

Teatro y educación: aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado

Ana Sedano Solís, Universidad de Alcalá, España

Resumen: Esta investigación considera que la inclusión del teatro en la formación inicial del profesorado representa un aporte significativo para el mejoramiento del currículo y del desarrollo profesional docente. Diversas iniciativas en el mundo apuntan que elevar la calidad de la formación inicial del profesorado es uno de los ejes de las actuales reformas y concuerdan en que la mejora de un sistema educativo depende de la calidad de sus maestros. Sin embargo, las exigencias en materia educativa van más allá de un paquete de medidas o recursos. La educación requiere un nuevo educador, un comunicador integral y eficaz, capaz de manejar diversos tipos de lenguaje y de dialogar con múltiples tipos de inteligencia. Un docente innovador que comprenda la diversidad cultural de una sociedad que renueva su conocimiento del universo constantemente y que ha modificado la vida social, así como la naturaleza de sus relaciones espaciotemporales. Mediante una perspectiva multidisciplinar, se pretende demostrar que el recurso teatral contribuye de manera importante en la construcción de un nuevo perfil del docente, en tanto pone a su disposición herramientas comunicativas (verbales y no verbales) que le permiten potenciar diversos aspectos de su desarrollo profesional: físico, cognitivo y emocional.

Palabras clave: formación del profesorado, técnicas teatrales, habilidades comunicativas

Abstract: This research considers that the inclusion of theater in the initial teacher training represents a significant improvement of curriculum and teacher professional development. Several worldwide initiatives aimed to raise the quality of initial teacher training is one of the current reforms' axes and agreement that improving educational system depends on the quality of their teachers. However, the current demands in education go beyond a set of measures or resources. Education requires a new professor, an integral and effective communicator, capable of handling different types of languages and dialogues with multiple intelligences. An innovative teacher, who is able to understand the cultural diversity of a society which constantly renews its knowledge of the universe and that has changed the social life and the nature of its spatial-temporal relationships. Using a multidisciplinary approach, it is intended to show that theatrical resource contributes significantly to the construction of a new teachers' profile, by putting at his disposal communication tools (verbal and non-verbal) which allow him to enhance different aspects of his professional development: physical, cognitive and emotional.

Keywords: Teacher Training, Theatrical Techniques, Communication Skills

Introducción

Durante las últimas décadas se ha generado en el mundo una preocupación creciente y manifiesta por la educación. La exigencia de un cambio resulta urgente; en los países europeos como en los americanos se considera que la enseñanza es una piedra angular del sistema democrático y, en consecuencia, una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos. Ahora bien, esta preocupación coincide con una serie de cambios en las esferas económica, cultural, social e individual, asentados tanto en los vertiginosos avances de la tecnología, como en una serie de importantes descubrimientos científicos.

En este sentido, organismos como UNESCO, OECD, OEI, OEA, MERCOSUR, Banco Mundial y PREAL han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre esta temática, donde se evidencia que todas las instituciones concuerdan en la importancia que tiene la formación del profesorado en los procesos de mejora educativa. Elevar la calidad de su formación inicial es uno de los ejes de las actuales reformas que pretenden establecer criterios consensuados respecto a estas y otras materias (UNESCO, 2013).

Sin embargo, pese a que todas estas instituciones están avocadas a generar nuevas propuestas educativas y, considerando que en cada país se habla continuamente de reformas posibles y particu-

lamente de currículos complementarios o alternativos, se celebran conferencias y se invierte mucho dinero, no cambia nada fundamental en la educación (Naranjo, 2010). Aunque se han implantado una serie de reformas en Europa, Latinoamérica y consecuentemente en Chile, los resultados obtenidos no son satisfactorios; es más, expertos (Martner, 2012; Espinoza y González, 2012) señalan que enfrentamos una época de crisis en materia educacional y aún se espera que la innovación, la calidad y el cambio, dejen de ser conceptos normativos para transformarse en agentes de una verdadera rEDUvolution (Acaso, 2013). En definitiva, se trata de educar para la evolución –no para la producción– de los individuos y las sociedades del presente y del futuro.

De allí que esta investigación concluya que para cambiar la educación se debe repensar la formación inicial docente. Si queremos que los profesores sean un aporte significativo en la actual sociedad del conocimiento, debemos prepararlos para ello. Así, el estudio se plantea tres preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los cambios que han afectado durante las tres últimas décadas a la educación?, ¿qué nuevas exigencias se plantean al profesorado a partir de los cambios ocurridos en el último periodo?, ¿qué técnicas específicas ofrece el teatro que puedan ser útiles al profesorado en este contexto?

Revolución tecnológica y cognitiva

¿Cuáles son los cambios que han afectado durante las tres últimas décadas a la educación?

A partir del siglo XIX las llamadas teorías o estilos de aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo, entre otras) han modificado la noción que tenemos acerca del conocimiento, el aprendizaje y, con ello, de la educación. La mayor parte de ellas se basan en aspectos filosóficos y psicológicos, además de considerar algunos aportes de la neurociencia, especialmente en lo que tiene relación con la evolución de los estudios acerca del cerebro, su morfología y funcionalidad, que han cobrado especial relevancia durante el último periodo. Sin embargo, aunque se puede considerar al siglo XIX como un precursor de esta revolución cognitiva, las revelaciones más notables están vinculadas con el progreso técnico que ofrecen los nuevos métodos para la investigación generados durante los últimos 60 años (Aguilar, 1998).

Así, la complejidad del saber actual va más allá de emprender y aplicar un paquete de medidas y reformas en materia educativa; el sistema enfrenta, en definitiva, un cambio paradigmático que afecta tanto la estructura como la praxis social. Al respecto, Bernal (2011) señala que «los cambios causados por las instituciones se entrelazan estrechamente con la vida de cada sujeto, con la identidad personal». De este modo, comprender, aceptar y asumir la diversidad cultural, étnica, religiosa y de género, propias de una sociedad globalizada requiere, sin lugar a dudas, una educación diferente a la tradicional. Al pensamiento lógico, causal, aristotélico, sucede en nuestros días una nueva concepción de mundo que no puede continuar funcionando bajo los parámetros de un modelo educativo anclado en la Revolución Industrial.

Al respecto, Robinson (1999)¹ señala que actualmente la educación se enfrenta a retos sin precedentes en la historia de la humanidad. Se trata de profundas transformaciones que demandan la revisión de algunos de los supuestos básicos en los que la educación se ha basado hasta ahora. Por ello, las autoridades educativas y entidades responsables de todo el mundo ponen de relieve la urgente necesidad de desarrollar nuevos enfoques y, en particular, de promover a través de la enseñanza tres aspectos fundamentales: creatividad, capacidad de adaptación y mejores facultades de comunicación. El autor propone, de esta manera, trabajar en base a concepciones más amplias acerca de las habilidades y aptitudes que requieren las personas, ya que la mayor parte de los sistemas educativos vigentes se crearon en una época distinta y, por tanto, no están respondiendo a las actuales demandas en esta materia; es decir, son anacrónicos. Nuestro modelo educativo actual se basa en un modelo de producción originado en la época industrial; este sistema, estandarizado y lineal, resulta

¹ Para una síntesis de las ideas de Ken Robinson, distribuidas en diferentes publicaciones (1993, 1999, 2013), ver nota junto a la referencia bibliográfica al final de este artículo.

insuficiente para afrontar las demandas de un mundo dominado por los servicios y la información, donde el motor son las ideas y la creatividad. Establece que la educación posee tres objetivos principales: económico, cultural y personal; conceptos que han cambiado diametralmente durante los últimos cincuenta años. Por este motivo, uno de los ejes centrales de su teoría es que la educación debe promover el desarrollo de la creatividad, el talento y la vocación artística. Según el autor, si cada individuo conoce sus capacidades y actúa en consecuencia, enfrentará de mejor manera un mundo cada vez más complejo y diversificado, donde la innovación y la capacidad para resolver problemas creativamente resultan esenciales.

A partir de lo anterior, el autor establece que los cambios en la esfera económica, tecnológica, social y personal de los últimos cincuenta años plantean desafíos concretos a la educación que deben ser abordados con urgencia. La Tabla 1 recoge los principales cambios generados en el último periodo y las exigencias que plantean a la educación.

Tabla 1.1: Desafíos educativos en los ámbitos económico, tecnológico, social y personal

<i>Económico</i>	Transformación de la naturaleza y los patrones de trabajo. Necesidad de las empresas por desarrollar nuevos productos y servicios. Rápida evolución de las condiciones del mercado.	Re-establecer las habilidades, conocimientos y cualidades personales que requerirán los profesionales del mañana. Desarrollar competencias relacionadas con la comunicación, la innovación y la creatividad.
<i>Tecnológico</i>	Rápido desarrollo y avances sin precedentes en la historia de la humanidad. Profundas consecuencias en todos los ámbitos de nuestras vidas: cómo pensamos, cómo nos comunicamos, cómo trabajamos y cómo jugamos. Desfase inter-generacional: los jóvenes -nativos digitales- suelen ser más conscientes de las posibilidades de las nuevas tecnologías que sus profesores. Mayor acceso y disponibilidad de la información. Preocupación por los efectos que puedan tener las nuevas tecnologías en la comunicación, el desarrollo social, afectivo e imaginativo de los jóvenes.	Reflexionar acerca del rol de la escuela en una sociedad donde las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades sin precedentes para que los jóvenes amplíen sus horizontes; encuentren nuevas formas de creatividad y comprendan mejor el mundo que los rodea. Transformar, a través de estos recursos, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Promover el desarrollo integral de los individuos (habilidades para la vida) y el contacto humano, mediante nuevos modos de aprendizaje que consideren la utilización de la tecnología.
<i>Social</i>	Cambios en el paisaje social, en las percepciones de los roles y la identidad de género producto de los avances en genética y fertilidad. Ruptura de las estructuras tradicionales de la familia (pautas de crianza y cuidado de los niños). Gran influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de las personas.	Proporcionar formas de educación que permitan a los jóvenes participar en forma positiva y con confianza en los procesos de cambio social y cultural. Responder a un mundo globalizado y diverso, mediante una educación intercultural y valórica. Formar alumnos con capacidad crítica y conscientes de su entorno.

<p><i>Personal</i></p>	<p>Un número creciente de jóvenes presenta problemas emocionales y trastornos (aumento de drogadicción y alcoholismo, cultura de pandillas, clima de violencia social). Ausentismo, desafección escolar y exclusión, falta de motivación e interés en el alumnado. Sistema educativo basado en el logro académico y la competencia interescolar.</p>	<p>Desarrollar las capacidades auténticas de cada individuo. Ayudar a los estudiantes a descubrir sus fortalezas, pasiones y sensibilidades. Fomentar un aprendizaje activo que se acople a la capacidad creativa de los estudiantes. Potenciar una educación para la vida, además de un currículum que integre lo académico, social, y emocional.</p>
------------------------	--	--

Fuente: Información adaptada de Robinson, 1999.

Respecto a estos cambios, Siemens (2004), fundador del conectivismo (*Connected learning*), señala que tanto los principios como los procesos de aprendizaje responden y deben reflejar los ambientes sociales subyacentes. Así, el contexto educativo actual debería considerar cómo durante los últimos veinte años «la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» modificando, con ello, la naturaleza de la vida social y de las relaciones espacio-temporales. Para el experto en educación, gran parte de los cambios en la esfera económica, social y personal son determinados en este momento por las nuevas tecnologías.

Ahora bien, la inmensa cantidad de información disponible y la extrema facilidad con que los nativos digitales son capaces de manejarla sientan las bases, en efecto, para la generación de la denominada sociedad del conocimiento. Sin embargo, Bernal (2011) puntúa que en realidad es en el paso de la información al conocimiento donde se halla uno de los retos más cruciales de la educación actual.

Al respecto, los avances tecnológicos han permitido transversalmente ampliar la noción que tradicionalmente se ha tenido del cerebro, mediante descubrimientos neurocientíficos de alto impacto educativo. Willis (2007), precisa que herramientas como la tomografía por emisión de positrones (PET) y la resonancia magnética funcional (fMRI) pueden indicar la naturaleza de la actividad que se genera en las distintas regiones identificables del cerebro, demostrando en diversos estudios la relación que existe, por ejemplo, entre emoción y aprendizaje. De esta manera, investigaciones desde la psicología cognitiva proporcionan evidencia clínica de que el estrés, el aburrimiento, la confusión, la baja motivación y la ansiedad pueden interferir con el aprendizaje (Christianson, 1992). Así mismo, los electroencefalogramas (EEG), revelan que las zonas que se activan en un sujeto cuando recibe nueva información sensorial son las áreas de la corteza somatosensorial. El conjunto de datos que se han recogido durante las últimas décadas acerca del cerebro, permitirían ampliar la visión que tenemos de él y de cómo operan, entre otros, las emociones en los procesos cognitivos y en la memoria. Lo anterior, en definitiva, permitiría evaluar qué estrategias estimulan o impiden la comunicación entre las diversas partes del cerebro (Shadmehr y Holcomb, 1997).

Basándose en estos descubrimientos o constataciones científicas, Morin (2001) señala que se precisa una reforma paradigmática y no programática, que afecte la propia aptitud para organizar el conocimiento. El probable éxito de esta reforma se hallará ligado a la capacidad que se tenga para situar este conocimiento en su contexto, vinculándolo, a su vez, a la propia configuración de la identidad humana. Se trata de ampliar la visión que se tiene del cerebro humano, la que tradicionalmente lo ha privado de su riqueza multidimensional. Entre los elementos centrales de dicha reforma, la neurociencia actual ocupa un lugar preeminente (García, 2009 en Bernal, 2011).

Según Salas (2003), algunos de los descubrimientos fundamentales que están expandiendo el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje humano, son que:

- El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
- El aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro.
- Diferentes partes del cerebro están capacitadas para aprender en tiempos diferentes.
- El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia.
- El desarrollo es un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia.

De esta manera, señala Bernal (2011), los nuevos conocimientos sobre genética y sobre el cerebro desmitifican la teoría de la Tabula Rasa (Mosterín, 2006; Pinker, 2003). Cada individuo nace con unas posibilidades que se realizarán y otras que no, en función de su maduración neuronal, de sus propias acciones y de su experiencia. La herencia biológica aporta un porcentaje considerable del equipamiento cerebral, entre el treinta y el sesenta por ciento; el resto, es influencia del medio. Así «la influencia cultural hace posible el desarrollo pleno del cerebro humano» (Jeannerod, 2006; Moraes y De la Torre, 2002).

Francis (2005), coincide en que el proceso de aprendizaje permite al sujeto su adaptación al entorno cultural. Este proceso requeriría, por tanto, de cambios en el sistema nervioso que son posibles gracias a la plasticidad cerebral, rasgo que le permite aprender y adaptarse a nuevas situaciones. Según Bernal (2011), cada individuo tiene un cerebro único, pero gran parte puede modificarse o mejorarse. A partir de cierta estructura estable, el cerebro se modifica y puede hacerlo a lo largo de toda la vida, gracias a la plasticidad. El cerebro admite, así, alteraciones en su estructura o función como consecuencia del desarrollo, de la experiencia o de alguna lesión. La plasticidad supone que la enseñanza no debe limitarse a modular el cerebro como una mera copia del mundo exterior, convirtiéndolo en un servidor biológico de la adaptabilidad; por el contrario, debe construirlo en función del pensamiento y la imaginación, además de repararlo desde la capacidad interpretativa y constructiva de los individuos (Malabou, 2004 en Bernal, 2011).

En conclusión, la convergencia entre los estudios del cerebro y los avances en el campo de la ciencia y la tecnología, han demostrado durante los últimos años que las conexiones entre las células pueden ser modificadas por la actividad y por el aprendizaje, es decir: cambian con las experiencias. De esta manera, una práctica pedagógica de excelencia debe estimular la generación de neurotransmisores que garanticen adecuadas sinapsis en el cerebro de sus receptores, esto es, que contribuyan a la formación de un cerebro creativo e innovador capaz de enfrentar los retos del mundo actual.

Nuevas demandas al profesorado

¿Qué nuevas exigencias se plantean al profesorado a partir de los cambios ocurridos en el último periodo?

La consultora estadounidense McKinsey & Company publicó en el año 2007 su informe *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?*, donde se concluyó de forma categórica que «La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes»; así mismo, el reglamento que rige en España la actividad universitaria (Ley Orgánica de Universidades LOU) establece que la formación del profesorado es un derecho y un deber que tiene como objetivo conseguir una docencia de calidad y un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

Tres años después del referido informe, Barber y Mourshed (2010) difunden una nueva investigación donde Chile figura como uno de los dos representantes sudamericanos en la implantación de mejoras al sistema educacional. En el Resumen ejecutivo del informe *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?*, se establecen seis intervenciones necesarias en el proceso de mejora, entre los que destacan: construir las capacidades de enseñar de los profesores y facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes en educación, revisión del currículum y los estándares educativos.

Por otra parte, el último informe de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), indicó que las características del proceso de preparación y certificación de los profesionales de la educación, así como los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de Latinoamérica y el Caribe. En dicho documento, los expertos coinciden, además, en que el trabajo de enseñanza se potencia solamente cuando convergen una serie de factores, tales como: un ambiente escolar apropiado, un currículum relevante, infraes-

estructura y recursos educativos adecuados, así como esfuerzos acordes en las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación (UNESCO, 2013).

Así mismo, el fortalecimiento de la profesionalización docente es un eje fundamental de la actual Reforma Educacional chilena. De acuerdo con datos aportados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), las Políticas Educativas vigentes en Chile establecen que los docentes constituyen el factor más importante en el proceso educativo y en la implementación de la Reforma Educacional iniciada en 1990: «el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases» (Brunner y Elacqua, 2003 en Ávalos, 2003).

En definitiva, todas estas investigaciones evidencian que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes, independiente de los contextos socioeconómicos y políticos que los determinen; así «cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores» (UNESCO, 2013). La diferencia entre una buena y sólida formación del alumnado y de los logros que estos consiguen en su escolarización radica, en gran medida, en las capacidades, habilidades y destrezas que el profesorado desarrolla durante su formación inicial y permanente (Barber y Mourshed, 2007).

Al respecto, reformas en diversas partes del mundo coinciden, según Escudero (2006), en la necesidad de enfrentar tres desafíos fundamentales: ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar (disciplinas y áreas, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, currículo escolar en etapas, cursos o materias, organización escolar, política y sociología, entre otros); incremento y complejidad de las tareas que se le exigen (instruir y educar, planificar y realizar una enseñanza sensible a la diversidad, estimulante del pensamiento, motivadora y conectada con el mundo personal, cultural y social de los estudiantes, reflexionar la propia enseñanza y los resultados, trabajar en grupo con otros profesores, implicarse en el gobierno de los centros e identificarse con sus valores institucionales, trabajar con las familias, entre otros); intensificación docente, al reclamar una fuerte implicación intelectual y compromisos de una profesión cuyo desempeño es perfilado no solo por aspectos racionales, sino también afectivos y sociales (Escudero, 1998; Tedesco y Tenti, 2002; Day, 2005).

Así, el personal docente del siglo XXI necesita un conjunto de competencias radicalmente más amplio y sofisticado que antes. La formación del profesorado debe ser coherente con el modelo educativo y debe garantizar la calidad de la enseñanza. Se requieren cambios profundos en la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo, en los fundamentos que justifican dichos cambios. Se trata de preguntarse hacia dónde se quiere ir y para qué. Esto solo se puede lograr con mejoras significativas en los procesos formativos del profesorado y con el apoyo que estos puedan brindar para que sus estudiantes, además de optimizar sus resultados académicos, se configuren como mejores seres humanos.

Ahora bien, la serie de reformas que se han emprendido para mejorar la calidad de la educación, mediante la atención a la formación del profesorado, no son suficientes por sí mismas:

Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea "distintos frentes" corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar (Alliaud, 2010, p. 22).

Los estudios sobre el aprendizaje del profesorado deberían poner el acento, tanto en la construcción de una base conceptual sólida y un repertorio de formas apropiadas para las situaciones de enseñanza, como en el proceso de construcción de identidad necesario para enfrentar la realidad educativa (Pogré, 2011 en Terigi, 2013).

Frente a la exigencia de reforzar el currículo docente para un mejor desempeño profesional, urge poner a disposición de los futuros profesores herramientas innovadoras que respondan a los desafíos planteados. En este intercambio innovador, creativo y comunicativo que se produce al interior del aula, es posible reinventar la educación, redefiniendo el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera lograr, ya que al ser creativos en su labor docente, los profesores pueden

promover, a su vez, dichas habilidades en sus alumnos. Sin embargo, no se trata de robustecer los planes de estudio con más y más contenidos, por el contrario, se debe dar a los profesores mayor libertad para utilizar sus propias habilidades creativas y profesionales, ya que esto es esencial para el aprendizaje (Robinson, 1999).

Atendiendo a las actuales demandas, esta investigación se propone explorar nuevas formas de autoconocimiento por parte del profesorado, pues se tiene la certeza de que no se producirá ningún cambio en el aprendizaje de los alumnos, mientras la formación profesional de los docentes esté centrada únicamente en aspectos académicos. Se basa en que el autoconocimiento «es el fundamento indispensable para comprender a los demás», ya que el aprendizaje, ante todo, «se apoya en experiencias personales relevantes». Apremia, por tanto, la implementación de un nuevo elemento entre las ramas del currículo clásico: la transformación del educador (Naranjo, 2010).

Ahora bien, cuál es la naturaleza de esta transformación es una de las preguntas más complejas de abordar, pues «no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula» (Edelstein, 2011). Así, la pregunta por el tipo de saberes pedagógicos que se requieren en la formación docente ha reunido a múltiples investigadores de la educación (Darling-Hammond, 2006; Montero, 2006; Ávalos, 2009; Terigi, 2013; entre otros), quienes han realizado diversos aportes a esta cuestión, sin llegar a un consenso.

Para Terigi (2013), se trata de un problema que debe permanecer abierto, pues más que delimitar estos saberes, se deberían contrastar puntos de vista para una reflexión profunda. Sin embargo, señala que la discusión debe partir de tres certezas fundamentales:

- No es suficiente un enfoque racionalista de los saberes docentes.
- No es suficiente un enfoque reflexivo de la práctica.
- No es suficiente un enfoque cognoscitivo del problema.

Centrarse en cualquiera de estos enfoques conduce a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotea otras dimensiones relevantes. Se enfrenta, de este modo, una crisis en el saber profesional docente debida, en gran parte, a la envergadura de los cambios sociohistóricos que experimentan las sociedades actuales, demandando transformaciones en las formas de producción y transmisión de estos frente a los cuales la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, están experimentando dificultades crecientes. Se puede concluir, entonces, que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del sistema educativo vigente y, por tanto, de las prácticas docentes (Terigi, 2013).

En relación con lo anterior, esta investigación postula que las posibilidades educativas que ofrece el teatro son múltiples, ya que como herramienta educativa facilita tanto la adquisición de los conocimientos como la reafirmación de la personalidad del individuo, a través de la experiencia directa y el contacto comunicativo. Se considera que «todas las relaciones humanas se estructuran de forma teatral» (Boal, 2009) y que, de hecho, «la situación teatral reproduce en cierto modo la situación de aprendizaje» (Rodríguez, 1993). El teatro permite, así, que los profesores guíen a sus alumnos en el complejo proceso de «aprende a ser, hacer y decir», al proveer un marco seguro dentro del cual explorar situaciones peligrosas desde la comodidad de la fantasía y la protección del grupo (Donnellan, 2007 en Fernández y Montero, 2012).

Teatro y formación docente

¿Qué técnicas específicas ofrece el teatro que puedan ser útiles al profesorado en este contexto?

El profesorado está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación, desempeño, condiciones en que ejerce su profesión y papel e inserción en el conjunto del sistema educativo (Tiana, 2013). Resulta evidente, entonces, que la figura clásica del profesor requiere una nueva realidad: el rol del *animador* (Rodríguez, 1993). El animador no tiene que enseñar, sino movilizar, comprometer, motivar y animar, ya que los auténticos protagonistas son los participantes, a

quienes ha de guiar de la imitación a la creación al reconocer sus propios sentimientos y sensaciones (Motos, 1999 en Onieva, 2011).

Esta investigación considera que la formación del profesorado se debe basar en el aprendizaje vivencial, siendo el teatro una de las mejores estrategias para lograrlo. Las estrategias dramáticas constituyen un método idóneo para que los docentes reflexionen sobre su práctica, al ofrecer una plataforma que les permite ser protagonistas de su propia formación y adquirir las competencias necesarias para transferir lo que han simulado en escena a su práctica pedagógica diaria. Por este motivo, la utilización de la simulación dramática (juego de roles, psicodrama, dramatización, entre otros) en la formación inicial del profesorado, está siendo incluida en los planes de estudio de las diferentes universidades, así como en su formación continua (Navarro, 2003; 2006; 2011). A partir de lo anterior, se propone una nueva perspectiva donde el profesor es un facilitador del desarrollo individual de sus alumnos, transformándolos en ejecutores de su aprendizaje, mediante la experiencia real y concreta que pone a su disposición la técnica teatral.

Ahora bien, la relación entre teatro y educación se remonta a varios siglos atrás. Pavis (1980) se ha referido a la vinculación temprana de ambas disciplinas y señala que «un elemento didáctico acompaña necesariamente a todo trabajo teatral, en la medida en que el teatro no presenta comúnmente una acción gratuita e instaura cierto sentido». Jackson (1993), por su parte, señala que cualquier buen teatro es de por sí educativo, al iniciar o extender un proceso de preguntas en su audiencia. Propicia que el espectador se vuelva a mirar en el mundo y expanda su noción de lo que es, de los sentimientos y pensamientos sobre sí mismo y su relación con la vida de los otros (Jackson, 1993 en Pérez, 2002).

Sin embargo, la exploración acerca de las posibilidades del teatro como medio de transformación social no se produce sino hasta el siglo XX, cuando los planes y programas educativos comienzan lentamente a reconocer el papel de las artes -y del teatro específicamente- como mecanismo para que los niños aprendan a desenvolverse en el mundo (Pérez, 2002; Motos y Navarro, 2003; Bolton, 2007).

Entre las múltiples aportaciones de la dramatización al currículo, Núñez y Navarro (2007) señalan que el teatro contribuye en el desarrollo de la creatividad, las habilidades expresivas, comunicativas, sociales y de resolución de conflictos. El teatro aporta a la formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social, mediante la mejora de la comunicación, la expresión y la creatividad que otorgan la participación física, psicológica y emocional de sus practicantes.

Si resulta que el teatro es tan esencial para la educación, es posible preguntarse por qué motivo no está siendo implementado a cabalidad en la escuela. Navarro (2003), atribuye esta ausencia a la falta de herramientas con las que cuentan los docentes: «Podemos afirmar que la escasa práctica de la dramatización en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial del profesorado que los futuros maestros reciben en nuestras Universidades».

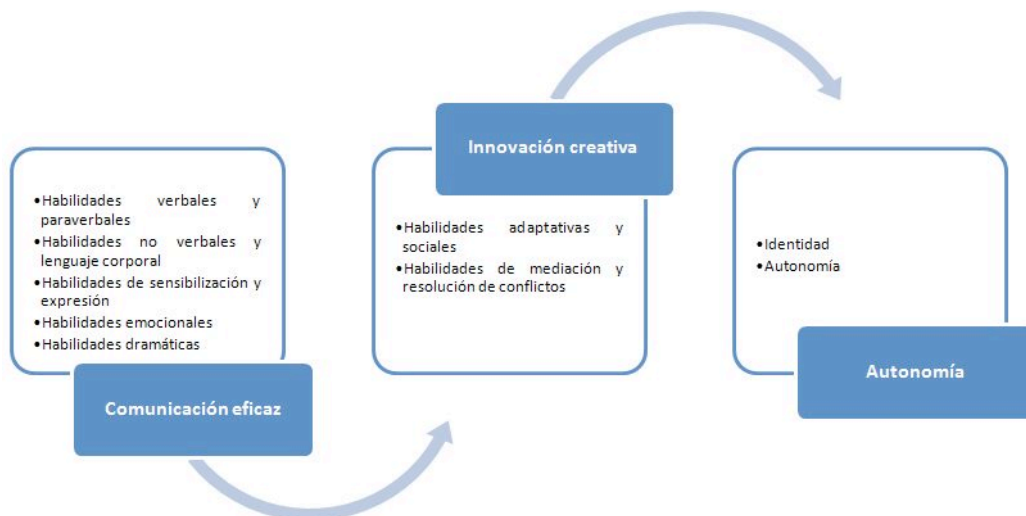
Frente a la demanda de formación en esta materia, la presente investigación realiza una propuesta para insertar un conjunto de habilidades docentes posibles de desarrollar a través del teatro. Dicha proposición, se apoya en las orientaciones entregadas por multitud de iniciativas y organismos, tales como OECD (2005, 2011), Eurydice (2002, 2012), Barber y Mourshed (2007, 2010), Tuning Europa-América Latina (González y Wagenaar, 2008; Benetoin et al., 2007)² quienes plantean, entre otros temas, que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes, resultando urgente: dar forma a la profesión docente y otorgar nuevos roles al profesorado, vinculándolos activamente con los procesos de reforma; desarrollar nuevos perfiles docentes, adecuados a las necesidades de las escuelas; transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos y habilidades, aumentando las oportunidades de aprendizaje de los docentes sobre sí mismos y los otros.

De acuerdo con ello, se ha delimitado un conjunto de habilidades para la formación del profesorado que apuntan al desarrollo de su autonomía profesional (ver Figura 1). Con este objetivo, se propone una serie de técnicas teatrales (a partir de García-Huidobro, 2012) que contribuyen al desa-

² Para más información, visite la página web del Proyecto Tuning: <http://www.unideusto.org/tuning/>

rollo de cada una de estas habilidades. Todo lo anterior, intenta responder a los desafíos educativos vigentes, considerando los cambios que se han producido durante los últimos cincuenta años en los ámbitos: económico, tecnológico, social y personal, descritos por Robinson (1999).

Figura 1: Habilidades para la formación inicial del profesorado



Fuente: Elaboración propia, 2014.

A continuación, se detallan las habilidades y técnicas teatrales que, de acuerdo a esta investigación, constituyen un aporte en la construcción de un nuevo perfil docente:

Comunicación eficaz

Dentro de su escenario, el aula, el profesor es un comunicador que busca ser entendido. Como provocador comunicativo, insta al estudiante a reconocer sus formas de expresión y el impacto que tienen en su interacción con el medio. Por esto, resulta indispensable que el profesor sea plenamente consciente del modo en que transmite sus mensajes: que considere su postura y distancia corporal (lenguaje proxémico), sus gestos y movimientos (lenguaje kinésico), así como la expresión de su rostro (mirada, posición de la boca y las cejas) o el modo en que dice lo que dice (paralenguaje), debido a que estos elementos van a ser decisivos a la hora de enfrentarse a un grupo humano. Según Rebel (2012) «el hecho de que hagamos bien o mal los numerosos papeles que nos tocan en el reparto a lo largo de nuestra vida depende de cómo conozcamos y dominemos nuestro instrumento: el cuerpo».

1.1. Habilidades verbales y paraverbales

El Instituto Cervantes³ define la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; dando un uso apropiado a un conjunto de reglas tanto gramaticales como de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. La expresión oral, por su parte, es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral y, como capacidad comunicativa, abarca no solo un dominio de la pronunciación, el léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos.

³ Ver Diccionario de términos clave ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Kaplún (1998), señala que a cada tipo de educación corresponde un tipo de comunicación, es decir, una forma de comunicar, una determinada actitud comunicativa; de allí su importancia y trascendencia para la formación docente. Al respecto, el teatro ofrece una serie de prácticas que permiten desarrollar la competencia comunicativa, considerando aspectos fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos mediante el conocimiento acerca del funcionamiento de los órganos involucrados en la producción oral hasta la conciencia, dominio y eficacia con los que se transmiten mensajes de manera hablada. En este proceso influyen factores como el código y el canal de comunicación, además del propósito del emisor y la función del mensaje. Operan, también, elementos pragmáticos de la lengua a través, por ejemplo, de los distintos registros y actos de habla, además de elementos relacionados con las cualidades fónicas del discurso (paraverbales) como el volumen, tono, velocidad, fluidez, pausas en el discurso, niveles de intensidad, que van a ser determinantes para la comprensión.

Técnicas teatrales: ejercicios de salud vocal; juegos y ejercicios de respiración costodiafrágica abdominal, relajación y emisión de la voz (alta, media, baja); ejercicios mudos y sonoros de dicción, modulación, vocalización; juegos y ejercicios de disociación voz/movimiento; ejercicios de lectura e inflexión de la voz; trabajo con los registros (culto/inculto, formal/informal) y actos de habla (asertivos, aclaratorios, expresivos, compromisorios, directivos); entre otros.

1.2. Habilidades no verbales y lenguaje corporal

Cestero (2006), señala que la comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Como se trata de un universo complejo, la autora distingue dos tipos de elementos constitutivos de la comunicación no verbal: a) Los signos y sistemas de signos culturales, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales, unidos a las creencias de una comunidad. b) Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los distintos sistemas de comunicación no verbal, a saber: sistema paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico. Para efectos prácticos, en este estudio el sistema paralingüístico o paraverbal se suma al sistema lingüístico o verbal, ya que los elementos fónicos se trabajan simultáneamente en los juegos y ejercicios teatrales propuestos.

El lenguaje corporal resulta determinante en la comunicación humana. James (2011), indica que los signos corporales suponen más del 50% del impacto percibido de todos los mensajes transmitidos cara a cara, al emitir miles de señales sutiles e inconscientes sobre el orador mientras este habla. Agrega, además, que naturalmente resultan más honestos y fiables que las palabras, ya que «cuando los gestos son incongruentes con las palabras, se cree en los gestos».

Ahora bien, en relación con la formación inicial del profesorado, los resultados de la investigación de Neill y Caswell (2005) sugieren que aquellos docentes que ven sus clases como una representación teatral obtienen mejores resultados que aquellos que se implican de una forma más completa y personal. Así, el autoconocimiento, incluyendo la conciencia de las habilidades no verbales, llevaría a una actuación eficaz. En este sentido, para mejorar la autoconsciencia corporal, espacial y temporal (lenguaje kinésico, proxémico y cronémico), el teatro provee una serie de ejercicios de movimiento, gesticulación, postura, atención y focalización que apuntan a que el ejecutor tome consciencia de su lugar en el espacio y de su interacción con este.

Técnicas teatrales: juegos y ejercicios de flexibilidad y movilidad de la columna, de equilibrio, de desarrollo muscular, de disociación corporal por extremidades o motores corporales (cabeza, torax, cadera); juegos y ejercicios de ocupación del espacio y de distancia interpersonal, libres y dirigidos (espacio personal, espacio grupal, territorialidad y jerarquía, variables etarias y de género); juegos y ejercicios de gesto, movimiento y expresividad del rostro y manos (mímica, imitación), saludos y formas de cortesía en situaciones reales e imaginarias; juegos de atención, focalización y manejo del tiempo; entre otros.

1.3. *Habilidades de sensibilización y expresión*

Las habilidades de sensibilización y expresión apuntan al desarrollo de la capacidad de sentir, necesaria en el proceso comunicativo, contribuyendo a incrementar la percepción que se tiene de sí mismo, del entorno y de la relación con los otros mediante la adquisición de la consciencia intrapersonal e interpersonal. Como señala García-Huidobro (2012), es importante desarrollar la relación del cuerpo con el espacio, los objetos físicos y los cuerpos de otras personas para comunicarnos de manera eficaz.

Técnicas teatrales: juegos de percepción con los cinco sentidos (vista, olfato, gusto, tacto), de corporización de estímulos, de contacto consigo mismo y con los otros; de sensibilidad y consciencia corporal (individual, grupal, en cadena); juegos de desinhibición corporal, de movimientos básicos y colectivos, de ritmo y coordinación, de extensión, contracción y relajación; entre otros.

1.4. *Habilidades emocionales*

Diversas investigaciones empíricas demuestran la importancia y consecuencias de las emociones en el proceso educativo (Elliz y Ashbook, 1988; Josephson et al., 1996; Oaksford et al., 1996; Mayer et al., 1999; Palomera et al., 2008). Dichos estudios experimentales han evaluado distintas habilidades que incidirían en el aprendizaje, como la percepción de las emociones y su identificación, la relación positiva entre las emociones y la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, la relación entre tarea y emoción, el conocimiento emocional y la regulación de las emociones, por ejemplo (Trujillo y Rivas, 2005).

Bergum (2003), por su parte, hace hincapié en que la relación entre las personas (profesor y alumno) y el espacio humano compartido en el que se construye el conocimiento (aula), deben estar cargados de emoción. Sugiere que la pasión de los maestros por sus estudiantes les ayuda a alentarlos, inspirarlos y generar un clima de empatía que facilita el aprendizaje (Aitken et al., 2007).

El manejo de habilidades emocionales permite al profesor dominar adecuadamente el clima emocional de la clase, dirigirlo en pos del aprendizaje y co-construir con sus estudiantes un espacio democrático donde primen valores como la tolerancia y el respeto. Resulta indispensable en la formación inicial docente, a través del desarrollo de los tres elementos que componen la inteligencia emocional según Fernández y Ramos (2002): a) Percepción, definido como la capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente. b) Comprensión, referido a la comprensión de los estados emocionales. c) Regulación o capacidad de regular estados emocionales correctamente.

En relación con lo anterior, el drama supone un lugar desde el cual desarrollar, entrenar y controlar las emociones; representando, por tanto, un espacio ideal para el trabajo de la educación emocional (Goleman, 1995) y de las inteligencias interpersonal (Núñez y Navarro, 2007) e intrapersonal. La dramatización provee herramientas concretas para el control y manejo de las siete emociones básicas definidas por Matsumoto (2001): enojo, desprecio, disgusto, temor, felicidad, tristeza, sorpresa; posibilitando un marco seguro para la práctica conjunta. Además, promueve el desarrollo de la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la empatía y la responsabilidad social.

Técnicas teatrales: dinámicas de expresión, regulación y canalización de emociones, sentimientos e impulsos voluntarios e involuntarios; juegos y ejercicios de confianza, autocuidado y autoestima personal; ejercicios para potenciar las actitudes positivas y la automotivación; entre otros.

1.5. *Habilidades dramáticas*

El drama es una herramienta globalizadora y constituye un lenguaje total, ya que trabaja con los aspectos afectivo, cognitivo, corporal y cultural (Navarro, 2007); por tanto, pone en práctica todas las habilidades anteriormente descritas (verbales y paraverbales, no verbales, de sensibilización y expresión, emocionales). Se trata de una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias, caracterizándose por

integrar los diferentes lenguajes (verbal, plástico, rítmico-musical y corporal), además de ser un proceso de simbolización (García, 1996).

Por otra parte, el teatro es un fenómeno personal y social. Ucar (1992) explica que como fenómeno personal, resulta apropiado para el descubrimiento, desarrollo y crecimiento de la propia persona, mientras que, como fenómeno social, es un acto de comunicación mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y el tiempo. Los dos aspectos se reúnen dentro del teatro, pudiendo transformarse en un valioso elemento de dinamización y progreso humano (Ucar, 1992 en Núñez y Navarro, 2007). En este sentido, esta investigación considera que las habilidades dramáticas representan un elemento formativo esencial para el profesorado ya que, como se ha descrito en páginas anteriores, ofrece numerosos y significativos aportes para su desarrollo y mejoramiento profesional.

Técnicas teatrales: juego personal, proyectado, dirigido; creación de personajes y situaciones dramáticas; caracterización de personajes reales e imaginarios; juegos de improvisación y dramatización personal, grupal o colectiva; juego de roles; entre otros.

Innovación creativa

En un mundo que ha cambiado de forma vertiginosa y radical durante los últimos cincuenta años (ver Tabla 1), la formación del profesorado requiere de manera urgente la puesta en valor de la innovación y la creatividad. Por ello, expertos en el área (Robinson, 1999) demuestran la necesidad urgente de buscar estrategias innovadoras en el plano de las prácticas docentes y resaltan la importancia incuestionable que ofrece la creatividad al favorecer procesos de pensamiento flexibles e integradores e incrementando la capacidad de respuesta y dominio de la realidad (Manríquez et al., 2005).

Frente a una sociedad que ha modificado la naturaleza de las relaciones humanas, resultan imprescindibles las habilidades de adaptación, resolución de conflictos y mediación, las que permitirían al profesor dialogar con una realidad cada vez más compleja y diversificada. Aguerrondo y Xifra (2002) relevan que «vivimos una época de profundas transformaciones, en que todo necesita ser repensado, en que las formas del pasado ya no nos bastan para pensar y para actuar». Manifiestan, además, su convencimiento sobre la necesidad de un cambio en el paradigma educativo más allá de las actuales reformas, «un pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para brindar la mejor educación, para ofrecer nuevamente una educación de calidad». Para ello, la capacidad de innovar y ser creativos resulta esencial.

2.1. Habilidades adaptativas y sociales

El drama constituye un “arte social”, ya que su base de trabajo es el grupo, propiciando el desarrollo de la sensibilidad. La atmósfera motivacional, vivencial y animadora de la expresión y la comunicación creada por la actividad dramática, provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad que promueva la educación emocional. La dramatización supone, por tanto, un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos (Navarro, 2007). El juego dramático puede fomentar el encuentro con los otros, permitiendo a las personas asumir su responsabilidad dentro del constructo social, cultivando valores y actitudes positivas hacia el colectivo.

Técnicas teatrales: juegos y ejercicios de afiatamiento grupal y adaptación al otro; dinámicas para diferenciar percepción, valoración, opinión, juicio y prejuicio; trabajo con modelos, arquetipos y estereotipos comunes; gestión del estrés y desarrollo de la tolerancia y el respeto personal, social y ambiental; entre otros.

2.2. Habilidades de mediación y resolución de conflictos

El drama contribuye a crear espacios de empatía y resolución de problemas entre los individuos, constituyendo, como se ha mencionado anteriormente, un espacio privilegiado para explorar las

emociones, los sentimientos y las conductas que adoptamos ante ciertas situaciones, además de permitirnos observar las posibles consecuencias que estas pueden producir (Navarro, 2006). Desde el teatro, es posible tratar conflictos tan recurrentes en nuestra época como la violencia juvenil, el acoso, el racismo, las drogas, el sexo, entre otros, a través de formas dramáticas como: la improvisación, el teatro foro, el teatro imagen, el teatro invisible, el juego de roles, la simulación, el teatro de títeres, por ejemplo (Aznar, 2006).

Técnicas teatrales: trabajo en base a conflictos dramáticos (afrontar/eludir); ejercicios y juegos de resiliencia, asertividad y empatía en procesos comunicacionales; relaciones de poder, afectivas, laborales horizontales y verticales; ejercicios y juegos de negociación; entre otros.

Autonomía

El objetivo final de esta investigación es poner a disposición de la comunidad docente un conjunto de habilidades que permitan al profesor desarrollar su autonomía profesional para el cambio y mejora del sistema educativo. Se funda en los retos planteados por las reformas educacionales vigentes, como en el deseo de adherirse al debate acerca de los aportes del teatro/drama en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la autonomía se asienta en la identidad y esta se origina, a su vez, en la relación sujeto-sociedad; relación que es dinámica y cambiante. Los individuos solo se conciben en interacción con los otros y nunca terminan de configurarse a sí mismos (Giménez, 2005). Por tanto, la identidad se va estructurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas, mediante: el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros (Marcús, 2011).

De este modo, las identidades profesionales de los docentes: qué y quiénes son, los significados que atribuyen a sí mismos y a su trabajo, así como los significados que asignan a los demás, están sensiblemente relacionados con su desempeño. La identidad docente no se crea únicamente a partir de aspectos técnicos de la enseñanza (control de la clase, conocimiento de la materia o selección de materiales didácticos) sino, también, a partir de la interacción entre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven cotidianamente. Así, la autonomía profesional representa la capacidad de operar, desarrollarse y tomar decisiones, fijando objetivos propios; organizar actividades y regirse por medio de reglas de la propia profesión. Construirse como profesional supone formarse en situaciones de interacción social, en escenarios plurales, que exijan un ejercicio continuo de la autonomía y la responsabilidad, tanto en lo cognitivo como en lo efectivo y emocional (Stramiello y Ferreyro, 2011).

Por último, una vez que el docente adquiera todas estas capacidades, a través de la propia experiencia individual y grupal, podrá alcanzar la autonomía tan esperada que requiere su profesión; dicho de otro modo, trascenderá su propia práctica para transformarse en un auténtico animador: un ser capaz de organizar, según los contextos educativos que se le presenten, los desafíos involucrados en su desempeño profesional.

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede señalar que el personal docente del siglo XXI necesita un conjunto de competencias radicalmente más amplio e integral que antes. Por ello, se requieren transformaciones profundas en la enseñanza y el aprendizaje que respondan a los diversos contextos que plantea hoy la educación. Lo anterior, solo se puede lograr realizando mejoras significativas en los procesos formativos del profesorado, incorporando elementos que vayan más allá de los aspectos que ha considerado habitualmente el currículum docente y que apunten al desarrollo de una verdadera autonomía profesional.

Los retos en materia educativa surgen a partir de una serie de vertiginosos cambios, ocurridos en especial durante los últimos cincuenta años, modificando la noción que comúnmente se ha tenido acerca del cerebro y el aprendizaje. Ha sido posible demostrar que las conexiones entre las células

cerebrales cambian con las experiencias, por lo que adquieren un papel fundamental: la educación de la creatividad, la capacidad de adaptación y el desarrollo de facultades de comunicación más eficaces.

En la búsqueda del perfeccionamiento docente y de la ampliación de las competencias profesionales del profesorado, la técnica teatral ofrece una serie de prácticas que permitirían desarrollar habilidades necesarias para los procesos de enseñanza aprendizaje, entre las que se encuentran: habilidades verbales y paraverbales, habilidades no verbales y lenguaje corporal, habilidades de sensibilización y expresión, habilidades emocionales y habilidades dramáticas, habilidades adaptativas y sociales, habilidades de mediación y resolución de conflictos. La inclusión de estos elementos en la formación inicial docente ofrecería una clara posibilidad para repensar el rol del profesorado, así como la naturaleza de su relación con los estudiantes. De allí que el aporte más significativo del drama/teatro a la formación inicial, se encuentre precisamente en potenciar actitudes positivas y proactivas por parte del profesorado que, mediante el desarrollo de una competencia comunicativa (verbal, no verbal, social y emocional) más eficaz, se transforme, por último, en una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza impartida en el aula.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguilar, F. (1998). Plasticidad cerebral: antecedentes científicos y perspectivas de desarrollo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 55(9), 514-525. Disponible en: <http://www.imbiomed.com.mx> [Último acceso: 14-09-2014].
- Aitken, V., Fraser, D. & Price, G. (2007). Negotiating the Spaces: Relational Pedagogy and Power in Drama Teaching. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14), ISBN 1529-8094. Disponible en: <http://www.ijea.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Alliaud, A. (2010). Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente. *Voces en el Fénix*, 22-25. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean IESALC*. Disponible en: <http://goo.gl/76YwBp> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.
- Aznar, M. (2006). Historia del teatro en la escuela. *A escena, Portal de teatro*. Disponible en: <http://www.catedu.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Barber y Mourshed (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://goo.gl/AtC7ix> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2007). *How the worlds best-performing school systems come out on top*. Disponible: <http://goo.gl/Ofup1Y> [Último acceso: 14-09-2014].
- Benetoine, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, G. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html> [Último acceso: 08-12-2014].
- Bergum, V. (2003). Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nursing Philosophy*, 4(1), 121-128.
- Bernal, A. (2011). Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual. *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación*. ISBN 978-84-96409-69-9. Disponible en: <http://www.cite2011.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Boal, A. (2009). Mensaje del día mundial del teatro. *Artez, Revista de las Artes Escénicas*. Disponible en: <http://goo.gl/DIR73g> [Último acceso: 14-09-2014].
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. En R. Hevia (Ed.) (2003). *La educación en Chile hoy* (pp. 45-54). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA, Estudios de Lingüística*, 20(1), ISSN 0212-7636, 57-77. Disponible en: <http://goo.gl/YVpJH6> [Último acceso: 08-12-2014].
- Christianson, SA (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 284-309.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Day, C. 2005. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Donellan, D. (2007). *El actor y la diana*. España: Fundamentos.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Elliz, H. C. y Ashbook (1988). Resources allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In: Forgas & Fiedler (Ed.). *Affect, Cognition, and Social Behavior*. Toronto: Nogrefe.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En: Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (Ed.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317(1), 11-29. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Las protestas estudiantiles y sus implicancias para la gestión universitaria en Chile. En: N. Fernández (Ed.), *La Gestión Universitaria en América Latina*. Paraguay: Ediciones de la Universidad Nacional de Caaguazú. Disponible en: <http://www.cie-ucinf.cl/2011/10/capitulos-de-libros/> [Último acceso: 07-12-2014].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Editado por la Comunidad Europea de Eurydice. Disponible en: <http://goo.gl/TV46Mt> [Último acceso: 14-09-2014].
- Fernández, L. y Montero I. (2012). *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanistas*. Barcelona: Rigden Instituí Gestalt.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Francis, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/neurociencia.pdf [Último acceso: 14-09-2014].
- García, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15(1), 91-115.
- García, V. (Ed.) (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp S.A.
- García-Huidobro, M. (2012). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*. Disponible en: <http://goo.gl/x26wuX> [Último acceso: 14-09-2014].
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González y Wagenaar (Ed.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. an introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html> [Último acceso: 08-12-2014].
- Jackson, T. (Ed.) (1993). *Learning through Theatre*. London & New York: Routledge.
- (2007). *Theatre, Education an the Making of Meanings: Art or Instrument?* Manchester: Manchester University Press.
- James, J. (2011). *La biblia del lenguaje corporal*. Barcelona: Paidós.
- Jeannerod, M. (2006). *Motor Cognition: What Actions Tell the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Josephson, B., Singer, J. y Salovey, P. (1996). Mood regulation and memory. Repairing sad moods with happy memories. *Cognition and Emotion*, 10 (4), 437-444.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malabou, C. (2004). *Que faire de notre cerveau?* París: Bayard.
- Manríquez, L., Carrasco, M., Navarro, M. Rivera, M. & Pizarro, T. (2005). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), ISSN: 1681-5653 Disponible en: <http://www.rieoei.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 107-114. Disponible en: <http://goo.gl/64lrDv> [Último acceso: 14-09-2014].
- Martner, G. (2012). La Crisis de la Educación Chilena. *Políticas Públicas*, 5(1), 51-82. Disponible en: <http://www.revistas.usach.cl/> [Último acceso: 07-12-2014].
- Matsumoto, D. (2001). Culture and emotion. En D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology*, 171-194. Nueva York: Oxford University Press.

- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340(1), 66-85.
- Moraes, M. C. y de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, 2(1), 1-56.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Motos, T. (1999): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Madrid: La Avispa.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29(1), 10-28.
- Naranjo, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave D.H.
- Navarro, M. R. (2011). Drama y transformación: su metodología y práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 227(1), 317-336.
- (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18(1), 2006/2007, 161-172. Disponible en: <http://institucional.us.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2006). *El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela*. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Las emociones y la formación de la identidad humana. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21(1), 181-198.
- Neill, S. y Caswell, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, ISSN: 1130-374, 19(1), 225-252. Disponible en: <http://gredos.usal.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Oaksford, M., Grainger, B., Morris, F. & Williams, JMG (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22 (2), 476-492.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world background report for the International summit on the teaching Profession*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454. Disponible en: <http://www.education-psychology.com/> [Último acceso: 14-09-2014].
- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Pérez, C. (2002). Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos, Revista Universidade da Coruña*, 20(1), 7-19, ISSN: 1133-4770. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/8198> [Último acceso: 14-09-2014].
- Pinker, S.A. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós
- Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy: ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional*, 51(1), 45-56.
- Rebel, G. (2012). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación*. Madrid: Edaf.
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

- (1993). *The Arts in Schools. Principles, practice and provision*. University of Warwick.
- (2013). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Buenos Aires: Conecta.
- *Nota: Para mayor información, considere la siguiente entrevista televisiva del autor (2011). "Los secretos de la creatividad". Entrevista en programa Redes (N° 89). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4> [Último acceso: 14-09-2014].
- Rodríguez, J. (1993). Conocimiento científico, conocimiento educativo. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1(2), 112-116.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios Pedagógicos*, 29(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011> [Último acceso: 14-09-2014].
- Shadmehr, R. y Holcomb, H. H. (1997). Neural correlates of motor memory consolidation. *Science*, 277(1), 821–825.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [Último acceso: 14-09-2014].
- Stramiello, C. y Ferreyro, J. (2011). *La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/054.pdf> [Último acceso: 14-09-2014].
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Tiana, (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22(1), 39-58 ISSN: 1137-8654. Disponible en: <http://www.uned.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de Intervención*. Madrid: Diagrama.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche Ltda. Disponible en: <http://goo.gl/1HALQD> [Último acceso: 14-09-2014].
- Willis, J. (2007). The Neuroscience of Joyful Education. *Educational Leadership. Engaging the Whole Child*, 64(1). Disponible en: <http://www.ascd.org> [Último acceso: 14-09-2014].

SOBRE LA AUTORA

Ana Sedano Solís: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (UAH-España, 2011) y Profesora de Castellano (UMCE-Chile, 2009). Actualmente realiza el Doctorado en Estudios Teatrales en la Universidad de Alcalá con un proyecto sobre la aplicación de técnicas teatrales en la formación inicial del profesorado en Chile (2012-actual). En el ámbito académico, ha gestionado proyectos de investigación, extensión y mejoramiento, además de participar como organizadora y ponente en diversos encuentros a nivel nacional e internacional, de carácter social y educativo. En el ámbito laboral, trabaja como Asesora de Lenguaje en Aptus Chile, donde se desempeña desde el año 2014. Además, posee siete años de experiencia como profesional de la educación en equipos multidisciplinares, capacidad de liderazgo y coordinación eficiente de actividades en diversos entornos educativos, ya sea de nivel superior (Universidad de Alcalá, Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Universidad Arturo Prat) o secundario (Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, Liceo Comercial Vate Vicente Huidobro, Colegio Trigal). Destaca, por último, su experiencia como autora de materiales educativos y asesora curricular para la empresa MYRE. Medición y Resultados Educativos (2009-2014).