

LA IMPORTANCIA DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

THE IMPORTANCE OF DRAMA TECHNIQUES IN INITIAL TEACHER TRAINING

Rosa Domínguez Martín
rosdommar@gmail.com

*Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla*

Resumen

En el presente estudio analizaremos las investigaciones realizadas sobre la dramatización como competencia educativa en la formación inicial docente. La selección de artículos ha sido realizada mediante las principales bases de datos internacionales tomando como referencia la última década. Se ha empleado una metodología basada en la investigación documental. Describiremos las competencias relacionadas con este ámbito que actualmente se incluyen en los planes de estudios tras la inclusión de los grados acordes al Espacio Europeo de Educación Superior. Entendemos que estas técnicas permiten a los futuros docentes vivir circunstancias emocionalmente difíciles similares a las que en un futuro, casi con toda seguridad, se encontrarán. Al no ser reales estos escenarios, el futuro docente puede solucionar la situación permaneciendo en la seguridad que ofrece el juego teatral. A través de las técnicas dramáticas se podrán desarrollar aspectos esenciales en la formación docente como la reflexión e introspección, convirtiéndose éstos en herramientas muy eficaces para tomar conciencia de las acciones que pueden acercarnos o alejarnos del futuro que deseamos. A través del análisis entendemos que la inclusión en el curriculum de la formación inicial docente de aspectos creativos, como lo es la competencia en técnicas dramáticas. Este tipo de técnicas favorecen la adaptación del futuro docente a la realidad educativa disminuyendo el malestar que se percibe comúnmente debido a la diferencia entre la formación y la práctica real que, los ahora alumnos de Grado de Educación, posteriormente deberán resolver. Tras llevar a cabo el presente estudio, y teniendo en cuenta las evidencias constatadas, entendemos que es conveniente desarrollar y generalizar programas en la formación inicial del docente en los que las técnicas dramáticas sean incluidas en las competencias y utilizadas como herramientas educativas.

Palabras clave: técnicas dramáticas, competencia educativa, formación inicial docente.

Abstract

In this paper we will analyze the researches carried out about the use of drama as educational competency in initial teacher training. The selection of items has been made by the main international databases with reference to the last decade. We have used a methodology based on documentary research. We will describe the skills related to this area that are now included in the curriculum after inclusion of degrees

in the European Higher Education Area. We understand that these techniques allow future teachers to live emotionally difficult circumstances emotionally difficult similar to those in the future, that will, almost certainly, be found. As these are unreal situations, the future teacher can solve the situation from the security offered by drama. Through dramatic techniques essential aspects in teacher training can be developed as reflection and introspection, making them very effective tools to raise awareness of the actions that we may or may not encounter in the future teacher training. Through analysis we believe that the inclusion in the curriculum of initial teacher training in creative aspects such as competition in dramatic techniques. These types of adaptation techniques enhance future teachers to the educational reality minimizing discomfort commonly perceived because of the difference between training and actual practice, the students now Education Degree they must solve. After conducting this study, and given the evidence observed, we believe it is appropriate to develop mainstream programs in the initial training of teachers in which consider theatrical techniques or roleplay instead of drama techniques are included in the skills and used as educational tools.

Keywords: drama techniques, educational competency, initial teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

En el último siglo y, de forma creciente en las últimas décadas, la dramatización se ha incorporado a la escuela, viéndose potenciada en los últimos veinte años con la vertiente humanista de la Reforma Educativa española de 1990. Estas actividades dramáticas se han centrado más en los procesos y relaciones que se producen entre los alumnos como grupo que en el resultado artístico propiamente.

Las experiencias que han tenido lugar han dependido de profesores que, motivados por el amor a este arte, decidían poner en marcha prácticas teatrales, independientemente de la materia que se les hubiese asignado impartir. Estos profesores creativos representan un grupo reducido en comparación con el resto del cuerpo docente. La realidad predominante es que el profesorado se encuentra en una situación crítica. La sociedad en la que se ven inmersos y ellos mismos necesitan redefinir los valores en los que creen, los objetivos por los que trabajar y el tipo de persona que quieren formar (Esteve, 2011).¹

Nuestra sociedad exige a los docentes una gran capacidad de adaptación a las nuevas situaciones con las que se encuentran en el día a día de su ejercicio, pero no son preparados para ello. Como resultado, en las escuelas «sobreviven» profesores «quemados», agotados por las exigencias de la tarea educadora y la burocracia escolar. A ello hay que añadir los continuos requerimientos que emanan de los gobiernos y políticas educativas, que a veces ocurren a tal velocidad que no hay tiempo de incluir los aspectos innovadores en sus actividades.

En el inicio de su vida laboral el docente novel queda desarmado y desconcertado cuando se encuentra con una realidad que no corresponde con los esquemas ideales con los que se le ha formado. Diferentes trabajos sobre los profesores debutantes señalan que todos ellos coinciden en destacar la falta de preparación en los aspectos

¹ ESTEVE, J. M. (2011). *El malestar docente*.

relacionales y organizativos, predominando en su formación inicial los contenidos cognoscitivos (Esteve, 2011).²

Ya en los años ochenta se comenzó a considerar que la formación debiera ser más formativa que informativa, brindando al futuro docente la capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que se encontrará en su ejercicio profesional (Breuse, 1986).³

Han pasado tres décadas desde que estas consideraciones comenzaron a tenerse en cuenta por especialistas en educación. Si bien es verdad que en el transcurso de estos treinta años encontramos algunas políticas educativas que han buscado el cambio en esta dirección, también lo es que en la realidad no se ha visto reflejado.

Hoy observamos que aún habiéndose legislado nuevos planes de estudios, currículos, materiales, recursos, etc., no se ha realizado este giro de perspectiva. Seguimos formando docentes desde un enfoque normativo. Como consecuencia continúan egresando de las Facultades de Ciencias de la Educación profesores que, tras adentrarse en la realidad docente, descubren que su personalidad no encaja con el modelo de «profesor ideal» con el que se han identificado durante su formación inicial. Que las características individuales sean las que no concuerden con el docente que la sociedad espera provoca la sensación de culpabilidad. Como consecuencia se crea el malestar docente que invade las aulas actualmente (Esteve, 2011).⁴

Los comportamientos docentes además tienen gran influencia en la formación de las personalidades del alumnado, éstos observan cómo el profesor se dirige a ellos y a otras personas, se sienta, sus movimientos, etc. Los docentes influyen en el alumnado y en las personalidades que éstos desarrollarán en un futuro, por ello es importante expresarnos corporal y verbalmente de forma consciente. (Eines y Mantovani, 2007).⁵

El profesor actual se enfrenta así a la diferencia existente entre su idea inicial del ejercicio profesional y la realidad con la que se encuentra, y a la responsabilidad que otorga el influir en el grupo de alumnos. Ambos aspectos se convierten en problemas al no sentirse preparado para ello. Parece evidente entonces la necesidad de que este «profesor ideal» en que muchos de los docentes noveles ponen sus esperanzas y perspectivas sufra una transformación. Transformación en la que el concepto de «ideal» se rinda a las habilidades y capacidades que los profesores deben incorporar en su haber y poner en práctica en la forma de impartir clase. El docente necesita encontrar el equilibrio entre su yo consciente y el yo ideal, su motivación por la enseñanza estará condicionada en gran medida por esta concepción. (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011).⁶

El tipo de formación que reciben los estudiantes que mañana ejercerán su profesión en los centros escolares se convierte en determinante respecto al modo de entender la enseñanza y su propia actuación en un futuro no tan lejano. Algunos autores exponen en esta línea que *“en la Formación Inicial Docente tenemos la oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las*

² ESTEVE, J. M. (2011). *El malestar docente*.

³ BREUSE, E. (1986). *Formación de los docentes centrada en la persona*. En Abraham, A., *El enseñante es también una persona*.

⁴ ESTEVE, J. M. (2011). *El malestar docente*.

⁵ EINES, J. Y MANTOVANI, A. (2007). *Didáctica de la Dramatización*.

⁶ TOIVANEN, T.; KOMULAINEN, K. Y RUISMÄKI, H. (2011). *Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity*.

creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora.” (Marcelo y Vaillant, 2009).⁷

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la introducción hemos comentado ampliamente la relación que a nuestro parecer existe y debemos potenciar entre las técnicas dramáticas y la formación inicial docente. A continuación expondremos cómo podríamos casar esta concepción de formación inicial docente con el actual contexto universitario, en concreto situando la dramatización como parte de las competencias que los docentes deben adquirir.

De un tiempo a esta parte percibimos que las competencias se han convertido en un concepto omnipresente en el campo educativo. Deben ser incluidas en el currículo del estudiante para garantizarle empleabilidad. El currículo debe estar en sintonía con las demandas de empleo y autoempleo, y a medida que nos elevamos en el nivel educativo al que prestemos atención esto se hace aún más visible. En la universidad los estudiantes ingresan en las distintas carreras profesionales conociendo ya el perfil profesional con el que probablemente egresarán y que debería hacerles “competentes” laboralmente.⁸ Esto es porque el concepto competencia proviene del mundo empresarial, por tanto la idea general es que “un estudiante competente” hace referencia a la adecuación del estudiante a su futuro laboral.

De aquí en adelante entenderemos que una persona competente debe serlo respecto a conocimientos, habilidades y actitudes. Deben darse los tres aspectos para hablar de competencia. Siendo así nos centraremos en este trabajo en lo que vendría a ser un descriptor de una competencia, ya que nos centraremos en las técnicas dramáticas como habilidad que el futuro docente debe adquirir en su formación inicial para una posterior puesta en práctica en su cotidianidad.

Para profundizar en este campo nos ha parecido conveniente hacerlo desde las competencias clave para el aprendizaje permanente mostradas en el Marco de Referencia Europeo. Nos hemos dirigido a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente⁹ y al proyecto Tuning¹⁰, en los que se plantean las bases de los estudios de educación que más tarde se concretarán en cada uno de los países. Esto adquiere más importancia aún teniendo en cuenta los recientes cambios en los planes de estudio bajo las directrices del proceso Bolonia.¹¹ Encontramos en la competencia comunicativa el lugar en el que podrían encajar las técnicas dramáticas, considerándose éstas un descriptor de dicha competencia como hemos comentado en líneas superiores. Las técnicas dramáticas serían habilidades que una vez adquiridas por el futuro docente le dotarían de la seguridad en sí mismo para resolver eficazmente los problemas que en el día a día surjan.

⁷ MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*.

⁸ GONZÁLEZ BRITO, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias.

⁹ PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE)*

¹⁰ GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*.

¹¹ GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*.

En la Recomendación del Parlamento Europeo del Consejo encontramos ocho competencias clave:

- Comunicación en la lengua materna: como habilidad para expresar e interpretar de forma oral y escrita e interactuar lingüísticamente de forma adecuada y creativa en cualquier contexto que se presente y en todos los aspectos de la vida como pueden ser: social, cultural, educativo-formativo, tanto en la vida privada como profesional y en las situaciones de ocio.

- Comunicación en lenguas extranjeras: se pretende que cualquier ciudadano adquiera las capacidades básicas para comunicarse además de en la lengua materna en una extranjera. Además de compartir las características de la comunicación en lengua materna es necesario poseer la capacidad de mediación y comprensión intercultural.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: la competencia matemática se refiere al desarrollo y aplicación del razonamiento matemático con el fin de resolver situaciones cotidianas gracias al dominio del cálculo. Incluye además la capacidad de utilizar el pensamiento lógico y espacial y la representación mediante fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas. En cuanto a la competencia científica pretende que cada persona sea capaz de utilizar el conjunto de conocimientos y metodologías para plantearse preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Es necesaria también la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad que tiene cada individuo como ciudadano.

- Competencia digital: esta competencia entraña gran dificultad por la expansión sin medida de las redes sociales y tecnologías de la sociedad de la información, no ya sólo en el ámbito laboral sino que se ve reflejado en todos los aspectos de la vida. Es importante conocer cómo hacer un uso seguro y crítico de las tecnologías y utilizarlas en beneficio de la información, formación, comunicación, participación y demás aspectos positivos que éstas propician.

- Aprender a aprender: hace referencia a la habilidad para iniciar el aprendizaje organizando y gestionando el tiempo y la información por cada cual, sea en grupo o individualmente. Esta competencia necesita de la consciencia propia del proceso de aprendizaje para determinar las oportunidades y superar los obstáculos gracias a la adquisición, procesamiento y asimilación de nuevos conocimientos y capacidades. La principal finalidad es que el alumnado se apoye en experiencias vitales y de aprendizajes ya realizados para hacer significativos y aplicables los nuevos conocimientos, provocando así la motivación y confianza necesaria para la adquisición de nuevos conocimientos.

- Competencias sociales y cívicas: se incluyen en este apartado las personales, interpersonales e interculturales, recogiendo los comportamientos que construyen la vida en sociedad, preparando a las personas para la resolución de conflictos y la participación y compromiso con la vida cívica. Para ello es imprescindible conocer el significado de democracia, justicia, igualdad y demás valores imprescindibles para la vida en sociedad.

- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: hace referencia a la habilidad personal de transformar una idea en un acto, estando muy relacionado con la creatividad, innovación, asunción de riesgos y con la habilidad de planificar y gestionar proyectos para conseguir unos objetivos previamente fijados.

- Conciencia y expresión culturales: se pretende que las personas aprecien la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de las diferentes artes que conforman nuestra cultura.

Es en el Proyecto Tuning en el que encontramos específicamente las competencias tratadas desde el ámbito de la formación inicial docente. Se afirma en un primer momento que, teniendo en cuenta la velocidad de los cambios y nuevas problemáticas educativas que surgen, resulta ineficaz procurar dar soluciones que pueden llegar a parecer inadecuadas ya que cuando llegan a la realidad estos problemas han cambiado o han dejado de existir. Esto es debido en gran medida a que los estudios de formación del profesorado reflejan más opiniones, creencias, tradiciones y supuestos implícitos que argumentos basados en la investigación.¹²

El Proyecto Tuning pretende establecer unos objetivos estándar para que las universidades pongan en marcha estrategias de enseñanza y aprendizaje con referencia a contenidos y también a competencias generales. Para ello ciento cinco universidades, provenientes de 16 países europeos se reúnen en 2001. Partiendo de este proyecto se definieron las competencias que más tarde fueron desarrolladas en los “libros blancos” de cada titulación.¹³

En las competencias clave genéricas tanto de la formación del profesorado de primer como de segundo ciclo encontramos una lista entre las que está:¹⁴

- habilidades comunicativas
- resolución de problemas
- autonomía
- habilidades interpersonales

En este caso nos centraremos en las habilidades comunicativas, entendiendo que las técnicas dramáticas y el uso de la dramatización en la formación inicial docente podrían incluirse como descriptor de la competencia comunicativa, ampliando las dichas habilidades.

La formación del docente debe acercarse a los requisitos que en la realidad le serán exigidos, poniendo así en alza la acción y el análisis reflexivo. En el nuevo concepto de aprendizaje el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, siendo el maestro quien debe amoldar su enseñanza al progreso de aprendizaje de cada uno de los alumnos. De esta forma el rol del maestro es distinto y se requiere una amplia variedad de recursos para ejercer la profesión en los diferentes contextos de intervención que puedan irse presentando.

El docente actúa sobre problemas que debe solucionar sin llegar a controlarlos y sin conocer la solución correcta, por tanto no tiene por qué ser responsable de los resultados de aprendizaje, como sí de haber implementado todos los medios posibles para que éste se produzca. Hoy en día no existe un saber unitario ni una cultura inherente a él, por ello el maestro debe entenderse como transmisor y facilitador de cultura y conocimientos. Formar a un docente es prepararle para asumir este papel

¹² GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.*

¹³ RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁴ GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia.*

con el que guiar al alumno hacia su propio aprendizaje. Respecto a las competencias el docente tiene la responsabilidad de permitir a los alumnos que conozcan, desarrollen y se motiven para ser competentes en cada una de las facetas como individuo y como grupo.¹⁵ Hay autores (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011)¹⁶ que comentan que una alternativa a la enseñanza estructurada que venimos teniendo en los centros es la enseñanza creativa, que apunta hacia una mayor comprensión conceptual preparando a los estudiantes para crear nuevos conocimientos.

Para que esta transformación que exige la actualidad se convierta en realidad es necesario que el cambio se inicie en las aulas universitarias de las que egresarán los futuros docentes.

3. MODELOS EXISTENTES

Resulta realmente complicado encontrar modelos en los que las técnicas dramáticas hayan sido incluidas en el currículo de formación inicial docente. Hay numerosas investigaciones centradas en los beneficios que reporta la dramatización al alumnado desde infantil hasta el fin de la obligatoriedad escolar.

Hemos encontrado diferentes tesis que apoyan la relevancia de la dramatización y técnicas dramáticas en el campo de la educación (sólo citamos algunas):

- El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado.¹⁷
- La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria.¹⁸
- La dramatización en educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo.¹⁹

Además de estudios como los de Arroyo Zuñiga (2005)²⁰; Dawson, Cawthon y Baker (2011)²¹; Heyward (2010)²²; Kiliçaslan y Asasoglu (2010)²³ y así una lista bastante amplia de estudios que se han llevado a cabo desde hace unos diez años hasta la actualidad aproximadamente. Es llamativo que aún con la variedad de estudios y tesis

¹⁵ MARTINET, M. A.; RAYMOND, D. Y GAUTHIER, C. (2004) *Formación de Docentes. Orientaciones. Competencias profesionales.*

¹⁶ TOIVANEN, T.; KOMULAINEN, K. Y RUISMÄKI, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity.

¹⁷ NAVARRO SOLANO, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado.* Tesis Doctoral.

¹⁸ CUTILLAS SÁNCHEZ, V. (2005) *La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria.* Tesis Doctoral.

¹⁹ SÁNCHEZ GALA, M. D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo.* Tesis Doctoral.

²⁰ ARROYO ZÚÑIGA, R. I. (2005). Principios teatrales para docentes.

²¹ DAWSON, K.; CAWTHON, S.W. Y BAKER, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model.

²² HEYWARD, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play.

²³ KILIÇASLAN, H. Y ASASOGLU, A. O. (2010) A research process with creative drama in interior architecture studies.

que corroboran la utilidad y eficacia del uso de las técnicas dramáticas para el aprendizaje del alumno, sea de la edad que sea, no se han implantado planes en los que este aspecto quede reflejado.

A pesar de realizar una búsqueda en las diferentes bases de datos internacionales no hemos encontrado modelos propiamente de dramatización referentes a su inclusión en las aulas de las universidades. En Navarro Solano, R. (2005) sí que aparece que en la Universidad de Warwick, Inglaterra, hay una modalidad de docente llamada “Maestro Especialista en Drama”. Oferta que realizó la Universidad durante el curso 2002/2003 a los maestros de Primaria para que se especializasen en Drama en Educación, dentro de la Especialidad de Arte. (QTS of Arts).²⁴ La autora comenta que la propuesta de este curso tiene como base la Circular 4/98: *Requirements for Courses of Inicial Teacher Training* (Normativa para los cursos de formación inicial del profesorado) publicada por el Departamento Nacional de Educación en Inglaterra (DfEE) vigente hasta el curso citado anteriormente. Tal y como acabamos de comentar esta especialidad ya no se oferta al alumnado, por lo que pudo haber sido un modelo a tener en cuenta, pero no es actual. Ya que es el único ejemplo con el que podemos contar mostraremos en el siguiente cuadro el Programa de Formación para Maestro Cualificado en Arte (especialidad en Drama):²⁵

ASIGNATURAS PRIMER CURSO	
Primer trimestre	1. y 2. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) 3. Curriculum en Inglés 4. Curriculum en Matemáticas 5. Curriculum en Ciencia 6. Estudio del cuerpo profesional 7. Estudio de todo el curriculum
Segundo trimestre	1. Prácticas en los centros educativos 2. Lectura y Revisión de la práctica en los colegios 3. y 4. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) 5., 6. y 7. Mismas asignaturas que en el primer trimestre 8. Estudios de religión
Tercer trimestre	1. Dos primeras semanas continuación de las asignaturas 2. Tercera a quinta semana, revisión y exámenes. 3. Sexta, planificación para las sesiones en los colegios. 4. Cuatro últimas semanas, prácticas en los colegios.

ASIGNATURAS SEGUNDO CURSO	
Primer trimestre	1. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) 2. Curriculum en Inglés 3. Curriculum en Matemáticas 4. Curriculum en Ciencia

²⁴ NAVARRO SOLANO, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral.

²⁵ Este cuadro ha sido tomado de la Tesis Doctoral de Navarro Solano, R. (2005).

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Estudio del cuerpo profesional 6. Estudio de todo el curriculum: Música 7. Estudio de todo el curriculum: Artes 8. Estudio de todo el curriculum: Historia 9. Estudio de todo el curriculum: Geografía 10. Estudio de todo el curriculum: Diseño y Tecnologías
Segundo trimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) (continuación) 2. Curriculum en Inglés (continuación) 3. Curriculum en Matemáticas (continuación) 4. Curriculum en Ciencia (continuación) 5. Estudio del cuerpo profesional (continuación)
Tercer trimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) (continuación) 2. Curriculum en Inglés (continuación) 3. Curriculum en Matemáticas (continuación) 4. Curriculum en Ciencia (continuación) 5. Estudio del cuerpo profesional (continuación)

ASIGNATURAS TERCER CURSO	
Primer trimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. y 2. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) 3. Curriculum en Inglés 4. Curriculum en Matemáticas 5. Curriculum en Ciencia 6. Estudio del cuerpo profesional 7. Cuatro semanas de Prácticas en los colegios
Segundo trimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. y 2. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) (continuación) 3. Curriculum en Inglés (continuación) 4. Curriculum en Matemáticas (continuación) 5. Curriculum en Ciencia (continuación) 6. Estudio del cuerpo profesional (continuación) 7. Estudios de otras asignaturas del currículum: Educación Física
Tercer trimestre	Este trimestre estará dedicado por completo a las prácticas en los colegios, excepto la última semana que será de tutorías.

ASIGNATURAS CUARTO CURSO	
Primer trimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1., 2. Y 3. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) 4. Tecnología 5. Lectura 6. Curriculum en Inglés 7. Curriculum en Matemáticas 8. Curriculum en Ciencia
	Nueve semanas de prácticas en los colegios, excepto para las asignaturas de especialidad, que cuentan con seis semanas de

Segundo trimestre	prácticas al comenzar nuevas asignaturas antes. 1., 2. y 3. Estudios de la especialidad (en este caso ambos relacionados con el drama) (continuación) 4. Estudio del cuerpo profesional (continuación)
Tercer trimestre	Continuación de las anteriores. Las últimas cinco semanas del trimestre son para los exámenes y presentaciones.

Primer Curso: el primer curso de los cuatro que componen esta modalidad fue diseñado para enseñar drama como especialista a alumnos de 7 a 11 años y para asumir la responsabilidad del currículum de drama en un colegio de Primaria. Se pretende enseñar a realizar un plan, organizar y evaluar lecciones de drama atendiendo especialmente a la relación con literatura, inglés y con el desarrollo personal, social, moral y físico. Otro de los cursos alude al lenguaje propio del drama, significados e intenciones que se analizan para cada etapa educativa.

Ya en el Segundo Curso se relaciona el drama con otros lenguajes artísticos como la música, danza y el arte plástico. Según cita textualmente Navarro Solano (2005) del coordinador del BA (QTS) de Drama el motivo de planificar este tipo de asignaturas es que *“los estudiantes necesitan conocer las otras artes para poder trabajar de manera global con ellas”*.

El tercer curso está ideado para ser una continuación del cuarto curso de Pedagogía incidiendo así más en el desarrollo de la capacidad del estudiante para planificar, organizar, dirigir el currículum de drama en un colegio de Primaria.

Por último en el cuarto curso se cuenta con la experiencia de los estudiantes en los colegios y el conocimiento de técnicas y recursos dramáticos, incidiendo más en la reflexión sobre el papel del drama en el aprendizaje de los niños. Se pretende que el futuro docente sepa argumentar y defender la importancia del drama en el currículum y su íntima relación con las demás asignatura. La idea es que los egresados sepan motivar, una vez se encuentren trabajando en los centros, al resto de maestros y puedan coordinar las actividades de drama en el colegio. También adquieren nociones del drama contemporáneo y recogen notas de la práctica que han llevado a cabo en la primera parte del curso.

4. REVISIÓN CRÍTICA

Encontramos aquí parte de la argumentación por la que entendemos que dotar de habilidades dramáticas a los futuros docentes es útil y necesario. Los problemas educativos cambian al ritmo que lo hace la sociedad en la que están insertados, esto provoca que la investigación en educación refleje reflexiones y/o soluciones a problemáticas que pueden estar modificándose o incluso haber quedado obsoletas. Es necesaria esta investigación para adecuar los procesos educativos, en la mayor brevedad que el proceso de investigación y posterior expansión permite, a la sociedad en la que tendrán impacto. Pero creemos que resulta igualmente necesario, si no más, ofrecer a los profesores técnicas de las que puedan servirse diariamente para solventar las dificultades que la práctica docente implica.

Y es que un maestro no puede esperar a que una investigación educativa determine cuál es la mejor solución para el problema que se le presenta “aquí y ahora”. Necesita afrontarlo de la forma más efectiva posible y procurando el beneficio en el aprendizaje del alumno, además de su propio bienestar.

Consideramos que mediante la incorporación de las técnicas dramáticas a las competencias que se adquieren en la formación inicial docente evitaríamos bastantes de las situaciones en las que un profesor novel se encuentra inmerso sin saber qué hacer, incluso en el caso de desconocer cómo actuar esto no implicaría minusvalorarse como docente y persona; previniendo así el malestar docente que en tantas ocasiones percibimos.

La dramatización, además, ayuda al docente en la práctica diaria dándole pautas de cómo su cuerpo puede también educar a los alumnos, cómo proyectar la voz sin necesidad de llegar a la afonía, cómo crear un ambiente adecuado para el aprendizaje en el aula y demás cuestiones que durante la formación inicial pasan desapercibidas pero en la práctica son necesidades sentidas y demandadas.

Después de la búsqueda en las bases de datos nos hemos encontrado ante diversas investigaciones que certifican la pertinencia de incluir las técnicas dramáticas en la actividad diaria educativa, y por tanto debe comenzar desde la formación inicial docente. Pero es inusual encontrar planes de estudios en los que ya se haya incluido, sean al nivel que sean.

En la búsqueda realizada hemos encontrado cierta información sobre algún intento en Australia, un movimiento en técnicas dramáticas en Granada que comienza a vincularse con la universidad y, como hemos descrito en líneas anteriores, en Warwick que existió un plan de estudios específicos que en la actualidad no continua vigente.

5. CONCLUSIONES

Actualmente, y a pesar de los diferentes cambios de planes de estudios, la formación inicial docente continúa sin responder a las expectativas y necesidades que éstos encuentran cuando egresan de las universidades y se incorporan al mundo laboral. Esto lleva a una gran parte de los docentes que se encuentran en ejercicio a un malestar que en numerosos casos desencadena en bajas por depresión, decepción ante la labor educativa y multitud problemas anímicos.

Encontramos diversidad de estudios en los que se defiende que la inclusión de las técnicas dramáticas en el aula, independientemente de la edad del alumno, favorece el aprendizaje y el buen clima. Es entonces llamativo que la dramatización en el día a día de los centros docentes se lleve a cabo por maestros que individualmente creen en esta afirmación y lo hacen a título personal.

Entendemos que además de para facilitar el aprendizaje, si nos centramos en la formación inicial docente, las técnicas dramáticas pueden dotar a los futuros maestros de habilidades y capacidades que crearán en ellos seguridad en sí mismos y en la acción educativa.

Hemos encontrado un plan de estudios que se llevó a cabo en la Universidad de Warwick durante el curso 2002/2003 y que podría ser utilizado como modelo de la formación que, al menos en parte, los futuros docentes deben recibir.

El maestro necesita, además de los conocimientos necesarios para impartir docencia, las habilidades y capacidades para ser consciente del mensaje que envía al alumnado. Estos mensajes no se refieren sólo al oral sino también al que el docente envía mediante gestos, tonos de voz, argumentos, reacciones y demás aspectos que para la predisposición al aprendizaje del alumnado podrían llegar a ser determinantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO ZÚÑIGA, R. I. (2005). Principios teatrales para docentes. *Educación*, vol. 29, núm. 1, pp.73-77
- BREUSE, E. (1986). *Formación de los docentes centrada en la persona*. En Abraham, A., El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa
- CUTILLAS SÁNCHEZ, V. (2005) *La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral.
- DAWSON, K.; CAWTHON, S.W. Y BAKER, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:3, 313-335
- EINES, J. Y MANTOVANI, A. (2007). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa
- ESTEVE, J. M. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- GONZÁLEZ BRITO, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, sin mes, 37-41.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Recuperado el 16/05/2013 de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Recuperado el 16/05/2013 de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAS_T_PR2_pdf.pdf
- HEYWARD, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol.22, nº2, 197-203
- KILIÇASLAN, H. Y ASASOGLU, A. O. (2010) A research process with creative drama in interior architecture studies. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol.9 p. 1462-1466
- MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea
- MARTINET, M. A.; RAYMOND, D. Y GAUTHIER, C. (2004) *Formación de Docentes. Orientaciones. Competencias profesionales*. Recuperado el 15/05/2013 de: <http://www.agoratalentia.com/web/documentos/competenciasdeformadores.pdf>
- NAVARRO SOLANO, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral.
- PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE)*. Recuperado el 16/05/2013 de: http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, nº13, p. 79-105
- SÁNCHEZ GALA, M. D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis Doctoral.
- TOIVANEN, T.; KOMULAINEN, K. Y RUISMÄKI, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 12, p. 60-69

