

# Teatro y educación: una experiencia interdisciplinaria para un taller de habilidades interactivas para el aula

Theatre and education: an interdisciplinary experience for a workshop on interactive classroom skills

Consuelo Morel M., Rodrigo Canales C. y Hugo Castillo M.

Centro de Teatro y Sociedad (CTS), Pontificia Universidad Católica de Chile  
centrodeteatroysociedad@gmail.com

## Resumen

---

El presente artículo es una síntesis del proceso de creación de un taller capaz de nutrir de herramientas en el desarrollo de habilidades interactivas a docentes de educación escolar, fruto de un convenio establecido entre el CTS y el Museo Interactivo Mirador (MIM) de Santiago de Chile. Para esto, se elaboró una investigación y se implementó un taller de capacitación de profesores usando elementos teatrales, tomando principios de la pedagogía teatral y el psicodrama. El artículo da cuenta de las distintas etapas del proyecto, incluyendo desde la fase de investigación hasta la evaluación del mismo.

### Palabras clave:

Docencia – pedagogía teatral – habilidades interactivas – juego dramático – teatralidad – evaluación.

## Abstract

---

The present article describes the creation of a workshop for the improvement of interactive skills in education. The project is the result of an agreement between CTS and the Mirador Interactive Museum (MIM) in Santiago, Chile. For this project, we developed research and implemented a teacher training workshop using theatrical principles borrowed from educational theatre and psychodrama. This article reports on the various stages of the project, from the initial research phase to its final evaluation.

### Keywords:

Teaching – educational theatre – interactive skills – dramatic games – theatricality – evaluation.

## Propuesta inicial, relación CTS y MIM

El Centro de Teatro y Sociedad UC (CTS) promueve el desarrollo de acciones destinadas a incrementar la investigación, el conocimiento, la teoría y la información sobre el teatro y su vinculación con la sociedad. Desde esta perspectiva, el CTS busca ampliar el campo de las relaciones y los aportes que la teatralidad puede efectuar a otros ámbitos e instituciones. Estos fundamentos se emparentan con las políticas de desarrollo del Museo Interactivo Mirador y su Programa de Formación Continua a Profesores (en adelante, PFC-MIM).

El MIM se ubica en el sector sur de Santiago. Se ha transformado en un espacio central de la vida pública para los casi seis millones de visitantes que ha recibido desde su apertura, el año 2000. Gran parte de su público está conformado por niños, jóvenes y profesores en busca de enriquecer su propio conocimiento a través de experiencias interactivas. El MIM es un hito dentro de los espacios públicos, que abre hacia una comunidad diversa el complejo tema de la comprensión de la tecnología desde una relación horizontal con el visitante. La potente inversión hecha en infraestructura –moderna y funcional–, juegos y salas de primer nivel, implicó un salto en la concepción de los museos en nuestro país: aquí se explora en un territorio innovador.

Dentro de las muchas e importantes tareas que impulsa el MIM, se encuentra el mencionado PFC, el cual fue sometido a una reestructuración a principios del año 2010. Este cambio de rumbo se produce tras una laboriosa etapa de evaluación que duró más de cinco años, a cargo del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación)<sup>1</sup>. El CTS, junto a otras instituciones, fue convocado para presentar propuestas de desarrollo que apuntaran a superar las falencias detectadas en el informe PIIE. El desafío, entonces, consistía en realizar una mixtura de conocimientos, donde se allegaran las herramientas de la teatralidad al mundo de la educación, colaborando con la perspectiva de la tecnología, la ciencia y la exactitud propuestas desde el MIM. El eje de este artículo consiste en presentar una síntesis de la investigación realizada. Esta arrojó como resultado un taller de tres días metodológicamente acotado, donde se conjugaron de forma estable ejercicios de pedagogía teatral y psicodrama. “Estrategias lúdicas e Interactivas para el Aula” es el nombre del taller realizado por el MIM y CTS, donde alrededor de ciento cincuenta profesores, provenientes de escuelas públicas y subvencionadas, se han capacitado. Para este taller, consideraremos vital el concepto de lo *lúdico* como eje en el desarrollo humano integral. Además, hemos entendido por “habilidades interactivas” aquellas habilidades que son susceptibles de efectuarse en la comunicación *cara a cara*, donde se incluye lo racional, lo corporal y lo afectivo como elementos significativos de lo comunicado. Más adelante, instalaremos el marco teórico que ubicó al taller en un contexto de educación renovadora, donde el juego es utilizado como instancia metodológica de relevancia. Junto a lo anterior se incluye en el artículo una síntesis de los resultados de la investigación, que midió la transferencia efectiva que el taller ha provocado en los profesores capacitados desde el año 2011.

---

1 El PIIE ([www.piie.cl](http://www.piie.cl)) es una ONG, actualmente parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que funciona desde 1971 en Chile. Su misión apunta a “mejorar la calidad de la educación para los sectores con mayores necesidades de nuestra sociedad”, aportando de este modo a “la formación de habilidades y capacidades para el ejercicio de los derechos y la práctica ciudadana en estrecha interlocución con los actores sociales”. Entre sus campos de competencia se encuentran las actividades de investigación, estudios evaluativos, asesorías, perfeccionamiento docente, elaboración de material educativo, experimentación e innovación pedagógica.

## Claves de vinculación entre teatralidad y educación

A continuación, se revisarán algunas de las claves investigadas, las que vinculan de manera estrecha la actividad lúdica con la teatralidad y la educación, permitiendo fundamentar con mayor fuerza la necesidad de crear un taller y articular diversas líneas interdisciplinarias con las características presentadas.

En el día a día de un niño, el juego ocupa la mayor parte de sus horas y de su atención. En efecto, durante la primera etapa de desarrollo, aprendizaje y juego están estrechamente vinculados. Esta "experiencia", común a todos los seres humanos, despierta la motivación durante cualquier edad si es adecuada al nivel y a los intereses de la persona, uniendo mente y acción presente. Gadamer sitúa la actividad lúdica como una importante coordinada cultural, ya que implica el encuentro y la necesidad de este entre las personas. Es en el juego que la "verdad" se redescubre constantemente, con lo que encontramos aquí una profunda instancia de transformación de los implicados. Todos son activos en el juego, "todo jugar es ser jugado" (149), con lo que la experiencia común es revalorizada.

Considerando lo anterior, podemos encontrar también una gran vinculación entre el juego y la experiencia artística. Para Gadamer, "[e]l modo en que acontece la obra de arte como experiencia de la verdad, es un hecho que va ligado indisolublemente a los fenómenos del juego y de la fiesta en cuanto estos conceptos formarían la base antropológica de la experiencia del arte" (25). Además, creemos que la teatralidad, que tiene su origen en un momento ritual festivo y lúdico, es una instancia de gran potencia para la revalorización de la experiencia en el contexto actual, inserto en la velocidad de la tecnología propia de la sociedad posmoderna e hipermoderna. Juego y teatro, por ende, están vinculados tanto desde esta dimensión antropológica como desde una dimensión psicológica.

Aquí se genera en el hombre y en la mujer la capacidad de creación artística, que tomando la forma de juego, de expresión lúdica, resulta ser una compensación imaginativa de sus razonamientos, experiencias y afectos... Tanto en el juego como en la creación artística, resulta característico que una imagen aportada por el mundo exterior sirva de soporte para revelar y expresar un estado del espíritu que tiene diferentes fuentes. (García-Huidobro, *Pedagogía* 23)

Sin embargo, es importante considerar que el juego dramático es diferente a la actividad teatral en sí. Se entiende que la actividad teatral incluye todas las dimensiones del cuerpo del actor en el escenario. El juego dramático, en cambio, es una herramienta derivada de la actividad teatral, que toma elementos de esta y se articula como un medio para lograr objetivos diferentes del artístico, como, por ejemplo, el educacional. Esto es fundamental, pues permite reconocer con claridad los campos de acción de ambas instancias.

Existe una diversidad de autores que destacan la importancia del juego en el desarrollo de un niño y la relación que esto tiene con la actividad educativa. No solo es el juego una actividad placentera, de relajación y esparcimiento, sino una forma que une pensamiento, concentración y acción, involucrando así la mente y el cuerpo de los participantes. Esto nos permite quebrar la concepción de lo lúdico como algo indisciplinado, sin control. Efectivamente, todo juego posee como característica propia la presencia de reglas muy definidas.



Centro de Teatro y Sociedad UC.

Taller de habilidades interactivas para el aula. Escuela Oro Negro. Concón, Valparaíso. Enero 2012. Fotografía: Rodrigo Canales.

Al respecto, ya en el año 1938 el filósofo holandés Johan Huizinga<sup>2</sup> señalaba que el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas. De este modo, se ponen en equilibrio las esferas de la disciplina y la libertad.

En relación al juego, su valoración como medio para estimular la creatividad es fundamental en el desarrollo de habilidades como la autoexpresión, la consciencia activa y la producción. Si se considera lo “espontáneo” como una de las características principales del juego, entonces resulta importante estimular en la educación la capacidad de improvisación y la expresividad creativa. El accionar integral del sujeto en la actividad lúdica, donde se ven implicados cuerpo y mente en igual medida, permite un estado de atención que instala al participante en una relación directa con sus posibilidades básicas de expresión, conectándose con el conocimiento y la valoración de su herramienta, y, así, tomando conciencia de su forma física de estar en el mundo.

### El juego como forma de comprensión

La idea de la ciencia como un proceso de indagación y esclarecimiento racional de la realidad, ha quedado desfasada en vista y consideración de los nuevos descubrimientos sobre la realidad

2 Johan Huizinga (1872-1945), filósofo holandés que sorprendió con la publicación de *Homo Ludens* (1938), posicionando el juego como estrategia válida para alcanzar el conocimiento.

misma con que interactuamos, donde existen inconsistencias, incoherencias lógicas y hasta contradicciones conceptuales. Al respecto, el filósofo Pablo Oyarzún señala:

En las últimas décadas ha ganado terreno la convicción de que la investigación en ciencia no es la expresión de un tipo único y unívoco de racionalidad, y que la significación que tiene en ella la imaginación y el margen que admite para la inventiva y lo aleatorio son considerables y, de hecho, decisivos. Por otra parte, cada vez se está más dispuesto a admitir que la creación artística posee un componente reflexivo y discursivo muy gravitante, y que, en lugar de oponerse a la ciencia como puede oponerse una función intuitiva divergente a una racionalidad lineal, integra con ella un campo general de pensamiento. ("Relación")

En términos generales, la forma en que opera la sociedad nos permitiría, hoy más que nunca, instalar el juego como medio de comprensión y entendimiento. Todo funciona en un sistema lúdico y la comprensión del mundo adquiere esa ludicidad. Desde ahí se establece un lenguaje en el que todos podemos volver a comunicarnos.

El filósofo francés Gilles Lipovetsky, se refiere a este tema, estableciendo un puente entre la presencia tecnológica y lo lúdico, cuya simbiosis más reconocida es el videojuego:

La cuestión que queda planteada es, ¿para qué mundo preparan los videojuegos? Los maestros y profesores no entienden la mecánica de absorción psicológica que implican los videojuegos para los niños y por lo tanto, tampoco los desajustes psicológicos que se producen en dos ámbitos tan diferentes. Mientras en una clase se requiere paciencia, seriedad, reacciones inmediatas e imaginar a partir de pocos datos, con la consola de juegos son necesarias actitudes psicológicas contrarias: pulsaciones rapidísimas, implicación total en un mundo superprogramado, aceptación de las imágenes realistas que se ofrecen. ("La moda gobierna")

Por esto, y como hemos visto hasta este momento, si bien es crucial mantener el vínculo primordial que existe entre juego y educación, es necesario generar ciertas dinámicas específicas de juego, acordes a nuestra época.

Por lo demás, un juego inserto en el ámbito del aula debe estar orientado a conseguir objetivos educativos, que permitan relacionar al estudiante con ciertos conocimientos que muchas veces suelen ser bastante áridos. Esto se encuentra relacionado con nuevas perspectivas educacionales y organizacionales que se utilizan para manejar las complejas dinámicas que se dan entre los integrantes de diferentes grupos de trabajo. Es así que se allegaron a este marco teórico las voces planteadas en el informe McKinsey<sup>3</sup>, como una forma de vincular este taller a los estándares que se exigen hoy a nivel mundial.

---

3 Este informe es el resultado de una investigación llevada adelante por McKinsey & Company, destinada a comprender por qué ciertos sistemas educativos en el mundo obtienen resultados superiores a otros en las evaluaciones internacionales, para lo cual se realizaron análisis de los sistemas educativos con mayores logros (según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE) y entrevistas a expertos en el tema.

## Pedagogía Teatral

Una disciplina que tiene como uno de sus ejes la utilización del juego dramático, ha sido la pedagogía teatral. Esta surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizaran el aprendizaje después de la guerra, pasando de una educación conductista hacia una visión más personalizada de la educación.

En la actualidad, la pedagogía teatral se ha validado como una disciplina autónoma vinculada con el quehacer teatral, pero cuyo desarrollo incluye las técnicas pedagógicas y su aplicación. Independiente de la asignatura que se enseñe, cada vez se evidencia más la necesidad urgente de abrir nuevos espacios de aprendizaje, donde prime el desarrollo de “habilidades interactivas”. En este sentido, las propiedades de la Pedagogía Teatral son absolutamente precisas y adaptables a cualquier tipo de contenido y currículum, comenzando por las habilidades que desarrolla en el profesor y luego en los alumnos. Justamente, estas habilidades se encuentran en directa relación con el área afectiva, la cual se ve interpelada por medio de la creatividad, con el objetivo de formar individuos que aporten con su expresión a la comunidad en la cual se encuentran insertos.

Mediante el trabajo del mundo afectivo del individuo, la pedagogía teatral privilegia el proceso educativo por sobre un resultado, en un afán por respetar la naturaleza y posibilidades objetivas de los alumnos/as de acuerdo a su etapa de desarrollo y al entorno que les rodea. Concibe al juego dramático como la herramienta educativa fundamental, en donde el pedagogo prioriza la vocación humana por sobre la artística. Sin embargo, hablamos de una metodología de trabajo que utiliza fuertemente coordenadas de lo artístico en vinculación con el desarrollo de la persona y sus facultades creativas innatas.

La Pedagogía Teatral busca en el teatro y sobre todo en el juego dramático, un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad entre las personas, lo que deviene en instancia de salud afectiva y desarrollo personal, además de situarse como un espacio fomentador de la experiencia creativa. De este modo, los principios que orientan y fundamentan el desarrollo y aplicación de esta actividad pedagógica, son:

- a) Metodología Activa: Trabajo con todo lo relativo al mundo afectivo de las personas.
- b) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, disciplina articulada para todos y no para los más dotados.
- c) Entender la capacidad de juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica. (El teatro no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio del estudiante.)
- d) Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes según la etapa del desarrollo del juego que les corresponde, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.
- e) Entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica.
- f) Privilegiar el proceso de aprendizaje (Lo artístico-expresivo) por sobre el resultado (lo técnico-teatral).



Centro de Teatro y Sociedad UC.

Taller de habilidades interactivas para el aula. Escuela Oro Negro. Concón, Valparaíso. Enero 2012. Fotografía: Rodrigo Canales.

Así, se consideró esta perspectiva de unión entre teatro y educación, como una relación crucial en el mundo de hoy, como lo manifiesta García-Huidobro cuando señala:

Desde esta perspectiva sinérgica, teatro y educación estimulan el incremento de la conciencia y la ampliación de la capacidad humana para soñar y levantar alternativas de cambio. En la lógica de la multidimensionalidad, la diversidad como nuevo paradigma de trabajo, ha colocado en interrelación a la cultura, el arte y la educación... . Dentro del rol social y crítico que el teatro articula al estar cumpliendo una función en relación a la educación artística, la Pedagogía Teatral tiene la capacidad de elaborar y poner en práctica una estrategia de trabajo que entiende el teatro como un gran recurso de integración y aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa, que orgullosamente hace su aporte desde el campo creativo al campo educacional. (Posibilidades 5-6)

### Psicodrama (técnicas de acción)

En paralelo a la pedagogía teatral, surge una disciplina cuyo eje es el juego dramático, el cual utiliza para un tipo de actividad psicoterapéutica. El psicodrama (técnicas de acción) es un modelo creado por Jacob Levi Moreno (médico psiquiatra rumano), integrado por tres disciplinas: teatro, sociología y psicología. Este modelo se desarrolla fundamentalmente en el contexto grupal y de escenificación teatral. Se diferencia de las intervenciones psicoterapéuticas convencionales, pues

integra la participación corporal, la inclusión del espacio y del juego de roles. Para los efectos del taller que proponemos, nos parece importante recurrir a las técnicas de acción, pues son herramientas que se vinculan con la persona humana del docente a través de su parte afectiva y psicológica, a la vez que se relaciona estrechamente con su capacidad de aprender y, con ello, de enseñar.

El Psicodrama y sus técnicas de acción se conciben como un espacio transicional, es decir, un área intermedia que permite el paso del mundo real a la representación de las imágenes del mundo interno. De este modo, hablamos de un espacio en donde se ensayan y asumen diferentes roles, en donde se re-viven y se re-experimentan experiencias tanto del mundo externo y el interno, constituyéndose en una instancia de ensayo para desempeñar creativamente los roles sociales. En efecto, los miembros de un mismo grupo tendemos a reproducir el repertorio de roles del que disponemos, quedándonos por ello muchas veces anclados en pautas de comportamiento que, al endurecerse, impiden que nos relacionemos de forma óptima con otras personas en ambientes y condiciones diversas.

Las características del enfoque psicodramático en un espacio grupal facilitan que las personas desplieguen sus fantasías y puedan explorar otros roles, ampliando los recursos con los que habitualmente se mueven en el mundo. Este concepto, también caracterizado en las técnicas de Pedagogía Teatral, se convirtió en uno de los ejes centrales del taller.

Por otro lado, el espacio de la realidad del “como si dramático”, es definido como un espacio de semirealidad, “en el marco del que suceden cosas no reales, pero con contenidos subjetivos y sentimientos reales” (Sánchez 58). Esto facilita que el sujeto pueda desplegar todas sus fantasías, tomar una distancia y resignificar su experiencia. De este modo, en un grupo de psicodrama es posible experimentar cualquier rol y crear situaciones de satisfacción más allá de la realidad, en donde el participante puede cambiar sus imágenes de representación, atribuyendo a estas la forma deseada a la medida de las necesidades.

En estas técnicas de acción, donde cuerpo y mente se involucran igualmente, la acción integral mencionada anteriormente adquiere un interés fundamental. Trabajar el movimiento del cuerpo activa sistemas fisiológicos internos vinculados a ciertas experiencias, lo cual favorece la irrupción de vivencias, facilitando la expresión de emociones y la soltura de tensiones.

Finalmente, en estas técnicas se satisfacen necesidades primarias al revivir antiguos modelos de relación. El espacio transicional permite el paso del mundo real a la representación de las imágenes del mundo interno, concretadas en personajes físicamente presentes en la semirealidad, para pasar nuevamente a la realidad externa. De este modo, hablamos de un espacio en donde se re-viven experiencias primarias. La regresión a períodos primarios determina que en la acción se reproduzcan de manera precisa relaciones del pasado con toda su carga emotiva, lo cual permite elaborarlas y modificarlas en un espacio liberador que ofrece un continente adecuado para la expresión y satisfacción de contenidos reprimidos. Esta experimentación produce una revolución interna y un acto creador del cual debería surgir una nueva persona, es decir, con actitudes relacionales nuevas, más espontánea y por lo tanto con mayor capacidad creativa.

La combinación de la pedagogía teatral con el psicodrama y el juego dramático, se articuló como nuestra base para construir un marco teórico en función del diseño del taller, con un modo de búsqueda experimental en sucesivas *marchas blancas*, con profesores y estudiantes de pedagogía. El desafío era complejo, pero la clave de encuentro entre ambas instituciones se hallaba plasmada en la misión planteada por el MIM: “educación entretenida y aprender haciendo”.

## Conceptos a operacionalizar

A continuación se exponen los principales conceptos que, sustentados en estas bases teóricas, permitieron implementar el taller. El engranaje conceptual se deriva de la síntesis del marco teórico recién mencionado y se realiza en una acción práctica que busca hacer una transferencia efectiva al trabajo en el aula.

### a) Creatividad:

De forma general, la creatividad es entendida como la capacidad de producir algo nuevo mediante el uso de la imaginación, ofreciendo una solución a un problema, un nuevo método o una nueva forma. Si bien este concepto es, en gran medida, asociado a la expresión artística, lo cierto es que es una facultad propia del ser humano y que refiere a la riqueza de ideas y/o a la originalidad de pensamiento. Sin embargo, al acotarlo exclusivamente a la labor artística, perdemos muchas otras potenciales aplicaciones del pensamiento creativo. En concreto, la resolución de problemas excede ampliamente la esfera del ámbito artístico y es un desafío que se aplica en innumerables oficios. No cabe ninguna duda que el desempeño docente requiere la búsqueda constante de soluciones creativas que puedan adaptarse a su entorno. Por tanto, nuestra primera misión era conectar al docente con un su área creativa, valorar esta capacidad no incorporada a las metodologías e incluirla como una herramienta posible para el uso en el aula. El esfuerzo de nuestra parte consistió en presentar la "creatividad" desde una metodología amplia que pudiera ser replicable y tuviera etapas de aprendizaje. En estas etapas, como primer paso, se incluyó la "expresión", entendida como la capacidad de relacionar los efectos internos con una adecuada manifestación corporal externa. Cuando hablamos de una expresión creativa, nos referimos a aquella que refleja en profundidad al ser humano, ya que es una capacidad innata de cualquier persona para producir respuestas originales o espontáneas ante cualquier problema. Cualquier proceso expresivo se articula sobre estas palabras clave: percibir, sentir, hacer, reflexionar. En relación a la creatividad, también se consideró la importancia de tomar el concepto de "adaptabilidad", que significa, en este caso, ser capaz de enfrentarse e integrar situaciones nuevas. Adaptarse es la capacidad de ser flexible, relacionado con la aceptación de nuevas ideas o hechos. De esta forma, una persona que se adapta es capaz de transformar y transformarse continuamente. Finalmente, se incluyó el concepto de "improvisación" como un hecho de transmitir o generar de forma espontánea una idea o sentimiento a través de la imaginación aplicada en la acción. Este último concepto es de gran importancia en el taller, porque articulará los diversos ejercicios a realizar cada día, donde se entrenará la creatividad de los docentes.

### b) Comunicación:

La comunicación es un proceso de intercambio de contenidos que conjuga factores como la percepción, intencionalidad, reciprocidad, lenguaje verbal y no verbal y la empatía con el objetivo de generar eficaces significaciones en otro. Era importante ampliar el concepto de "Comunicación" en los profesores y llevarlo hacia la experiencia concreta que se produce en el aula. Para ello, era fundamental dejar establecido que el acto y efecto de comunicar es una acción que traspasa los límites verbales y conceptuales, y que radica principalmente en materialidades determinadas por la co-presencia. En efecto, está demostrado que entre un 60% y un 70% de

lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal; sin embargo, se produce una paradoja importante de considerar, ya que pocas veces se le da énfasis al desarrollo de aspectos no verbales. Como “Lenguaje no verbal” entenderemos todos los signos que expresamos con nuestra actividad kinésica (v. gr. el cuerpo) al momento de relacionarnos con otros, lo que proporciona indicaciones sobre nuestro carácter, nuestras emociones y nuestras reacciones hacia lo que nos rodea. Conscientes de la potencia de este tipo de comunicación, podemos no solo ser más eficaces al comunicarnos, sino también aumentar nuestra capacidad perceptiva e intuitiva en relación a los otros. Cada comportamiento no verbal está asociado al conjunto de la comunicación que se está estableciendo. Por ende, el sentido de la comunicación no verbal debe considerarse siempre en el contexto comunicacional en el que se está llevando a cabo. Dentro de las habilidades de la comunicación a desarrollar, se plantea el concepto de “empatía”, definido como la capacidad de comprender el sentimiento de los demás, poniéndose “en los zapatos, o en la piel del otro”. Así, quienes desarrollan su capacidad empática son capaces de entender los problemas, la afectividad y las motivaciones de las demás personas. Íntimamente ligado a esto, aparece también la “asertividad”, entendida como una conducta o conjunto de conductas, donde la expresión se genera de una forma directa, honesta y firme. Aquí, los sentimientos, ideas y necesidades de los otros son consideradas, tomadas en cuenta e incluidas, haciendo más expedita y empática la comunicación. Ser asertivo significa comprenderse a uno mismo y entenderse en contexto, desarrollando la habilidad de comunicar lo que se requiere, de la mejor manera posible. Este conjunto de conceptos está en la base de los ejercicios que se establecen en los diferentes días del taller.

### c) Liderazgo:

El liderazgo se entiende como el conjunto de capacidades que un individuo posee y despliega para influir en un colectivo de personas y alcanzar de modo efectivo y eficaz ciertos objetivos comunes. Un líder se define respecto del entorno social u organización en el que se inserta, por lo que comprender la situación social que se genera en torno a la actividad docente resulta clave para poder determinar las conductas que propenden al desarrollo del liderazgo. La tendencia actual coincide en señalar que el ejercicio de un liderazgo efectivo se basa en la asociatividad y la colaboración para el logro de resultados, generando un espacio propicio para el desarrollo de las competencias de cada persona de la organización, lo que deviene en incentivo para multiplicar la eficiencia desde un ángulo de contención humana. El desarrollo de las capacidades del liderazgo del docente, por tanto, pasan por la valoración y la correcta comprensión que haga del grupo al cual se enfrenta y del entorno que lo rodea. Dentro de esta unidad, consideramos importante impulsar, como ejes del liderazgo, ideas como la “motivación”, es decir, que un líder debe ser capaz de generar estímulos que mueven a una persona a realizar determinadas acciones, así como también la “colaboración”, aspecto que establece la importancia del trabajo equitativo con otros para alcanzar metas compartidas. Para esto, es necesario desarrollar las capacidades de equipo, crear sinergia para la persecución de metas colectivas, responsabilidad que en este caso le compete al docente como líder de la experiencia de aprendizaje. En el ámbito educativo, la colaboración se enmarca en la visión de una comunidad de aprendizaje, donde todos son educadores y a la vez alumnos, donde cada cual tiene algo que aportar. Por último, otro factor con que trabajamos en este concepto es la “regulación”, referida al control y manejo de un



Taller de habilidades interactivas para el aula. Escuela Oro Negro. Concón, Valparaíso. Enero 2012. Fotografía: Rodrigo Canales.

grupo; asegurar que todas las acciones se encaminen al cumplimiento de los objetivos, llevando al grupo hacia la acción/decisión.

De este modo, el proceso que reúne "creatividad", "comunicación" y "liderazgo" se articuló de forma evolutiva y sistemática en los tres días del taller. Cada día se trabaja una unidad en concreto. La primera instancia corresponde al "Yo", en la que el participante se contacta consigo mismo como persona, con sus habilidades, características, virtudes, defectos, singularidades y emocionalidad. En segundo lugar, se trabaja el "Yo alumno" donde el profesor se pone en el lugar de otro desde el recuerdo o la actitud de sí mismo como un aprendiz. Finalmente, se llega a la instancia del "Yo profesor", etapa en la que se investigan las posibles relaciones de los ejercicios vistos durante el día con la actividad docente de los involucrados.

A partir de la primera unidad, se instalan nociones básicas de expresión, adaptabilidad e improvisación, necesarias para la comunicación que a su vez es base del trabajo de liderazgo. Lo importante era que el docente tomara conciencia de su capacidad "creativa" y de las posibilidades creativas que el entorno le entrega, sea cual sea, a partir de esta libertad que permite entregarse a la creatividad y ser un observador perceptivo de su entorno. De este modo se pueden establecer las mejores estrategias para desarrollar un correcto flujo de la "comunicación" en su espacio de trabajo, tanto en el intercambio de contenidos, en el espacio comunicativo que se da en el grupo de aprendizaje y en cómo usar las características del entorno a su favor la mayor cantidad de veces posible. Sostuvimos que ambas características en conjunto potencian un empoderamiento del rol en el aula, que debe ser incentivado con el reconocimiento del "liderazgo" como herra-

mienta al servicio de una experiencia conjunta, con un fin educativo, acentuando la posibilidad de que cualquiera puede llegar a convertirse en un líder bajo esta perspectiva.

Como hipótesis de investigación, se plantea que los talleres, por la metodología lúdica y teatral que utilizan y las acciones diseñadas para que los docentes apliquen lo aprendido en el aula, colaboran con las prácticas pedagógicas innovadoras y de carácter más interactivo de los docentes en la línea de relaciones profesor-alumno.

El modo de enseñanza a utilizar, que surge desde lo experiencial como eje transversal de los conceptos utilizados y competencias buscadas, debía, por tanto, ser transmitido con énfasis en la praxis como método de entendimiento. El diseño de cada clase del taller exigía una estructura replicable por el profesor en su aula, para lo cual se elaboró una bitácora como documento de apoyo en el trabajo, de modo que pudieran registrar los ejercicios realizados en cada día del taller y sus propias reflexiones al respecto. Todo esto constituye la estructura básica del taller.

Este taller, donde el profesor experimenta la capacitación como educando, nos condujo a un aprendizaje meta-cognitivo, esto es, a la posibilidad de que el docente aprenda al tiempo que es capaz de observar y manejar la forma en que adquiere ese aprendizaje. Finalmente el desafío, una vez realizado el taller, era conocer la transferencia efectiva que esos ejercicios producían en los docentes en su trabajo en el aula.

### **Evaluación: proyección y continuidad de un proyecto**

Presentamos aquí los resultados de los datos de la evaluación de los talleres realizados a través de una encuesta post-realización de los mismos.

El Taller hasta el momento ha tenido siete versiones, pero para esta evaluación se analizaron las primeras seis, lo cual equivale a un total de ciento veintidós profesores intervenidos, tanto en las instalaciones del MIM en Santiago, como en Quilpué, Concón, La Serena y Quillota. El Taller ha sido realizado siempre en períodos de vacaciones en grupos de hasta veinticinco profesores. Por último, cabe agregar que ha existido una transversalidad entre los profesores asistentes, lo que para el CTS significa que el taller tiene potencialidades de apoyo a profesores de diversas sub áreas de aprendizaje.

Un problema frecuente en relación a la ejecución de talleres que apuntan a modificar tanto estructuras cognitivas como la acción de los sujetos, tiene que ver con que no existe un contacto posterior con los asistentes al taller que permita verificar la utilidad, pertinencia y relevancia de la instancia de aprendizaje. Cuando una intervención educativa modifica la rutina, permite nuevas relaciones interpersonales positivas y fomenta la reflexión, suele tener evaluaciones positivas, que aun cuando sean válidas y verificables en ejecuciones sucesivas, no dan cuenta de lo que ocurre con los asistentes cuando deben poner en acción lo aprendido. Dicho de otro modo, es posible verificar una modificación a nivel cognitivo o discursivo en el contexto del taller, presenciado por relatoras y observadores, pero no es posible verificar si en el plano de la acción la intervención ha sido un aporte a la labor docente.

Para ello, se elaboró una encuesta con veinticinco preguntas, tanto cerradas como abiertas, dirigida a conocer aspectos sobre la posible transferencia de lo aprendido, y las condiciones que podrían haberlo dificultado o facilitado. Aplicada vía plataforma electrónica, la encuesta fue

enviada a los ciento veintidós docentes que realizaron el taller. De ellos, ciento once docentes recibieron efectivamente la solicitud de encuesta, obteniendo un grado de adherencia de 43,24%. Se trataba de conocer si luego de un tiempo, los ejercicios enseñados estaban siendo aplicados por los profesores y si habían resultado útiles para sus objetivos de enseñanza. Se aplicaban evaluaciones cualitativas después de cada taller, tanto por el MIM como por el Centro de Teatro y Sociedad. Los datos cualitativos los obteníamos al final de cada taller, pero no teníamos datos cuantitativos posteriores que consideraran al universo completo de profesores capacitados. Se definió realizar una evaluación cuantitativa, pues era la gran ausencia de los talleres, para saber si en el tiempo se replicaban los ejercicios en el universo total de profesores capacitados.

### Preguntas de la evaluación a los profesores

A continuación presentamos las principales preguntas que se plantearon para la evaluación de este taller:

- ¿Implementan los docentes estrategias interactivas o lúdicas en el aula luego del taller?
- ¿Qué resultados perciben en sus estudiantes?
- ¿Creen que el taller es "transferible" o útil en su práctica pedagógica?
- ¿Qué aspectos podrían facilitar o dificultar la transferencia al aula?
- ¿Existe transferencia de lo aprendido a los establecimientos educacionales?

Buscamos elementos que nos permitieran señalar con precisión una respuesta para las interrogantes recién mencionadas. Nuestros objetivos, en esta etapa, fueron:

- Identificar si ha habido o no transferencia del enfoque de enseñanza aprendido en el Taller.
- Identificar las condiciones, dificultades o facilitadores que enfrentan los profesores para la transferencia del enfoque de enseñanza aprendido en el Taller.
- Caracterizar demográfica y contextualmente a los profesores que sí han transferido lo aprendido en el Taller.

### Cruces de variables

Uno de los aspectos relevantes que arrojó la aplicación y análisis de la encuesta tiene relación con el sesgo generacional que se produce entre los profesores.

Un supuesto era que los profesores más jóvenes transferirían con más frecuencia los ejercicios al aula y en la relación con sus colegas. Sin embargo, al realizar el cruce, los datos muestran el resultado inverso: los profesores mayores y con más experiencia transfieren más que los jóvenes lo aprendido a sus colegas, y lo consideran más fácil de aprender y aplicar.

TABLA 1		TRANSFERENCIA ENTRE COLEGAS / por años de experiencia docente			
Años de experiencia docente	Menos de 10 años	Entre 10 y 19 años	Entre 20 y 29 años	30 años o más	Total
Sí, realiza transferencia	12	4	3	5	24
	46,2%	44,4%	<b>60%</b>	<b>71,4%</b>	51,1%
No realiza transferencia	12	5	2	2	21
	46,2%	<b>55,6%</b>	40%	28,6%	44,7%
No responde	2	0	0	0	2
	7,7%	0%	0%	0%	4,3%
Total	26	9	5	7	47
	100%	100%	100%	100%	100%

Esto nos propone un foco distinto en los posibles talleres futuros, donde tal vez se enfatice el rol de los profesores mayores en la transferencia a sus colegios, sobre todo en la formación de profesores más jóvenes. Este punto de los datos abre una nueva perspectiva para los talleres, tal vez caracterizando las necesidades de los profesores que están cerca de su jubilación y dándoles a ellos una importancia que puede tener efectos multiplicadores en el sistema educacional. En relación al taller mismo, este muestra una curva ascendente de transferencia, que va desde un 45,5% del taller de enero del 2011 que sí transfiere los ejercicios al aula, a un 47,1% en el taller de julio del 2011, y llega a un 57,9% de transferencia en el taller de enero del 2012. Esto último indicaría que tanto las relatoras como el CTS que investiga han estado atentos a situaciones que hacen más eficaz la intervención en los profesores.

TABLA 2		TRANSFERENCIA A COLEGAS / por fecha del Taller		
Fecha taller	Enero 11	Julio 11	Enero 12	Total
SI	5	8	11	24
	45,5%	47,1%	<b>57,9%</b>	51,1%
NO	6	8	7	21
	<b>54,5%</b>	47,1%	36,8%	44,7%
No responde	0	1	1	2
	0%	5,9%	5,3%	4,3%
Total	11	17	19	47
	100%	100%	100%	100%

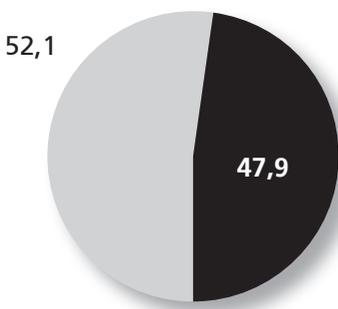
## Análisis de resultados

Lo primero que es posible señalar es que *el taller es transferible al aula*. Los datos indican que efectivamente se modifica el porcentaje de docentes que aplican estrategias interactivas y lúdicas en el aula. Cerca del 40% que no había utilizado estrategias interactivas, manifiesta que actualmente sí las ocupa. Además, los datos muestran que los profesores perciben que las estrategias son útiles en la enseñanza de sus materias. Frente a las preguntas “La estrategia utilizada, ¿permitió que sus estudiantes aprendieran mejor los contenidos?” y “La estrategia utilizada, ¿permitió que sus estudiantes se motivaran más con la clase?”, el 100% de las respuestas son positivas, manifestando que los estudiantes aprenden mejor y se sienten más motivados con la clase. Esto, ligado al marco teórico, produce una unidad coherente: lo que originalmente se planteó y se organizó, se verifica con estos datos tras la medición del trabajo de los profesores en el aula.

### Gráficos 4 y 5: aplicación de estrategias antes del taller<sup>4</sup>

Gráfico 4

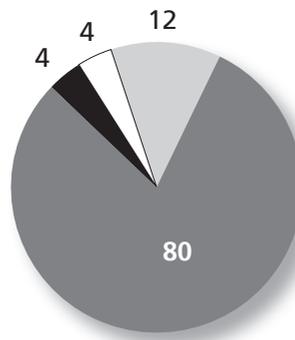
Utilización de Estrategias Interactivas en el aula antes del taller (en %)



- Si
- No

Gráfico 5

Frecuencia de utilización (en %)



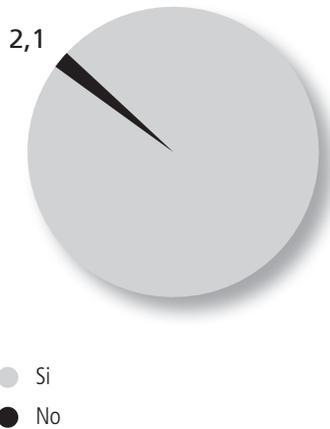
- Sólo en una ocasión
- En más de una pero en menos de tres ocasiones
- En varias ocasiones
- Al menos en cada unidad incluyo una estrategia de este tipo

<sup>4</sup> Los gráficos 1, 2 y 3 se referían a sexo, edad y nivel en que imparten clases, respectivamente. No fueron considerados en este artículo, pues no incluían elementos relevantes para este análisis. Dado que se trata de una síntesis de una investigación más amplia, se seleccionaron solo las tablas y gráficos significativos para el presente artículo.

*Gráficos 6 y 7: aplicación de estrategias post taller*

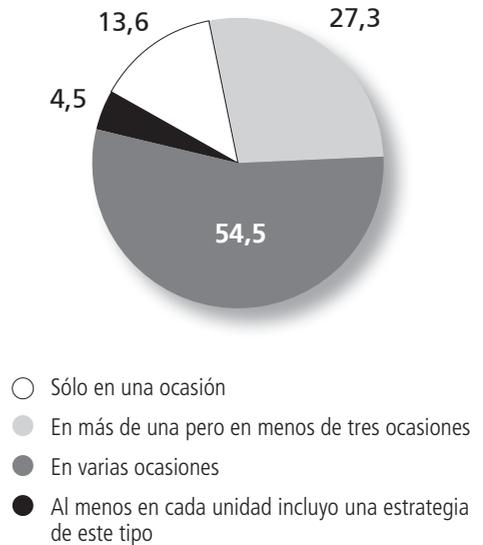
**Gráfico 6**

Implementación de estrategias interactivas luego del taller (en %)



**Gráfico 7**

Frecuencia de la implementación (en %)



La relevancia de estos datos es alta, puesto que avalan la propuesta de que la implementación en los profesores ha provocado modificaciones en sus prácticas pedagógicas. Además, el levantamiento de estos datos es muy importante porque indica que el taller es efectivamente transferible; hay una cantidad relevante de colegios que ofrecen las posibilidades de hacerlo, sea para su aplicación al aula como para la capacitación interna.

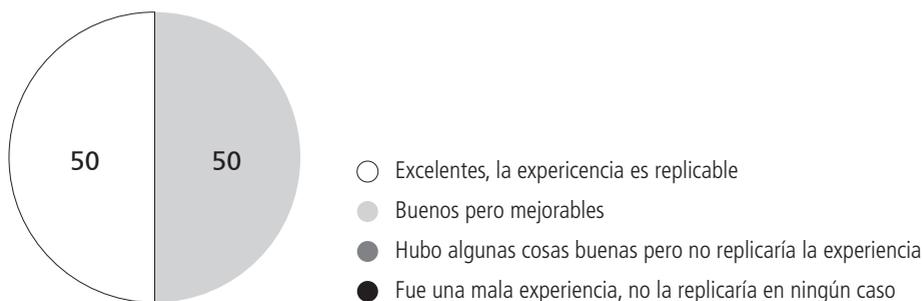
Desde estos datos hay dos aspectos que podrían, a futuro, mejorar el proyecto de manera sustancial, en lo relacionado a la transferencia del taller a los establecimientos, desde sus docentes. El primero de ellos tiene que ver con la consideración, en la ejecución de los talleres, de datos sobre cuál de los asistentes implementa este tipo de estrategias y qué tipo de cosas hace. Esto no está sistematizado, por lo que un cuestionario diagnóstico –breve y rápido de llenar– podría dar datos más precisos sobre cambios en sus asistentes, fortaleciendo el trabajo de las relatoras. En segundo lugar, proponemos establecer “comunidades de aprendizaje”, experiencia que ha sido trabajada en formación entre pares, que consistiría en reunir a algunos profesores que han tomado el taller, con el objeto de realizar intercambios directos de experiencias nuevas que surgen a partir de la aplicación de estrategias en el aula y que no han sido sistematizadas. Esas innovaciones pueden ser muy interesantes. A modo de grupos de discusión, se pueden reunir estos docentes con un doble objetivo: conocer esas innovaciones con fines investigativos y buscar que los docentes aprendan, entre ellos, de la experiencia de sus pares.

Lo anterior fortalecería el cambio que se está requiriendo de los docentes, abriéndolos a perspectivas donde la creatividad y los aspectos emocionales son más subrayados que el contenido puramente racional. Nos parece que el dato que arroja la pregunta “¿Qué le parecieron los resultados de la aplicación de estrategias de este tipo con sus estudiantes?” muestra en las respuestas una actitud abierta a una continuidad futura (50% indica que “Excelentes, la experiencia es replicable”, y el otro 50% indica que “Buenos pero mejorables”).

### Gráfico 10: Resultados de la implementación

#### Gráfico 10

Percepción de los resultados de implementación de estrategias (en %)



Este “mejorable” puede entenderse como una posibilidad de apoyar el proceso de mejoramiento y una percepción que se abre hacia un futuro desarrollo de estos talleres.

### Cambios en la metodología de enseñanza y potencial de desarrollo futuro

A partir de los resultados del reciente estudio “Enseñanza y Aprendizaje Innovativo”, realizado el año 2011 en conjunto por la OCDE, UNESCO, Microsoft y la Sociedad Internacional de Tecnologías para la Educación, se logra desprender que dentro del desarrollo de prácticas innovadoras en educación, la gran carencia percibida radica en el desarrollo de habilidades interactivas que aseguren una real integración de conocimientos.

María Langworthy, directora de la investigación señala que la mayoría de los educadores se ven aún obligados a enseñar con contenidos y programas de estudios tradicionales, de forma que es difícil para ellos converger hacia las habilidades del siglo XXI y cambiar sus prácticas de enseñanza (“The Third Lever”). Se entiende de esta forma que la gran falencia de las capacitaciones destinadas al mejoramiento de la enseñanza es que suelen basarse en una orientación muy técnica, destinada a la integración de contenidos, pero con poco espacio para el entendimiento

y desarrollo de metodologías que apoyen las dinámicas innovadoras en el aula. Este vacío en la entrega de aprendizaje innovador en el aula, detectado también por el MIM, encuentra en la metodología que despliega el Taller de Estrategias Lúdicas e Interactivas un espacio de alto desarrollo potencial y de aporte al aprendizaje. Esto, tanto por estar diseñado con una fuerte orientación a la experiencia y la aplicación, así como por tratarse de herramientas absolutamente transversales para los subsectores de aprendizaje escolar.

Se trata de una experiencia valorada cualitativamente por los asistentes, quienes no solo destacan el trabajo del equipo, sino que aseguran haber recibido un aporte contundente en cuanto a herramientas estratégicas para el trabajo diario en el aula, apoyado en los conceptos basales de la investigación: "comunicación", "creatividad" y "liderazgo". En síntesis, hemos dado cuenta de un trabajo de investigación que se ha instalado en la realidad constituyéndose como un pivote que se suma a la labor de capacitación que desde la universidad y el teatro ofrecemos a una de las áreas más álgidas de nuestro país: la formación de profesores.

### Obras Citadas

- Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método 1*. Trad. Ana Agud, Rafael de Agapito y Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1999. Impreso.
- García Huidobro, Verónica. *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*. Universidad Católica de Chile: 2004. Impreso.
- . "Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística". *Eduarte* 21 (2000): 5-9. Impreso.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Trad. Eugenio Imaz. Madrid: Alianza, 1972. Impreso.
- Langworthy, María. "The Third Lever: Innovative Teaching and Learning Research". OECD. *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Paris: OECD, 2010. Impreso.
- Lorca, Amanda. "La diversión, el teatro y nuestra capacidad de juego o los cocodrilos, los cuerpos y el espejo roto". *Márgenes* 7 (2009): 66-68. Impreso.
- Oyarzún, Pablo. "Relación entre Arte y Ciencia". *Libro de actividades, Programa Explora Conicyt*. Recurso electrónico. 2 Abr. 2012.
- Lipovetsky, Gilles. "La moda gobierna la sociedad". Conferencia presentada en Encuentro Comunidad Mujer. Sala Telefónica de Chile, Nov. 2004.
- Sánchez, M. Elena. *El yo y el nosotros, Los fenómenos grupales en el grupo de psicodrama*. Ciudad de México: Itaca, 2000. Impreso.

Fecha de recepción: 27 de junio de 2012  
Fecha de aceptación: 26 de diciembre de 2012