



# **UN PROGRAMA FORMATIVO DRAMATIZADO COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL AULA. UN ESTUDIO DE CASO.**

*A dramatized training program as a transversal strategy for the acquisition of competences in the classroom. A case study.*



*Mercedes Fernández Tió  
M. Covadonga de la Iglesia Villasol  
Fundación Tomillo  
Universidad Complutense de Madrid  
E-mail: [merche\\_tio@hotmail.com](mailto:merche_tio@hotmail.com); [civ@ccee.ucm.es](mailto:civ@ccee.ucm.es)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3472-7278>;  
<https://orcid.org/0000-0001-5092-9932>*

## **Resumen:**

El presente trabajo aborda las posibilidades de la dramatización como estrategia didáctica de aprendizaje experiencial, que, si bien goza de una amplia trayectoria en países de nuestro entorno, en España sigue teniendo un uso minoritario con un amplio camino por conquistar. Esta herramienta de aprendizaje se construye desde la vivencia personal, promoviendo espacios de aprendizaje que permiten la puesta en acción de la dimensión humana y el desarrollo integral de nuestras capacidades, en la construcción de conocimiento. El estudio de caso se desarrolla en el entorno de un programa formativo transversal y curricular, e investiga desde la perspectiva subjetiva de los alumnos, el grado en que estas técnicas contribuyen al desarrollo de competencias básicas. La media obtenida del 79% evidencia un margen de mejora del 21%, con ligeras diferencias por géneros, registrando las chicas mayor grado de adquisición, especialmente en el desarrollo de su capacidad creativa y el grado en que les motiva comprometerse con el grupo al logro de los objetivos.

*Palabras clave:* juego dramático; aprendizaje por competencias; transversalidad; innovación educativa.

**Abstract:**

This study tackles the power of drama as an educational strategy of experiential learning. Although this power is very well known and used in Western countries, in Spain, it continues having a minority use with lots of possibilities of implementation in the future. This learning tool is built on personal experience, promoting learning environments which involve human dimension and integral development of our abilities in knowledge building. The case study is developed in the context of a transversal and curricular training program, and it investigates, from the subjective point of view of the students, to what extent these techniques contribute to the development of basic competences. The average of 79% shows a room for improvement of 21%, with slight differences by gender, in which girls register better results, especially in the development of their creativity capacities and the extent to which they feel motivated to commit themselves to the group achievements.

*Key Words:* dramatic play; skills development; transversal strategies; educational innovation.

## 1. Introducción

Este trabajo defiende la tesis de que las técnicas de dramatización aplicadas a la enseñanza constituyen una herramienta educativa integral que facilita contextos de aprendizaje interdisciplinar y transversal. El interés por explorar este tema surge, tanto del convencimiento personal de que la dramatización como estrategia didáctica permite trabajar disciplinas académicas integrando el desarrollo de competencias interpersonales, como por la experiencia desarrollada en la Fundación Tomillo<sup>1</sup>, donde se imparte Formación Profesional en un contexto de integración de colectivos en riesgo de exclusión social.

El término “competencia” ha trascendido el mundo profesional y se ha instalado con intensidad en la dialéctica académica, siendo numerosos los estudios que ponen de manifiesto la necesidad de introducir en los programas educativos herramientas que permitan la adquisición de aptitudes globales para el pleno desarrollo, dado que la sociedad actual demanda perfiles interdisciplinares, con alta capacidad de adaptación a cambios constantes, y autonomía para la resolución de situaciones complejas, a instancia tanto del informe PISA como el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), desarrollados por la OCDE a finales de la década de los 90. Así, éste último en su definición de competencia ahonda en la amplitud del término al considerar competencia como un concepto complejo que aúna conocimiento, destreza y habilidad para enfrentarse a demandas complejas, poniendo por tanto en acción recursos psicológicos, habilidades y actitudes (Riesco, 2008).

---

<sup>1</sup> Centro pionero en el desarrollo de un proyecto educativo integrado en la asignatura de Sociedad y Comunicación denominado “Lectura y Escena” vertebrado en torno al uso de distintas formas de dramatización para desarrollar tanto contenidos como competencias interpersonales, sociales y profesionales.

Entender este enfoque requiere reparar en las causas que han motivado esta evolución, siendo numerosos los trabajos de las últimas décadas, con enfoques teórico, metodologías y objetivos diferenciados, que tratan de abordar una variedad de problemas presentes en las aulas, que se manifiestan tanto en el desarrollo de la vida académica como en la posterior incorporación al mundo laboral, referidos a las diversas etapas educativas, concluyendo la necesidad de girar desde la enseñanza basada en los contenidos y centrada exclusivamente en el docente hacia una enseñanza por competencias y centrada en el alumnado (Domínguez y otros, 2012), y que demandan nuevos usos y formatos (Bolívar, 2008; Iglesia, 2011, Monarca y Rappoport, 2013).

En concreto, cabe poner el foco en varios aspectos aún no abordados en su totalidad, i) el riesgo de abandono escolar en la transición entre etapas, en la cual una formación en competencias integrada metodológica y sistemáticamente pudiera tener efectos de freno, siendo para ello necesario modificar el trabajo en el aula e introducir estrategias didácticas que abordaran de forma directa y profunda el crecimiento personal del alumno, desarrollando su capacidad de autonomía, confianza y seguridad con las que afrontar nuevos retos y situaciones complejas (Riesco, 2008); ii) el cambio de las estrategias educativas para recoger con efectividad la transversalidad de las competencias, clasificadas por el proyecto DeSeCo en los tres habituales grupos: a) Herramientas necesarias para interactuar con el ambiente, b) Capacidad de interacción en grupos heterogéneos y c) Capacidad para actuar de forma autónoma, competencias se revelan interrelacionadas y configuran un modelo de aprendizaje integral abordable en la Educación Secundaria con estrategias didácticas efectivas.

Desde este enfoque, se plantea la necesidad de utilizar metodologías que faciliten el desarrollo de competencias básicas a través de experiencias educativas diversas, que permitan su puesta en acción en contextos simulados, pero que, por su autenticidad, se definen como reales, lo cual requiere afrontar un cambio en el paradigma educativo para dar respuesta a estas necesidades y adoptar programaciones didácticas más versátiles y dinámicas (Toribio, 2010).

El trabajo se articula en 3 partes, se inicia con la fundamentación teórica desde una perspectiva multidisciplinar, continúa exponiendo la metodología transversal del programa formativo Lectura y Escena (Le&Es), en la que se inserta el estudio de caso, y concluye con el análisis empírico de las encuestas realizadas ad hoc, algunas conclusiones y una discusión final.

## **2. Algunos aspectos de la fundamentación teórica**

Es un hecho que la práctica docente ha trascendido el mero contexto académico de profundización en la transmisión de conocimientos a un estadio superior donde se pretende el desarrollo integral de la persona, reconocido como una necesidad social formalizada, exigida por la legislación educativa, y recogida como

reto por los docentes de todos los niveles académicos. Comprender el proceso formativo como vehículo de integración con una sociedad compleja, altamente cambiante, interconectada y multidisciplinar requiere abrir vías de reflexión sobre los métodos educativos, que transitan desde aspectos pedagógicos o didácticos a otros físicos, biológicos o neurológicos en la búsqueda de vínculos que explican el proceso de aprendizaje como un complejo sistema de interrelaciones donde están implicadas todas las dimensiones humanas. Para Moraes y Torre (2002) una educación en sintonía con la sociedad del s. XXI no puede seguir aferrada a la trasmisión de conocimientos fragmentados y disciplinarios que se perciben alejados de la realidad, sino que debe buscar la globalidad y permitir la interrelación de saberes desde la implicación emocional, motor del conocimiento y de la acción. Atrás ha quedado el paradigma racionalista, puramente cognitivo de la educación, para indicar que existimos porque sentimos, nos emocionamos, vemos, escuchamos, etc., y ponemos todas estas dimensiones al servicio de nuestra acción, intencionada y argumentada por medio de la razón, recogiendo así tres dimensiones: los condicionamientos biológicos, la idea del flujo constante y la importancia del medio en la construcción de conocimiento. Así, Motos (1995) señala que el axioma de Descartes, “pienso, luego existo”, sentó las bases del método científico y del racionalismo educativo, y elevó la facultad cognitiva - la inteligencia- a patrón de la existencia humana, mientras que “siento, luego existo”, “me emociono, luego existo”, “veo, oigo, toco... luego existo” han sido denostados (Ripley, 1979).

Respecto a los condicionantes biológicos en el proceso de aprendizaje, sentir (ámbito emocional) y pensar (ámbito cognitivo) son dimensiones complementarias (término “Sentipensar”), referidas a un mismo sistema (Moraes y Torre, 2002). Desde el planteamiento holístico del “actuar” humano, actuamos desde un todo donde racionalidad y emoción se funden para generar una intención, y la acción educativa conjuga ambos aspectos y busca espacios, estrategias y herramientas que predispongan al estudiante a un proceso integrado de transformación del ser, saber, hacer y querer. Educar es un fenómeno donde lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural son aspectos parciales de una misma realidad compleja, y toda acción humana viene precedida por una emoción que la establece y la convierte en un posible acto (Maturana, 2001). Bajo esta teoría se infiere que un argumento racional puede no llegar a convencer, a producir transformación en el receptor si éste se encuentra emocionalmente bloqueado en relación con la aceptación de determinados argumentos (Moraes y Torre, 2002). Transitar de una emoción a otra permite fluir de un dominio de acción a otro, siendo que los cambios fisiológicos experimentados con las emociones positivas predisponen a la acción, y crea un espacio operacional por el que se potencian y transitan acciones y reflexiones (Bisquerra, 2008 y 2011).

La idea de flujo o interacción constante, concepto holístico, está presente en numerosas teorías de físicos y biólogos, reconociendo que “la naturaleza de la realidad en general, y de la consciencia en particular, son un todo coherente, el cual nunca es estático ni completo, sino que es un proceso interminable de movimiento y despliegue” (Bohm, 2008). Reconoce este autor que el orden con que opera la mente

requiere una comprensión global, tanto en términos formales, físicas, racionales, lógicos, matemáticos, como intuitivos, sensoriales, emocionales, en imágenes, uso poético del lenguaje, etc., que permite a la mente funcionar en armonía y contribuir en beneficio de una sociedad ordenada y estable. Esta idea de “armonía” se pone de manifiesto cuando utilizamos estrategias didácticas que requieren del educando poner en juego sus sensaciones, emociones, intuiciones al servicio de la razón, para desde ahí, construir ideas, argumentos y, en definitiva, conocimiento. Así, ciertas emociones pueden actuar como favorecedoras o restrictivas de nuestro campo de reflexión, donde generar confianza contribuye a un espacio disentido, proclive a la apertura, la comunicación, la espontaneidad y la creatividad, mientras que percibir miedo restringe el campo de acción y reflexión al generar impotencia, incomodidad y desconfianza (Moraes y Torre, 2002).

Cabe preguntarse si desde la pedagogía podemos utilizar técnicas para provocar estados de ánimo que favorezcan los procesos de aprendizaje, siendo el uso de la dramatización una herramienta didáctica que brinda la oportunidad de un aprendizaje inductivo, creando espacios para la observación, la imaginación, la exploración, la generación de ideas, la comunicación, la emoción, permitiendo al educando construir su propio aprendizaje en interacción con el medio.

En cuanto a la importancia del medio en la construcción de conocimiento, Moraes y Torre (2002) manifiestan que las circunstancias y contextos creados pueden modelar el modo de operar de la inteligencia y abrir caminos para nuevas acciones y reflexiones, tratando de aumentar las posibilidades de un operar más inteligente y creativo, provocando emociones que estimulen a querer transformarse, vivenciar nuevos valores, a evolucionar y a trascender a un nivel de conciencia superior, e instan a que los educadores creen espacios, presenciales o virtuales, acogedores, amigables, creativos y no competitivos donde se estimule y valore el “hacer” en continuo diálogo con el “ser” que se transforma.

Estos planteamientos se traducen en requerir la integración del currículum a través de herramientas que impliquen interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, y la actividad teatral ofrece la ventaja de generar nuevos espacios y ambientes de aprendizaje (en las distintas formas y denominaciones: arte dramático, dramatización, expresión dramática, drama).

Para contextualizar el estudio de caso, cabe referirse a la terminología y presencia internacional de la práctica dramatizada: i) Creative Drama (drama creativo) es el término utilizado en el sistema educativo americano para desarrollar una práctica de improvisación (sin creación de un producto escénico) como mecanismo para imaginar, reflexionar y representar experiencias humanas entre los miembros de un grupo, facilitando un aprendizaje experiencial, profundo y personal, y goza de una amplia y reconocida existencia que se manifiesta por instituciones como la Children’s Theater Association of América que reconoce el poder transformador de las artes en la estructura social y económica del país (González,

2015); ii) Drama in Education, (drama en educación), recoge en el Reino Unido<sup>2</sup> las estrategias diseñadas para que los estudiantes puedan llegar a gestionar y comprender mejor las interacciones humanas (Navarro, 2009), experimentado un aumento de la autoestima y la confianza en sí mismos, lo que ha influido positivamente en su motivación frente a los estudios y la mejora significativa de sus habilidades de comunicación (Prendiville y Toye, citado por González, 2015). iii) Dramatización (juego dramático), término utilizado en el entorno educativo español, tanto normativo como desde la práctica docente, y que se refiere al uso del espacio teatral como dimensión donde ensayar, experimentar y crear, con carácter globalizador, que se valen tanto del lenguaje icónico, verbal, escrito, musical y dramático para trabajar, para general el clima idóneo a partir del cual el grupo pueda improvisar, experimentar, resolver conflictos o crear (Navarro, 2005).

Dando un paso más, Sánchez (2016), Navarro (2005, 2006) y Jerez-Martínez (2005), defienden el juego dramático como una línea de aprendizaje, válida para el estudiante, y también para la formación del docente, por cuanto que abre canales adicionales de comunicación profesor-alumno, y potencia la motivación e implicación en la acción docente.

### 3. El Programa Formativo Le&Es

El caso de estudio versa sobre el Proyecto Educativo “Lectura y Escena” (Le&Es) que la Fundación Tomillo (F.T.) integra en el currículo de Formación Profesional en la asignatura “Comunicación y Sociedad”, como herramienta educativa transversal e interdisciplinar desde la que aborda el desarrollo integral del alumno mediante el uso de estrategias expresivas dramatizadas, integrando contenidos curriculares con el desarrollo de competencias transversales por medio de la creatividad, el uso estético del lenguaje, el juego dramático y la simulación escénica. El objetivo fundamental del programa es mejorar las competencias lingüísticas, interpersonales y sociales en el marco de los contenidos curriculares de cada rama profesional (Administración, Informática, Electrónica y Hostelería). Nace ante la necesidad de ofrecer un estímulo adicional al colectivo de estudiantes que ha encontrado dificultades en la transición al 2º ciclo de la E.S.O. y presenta riesgo de abandono escolar. El perfil de los alumnos y las causas que los llevan a incorporarse a la Formación Profesional Básica son variados, con ciertos rasgos comunes relativos a: desfases curriculares en competencias básicas, carencias en competencias sociales, falta de habilidades necesarias para resolver conflictos y relacionarse de una forma normalizada, problemas socioeconómicos y familiares que inciden negativamente en su motivación ante el aprendizaje, falta de autoestima, o desajustes y desequilibrios

---

<sup>2</sup> El Teatro Nacional de Londres desarrolla una amplia oferta formativa dirigida a estudiantes de primaria y secundaria bajo el lema de “ofrecer la oportunidad de descubrir nuevas habilidades y experimentar la emoción del teatro” y ha desarrollado un proyecto de investigación de 3 años de duración con los niños que han participado en los programas educativos. Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Social and Emotional Aspects of Education*. London: Sage Publications.

de tipo emocional o psicológico.

Le&Es se estructura en torno a una serie de unidades didácticas diseñadas para trabajar competencias interpersonales y profesionales puestas en práctica en distintos proyectos educativos que el centro integra en cada una de las ramas profesionales, cuya transversalidad se manifiesta tanto por la colaboración conjunta entre docentes de la formación reglada y docentes específicos de Le&Es, como por la integración de competencias con contenidos curriculares.

Las sesiones de Le&Es (desarrolladas quincenalmente a lo largo del curso académico y realizadas en el Teatro del Centro Cultural Orcasur) se plantean desde el enfoque de la metodología experiencial, tienen una duración de 2 horas, y se estructuran en 2 tiempos: I) Exposición del contenido: contextualizar el concepto que se va a trabajar, definiendo los elementos que intervienen, las relaciones y el objetivo que se pretende alcanzar, es decir, un soporte teórico que facilite la comprensión de los elementos actitudinales, comunicativos, motivacionales o emocionales que inciden en la adecuada interacción con el medio social, profesional o personal. II) Puesta en práctica: tiempo dedicado a la puesta en práctica, pasando por ensayar, experimentar, descubrir y, por lo tanto, de aprender de nosotros mismos y de los demás. Asertividad, empatía, argumentación, creatividad, tonalidad, expresión corporal, seguridad para hablar en público, son competencias que sólo se adquieren con la práctica. La recreación de situaciones permite a los alumnos un aprendizaje íntimo y a la vez compartido, en un entorno de seguridad donde ensayo y error se manifiestan como fuente de aprendizaje sin consecuencias reales.

El programa educativo Le&Es (tabla 1) se desarrolla secuencialmente a lo largo del curso académico: dedica el 1º trimestre al trabajo en competencias y el 2º trimestre al desarrollo de estas a través de proyectos específicos (durante el 3º trimestre continúan aquellos alumnos que no realizan prácticas en empresas), y se articula bajo el diseño de unidades didácticas e implementadas mediante el juego dramático, la simulación y la improvisación que generan espacios para la experimentación y el descubrimiento personal. Todas las tablas y figuras son de elaboración propia para esta investigación.

Tabla 1  
*Contenidos y competencias de Le&Es.*

Unidades Didácticas	Competencias
Estrategias comunicativas /Lenguaje pragmático	Uso adecuado del lenguaje. Cómo pasar del lenguaje coloquial al lenguaje estético-profesional. Construcción del mensaje.
Debate	Desarrollo de capacidad argumental. Reflexión. Conocimiento de dilemas éticos, profesionales y sociales.
Escucha Activa	Atención al que nos habla. Comprensión del mensaje. Interpretación del lenguaje no verbal. Empatía.

Oralidad. Storytelling	Modulación de voz. Construcción de mensaje narrativo. Creación de personaje.
Role-playing / Ensayos de vida profesional	La comunicación en los distintos entornos profesionales. El diálogo como herramienta para resolver conflictos. Estilos de liderazgo y tipología de clientes.
Juego dramático / Escenificación	Desarrollo de la creatividad Fomento de la motivación. Trabajo en equipo. Colaboración y compromiso. Seguridad para hablar en público.

En la tabla 2 se muestran de forma resumida el conjunto de actividades teatrales que se han desarrollado para completar y dar sentido al enfoque dual y transversal de dichos proyectos educativos.

Tabla 2.  
*Actividades integradas en Le&Es.*

Actividad	Cortometrajes divulgativos: Eficiencia Energética	Programa de Radio: Alumnos Radio-activos	Atención al cliente
Rama F.P. Básica	Gestión Administrativa (GA) y Electrónica (E)	Gestión Administrativa, Electrónica, Informática, Cocina y Restauración	Cocina y Restauración
Proyecto Educativo:	Eficiencia Energética	Comparte tu experiencia	Buscamos la Excelencia
Contenido y Objetivos:	Ahorro energético Conciencia medioambiental Uso responsable de los recursos.	Transición desde la ESO a la FPB. Compartir para ayudar a otros.	Atención al cliente. Resolución de conflictos.
Competencias trabajadas:	Uso adecuado del lenguaje. Oralidad, expresión corporal. Escucha activa. Construcción de mensaje divulgativo.	Uso adecuado del lenguaje. Oralidad Escucha activa. Construcción de mensaje narrativo.	Uso adecuado del lenguaje. Oralidad. Escucha activa. Comunicación activa, positiva y dialogante.
Técnicas teatrales utilizadas:	Improvisación y Role-playing Creación escénica. Grabación de cortometrajes.	Improvisación y Role-playing. Creación de guiones. Técnica de entrevistas	Improvisación y Role-playing. Construcción de personaje. Ensayos vida profesional.

Entre los proyectos educativos integrados en Le&Es, diseñados transversalmente en programas formativos específicos, el estudio de caso, globalizador y contextual, se concentra en el Proyecto “*Eficiencia Energética*” implementado en la rama de Gestión Administrativa y Electrónica, integrado en el de “*Barrios sostenibles*”, dirigido al desarrollo económico y social de áreas urbanas que presentan necesidades de acción social (señalado en negrita en la tabla 2).

El diseño dual y la metodología seguida logra que, al finalizar el programa, los alumnos estén capacitados para realizar auditorías energéticas en 130 hogares del



barrio de Usera, detectar las necesidades o carencias que presentan en cuando a energía, decidir la intervención necesaria y por último proceder a la instalación de los equipos necesarios para generar ahorro energético en el hogar. La parte administrativa del proyecto es gestionada por alumnos de FP básica de “*Servicios Administrativos*” y la parte técnica por alumnos de “*Electricidad y Electrónica*” asistidos por técnicos profesionales.

La metodología combina la formación teórica con la formación práctica y el trabajo por competencias permitiendo un aprendizaje secuencial (véase tabla Anexo) del espectro de contenidos, actitudes y competencias interpersonales, sociales y profesionales básicas para el desarrollo integral del alumno y la mejora de su futura empleabilidad.

El proyecto se despliega en las sesiones de Le&Es de doble naturaleza: a) Role-play de atención al cliente (simulaciones de llamadas a hogares: organizar las visitas de los alumnos de Electricidad): los alumnos son formados en técnicas de comunicación telefónica sobre entonación, uso correcto del lenguaje, gestión de las emociones y asertividad y los asumen diversos roles (personas con déficit auditivo, que muestran desconfianza o comunicación impropia, un menor, etc); y b) Improvisación y construcción de escenas, con grabación de cortometrajes divulgativos sobre buenos hábitos de consumo energético.

Los comportamientos asertivos se manifiestan de manera dependiente con otras habilidades específicamente comunicativas e interpersonales, exhiben efectos positivos en factores sociales, emocionales e intelectuales para las partes implicadas, que puede depender de la edad, y deben ser específicamente trabajados en los centros educativos, como vehículo para estructurar las competencias sociales del adolescente, intercalados transversalmente en actividades como la dramatización (Ames y Flynn (2007), Gaeta y Galvanovskis (2009) y Domínguez, López y Álvarez (2015).

#### **4. Investigación empírica sobre el programa Le&Es.**

##### **4.1 Hipótesis y diseño de la encuesta.**

La investigación empírica del caso aplicado tiene como objetivo principal estudiar la idoneidad de las técnicas expresivas dramatizadas como método didáctico para la adquisición de competencias básicas transversales, desde la apreciación subjetiva de los alumnos, y se analiza a partir de las hipótesis definidas en paralelo a los bloques temáticos del cuestionario (véase tabla 3).

H.1) Los alumnos perciben que ha mejorado su capacidad para interactuar con el entorno social y profesional de forma eficiente, adquiriendo un nivel de comunicación adecuado a las distintas situaciones contextuales.

H.2) Han experimentado un crecimiento personal que les permiten gestionar de forma autónoma sus decisiones, aumentando su autoestima, confianza para resolver conflictos, empatía y capacidad reflexiva.

H.3) Han adquirido sentido de compromiso mejorando su motivación por el logro de objetivos tanto individuales como grupales.

H.4) Reconocen las técnicas de expresión dramatizada como metodología innovadora de aprendizaje.

La estructura de la encuesta (ver anexo) sigue el diseño dual del proyecto didáctico y distingue 2 bloques de preguntas que evalúan la percepción del alumnado sobre: i) adquisición de competencias básicas a través del módulo de Le&Es: Bloque 1, y ii) las actividades dramatizadas (Cortometrajes sobre eficiencia energética, Alumnos Radioactivos, Role-playing de Atención al cliente), Bloque 2, que proporciona información relevante a los docentes del módulo a fin de mejorar el diseño de las estrategias didácticas teatralizadas.

Tabla 3  
*Relación de hipótesis y preguntas del Bloque 1 del cuestionario.*

Hipótesis	Bloques	Ítems
H.1	Bloque 1: Competencias de comunicación e interacción con el medio	L&E.1, L&E.2, L&E.3
H.2	Bloque 1: Competencias de crecimiento personal	L&E.4, L&E.5, L&E.6, L&E.7
H.3	Bloque 1: Competencias de Autonomía	L&E.8, L&E.9, L&E.10, L&E.11
H.4	Bloque 1: Evaluación del método	L&E.12, L&E.13

La metodología utilizada para la evaluación empírica de las hipótesis es una encuesta con un rango de respuesta psicométrica en escala Likert de 5 niveles. La validación de la encuesta se ha realizado con una prueba a un grupo de control formado por cuatro alumnos, dos de ellos de 1º de GA y los otros dos de 2º de Cocina y Restauración, a fin de evaluar el grado de comprensión de los ítems del cuestionario, seleccionados atendiendo al criterio de perfil académico de tipo medio y rango de edad entre los 15 y los 18 años.

#### **4.2 Muestra y ficha técnica.**

El bloque 1 del cuestionario es respondido por 138 encuestados, que representan el 90% de la población total que participa en el módulo Le&Es, mientras que en el bloque temático 2, la participación es 98 alumnos de las ramas profesionales de Administración, Electrónica y Restauración, que siguieron el proyecto de dramatización.

A modo de ficha técnica del colectivo encuestado, la tabla 4 describe el colectivo que responde al bloque 1, el (64%) de la rama profesional de Cocina y

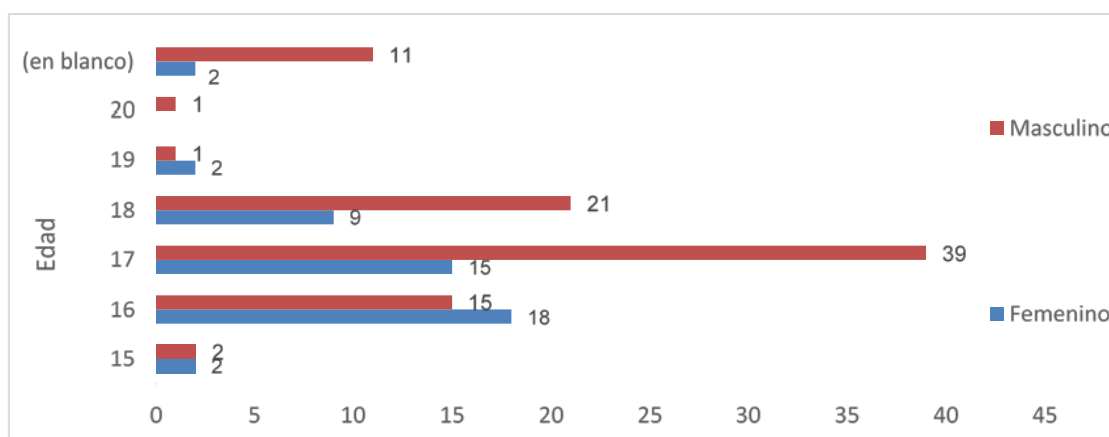
Restauración y sólo un 7% en Electrónica, mientras que Administración e Informática representan el 17% y el 12% respectivamente. Segmentando por género, sólo el 35% son chicas, y de ellas el 92% cursan Cocina o Administración, siendo mínima su representación en las ramas de electrónica e informática, mientras que los varones se concentran más del 68% en cocina, frente a un 24% en electrónica e Informática, clásicas áreas profesionales del sector masculino. Respecto al curso, el 57% de los alumnos es de 2º de F.P.

Tabla 4  
Número de alumnos bloque 1 cuestionario, por sexo y %

Rama FP	Género		Curso		
	Femenino (M) N=48 (35%)	Masculino (V) N=90 (65%)	1º N=60	2º N= 78	Total N=138
Administración	17	7	15	9	24 (17%)
Cocina	27	61	45	43	88 (64%)
Electrónica	2	8		10	10(7%)
Informática	2	14		16	16(12%)

El rango de edades va de 15 a 20 años, con el 85% entre 16 y 18 años, y mientras que el 67% de los chicos tienen de 17 a 18 años, el 69% de las chicas tienen de 16 a 17, gráfico 1, hecho que pudiera ser indicativo de que los chicos se incorporan más tardíamente a la F.P. Básica como ciclo alternativo a la E.S.O. y el Bachillerato.

Gráfico 1. Distribución por género y edad



Respecto del Bloque 2 de la encuesta, de los 98 alumnos, el 79% está cursando Cocina y Restauración, el 19% Administración y sólo el 2% la rama de Electrónica. La actividad de Role-playing ha sido desarrollada exclusivamente por alumnos de Cocina, y los cortometrajes divulgativos por los alumnos de Administración, mientras que la actividad de Radio cuenta con representación en las 3 ramas profesionales,

siendo mayoritaria la participación en Cocina (Tabla 5).

Tabla 5  
*Distribución por Actividad Teatral y curso.*

Rama FP	Cortometrajes	Radio	Role-playing
	1er curso	2º curso	1er curso
Administración	15	4	no
Cocina	no	43	34
Electrónica	no	2	no
Total	no	49	34

### 4.3 Análisis de Resultados

Respecto a los resultados del Bloque 1 del cuestionario, sobre el proyecto Le&Es, tabla 6 y gráfico 2, el promedio de la percepción del alumnado sobre su grado de adquisición de competencias es 3,93 puntos (79%) sobre 5, que permite indicar que existe un margen del 21% para mejorar la metodología basada en técnicas de expresión dramatizada. Por frecuencias, el 68% de los encuestados se posicionó de acuerdo o muy de acuerdo ante la mejora de sus competencias básicas por medio del módulo de Le&Es y un 9% no lo considera una metodología que facilite su aprendizaje competencial.

Estos resultados, no desentonan respecto de Rodríguez, Molina y Pérez (2018), para quienes los estudiantes de segundo de Bachillerato valoran que su profesorado procura realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de la adquisición de competencias (en media 4.4 en la escala 1 a 6), en informar de la importancia de dominar las competencias, presentan con claridad de las competencias que el alumnado debe dominar, las tareas propuestas, los medios didácticos utilizados, la evaluación aplicada y los métodos de enseñanza empleados, y solo la motivación para encontrar situaciones y problemas donde aplicar los saberes aprendidos muestra una valoración muy inferior (3.7), con resultados dispares por género y según la rama de estudios que cursen.

Tabla 6  
Promedios y Frecuencias, bloque 1 cuestionario

Hipótesis	Preg.	Media	Frecuencias %				
			1	2	3	4	5
Competencias de comunicación e interacción con el medio (H.1)	L&E.1	4,13	2	4	18	32	45
	L&E.2	4,04	1	6	17	41	35
	L&E.3	3,55	6	11	33	24	27
Competencias de crecimiento personal (H.2)	L&E.4	3,73	1	9	31	30	28
	L&E.5	4,01	1	7	19	35	38
	L&E.6	3,96	4	7	21	27	42
	L&E.7	3,98	2	7	19	34	38
Competencias de Autonomía (H.3)	L&E.8	3,83	2	5	30	33	30
	L&E.9	3,85	3	5	28	31	33
	L&E.10	3,99	2	8	20	31	38
Evaluación del método (H.4)	L&E.11	3,96	2	8	20	31	38
	L&E.12	3,89	4	7	22	33	35
	L&E.13	4,19	1	2	18	32	46

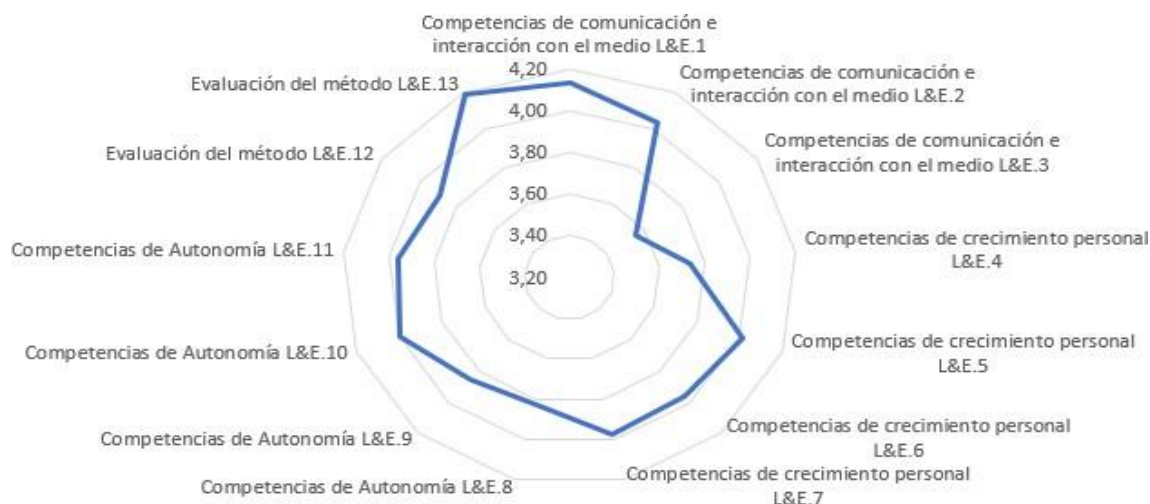


Gráfico 2. Distribución de promedios por competencias, bloque 1 cuestionario.

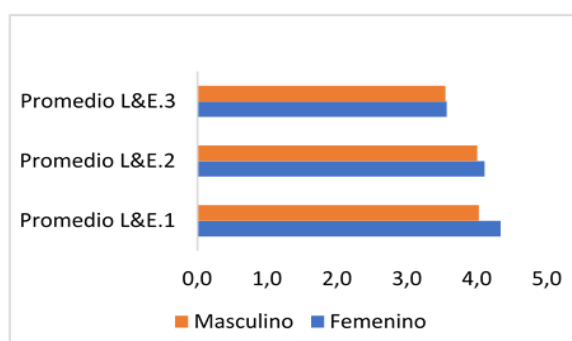
La hipótesis 1, H.1, tabla 7 y gráfico 3, evaluar las competencias de comunicación e interacción con el medio, obtiene una media de 3,91 sobre 5, que indica que el dominio de esta competencia se percibe adquirido en un 78%. No obstante, de las 3 afirmaciones formuladas la que menor puntuación ha obtenido es

la que evalúa el grado en el que dichas competencias ayudan a mejorar la relación con nuestro entorno más cercano, lo que podría indicar que la metodología empleada tiene una orientación fuertemente marcada por el ámbito profesional más que por el ámbito personal. Por género, manteniéndose la marca de menor puntuación para el ítem L&E.3, es ligeramente superior la valoración del colectivo femenino.

Tabla 7  
Valores Promedios para H.1 y grado de consecución.

Competencias de comunicación e interacción con el medio (H.1)		Adquisición		Mejora	Genero	
		media	%	%	M	H
L&E.1	Aprendo cosas útiles para mi futuro personal y profesional.	4,13	83	17	4,33	4,02
L&E.2	Aprendo a expresar mis ideas con un lenguaje adecuado y a respetar las de los demás.	4,04	81	19	4,10	4,0
L&E.3	Adquiero herramientas que me ayudan a mejorar las relaciones con mi familia, amigos y compañeros.	3,55	71	29	3,56	3,54

Total promedio por género



Total promedio adquisición y mejora

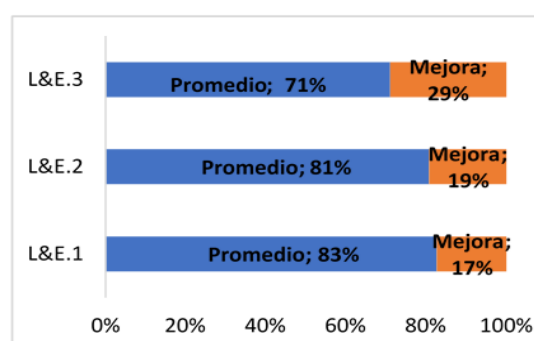


Gráfico 3. Evaluación por género y para el total en H.1

La segunda hipótesis, H.2, percepción de los alumnos en cuanto a su crecimiento personal, tabla 8 y gráfico 4, se obtiene un promedio de 3,92, sobre 5, que indica un grado de consecución de las competencias de un 78,4%.

Atendiendo al análisis de las afirmaciones, se observa que la capacidad de empatía (L&E.5) es el aprendizaje más valorado por los alumnos y viene a convalidar las estrategias didácticas basadas en la dramatización como método de enseñanza experiencial desde el que afrontar retos educativos como la prevención del acoso escolar mediante la gestión de las propias emociones y la identificación de las ajenas.

Por su parte, la percepción que los alumnos tienen sobre el valor de su aportación al grupo (L&E.4), que trata de medir su autoestima, se presenta como el aprendizaje menos valorado y en el que el margen de mejora es mayor (25%). Este

dato es relevante, en tanto que uno de los rasgos comunes observados en el colectivo de alumnos de F.P. Básica es su falta de autoestima motivada en parte por la sensación de fracaso experimentada en etapas escolares anteriores.

El análisis de medias por género manifiesta, al igual que en el caso anterior, que es el colectivo femenino el que aprecia un mayor aprendizaje personal, destacando el ítem 6, que mide su grado de motivación ante el compromiso grupal y el logro de objetivos, como el que mayor diferencia refleja respecto de los chicos.

Tabla 8  
Valores Promedios para H.2 y grado de consecución.

Competencias de crecimiento personal (H.2)	Adquisición		Mejora	Genero	
	media	%	%	M	H
L&E.4 Siento que mi aportación es valiosa para el grupo de compañeros.	3,73	75	25	3,83	3,67
L&E.5 Mejora mi capacidad para ponerme en el lugar de los demás.	4,01	80	20	4,13	3,96
L&E.6 Me siento motivado para participar en las actividades y comprometerme al logro de los objetivos.	3,96	79	21	4,21	3,83
L&E.7 He crecido a nivel personal.	3,98	80	20	4,17	3,87

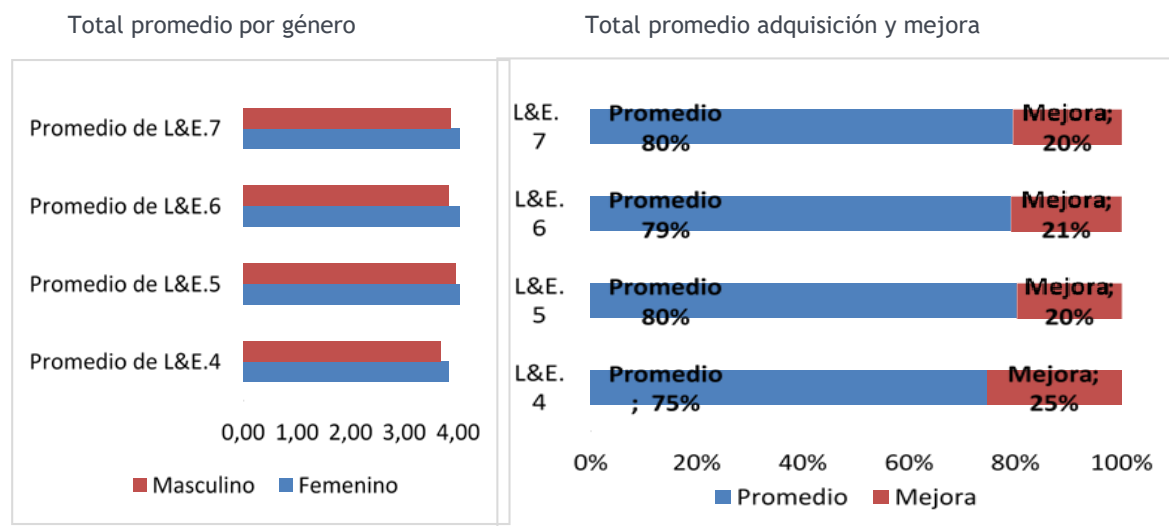


Gráfico 4. Evaluación por género y para el total en H.2

Respecto de la hipótesis 3, H.3, grado en que los alumnos adquieren competencias que les permiten mayor autonomía de gestión para resolver con éxito situaciones novedosas o adversas, ha obtenido un promedio de 3,91 sobre 5, que mantiene la línea general de valoración positiva con margen de mejora hasta la completa adquisición de las competencias en torno al 22% (tabla 9 y gráfico 5).

Tabla 9  
Valores Promedios para H.3 y grado de consecución.

Competencias de Autonomía (H.3)	Adquisición		Mejora	Genero	
	media	%	%	M	H
L&E.8 Gano confianza en mí mismo para resolver conflictos por medio del diálogo.	3,83	77	23	3,92	3,78
L&E.9 He visto en los errores una fuente de aprendizaje y mejora continua.	3,85	77	23	3,79	3,89
L&E.10 Desarrollo mi capacidad creativa.	3,99	80	20	4,23	3,87
L&E.11 Aprendo a adaptarme a situaciones nuevas.	3,96	79	21	4,15	3,86

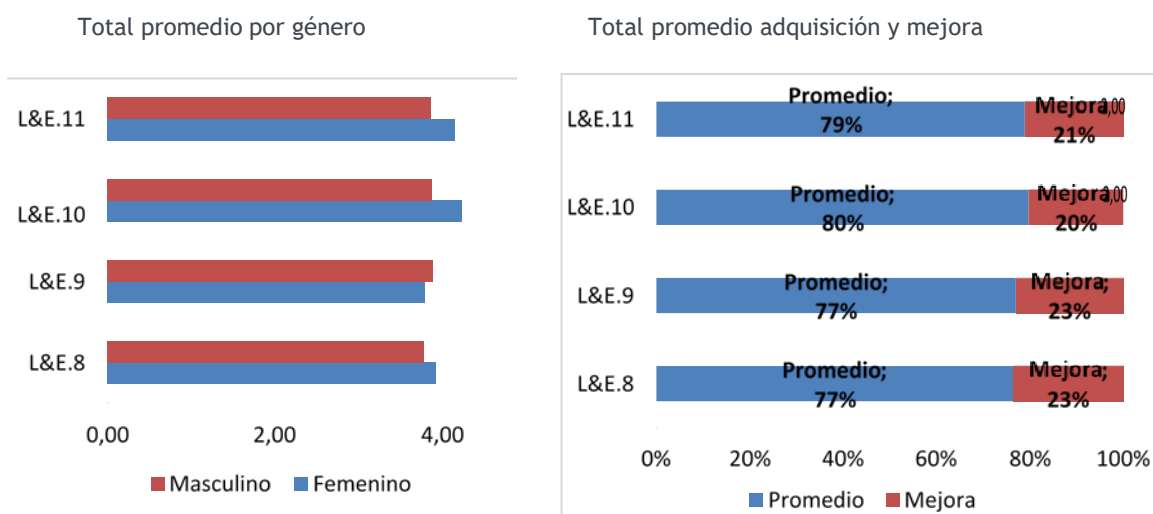


Gráfico 5. Evaluación por género y para el total en H.3

Atendiendo a las frecuencias, se observa que hay una mayor igualdad de distribución de valoraciones que en los casos anteriores, destacando ligeramente el ítem 10 que aborda la capacidad creativa como elemento esencial para generar ideas e imaginar escenarios que amplíen nuestra perspectiva ante situaciones nuevas y el ítem 11 que evalúa la capacidad de adaptación a distintos entornos. De estas valoraciones se concluye que la metodología utilizada a través de juegos de simulación genera espacios propicios para desarrollar la creatividad y el desarrollo de nuestras capacidades, sin embargo, los alumnos muestran un mayor recorrido de aprendizaje



cuando se trata de valorar su capacidad para resolver conflictos y aprender de los errores.

Analizando por género y promedio, se registra una valoración superior de las chicas ante los dos ítems mencionados, capacidad creativa y adaptación, sin embargo, ellas perciben, en menor medida que los chicos, son una fuente de aprendizaje continuo.

Para finalizar el análisis del Bloque 1 del cuestionario, las 2 afirmaciones finales de valoración general del módulo de Le&Es, hipótesis 4, H.4, (tabla 10 y gráfico 6), referidas a conocer el grado de aceptación general por parte de los alumnos y su percepción sobre el clima que genera la metodología basada en técnicas de expresión dramatizada, determinan un promedio de 4,04 sobre 5, (3,89 y 4,19) lo que refleja un grado de aceptación general por parte de los alumnos de un 81%, dato que sirve para apoyar el uso de esta metodología como herramienta para la educación por competencias.

Tabla 10  
Valores Promedios para H.4 y grado de consecución.

Evaluación del método (H.4)	Adquisición		Mejora	Genero	
	media	%	%	M	H
L&E.12 En la clase de "Lectura y escena" se genera un clima de colaboración, confianza y respeto.	3,89	78	22	4,0	3,83
L&E.13 Valora en su conjunto el módulo de "Lectura y Escena".	4,19	84	16	4,36	4,1

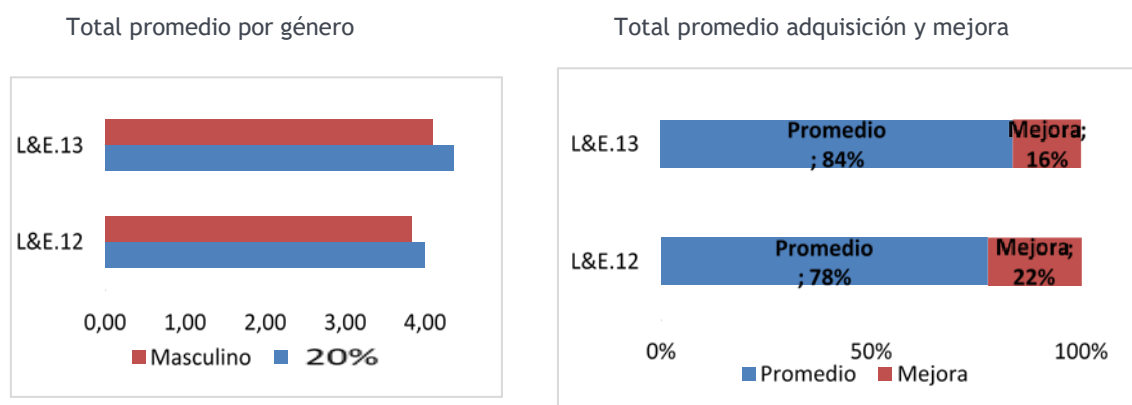


Figura 6. Evaluación por género y para el total en H.4

Como se observa, si bien los alumnos valoran muy positivamente el módulo de Le&Es como método de enseñanza, no perciben en el mismo grado el clima que se pretende generar en clase con la metodología de técnicas dramatizadas, dado que ya que si bien todos los alumnos mostraban motivación por asistir a las clases, la actitud

de algunos de ellos reflejaba una concepción más lúdica que formativa, teniendo los docentes de Le&Es espacio para trabajar buscando actividades que visualicen más explícitamente el aspecto formativo del módulo. Atendiendo al análisis de estos ítems por género, se mantiene la tendencia general de valoración superior por parte de las chicas en ambas afirmaciones, mostrando una mayor implicación y sensibilidad ante el aprendizaje competencial por medio del teatro.

Para concluir el análisis de resultados, se abordan los datos obtenidos en el bloque 2 (Bl.2) de la encuesta, dedicado exclusivamente a la valoración de los 3 proyectos escénicos: Cortometrajes, Radio, Atención al cliente (Tabla 11, 12 y gráfico 7). De la observación de los promedios conjuntos, se infiere que los alumnos aprecian de forma muy positiva la experiencia teatral como método de aprendizaje, si bien, su percepción de confianza personal para expresarse ante una audiencia pierde fuerza y se revela como una de las áreas de mejora.

Tabla 11  
Valores Promedios bloque 2 cuestionario y grado de consecución.

	Valoración Actividad Teatral. (Bl.2)	Adquisición		Mejora		Genero	
		media	%	%	M	H	
A&T.1	La actividad teatral es un método innovador de enseñanza que facilita el aprendizaje	4,01	80,2	17,9	4,2	3,9	
A&T.2	He ganado confianza en mí mismo para expresar y defender mis ideas en público.	3,84	76,7	23,3	3,9	3,8	
A&T.3	Valora en su conjunto la actividad teatral como método de enseñanza.	4,11	82,1	17,9	4,3	4,0	

Tabla 12  
Promedios bloque 2 cuestionario por proyectos escénicos y género.

	Actividades	A&T.1	A&T.2	A&T.3	Promedio
Femenino	Cortometrajes	4,1	3,9	4,2	4,1
	Radio	3,9	3,9	4,3	4,0
	Role-playing	4,7	4,1	4,3	4,4
	Promedio	4,2	3,9	4,3	4,2
Masculino	Cortometrajes	4,5	3,7	4,3	4,2
	Radio	3,8	3,8	3,8	3,8
	Role-playing	3,8	3,7	4,2	3,9
	Promedio	3,9	3,8	4,0	3,9
Total	Cortometrajes	4,3	3,8	4,3	4,1
	Radio	3,8	3,8	4,0	3,9

Role-playing	4,2	3,9	4,2	4,1
Promedio	4,0	3,8	4,1	4,0

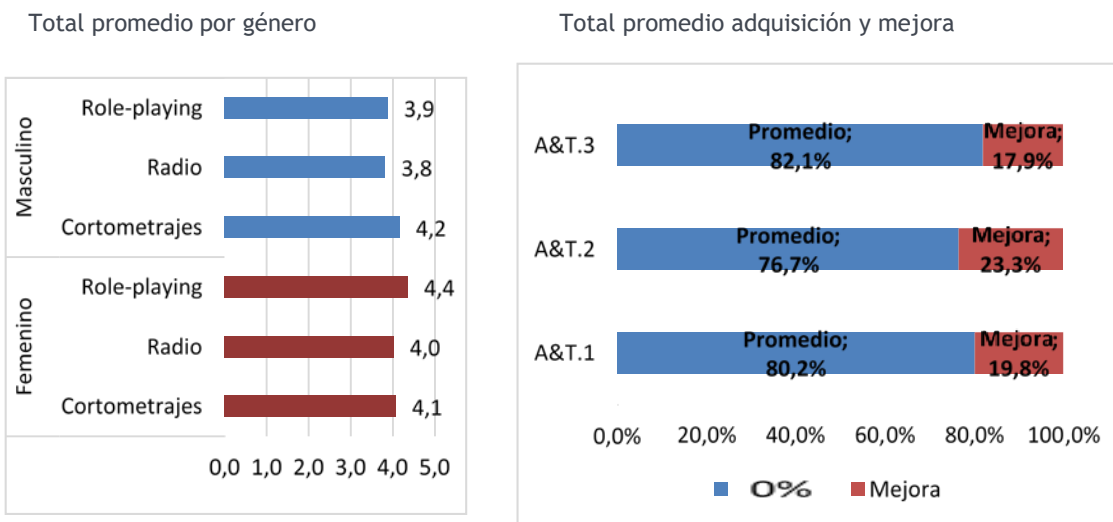


Gráfico 7. Evaluación por género y para el total del bloque 2 del cuestionario.

El análisis por actividad teatral indica que la producción de cortometrajes sobre eficiencia energética y el role-playing de atención al cliente han sido los más valorados por los alumnos. La segregación por género revela, una vez más, que el colectivo femenino tiene una percepción mayor sobre el aprendizaje experimentado mediante las actividades de expresión dramatizada que el masculino, si bien ellas han dado la mayor valoración al Role-playing y ellos a los cortometrajes divulgativos sobre eficiencia energética. Estas técnicas permiten a los alumnos, sea cual sea el nivel educativo, el desarrollo de competencias y destrezas profesionales, además de reconocer y consolidar valores del ejercicio profesional, que según Iglesia-Villasol (2017), en un estudio de caso entre estudiantes universitarios, obtiene resultados significativos en la mejora del grado de adquisición de diversas competencias en tres dimensiones: las competencias digitales, creativas (74% muestra un alto nivel de competencias) y narrativas (57%).

Los resultados aquí expuestos, están en línea con los de Sánchez (2016) quien, con una metodología mixta, análisis de encuesta y contraste de hipótesis, y tres instrumentos, lista de control, encuesta y diarios de clase, concluye que la muestra de estudiantes de bachillerato mejoran globalmente la competencia comunicativa y, particularmente la capacidad para comunicarse ante un público, la actitud positiva ante una audiencia, la habilidad para improvisar de un modo creativo en escena y su capacidad cooperativa, progresión que diverge según las características personales de los individuos, según ya afirmaba Aguilar-López (2012). En el caso de estudiantes de primaria, Cruz, Caballero y Ruiz (2013), en grupo experimental y de control, y tras una intervención basada en la dramatización confirman que el programa mejora significativamente la capacidad de expresión y reconocimiento de emociones de los alumnos.

Por tanto, los resultados obtenidos parecen avalar la tesis de que “aprender con todo el cerebro” resulta motivador y satisfactorio para el alumnado (De Prado, 2000) a la vez que contribuye a “desarrollar sus capacidades”.

## 5. Conclusiones y consideraciones finales

El programa formativo de Le&Es de la Fundación Tomillo constituye una innovación y a la vez un reto, en tanto que trata de conjugar el objetivo de empleabilidad que persigue la Formación Profesional con el proyecto de desarrollo personal de los alumnos, a través de una programación diseñada ad-hoc e integrada en la asignatura de Sociedad y Comunicación, como herramienta transversal e interdisciplinaria de aprendizaje competencial.

Destaca la percepción general de los alumnos tanto como método innovador de enseñanza que facilita su aprendizaje por competencias en el marco de una actividad profesional, como de la utilidad de dicho aprendizaje para su futuro profesional y personal, si bien este último aspecto, queda matizado ante la menor percepción para identificar dicho aprendizaje con competencias de interrelación personal, resultado que requería reflexionar sobre la conveniencia de incorporar adaptaciones metodológicas que reconecten las habilidades de comunicación y uso del lenguaje más allá del enfoque profesional.

Los alumnos han mostrado una disposición muy positiva a participar de estas metodologías activas, para descubrir que ellos mismos son claves en su propio aprendizaje. Si bien reconocen e identifican áreas de crecimiento personal como la capacidad de empatía y de adaptación, se abren espacios para mejorar el grado de confianza en sí mismos, su capacidad de autonomía y la autopercepción de del valor que su aportación personal tiene para el grupo.

En cuanto a su grado de madurez y tiempo de experiencia, no se aprecia distinciones reseñables de valoración entre los alumnos de 1º curso y los de 2º, tal como sugerían los docentes del módulo de Le&Es, percibiéndose como un entorno de aprendizaje con independencia de la edad y de la experiencia previa.

El aspecto subjetivo del aprendizaje difiere entre géneros, siendo en general que las chicas registran un mayor grado de adquisición de competencias, destacando la capacidad creativa y el grado en que les motiva comprometerse con el grupo al logro de los objetivos, aspecto que parece indicar mayor interés por generar una aportación positiva al grupo por medio de la colaboración y un mayor grado de desinhibición ante la expresión creativa.

Por último, los alumnos valoran muy positivamente las actividades (cortometrajes divulgativos y atención al cliente) observadas desde el exterior, siendo fuente de motivación en tanto que les hace más conscientes de la responsabilidad y compromiso que exige la exhibición del propio trabajo.

Autores como Motos (2015) han abordado el estudio de estas herramientas, en su aspecto teórico y desarrollo práctico, que no acaban de consolidarse en nuestro país a diferencia de anglosajones que son un referente indiscutible de las posibilidades que la dramatización ofrece en el campo educativo, como detalla Navarro (2009) sobre las opiniones registradas de docentes experimentados en esta metodología: i) integración en el currículum y acción formativa amplia; ii) consenso sobre la importancia en tanto que proporciona una educación “compensada” a los alumnos y un aprendizaje activo; iii) impacto directo sobre comportamientos y actitudes de los alumnos; iv) utilidad para la enseñanza de otras asignaturas, formando individuos sociales y competentes, capaces de autogestionar actos y emociones; y v) importancia de una adecuada formación del profesorado en estas técnicas.

El paradigma sociocultural y económico de las sociedades modernas, multicultural, complejo y globalizado, requiere individuos capaces de dar respuesta a demandas externas que exigen un alto desarrollo competencial de autonomía, pragmatismo, adaptación y gestión del cambio, que debe ser afrontado desde la docencia en todas las etapas educativas, a través del diseño curricular de un plan de estudios con una perspectiva integrada y global para el desarrollo de competencias, Riesco (2008), si bien en la normativa educativa se indica de forma ambigua, sin que haya una orientación única en el diseño de currículos.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar-López, A. M. (2012). Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos (tesis doctoral). Universidad de Burgos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41518>
- Ames, D. R. & Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. [Lo que rompe a un líder: la relación curvilínea entre asertividad y liderazgo]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307-324. [http://www.columbia.edu/~da358/publications/ames\\_flynn\\_assertiveness.pdf](http://www.columbia.edu/~da358/publications/ames_flynn_assertiveness.pdf)
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (No. Sirsi i9788471978769). Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bohm, D. (2008). La totalidad y el orden implicado. Editorial Kairós.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23 <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/70/public/70-59-2-PB.pdf>
- Cruz-Colmenero, V., Caballero-García P. & Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio

- en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Domínguez, M. C., Leví, G., Medina, A. & Ramos, E. (2012). Armonización de competencias entre la educación secundaria y la universidad. *Revista RIAICES*, 0 (1), 5-13. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/RIAICES/article/view/10014>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo A. & Álvarez Roales, R. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula Abierta*, (43) 26-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.43.01.2015.26-31>
- De Prado, D. (2000). Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy. En F. Bercebal, D. De Prado, J. Laferrière, y T. Motos, (55-88). Ciudad Real: Ñaque.
- Gaeta González, L. & Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21). <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301006.pdf>
- Iglesia-Villasol, M.C (2011) Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, (22) nº 1, 71-92. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36567>
- Iglesia-Villasol, M. C. (2017). Storytelling para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* (74), 23-54. - OEI/CAEU. <https://doi.org/10.35362/rie740508>
- Jerez-Martínez, I. (2005). La dramatización como recurso para la mejora de la expresión oral (aspectos verbales y no verbales) en educación primaria. Estudio interdisciplinar y propuestas didácticas. Murcia, Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/34248>
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Ed Dolmen. Obtenido de <http://www.systac.cl/emociones.pdf>.
- Monarca, H. & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, (1), 54-78. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201303.pdf?documentId=0901e72b8176d627>
- Moraes, M. C., & Torre, S. D. L. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, (2), 41-56.

- Motos, T. (1992). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), 75-94.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, (14), 1-35.
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 161-172.  
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- Navarro, M. R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización. Su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 9, 11-18.
- Navarro, M. R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*. 14, 1-21.  
[http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/14/4-drama\\_y\\_educ\\_en\\_inglat\\_rosario.pdf?t=1576011934](http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/14/4-drama_y_educ_en_inglat_rosario.pdf?t=1576011934)
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Ripley, J. (1979). Drama and the Language Arts: The Experience of Literature and the Literature of Experience [El teatro y las artes del lenguaje: la experiencia de la literatura y la literatura de la experiencia]. *English Quarterly*, 12(3), 45-63.
- Rodríguez, J., Molina, M.D, & Pérez, E. (2018). Percepción del alumnado de segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 509-526. <https://doi.org/10.5209/RCED.53444>
- Sánchez V, A. (2016). La dramatización como estrategia para la mejora de la competencia comunicativa: una investigación en educación secundaria desde técnicas de improvisación y clown. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio de la Universidad de Murcia.  
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/366514#page=1>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8 (12), 25-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544587003.pdf>

**Contribuciones del autor:** M. F.T. ha participado en el análisis de los datos del cuestionario, revisión de la bibliografía y redacción del texto en la versión inicial. M.C.I.V. ha diseñado el contenido de la investigación, revisión de los resultados y la literatura y la edición de la versión final.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos:** Agradecen al Centro Tomillo la disponibilidad para poder realizar la investigación empírica.

**Conflicto de intereses:** Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando el anonimato de los encuestados.

#### **Cómo citar este artículo:**

Mercedes Fernández Tió, M. y de la Iglesia Villasol, M. C. (2020). Un programa formativo dramatizado como estrategia transversal para la adquisición de competencias en el aula. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 287-312. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.8352



Eficiencia Energética				
Objetivos	Participantes	SESIONES / Contenidos		Estrategias didácticas
Introducción	Alumnos	0	Presentación	Equipo de Le&Es
Formación Competencias (1º Tr.)	Alumnos FPB GA, E	1	Comunicación	Dinámicas comunicación. (Videos) + Role Playing: ¿Cómo comunicar? Sinceridad, honestidad, asertividad.
		2	Trabajo en equipo	Prácticas de trabajo en equipo. Role Playing visita a domicilio. (simulación por parejas). Técnicas de gestión del tiempo. Juego de simulación de visitas a domicilio.
		3	Gestión del tiempo	
		4	Dinámicas de proceso	
		5		
		6	Comunicación y relaciones	
		7	Economía doméstica	
		8	Eficiencia energética	Sesiones teóricas impartidas por técnicos.
Sensibiliz. 65 Viviendas-A y seguimiento (2ºTr)	Alumnos FPB GA, E	14	Riesgos eléctricos y prevención	Role-playing de atención al cliente.
		9	Atención al cliente	
		10	Archivo y comunicación	
	Alumnos FPB E + técnicos	11	Conformación y preparación de pedidos. Gestión de almacén	Simulación de proceso por parejas.
12 - 15		Instalaciones básicas en edificios y viviendas	Formación teórica específica para alumnos de Electrónica.	
		Proyectos tecnológicos (impresoras 3d)		
Encuestas hábitos Consumo				
Alumnos FPB GA, E + Técnicos	16 - 19	Educación cambio de hábitos	Educación por el cambio: Debates sobre medioambiente y consumo energético. Sesiones de improvisación, creación y ensayo. Grabación de cortos divulgativos. (alumnos de Adm.)	
		Seguimiento toma de datos y estudio de consumo (bimensual o trimestral)		
Intervención en 65 Viviendas-B (2ºTr)	Alumnos FPB GA, E+ Técnicos	20 - 22	Toma de datos y estudio de medidas de ahorro energético. Intervención y seguimiento	

**Anexo**

Figura 1  
Programación del Proyecto E&E.

Esta encuesta es anónima y forma parte de un trabajo de investigación docente.

**Datos Personales:** Sexo: Masculino  Femenino  Edad

Cursando FP Básica de:  Servicios Administrativos  Electrónica  Cocina y Restauración  Informática

Curso: 1º  2º

**1ª Parte: Evalúa el módulo de "Lectura y Escena"**

**Instrucciones:** Lee detenidamente las afirmaciones que se presentan a continuación e indica de 1 a 5 tu grado de acuerdo con las mismas (siendo 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
1	Aprendo cosas útiles para mi futuro personal y profesional.				
2	Aprendo a expresar mis ideas con un lenguaje adecuado y a respetar las de los demás.				
3	Adquiero herramientas que me ayudan a mejorar las relaciones con mi familia, amigos y compañeros.				
4	Siento que mi aportación es valiosa para el grupo de compañeros.				
5	Mejora mi capacidad para ponerme en el lugar de los demás.				
6	Me siento motivado para participar en las actividades y comprometerme al logro de los objetivos.				
7	He crecido a nivel personal.				
8	Gano confianza en mí mismo para resolver conflictos por medio del diálogo.				
9	He visto en los errores una fuente de aprendizaje y mejora continua.				
10	Desarrollo mi capacidad creativa.				
11	Aprendo a adaptarme a situaciones nuevas.				
12	En la clase de "Lectura y escena" se genera un clima de colaboración, confianza y respeto.				
13	Valora en su conjunto el módulo de "Lectura y Escena".				

**2ª Parte: Evalúa la actividad teatral en la que has participado**

Cortometrajes Eficiencia Energética  Alumnos Radioactivos  Role-playing Att.Cliente

	1	2	3	4	5
1	La actividad teatral es un método innovador de enseñanza que facilita el aprendizaje.				
2	He ganado confianza en mí mismo para expresar y defender mis ideas en público.				
3	Valora en su conjunto la actividad teatral como método de enseñanza.				

¿Repetirías la actividad con otro contenido?

Sí / No

Si se repitiera esta actividad, qué aspectos mejorarías:

Muchas gracias por tu colaboración

Figura 2  
Cuestionario de evaluación.