

¿QUÉ CAMBIAR EN LA DIDÁCTICA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

Recepción: 01/09/2020 | Revisión: 09/10/2020 | Aceptación: 30/11/2020

Tomás MOTOS-TERUEL

Universitat de València

tomas.motos@uv.es

Antoni NAVARRO-AMORÓS

Asesor del Àmbit Artístic i Expressiu del CEFIRE de Castelló

navarroantoni@gmail.com

Resumen: La pandemia COVID-19 ha venido para quedarse, por lo que nos veremos obligados a adaptar nuestra forma de vida para convivir con ella. Con todo, las crisis suponen siempre una oportunidad para la innovación y el cambio y, en consecuencia, como educadores tenemos la obligación de repensar la didáctica de las enseñanzas artísticas y las metodologías para utilizar las estrategias dramáticas en cualquier nivel educativo. En este artículo intentamos proponer unas reflexiones centradas en los siguientes puntos: repensar la educación inspirada por las pedagogías emergentes; postular las enseñanzas artísticas como *core curriculum*; revisar los contenidos de teatro/drama en la educación y las nuevas modalidades teatrales; reconsiderar el papel del profesorado de enseñanzas artísticas en la educación; proporcionar al profesorado nuevos procesos de aprendizaje con las TICs y metodologías fundamentadas en las TACs; considerar las actividades artísticas como instrumento para el trabajo por ámbitos en la enseñanza; y plantear nuevos instrumentos para valorar las actividades y productos escénicos en la educación. En definitiva, el reto que se nos presenta actualmente es cómo trasladar a la virtualidad los elementos esenciales de las enseñanzas artísticas, que se basan en el proceso, la performatividad, la presencia, y el deseo de crear juntos.

Palabras clave: didáctica de las enseñanzas artísticas; teatro en la educación; artes performativas; artefactos digitales; competencia digital docente.

WHAT OUGHT TO CHANGE IN DIDACTICS OF ARTS EDUCATION IN TIMES OF A PANDEMIC?

Abstract: The Covid-19 pandemic has come to stay, so we will be forced to adapt our way of life to live with it. However, a crisis always represents an opportunity for innovation and change. Consequently, as educators, we have the obligation to rethink the teaching of arts and the methodology to use dramatic strategies at any educational level. In this paper we try to propose some reflections centered on the following points: to rethink education, inspired by emerging pedagogies; to postulate the performing arts as core curriculum; to review the contents of theater and drama in education and new theatrical modalities; to reconsider the role of the performing arts teacher in education; to provide teachers with new learning processes with ICTs and methodologies based on CLTs; and to consider the artistic activities as an instrument to work by fields in teaching, and to propose new instruments to assess the activities and scenic products in education. In short, the challenge that we are facing is how to transfer the essential elements of performing arts to virtuality, which are based on process, performativity, presence, and the desire to create together.

Keywords: didactics of the performing arts; theatre in education; performing arts; digital artefacts; teaching digital competence.

QUÈ HAURIA DE CANVIAR A LA DIDÀCTICA DE LES ARTS EN TEMPS DE PANDEMIA?

Resum: La Covid-19 ha vingut per quedar-se; per tant, ens veiem obligats a adaptar la nostra forma de vida per conviure amb ella. Amb tot, les crisis suposen sempre una oportunitat per a la innovació i el canvi i, en conseqüència, com educadors tenim l'obligació de repensar la didàctica de l'ensenyament de les arts i les metodologies per utilitzar les estratègies dramàtiques en qualsevol nivell educatiu. En aquest article intentem proposar unes reflexions centrades en els següents punts: repensar l'educació inspirada per les pedagogies emergents; postular els ensenyaments de les arts com element fonamental del currículum; revisar els continguts de les arts dramàtiques a l'educació i les noves modalitats teatrals; reconsiderar el paper del professorat d'ensenyament de les arts a l'educació; proporcionar al professorat nous processos d'aprenentatge amb les TICs i metodologies fonamentades en les TACs; considerar les activitats artístiques com instrument per al treball per àmbits en l'ensenyament; i plantejar nous instruments per valorar les activitats i productes escènics a l'educació. En definitiva, el repte que se'ns presenta actualment és traslladar a la virtualitat els elements essencials dels ensenyaments artístics, que es basen en el procés, la performativitat, la presència i el desig de crear junts.

Paraules clau: didàctica dels ensenyaments artístics; teatre a l'educació; arts performatives; artefactes digitals; competència digital docent.

Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha borrado a brochazos recios y penosos lo que llamábamos «vida normal» hasta hace apenas unos meses. El virus SARS-CoV-2 ha venido para quedarse entre nosotros. Este hecho imprevisible e inusitado también ha impactado con virulencia en la forma de encarar la educación formal, no formal e informal. No podemos hablar de un acontecimiento de aristas tan complejas, como si uno fuera un distanciado observador externo, pues todos estamos dentro. También sabemos que sobre esta calamidad se escribirán miles de páginas, se harán sesudos ensayos e investigaciones que tratarán de responder a los desafíos que el virus impone a nuestra manera de vivir. Pero, como en toda crisis hay una oportunidad para la innovación, nosotros, como docentes y educadores, tenemos la obligación de repensar la didáctica de las enseñanzas artísticas, es decir, cómo vamos a enseñar las artes performativas, en cualquier nivel educativo, utilizando entre otros medios los instrumentos de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) del siglo XXI. En este sentido, pensamos que el reto actual del profesorado de enseñanzas artísticas consistirá en proporcionar al alumnado instrumentos de interpretación de creaciones expresadas a través de los medios de comunicación sociales y de las narrativas transmedia.

Sugiramos algunas preguntas claves sobre los cambios socioculturales y vitales a los que se verá sometido el mundo a causa de la última pandemia. Si la historia nos muestra que las situaciones adversas forman parte de la vida de los seres humanos, ¿por qué nuestra época había de ser diferente y no íbamos a enfrentarnos a ninguna gran crisis? Y, por lo tanto, más que preguntarse por qué nos está pasando esto, nos deberíamos interpelar por qué no nos iba a pasar. Si las incógnitas que tratamos de responder desde las ciencias o desde las humanidades son híbridas, ¿por qué cuesta tanto buscar soluciones a partir de la colaboración entre profesionales de diferentes ámbitos? ¿Por qué nunca aprendemos nada de la historia? Y, a pesar de que, como expone Aron (1996:125) citando a Hegel “si hay algo que aprender de la historia es que no se puede aprender nada de esta”, las personas ante una situación traumática, como la que estamos viviendo, continuarán pensando que un mundo mejor es necesario y posible. Y esta reflexión será el motor del cambio deseado.

El filósofo esloveno Žižek (2020), en su libro *Pandemia*, ante la pregunta ¿qué podemos hacer para sobrevivir a la presión mental de subsistir en una época de pandemia? nos recomienda no pensar demasiado a largo plazo, centrarnos en el hoy e intentar disponer nuestra vida diaria de manera estable y significativa. Y, además, da las claves a los docentes de enseñanzas artísticas para redefinir una nueva proxémica de las relaciones humanas donde la mirada consciente y profunda tendrá relevancia, porque «es solo ahora, en este momento en que tengo que evitar a muchos de los que me son próximos, cuando experimento plenamente su presencia, la importancia que tienen para mí» (Žižek, 2020:11). Este pensamiento nos proporciona una sugestiva oportunidad para enseñar al alumnado las técnicas teatrales sobre la presencia y la palabra en público, aunque sea a través de las pantallas.

Por todo ello, aunque no tengamos la suficiente distancia para analizar en profundidad cuál va a ser el futuro de las artes y del teatro en la educación, estamos obligados a diseñar nuevas estrategias e imaginar los escenarios en que estas se podrían desarrollar. En una reflexión de urgencia, encontramos algunos aspectos que vamos a esbozar someramente.

En este artículo, dentro de las enseñanzas artísticas, vamos a poner el foco en las artes escénicas y especialmente en el teatro en la educación. Entendemos por artes escénicas toda forma de expresión capaz de inscribirse en un espacio escénico como lo son el teatro, la danza, la música o la performance.

1. El teatro en la educación como pedagogía emergente

Actualmente están muy en boga las llamadas pedagogías emergentes, por ejemplo: el *art thinking* (Acaso y Megías, 2019), la gamificación (Rodríguez y Campión, 2015; Matera, 2018), el *flipped classroom* o clase invertida (Bergmann y Sams, 2016), el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), (Markham, Larmer y Ravitz, 2003), el aprendizaje cooperativo, etc. Todas ellas, en realidad, tienen sus antecedentes en las pedagogías activas. Pero, curiosamente, estas pedagogías emergentes se inspiran en estrategias dramáticas, así ocurre que la gamificación o ludificación, en última instancia, no es otra cosa que un *role playing* a largo plazo; la clase invertida no es más que la metodología inversa utilizada en la dinamización de textos y el ABP, particularmente el ABP+A (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos) es una modalidad del *process drama*. Y para implantarlas cada docente deberá ser consciente de las micro revoluciones que ha de implementar en su práctica profesional. En este sentido, algunos autores como Acaso (2013, 2017) hablan de *rEDUvolution*, esto es, hacer cambios profundos en la educación. Estos consistirán en la toma de conciencia de los docentes y de las administraciones educativas de que la educación ha de ser expandida (aprendemos en cualquier lugar y a cualquier hora); que los miembros de la comunidad educativa aprenden unos de otros; que ha de ser una educación *slow*, dando tiempo a las experiencias complejas y a los procesos largos; que el aprendizaje se ha de centrar en la experiencia, de aquí la necesidad de trabajar por proyectos a través de las artes; que se debe fundamentar en las investigaciones de la neurociencia, pues la curiosidad + atención + emoción producen el aprendizaje y solo se aprende aquello que se ama (Mora, 2016); que tenemos que poner el foco en la persona y no en la materia; que el currículum es líquido y que hay que centrarse en los multilenguajes. Ha de ser una didáctica que responda a un nuevo paradigma educativo y social basado en la horizontalidad, en la colaboración, en la cooperación y en el desarrollo comunitario.

Las artes performativas en general y el teatro en particular, como espejo de la sociedad, realizan la misma función que las pedagogías emergentes, es decir, ofrecen nuevos enfoques metodológicos para responder a las necesidades y problemáticas de nuestra época. Por ello, las artes performativas, en su globalidad, deben ser consideradas como elemento central del currículum común.

2. Las artes escénicas, como *core curriculum*

Las artes escénicas son un ámbito bien valorado en los medios de comunicación y menos socialmente, pero esa valoración no se plasma en una satisfactoria presencia en los currículos, pues no se las considera del todo pertinentes para formar parte del quehacer escolar. En consecuencia, el teatro y la danza en los currículos están aislados, al margen del margen.

Puesto que el mundo de las artes escénicas no se confina en los centros docentes, la solución a la escasa presencia de la educación artística no está solo en el currículum escolar, hay que incentivarlas desde otras instituciones y ámbitos culturales, porque estas, en sus distintas modalidades, preparan a los futuros ciudadanos y ciudadanas a disfrutar de los productos artísticos, contribuyen a su alfabetización artística y a que sean consumidores críticos y productores empoderados de arte. Más aún, se ha de tratar de convertirlos de consumidores a *prosumidores*, recuperando la apropiación del hacer y partiendo del principio de que cualquier persona de cualquier grupo social es productora de arte. Y esta renovación no es solo social, sino además, personal, pues “la función principal del arte es transformar al que aprende” (Camnitzer, en Delacoste, Naser y Mazzarovich, 2016). En palabras de Aranguren (2016), se trata de que en el teatro en la educación el actor o la actriz adolescente salen a escena no para enseñar sino para aprender.

Para concretar nuestra conceptualización de la educación artística como elemento central del currículum hemos diseñado un cubo (Figura 1) cuyas tres dimensiones son: educación estética para todos *versus* educación especializada, competencias y esencialismo *versus* contextualización. Cada centro educativo organizará su currículum colocando su plan de estudios en el lugar del cubo de acuerdo con su proyecto educativo y el nivel de su alumnado.

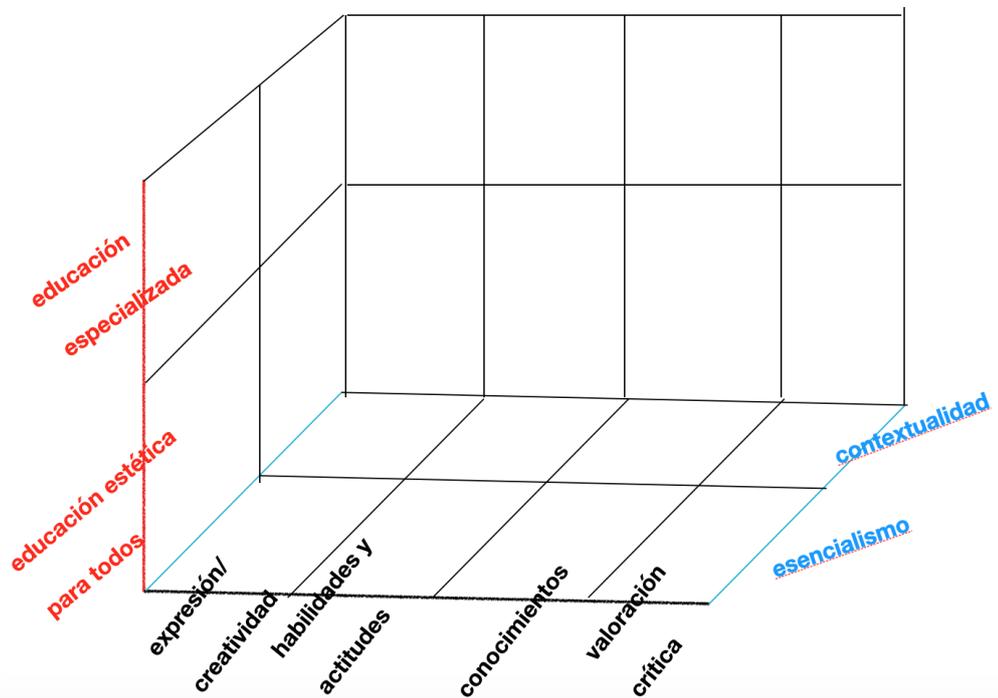


Figura 1. Ejes de la educación artística.
Fuente: Propia.

2.1 Educación artística especializada/educación estética para todos

La primera está dirigida al ámbito profesional y vocacional. Su finalidad es adquirir competencias para crear productos artísticos, expresarlos e interpretarlos por medio del cuerpo, de la voz

o de cualquier otro instrumento apropiado. Estamos en el ámbito de la educación “para un arte” (Tourrián y Longueira (2010), en el de la formación de profesionales en un área artística concreta, centrada en el conocimiento y el saber hacer. En el caso del teatro “implica educar a todas las personas que trabajan en el campo o se sitúan en él, en procesos diversos que abarcan estudios reglados y oficiales, y estudios igualmente formalizados, pero sin validez académica oficial” (Vieites, 2014: 83).

Por su parte, la educación estética para todos ha de contribuir a la formación de los educandos desde una o varias artes. Estamos en el ámbito de la educación “por el arte”. Con ella se pretende generar valores educativos singulares, desde la experiencia y la expresión propia de un área (o áreas) artística concreta, en la educación básica y general de todos los estudiantes. Además, pretende mejorar el desarrollo del educando como persona, capacitarlo para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso del lenguaje propio de cada modalidad artística y dotarlo de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismo y al contexto en el que está inserto. En síntesis, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Musaio, 2013; Read, 1969; Tourrián, 2011).

2.2 Competencias

Las competencias básicas de la educación artística se concretan en cuatro campos:

a) A través de la **expresión** se busca que los estudiantes utilicen los conocimientos, las habilidades, las herramientas y técnicas propias de cada disciplina artística para dar forma a sus propias obras, lo que les permitirá comunicar, interpretar y ejecutarlas a través de multilinguajes. Con la educación artística se pretende el desarrollo de la identidad, de la autoexpresión y de la integración de la personalidad.

b) **Habilidades y actitudes**. Se parte del paradigma de «aprender haciendo» y de la premisa que interesa tanto el proceso como el producto. En consecuencia, se trata de adquirir habilidades técnicas que proporcionen destrezas, hábitos y actitudes para el dominio del instrumento artístico correspondiente. Abarca las dimensiones del saber hacer y saber ser.

c) Los **conocimientos** impartidos en los currículos han de ser una selección potente, de contenido valioso, densa en significados, representativa de las grandes áreas del saber artístico codificado y respetuosa con las distintas tradiciones culturales. Es el territorio del saber conocer. El conocimiento impartido en las instituciones docentes debe ser una selección de contenidos que tenga en cuenta no solo criterios epistemológicos, sino también éticos, puesto que cualquier elección es de naturaleza ideológica. Se parte del paradigma de que el arte es un hecho tan mental como práctico, que puede ser enseñado, o por lo menos, aprendido. El conocimiento se ha de centrar en los mecanismos profundos de la comunicación artística; en la alfabetización propia de cada lenguaje artístico y en la comprensión de la estructura disciplinar de la materia enseñada.

d) La **valoración** crítica implica el conocimiento y comprensión de las diversas expresiones artísticas en diferentes momentos históricos y culturales. Las competencias que se promueven

a través de este eje permiten a los estudiantes: establecer relaciones entre diferentes expresiones artísticas, comprenderlas, valorarlas, hacer juicios críticos y argumentados. En síntesis, se trata no solo de la apreciación de los productos y valores artísticos a nivel global y local, sino también de los propios.

Se ha argumentado mucho sobre las justificaciones para introducir las artes en la educación. Debate que se ha de acentuar en esta época de crisis para confrontar las tesis neoliberales y el desprecio crónico de las humanidades. La discusión se ha planteado, desde un punto de vista instrumental, en el sentido de que su aprendizaje puede favorecer el desempeño en otras asignaturas. Otra postura reconoce el valor e importancia que tienen en sí mismas las disciplinas artísticas por las aportaciones a la formación integral de los individuos, desde la promoción de los procesos cognoscitivos pasando por el conocimiento de sí mismo y desde el fomento de valores tales como el respeto, la escucha, la colaboración con otros, hasta el fortalecimiento de la autoestima y las habilidades sociales. El arte, además, constituye un medio para conocer y comprender nuestro mundo y su herencia cultural.

La práctica de las artes expande la posibilidad de que la persona viva la experiencia estética no solamente a través de la expresión y la creación, sino también a través del disfrute y valoración de las obras artísticas producidas por otros. Por ello, al implantar las artes en la educación es importante no solo enfatizar su papel expresivo, sino buscar un balance entre los diferentes tipos de competencias que abarca su aprendizaje.

Conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos de la educación artística, a saber: formación del sentido estético; estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar; desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples; conocer y utilizar el lenguaje propio de cada arte; fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado; adquirir habilidades y técnicas de expresión e interpretación; conseguir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos de artes escénicas y reflexionar sobre la riqueza cultural mediante la comparación de diversas experiencias artísticas en diferentes culturas y épocas; y ayudar a los estudiantes a ser mejores personas y a comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven.

2.3 Esencialismo/contextualidad

Existen dos caminos de acercamiento según Eisner (1972), para responder a la pregunta sobre cuál es la naturaleza de la educación artística. Estos son: la aproximación esencialista y la aproximación contextualista.

La primera pone el énfasis en determinar aquello que puede ser lo único y exclusivo, lo específico y diferenciador de cada arte en concreto, es decir, el conjunto de saberes, normas y procedimientos transmisibles. Cada arte trata un aspecto de la realidad humana mientras que los otros campos del saber no los toca. Esta concepción requiere del profesorado una auténtica comprensión de la naturaleza epistemológica de su materia y una bien fundamentada y firme comprensión teórica de sus principios básicos.

Hay una corriente de pensamiento que identifica el arte como forma de pensar. Susan K. Langer (1953), considera que el arte es una actividad cognitiva basada en el sentimiento y, por tanto, es absurdo defender que el artista no piensa de forma tan profunda e intensa como el investigador científico. En la actualidad, lo mismo sostiene Camnitzer (2015), para quien el arte es una forma de pensar, no un procedimiento de producción.

La aproximación contextualista pone el énfasis en la utilización de las artes como instrumento para satisfacer ciertas necesidades particulares del alumnado y determinadas demandas de la sociedad, concretadas en los currículos, que suelen estar focalizados en la enseñanza de conocimientos, destrezas, lenguajes, convenciones y valores. Los centros educativos, sea cual sea su nivel, utilizan las artes escénicas de alguna de las siguientes maneras: como una asignatura con su contenido específico, como un procedimiento para la enseñanza de otras materias, como estrategia para ayudar al alumnado con necesidades especiales, como actividad de ocio y tiempo libre, como instrumento de inclusión, como desarrollo de las habilidades creativas, e incluso, como terapia. Pero, sobre todo, hemos de considerar que la educación artística, además de la interculturalidad, ha de tener en cuenta la multiculturalidad (no hay un arte sino muchas) y la interdisciplinariedad. En síntesis, la educación artística ha de ser antielitista, democrática y celosa de la diversidad.

3. Reconsiderar el papel del profesorado de artes escénicas en la educación

El profesorado que utilice en su práctica las estrategias dramáticas en la educación o en el ámbito sociocultural ha de ser un artista-pedagogo, como se propone en la escuela activa, en la pedagogía del oprimido y en el teatro del oprimido. Esta figura, como la conceptualizó Laferrière (1997), es un profesional formado tanto en arte dramático como en pedagogía. Él formula los cinco grandes principios que unen al artista y al pedagogo: ambos enseñan o hablan de lo que aman; el uno y el otro transmiten su saber y su saber hacer con rigor y flexibilidad; con el fervor de sus convicciones permiten la apertura a la creatividad; integran a su alumnado, los unos con los otros y con los eventos, y ambos aprenden mutuamente un saber ser. En este sentido, el artista-pedagogo es una persona que vive con intensidad el arte, con conocimientos técnicos teatrales suficientes, pero no olvida que estos deben adaptarse para llegar a unos participantes concretos de una manera didáctica determinada, y para ello cuidará y pondrá el foco en el proceso. Esta prioridad del proceso sobre el resultado aleja el teatro de unos modelos exclusivamente esteticistas y se convierte en un instrumento de intervención social y educativa. La intencionalidad pedagógica no entra en contradicción con objetivos artísticos (Motos, 2002:173-174).

Además, al profesorado de teatro como artista pedagogo se le deberían incorporar las competencias digitales conocidas como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), que implican un conocimiento técnico y pedagógico de los contenidos (Shulman, 1986). Este es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TICs de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Además, ha de ser un *content curator*, que tiene que seleccionar, filtrar, añadir valor y visibilizar los contenidos, y un *mixeador* de los mismos.

El profesorado de teatro en la educación en su vertiente TPACK (Tourón, 2016) debe tener en cuenta los siguientes aspectos en el diseño de actividades y talleres:

1. Repasar el conocimiento que tenemos de la disciplina con preguntas como: ¿qué voy a enseñar, cuáles son mis objetivos curriculares? ¿qué quiero que el alumnado aprenda?
2. Analizar sus conocimientos pedagógicos sobre la materia y el enfoque metodológico a utilizar.
3. Reflexionar sobre sus conocimientos tecnológicos: ¿qué herramientas TIC son las apropiadas?, ¿dónde encontrarlas y para qué y cómo utilizarlas en el aula?
4. Plantear, ¿qué conocimientos pedagógicos se poseen de la materia o disciplina? y ¿qué hacer para enseñar un contenido concreto?
5. Revisar los conocimientos tecnológicos de la disciplina. Es decir, ¿qué herramientas y recursos TIC proponer a los alumnos para adquirir dichos conocimientos?
6. Por último, considerar el conocimiento pedagógico de las tecnologías a utilizar: ¿cómo vamos a enseñar con las herramientas tecnológicas?

4. Repensar los contenidos de teatro/drama en la educación y las nuevas modalidades teatrales

En este nuevo tiempo habrá que considerar cuáles serán los contenidos de las enseñanzas de las artes escénicas, puesto que la presencialidad, la interacción y la proxémica, que las caracterizan, tendrán que ser revisadas debido a la aplicación de los protocolos sanitarios.

Las nuevas modalidades de teatro que han aparecido en los últimos 40 años como el teatro verbatim, el *headphone verbatim*, el teatro de investigación, el teatro *Playback*, el teatro inspirado por las redes sociales o marcado por la perspectiva de género, están ofreciendo nuevas oportunidades al teatro aplicado para escolares. Por eso, las nuevas programaciones de artes escénicas deberán incluir estas modalidades ya que llevan implícitas «pedagogías invisibles», con una clara intención disruptiva frente a los viejos paradigmas de la educación. Como ejemplo, hagamos referencia solo a tres de ellas.

4.1 Teatro de investigación

Sibylle Peters, artista y científica alemana, fue quien acuñó el término *Forschungs Theater* (teatro de investigación). Es cofundadora y directora artística de la compañía *Fundus Theater* (Teatro de Investigación) de Hamburgo, que pretende ser un teatro para públicos transgeneracionales, donde niños y niñas, artistas, investigadores y personas de cualquier edad se reúnen para explorar y cambiar juntos algo del entorno donde viven. Peters (2012) concibe una nueva comprensión más democrática de la investigación considerando la ciencia como una tarea colectiva de todos los miembros de la sociedad y defiende que los artistas están capacitados para dar forma a nuevos procesos cognitivos. Esta modalidad teatral es un método cooperativo de teatro que genera conocimiento y se fundamenta en que el alumnado trabaje interrelacionando la ciencia, el arte y la sociedad. Pues la investigación artística (Badura, 2013) representa una práctica de investigación que genera conocimiento a través de estrategias artísticas.

Otra compañía, *TUKI Forscher Theater de Berlín* (Milbert, 2018), centra su trabajo en presentar la investigación como algo divertido para los niños. Creó un proyecto para educación infantil, realizado con niños y niñas, padres y madres y especialistas en educación, cuyos objetivos principales son fortalecer diferentes dimensiones de participación en el contexto de una sociedad del conocimiento, entender la práctica artística como un camino de descubrimiento y una vía para experimentar la eficacia a través de la práctica estética. En síntesis, el teatro de investigación consta de las siguientes fases (Boos, Kaise, Ehrlichmann y Milbert, 2018): a) Mirar y buscar: se trata de identificar temas de interés para los chicos y chicas. b) Explorar y descubrir. Las salidas al entorno y la participación de expertos profundizan y expanden el campo, de modo que surgen preguntas específicas. Los resultados se recopilan y condensan en una pregunta de investigación. c) Explorar y recoger: desde diferentes perspectivas (filosófica, sociológica, científica, cultural y lingüística) la pregunta de investigación se examina y se organiza experimentalmente de manera artística. d) Ordenar y probar: bajo la guía de los educadores y los profesionales del teatro, se enfocan las diversas experiencias y resultados de investigación estética y científica y se traducen artísticamente, creando la dramaturgia que se prueba y ensaya con los niños y niñas. e) Presentar e intercambiar: los resultados se mostrarán frente a una audiencia.

4.2 Teatro verbatim

Verbatim es un adverbio latino, que significa ‘palabra a palabra’ o ‘al pie de la letra’. Esta modalidad teatral es una forma de teatro documental en la que el texto se construye a partir de las palabras precisas que dicen las personas entrevistadas sobre un evento o tema en particular, recogidas por un equipo investigador, que las selecciona en cortes de audio (Salvatore, 2018). Luego estos son distribuidos entre los componentes del elenco que los reproducirán en su actuación literalmente (Abuín, 2016). En el teatro verbatim, en su forma más estricta, se utilizan exclusivamente las palabras de testigos de acontecimientos. Esta modalidad ha surgido como un procedimiento para representar los principales problemas sociales actuales y pretende escuchar, atender y responder a las personas que normalmente no tendrían una plataforma para expresarse.

Dadas su naturaleza y características es un planteamiento de trabajo interdisciplinar de primer orden con múltiples aplicaciones en la educación. Ejemplos de propuestas utilizando el teatro verbatim en los centros escolares: elegido un tema, los estudiantes se entrevistan entre sí, para compartir sus opiniones e historias sobre el acoso escolar, sus intereses, sobre el uso del teléfono móvil para ver pornografía, etc., o entrevistar a padre/madre, tíos, abuelos sobre «¿cómo fue la escuela secundaria para ellos?», «qué hacían en su tiempo libre», etc. Luego, el material se organiza en formato de pieza teatral, se ensaya y se representa.

4.3 Teatro headphone verbatim

Este término se suele traducir como «auriculares al pie de la letra». Modalidad que fue creada por Roslyn Oades y utilizada en su espectáculo *Hello, Goodbye & Happy Birthday*, una pieza

dramática cuyo tema es el tránsito de la niñez a la edad adulta y del adulto autosuficiente al anciano dependiente.

Como el teatro verbatim, el headphone verbatim se basa en la grabación y posterior transcripción de entrevistas realizadas con personas corrientes, hechas en el contexto de la investigación de un problema o evento (Wake 2013). Los dramaturgos headphone tienen que organizar las grabaciones en forma de obra de teatro, pero no es necesaria la transcripción. De hecho, a menudo la evitan y, en su lugar, editan los archivos de sonido con software *ad hoc*. No siempre es necesario transformar las entrevistas «en un texto», en el sentido estricto de la palabra. Más bien, producen un guion de audio, que los actores no ven en forma impresa y no intentan aprender, aunque inevitablemente han de familiarizarse con él.

5. Nuevas herramientas y metodologías fundamentadas en las TACs

Habrà que replantearse una nueva metodología basada en el aprendizaje y la comunicación con artefactos digitales y otros instrumentos colaborativos en red. En este sentido, en lugar de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) deberíamos hablar de TAC (Tecnologías para el Aprendizaje, el Conocimiento y la Colaboración) y pensar en cómo trasladar la estructura de un taller de dramatización-teatro con artefactos digitales (Trujillo, 2014) y comprobar, por ensayo y error, cuáles se adecuan a cada momento y a cada individuo. Algunos de estos serán los podcasts, los videotutoriales, las líneas del tiempo, las infografías, los mapas mentales, los pósteres digitales, las presentaciones multimedia, etc. Todos ellos han abierto un sinfín de géneros discursivos que la educación a distancia, por el confinamiento, ha puesto de relieve y que muchos docentes han debido asimilar, a marchas forzadas, para responder a las nuevas necesidades educativas.

En la década de los 80 del siglo XX respondimos al reto de la alfabetización visual. Con la aparición de las TIC se impuso la alfabetización digital e informacional y con la divulgación de la Web 2.0 la alfabetización multimedia. No es casual, en este sentido, que la Consellería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Valenciana, meses antes del confinamiento, pusiera en marcha la asignatura Cultura digital.

Esta alfabetización multimedia nos debería ayudar a organizar un plan digital para que los equipos docentes diseñen el aprendizaje en el nuevo curso 2020-2021 que presumiblemente combinará la enseñanza presencial con el uso de los dispositivos móviles. Un guion posible para este trabajo podría ser el siguiente:

- Definir las plataformas digitales que utilizaremos como equipo docente.
- Elaborar una secuencia lógica de trabajo colaborativo en red entre los docentes y entre los grupos de alumnos en la que estén claros los aspectos siguientes: correos y sistema de mensajería instantánea; espacios en la nube para las carpetas y los archivos que se suministrarán al alumnado; plataforma donde presentar el alumnado sus trabajos y organización y gestión del aprendizaje (calendarios, agenda, tablón de noticias, etc.).
- Seleccionar una plataforma para que las videollamadas sean un espacio de encuentro que

permita añadir los instrumentos que necesitamos para comunicarnos (videoconferencias, chats de texto, formas de compartir escritorios o pantallas concretas, posibilidades de trabajo en pequeños grupos, etc.).

- Proporcionar entornos virtuales de aprendizaje donde crear documentos de forma colaborativa, gestionar los equipos y sus tareas, y plantear los modelos de seguimiento y evaluación (portafolios, rúbricas, cuestionarios en red, etc.).
- Incentivar el uso de los *social media* (medios de comunicación social) para plantear retos que ayuden a despertar la curiosidad y el deseo de aprendizaje entre los estudiantes.

¿Pero, por dónde empezar? Y sobre todo, ¿cómo conseguir en tiempo récord una cultura digital común que nos permita a los equipos docentes el trabajo colaborativo en red? Hace años que Castañeda y Adell (2010) divulgaron la propuesta del PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) como un concepto más pedagógico que como una herramienta tecnológica que nos puede servir para iniciarnos en este nuevo enfoque del aprendizaje. Para estos autores el PLE es un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.

Hoy en día, nadie duda ya del potencial comunicativo y educativo de las TIC y de las redes sociales, pero no podemos olvidar que tienen también un lado oscuro, en la medida que agrandan la brecha digital y social, por un lado, y por el otro, contribuyen a la sobreestimulación que tantos problemas de integración social está causando entre los más jóvenes. Es evidente que el alumnado de clases sociales desfavorecidas no podrá acceder al capital cultural que estas proporcionan, puesto que no disponen ni de dispositivos electrónicos potentes y adecuados, ni de la necesaria modelización por parte de los familiares, no solo para saber utilizarlas, sino para salvaguardar la propia identidad digital. Todo ello nos llevará a una sociedad más injusta en la que la escuela difícilmente podrá ejercer su labor de reguladora social, ni de defensa de los derechos digitales de los ciudadanos. Por eso, se propugna un modelo que combine el uso de pantallas, para seguir las indicaciones de distanciamiento social de las autoridades sanitarias, al tiempo que creemos necesario recuperar la presencialidad para luchar contra la llamada brecha digital, que en realidad es una brecha social y educativa.

Una vez establecido el principio de que los docentes en teatro aplicado a la educación tienen que dominar la comunicación digital para poder establecer un contacto directo con el alumnado, podemos identificar tres momentos claves en este proceso. En primer lugar, antes de la comunicación digital con el alumnado, tenemos que crear una masa crítica de usuarios de contenidos teatrales en la red, por ejemplo, los grupos de colaboración en red de “Teatro en Educación”, o los nodos creados en España a partir del I Congreso de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación (Oviedo, noviembre de 2018). Además, habrá que identificar y visibilizar la blogosfera teatral (se podría comenzar por identificar las etiquetas (#teatroblogs, #teatroentwitter; #teatroenlaeducación etc.) así como los creadores de contenido en las redes sociales, crear claustros virtuales de reflexión y espacios donde compartir recursos, identificar buenas prácticas y compartirlas.

En definitiva, es urgente llevar a cabo una labor intensa de curación de contenidos en relación con la pedagogía de las artes escénicas.

En segundo lugar, este trabajo previo nos llevará a juntar personas, compartir metodologías y reflexiones, avanzar con entrevistas *online* y *webinars* para establecer una socialización rica en la red e investigar formas de colaboración digital. La formación en teatro en la educación con artefactos digitales ha de ayudar a rescatar a chicas y chicos, de todos los niveles socioeconómicos, de las redes sociales, en las que ellos se encuentran inmersos y, en ocasiones, atrapados.

En tercer lugar, después de poner en práctica esta didáctica con elementos digitales, deberemos documentar los procesos, visibilizar las buenas prácticas y proponer actividades de evaluación creativa con instrumentos digitales. Este enfoque nos servirá no solo para mejorar la metodología, sino para contribuir a una formación de jóvenes espectadores críticos, creativos y con conciencia social.

Los profesionales de la educación artística no tendrán suficiente con conocer el manejo de los artefactos digitales, sino que lo importante será tener presente cuál es la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, ha de ser un aprendizaje dialógico, interdisciplinar, centrado en el otro y que tenga como finalidad un servicio a la comunidad. Por último, deberemos estar atentos a los productos elaborados por el alumnado y aprovechar la potencialidad del mundo digital para compartirlos en red. Somos conscientes de que la única manera de aprender es haciendo y aprendiendo con y de los pares. Es decir, debemos pasar de la verticalidad a la horizontalidad, también, en la producción de contenido con artefactos digitales.

6. Las actividades artísticas como instrumento para el trabajo por ámbitos en la enseñanza

Deberíamos hablar de educación artística incluyendo en la misma reflexión la educación infantil y primaria, la educación secundaria con adolescentes y la formación universitaria. Ello nos llevaría a la premisa que defiende Robinson (2017) con el proyecto «Arte en las escuelas», que permitió una serie de innovaciones porque los participantes, en este programa de renovación educativa a través de las artes, asumieron que el cometido fundamental de las escuelas no era mejorar la nota de los exámenes, sino favorecer el aprendizaje.

La Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, ante el reto de recuperar la educación presencial después de meses de confinamiento y aprendizaje virtual, ha propuesto un plan para trabajar en el primer ciclo de la ESO a partir de los ámbitos científico-técnico y sociolingüístico. Para ello ha dictado la Resolución¹, que regula las nuevas materias que se podrán impartir a partir del próximo curso. El objetivo es integrar asignaturas de los dos primeros cursos de la ESO en grupos clasificados según la competencia, para facilitar la transición

¹ RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen las directrices generales para la organización curricular del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020-2021. [2020/4035]

del alumnado desde sexto de primaria a 1.º de la ESO y luchar contra el absentismo y el fracaso escolar. Por otra parte, con esta integración de asignaturas, que prescinde de la especificidad de cada materia se pretende impulsar un cambio metodológico que ponga el foco en el trabajo por proyectos y en el aprendizaje competencial. En este sentido, pensamos que algunas de las actividades artísticas inspiradas por la didáctica de la dramatización podrían ayudar a una mejora de los productos en los proyectos ABP o en la adquisición de las llamadas *soft skills* (trabajo en equipo, resolución conflictos, adaptación al cambio, creatividad, empatía, orientación a resultados, etc.), que son las habilidades más demandadas en el siglo XXI. El teatro en la educación proporciona la posibilidad de llevar a cabo actividades que fomenten: desarrollar las capacidades expresivas a partir del juego dramático y de la narración oral (*storytelling*); entrenar la improvisación como recurso para desarrollar la creatividad individual y grupal, como metodología para afrontar los conflictos en el aula y como mecanismo de aprendizaje a partir de las exposiciones orales, de las conversaciones espontáneas y debates, de las tertulias dialógicas, etc.; descubrir las técnicas de lectura expresiva como el teatro del lector (*Reader's Theatre*) para convertir los contenidos de cualquier tema o unidad didáctica en un texto dramático que facilite la adquisición de estos, de forma lúdica y personalizada; practicar la expresión escrita a partir de los talleres de creación literaria, de los juegos de lenguaje, etc.

Como estamos viendo, la crisis generada por la pandemia de la COVID-19 permite cambiar el paradigma educativo hegemónico centrado en la unidireccionalidad y la no conexión entre asignaturas. Y el aprendizaje por ámbitos fomenta la posibilidad de incluir las artes como elemento central en la enseñanza por proyectos.

7. Nuevos instrumentos para valorar las actividades y productos escénicos en la educación

Ante el reto continuo que suponen las restricciones y los condicionantes impuestos por la pandemia, por una parte, y, por la otra, los planteamientos innovadores de las pedagogías emergentes hay que proporcionar al profesorado nuevas y diferentes formas de valorar los productos artísticos y los procedimientos didácticos. Veamos tres como ejemplo.

7.1 Fotovoz

La técnica del fotovoz (*photovoice*) fue creada por las investigadoras sociales Caroline Wang y Mary Ann Burris en 1964 como un procedimiento para que cualquier grupo de personas pudiera identificar, representar y mejorar asuntos de interés para su colectivo a través de la fotografía (Soriano-Ayala y Cala, 2016). Los participantes crean fotografías y debaten sobre ellas con la finalidad de catalizar transformaciones en su actividad cotidiana. Este recurso se propone evaluar las opiniones y necesidades de los grupos, al tiempo que se les otorga la oportunidad de expresar sus opiniones, potencia su empoderamiento y busca llevar a cabo cambios y renovaciones. Y nosotros lo podemos utilizar para valorar los procesos y productos performativos.

En la práctica docente, la fotovoz se puede emplear con diferentes finalidades: escuchar la voz de un grupo de participantes que hacen talleres de dramatización o asisten a representaciones teatrales realizadas por grupos de iguales o por artistas profesionales; dar el protagonismo a los miembros del grupo participante, mientras que el profesor o la profesora quedan en segundo plano; promover la reflexión, la conciencia crítica y el conocimiento, mediante la discusión sobre temas de interés para los participantes y conocer qué piensan sobre las actividades artísticas, o sobre cualquier otro asunto, un grupo determinado de personas (Latz, 2017).

El procedimiento para la aplicación de esta herramienta (Junio 2016) la podemos concretar en los siguientes pasos: decidir el asunto sobre el que se ha de valorar o investigar, toma de fotografías con el móvil, tableta, cámara fotográfica, etc. que recojan la experiencia; imprimir las fotos y añadirles un pie de foto, una narración o un comentario, también se puede utilizar cualquier plataforma en la nube (como el muro digital *padlet*) u otros servicios de las redes sociales; las personas participantes presentan, explican y reflexionan sobre la fotografía que han tomado y se organizan grupos de discusión para valorar la experiencia formativa.

Al final de un acontecimiento o periodo determinado (visita al teatro, asistencia a un espectáculo realizado por los compañeros o compañeras del centro, etc.) se puede hacer una exposición a modo de valoración. Esta herramienta también se puede aplicar para valorar un proyecto ABP, el desarrollo de una asignatura del currículum, una actividad escolar o extraescolar, etc.

7.2 Modelo AIN

Para valorar la calidad artística de los productos de las artes escénicas y performativas en general la Universidad de Aarhus (Dinamarca) ha creado modelo IAN (por sus siglas en inglés) centrado en tres vectores: *Intention* (intención), *Ability* (habilidad) y *Necessity* (necesidad). El método IAN se basa en la triangulación de los tres vectores. Un espectáculo que posea los tres vectores por igual está equilibrado y, por tanto, tiene una buena calidad artística (Langsted, Hannah y Larsen (2003). La intención es analizar la motivación, el compromiso de la obra respecto al público, la originalidad, la voluntad de expresar y comunicar o si se consigue el sueño buscado. La habilidad se refiere a la capacidad artística, al profesionalismo, al toque personal. La necesidad artística implica decidir si una obra dramática plantea los problemas de hoy en día, los estilos de vida, las formas de pensar y si mueve a las personas en una dirección tanto liberadora como estimulante. Así, la necesidad artística es la dimensión que une lo estético y lo ético.

La mayoría de la gente estaría de acuerdo en que la calidad en los espectáculos de las artes escénicas (teatro, danza y música) y en los procesos educativos es importante, pero existe gran confusión sobre qué significa calidad. La finalidad de este instrumento es escuchar la voz de un grupo de alumnado que participan en actividades relacionadas con la dramatización; dar el protagonismo a los miembros del grupo participante, dejando al docente en un segundo plano; mejorar la comunicación y potenciar la creatividad; valorar los espectáculos que el alumnado ve y/o realiza y promover la reflexión, la conciencia crítica y la alfabetización artística. Se puede implemen-

tar este modelo sobre cualquier contenido curricular desarrollado con herramientas dramáticas. Además, es útil para valorar actividades artísticas y proyectos. También, se puede aplicar a otras formas como las artes visuales e instituciones como museos.

Consideraciones finales

Hemos intentado tratar sobre algunos nuevos instrumentos para la didáctica de las enseñanzas artísticas en general y para la evaluación de las actividades en artes escénicas en concreto, pero nuestro objetivo principal es animar al colectivo de docentes, que quieran utilizar las estrategias didácticas propias de las artes (por ejemplo, las técnicas dramáticas) para dinamizar el aula, a no tener miedo a implementarlas, a plantear cambios sistémicos que incidan sobre el entorno escolar como un todo orgánico y a que se pregunten: ¿qué es lo que hay que cambiar para motivar a los adolescentes? Y evitar así el abandono escolar, sin caer en la sobreestimulación de las pantallas y hacer de estas unas aliadas para el aprendizaje autónomo. En este sentido pensamos que las plataformas de aprendizaje *online* (desde Moodle a Google Classroom por poner solo dos ejemplos) se deben convertir en nuestras aliadas para desarrollar las pedagogías activas tales como la clase invertida o el trabajo por proyectos (ABP). Además, presentan la ventaja de que el material digital está siempre accesible para ser utilizado en función de la diversidad de los ritmos de aprendizaje, lo que estimula la educación expandida. Por otra parte, las videoconferencias serán una oportunidad para la alfabetización visual, digital e informacional, si somos capaces de utilizar las posibilidades de comunicación multimedia que en ellas están implícitas. El profesorado debe desarrollar su competencia digital y tomar conciencia de que los soportes tecnológicos en red para la creación se codifican desde la narrativa transmedia y los multilenguajes: la imagen, el sonido, el texto, la música, etc. Y ello brinda la posibilidad de una metodología transversal.

Dado que durante esta pandemia los cuerpos están sufriendo, puesto que la interacción, el contacto o la presencialidad, elementos caracterizadores de las artes performativas, han desaparecido, tenemos un largo camino para investigar cómo conseguir desarrollar aprendizajes encarnados a través de las pantallas. Por ejemplo, deberemos indagar la manera de presentar online los procedimientos metodológicos del taller de dramatización, como la técnica de la mezcla, el torbellino de ideas, la hipótesis N+1, las dinámicas de grupo, las constricciones, etc.

El arte siempre ha enfrentado las crisis y los momentos difíciles de la sociedad, planteando preguntas o proponiendo alternativas, que en estos momentos vendrían dadas por el hecho de que el conocimiento es una construcción social y se elabora con los otros. Y ahora desde la sociedad digital y las redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Abuín, A. (2016). Historia oral, memoria colectiva y colectividad en el teatro del mundo: el caso del teatro verbatim. *UNED Revista Signa*, 25, 273-296. doi: <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16920>
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M., y Megías, C. (2019). *Art Thinking* (4.ª ed.) Barcelona: Paidós.
- Aranguren, I. (2017). *El actor adolescente (Manual de urgencia para profesorado en apuros)*. Alzira: Algar.
- Aron, R. (1996). *Lecciones sobre la historia. Cursos del College de France*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Boos, N., Kaise, J., Ehrlichmann, C., y Milbert, M. (2018). TUKI ForscherTheater: Kollaborative Formen Forschenden Theaters mit den Jüngsten. En M. Hinz, M. Kranixfeld, N. Köhler y C. Scheuerle (Eds.), *Forschendes Theater in Sozialen Feldern: Theater als Soziale Kunst III* (pp. 237-248). München.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking about thinking. *e-fluxus journal*. Recuperado de <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Camnitzer, L. (2016). En G. Delacoste, L. Naser y S. Mazarovich, La obligación de imaginar, entrevista a Luis Camnitzer. Recuperado de: www.ladiaria.com.uy
- Castañeda, L., y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Juniu, S. (2016). Foto Voz: una técnica versátil para la educación [Video]. Recuperado de: <https://youtu.be/Lg9Smoa584g>
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form. A theory of art developed from philosophy in a new key*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langsted, J., Hannah, K., y Larsen, Ch. (2003). Ønskekvist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst [The IAN-Model. Artistic quality in the performing arts]. Aarhus: Klim.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Milbert, M. (2018). A Theatre of Connection and Assembly. Practice and Metaphors of Performative Research with the New Generations. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330779940_A_Theatre_of_Connection_and_Assembly_Practice_and_Metaphors_of_Performative_Research_with_the_New_Generations
- Latz, A. (2017). *Photovoice research in education and beyond*. New York: Routledge.
- Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.
- Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.
- Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (8.ª reimpresión). Madrid: Alianza.

- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Barcelona: Octaedro.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Peinado, P., Prendes, M. P., y Sánchez, M. M. (2019). La Clase Invertida: revisión sistemática en el periodo 2010-2017. *Docencia e Investigación*, 30, 96-118. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1967>
- Peters, S. (Ed.) (2013). *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Nordrhein-Westfalen: Bielefeld by Transcript. Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, F., y Campión, R. (2015). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula
- Robinson, K., y Aronica, L. (2017). *Escuelas creativas (La revolución que está transformando la educación)*. Barcelona: Grijalbo.
- Salvatore, J. (2018). Ethnodrama and Ethnotheatre. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 267-287). London: The Guilford Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Soriano-Ayala, E., y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151-181.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación «por» las artes y educación «para un arte». *Estudios sobre educación*, 21, 61-81.
- Tourón, J. (2016). TPACK un modelo para los profesores de hoy. Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de/>
- Trujillo, F. (Coord.) (2014) *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Vieites, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101. doi: <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Wake, W. (2013). Headphone Verbatim Theatre: Methods, Histories, Genres, Theories. *New Theatre Quarterly*, 29(4), 321-335. doi: <https://doi.org/10.1017/S0266464X1300065>
- Žižek, S. (2020). *Pandemia (La covid-19 estremece al mundo)*. Barcelona: Anagrama.