelona, Edhasa.

- ASHCROFT J. y PEARCE L. (1996): *Drama Activities for Key Stage 3*. London, Heinemann Educational Publishers.
- ASHER, J. (1969) : “The total physical response approach to second language learning”, en *Modern Language Journal*, n° 53, pp. 3-17.
- ATKINS, G. (1994): *Improv! A Handbook for the Actor*. Portsmouth, Heinemann.
- (1995): “Reading Plays”, en Atkins Gramham, Chris Walsh & Susan Watkins: *Studying Literature: A Practical Introduction*. London, Harvester Wheatsheaf, pp. 176-195.
- AYMERICH, C. (1980): *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona, Nova Terra.
- (1981): *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide.
- (1981): *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona, Hogar del Libro.
- AZNAR, P. (1995): “El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo afectivo”, en *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, pp. 59-73.
- ## B
- BACHELARD, G. (1975): *La poética del espacio*. México, FCE.
- BAGALIO, A. (1959): *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz.
- BAILIN, S. (1998): “Critical thinking and drama education”, en *Research in Drama Education*, n° 3, pp. 145-155.
- BALBUENA CASTELLANO, L. (2001): “La creación de los números”, en *SUMA*, n°37, pp. 99-104.

- BALDWIN P. y FLEMING K., (2002): *Teaching literacy through drama*. London, Routledge.
- BALDWIN P. y FLEMING K., y HENDY L. (1994): *The Drama Box: an active approach to learning*. London, Collins.
- BALL, S. (1988): *La motivación educativa*. Madrid, Narcea.
- (1993): “Theatre in Health Education”, en *Learning Through Theatre*. London, Tony Jackson, pp. 227-238.
- BALLY, G. (1964): *El juego como expresión de libertad*. México, FCE.
- BANDURA, A. (1969): *Principles of behavior modification*. New York, Rinehart y Winston.
- (1977): “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior Change”, en *Psychological Review*, vol. 84, pp. 191-215.
- (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1980): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- BANNET, S. (1997): *Types of Drama: Plays and Contexts*. London, Longman.
- BANY, M. y JOHNSON, A. (1990): *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid, Aguilar.
- BAQUERO, M. (1990): *La educación de la sensibilidad literaria*. Murcia, Universidad de Murcia.
- BAREA, P. (2000): *Teatro de los sonidos, sonidos del teatro: teatro-radio teatro, ida y retorno*. Bilbao, Universidad País Vasco.

- BARLOW S. (1994): *Drama form: a practical guide to drama techniques*. London, Hodder y Stoughton.
- BARNFIELD, G. (1968): *Creative Drama in School*. Londres, McMillan.
- BARRET, G. (1985), “La expresión dramática, para una definición amplia, dinámica y abierta”, en *Ponencia en el Simposio Hispano-Portugués de Teatro y Educación*. Madrid. pp. 24-27
- (1989): *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal, Recherche en Expression.
- BARTA, F., GRANDA, J.J. e IZQUIERDO, M^a: J. (1992): *Educación Secundaria obligatoria. Optativas: Taller de teatro*. Madrid, MEC.
- BARTOLUCCI, G. (1975): *El teatro de los niños*. Barcelona, Fontanella.
- BAUMEISTER, R.F. (1997): *Evil: Inside Human Violence and Cruelty*. New York, Freeman.
- (1999): *The Self-esteem in Social Psychology*. Philadelphia, Psychology Press.
- BAYO MARGALEF, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona, Anthropos.
- BAYÓN, P. (2003): *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real, Ñaque.
- BEAN, R. (1992): *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid, Debate.
- BEAUDJCHON, J. y WINNYKAMEN, F. (1987): “Adaptación a las interacciones y a las situaciones sociales”, en P. Oleron y otros: *El niño su saber y su saber hacer*. Madrid, Morata y MEC, pp. 146-196.

- BELL, S. (1981): “Sociodrama as an instructional approach for teaching about exceptional children and youth”, en *Journal for Special Educators*, vol. 17, pp.371-375.
- BENEYTO, J. M. (1987): “El teatro de sombras”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 154, pp.34-36.
- BENJAMIN, W. (1974): *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BENNATHAN, J. (2000): *Developing drama skills 11-14*. London, Heinemann.
- BENTLEY, E. (1982): *La vida del drama*. Barcelona, Paidós.
- BERCEBAL, F. (1987): “Dramatización. Afectividad y socialización”, en *Enciclopedia de la educación preescolar*. Madrid, Santillana, pp. 17-346.
- (1995): *Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, Narcea.
- (1996): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real, Ñaque.
- (1999): *Un taller de drama*, 2ª ed. Ciudad Real, Ñaque.
- (2000): *El Taller de Teatro*. Ciudad Real, Ñaque.
- (2001): *Animación a la lectura teatral*. Ciudad Real, Ñaque.
- BERDUGO, F. (1988): *Expresión plástica: técnicas y juegos*. Madrid, Alhambra.
- BERENGUER, A. (1989): “El teatro en la escuela: de la escuela al teatro”, en VV. AA.: *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense.
- BERGE, I. (1982): *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid, Narcea.

- BERGERÓN, M. (1974): *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid, Morata.
- BERNARDO, M. (1972): *Títeres*. Buenos Aires, Latina.
- (1976): *Títeres y niños*. Buenos Aires, Eudeba.
- BERRY, K. (2000): *The Dramatic Arts and Cultural Studies: Acting against the Grain*. New York, Routledge.
- BERTOLUCCI, G. (1975): *El teatro de los niños*. Barcelona, Fontanella.
- BIRDWHISTEIL, R. (1979): *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona, Gustavo.
- BLANCH, X. (1997): *Los papeles del teatro, en Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- BLANCO, P. y otros, (1997): “Los medios de comunicación y la violencia en la escuela”, en *Educadores*, nº 184, pp. 53-63.
- BLAS, G. y DOMINGO, C. (1990): “Iluminación y sonido en escena”, en *Cuadernos de Iniciación Teatral*. Valladolid, Diputación Provincial de Valladolid.
- BLASCO LANZUELA, V. (2006): *Manual de técnica vocal. Ejercicios prácticos*. Ciudad Real, Ñaque.
- BLASICH, G. (1982): *La dramatización en la práctica educativa. Propuesta para la creatividad en grupo*. Barcelona, Edebé.
- BLATNER, A. (1988): *Foundations of psychodrama*. New York, Springer.
- BLATNER, A. (1995): “Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist’s perspective”, en *Youth Theatre Journal*, vol. 9, pp. 92-96.
- (2000): *Foundations of psychodrama*. New York, Springer.

- BLATNER, A. y BLATNER, A. (1997): *Applications in education. In The art of play: Helping adults reclaim imagination and spontaneity*. Philadelphia, Brunner/Mazel Taylor y Francis.
- BLAY, A. (1998): *Relajación y energía*. Barcelona, Índigo.
- BOAL, A. (1975): *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Buenos Aires, Crisis.
- (1980): *Teatro del oprimido I: teoría y Práctica*. Nueva Imagen.
- (1982): *Teatro del oprimido II: Ejercicios para Actores y no Actores*. México D.F., Nueva Imagen.
- (1989): *Theater of the oppressed*. London, Pluto Press.
- (2002): *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, Alba.
- BOBES NAVES, C. (1987): *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus.
- (1988): *Estudios de semiología del teatro*. Madrid, La Avispa.
- BOITON, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Londres, Longman.
- (1984): *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Londres, Longman.
- BOIX, E. y CREUS, R. (1986): *El arte en la escuela. Expresión Plástica*. Barcelona, Poligrafía.
- BOLELAVSKY, R. (1989): *La formación del actor*. Barcelona, Rústica.
- BOLTON PEARSON, N. (1990): “El teatro en las escuelas de EGB: Un proyecto para futuros maestros”, en *Publicaciones. Escuela Universitaria del profesorado de Melilla*. Melilla, pp. 281-288.

- BOLTON, G. (1979): *Towards a theory of drama in education*. London, Longman.
- (1984): *Drama as Education*. London, Longman.
- (1986): *The Activity to Dramatic Playing*. London, Davis y Lawrence.
- (1992): *New Perspectives on Classroom Drama*. London, Simon y Schuster.
- (1993): “Drama in Education and TIE: a comparison”, en *Learning through Theatre*. London, Tony Jackson, pp. 39-47.
- BOLTON, G. y DAVIS, D. (2000): *Acting in Classroom Drama: A critical Analysis*. Staffordshire, Trentham Books.
- BOOTH, A. y DUNN, J. (1996): *Family school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, Erlbaum.
- BOOTH, D. (1985): “Imaginary gardens with real toads: Reading and drama in education”, en *Theory in to Practice*, vol. 24, pp. 193-198.
- BORDA CRESPO, I. (2002): *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2006): *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga, Arguval.
- BORMAN, K. y SCHNEIDER, B. (1998): *The adolescent years: Social influences and educational challenges*. National Society for the Study of Education.
- BORTOLUSSI, M. (1987): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, Alhambra.
- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. (1986): *La expresión corporal*. Barcelona, Martínez Roca.
- BOWKETT, S. (1997): *Imagine that ... A Handbook for Creative Learning Activities for the Classroom*. Trowbridge, Redwood Books.

- BRADBY, D. (1963): *Studying Drama: A Handbook*. London, Croom Helm.
- BRÄUER, G. (2002): *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. London, Ablex Publishing.
- BRAVO VICK, M. (1996): “¿Quieren los niños y las niñas ser iguales? Impacto del Proyecto de Equidad en el estudiantado”, en *Revista pedagógica*, vol. 31, pp.89-113.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988): *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid, Miñón.
- (1989): *Ensayos de literatura infantil*. Murcia, Universidad de Murcia.
- BRECHT, B. (1993): *El pequeño organón para el teatro*. Granada, D. Quijote.
- BROCK, A. (1999): *Into the Enchanted Forest: language, drama and science in primary schools*. Staffordshire, Trentham Brock.
- BROOK, P. (1993): *El espacio vacío*. Barcelona, Nexos.
- (2007): *La puerta abierta*. Barcelona, Alba.
- BROOKOVER, W. y LEZOTTE, L. (1979): *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Michigan, Michigan State University.
- BROWN, V. (1990): “Drama as an Integral Part of the Early Childhood Curriculum”, en *Design for Arts in Education*, vol. 91, pp. 26-33.
- BROWN, V. y PLAYDELL, S. (1999): *The dramatic difference: drama in the preschool and kindergarten classroom*. London, Heinemann.
- BROZAS, M^a P. (2003): *La expresión corporal en el teatro europeo del Siglo XX*. Ciudad Real, Ñaque.

- BRUER, J. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós.
- (1981): “De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica”, en *Infancia y Aprendizaje*, monográfico nº1, pp. 133-165.
- (1984): “Juego, pensamiento y lenguaje”, en J. Linaza y otros, *Acción, Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1986): *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- (1998): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Paidós.
- BÜHLER, K. (1980): *Teoría de la expresión*. Madrid, Alianza.
- BUENO, A. (1993): “Auto concepto adolescente y clase social”, en *Cuadernos de trabajo social*, nº2. Alicante, Universidad de Alicante, EUTS, pp. 287-292.
- BURGERS, R. (1985): *Time for Drama: a handbook for secondary teachers*. Melbourne, Longman Cheshire.
- BURNS, R. (2000): *Introduction to research methods*. London, Sage.
- BURTON, E. (1981): “Disadvantaged children in schools”, en *Drama in therapy*. New York, Book Specialists, pp. 317-331.
- BUTIÑÁ, J. y otros, (2002): *Guía de teatro infantil y juvenil*. Madrid, ASSITEJ-UNED.

- BUTIÑÁ, J. (1989): “Panorama esquemático del teatro para niños en España”, en *Revista de la Asociación Española de teatro para la Infancia y la Juventud*. Madrid ASSITEJ, pp. 11-26.
- (1992): *Guía de Teatro Infantil y Juvenil Español*. Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (1995): *El Teatro como recurso educativo*. Madrid, UNED.
- BUTTERFIELD, T. (1989): *Drama through Language through Drama*. London, Kemble Press.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998): *Language in Intercultural Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BYRON, K. (1986): *Drama in the English classroom*. London, Methuen.
- ## C
- CABALLERO, A. (2001): *La escritura teatral*. Barcelona, Grafein.
- CABALLERO, A. y HERNÁNDEZ, M^a.L. (1991): “La construcción del conocimiento práctico”, en *Apuntes de Educación*, nº 43. Madrid, Anaya.
- CABALLERO, C. (2001): *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México, Edamex.
- CABO, M. R., (1986): *Literatura Infantil y su Didáctica*. Oviedo, Hocosa.
- CABRE, V. (2002): *Escenoterapia: Dramatización Terapéutica en grupo*. Barcelona, Paidós.
- CABRERA, N. (2002): *La situación de la asignatura de teatro en la enseñanza secundaria*. Madrid, Ñaque.

- CAHILL, H. (2010): *Learning Partnerships: The Use of Poststructuralist Drama Techniques to Improve Communication Between Teachers, Doctors, and Adolescents*. Tesis sin publicar.
- CALLEGAS, J. M. (1988): *El teatro educa. Experiencias Didácticas en Filología*. Madrid, Narcea.
- CAMPEANU, P. (1978): “Un papel secundario: el espectador”, en *Semiología de la representación*. Barcelona, Gustavo Gili, pp. 107-120.
- CAÑAS, J. (1993): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al Teatro*. Barcelona, Octaedro.
- (1994): *Didáctica de la expresión dramática Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, Octaedro.
- (1997): *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona, Octaedro.
- CANTO, J.M. (2000): *Dinámica de grupo*. Málaga, Aljibe.
- CARANDELL, J. M^a (1977): “Reflexiones acerca de la literatura infantil”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 36, pp. 19-23.
- (1978): “Teatro infantil libre”, *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 48, pp. 46-49.
- CARBALLO, C. (1995): *Teatro y Dramatización*. Málaga, Aljibe.
- (2000): *Evaluar en teatro*, n^o 14. Madrid, Ñaque.
- CARPENTE, B. (1986): “Aprender jugando”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 143, pp.17-20.

- CARR, G, y ROSALIND M. (1994): “Exploring Classroom Literature Through Drama: A Specialist and a Teacher Collaorate”, en *Languaje Arts*, vol. 71, pp.38-43.
- CARRASQUILLO, M.; FRAU, R.; KNIGHT, R. y MERCADO, D. (2000): “Violencia escolar en Puerto Rico: conceptualización, trasfondo, percepciones y alternativas propuestas” en *Paideia Puertorriqueña*, n° 2, pp. 183-201.
- CARRILLO, E. y otros, (1987): *Dinamizar textos*. Madrid, Alhambra.
- CARTER, R. y McRae, J. (1996): *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London, Longman.
- CASANOVA, M^a.A. (1981): “Evaluación como estrategia de aprendizaje”, en *Apuntes de Educación*, n° 31. Madrid, Anaya, pp. 2-5.
- CASAS, J. (1981): “La renovación pedagógica y el teatro escuela”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 84.
- CASE, S. (1988): *Feminism and theatre*. London, McMillan.
- CASSANELLI, F. (1988): *Gesticulando 40 fichas para hacer teatro*. Barcelona, Aliorna.
- CASTAGNINO, R. H. (1964): *Teoría del teatro*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- (1969): *Teatro: Teorías sobre el arte dramático*, vol. 1 y 2. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- CASTRILLÓN, J.M^a. (1998): “Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa: juego dramático y expresión corporal”, en *Textos*, n° 18, pp. 111-117.
- CATTANACH A. (1996): *Drama for people with special needs*. London, A&C Black.
- (1992): *Drama for People with Special Needs*. London, Drama Book.

- CATTELL, R.B. y KLINE, P. (1982): *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid, Pirámide.
- CEREZO, F. (1999): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1997): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha.
- CERRILLO, P. y OTROS (1990): *Literatura Infantil*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, Cíncel.
- (1982): *Dramatizaciones para la escuela*. Barcelona, Don Bosco.
- (1982): *El teatro al alcance del grupo*. Barcelona, Don Bosco.
- (1982): *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid, Editora Nacional.
- (1987): “La dramatización en los programas de literatura infantil”, en *E.U.P. EGB*. Valencia, Monteolivete, pp. 21-23.
- (1988): *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid, Cíncel-Kapelusz.
- (1990): “Literatura infantil y Reforma”, en *CLIJ*, nº 8. Valencia, Monteolivete, pp. 57
- (1991): “Teatro en el aula”, en *CLIJ*, nº 29. Valencia, Monteolivete, pp. 8-15.
- (1996): *Iniciación al teatro*. Madrid, Bruño.
- (1996): *La dramatización en la escuela*. Madrid, Bruño.
- (2003): *La formación del profesorado de dramatización para E. G. B.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- CERVERA, J. y GIRAU, A. (1972): *Teatro y educación*. Madrid, PPC.
- CESTERO, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco Libro.
- CHADWICK, C. y RIVERA, N. (1991): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, Paidós.
- CHAMORRO, E. (1987): “Implicaciones psicológicas del juego dramático”, en Almodóvar y otros: *Teatro de, por, para... los niños*. Madrid, Acción Educativa, pp. 37-49.
- CHAMPMAN, G. y DALE, J. (1980): “Theatre for Young People”, en K. Robinson (comp.): *Exploring Theatre and Education*. Londres, Heinemann.
- CHANCEREL, L. (1962): *El teatro y la juventud*. Buenos Aires, Compañía General Fabril Editorial.
- CHATEAU, J. (1958): *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz.
- CHAUCHARD, P. (1971): *Timidez, voluntad, actividad*. Bilbao, Mensajero.
- CHEJOV, A. (2002): *Al actor*. Barcelona, Fundación Chejov.
- CHESLER, M. y FOX, R. (1966): *Role-playing methods in the classroom*. Chicago, Science Research Associates.
- CHILCOAT, G. (1996): “Drama in the social studies classroom: A review of the literature”, en *Journal of Social Studies Research*, vol. 20, pp. 3-17.
- CIRIGLIANO, F.J. (1969): *El Role-Playing: una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires, Humanitas.

- CIRIGLIANO, F.J. y VILLAVERDE, A. (1997): *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Lumen.
- CITED IN AN INTERVIEW WITH RON BRANDT, (1987): “On Discipline-Based Art Education: A Conversation with Elliott Eisner”, en *Educational Leadership* vol. 45, n° 4, pp. 6-9.
- CLINE, D. y INGERSON, D. (1996.): “The Mystery of Humpty’s Fall: Primary School Children as Playmakers”, *Young Children*, vol. 51, pp. 4-10.
- CLIPSON-BOYLES, S. (1998): *Drama in primary English teaching*. London, David Fulton.
- COHN, R. (1982): *New American Dramatists 1960-1980*. New York, Grove Press.
- COIE, J. D. Y DODGE, K. A. (1988): “Multiple sources of data on social behaviour and social status in the school: A cross-age comparison”, en *Child Development*, n° 59, pp. 815-829.
- COLBY, R. (1988): *On the nature of dramatic intelligence: A study of developmental difference in the process of characterization by adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge, Harvard University.
- COLOMBO, M. (1979): “El cuerpo y la organización del espacio. La lucha”, en A. Orlando y otros: *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona, Ferrán Pellisa.
- COLOMER, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y Juvenil*. Madrid, Síntesis.
- (2005): *Siete llaves para valorar las Historias Infantiles*. Madrid, Editorial Fundación Germán Sánchez.
- CONARD, F. y WILLIAM A. (2000): “Self-Concept and Self-Esteem through Drama: A Meta-Analysis”, en *Youth Theatre Journal*, vol. 14, pp. 78-83.

- CONEY, R. y KANEL, S. (1997): *Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences*. Paper presented at the Annual\International Conference and Exhibitions of the Association for Childhood Education, Portland, OR. [ED 412 577]
- CONNER, L. (1973): *An investigation of the effects of selected education dramatics techniques on general cognitive abilities*. Unpublished doctoral dissertation. Carbondale, Southern Illinois University.
- COOK, C. (1914): *The Play Way*. Londres, Heinemann.
- COOPER, S. y MACKEY, S. (2000): *Drama and Theatre Studies*. London, Stanley Thomes.
- (2001): *Theatre Studies: An Approach for Advanced Level*. London, Stanley Thornes.
- CORDERO, G. (2005): “Jóvenes ´sin temor a la autoridad´”, en *El Nuevo Día*. Domingo 6 de noviembre, p. 45.
- CORNWEIL, P. (1970): *Creative Playmaking in the Primary School*. Londres, Chatto y Windus.
- COSSETTINI, L. (1962): *Del juego al arte infantil*. Buenos Aires, Eudeba.
- COURTNEY, R. (1968): *Play, drama, and thought: The intellectual background to dramatic education*. London, Cassell.
- (1980): *The dramatic curriculum*. London, Heineman.
- RTNEY, R. (1987): *Dictionary of developmental drama: the use of terminology in educational drama, theatre education, creative dramatics, children’s theatre, drama therapy and related areas*. Springfield, C.C. Thomas.

- COURTNEY, R. (1987): *The quest: Research and inquiry in arts education*. Lanham, University Press of America.
- (1989): *Play, Drama and Thought*. Toronto, Simon y Pierre.
- (1990): *Drama and Intelligence: a cognitive theory*. Montreal, McGill Queen's University Press.
- (1995): *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Montreal, McGill-Queen's University Press.
- CRAFT, A. et al., (1997): *Can you Teach Creativity?* Nottingham, Education New Publishing Co-operative.
- CRANSTON, J. (1991): *Transformations through Drama*. Lanham, University Press of America.
- CREECH, N. y BHAVNAGRI, N. (2002): "Teaching Elements of Story through Drama to 1st-Graders: Child Development Frameworks", en *Childhood Education*, vol. 78, p. 219.
- CREMIN, M. y GRAINGER T. (2001): *Resourcing classroom drama: 8-14*. Sheffield, Nate.
- CRESWELL, J. (1998): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage.
- CRINSON, J. y LESLEY, L. (1993): *Move back the desks: using drama to develop English and cross-curricular themes*. Sheffield, National Association for the Teaching of English.
- CRUZ, J. y BESNARD, E. (1986): *Expresión plástica*. Madrid, M.E.C.
- CULPEPER, J. (2001): *Language and characterization in plays and other texts*. London, Pearson.

- CURRELL, D. (1984): *The Complete Book of Puppet Theatre*. Londres, A. & Black.
- CURREN, R. (1995): “Coercion and the ethics of grading and testing”, en *Educational Theory* n° 45, pp. 425-441.
- CUTILLAS, V. (2002): “Expresión escrita: creación y recreación de textos dramáticos”, en *Lenguaje y Textos*, n° 19. Madrid, Servicio de publicaciones UPLGC, pp. 37-57.
- (2002): *Teatro convencional y teatro negro*, n° 26. Madrid, Ñaque, pp. 40-42.
- CUTILLAS, MORATO, RIZO, y SIMÓN, (2003): *Un proyecto común entre la optativa de dramatización y teatro y matemáticas*, n° 29. Madrid, Ñaque, pp. 33-36.
- CUTILLAS, V., MORATO, P. y RIZO, M. (2002): *Escritura, Dramatización y Teatro*, n°25. Madrid, Ñaque, pp. 40-44.

D

- DARVELL, E. (1992): *Drama and Curriculum*. Geelong, Deakin University Press.
- DASTE, C., JENGER, Y. y VOLUZAN, J. (1978): *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid, Villalar.
- DAVID, T. (1999): *Young Children Learning*. London, Paul Chapman.
- DAVIDSON, J. (1996): *Emergent Literacy and Dramatic Play in Early Education*. Albany, Delmar.
- DAVIS G. y SCOTT, J. (1980): *Estrategias para la creatividad*. Barcelona, Paidós.
- DAVIS, F. (1975): *El lenguaje de los gestos. La comunicación no verbal*. Buenos Aires, Emecé.
- DAVIS, J. y EVANS, M. (1982): *Theatre, Children and Youth*. Nueva Orleans, Anchorage Press.

- DAVISON, A. y GORDON, P. (1978): *Games and Simulations in Action*. Londres, Woburn Press.
- DAY, C. y NORMAN, J. (1983): *Issues in Educational Drama*. London, Falmer Press.
- DE BONO, E. (1981): *CEP-1. Método para Aprender a Pensar. Guía del Profesor*. Caraca. Ministerio de Educación
- DE DIEGO, M. (2004): *El texto teatral para jóvenes*, nº 33. Madrid, Ñaque, pp. 42-45.
- (2006): “Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria Obligatoria”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 41. Barcelona, Año XI, pp.115-123.
- DE EPSTEIN, H. (1974): *Aspectos fundamentales de la educación de la voz para adultos y niños*. Buenos Aires, Guadalupe.
- De la CRUZ, R., LIAN, M., y MORREAU, L. (1998): “The Effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities”, en *Youth Theatre Journal*, vol. 12, pp. 89-94.
- DE la TORRE, S. (1982): *Educación en la Creatividad*. Madrid, Narcea.
- DE PABLO, E. (1999): “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la Enseñanza Secundaria. Teatro y juego dramático”, en *Textos 19*. Barcelona, Graó, pp. 45-157.
- DE PRADO, D. (1982): *El torbellino de ideas*. Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- DE VAUS, D. (2001): *Research design in social research*. London, Sage.
- DEARY, T. (1977): *Teaching through Theatre: Six Practical Projects*. London, Samuel French.
- DECI, E. y RYAN, R. (1985): *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, Plenum.

- DECOURCY-WERNETTE, E. E. (1977). *Defining implementing and assessing the effects of human focus drama on children in two settings: Drama workshops and a social study's class*. Tesis doctoral no publicada. University of Wisconsin, Madison.
- DEL TORO, F. (1999a): "Hacia una nueva teatrología.", en *Intersecciones. Ensayos sobre teatro. (Semiótica, antropología, teatro latino americano, post-modernidad, feminismo, post colonialidad)*. Frankfurt/Madrid, Teoría y Práctica del Teatro, pp. 13-22.
- DELGADO, S. (1990): "Aprendizaje y actividades dramáticas", en *Apuntes de Educación*, n° 38. Madrid, Anaya, pp. 7-9.
- DELGADO, S. y otros, (1990): "Práctica teatral y proceso educativo", en *Apuntes de Educación*. Madrid, Anaya, pp. 3-6.
- DELGADO-ORTEGA, (2006): *Primera...segunda...tercera llamada! Actividades teatrales para trabajar aspectos de la sexualidad en la consejería con adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada. San Juan, Universidad de Puerto Rico.
- DELPEUX, H. (1972): *Títeres y marionetas*. Barcelona, Vilamala.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (1989): "Drama-Senior High School. Teacher Resource Manual", en *Curriculum Support*. Edmont, Curriculum Branch.
- DEPARTAMENTO DE INSTRUCCION PUBLICA, ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO, (1975): *Guía para la enseñanza de la ciencia en el tercer grado*. Santurce, División Editorial DIP.
- DEPARTAMENTO DE INSTRUCCION PÚBLICA, ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO, CONTENIDO BASICO (1988): *Programa de Español, Nivel Elemental*. Santurce: Artes Graphics DIP, 1988.
- DÍAZ PLAJA, A. (1997): *El teatro y los niños, Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

- DÍAZ VÉLEZ, F. (1993): “Las técnicas teatrales y la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje”, en la *Presentación en Simposio de Dialéctica Social*. Inédita. San Juan, Universidad de Puerto Rico.
- (1997): “La importancia del teatro en la Universidad como disciplina pedagógica y universitaria”, en la *Ponencia a profesores de teatro del sistema universitario de la Universidad de Puerto Rico*, inédita. Mayagüez, Universidad de Puerto Rico.
- DÍAZ VÉLEZ, F. (1998): “El Departamento de Drama como forjador de arte”, en *Cultura e Intelecto. Bambalinas (Revista de Teatro)*. Departamento de Drama I. San Juan, Universidad de Puerto Rico.
- DÍAZ, J. (1978): “Teatro infantil: teatro a secas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 48.
- DÍAZ-MARRERO, A. (2001): *Manual de Estrategias para fomentar la Creación Literaria en los Niños*. Levittown, Editorial Sendero.
- DIDEROT, D. (1995): *La paradoja del comediante*. Madrid, La Avispa.
- DÍEZ BARRIO, G. (1997): *La creación teatral en la ESO*. Madrid, Ñaque.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1979): *Comentario de textos literarios*. Madrid, Playor.
- DOAT, J. (1976): *La expresión corporal del comediante*. Buenos Aires, Eudeba.
- DOBBELAERE, G. (1972): *Pedagogía de la expresión*. Barcelona, Nova Terra.
- DOBBELAERE, G. y SARAGOUSSI, P. (1974): *Técnicas de expresión*. Barcelona, Oidá.
- DOCKRILL, C. y SPRINKS, A. (1991): *Dynamic dramatics: four drama scripts with workshop activities for the secondary student*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DODD, N. (1971): *Drama and theatre in education*. Londres, Heinemann.
- DONALDSON, M. (1979): *La mente de los niños*. Madrid, Morata.

DONELAN, K. (2007): *The Gods Project: Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School*. Tesis sin publicar.

DOUGILL J. (1987): *Drama activities for language learning*. London, McMillan.

DRUDIS, R. (1987): “Desarrollo moral”, en J. Mayor, *La psicología en la escuela infantil*. Madrid, Anaya, pp. 530-566.

DUCHARTE, P.L. (1978): *The Italian Comedy*. New York, Dover Publication.

DUKE, C. (1974): *Creative dramatics and English teaching*. Urbana, National Council of Teachers of English.

DUNNE, T. y WARREN, B. (1989): *Drama games: A practical guide for leaders working with disabled people*. North York, Captus Press.

— (1995): *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York, Captus Press.

DUVEEN, J y SOLOMON, J. (1994): “The great evolution trial: Use of role-play in the classroom”, en *Journal of research in science teaching*, vol. 31, pp. 575-582.

DUVIGNAUD, J. (1981): *Sociología del teatro*. México, FCE.

E

ECCLES, D. (1989): *English through drama*. London, Hutchinson.

ECHARRI, M. (1998): *Vestuario teatral*. Ciudad Real, Ñaque.

EDMINSTON, B. (1991): “*What have you traveled?*” *A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Tesis doctoral no publicada. Ohio State University.

— (1993): “Structuring Drama for Reflection and Learning: A Teacher-Researcher Study”, en *Youth Theatre Journal*, vol. 7.3, pp. 3-11.

EDMISTON, B., ENCISO, P. y KING, M. (1987): “Empowering readers and writers through drama: Narrative theatre”, en *Language Arts*, vol. 64, pp. 219-228.

EDMONDS, R. (1979): “Effective schools for the urban poor” en *Educational Leadership*, n° 37, pp. 15-27.

EDMONDS, R. (1986): *Characteristics of Effective Schools*. Hillsdale, Neisser.

EDWARDS, J. y CRAIG T. (1990): “A teacher experiments with drama as a teaching tool: A collaborative research project”, en *Alberta Journal of Educational Research*, n° 36, pp 337-351.

EINES, J. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid, Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

EINES, J. y MANTOVANI, A. (1997): *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona, Gedisa.

EISLER, R. y FREDERIKSEN, L. (1980): *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. New York, Plenum Press.

EISNER, E. (1972): “Emerging Models for Educational Evaluation”, en *School Review* n° 80, pp. 573-590.

— (1972): *Educating Artistic Vision*. London, McMillan.

— (1975): *The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation*. Stanford, Stanford Evaluation Consortium.

— (1979): *Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. New York, MacMillan.

— (1980): *Teoría del Juego dramático*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

- (1987): *The role of discipline based art education in Americ School*. Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts.
- (1993): “Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice”, en *Journal Curriculum Studies*, nº 25, pp. 219-233.
- (2002): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, Gedisa.
- ELAM, K. (1994): *The Semiotics of theatre and drama*. London, Routledge.
- ELKONIN, D. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río Editor.
- ELLIOT, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOTT, I. (1998): “Music, Dance, Drama and Learning”, en *Teaching PreK-8*, vol. 28, pp.36-39.
- ELOLA, H. (1989): *Teatro Para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires, Ediciones Marymar.
- ELSCHENBROICH, D. (1979): *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid, Zero-Zyx.
- ELZO, J. (1996): “Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy”, en *Educadores*, nº 180, pp. 13-34.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2007): *Proyecto Docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia, Universidad de Murcia.
- ENCABO, E. y LÓPEZ VALERO, A. (2001): *Heurística de la comunicación: el aula feliz*. Barcelona, Octaedro.
- (2001): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- ERIKSON, E.H. (1980): *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid, Taurus.

ERRINGTON, E. (1978): *A Time and a Place, Developing Improvised Drama in the Primary School*. Richmond, Primary Education.

— (1993): “Teachers as Researchers: Pursuing Qualitative Enquiry in Drama Classrooms”, en *Youth Theatre Journal*, vol. 7.4, pp. 31-36.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.

EVANS, T. (1984): *Drama in English teaching*. London, Croom Helm.

EYERHOLD, V. (1975): *Teoría teatral*. Caracas, Fundamentos.

F

FÁBREGAS, X. (1975): *Introducción al lenguaje teatral*. Barcelona, Libros de la Frontera.

FARBER, R. (1985): *Máscaras*. Madrid, Edaf.

FARRIS, P. y PARKE, J. (1993): “To be or not to be: What students think about drama?”, en *Clearing House*, nº 66, pp.231-234.

FAST, J. (1984): *El Lenguaje del cuerpo*. Barcelona, Kairós.

FAULKES JENDYK, M. (1985): “Creative Drama-Improvisation-Theatre”, en N. McCaslin (comp.): *Children and Drama*. Lanham, University Press of America, pp. 15-28.

FAURE, G. y LASCAR, S. (1984): *El juego dramático en la escuela*. Madrid, Cincel.

— (1989): “El juego dramático en la escuela. Fichas de ejercicios”, en *Diálogos de educación*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

FAURNES, P. (1989): *Aprender actuando*. México, Editorial Pax Mexico.

FERGUSON, H. (1975): *Bring on the Puppets*. New York, Morehouse-Barlow.

- FERNÁNDEZ CAMBRIA, E. (1987): *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud. (Desde Benavente hasta Alonso de Santos)*. Madrid, Escuela Española.
- FERNÁNDEZ de la CANCELA, R. y MALONDA, A. (1978): *Juegos de dramatización*. Madrid, Santillana.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1996): “Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar”, en *Educadores* nº 180, pp. 35-53.
- FERNANDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ LADRÓN de GUEVARA, M. (2002): *Jugar al teatro*. Madrid, Mare Nostrum.
- FERNANDEZ RUBI, M. (2003): *La danza en las dramatizaciones*. Madrid, Editorial Ccs.
- FERNÁNDEZ, A. (1997): *La dramatización de mitos y leyendas griegas y romanas*. Ciudad Real, Ñaque.
- FERNÁNDEZ, E. (1995): *Manual de motivación y emoción*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- FERNÁNDEZ, I. (1996): “Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar”, en *Educadores*, nº 180, pp. 35-54.
- FERREE, A. (2001): “Soaps and Suspicious Activity: Dramatic Experiences in British Classrooms”, en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol.45, pp.16-23.
- FERRER, M.; MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): *Dramatització i Teatre, Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 29, pp. 7-9.
- FINCHELMAN, M. (1981): *Expresión teatral infantil, auxiliar del docente*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

- FINES, J. y VERRIER, R. (1974): *The drama of history: An experiment in co-operative teaching*. London, New University Education.
- FISCHER, C. (1989): *Effects of a developmental drama-inquiry process on creative and critical thinking skills in early adolescent students*. Tesis sin publicar. Kansas State University.
- FISCHER, G. Y SPECTOR, S. (2001): "Theater across the Curriculum: In the History Classroom", en *Teaching History: a Journal of Methods*, pp.59-70.
- FLAVEIL, J. H. (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid, Visor.
- FLEMING M. (1995): *Starting drama teaching*. London, David Fulton.
- (1997): *The art of drama teaching*. London, David Fulton.
- (1998): "Cultural Awareness and dramatic art forms", en Bryan and Fleming, *Language Learning Intercultural Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 147-157
- (2001): *Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach*. London, David Fulton.
- FLINDERS, D. y MILLS, G. (1993): *Theory and Concepts in Qualitative Research: Perspectives from the Field*. New York, Teachers College Press.
- FONT, A. (1981): *El mimo*. Barcelona, Laia.
- FORDYCE, R. (1975): *Children's theatre and creative dramatics: An annotated bibliography of critical work*. Boston, Hall.
- FORÉS, A. y VALLVÉ, M. (2002): *El teatro de la mente y las metáforas educativas*. Ciudad Real, Ñaque.
- FRAISSE, P. (1976): *Psicología del ritmo*. Madrid, Morata.

- FRANDESCATO, G. (1987): *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Barcelona, Nexus.
- FRANK, L. K. y GOLDENSON, R. M. (1977): *Cómo comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires, Hormé.
- FRECHINA, J.M. (2001): *Escribir en el Taller de teatro*. Madrid, Ñaque
- FREDMAN, R. y READE, I. (1996): *Essential guide to making theatre*. London, Hodder & Stoughton.
- FREEMAN, G., SULLIVAN, K. Y FULTON, C. (2003): “Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior”, en *The Journal of Educational Research*, vol 96, n°3, pp. 131-138.
- FREIRE, P. (1988): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- (1988): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- (1989): *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- FREUDENREICH, GRASSER y KÖBERLING, (1979): *Juegos de actuación dramática*. Madrid, Interduc y Schroedel.
- FROST A. y YARROW R. (1990): *Improvisation in drama*. London, McMillan.
- FUEGEL, C. y MONTOLIU, M^a. (2000): *Innovemos el aula. Creatividad, grupo y dramatización*. Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.
- FUJIKURA, T. (2008): *Reevaluation of Tsubouchi's Child Drama for Domestic Presentation*. Tesis sin publicar.
- FULFORD J., HUTCHINGS M., ROSS A. y SCHMITZ H., (1990): *Bright ideas: drama*. London, Scholastic Publications Ltd.

FUX, M. (1981): *Danza, experiencia de vida*. Barcelona, Paidós.

G

GAIGNEVET, C. (1986): *El folklore obsceno de los niños*. Barcelona, Alta Fulla.

GALDA, L. (1984): “Narrative competence: Play, storytelling, and story comprehension”, en *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, Ablex, pp. 105-117.

GALERA, F. (1998): “Lectura expresiva y comunicación oral”, en *Lenguaje y Textos*, nº11-12, pp. 113-128.

GANGI, J. (1990): “Higher level thinking skills through Drama”, en *The Gifted Child Today*, vol. 13, pp. 16-19.

— (1998): “Philosophical Perspectives on Dramatic Art”, en *Youth Theatre Journal*, vol.12, pp. 75-83.

GARCÍA ALONSO, A. (2001): “¿Quieres que juguemos al teatro?”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 136, pp. 58-60.

GARCÍA APARICIO, A. (1986): “Una muestra para toda la ciudad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 143, pp. 35-39.

GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (1991): *Drama y tiempo: dramatólogía*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GARCÍA CRUZ, J. A. (2000): “El caso de los despedidos de la empresa Westwaco”, en *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, nº23, pp. 121-128.

GARCÍA DEL TORO, A. (1994): *Las artes escénicas y la enseñanza: procesos y reflexiones para su incorporación curricular*. Caguas, Camera-Mundi.

- (2004): *Comunicación y expresión oral y escrita. La dramatización como recurso*. Barcelona, Editorial Graó.
- GARCÍA MONTERO, L. (1999): *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Alborote, Ed. Comares.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid, FGSRP-Pirámide.
- GARDNER, H. (1985): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. Barcelona, Paidós.
- (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, Paidós.
- (2001): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GARFELLARI, P.R. y LÓPEZ, R. (1999): *El juego como recurso educativo*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARVEY, C. (1985): *El Juego infantil*. Madrid, Morata.
- GARVEY, D. (1967): *Simulation, role-playing, and sociodrama in the social studies*, en *Emporia State Research Studies*, vol. 16, pp. 5-34.
- GASSET, A. (1982): *Títeres con cabeza*. Madrid, Aguilar.
- GENEVA, G. (1999): “Drama Modes, Meanings, Methods and Multicultural Education”, en *Stage of the Art*, vol. 10, nº3, pp. 19-28.
- GERVILLA, A. (1988): *La adolescencia, una edad difícil*. Málaga, Innovare.

- GILHAM, B. y PLUNKETT, K. (1985): *Desarrollo infantil: desde la concepción a la edad escolar*. Madrid, Morata.
- GILMOUR, M. (1997): *Shakespeare for all in the primary school*. London, Cassell.
- (1997): *Shakespeare in secondary schools*. London, Cassell.
- GIMÉNEZ, T., CASADEMONT, E y ANTON, M. (1986): *Música, plástica y psicomotricidad*. Barcelona, Onda.
- GIMENO, J. (1976): *Auto concepto, sensibilidad y rendimiento académico*. Madrid, MEC.
- GIOVANNETTI, J. (2003): “Lupa a la deserción” (Sección de Cartas), en *El Nuevo Día*, 17 de octubre, p.27-28
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GLENN, S. (1977): *The complete Actor*. Boston, Allyn y Bacon Inc.
- GLOTON, R. y CLERO, C. (1972): *La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea.
- GOALEN, P. y HENDY, L. (1993): “It’s not just fun, it works! Developing children’s historical thinking through drama”, en *Curriculum Journal*, nº 4, pp. 363-384.
- GOLDSTEIN, A. (1973): *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. New York, Academic Press.
- GOLEMAN, D. (1992): *The Creative Spirit*. New York, Penguin Group.
- GOLOMB, C. y CORNELIUS, C. (1977): “Symbolic play and its cognitive significance”, en *Developmental Psychology*, nº 13, pp. 246-252.

- GOLOMB, C. y BONEN, S. (1981): "Playing games of make-believe; the effectiveness of symbolic play training with children who failed to benefit from early conservation training", en *Genetic Psychology*, nº 104, pp. 137-159.
- GOLOMB, C., GORANSON-GOWING E. y FRIEDMAN, L. (1982): "Play and cognition: Studies of pretense play and conservation of quantity", en *Journal of Experimental Child Psychology*, nº 33, pp. 257-259.
- GONZÁLEZ DÍAZ, L. (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Editorial Popular.
- GONZÁLEZ RUIZ, N. (1965): *Antología de piezas cortas de teatro*. Barcelona, Editorial Labor.
- GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1982): *Psicomotricidad profunda: la expresión sonora*. Valladolid, Miñón.
- GONZALEZ, J. (1978): *Mi primer libro de teatro (I y II)*. León, Editorial Everest.
- GOOCH, S. (1984): *All Together Now; an Alternative View of Theatre and Community*. London, Methuen.
- GOODRIDGE, J. (1970): *Drama in the Primary School*. Londres, Heinemann.
- GORDON, C. (1998): *The Arts Inspected: good teaching in art, dance, drama, music*. Oxford, Oxford Heinemann Educational.
- GOULD, M. (2000): *The Complete GCSE Drama Course: Student Book*. London, Folens.
- GRAINGER, T. (1995): *Traditional storytelling in the primary classroom*. London, Scholastic.
- GRATER, M. (1990): *Paper mask making*. Nueva York, Dover.

- GRAY, FARNUM y MAGER, G. (1973): *Liberating education: Psychological learning through improvisational drama*. Berkeley, McCutchan Publishing.
- GRESHAM, F. y ELLIOTT, S. (1990): *Social skills rating system manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- GRESHAM, F., ELLIOTT, S. y EVANS-FERNANDEZ, S. (1993): *Student Self-Concept Scale manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- GRIFFING, P. (1980): “The relationship between socioeconomic status and sociodramatic play among black kindergarten children”, en *Genetic Psychology Monographs*, nº 101, pp. 3-34.
- GRIFFING, P. (1981): *The School Play*. Londres, Bastford Educational.
- GROTOWSKI, J. (1980): *Teatro laboratorio*. Barcelona, Tusquets.
- (1994): *Hacia un teatro pobre*. Madrid, Siglo XXI.
- GUEMÁREZ, C. (2000): *Una interpretación crítica de la deserción escolar desde las voces de un grupo de jóvenes: hacia una propuesta pedagógica alternativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico
- GUIL, A. y NAVARRO, M. R. (2005): *Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. Vídeo de prácticas. Sevilla, Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- GUTHRIE, K. y HUDSON, L. (1979): “Training conservation through symbolic play: A second look”, en *Child Development*, nº 50, pp. 1269-1271.
- GUZMÁN GÓMEZ-LANZAS, M. (1985): “Desarrollo de la expresividad a través del juego”, en J. Mayor, *Psicología evolutiva*. Madrid, Anaya, pp. 490-507.

H

- HAAS, R. (1949): *Psychodrama and sociodrama in American education*. NY, Beacon House.
- HALEY, G. (1978): *Training advantaged and disadvantaged black kindergartners in sociodrama: Effects on creativity and free recall variables of oral language*. Tesis doctoral no publicada. University of Georgia.
- HALLMAN, R. J. (1980): “Técnicas de enseñanza creativa”, en G. A. Davis y J. A. Scott, *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, p. 240.
- HALSTEAD, V. (1994): “The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England”, en *Comparative Studies in Teacher Education*. Bruselas, pp.391-407.
- HAMILTON, J. (1992): *Drama and Learning: a critical review*. Geelong, Deakin University Press.
- (1992): *In-play: a resource manual for drama techniques in language teaching*. London, Nelson.
- (1993): *Drama in the languages classroom, Centre for Information on Language Teaching and Research*. London, CILT.
- HANRATTY, J. (1994): *Areas for growth: exercises in developmental drama*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid, Morata y M.E.C.
- HAYES-KARBOWSKA, S. (1984): *Drama as a second language: a practical handbook for language teachers*. Cambridge, Cambridge National Extension College.
- HAYMAN, R. (1977): *How to Read A Play*. New York, Grove Press.

- HEATHCOTE, D. (1980): *Drama as context*. Sheffield, National Association for the Teaching of English.
- (1984): “The function of drama in the curriculum”, en Johnson y O’Neill (1984), Dorothy Heathcote: *Collected writings on education and drama*. Londres, Hutchinson.
- (1985): “Drama as Education”, en N. McCaslin: *Children and Drama*. Nueva York, Longman, pp.78-90.
- HEATHCOTE, D. (1985): *Collected writings on education and drama*. London, Hutchinson.
- (1984): “Drama as challenge”. *Collected writings on education and drama*. Evanston, Northwestern University Press, pp. 80-89.
- HEATHCOTE D. y BOLTON G. (1999): *So you want to use role-play?* London, Trentham Books.
- (1995): *Drama for Learning*. Portsmouth, Heinemann.
- HEDAHL, G. (1980): *The effects of creative drama and filmmaking on self-concept* (Doctoral dissertation, university of Minnesota, 1980). Dissertation Abstract International, vol. 41 (03), 851A.
- HEDAHL, G. (1980): *The effects of creative drama and filmmaking on self-concept*. Doctoral dissertation. University of Minnesota.
- HEINIG, R. y STILLWELL, L. (1975): *Creative dramatics for the classroom teacher*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HEINING R. (1993): *Creative drama for the classroom teacher*. Michigan, Allyn & Bacon.
- HELLER, M. (1995): *El Arte de Enseñar con todo el Cerebro*. 2º Edición. Editorial Biosfera. Caracas.

- HENDY L. y TOON L., (2001): *Supporting drama and imaginative play in the early years*.
Buckingham, Open University Press.
- HERANS, C. (1983): *Teatro, imagen, animación*. Barcelona, Laia.
- (1993): “Situación actual del teatro y la escuela: la práctica escolar y la oferta cultural de la sociedad”, en *Lenguaje y textos*, nº 3, pp. 91-102.
- HERANS, C. y MATILLA, L. (1988): “Las compañías de teatro para niños en España”, en J. Alberti y otros, en *Teatro Aula/ Aula Teatro*. Madrid, Acción Educativa, pp. 6-24.
- HERANS, C. y PATIÑO, E. (1982): *Teatro y escuela*. Barcelona, Laja.
- HERAS, L. (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- HERNÁNDEZ SAGRADOS, I. (coord.) (1991): *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca, Amaril Ediciones.
- HERNÁNDEZ, P. (2004): *Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Tamai)*. Tea, Ediciones, S.A.
- HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kolbberg*. Madrid, Narcea.
- HERTZBERG, M. (1998): “Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development”, en *Australian Journal of Language and Literacy*, v21, nº2, p.159.
- HERTZBERG, M. (2000): “So We Can Learn Something as Well as Doing Something Fun: Learning about Reading through Reader’s Theatre”, en *Australian Journal of Language and Literacy*, nº 23, pp. 21-36.
- HETZEI, G. (1988): *Máscaras*. Barcelona, Ceac.

HIDALDO M., (1994): *El teatro en la escuela para maestros*. Madrid, Escuela Española.

HOBSON, H. (1953): *Theatre*. London, Burke.

HODGSON, J. (1977): *The Uses of Drama: Acting as a Social and Educational Force*.
London, Methuen.

HODGSON, J. y BANHAM, (1972): *Drama in Education*. London, Pitman.

HODGSON, J. y RICHARDS, E. (1996): *Improvisation*. London, Methuen.

HOLDEN, S. (1981): *Drama in language teaching*. London, Longman.

HOLLANDER, C. (1978): “Psychodrama, role playing and sociometry: Living and learning processes”, en *Learning: Making learning environments more effective*. Muncie Accelerated Development, Inc. pp.168-241.

HOOKS, B. (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, Routledge.

HORNBROOK, D. (1991): *Education and Dramatic Art*. London, Routledge.

— (1991): *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London, Falmer Press.

— (2000): *On the Subject of Drama*. London, Heinemann.

HORNBY, R. (1986): *Drama, Metadrama and Perception*. Lewsburg/London, Bucknel UP/Associated UP.

HORNE, W y HORNE, M. (1996): “El método del Actor’s Studio: origen, desarrollo y actualidad”, en Oliva, C. y Reverte, C. (coord.), en el *I Congreso Iberoamericano de teatro*. Cádiz, Universidad de Cádiz.

HOSTOS, E. M. de. (1991): “Obras completas”, en *Educación*. Tomo I. n° 6. Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

HOWARD LAWSON, J. (1995): *Escritura de Obras teatrales*. Madrid, ADE.

HUGES C., (1998): *Museum Theatre: Communicating with visitors through drama*. Postmouth, Heinemann.

I

INGERSOLL, R. y KASE, J. (1970): “Effects of creative dramatics on learning and retention of classroom material”, en *Final Report*. Washington, National Center for Educational Research and Development.

IRWIN, E. (1963): *The effect of a program of creative dramatics upon personality as measured by the California test of personality, sociograms, teacher ratings and grades*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh.

ISENBERG, J. y JACOB, E. (1983): “Literacy and symbolic play: A review of the literature”, en *Childhood Education*, vol. 59, pp. 272-276.

IZQUIERDO, C. (2000): “Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo”, en *Educación*, vol. 26, pp. 127-149.

J

JACKSON, T. (1980): *Learning through Theatre: Essays and casebooks on Theatre in Education*. Manchester, Manchester University Press.

— (1980): *Learning through Drama*. Manchester, Manchester University Press.

— (1993): *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. London, Routledge.

JAMES, R. (1986): *Developing drama*. London, Kemple Press.

- JAMES, R. y WILLIAMS, P. (1980): *A guide to improvisation a handbook for teachers*. London, Kemple Press.
- JENDYK, M. (1981): “Creative drama improvisation and theatre”, en *Children and drama*. New York, Longman, pp. 15-28.
- JENGER, Y. (1977): “Jugar a ser”, en Dasté, Jenger y Voluzan, *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid, Villalar.
- JENNINGS, S. (1973): *Remedial Drama*. London, Pitman.
- (1986): *Creative Drama in group work*. London, Winslow.
- (1998): *Introduction to Drama to Drama therapy: Theatre and Healing: Ariadne’s Ball of Thread*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- JEREZ, I. (2004): “Dramatizar para expresar: la mejora de la oralidad en la Educación Primaria”, en *Primeras noticias. Revista de literatura*, nº 206, pp. 65-74.
- JEREZ, I. y ENCABO, E. (2005): “Aspectos no verbales de la expresión oral: el lado oscuro de la lingüística”, en *Propuestas didácticas para su conocimiento y mejor desde la dramatización*. Murcia, Universidad de Murcia.
- JOHNSON, A. (1998): “How to Use Creative Dramatics in the Classroom”, en *Childhood Education: Infancy through early adolescence*, vol. 75, pp. 2-6.
- JOHNSON, L. y O’NEIL C. (1985): *Drama and Mentally Handicapped*. London, Hutchinson.
- JOHNSTON, C. (1998): *House of Games*. London, Nick Hern Books, Ltd.

K

- KAMEN, M. (1991): *Creative drama and the enhancement of elementary school students understanding of science concepts*. Tesis doctoral no publicada. University of Texas.
- KAMII, C. (1982): “La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 18, pp. 3-32.
- KAMPMANN, L. (1972): *Teatro de marionetas*. París, Bouret.
- KANAS, E. (1994): *Echoes from the classroom: Teacher influence on student autonomy, social interaction and creativity*. Tesis doctoral no publicada. New York. Columbia University Teachers College.
- KANFER, F. y PHILLIPS, J. (1970): *Learning foundations of behavior therapy*. New York, Wiley.
- KANTOR, T. (1984): “Manifiesto del Teatro Cero”, en *El Teatro de la Muerte*, Selección y presentación de Denis Bablet. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, p. 33.
- KAPLAN, B. (1992): *Drama and Creativity in Action*. Ilfracombe, Arthur H. Stockwell.
- KARBOWAKA HAYES, S. (1984): *Drama as a Second Language*. Cambridge, National Extension College.
- KARDASH, C. y Wright, L. (1987): “Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis”, en *Youth Theater Journal*, pp. 11-18.
- KARIOTH, E. (1967): *Creative dramatics as an aid in developing creative thinking abilities*. Ph.D. diss., University of Minnesota.
- KASE, J. (1985): *Creative drama in a developmental context*. Lanham, University Press of America.

- KASE, J. (1989): *The creative drama book: Three approaches*. New Orleans, Anchorage Press.
- KELSALL, M. (1986): *Role play in language learning*. Harlow, Longman.
- (1987): *Studying drama: an introduction*. London, Edward Arnold.
- KEMPE, A. (1996): *Drama Education and Special needs*. London, Stanley Thornes.
- (1997): *The GCSE Drama course book*. London, Stanley Thornes.
- KEMPE, A. y ASHWELL M. (2000): *Progression in secondary drama*. London, Heinemann.
- KEMPE, A. y NICHOLSON H. (2001): *Learning to teach drama 11-18*. London, Continuum.
- KENNEDY, A. (2004): *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, Octaedro.
- KENNEDY, C. J. (1981): *Child drama: A selected and annotated bibliography 1974-1979*. Washington, Children's Theatre Association of America.
- KERSHAW, B. (1992): *The politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. London, Routledge.
- KIEFFER, C. (1996): “A class study of informal drama in the fourth grade”, en *Instructional Resource*, nº 16. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement. ERIC, ED393134.
- KING y MINIMUM, (2003): *Statistical Reasoning*. USA, JohnWiley & Sons, Inc.
- KING, B. (1991): “In the Classroom: Dramatizations of fables: Fun for all”, en *The Reading Teacher*, vol. 44, p. 621.
- KIPNIS, L. y GILBERT, M. (1994): *Have You Ever...Bringing Literature to Life through Creative Dramatics*. Fort Atkinson, Alleyside Press.

- KITSON, N. (1997): *Drama 7-11: developing primary teaching skills*. London, Routledge.
- KLOCK, M. F. (1975): *Creative drama. A selected and annotated bibliography*. Washington, American Theatre Association.
- KNAPP, M. L. (1995): *La comunicación no verbal*. Barcelona, Paidós.
- KNIPPING, N. (1993): "Let Drama Help Young Authors 'Re-See' Their Stories", en *Lenguaje Arts*, vol. 70, nº 1, pp.44-50.
- KÖLHBERG, L. (1966): "A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes", en E. E. Maccoby (comp.): *The Development of Sex Differences*, Stanford University Press, pp. 94-98.
- KÖLHBERG, L. (1982): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo", en *Infancia y Aprendizaje*, nº18, pp. 33-51.
- KOSTE, V. (1995): *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. Portsmouth, Heinemann.
- KOWZAN, T. (1997): *El signo y el teatro*. Madrid, Arco.
- KRITZEROW, P. (1990): "Active learning in the classroom: The use of group role plays", en *Teaching sociology*, vol. 18, pp. 223-225.
- KYMISSIS, P. y HALPERIN D. (1996): *Group therapy with children and adolescents*. New York, John Wiley & Sons.
- KYRIAKOU, C. (1995): *Effective Teaching in Schools*. London, Stanley Thornes.
- L**
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real, Ñaque.

- LAFERRIÉRE, G. (2001): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real, Ñaque.
- LAFERRIÉRE, G. y MOTOS T. (2000): *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real, Ñaque, pp. 89-120.
- (2003): *Palabras para la acción*. Ciudad Real, Ñaque.
- LANDY, R. (1982): *Handbook of educational drama and theater*. Westport, Greenwood.
- LANDY, R. (1993): *Persona and Performance: The Meaning of Role in Drama, Therapy and Everyday Life*. New York, Guilford Press.
- (1982): *Handbook of educational drama and theatre*. London, Greenwood Press.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): *Simbología del movimiento*. Barcelona, Científico Médica.
- LÁZARO, J. (2001): *Taller de teatro*. Madrid, CCS.
- LE BOULCH, J. (1981): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona, Paidós.
- LEACH, S. (1992): *Shakespeare in the classroom*. Oxford, Oxford University Press.
- LEE, T. (1991): “The sociodramatist and sociometrist in the primary school”, en *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, vol. 43, pp. 191-196.
- LEIF, J. y BRUNELLE, L. (1978): *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LEQUEUX, P. (1977): *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LESSING, G.E. (1993): *La Dramaturgia de Hamburgo*. Madrid, ADE.

- LIMBOS, A. C. (1988): “El teatro para niños en Bélgica” en J. Alberti y otros: *Teatro Aula/ Aula Teatro*, Madrid, Acción Educativa, pp. 33-44.
- LINAZA, J. (1987): “Teatro, animismo y juego en los niños de edad preescolar”, en M. A. Almodóvar y otros: *Teatro de, por, para... los niños*. Madrid, Acción Educativa, pp. 21-36.
- LINNELL, R. (1982): *Approaching Classroom Drama*. Londres, Edward Arnold.
- (1985): *Performance skills in drama*. London, Edward Arnold.
- LINNELL, R. (1998): *Practical Drama Coursebook*. London, Hodder & Stoughton.
- LITTLEDYKE, M. (1995): *Live issues: drama strategies for personal, social and moral education*. London, Questions.
- LIVINGSTONE, C. (1983): *Role Play in Language Learning*. London, Longman.
- (1993): *The process of drama: negotiating art and meaning*. London, Routledge.
- LOGAN, L. y LOGAN, V. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*, Barcelona, Oikos-Tau.
- LOMAS, C. y RUIZ, V. (1999): “Teatro y juego dramático”, en *Textos 19*. Barcelona, Graó.
- LÓPEZ CÉSPEDES, J. y SLIZ VALCÁRCEL J. (1989): “La dramatización y la fotonovela: dos técnicas de expresión en la enseñanza de la literatura”, en Varios Autores: *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1977): *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Madrid: Cátedra.

- LÓPEZ VALERO, A. (2008): *Lenguaje, cultura y discriminación*. Granada, Magina.
- LÓPEZ VALERO, A., JEREZ MARTÍNEZ, I. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. COYLE, Y. y ENCABO, E. (2005): “Re-thinking Language and Literature teaching: stories throughout the curriculum”, en *Learning Languages*, nº 10, pp. 14-15.
- LÓPEZ, A. y ENCABO E. (2000): “Intereses y valores en jóvenes de 16 a 20 años. Una estrategia de intervención a través de las lecturas”, en *Lenguaje y Textos*, nº 15 pp. 71-105. Madrid, Servicio de publicaciones ULPGC.
- (2001): “De mitos, leyendas y cuentos: Necesidad didáctica del género narrativo”, en *Contextos Educativos*, nº 4, pp. 245-250.
- (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2001): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- (2002): *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque socio crítico*. Barcelona, Octaedro.
- (2004): *Comunicación y Diferencias de Género: una aproximación desde la didáctica de la lengua y la literatura*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- (2004): *Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Murcia, Diego Marín.
- (cords.) (2004): *Didáctica de la Literatura. La dramatización. El cuento y la animación a la lectura*. Barcelona, Octaedro.

LOVINGER, S. (1974): "Sociodramatic play and language development in preschool disadvantaged children", en *Psychology in the Schools*, pp. 313-320.

LOWENFELD, V. (1958): *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz.

LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LUCCA IRIZARRY, N. y BERRÍOS RIVERA, R. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Hato Rey, PR., Publicaciones Puertorriqueñas

LYONS, V. (1977): "Psychodrama as a counseling technique with children", en *Elementary School Guidance & Counseling*, vol. 11, pp. 252-57.

M

MACGOWAN, K. y MELNITZ, W. y ARMSTRONG, G. (1979): *Golden Ages of the Theater*. Englewood, Prentice-Hall, Inc.

MACKEY S. y COOPER S. (2000): *Drama and Theatre Studies*. London, Stanley Thornes.

MACLURE, S y DAVIES, P. (1998): *Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*. Barcelona, Gedisa.

MAGALLÓN, G. y PACHECO, M. (1983): "Texto teatral en la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 98, pp. 35-37.

MAIER, W. (1991): "Role playing: Structures and educational objectives", en *Journal of Child and Youth Care*, vol. 6, pp. 145-150.

MALE, J. (1973): *Approaches to Drama*. Londres, George Allen and Unwin.

- MALEY A. y DUFF A. (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MANTOVANI, A. (1980): *El teatro, un juego más*. Madrid, Nuestra Cultura.
- (1984): “Dramática creativa”, en *Encuentro Teatro-Educación*. Madrid, MEC.
- MANTOVANI, A. y MORALES, R. (1999): *Juegos de expresión dramática*. Ciudad Real, Ñaque.
- MARBACH, E. y YAWKEY, T. (1980): “The effect of imaginative play actions on language development in five years old children”, en *Psychology in the Schools*, nº 17, pp. 257-263.
- MARCHESI y HERNÁNDEZ (2000): *El fracaso escolar*. Fundación para la modernización de España. Madrid, Alianza.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980): *La creatividad*. Barcelona, Ceac.
- MARÍN, R. y De la TORRE, S. (1991): *Manual de la creatividad*. Barcelona, Vicens Vives.
- MAROTO, M. (1990): “Escenografías y vestuario”, en *Cuadernos de Iniciación Teatral*. Valladolid, Diputación Provincial de Valladolid.
- MARSHALL, H. y HAHN, S. (1967): “Experimental modifications of dramatic play”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 5, pp. 119-122.
- MARSON B., MCGUIRE y MORTON (1990): *Drama 14-16*. London, Stanley & Thomes.
- MARTELLO, J. (2001): “Drama: Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years”, en *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 24, nº3, pp. 195-207.
- MARTÍ, J.L. y SATUÉ, L. (1982): *Desarrollos en psicoterapia de grupo y psicodrama*.

Barcelona, Gedisa.

MARTÍN CORUJO, J.A. (1993): *En el país de los vectores*, nº 23, pp. 33-37.

MARTÍN, F. (1978): “Taller de teatro, una experiencia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 48, pp. 26-29.

MARTÍNEZ, P. y NÁÑEZ, J. A. (1986): *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, García Núñez.

MASCARÓ, P.J. (2001): *Teatro, el arte en la enseñanza*. Ciudad Real, Ñaque.

MASLOW, A. (1991): *Motivación y personalidad*. Madrid, Díaz Santos.

MATHIS, J., FAIRCHILD, L., y CANNON, T. (1980): “Psychodrama and sociodrama in primary and secondary education”, en *Psychology in the Schools*, vol. 17, pp.96-101.

MATILLA, L. (1985): *Teatro para armar y desarmar*. Madrid, Espasa-Calpe.

— (1986): *Teatro de animación. La fiesta de los dragones*. Madrid, Cíncel.

— (1989): “Teatro, animación y público joven”, en P. Amich y otros: *Teatro y animación*. Madrid, Acción Educativa.

— (1997): *Tendencias actuales del Teatro para niños, Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

MATURANA, H. (2004): *Desde la Biología a la psicología*. Buenos Aires, Lumen Humanitas.

MAYNE, A. y SHUTTLEWORTH, J. (1986): *Considering Drama*. London, Hodder & Stoughton.

- McCAMMON, L. (2002): “Deconstructing Youthland: Problems and Possibilities for Drama/Theatre Education”, en *Stage of the Art*, vol. 14, pp.7-11.
- McCASLIN, N. (1975): *Children and Drama*. New York, David McKay Company.
- (1981): *Introduction. Children and drama*. New York, Longman.
- (1984): *Creative Drama in the Classroom*. New York, Longman.
- (1997): *Children’s theatre in the United States: a history*. Studio City, Players Press.
- McCASLIN, N. (2005): *Creative drama in the classroom and beyond*. New York, Allyn & Bacon.
- McCLINOCK, A. (1984): *Drama for Mentally Handicapped Children*. London, Souvenir Press.
- McCULLOUGH C. (1998): *Theatre Praxis: teaching drama through praxis*. Basingstoke, MacMillan.
- McCURRAY I. y DARNLEY B. (1999): *Special talents, special needs: drama for people with learning disabilities*. London, Jessica Kingsley.
- McDONALD, J. (1994): “The Impact of the Educational Setting on the Aesthetic Dimension in the Drama Classroom”, en *NADIE Journal*, vol. 18, nº 1, pp. 5-13.
- McFALL, R. y TWENTYMAN, C. (1973): “Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training”, en *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 81, pp. 199-218.
- McGREGOR, L. (1977): *Developments in Drama Teaching*. London, Open Books.
- McGREGOR, L., TATE M. y ROBINSON, K. (1980): *Learning through drama*. London, Heineman.

- McGUINNESS, S. (1996): *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona, La Magrana.
- McGUIRE, B. (2000): *Student Handbook for Drama*. London, Pearson Publishing.
- McMILLAN, J. H. (2004): *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Boston, Ally and Bacon.
- McRAE, J. (1985): *Using Drama in the Classroom*. Oxford, Pergamon Institut of English.
- MENTS, V. (1990): *The Effective Use of Role Play*. Londres, Kogan Page.
- MERRIAM, S. (1988): *Case Study Research in Education: A qualitative Approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MERSAND, J. (1969): *Teaching the Drama in Secondary Schools*. Jersey City, Scarecrow Press.
- MESCHKE, M. (1988): *Una estética para el teatro de títeres*. Bilbao, UNIMA.
- MEYERHOLD, V.E. (1992): *Textos Teóricos*. Madrid, ADE.
- MILLER C. y SAXTON J. (1997): *Drama and Theatre in Education: International Conversations*. IDEA.
- MILLWARD, P. (1990): "Drama as a Well-made Play", en *Language Arts*, vol. 67, pp. 151-162.
- MILROY, E. (1982): *Role-play: A practical guide*. Scotland, Aberdeen University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de Educación Artística. Primaria*. Madrid, MEC.
- MIRABAL-ROBERTS, L. (2003): *Forjadores de una cultura de paz y esperanza: Guía de talleres para maestros de escuela elemental*. Propuesta de proyecto en proceso. Facultad

- de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Documento inédito.
- MIRALLES, A. (1979): “Algo más que teatro infantil”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 59, pp. 60-63.
- MIRALLES, A. (1975): *Nuevos rumbos del teatro*. Barcelona, Salvat.
- MIRAVALLS, L. (1984): *Teoría y práctica de la dramatización*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- MOFFETT, J. (1967): *Drama: What is Happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*. Illinois, National Council of Teachers of English.
- MOLINA, M^a. y RICO, A. (2004): “Teatro en el aula. Representaciones de cuentos en los colegios de Melilla”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n° 167.
- MOORE y CALDWELL. (1990): “The art of planning: Drama as rehearsal for writing in the primary grades”, en *Youth Theater Journal*, n° 4, pp. 13-20.
- MORATE, A. (1999): *Sobre la dramatización*. Madrid, Ñaque.
- MOREAU, A. (1999): *Ejercicios y técnicas creativas de Gestalterapia*. Málaga, Sirio.
- MORENO, J. (1961): *Psicodrama*. Buenos Aires, Paidós.
- (1977): *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires, Vancú.
- (2000): *El teatro como camino para la paz*, n° 17. Madrid, Ñaque.
- (2004): *Activa tu música interior*. Barcelona, Herder.
- MORGAN N. y SAXTON J. (1987): *Teaching Drama*. Stanley Thornes.
- (1988): “Enriching language through drama”, en *Language Arts*, vol. 65, pp. 34-40.

- MORTON J., PRICE R. y THOMSON R. (2001): *AQA GCSE Drama*. London, Heinemann.
- MOTOS, T. (1992): “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Actas del I Congreso Mundial de Teatro y Educación*. Oporto.
- MOTOS, T. (1995): “Teatro en la Escuela. Para saber más”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº223.
- (1996): “Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje”, en García Hoz, V.: *Enseñanzas artísticas y técnicas. Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp S.A., pp. 113-164.
- (1998): *Expresión corporal y simbolización: una dimensión olvidada de la expresión corporal*. Madrid, Ñaque.
- (1999): “Dinamización lingüística de textos teatrales, en Teatro y juego dramático”, en *Textos 19*. Barcelona, Graó.
- (1999): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Madrid, La Avispa.
- MOTOS, T. y GARCÍA, F. (1990): *Expresión corporal*. Madrid, Alhambra.
- MOTOS, T. y otros, (1998): *Taller de Dramatització-Teatre*. Bromera, Alzira.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1999): *Prácticas de dramatización*. Madrid, La Avispa.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1978): “Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances”, en *European Journal of Social Psychology*, nº 8, pp. 181-192.

- MUKAROVSKY, J. (1977): “El lenguaje escénico en el teatro de vanguardia”, en *Escritos de Estética y Semiótica del Arte*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MUNARI, B. (1986): *El arte como oficio*. Barcelona, Labor.
- MUÑIZ, C. (1962): “El Teatro y los niños”, en *Primer Acto*, nº 29 y 30.
- MUÑOZ SANTONJA, J. y ROLDÁN CASTRO, I. (1999): “Matemática lúdica televisada”, en *Educación y Medios*, nº 9, pp. 23-26.
- MUÑOZ SANTONJA, J. y ROLDÁN CASTRO, I. (2004): “Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta”, en *UNO* nº 35, pp. 53-65.
- MUÑOZ, M. (1994): *El teatro en la escuela para maestros*. Madrid, Escuela Española.
- (1998): *El teatro. Programación y ejercicios*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- MURPHY, L. B. (1982): “El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo”, en *J. M.W. Piers: Juego y Desarrollo*, pp. 105-112.
- N**
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. (1991): “Social studies in the middle school”, en *Social Education*, nº 55, pp. 287-293.
- NAUDIN, A. (1969): *Cine y teatro*. Barcelona, Ramón Sopena.
- NAVARRO, M. R. (2002): *Estudio comparado de la formación inicial del profesorado español en el Área de Educación Artística en el nivel de Educación Primaria: el ámbito de la Dramatización*. Trabajo de Investigación. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, Universidad de Sevilla.

- (2003): “La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula”, en *Enseñanza*, n° 21, pp.181-198.
- NEEDLANDS J. y GOODE, T. (1995): “Playing in the Margins of Meaning: The Ritual Aesthetic in Community Performance”, en *NADIE Journal*, vol.19, n° 1, pp.39-56.
- NEELANDS J. y DODSON W. (2000): *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London, Hodder & Stoughton
- NEELANDS, J. (1984): *Making Sense of Drama*. London, Heinemann.
- (1991): *Structuring Drama Work*. Cambridge, Cambridge University.
- (1992): *Learnig through Imagined Experience*. London, Hodder & Stoughton.
- (1993): “Writing in imagined contexts: Research into drama influenced writing”. n° 202, en *Board of Education*. Toronto. ERIC, ED 355576.
- (1998): “Drama and the holistic curriculums”, en Clarke, Dobson, Needlands, Goode: *Lessons for the living*. London, Myfair.
- (1998): *Beginning Drama 11-14*. London, Fulton.
- NEELANDS, J., BALDWIN, P. y FLEMING, K. (2003): *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London, Routledge Falmer.
- NEVILLE, B. (1989): “The search for spontaneity”, en *Educating Psyche: Emotion, imagination, and the unconscious in learning*. North Blackburn, Collins Dove.
- NEWBOULD, A. y STIBES, A. (1983): *Exploring Texts through Reading along and Dramatization*. Londres, Ward Lock Educational.

- NICHOLSON H. (2000): *Teaching Drama 11-18*. London, Continuum.
- NICHOLSON H. y KEMPE A. (2001): *Learning to Teach Drama 11-18*. London, Continuum.
- NIEMINEN, S. (1986): "Using psychodramatic techniques as a means of preventive mental health work in Finland", en *School Psychology International*, vol. 7, pp. 94-97.
- NIEVES-RIVERA, M., (2004): *Detrás de la Máscara: Guía para fomentar talentos artísticos en estudiantes con problemas de aprendizaje*. Proyecto de Maestría. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- NIXON J. (1982): *Drama and the Whole Curriculum*. London, Hutchinson.
- (1987): *Coursework drama, a teacher's guide to organization and assessment*. Basingstoke, McMillan Education.
- NOBILE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, Morata.
- NOBLEMAN, R. (1980): *50 Projects for Creative Dramatics*. Rowayton, New Plays Children.
- NORDIC VOICES IN DRAMA (2001): *Theatre and Education* (collective). Brisbane, IDEA.
- NUTTIN, J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- O**
- O' NEIL, C. y LAMBERT, A. (1976): *Drama Guidelines*. London, Heinemann.
- (1982): *Drama Structures*. London, Stanley Thornes.

- O' NEILL, C. (1995): "Drama Worlds", en *A framework for Process Drama*. London, Heinemann.
- O' TOOL, J. y DONELAN, K. (1996): *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane, IDEA.
- O' TOOLE, J. (1976): *Theatre in Education*. Londres, Hodder & Stoughton.
- O' TOOLE, J. (1983): *Dramatic dialogue: the duologue of personal encounter*. Cambridge, Cambridge University.
- (1988): *Dramawise: an introduction to GCSE drama*. London, Heinemann.
- (1992): *The process of Drama*. London, Routledge.
- (1993): *The Process of drama: negotiating art and meaning*. London, Routledge.
- O' TOOLE y HASEMAN (1987): *Dramawise*. London, Heinemann.
- O'NEILL, C. y otros (1986): *Drama Guidelines*. Londres, Heinemann Educational Books.
- OBERLE, D. (1989): *Jeu dramatique et développement personnel*. París, Retz.
- O'BRIEN, M. (1994): "The play's the thing": *The effect of performance-based teaching methodology on student attitudes toward Shakespeare study*. Ph.D. diss., The American University.
- OBST, J. (2000): *El Psicodrama Cognitivo Conductual*. Buenos.Aires, CATREC.
- O'CONNOR, P. (2006): *Reflection and Refraction: The Dimpled Mirror of Process Drama*. Tesis sin publicar.
- ODRIOZOLA, R. y LARRANAGA, M. (1992): "Formación del profesorado en expresión dramática desde la práctica educativa", en *Actas del I Congreso Mundial de Teatro y Educación*. Oporto.

- OLIVA BERNAL, C. (2004): *La verdad del personaje teatral*. Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- OLIVA, C. y TORRES MONREAL, F. (1990): *Historia básica del arte escénico*. Madrid, Cátedra.
- O'NEILL, C. (1991). Structure and spontaneity: Improvisation in theatre and education. Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter.
- (1995): *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, Heinemann.
- ORIPOVNA, M. (1991): *Poética de la pedagogía teatral*. México, Siglo XXI editores.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1991), “Jugando a comprenderse. El papel del juego socio-dramático en el desarrollo de la comunicación infantil”, en *Signos*, nº 4, pp. 12-21.
- OSBORNE J. (1999): *Looking Back*. London, Faber & Faber.
- OSORIO, J. M. (1983): *Teatro guiñol*. León, Everest.
- OSTERRIETH, P. (1974): *Psicología infantil*. Madrid, Morata.
- OTI, F. (1986): “El teatro invade la escuela”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 143, pp.31- 34.
- O'TOOLE, J. (1992). The process of drama: Negotiating art and meaning. New York, Routledge.
- OWENS, A. y BARBER, K. (1997): *Dramaworks: planning drama, creating practical structures, developing drama pretexts*. Carlisle, Caryl Press.
- OWENS, A. y BARBER, K. (2004): *Cómo se puede evaluar la asignatura de drama*, nº 33. Madrid, Ñaque.

P

PADÍN ZAMOT, W. (1995): *Manual de teatro escolar: Alternativas para el maestro*. San Juan, Ed. de la Universidad de Puerto Rico.

PAGE, C. (2001): *Eduquer par le jeu dramatique: pratique théâtrales a l'école*. París: ESF.

PAMMENTER, David (1993): “Devising for TIE”, en *Learning through Theatre*. Tony Jackson, pp. 53-70.

PARRY, C. (1969): “Drama”, en D. Thompson: *Directions in the Teaching English*, Cambridge University Press.

PARULA DE LÓPEZ, B. (1977): *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe.

PASSATORE, F., LASTREGO, C. y TESTA, F. (1988): *Me gusta hacer teatro, 1 y 2*. León, Everest.

PASTOR, Y. (1999): *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de València.

PASTOR, Y., BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M. (2003): “El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género”, en *Revista de psicología social*, vol. 18, nº 2, pp. 141-159.

PATERSON, L. (1971): *Black Theater*. New York, Dodd, Mead & Co.

PATIÑO, E. (1985): “Teatro y escuela: escuela y teatro”, en *El Público*, Cuaderno 5.

— (1988): “Teatro-Juego dramático en el Ciclo Superior”, en J. Alberti y otros: *Teatro Aula/ Aula Teatro*. Madrid, Acción Educativa, pp. 129-131.

- PAVIS, P. (1996): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. Barcelona, Paidós Ibérica. S. A.
- (2000): *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona, Paidós.
- PEARSON-DAVIS, S. (1989): “Drama in the curriculum for troubled young people” en *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, vol. 41, pp. 161-174.
- PELEGRÍN, A. (1978): “La improvisación, técnica de trabajo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 48, pp.71-74.
- PELEGRÍN, A. y OCHOA ARRAMBILLET (1976): *Dramatización*. Madrid, UNED.
- PELLEGRINI, A. (1980): “The relationship between kindergartener’s play and achievement in pre reading, language, and writing”, en *Psychology in the Schools*, vol. 17, pp. 530-535.
- PEMBERTON-BILLING, R. N. y CLEGG, J. D. (1968): *Teaching Drama*. London, University of London Press.
- PEREIRA, N. (1976): *Creative dramatics in the library*. Rowayton, New Plays.
- PERETA SALVIA, R. y OTROS, (1986): “Creatividad Teatral”, en *Biblioteca de recursos didácticos*. Madrid, Alhambra.
- PÉREZ OLIVA, P. (1973): *Iniciación al teatro popular*. Madrid, Doncel.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1980): *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. Nueva York, Academic Press.
- PESSEL, A. (1975): *Sombras corporales*. Barcelona, Vilamala.
- PETER, M. (1994): *Drama for All*. London, David Fulton.

- (1994): *Drama for all: developing drama in the curriculum with pupils with special educational needs*. London, David Fulton.
- (1995): *Making Drama Special: Developing Drama Practice to Meet Special Educational Needs*. London, David Fulton.
- PFISTER, M. (1988): *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PHILLIPS, S. (1999): *Drama with children: elementary activity programs*. Oxford, Oxford University Press.
- PHILPOTT, V. y MCNEIL, M. J. (1986): *Cómo hacer y manejar marionetas*. Madrid, SM.
- PIAGET, J. (1951): *Play, Dreams and Imitation*. London, Heinemann.
- (1963): *El criterio moral del niño*. Barcelona, Fontanella.
- (1967): *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- (1977): *La formación del símbolo en el niño*. Madrid, FCE.
- (1995): *Seis estudios de psicología*. Bogotá, Labor.
- (1999): *Psicología de la inteligencia*. Barcelona, Edit. Crítica.
- PIERINI, S. (1977): *Children's Theater in Elementary School*. Nueva York, The Scabury Press.
- PIGOTT, I. (1990): "Drama in the Classroom", en *The Gifted Child Today*, vol. 13.
- PINAR, W. y GRUMET, M. (1976): *Toward a Poor Curriculum*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company.

- PINCIOTTI, P. (1993): "Creative drama and young children: The dramatic learning connection", en *Arts Education Policy Review*, vol. 94, pp. 24-28.
- PLASENCIA, I.C. y RODRIGUEZ, E.J. (1999): *En el país de la reina equilátera: una experiencia interdisciplinar en la escuela de magisterio*. n° 37, pp. 29-36.
- PLATKE, M. (1990): *The Elementary School Play: Creative Experience for Stage or Video*. Novato, Academic Therapy.
- PLATÓN (2000): *La República*. Madrid, Alianza.
- POBLACIÓN, P. y LÓPEZ, E. (2000): *Introducción al role-playing pedagógico*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PONZA, M. V. (1996): "La experiencia interdisciplinaria en la realidad educativa de hoy", en *SUMA* n° 21, pp. 97-101.
- POPHAM, W.J., (1999): "Why Standardized Test Scores Don't Measure Educational Quality", en *Educational Leadership*, n° 56(6), pp. 8-15.
- PORRAS, F. (1981): *Títeres, teatro popular*. Madrid, Editora Nacional.
- PORTER LADOUSSE, G. (1987): *Role Play*. Oxford, Oxford University Press.
- POVEDA, L. (1973): *Creatividad y Teatro*. Madrid, Narcea.
- (1994): *Más "teatrillos": con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Madrid, Narcea.
- (1995): *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, Narcea.
- (1996): *Texto dramático*. Madrid, Narcea.
- POWELL, T. (1973): *El educador y la creatividad del niño*. Madrid, Narcea.

PRIETO, M^a D. y FERRÁNDIZ, C. (2004): *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga, Aljibe.

PUIG A. Y SERRAT, F. (1974): *Música y teatro de taller*. Barcelona, Vicens Vives.

PUJOL, M. (1984): “Títeres, niños y educadores”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 111, pp. 4-7.

— (2003): *Teatro y libertad*. Madrid, Ñaque.

PUTNAM, L. (1991): “Dramatizing Nonfiction with Emerging Readers”, en *Lenguaje Arts*, vol. 68, pp. 463-469.

Q

QUENEAU, R. (1996): *Ejercicios de estilo*. Madrid, Cátedra.

R

RALPH, E. (1997): “The power of using drama in the teaching of second languages: some recollections”. *McGill journal of Education* vol. 32, pp. 273-288.

RAMOS, J. (1998): “Pedagogía teatral en Puerto Rico: entre el método Stanislavskiano y la herencia del realismo y la experimentación universitaria”, en *Bambalinas* (Revista de Teatro), n°1. Puerto Rico.

RANDALL, G. (1967): “Creative drama: Origins and use”, en *Opinion*, vol. 11, pp. 35-39.

RANGER P. (1990): *Performance: practical examinations in speech and drama*. London, E&F.

RANGER, L. (1995): *Improving reading comprehension through a multi-faceted approach utilizing drama*. Kean College of New Jersey. ERIC, ED380758.

- RANKLIN I. (1995): *Drama 5-14: a practical approach to classroom drama*. London, Hodder & Stoughton.
- READ, H. (1973): *El arte y la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1986): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- READMAN G. y LAMONT G. (1994): *Drama: a handbook for primary teachers*. London, BBC Educational Publishing.
- RECASENS, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona, Ceac.
- REDINGTON, C. (1983): *Can theatre teach?* Londres, Pergamon Press.
- (1987): *Six Theatre in Education Programs*. Londres, Methuen.
- REDMOND, J. (1979): *Themes in Drama*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- REINHARDT, G. (1984): *Cómo construir muñecos de guiñol*. Barcelona, Ceac.
- RENOULT, N. (1995): *Creatividad teatral*. Madrid, Alhambra.
- RENOULT, N. y VIALARET, C. (1994): *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Madrid, Nancea.
- REYMOND-RIVIER, B. (1980): *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona, Herder.
- REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.
- RICHARD, R. J. (1994): *An exploration of integrative drama/theater in a regular Canadian high school*. Ph.D. diss., McGill University.
- RIDEL, S. (1975): *An investigation of the effects of creative dramatics on ninth grade students*. Ph.D. diss., Florida State University.

- RINCÓN, F. & SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1984): *La fábrica del teatro*. Barcelona, Teide.
- (1985): *Los talleres literarios*. Barcelona, Montesinos.
- RÍOS, J.M. y CEBRIÁN, M. (2000): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga, Aljibe.
- RIOSALIDO, J. (1988): *El teatro en la escuela*. Madrid, Humanitas.
- RITCH, P. (1978): *Creative drama as a teaching strategy: historical review and organizing framework*. PhD Dissertation, College of Education, Department of Drama, University of Texas (Austin)
- ROBBINS, B. (1988): “Creative Dramatics in the Language Arts Classroom”, en *ERIC Digest Number 7*. Bloomington, ERIC.
- ROBERT, P. (1990): *Mimo*. Donostia, Tarttalo.
- ROBERTS, V. (1962): *On Stage*. New York, Harper & Row.
- ROBINSON K. (1983): *The status of Drama in Schools*. London, Falmer Press.
- (1989): *The Arts in Schools*. London, Calouste Galbenkian Foundation.
- (1980): *Exploring Theatre and Education*. Londres, Heinemann.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A.M. (1975): *El adolescente y su mundo*. Barcelona, Herder.
- RODARI, G. (1987): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona, Aliorna.
- (1989): *¿Quién soy yo?* Barcelona, Aliorna.
- (2002): *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Bronce.
- RODRIGO LÓPEZ, M. J. (1987): “Los compañeros como agentes de socialización”, en J. L. Vega: *Psicología evolutiva*, 4ª ed., tomo II. Madrid, UNED, pp. 555- 586.

- RODRÍGUEZ SALDAÑA, B. (2003): *Estudio de caso cualitativo acerca de las necesidades de los estudiantes dominicanos en la escuela Las Américas para integrarse y adaptarse al sistema educativo puertorriqueño*. Documento inédito presentado como requisito parcial en el curso EDUC 8016, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- RODRÍGUEZ, A. (1978): “Panorámica del Teatro Infantil en Cataluña”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 48, suplemento 10, pp. 29-32.
- RODRÍGUEZ, A. (1978): “Teatro de niños, teatro para niños”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 48, pp. 39-46. Barcelona, Fontalba.
- RODRÍGUEZ, J. (2001): *Guía de teatro para niños*. Madrid, ASSITEJ-UNED.
- ROJAS-FLORES M., (2000): *Maletines socio-dramáticos: El juego en el preescolar*. Propuesta de proyecto en proceso. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Documento inédito.
- ROLDÁN CASTRO, I. (1999): “Teatro y matemáticas”, en *Números 39*, y *Epsilon 50*, vol. 17, pp. 21-26
- ROLDÁN CASTRO, I. (2002): “Teatromático. Divertimentos matemáticos teatrales para todos los públicos”, en *Colección El Rompecabezas*, n° 3. Madrid, Nivola.
- ROLDÁN CASTRO, I. y MUÑOZ SANTONJA, J. (1998): “Teatro matemático desde la TV”, en *Actas de la VIII J.A.E.M.* Jaén, pp. 299-302.
- (2003): “Más teatro y menos matemáticas”, en *Suma*, n° 43, pp. 95-101.
- ROLDAN, C. (2005): “Al garette la vida de los desertores”. *El Nuevo Día*, sábado 17 de septiembre, p. 4.
- ROMÁN, M. (1987): “Construcción de muñecos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n°154, pp. 28-32.

- ROMERO ESTEO, M. (2004): *La creación teatral*. Málaga, Centro Cultural de la Generación del 27.
- ROMERO, G. (1980): *Cómo hacer teatro en mi escuela*. Madrid, Iberia.
- RONALD J., WILLIAMS P. (1980): *A guide to improvisation: a handbook for teachers*. London, Kemble Press.
- ROOYACHERS P. (2002): *101 more drama games for children: new fun and learning with acting and make-believe*. London, Hunter House.
- ROSADO y DELGADO, (1997): *Hijos de confinados: funcionamiento familiar y aprovechamiento académico de menores entre las edades de 5 a 12 años cuyos padres se encuentran confinados en instituciones carcelarias de Puerto Rico*. Tesis no publicada. Universidad de Puerto Rico.
- ROSEN, C. (1974): “The effects of sociodramatic play on problem solving behavior amongculturally disadvantaged preschool children”, en *Child Development*, nº 45, pp. 920-927.
- ROSENBERG, H. (1987): *Creative drama and imagination: Transforming ideas into action*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- (1989): “Transformations described: How twenty-three young people think about and experience creative drama”, en *Youth Theater Journal*, nº 4, pp. 21-27.
- ROSENTHAL, R. y ROSNOW, R. (1991): *Essentials of behavioral research: Method and data analysis*. Boston, McGraw-Hill.
- ROSENZVAIG, M. (1995): *El teatro de Tadeusz Kantor: “El uno y el otro”*. Buenos Aires, Leviatán.
- ROSS, L. (1989): *Hand Puppets*. Nueva York, Dover.

- RUBENSTEIN, T. (2006): "The use of role play as an assessment instrument", en *Creative arts therapies manual*. Springfield, Charles C. Thomas, pp.232-243.
- RUBIO, A. (1999): "El taller de teatro, Teatro y juego dramático", en *Textos 19*. Barcelona, Graó.
- RUÉ, J. (1989): "El trabajo cooperativo por grupos", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 170, pp. 18-20.
- RÜCKLE, H. (2000): *Cómo entender el lenguaje del cuerpo*. Madrid, El Drac.
- RÜSSEL, A. (1970): *El juego de los niños*. Barcelona, Herder.
- RUMBAU, A. (1984): "Un taller de sombra", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 111, pp.13-17.
- RUSSELL, J. (1970): *A Dictionary of the Theatre*. Harmondsworth, Penguin.
- RUSSELL, H. (1985): *Program evaluation in the arts*. New York, University Press of America, pp. 95-110.
- RYNGAERT, J. P. (1985): *Jouer, représenter: pratiques dramatiques et formation*. París, CEDIC/Nathan.
- (1996): *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles, De Boeck Université.

S

- SAFER, L. y HARDING, C. (1993): "Under Pressure Program: Using Live Theatre to Investigate Adolescents' Attitudes and Behavior Related to Drug and Alcohol Abuse Education and Prevention", en *Adolescence*, nº 28, pp.135-148.
- SAFIHIOS-ROTHSCHILD, C. (1987): "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los

- estudios y sus resultados”, en *OCDE: La educación de lo femenino*. Barcelona, Aliorna, pp. 43-80.
- SALABERT, P. (1996): *El espacio intermitente de la acción en el teatro*. Valencia, Episteme.
- SALAMA, R. (1997): *El teatro en el nuevo Bachillerato*, nº 2. Madrid, Ñaque.
- SALTZ, E., DIXON, D. y JOHNSTON J. (1977): “Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control”, en *Child Development*, nº 48, pp. 367-380.
- SALVADOR, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga, Aljibe.
- SALVAT, R. (1981): *Historia del teatro moderno*. Barcelona, Tarttalo.
- SÁNCHEZ DEL CORRAL (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.
- SASTRE, A. (1970): *Cuadernos de teatro infantil*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Real Academia de Arte Dramático y Danza.
- SAUVAGE, N. (1973): *La televisión, los niños, la familia*. Bilbao, Mensajero.
- SAXTON J. y MILLER C. (1997): *Drama and Theatre in Education: The Research of Practice*. Brisbane, IDEA.
- SCHATTNER, G. y COURTNEY, R. (1981): “Part I: Assessment”, en *In drama in therapy*. New York, Drama Book Specialists, vol. 1 pp. 1-4.
- SCHER A. (1992): *200+ Ideas for Drama*. London, Heinemann.
- SCHER A. y VERRALL C. (1987): *100 Ideas for Drama*. London, Heinemann.
- SCHNAPP, L. y OLSEN, C. (2003): “Teaching Self-Advocating Strategies through Drama”, en *Intervention in School & Clinic*. Vol. 38, nº4, pp. 211-219.

- SCHONMANN, S. (1984): *Theatre of the Classroom*. Tel Aviv, Tcherikover.
- SCHOON, S. (1997): "Using Dance Experience and Drama in the Classroom", en *Childhood Education*, vol. 74, pp. 78-82.
- SCHURR, S. (1998): "Teaching, enlightening: A guide to student assessment", en *NASSP Schools in the Middle*, pp. 22-31.
- SCIACCALUGA, G. (1978): *Laboratorio teatrale*. Brescia, Editrice La Scuola.
- SCIARETTA, E. (1984): *Teatro y educación, en Encuentro Teatro-Educación*. Madrid, MEC.
- SECONDARY HEADS ASSOCIATION (1988): *Drama sets you free: A survey of the position of drama in the curriculum of secondary schools*.
- SEELY, J. (1976): *In Context: Language and Drama in the Secondary School*. Oxford, Oxford University Press.
- (1977): *Dramakit*. Oxford, Oxford University Press.
- SEIDEL, K. E. (1995): *Leader's theater: A case study of how high school students develop leadership skills through participation in theater*. Ph.D. diss., University of Cincinnati.
- SELDEN, R. (1993): *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- SHAFTTEL, F., y SHAFTEL, G. (1982): *Role-playing in the curriculum*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SHEARON, E., y SHEARON, W. (1973): "Some uses of psychodrama in education", en *Group Psychotherapy & Psychodrama*, vol. 26, pp. 47-53.
- SHIACH, D. (1987): *From Page to Performance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SHORT, M. (1996): *Exploring the Language of Poetry, Plays and Prose*. London, Longman.

- SIEGEL, M.A. (2002): *Models of teacher learning: A study of case analyses by preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- SIGNORELLI, M. (1963): *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba.
- SIKORA, J. (1979): *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SIKS, G. (1958): *Creative dramatics: an art for children*. Nueva York, Harper y Row.
- SILVERMAN, E. (1983): *Dramatics for children*. Nueva York y Londres, The Scarecrow Press.
- SIMPSON P. (1993): *Language, Ideology and Point of View*. London, Routledge.
- SINGER, D. G. y SINGER, J. L. (1977): "Partners in Play", en *A Step-by-Step Guide to Imaginative Play in Children*. Londres, Harper & Row Publishers.
- SIRERA, R. y CUBEDO, M. (1989): *El teatre a l'escola*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- SKINNER-LINNENBERG, V. (1997): *Dramatizing Writing: Reincorporating Delivery in the Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.
- SLADE, P. (1955): *Child drama*. New York, Philosophical Library.
- (1958): *An Introduction to Child Drama*. London, Hodder & Stoughton.
- (1978): *Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana.
- (1980): *Child Drama*. London, Hodder & Stoughton.
- (1983): *Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana.
- (1985): "Drama as an aid to fuller experience", en M. McCaslin (comp.): *Children and Drama*. Nueva York, Lanham.

- SLADE, P. (1994): *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Madrid, Narcea, D.L.
- SMALL, M. (1962): *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SMILANSKI, S. (1968): *The Effects of Socio-dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. Nueva York, J. Wiley.
- SMITH, P. K. (1983): “El juego en los programas de educación preescolar”, en H. R. Schaffer: *El mundo social del niño*. Madrid, Visor.
- SNYDER-GRECO, T. (1983): “The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language disorders children”, en *Children's Theatre Review*, vol. 32, pp. 9-13.
- SOMERS J. (1994): *Drama in the Curriculum*. London, Cassell Educational Limited.
- (2000): “Research in Drama Education”, en *Journal*. London, Carfax.
- (2002). “Celebrating community through theatre”, en *Creating a theatre in your classroom and community*. North York, Captus University Publications, pp. 351-369.
- (2004): “The therapy of drama: An intervention in rural communities in trauma”, en *IDEA*. 5th World Congress International Drama/Theatre and Education Association, Ottawa.
- SORIANO, J. (1989), “Desde el juego infantil al juego del actor. (Notas para una pedagogía de la expresión teatral en la escuela)”, en VV.AA.: *Sobre didáctica de la lengua y literatura*. Madrid, Publicaciones Pablo Montesino.
- (1997): *El taller de teatro y el niño actor. Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- SPANG, K. (1991): *Teoría del drama: lectura y análisis de la obra teatral*. Pamplona, Universidad de Navarra.

- SPOLIN, V. (1963): *Improvisation for the theater*. Illinois, Northwestern University.
- SPRANGER, E. (1963): *Psicología de la edad juvenil*. Madrid, Revista de Occidente.
- STAKE, R. (1978): "The case study method in social inquiry. Educational Researcher", en *American Educational Research Association*. Washington, pp. 5-8. Reprinted: Model and Conceptualizations.
- (1995): *The art of case study research*. Thousand Oaks, Sage.
- STANFORD, G., y ROARK, A. (1974): *Human interaction in education*. Boston, Allyn y Bacon.
- STANFORD, G., y ROARK, A. (1975): "Role playing and action methods in the classroom", en *Group Psychotherapy & Psychodrama*, vol. 28, pp. 33-49.
- STANISLAVSKI, K. (1963): *Manual del actor*. México, Diana.
- (1986): *Obras completas. El trabajo del actor sobre sí mismo; El trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Buenos Aires, Quetzal.
- (1992): *La preparación del actor*. Madrid, García Verdugo.
- (1995): *La Construcción del personaje*. Madrid, Alianza.
- STEINBERG, P. (1998): *Theatre for conflict resolution: in the classroom and beyond*. Portsmouth, Heinemann.
- STENBERG, R.J. (1997): *La creatividad en una cultura inconformista*. Barcelona, Paidós.
- STERN, A. (1969): *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1976): *La expresión*. Barcelona, Promoción Cultural.
- (1977): "La vía de la creatividad", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 33, pp. 46-46

- STEWIG, J. (1992): "Dramatic arts education", en *Encyclopedia of Educational Research*. New York, Macmillan, pp 342-346.
- STEWIG, J. y VAIL, N. (1985): "The relation between creative drama and oral language growth", en *Clearing House*, vol. 58, pp. 261-264.
- STIBBS, A. (1991): *Reading Narrative as Literature: Signs of Life*. Milton Keynes England and Philadelphia, Open University Press.
- STOATE, G. (1984): *Dramastarters*. London, Harrap.
- STOKOE, P. (1972): *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires, Ricordi.
- (1978): *La expresión corporal*. Buenos Aires, Ricordi.
- STOKOE, P. y HARF, R. (1984): *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona, Paidós.
- STRAUS, E. R. (1991): *Drama and generic skills: The movement of skills from the drama class to the workplace*. Ph.D. diss., University of Toronto.
- STRIMLING, A. (2004): *Roots and branches: creating intergenerational theatre*. Portsmouth, Heinemann.
- STUART, S. (1983): *The primary drama handbook*. London, Ward Lock.
- STYAN, J. L. (1975): *Drama, Stage and Audience*. London, Cambridge UP.
- (2000): *Drama: a guide to the study of plays*. New York, Peter Lang.
- (1960): *The Elements of Drama*. Cambridge, Cambridge Univ. Press
- STYSLINGER, M. (2000): "Relations of Power and Drama in Education: The Teacher and Foucault", en *Journal of Educational Thought*, vol. 34, n°2, pp. 183-199.

SWARTZ, L. (1995): *Drama Themes*. Markham, Pembroke.

SWINK, D. (1993): “Role-play your way to learning”, en *Training and Development*, vol. 47, pp. 91-97.

SWORTZELL, L. (1990): *International Guide to Children's Theatre and Educational Theatre*. Westport, Greenwood Press.

T

TAPPOLET, U. (1982): *Las marionetas en la educación*. Barcelona, Científico-Médica.

TAYLOR, K. (1991): *Drama Strategies*. London, Heinemann.

— (1996): “Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education”, en *Researching Drama and Arts Education: Paradigms & Possibilities*. London, Falmer Press.

TAYLOR, P. (1996): *Researching Drama and Arts Education*. London, Palmer Press.

— (2000): *The drama classroom: action, reflection, transformation*. London, Routledge.

— (2003): *Applied Theatre*. Portsmouth, Heinemann.

TEJEDO, F. (1996): “Didáctica de la dramatización”, en *Teatre en l'educació*. Bromera, Alzira.

— (1997): *La dramatización y el teatro en el currículum escolar, en Teatro infantil y dramatización escolar*. Murcia, Universidad de Castilla-La Mancha.

— (2000): *El trabajo de mesa sobre el texto dramático no es necesariamente un comentario de texto dramático*, n° 14. Madrid, Ñaque.

TEJERINA, I. (1987): “Textos dramáticos para niños”, en *Quima*, pp. 63-65.

- (1992): “El lugar del teatro en un programa de Literatura Infantil de las Escuelas Universitarias de Magisterio”, en *Monteolivete*, nº 8. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 147-150.
- TEJERINA, I. (1993): *Estudio de los textos teatrales para niños*. Cantabria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid, Siglo XXI
- (1996): “Teatro y literatura infantil”, en *CLIJ*, nº 29, pp. 18-28.
- TERR, L. (2000): *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Barcelona, Paidós.
- THEODOROU, M. (1989): *Ideas that work in Drama*. London, Stanley Thornes.
- TORRANCE, E. (1975): “Sociodrama as a creative problem solving approach to studying the future”. *Journal of Creative Behavior*, vol. 9, pp. 182-195.
- (1969): *Guiar el talento creativo*. Buenos Aires, Troquel.
- TORRANCE, E., MURDOCK, M., y FLETCHER, D. (1995): *Role playing as creative problem solving*. Clubtown, Benidic.
- TORRES, J. (1997): *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería, Universidad de Almería.
- TORRES, J. (2005): “Otra falsa salida al problema educativo”, en *El Vocero*, del 22 de octubre de 2005, p 27.
- TORRES, R. (1986): “Una mirada sobre el teatro infantil”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 143.
- TOUCHARD, P. (1961): *Apología del teatro*. Buenos Aires, Compañía General Fabril.
- TOYE, N. (2000): *Drama and traditional story for the early years*. London, Routledge.

TRIANES, M. V. (1995): *Psicología de la educación para profesores*. Madrid, Ed. Pirámide.

TRIAS, N. (1986): *Juegos rítmicos*. Barcelona, Ed. Pilar Llongueres.

TRICIA, E. (1984): *Drama in English teaching*. London, Ed. Croom Helm.

TROMSKI, D. Y DOSTON, G. (2003): “Interactive Drama: A Method for Experiential Multicultural Training”, en *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 31, pp. 52-62.

TURNBULL, A. (1984): *Maroo of the Winter Cave*. New York, Clarion Books.

U

UBERSFELD, A. (1993): *Semiótica teatral*. Madrid, Cátedra.

URRUTIA, J. (2000): *Del teatro que viene. Las puertas del drama*. Madrid, AAT.

V

VAJTANGOV, E. (1997): *Teoría y práctica teatral*. Madrid, ADE.

VALLÓN, C. (1984): *Prácticas de teatro para niños*. Barcelona, CEAC.

VAN MENTZ, M. (1983): *The effective use of role-play: A handbook for teachers and trainers*. London, Kogan Page.

VANDERBERG, B. (1978): “Play and development from an ethological perspective”, en *American Psychologist*, nº 33, pp. 724-738.

VARELA, J. y Ruiz, A. (1986): *El actor oculto. Máscaras-Sombras-Títeres*. Castellón, Diputación de Castellón.

VAUGHN, J. (1978): *Drama A To Z a Handbook*. New York, Frederick Unger Pub. Co.

- VÁZQUEZ, F.J. y CARBALLAR, A. (1999): “Evolución del teatro en el ámbito escolar, Teatro y juego dramático”, en *Textos 19*. Barcelona, Graó.
- VEGA, R. (1985): *El teatro en la educación*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- VERRIOUR, P. (1994): *In Role. Teaching and Learning Dramatically*. Ontario, Pippin Publishing.
- VERVALIN, C. (1980): “¿Qué es la creatividad? ”, en G. A. Davis y J. A. Scott: *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Paidós.
- VIGOTSKI, L. S. (1932): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- (1932): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lantaro.
- (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- (1986): *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.
- VILA, I. (1984): “Del gesto a la palabra: una explicación funcional”, en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero, (comps.): *Psicología Evolutiva*, vol. II. Madrid, Alianza, pp. 85-104.
- VILLA, J. (2001): *Manual de teatro*, 2ª ed. Bogotá, D.C., Panamericana Editorial.
- VILLA, R. (1991): “Teatro infantil en las escuelas de Guecho”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 29, junio, pp. 30-33.
- VILLIERS, A. (1955): *Psicología del arte dramático*. Buenos Aires, Hachette.
- VINE, C. (1993): “TIE and Theatre of the Oppressed”, en *Learning through Theatre*. New York, Routledge, pp. 109-130.

- VITZ, K. (1984): "The effects of creative drama in English as a second language", en *Children's Theatre Review*, vol. 33, pp. 23-26.
- VOGEL, M. (1975): *The effect of a program of creative dramatics on young children with specific learning disabilities* (Doctoral dissertation, Fordham University)
- VV.AA. (1980): *Encuentro Teatro y Educación*. Madrid, MEC.
- VV.AA. (1988): *Teatro y Aula*. Madrid, Acción Educativa.
- VV.AA. (1997): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Universidad de Castilla la Mancha.
- VV.AA. (2000): *Teatro infantil y juvenil*, nº 80. Madrid, ADE.
- WAGNER, B. (1976): *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, National Education Association of U.S.
- (1986): *The effects of role playing on written persuasion: An age and channel comparison of fourth and eighth graders*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- (1988): "Research currents: Does classroom drama affect the arts of language?", en *Language Arts*, vol. 65, pp. 46-55.
- (1990): "Dramatic improvisation in the classroom", en *Perspectives on talk and learning*. Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 195-212.
- (1985): *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*, 5.^a ed. Washington, National Education Association.

W

- WAITE, L. (1993): "Drama Therapy in Small Groups with the Developmentally Disabled", en *Social Work with Groups: A Journal of Community and Clinical Practice*, vol. 16, pp. 95-108.

- WALKER, B. (1975): *We made a story*. Londres, Garnet Miller.
- WALLACH, M. y KOGAN, N. (1983): “Creatividad e inteligencia en el niño”, en R. D. Strom: *Creatividad y educación*. Barcelona, Paidós.
- WALLERSTEIN, N. (1987): “Problem-posing education: Freire's method for transformation”, en *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, Heinemann, pp. 33-44.
- WARD, C. (1994): *Art in elementary schools: It's more than fingerpainting*. University of Virginia. ERIC, nº ED 372427.
- WARD, W. (1930): *Creative Dramatics for the Upper Grades and Junior High School*. New York, Appleton-Century.
- (1952): *Stories to dramatize*. Anchorage, Children's Theatre Press.
- (1957): *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- (1957): *Playmaking with children*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- WARGER, C. (1985): “Making creative drama accessible to handicapped children”, en *Teaching exceptional children*, pp. 288-293.
- WARNER, F. (1970): *Teoría y técnica teatral*. Barcelona, Labor.
- WARREN, B. (1995): *Creating a theatre in your classroom*. North York, Captus Press.
- (2002): *Creating a theatre in your classroom & Community*. Concordia, Captus Press.
- WATKINS, B. (1981): *Drama and Education*. Londres, Bastford Academic and Educational.
- WAY, B. (1967): *Development through drama*. London, Longman.

- WEISSMAN, (1967): *La creatividad y el teatro*. México, Siglo XXI.
- WELLS, C. (1962): "Psychodrama and creative counseling in the elementary school", en *Group Psychotherapy*, vol. 15, pp. 244-252.
- WESSELS, C. (1987): *Drama*. Oxford, Oxford University Press.
- WHITE, R.W. (1959): Motivation reconsidered: the concept of competence, en *Psychol. Review*, n° 66, pp. 297-333.
- WILDER, R. (1997): *A space where anything can happen: Creative drama in middle schools*. Roywayton, New Plays Books.
- WILDLÖCHER, D. (1969): *El psicodrama en el niño*. Barcelona, L. Miracle.
- WILSON, E. (1988): *The Theater experience*, 4ª ed. New York, McGraw-Hill.
- WILSON, V. (1990): *History through drama: a teacher's guide*. London, Historical Association.
- WINNICOTT, D. (1974): *Playing and Reality*. London, Penguin Books.
- WINSTON, J. (1997): *Drama, narrative and moral education*. London, Falmer.
- WINSTON, J. y TANDY M. (1998): *Beginning Drama 4-11*. London, Fulton.
- WITHERALL, C. y NODDINGS, N. (1991): *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York, Teachers College Press.
- WOLF, S. (1994): "Learning to act/acting to learn: Children as actors, critics, and characters in classroom theater", en *Research in the Teaching of English*, n° 28 pp.7-44.
- WOLF, S., EDMINSTON, B., y ENCISO, P. (1997): "Drama worlds: Places of the heart, head, voice, and hand in dramatic interpretation", en *Research on teaching*

literacy through the communicative visual arts. New York, Simon and Schuster, pp. 492-505.

WOOLAND, B. (1993): *The teaching of drama in the primary school*. London, Longman.

WOOTON, M. (1982): *New Directions in drama teaching. Studies in secondary school practice*. London, Heinemann.

Y

YAFFE, S. (1989): "Drama as a Teaching Tool", en *Educational Leadership*, vol. 46, pp. 29-32.

YIN, R. (1993): *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, Sage Publications.

Z

ZAYAS, D. (1994): *Nuestro rol en el teatro educativo en Puerto Rico: Departamento de Drama de la Universidad de Puerto Rico*. Conferencia inédita. Rio Piedras: Universidad de Puerto Rico.

ZELENY, L. (1956): "The sociodrama as an aid in teaching international relations and world history", en *International Journal of Sociometry*, vol. 1, pp. 29-33.

ZIEGLER, E. (1970): *A study of the effects of creative dramatics on the progress in use of the library, reading interests, reading achievement, self-concept, creativity, and empathy of fourth and fifth grade children* (Doctoral dissertation, Temple University).

ZIPES, J. (1973): "Children's Theater in East and West Germany: theories, practice...and programs", en *Children's Literatura: the Great Excluded*, pp. 173-191.

ZIPES, J. (1995): *Creative Storytelling*. London, Routledge.

LEYES

- Ley No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB).

(Extraída de <http://www2.ed.gov/espanol/drugfree/part8.html>)

- Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico de 1999 con enmiendas integradas hasta el 25 de junio de 2002

(Extraída de www.eeducador.com/pr/documentos/587_Ley_149.pdf)

- Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. Marco Conceptual. Programa de Kindergarten. (2003)

- Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. Marco Conceptual. Programa de Español. (2003)

- Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. Curricular Framework. English Program. (2003)

- Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano, sancionada el 9 de septiembre de 1857, Boletín Oficial del Ministerio de Fomento, Tomo XXIV, separata.

- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE 18-VII-45).

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-VIII-1970).

- Ley de 27-XII-1978. Constitución Española (BOE 29-XII-78).

- Ley 8/1985 de 3 de julio de 1985, Orgánica del Derecho a la Educación. (BOE 4-XII-1985).

- Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema (BOE 4-X-90).

- Ley de 20 de noviembre de 1995 de participación y gobierno de los centros docentes (BOE 21-XI-95).

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (BOE 10/2002 de 24-XII-02).

-Ley Orgánica de Educación (BOE 106/2006 de 4-V-06)

SITOGRAFÍA



SPICUM
servicio de publicaciones

A

ANNARELLA, Lorie A. (1999): *Using Drama in the Writing Process*. Extraído el 19 de enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/7f/0a.pdf

— (1999): *Using Creative Drama in the Multicultural Classroom*. Extraído el 19 de enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage01/0000000b/80/10/7f/06.pdf

— (1999): *Using Readers' Theatre in the Classroom*. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/7f/02.pdf

— (2000): *Theatre in the Classroom--a Creative Way To Teach and Learn*. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage01/0000000b/80/22/d9/05.pdf>

— (2000): *Simon and the Woo: Theatre Can Develop Energy in the Classroom*. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage01/0000000b/80/22/db/5d.pdf>

ARTS COUNCIL OF GREAT BRITAIN (2003): “Drama in Schools”, en *Arts Council*. London, (disponible en la web www.Drama-in-Schools.org.uk)

AZNAR PINA, M. (2006): *Dramatización y legislación educativa en España*. (Extraído de http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=98, el 15 de julio de 2008)

— (2006): *LOE y Dramatización*. (Extraído de http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=100, el 15 de julio de 2008)

B

BANASZEWSKI, Ch. (2001): "Lunch period drama: an invisible theatre Performance with high school students", en *Stage of the Art*, pp. 19-25.
 Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://relayweb.hwwilsonweb.com/hww/results/externallink_maincontentframe.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_single.jhtml.5

BANGHAM, J. (0000): *Theatre History Sites on the WWW'*. Extraído en Julio de 2008 desde <http://www.win.net/~kudzu/history.html>

BONWELL, Ch. y EISON, J. (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Extraído el 19 de Enero desde <http://www.ericdigests.org/19924/active.htm>

C

CENSO DE PUERTO RICO (2000): http://www.aecf.org/kidscount/ChildreninPuertoRico_Sp.pdf

COHEN, E. (1983): *Drama for Those Who Do Not Like or Understand Drama*.
 Extraído el 19 de Enero 2005 desde <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1983/5/83.05.03.x.html>

COLEY-AGARD, N. (2004): *The Teaching of Theatre Arts in Jamaican and Caribbean Schools*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/6d32609751b97971d789c72b26533agard.pdf>

CONEY, R. y KANEL, S. (1997): "Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences", en *Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education*, pp. 9-12. Extraído el 19 de Enero de 2005 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage_01/0000000b/0/22/bb/5e.pdf

D

DEWEY, M. (1994): *Combining Literature with Drama*. Extraído el 19 Enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs/contentstorage01/00000n00b/80/23/ac/5a.pdf>

DODSON, S. (2000): “Learning Languages through Drama”, en *Texas Papers in Foreign Language Education*, pp. 129-141. Extraído el 19 de enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage01/0000000b/80/27/b0/2a.pdf>

E

EDWARD D. (1983): *Drama For Those Who Do Not Like Or Understand Drama*. Extraído de <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1983/5/83.05.03.x.html>

F

FREEMAN, D. y RAY, F. (2003): “Effects of Creative Drama on Self Concept, Social Skills, and Problem Behavior”, en *The Journal of Educational research*, pp. 131-138. Extraído el 19 de enero de 2005 desde http://relayweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DARGS=/ww/results/results_single.jhtml.5

G

GALVÁN, L. (2004): *Formación de educadores del arte: drama/ teatro*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/b2abaf0d02216fad1e136e02370eb168galvan.pdf>

- (2003): *El renacimiento a través del drama*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/d82e40f442d8f79eb7140d697966bcebTecnica1.pdf
- (2003): *Estimulación de la creatividad a través del drama creativo y la pintura*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/d4ab123aba72eb231bc02093384bee61TESIS+LILInal.pdf
- GAY, G. (1999): “Drama Modes, Meanings, Methods and Multicultural Education”, en *Stage of the Art*, pp. 19-28. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIMCFGOADUNGIIV0?_requestid=60175
- GARCÍA, V. y otros (1996): *Enseñanzas artísticas y técnica. Tratado de educación personalizada*. Madrid, Ediciones Rialp. http://books.google.es/books?id=e56tpoyXsoAC&pg=PA115&lpq=PA115&q=dramatizacion+en+may%C3%BAscula&source=bl&ots=IkaFonsGyS&sig8P8CMVrEJVxC1ErLR0n1ehBvAwI&hl=es&ei=boTS9OvCdCK4Qa8lbmBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&red=0CAgQ6AEwAA#=onepage&q=&f=false
- GEORGE, N. (2000): “Beneficial Use of Dramatics in the Classroom”, en *The New England Reading Association Journal*, n^o 36, pp. 6-10. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/sharedmain.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIMCFGOADUNGIIV0?_requestid=6542

H

- HATAR, A. (2004): *The State of Theatre education in Tanzania*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/b8cb57446913e9127f3ce0cf282b5cbchatar.pdf

I

IFOPO, E. (2003): *The native chef: theatre in education*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/68979ba389add5efa58e866091630113the+native+chef.pdf

J

JENSEN, I. y RECHIS, R. (2002): "Learning through Drama". In: *Early Childhood Literacy: Programs & Strategies to Develop Cultural, Linguistic, Scientific and Healthcare Literacy for Very Young Children & their Families, 2001 Yearbook*". Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b80/27/c3/de.pdf

K

KARPPINEN, T. (2004): *Drama as a method of teaching*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/3f3f4e2843a83a40a0750fa952c1a423karp.pdf

— (2004): *Drama games for cooperation*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/db23cdae98c365c621bbc d6a20backarpgame.pdf>

KARPPINEN, T. (2003): *Drama and Theatre in school education -How and Why?* Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/3f9da48a7ae7b570a8d2718b27ea052eFijiTintti_presentation02.pdf

KIEFFER, C. (1996): "A Class study of Informal drama in the Fourth Grade". *Instructional Resource*, N^o 16. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000b80/25/99/01.pdf

KOUDELA, I. (2004): *Scientific Report on Drama/Theatre*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004. http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/37badbf2483148dddb4f0e9a6fa34093dormien.pdf

— (2003): *A brief Prospect of the Theatre Teaching in Brazil*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/a0a4c35b06c59d5ebdfc50867eba75efA+BRIEF+PROSPECT+OF+THE+TRE+TEACHING+IN+BRAZIL.pdf>

L

LITTLEDYKE, M. (2001): “Drama and Primary Science”. *Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association*. (Págs. 13-15). Extraído el 19 enero 2005 http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/91/b6.pdf

LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2007): “Las Enseñanzas Artísticas”, en Jornada de Educación, “Los cambios que trae la LOE”. Extraído el 25 de marzo de 2011 de <http://fete.ugt.org/aragon/Documentos/LOE/Ponencia%20artisticas161007.pdf>

M

McCAMMON, L. (1998): “Using Personal Narrative and Storytelling to Promote Reflection and the Development of Teacher Voice in Drama Teacher Education”, en *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, pp. 25-28. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b80/25/0b/74.pdf

McCAMMON, L. (1999): “Helping Kids to ‘Imagine’: The Story of Drama Education at One Elementary School”, en *A summary of this study was presented at the Researching Drama and Theatre in Education Conference*, pp. 13-17. Extraído

el 19 Enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage01/0000000b/80/11/7a/fe.pdf>

McCAMMON, L. (2004): *Drama and Cultural Differences in a Border Culture*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/48d1d8b12b63b4434857339ec8d36f6fLaura+A+McCammo.pdf

MOORE, H. (1997): "Learning Pronunciation and Intonation of Japanese through Drama" by Beginning Language Students: *A case for Reflective Journals*, en *JALT Journal*, pp. 242-262. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/contentstorage01/0000000b/80/10/d8/2.pdf>

MORRIS, R. (2001): "Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom", en *The Social Studies*. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/sharedmain.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIMCFGOADUNGIIV0?_requestid=56542

MUÑOZ, J. Y ROLDÁN, I. (2005): "Teatro y Matemática". *Divulgamat: Centro Virtual de Divulgación de las Matemáticas, Cultura y Matemáticas, Teatro y Matemáticas*. Recuperado el 20 de febrero de 2007, de <http://www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Teatromate.asp>

N

NAGTZAAM, N. (2004): *No Man's Land, Territories and Border Areas*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/dcbe171bf94e35556fadb138dd1994e2PresentationshortNicoline+Natzaa.pdf>

NAJJAR, H. y AL FARA, S. (2003): *Performing Arts Education as a main subject in the school curriculum*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/35842a14a7a72fd782df3512638917Tw+odel+Schools-ABS-CMS.pdf

NAKY, S. (2004): *Case study: Teaching theatre and drama at school in Ivory Coast*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/8a871376e11a5b932f3eefcc4d847437syeng.pdf

O

O'FARRELL, L. (2004): *Writing Arts Curriculum in a Public Sector-Private Sector Partnership*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/917cb5d2610451ac12123eb4562b4efofarell.pdf.

O'FARRELL, L. (2003): *International Research Issues in Arts Education*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/1aed164de6c9ee06431e5fa9155467f8PaperOFarrell.pdf>

R

RAJENDRAN, Ch. (2004): *Growing Up Into Theatre: A Look At Theater Muda, Malaysia*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde <http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/bb33eb53b848b07f791e0c68f7e9077erajndran.pdf>

RALPH, E. (1997): "The Power of Using Drama in the Teaching of Second Languages: Some Recollections", en *McGill Journal of Education*. pp. 273-288. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DICFGOADU_GIIV0?_requestid=56542

RATLIFF, G. (1997): "Reader's Theatre in Performance: Creative Classroom Concepts", en *Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association*, pp. 19-23. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b80/2/83/9d.pdf

RATLIFF, G. (2000): "Readers Theatre: An Introduction to Classroom Performance", en *Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association*, pp. 9-12. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage01/0000000b/80/0d/64/f4.pdf

RIJNBOUT, F. (2003): "The Love Hate Relationship with Process Drama", en *Stage of the Art*, pp. 3-8. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://relayweb.hwwilsonweb.com/hww/results/externallinkmaincontentframe.jml?_DARS=/hww/results/results_single.jhtml.5

ROGOZ, K. (2000): *Las Técnicas dramáticas aplicadas a la terapia con enfermos mentales*. Ponencia presentada en el primer festival internacional de artes escénicas y discapacidad de Sevilla. Extraído el 4 de diciembre de 2003, de www.danzamobile.org en Internet.

S

STYSLINGER, M. (2000): "Relations of Power and Drama in Education: The Teacher and Foucault", en *Journal of Educational Thought*, pp. 183-199. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde [*http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIFGOADUNGIIV?requestid=60175](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIFGOADUNGIIV?requestid=60175)

SOSU, K. (2004): *Workshop on Theatre for Development as an Effective Tool for Social Development*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/adad9b39f7c57d26ef1f5f1cdea511sосу.pdf

STREVER, J. (2009): "Elements of Drama". Extraído en Julio de 2008 desde <http://ol.scc.spokane.cc.wa.us/jstrever/fall131/drama.htm>

T

TATAR, S. (2002): "Dramatic Activities in Language Arts Classrooms: Resource Summary", en *Digest number n° 174*. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b80/2a/37/68.pdf

TONDEUR, L. (2007): Using drama to include students with special needs. Extraído el 20 de septiembre de 2010 desde <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/library/sendrama/>

Y

YOUNG, D. y BILES, S. (2004): "Exchanging Classes: Impressions and Reflections on Drama across the Border", en *Stage of the Art*, pp. 5-9. Extraído el 19 de Enero de 2005 desde http://relayweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DARGS=/hww/results/resu ts_single.jhtml.5

Z

ZAMMIT, M. (2003): *An Integrated Approach to Teaching and Learning through Drama in the Early Years*. Extraído el 19 de Enero desde http://www.education.gov.mt/edu/edu_division/research/research_2003_drama_early_years.htm

ZARU, S. y FAKHOURI, K. (2003): *Enriching Artistic Education Curricula and Implementation Strategy in Basic and Secondary Education Cycles in Jordan: Visual Arts Music Performing Arts*. Extraído el 26 de Septiembre de 2004 desde http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/e06476020812b5c78432fd3ddcac1aReport+performing+arts.pdf



SPICUM
servicio de publicaciones

**PARA FUTURAS
INVESTIGACIONES**

**WEBS, JOURNALS, MAGAZINES ONLINE Y
PROFESSIONAL ASSOCIATIONS**



SPICUM
servicio de publicaciones

WEBSITES

<http://www.aare.edu.au/index.htm>

<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/library/theatreineducation/>

<http://www.thejournaltyndetheatre.co.uk/home/index.cfm>

http://www.press.jhu.edu/journals/theatre_journal/

<http://www.artsjournal.com/theatre/>

http://www.theatreonline.com/journal/home_journal.asp

<http://www.theatreonline.com/>

<http://www.jstor.org/journals/00131989.html>

<http://www.artslynx.org/theatre/journals.htm>

<http://www.theatrelinks.com/journals.htm>

<http://www.drama.org.nz/>

http://www.rhul.ac.uk/Drama/staff/nicholson_helen/index.html

<http://www.research-assistance.com/>

http://educ.queensu.ca/~idea/english/pubs_books.htm#special

<http://www.dramaaustralia.org.au/subscribe.html>

<http://www.aare.edu.au/index.htm> (the Australian Association for Research in

<http://drama-education.com/>

<http://www.creativedrama.com/>

http://drama-education.com/site/index.php?lang=es_es

- <http://www.tandf.co.uk/journals/archive/crde-con.asp>
- <http://www.bris.ac.uk/parip/bib.htm>
- <http://www.questia.com/library/literature/drama-in-education.jsp>
- <http://www.dramaaustralia.org.au/>
- <http://drama-education.com/>
- <http://www.creativedrama.com/>
- <http://www.aat.es/pdf/drama11.pdf>
- <http://australia.teachers.net/chatboard/topic3357/3.29.06.01.28.27.html>
- <http://educ.queensu.ca/~idea/>
- <http://www.drama.org.nz/>
- <http://library.uce.ac.uk/eddramained.htm>
- <http://www.dramaaustralia.org.au/>
- <http://www.childdrama.com/lessons.html>
- <http://www.dramamagazine.co.uk/>
- http://www.dramatool.org/en/national_pages
- <http://www.idea-org.net/es/>
- <http://www.artsonthemove.co.uk/education/education.html>
- http://www.theatrebooks.com/drama_education/index.html
- <http://www.educationindex.com/theater/>
- [http://www.code.on.ca/ \(The Council of Drama & Dance in Education\)](http://www.code.on.ca/)

Journals

AATE National Office

Australian Drama Education Magazine

Dance, Education and Philosophy

Department of Spanish and Portuguese, University of California, Irvine, CA 92 717

Department of Theatre, Arizona State University, Tempe, AZ

International Drama Theatre and Education Journal: NZ

International Journal of Educational Technology

New Theatre Quarterly

Performance Research

Performing Arts Journal

Research in Drama Education

Studies in Theatre and Performance

The Drama Review

The Drama Theatre Teacher AATE National Office

The Japanese Journal of Educational Psychology

The Journal for Drama in Education

The Journal of American Drama and Theatre: USA

The Journal of Drama Australia

The Journal of national drama: UK

Theatre Craft

Theatre Research International

Youth Theatre Journal

Magazines online:

American Drama Medieval English Theatre

American Theatre Modern Drama

Anti-Theatre Studies in Musical Theatre

Border Crossings magazine www.bordercrossingsmag.com

Canadian Theatre Review Studies in Theatre and Performance

Canadian Theatre Review www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=ctr/ctr.html

Carleton Drama Review TDR: Drama Review Comparative Drama Theatre Annual

Contemporary Theatre Review Theatre History Studies Drama Review Theatre Journal

Education New Theatre Quarterly Theatre Notebook

Educational Theatre Journal Theatre Research in Canada

English Drama Media Theatre Research International

European Medieval Drama Theatre Survey

Journal of Theatre and Drama Theatre Topics

Journal of Theatre and Drama Youth Theatre Journal

Performing Arts & Entertainment in Canada - 613-548-8429

Play by Play Online (New York) www.playbyplayonline.org

Plays Magazine www.playsmag.com

Professional Associations:

The Council of Drama and Dance in Education (CODE) – Ontario

<http://www.code.on.ca>

The International Drama/Theatre and Education Association (IDEA)

<http://www.idea.ca>

The Ontario Arts Council

<http://www.arts.on.ca>

The International Association of Theatre for Children and Young People

<http://www.assitejcanada.org>

Arts Alive Created by the National Arts Centre, Ottawa. Its web site provides excellent resources and information to students and teachers studying theatre.

<http://www.artsalive.ca>

Canada's National Shakespearean theatre company

<http://www.soulpepper.ca/home/home.html>

Sears Ontario Drama Festival Official site

<http://www.searsdramafestival.com/>

Soul Pepper Theatre Company Toronto-based Classical Theatre Company with many student outreach opportunities

<http://www.soulpepper.ca/home/home.html>

Théâtre Action Provides resources and support for francophone drama and theatre in Ontario schools.

<http://www.theatreaction.on.ca>

Theatre Ontario. Central source for information and training

<http://www.theatreontario.org>

Niagara based organization which provides courses and workshops that assist teachers with the integration of drama in education for all subjects.

<http://www.ylpi.on.ca>

ANEXOS



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXOS

Anexo 1

- 1.1. Cuestionario en femenino
- 1.2. Cuestionario en masculino

Anexo 2

- 2.1. Carta de presentación

Anexo 3

- 3.1. Planilla de validación de Málaga
- 3.2. Planilla de validación de San Juan

Anexo 4

- 4.1. Validación de preguntas de Investigación

Anexo 5

- 5.1. Instrumento de Entrevista al Profesorado

Anexo 6

- 6.1. Consentimiento informado



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO 1



SPICUM
servicio de publicaciones

CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE AUTOESTIMA, MOTIVACIÓN Y RELACIONES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES

Este cuestionario tiene como objeto conocer la opinión de los estudiantes antes y después del empleo de actividades dramáticas. Tu colaboración es importante, por ello se te solicita que contestes a estas veintidós frases marcando la casilla correspondiente, según las tres respuestas que se te ofrecen. Dicho cuestionario **sólo será evaluado por el investigador (no por tu maestra)** y es parte de un estudio doctoral, por ello **se espera que seas lo más sincero/a posible.**

V= Verdadero	D= Depende	F= Falso
---------------------	-------------------	-----------------

	PREGUNTAS	V	D	F
1	Tengo dificultades para manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase			
2	Las que me conocen piensan que no soy una buena estudiante			
3	Mi familia y amigas no saben valorar el esfuerzo que dedico al estudiar			
4	Creo que mi cualidades como estudiantes son menores comparándolas con mis compañeros/as			
5	Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase			
6	No me siento motivada a estudiar cada día en clase o en casa			
7	Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas			
8	Pienso que no estoy capacitada para trabajar en lo que realmente me gusta			
9	Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores/as			
10	Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más			
11	No me motiva asistir a clase, ya que he sufrido malas experiencias			
12	Me disgustan los trabajos en grupo ya que me obligan a tener que dar la razón a otros			
13	Me gusta pasar desapercibida entre mis compañeros/as de clase			
14	No me considero un alumna exitosa			
15	Al trabajar en grupo no suelo dar mi opinión, por temor a equivocarme o a hacer el ridículo			
16	Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura			
17	Cuando no entiendo las explicaciones del profesor/a no pido ayuda			
18	Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser por suerte			
19	No tengo con mi profesor/a la relación que me gustaría tener			
20	Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases			
21	Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente.			
22	No suelo ser una buena estudiante y difícilmente lo sea alguna vez			

Gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE AUTOESTIMA, MOTIVACIÓN Y RELACIONES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES

Este cuestionario tiene como objeto conocer la opinión de los estudiantes antes y después del empleo de actividades dramáticas. Tu colaboración es importante, por ello se te solicita que contestes a estas veintidós frases marcando la casilla correspondiente, según las tres respuestas que se te ofrecen. Dicho cuestionario **sólo será evaluado por el investigador (no por tu maestra)** y es parte de un estudio doctoral, por ello **se espera que seas los más sincero/a posible.**

V= Verdadero	D= Depende	F= Falso
---------------------	-------------------	-----------------

	PREGUNTAS	V	D	F
1	Tengo dificultades para manifestar libremente mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase			
2	Los que me conocen piensan que no soy un buen estudiante			
3	Mi familia y amigos no saben valorar el esfuerzo que dedico al estudiar			
4	Creo que mi cualidades como estudiantes son menores comparándolas con mis compañeros/as			
5	Aunque me esfuerce no entenderé muchas de las cosas que me expliquen en clase			
6	No me siento motivado a estudiar cada día en clase o en casa			
7	Creo que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas			
8	Pienso que no estoy capacitado para trabajar en lo que realmente me gusta			
9	Puedo destacar o fracasar en los estudios sin importar cómo enseñen los profesores/as			
10	Cuando acabe los estudios espero no tener que volver a estudiar más			
11	No me motiva asistir a clase, ya que he sufrido malas experiencias			
12	Me disgustan los trabajos en grupo ya que me obligan a tener que dar la razón a otros			
13	Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros/as de clase			
14	No me considero un alumno exitoso			
15	Al trabajar en grupo no suelo dar mi opinión, por temor a equivocarme o a hacer el ridículo			
16	Normalmente no disfruto ni aprendo lo que me gustaría con esta asignatura			
17	Cuando no entiendo las explicaciones del profesor/a no pido ayuda			
18	Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser por suerte			
19	No tengo con mi profesor/a la relación que me gustaría tener			
20	Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases			
21	Después de este tema, no creo que vaya a aprender mucho con el siguiente.			
22	No suelo ser un buen estudiante y difícilmente lo sea alguna vez			

Gracias por tu colaboración

ANEXO 2



SPICUM
servicio de publicaciones

Universidad de Málaga
Facultad de educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Dr. Ezequiel Bayuelo
Vicerrector Auxiliar de Assessment e Investigación.
Universidad del Este, Puerto Rico.

Mi nombre es Juan Lucas Onieva, investigador principal y estudiante doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Actualmente realizo una investigación cuyo tema central comprende el uso de la dramatización como recurso educativo en el ámbito escolar con adolescentes de dos escuelas, una en Puerto Rico y otra en España, a través de un estudio de casos bajo una metodología mixta, siendo director de la tesis el Dr. Cristóbal González.

Para dotar de validez a nuestro cuestionario y debido al amplio conocimiento y preparación que posee en el área de la investigación y evaluación educativa me dirijo a usted para solicitarle su colaboración, como parte de un comité de participantes expertos, para que evalúen y lleven a cabo recomendaciones del instrumento que utilizaremos en la presente investigación a través de la planilla que le facilitamos para que hagan sus comentarios en ella.

La pregunta que dirigirá esta investigación es la siguiente:

¿Se produce un aumento de la autoestima, del concepto de sí mismo, de sus calificaciones, de su motivación en el aula y una mejora de las relaciones entre estudiantes y de éstos con sus docentes, tras el empleo de la dramatización como recurso educativo en el aula?

Nuestra investigación administrará un cuestionario de 22 ítems los alumnos los cuales deberán indica si son verdaderas, falsas o si ellos se sienten indecisos con respecto a la respuesta.



SPICUM
servicio de publicaciones

Junto a esta carta le adjunto el cuestionario y otros documentos necesarios para validar el mismo. Entre ellos se encuentra una tabla con las preguntas específicas de investigación así como una planilla, en la que por medio de una escala usted indicará si cada una de las preguntas de cuestionario se relaciona con las preguntas de investigación, están redactadas adecuadamente, no contienen un vocabulario racista, sexista u homofóbico y pueden ser fácilmente comprendidas por los estudiantes.

Gracias anticipadas por su colaboración en la cumplimentación de este cuestionario.

Si tiene alguna pregunta puede ponerse en contacto conmigo al 787-532-6884.



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO 3



SPICUM
servicio de publicaciones

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL DE AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE MÁLAGA

A continuación encontrará cada una de las preguntas que componen el cuestionario, seguidas de cuatro columnas en las que podrá indicar si está de acuerdo o en desacuerdo con respecto a si las preguntas del cuestionario:

- se relacionan con las preguntas de investigación de la manera que se indica en el documento adjunto (primera columna, RELACIÓN)
- pueden ser contestadas adecuadamente por estudiantes de secundaria de una escuela pública de San Juan (segunda columna, ADECUACIDAD)
- utilizan un vocabulario que **NO** es de índole racista, sexista u homofóbico (tercera columna, VOCABULARIO)
- están claramente redactadas y usan un vocabulario fácil de entender por los estudiantes (cuarta columna, CORRECCIÓN)

Indique su nivel de acuerdo utilizando la siguiente clasificación:

(4) completo acuerdo	(3) de acuerdo	(2) en desacuerdo	(1) completo desacuerdo
----------------------	----------------	-------------------	-------------------------

En la quinta columna podrá añadir sugerencias y recomendaciones con respecto a cada pregunta del cuestionario, si las tuviese. Al final del cuestionario podrá señalar otras recomendaciones que tenga sobre el cuestionario en general.

Pregunta	Relación	Adecuacidad	Vocabulario	Corrección	Sugerencias
1. Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante los compañeros					
2. Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante					
3. Las personas que me aprecian no están satisfechas con mi dedicación en los estudios					
4. Creo que mi nivel de preparación académica es menor en comparación con la de mis compañeros					
5. Yo sé que aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen					
6. Estudiar me resulta pesado					
7. Tengo la impresión de que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas					
8. No creo que llegue a trabajar en lo que me gusta					
9. Puedo fracasar o destacar en los estudios independientemente de los profesores que tenga					
10. Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar					
11. Pensar en asistir a las clases me trae malos recuerdos					

12. Me disgusta que el profesor nos pida la opinión sobre cómo queremos llevar a cabo las clases					
13. Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros					
14. No me considero un alumno exitoso					
15. En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente hablo de otras cosas o estoy callado					
16. No suelo disfrutar aprendiendo con la mayoría de las asignaturas					
17. Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas					
18. Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser de chiripa					
19. No me atrevo a interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica					
20. Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases					
21. Creo que con el próximo tema no aprenderé muchas cosas					
22. No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez					
23. No me ha resultado fácil ser sincero en este cuestionario					

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL DE AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE PUERTO RICO

A continuación encontrará cada una de las preguntas que componen el cuestionario, seguidas de cuatro columnas en las que podrá indicar si está de acuerdo o en desacuerdo con respecto a si las preguntas del cuestionario:

- se relacionan con las preguntas de investigación de la manera que se indica en el documento adjunto (primera columna, RELACIÓN)
- pueden ser contestadas adecuadamente por estudiantes de secundaria de una escuela pública de San Juan (segunda columna, ADECUACIDAD)
- utilizan un vocabulario que **NO** es de índole racista, sexista u homofóbico (tercera columna, VOCABULARIO)
- están claramente redactadas y usan un vocabulario fácil de entender por los estudiantes (cuarta columna, CORRECCIÓN)

Indique su nivel de acuerdo utilizando la siguiente clasificación:

(4) completo acuerdo	(3) de acuerdo	(2) en desacuerdo	(1) completo desacuerdo
----------------------	----------------	-------------------	-------------------------

En la quinta columna podrá añadir sugerencias y recomendaciones con respecto a cada pregunta del cuestionario, si las tuviese. Al final del cuestionario podrá señalar otras recomendaciones que tenga sobre el cuestionario en general.

Pregunta	Relación	Adecuacidad	Vocabulario	Corrección	Sugerencias
1. Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante los compañeros					
2. Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante					
3. Las personas que me aprecian no están satisfechas con mi dedicación en los estudios					
4. Creo que mi nivel de preparación académica es menor en comparación con la de mis compañeros					
5. Yo sé que aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen					
6. Estudiar me resulta pesado					
7. Tengo la impresión de que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas					
8. No creo que llegue a trabajar en lo que me gusta					
9. Puedo fracasar o destacar en los estudios independientemente de los profesores que tenga					
10. Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar					
11. Pensar en asistir a las clases me trae malos recuerdos					

12. Me disgusta que el profesor nos pida la opinión sobre cómo queremos llevar a cabo las clases					
13. Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros					
14. No me considero un alumno exitoso					
15. En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente hablo de otras cosas o estoy callado					
16. No suelo disfrutar aprendiendo con la mayoría de las asignaturas					
17. Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas					
18. Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser de chiripa					
19. No me atrevo a interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica					
20. Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases					
21. Creo que con el próximo tema no aprenderé muchas cosas					
22. No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez					
23. No me ha resultado fácil ser sincero en este cuestionario					

ANEXO 4



SPICUM
servicio de publicaciones

Tabla en la que se relacionan los distintos conceptos de la Pregunta de Investigación con cada ítem del cuestionario.

Preguntas de investigación	Ítem del cuestionario
<p>¿Se produce un aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo por parte del estudiante tras el empleo de la dramatización?</p>	<p>2 Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante</p> <p>3 Las personas que me aprecian no están satisfechas con mi dedicación en los estudios</p> <p>4 Creo que mi nivel de preparación académica es menor en comparación con la de mis compañeros</p> <p>5 Yo sé que aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen</p> <p>7 Tengo la impresión de que aunque estudiase mucho, no sería suficiente para sacar notas altas</p> <p>8 No creo que llegue a trabajar en lo que me gusta</p> <p>9 Puedo fracasar o destacar en los estudios, independientemente de los profesores que tenga</p> <p>14 No me considero un alumno exitoso</p> <p>18 Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser de chiripa</p> <p>22 No suelo ser un estudiante notable y difícilmente lo sea alguna vez</p> <p>23 No me ha resultado fácil ser sincero en este cuestionario</p>

<p>¿Mejora la motivación del estudiantado así como el concepto que tiene del centro y de sus clases?</p>	<p>6 Estudiar me resulta pesado 10 Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar 11 Pensar en asistir a las clases me trae malos recuerdos 16 No suelo disfrutar aprendiendo con la mayoría de las asignaturas 17 Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor, no me esfuerzo en volver a retomarlas. 20 Con frecuencia suelo estar pensando en otras cosas durante las clases. 21 Creo que con el próximo tema no aprenderé muchas cosas.</p>
<p>¿Hay un mayor desarrollo en cuanto a las relaciones sociales entre estudiantes, y estos con sus docentes?</p>	<p>1 Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante los compañeros 12 Me disgusta que el profesor nos pida la opinión sobre cómo queremos llevar a cabo las clases 13 Me gusta pasar desapercibido entre mis compañeros 15 En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente hablo de otras cosas o estoy callado. 19 No me atrevo a interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica</p>

ANEXO 5



SPICUM
servicio de publicaciones

Instrumento de Entrevista al Profesorado

Previo a la utilización de la dramatización como recurso educativo en su aula:

- ¿Tenía conocimiento de los beneficios que aporta el empleo de actividades dramáticas en el aula como recurso educativo en diferentes asignaturas? En caso afirmativo, ¿a través de qué medios llegó a usted dicha información?
- ¿Qué opinión tuvo usted sobre el proyecto cuando se le propuso que colaborara con nosotros?
- ¿Pensó que dicho recurso educativo iba a dificultar el funcionamiento de su clase? ¿Por qué?
- ¿Compartió sus experiencias con alguien de forma previa y durante el proceso? En caso afirmativo, ¿con quién y por qué?
- ¿Cree que se le aportó la información e instrumentos adecuados para la realización de la investigación en el aula, o por el contrario se sintió perdida en algún momento? En caso afirmativo, ¿por qué pudo ocurrir y cuándo?

Durante la enseñanza bajo el recurso de la dramatización:

- ¿Con qué temario empleo las actividades dramáticas?
- ¿Cuánto tiempo le tomó realizarlo? ¿Fue el que tenía previsto o por el contrario le faltó tiempo para cubrir todo el tema?
- ¿Qué ejercicios dramáticos empleó con sus estudiantes? ¿Por qué decidió este tema, por conveniencia o de forma arbitraria? Si fue por conveniencia, ¿qué vio en este tema para pensar que le vendría mejor utilizar la dramatización?
- ¿Cómo estructuró el tiempo, el espacio y los materiales para trabajar con los alumnos?
- ¿Cree que estaba justificado el empleo de la dramatización como recurso con el tema que impartió?



SPICUM
servicio de publicaciones

- ¿Destacaría algún aspecto sobre la relación que tuvo con sus estudiantes?

Al finalizar el proceso de investigación:

- ¿Piensa que las actividades dramáticas fueron apropiadas para lograr el objetivo que se marcó?, ¿Por qué?
- ¿Qué hubiera modificado en cuanto a la forma en que estructuró el espacio, el tiempo, así como el tipo de trabajo que desarrolló con sus estudiantes?
- ¿Qué resultados esperaba obtener y cuáles consiguió? Descríbalos.
- ¿Volvería a emplear dicho recurso dramático en su aula?, ¿por qué?
- Una vez pasado por esta experiencia ¿cuáles piensa que son los puntos débiles de la dramatización, y sus beneficios?
- ¿Piensa que de alguna forma la dramatización repercutió negativamente en los estudiantes o en usted?, ¿por qué?
- Desde tu experiencia, ¿en qué aspectos mejoraron que resaltaría en sus estudiantes tras la investigación? ¿y a usted?
- ¿Qué aspectos negativos adolece dicho recurso y los positivos?
- ¿Cómo cree que se podría mejorar la aplicación de dicho recurso?
- Una de las críticas más generalizadas que recibe dicho recurso es por cuestiones de tiempo (ya que se necesita bastante para organizar el trabajo y es más rápido y sencillo explicar el temario, realizar ciertos ejercicios y hacer un examen), también las hay en cuanto a la evaluación (por cuestiones en la subjetividad a la hora de evaluar al estudiante). ¿Ha vivido dichas dificultades?, ¿por qué cree que se ha producido?
- ¿Si existiera un manual con infinidad de técnicas concretas a cada materia, diferentes recursos de evaluación y llegaría a aplicar de forma más continua dicho recurso?



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO 6



SPICUM
servicio de publicaciones

Universidad de Málaga
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica de las Lengua y la Literatura

La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad.

Has sido invitado a participar en una investigación sobre el aumento de la autoestima y la motivación a través de la dramatización con estudiantes de secundaria de dos escuelas. Esta investigación es realizada por Juan Lucas Onieva López, estudiante doctoral del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga, la cual es requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación.

El propósito de esta investigación es estudiar si la dramatización, como recurso didáctico, mejora en los estudiantes aspectos como la motivación, la autoestima y las relaciones sociales.

A partir del ofrecimiento de su maestra a trabajar en este estudio, has sido invitado/a a participar en la presente investigación, y conocer a través de este escrito si estás interesado en colaborar. En este estudio participarán otros 30 estudiantes voluntarios de una escuela de San Juan de Puerto Rico y otros 27 de una escuela de Málaga en España.

Si aceptas participar en esta investigación, se te solicitará que participes de un cuestionario previo al comienzo del presente tema y otro con posterioridad al mismo, y que se llevará a cabo en el aula, con una duración de unos 15 minutos.

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos, aunque podrías llegar a sentirte incómodo con alguna pregunta del cuestionario o al recordar alguna situación pasada. Para minimizar esta situación podrás abstenerte de contestar a las preguntas que estimes oportunas, así como negarte a continuar con el cuestionario.

Aunque esta investigación no conlleva beneficios directos para el participante, los resultados que se extraigan de la misma cuando se hagan públicos podrían servir de estudio orientativo para futuros trabajos similares.

Tu identidad será protegida en todo momento y nadie conocerá tus datos, ya que los cuestionarios estarán numerados sin ninguna otra referencia que os identifique por sexos o número, por lo que la confidencialidad será máxima.



SPICUM
servicio de publicaciones

Los cuestionarios y la lista de las calificaciones serán guardadas por un período de 3 años una vez concluya este estudio y tras dicho período serán destruidas. Únicamente el director de tesis, Cristóbal González, y el investigador tendrán acceso a los datos crudos, así como a aquellos que puedan identificar directa o indirectamente a los participantes, incluyendo esta hoja de consentimiento, la cual será guardada de forma separada del cuestionario.

Si has leído este documento y has decidido participar, entiende que dicha colaboración es completamente voluntaria y que tienes derecho a abstenerse a participar o retirarte del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tienes derecho a no contestar ninguna pregunta en particular y a recibir una copia de este documento.

Si tienes alguna pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación puedes comunicarte con el Dr. Cristóbal González, director de la investigación o con Juan Lucas Onieva López a los números 787-532-6884 y 645-333-460, o bien a través del correo electrónico juanlucas98@gmail.com

Tu firma en este documento significa que tienes la capacidad para consentir y que has decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Nombre del participante	Firma	Fecha
-------------------------	-------	-------

He discutido verbalmente el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba formante, explicándole los riesgos y beneficios potenciales del estudio.

Nombre del investigador	Firma	Fecha
-------------------------	-------	-------



SPICUM
servicio de publicaciones