



## Trabajo Fin de Máster

Propuesta multimodal para la enseñanza del género teatral en 2º ESO: *roleplaying* a través de Instagram y radioteatro

Multimodal proposal for the teaching of theatrical genre in 2º ESO: roleplaying through Instagram and radio theater

Autor

Adrián Monserrate Vidal

Director/es

Rubén Cristóbal Hornillos

**Resumen:** El presente trabajo aborda la enseñanza del género teatral en 2º ESO en un contexto forzado de confinamiento fruto de la pandemia covid-19. Siguiendo las bases de la educación literaria se detalla una propuesta multimodal que parte del papel activo del alumnado y que trata de mantener la motivación y el interés por la materia. Para ello se plantean actividades como una videoreseña de *Historia de una escalera* realizada a través de Instagram o la elaboración individual de una obra de radioteatro desde casa. La secuencia didáctica, que se impartió de forma no presencial sobre 51 alumnos del IES Bajo Aragón de Alcañiz entre abril y mayo de 2020, ofrece algunas claves acerca de la teledocencia y certifica las potencialidades del radioteatro como herramienta educativa.

**Palabras clave:** radioteatro, teatro, educación literaria.

**Abstract:** This work addresses the teaching of the theatrical genre in 2nd ESO in a forced context of confinement as a result of the covid-19 pandemic. A multimodal proposal is detailed following the foundations of literary education, starting from the active role of the students and trying to maintain motivation and interest in the subject. For this, two of the planned activities are a video review of *Historia de una escalera* made through Instagram or the preparation of an individual radio theater play from home. The didactic sequence, which was taught non-presentially to 51 students of the IES Bajo Aragón in Alcañiz between April and May 2020, offers some clues about teledoaching and certifies the potential of radio theater as an educational tool.

**Keywords:** radio theater, theater, literary education.

# ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Estado de la cuestión.....</b>	<b>2</b>
2.1. Educación literaria.....	2
2.2. Un universo transmedia e interconectado: las redes sociales .....	7
2.3. Una propuesta de educación literaria en radioteatro y <i>roleplaying</i> .....	8
<b>3. Aproximación metodológica: el Aprendizaje Basado en Proyectos .....</b>	<b>13</b>
<b>4. Descripción de la secuencia didáctica.....</b>	<b>15</b>
4.1. Consideraciones previas .....	15
4.2. Contribución a la consecución de competencias clave .....	19
4.2.1. Competencia en Comunicación Lingüística .....	19
4.2.2. Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales .....	19
4.2.3. Competencia Digital .....	20
4.2.4. Competencia de Aprender a Aprender .....	21
4.2.5. Competencia de sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor .....	21
4.3. Objetivos.....	21
4.4. Contenidos .....	23
4.5. Tablas relacionales .....	24
4.6. Metodología .....	29
4.7. Temporalización por sesiones.....	30
4.7.1. Sesión 1 (Telegram).....	32
4.7.2. Sesión 2 (Zoom) .....	33
4.7.3. Sesión 3 (Zoom) .....	34
4.7.4. Sesiones 4 y 5 (trabajo autónomo) .....	34
4.7.5. Sesión 6 (Telegram).....	36
4.7.6. Sesión 7 (trabajo autónomo) .....	37
4.7.7. Sesión 8 (Telegram).....	37
4.7.8. Sesión 9 (trabajo autónomo) .....	38
4.7.9. Sesión 10 (Zoom) .....	39
4.7.10. Sesiones 11 y 12 (trabajo autónomo).....	40
4.7.11. Sesión 13 (Telegram).....	40

4.8. Evaluación .....	41
4.9. Medidas de atención a alumnado ACNEAE .....	47
4.10. Materiales y recursos didácticos empleados .....	48
<b>5. Análisis de la puesta en práctica.....</b>	<b>49</b>
5.1. Resultados de la encuesta al alumnado .....	52
5.1.1. Cuestiones generales.....	52
5.1.2. Cuestiones sobre las actividades .....	54
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>56</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>60</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>65</b>

## 1. Introducción

La presente secuencia didáctica tiene por objeto ofrecer una alternativa para la enseñanza del género teatral en 2º ESO en el contexto de confinamiento provocado por la crisis sanitaria de la covid-19. Toda la propuesta se cimenta en esta situación extraordinaria, en la que tanto alumnado como profesorado se encuentran recluidos en sus viviendas con la consiguiente repercusión que esto genera en la práctica docente. El fin de este documento es transformar un contexto que inicialmente podría parecer perjudicial en una oportunidad de mejora tanto para el docente como para los estudiantes.

Para ello cobran especial importancia las TIC y, más en concreto, las redes sociales. A lo largo de este texto se plantea una propuesta para estudiar el teatro sin salir de casa valiéndose de herramientas como Instagram, Telegram o YouTube, tratando de conseguir la motivación del alumnado y poniendo al estudiante en el centro. Además, los alumnos aprenderán las nociones básicas del programa de edición Audacity y producirán, grabarán y editarán su propia obra de radioteatro.

Cabe destacar que en un principio la secuencia didáctica estaba pensada para desarrollarse en las aulas y de forma grupal pero, fruto de la excepcionalidad de la situación, se modificó para que también se pueda llevar a cabo de la mejor manera posible desde casa atendiendo a las limitaciones propias del confinamiento.

## 2. Estado de la cuestión

Antes de abordar la descripción de la secuencia didáctica como tal conviene apuntar algunas de las investigaciones en el marco teórico de este ámbito: cuestiones como la educación literaria, la transmedialidad en la educación, el *roleplaying* y los beneficios que aporta o las opciones de crear un radioteatro escolar.

### 2.1. Educación literaria

La enseñanza de la literatura en España ha adolecido durante años de una concepción excesivamente tradicional, basada en modelos educativos como el historicista, el formalista o el estructuralista que, si bien pueden ser de provecho, resultan descontextualizados y poco motivadores para el alumnado. Como afirma Mendoza (2004), “el estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de «rasgos de estilo»”. Frente a ello, la mejor manera de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más completo y útil posible parte de la educación literaria, cuyos fines últimos son el fomento y disfrute de la lectura y el avance en la interpretación de textos.

No obstante, antes de abordar este modelo conviene recordar la importancia del enfoque de la recepción, que necesariamente será el pilar básico para alcanzar la educación literaria. Como su propio nombre indica, el enfoque de la recepción se centra en el receptor (que se convierte en eje central del proceso) y en su experiencia lectora, no en el texto ni en su autor; es decir, va más allá de la simple comprensión de la obra e incide también en la interpretación y la interacción que surge entre lector y texto. Las primeras menciones a la cuestión datan de los años 70 y Jauss es uno de uno de los referentes por sentar las bases del enfoque de la recepción.

En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye solo la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario. (Jauss, 1970, citado por Arze, 2008, p.153)

Este autor también destaca la relevancia que tiene en el proceso la experiencia previa del lector, que se convierte en el elemento clave a partir del cual nace la interacción con el texto y sus múltiples consecuencias, que van desde el gusto o la caída en el olvido de la obra hasta el surgimiento de nuevas creaciones en el futuro.

La literatura y el arte solo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras. Ellos, de esta manera, las aceptan o rechazan, las eligen y las olvidan, llegando a formar tradiciones que pueden incluso, no en pequeña medida, asumir la función activa de contestar a una tradición, ya que ellos mismos producen nuevas obras. (Jauss, 1975, citado por Rivas, 2005, p.211)

Por tanto, el enfoque de la recepción se antoja clave para poder aspirar a la educación literaria. Pero, ¿en qué consiste exactamente este concepto? Varios autores han tratado la cuestión, aunque quizá una de las pioneras es Teresa Colomer, quien ya en 1996 propuso sustituir el término “enseñanza de la literatura” por “educación literaria” para dejar claro que la base debe ubicarse “en el aprendizaje del discente”. De hecho, la autora definió de manera implícita las claves de la educación literaria al establecer los objetivos que, a su juicio, debe marcarse la educación obligatoria en términos de literatura, a saber: que el alumnado esté familiarizado con el funcionamiento de la comunicación literaria en la sociedad; que el alumnado experimente la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal; que el alumnado conozca algunos temas y formas propias de los principales géneros; que el alumnado sepa expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate; y que el alumnado posea alguna información sobre aspectos literarios como la retórica, la métrica o los elementos de la narración. Así, la consecución de estas metas supondría el éxito de la educación literaria y todos los estudiantes poseerían “las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector” (Colomer, 1996).

Por su parte, Mendoza ofrece una definición algo más concreta de lo que engloba la educación literaria, añadiendo las características propias del ya mencionado enfoque de la recepción y aportando una doble lectura.

Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del

aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. (...) La educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. (Mendoza, 2004)

En la misma línea se muestra Sanjuán (2014, p.165), quien explica que la verdadera educación literaria debe “ser capaz de crear en los jóvenes el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela, y de contribuir al descubrimiento de la experiencia lectora y a la construcción de su identidad individual, social y cultural”. Para lograrlo aboga por estimular la lectura personal como medio para establecer un vínculo emocional profundo entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales y los conflictos internos o situaciones en las que se encuentran inmersos los lectores. Así, la autora incide en la necesidad de prestar atención a los procesos emocionales en la educación literaria.

La implicación emocional del lector se revela como un componente intrínseco del proceso. Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios. La literatura puede ser vehículo para aprendizajes muy diversos: culturales, lingüísticos, estéticos, pero también para desarrollar facetas no menos importantes en una formación integral de los niños y jóvenes, tales como la creatividad, la imaginación, la construcción de la propia identidad, etcétera. (Sanjuán, 2014, p.165)

Por su parte, Dueñas (2013, p.141) ofrece un buen resumen de todo lo que implica el concepto de educación literaria al afirmar que el objetivo de esta es “formar lectores competentes, autónomos, que se aficionen a la literatura más allá de las exigencias académicas o curriculares”. El mismo autor revisa con resultado satisfactorio algunas propuestas relacionadas con la educación literaria tales como conseguir “procesos de lectura gratificantes encaminados a alimentar el deseo de seguir leyendo, un canon flexible” o “la escritura creativa como modo de personalizar el hecho literario” (Dueñas, 2013, p.153).

Respecto a la figura del docente en la educación literaria conviene recordar los siete puntos establecidos por Colomer en 1996 en los que, si bien no se refiere directamente a la labor del profesor, sí ofrece algunas claves sobre el papel que debe desempeñar para que sus estudiantes se conviertan en “lectores competentes” o alcancen la “competencia literaria”. Así, el educador deberá: percibir la comunicación literaria como un hecho cultural compartido y permitir que los alumnos la experimenten, creando un ambiente de “comunidad de lectores”; permitir que los alumnos compartan entre sí sus referentes literarios; seleccionar textos que favorezcan distintos tipos de actividades en el aula (lectura individual, narración oral, lectura colectiva); suscitar la implicación y la respuesta de los estudiantes, vinculando el aprendizaje no con las reglas sino con las sensaciones de placer; favorecer la discusión, el debate y las puestas en común para que el significado se construya de forma compartida, aunando una interacción tanto de la lectura individual como del comentario público; ayudar a que los alumnos progresen hacia interpretaciones más complejas de los textos y no se limiten a la búsqueda del significado literal; e interrelacionar las actividades de recepción y expresión literaria, tanto de forma oral como escrita.

En este sentido, Mendoza (2004) considera que el docente es un “agente motivador” y “tiene, esencialmente, los rasgos de formador, estimulador y animador de lectores y de crítico literario”. De esta forma, el profesorado deberá estimular los aprendizajes de los estudiantes haciendo que observen los rasgos específicos de cada texto y teniendo en cuenta los efectos que dichos rasgos provocan en cada uno de los lectores. No obstante, y pese a los beneficios ya explicados de la educación literaria, resulta utópico pensar que todos los estudiantes van a terminar convertidos en lectores habituales y competentes por mucho esfuerzo que el profesor realice; por ello, su objetivo debe ser otro.

Del trabajo docente del aula no se puede esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida, pero sí que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida. (Dueñas, 2013, p.142)

El propio Dueñas (2013) vincula con acierto esta idea a la multitud de opciones de entretenimiento de las que disponen los adolescentes dentro del mundo de la ficción (series, videojuegos, videoclips...), lo que desde hace años ha relegado a la literatura a un papel secundario en el campo del ocio personal. Por ello, lanza la idea de que “tal vez corresponda, pues, al actual profesor de literatura establecer semejanzas con otros productos de ficción que llegan diariamente al alumnado” (p.138), intentando así fomentar la motivación hacia la materia y establecer un nexo entre la lectura y los intereses del estudiantado.

Por otro lado, Sanjuán (2014) considera que “la herramienta docente fundamental no es otra que el diálogo” (p.176), algo que justifica explicando que es el vehículo a través del que se generará el aprendizaje: primero el docente animará a que cada alumno evoque una reacción ante una obra literaria, después le hará examinar dicha reacción intentando lograr interpretaciones alternativas o reconocer elementos clave que haya pasado por alto, y por último inducirá al estudiante a buscar información adicional sobre el texto, conduciendo “a una revisión de su interpretación y juicio iniciales y a una mejora de su capacidad para futuras respuestas a la literatura” (p.176).

Por último, y dado que la secuencia didáctica trata el teatro en 2ºESO, conviene vincular la enseñanza de esta disciplina con la educación literaria, algo que en un primer momento podría no parecer sencillo fruto de las características intrínsecas del género teatral (que nace para ser representado, no leído). Sin embargo, tal y como recuerda Tejerina (2003), esto no invalida la naturaleza literaria del género teatral sino que, en opinión de la autora, “las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura, así como en todo el proceso de la educación literaria”.

De esta forma, la lectura de obras teatrales se concibe “como una estrategia de motivación, comprensión, interpretación y valoración del discurso literario” puesto que los textos dramáticos evocan al lector “a un mundo donde existe cierta tensión, un dinamismo vivo que puede captar con facilidad el interés de los alumnos” y, por tanto, cumplir uno de los fines últimos de la educación literaria: fomentar el gusto por la lectura y la adquisición de un hábito lector. Así, la autora afirma que el teatro permite facilitar la consecución de tres objetivos: establecer conexiones entre el texto y los saberes y creencias previas del lector; fomentar una relación personal texto-lector; e incidir en la sensibilidad y competencia literaria de los alumnos “mediante la apertura a nuevas aportaciones que enriquezcan la interpretación crítica” de los textos propuestos.

## 2.2. Un universo transmedia e interconectado: las redes sociales

En pleno 2020 son evidentes la importancia y la penetración de Internet y las TIC, que han construido un universo transmedia y que están presentes en nuestras vidas en múltiples plataformas (ordenadores, televisiones o relojes inteligentes, tabletas, móviles...). Para Hernández (2017) este fenómeno se encuentra directamente ligado con “la progresiva implantación de una sociedad participativa gracias a las redes sociales” (p.22). Según el autor, esto da lugar a una serie de características comunes al nuevo consumidor digital, entre las que destacan que el usuario domina con cierta soltura las TIC; que posee habilidades en comunicación interactiva; que dedica poco tiempo a la lectura de cualquier texto (de lo que se desprende implícitamente cierta animadversión hacia la lectura); que es capaz de consumir, difundir y crear contenidos en diferentes medios; y que puede desarrollar varias actividades al mismo tiempo.

Fruto del amplio abanico de herramientas presentes en este contexto tecnológico, el nuevo consumidor digital demanda narrativas adaptadas a los tiempos; es decir, narrativas transmedia, que conjuguen la diversidad de formatos presentes en nuestro día a día. Como recuerda Sánchez-Mesa (2017) este proceso ha sido vertiginoso, pues “en poco más de una década las narrativas transmediales se han erigido en uno de esos fenómenos o tendencias transversales que ha pasado a ocupar posiciones centrales en los discursos tanto académicos como industriales” (p.1).

El campo de la educación no es ajeno a esta realidad transmedia y está obligado a adaptarse ante las nuevas tendencias. Una de las grandes metas de la docencia pasa por mejorar las capacidades adquiridas por el alumnado y por fomentar su motivación hacia todo lo relacionado con el contexto educativo. En este sentido, tal y como defiende Castillo (2017), resulta necesario modificar y modernizar los métodos de enseñanza, pasando de las tradicionales clases magistrales a una docencia y elaboración de actividades más interactivas.

En la misma línea se muestran Aguaded y Martín (2013), quienes afirman que fruto de la importancia de las TIC “la escuela debe asumir que no constituye el único lugar de aprendizaje” (p.64), sino que los nativos digitales cuentan con “otras posibilidades y complementos” que utilizan, por los que se sienten atraídos y de los que incluso abusan. No obstante, esto no debe entenderse como algo necesariamente negativo, pues tal y como defiende Londoño (2017), “es propio de los procesos de enseñanza del

siglo XXI tomar elementos afines a los estudiantes para capturar su atención y hacer de la enseñanza una actividad divertida y enriquecedora”.

En este sentido cobran especial relevancia los dispositivos móviles, que por comodidad y por la innumerable cantidad de opciones que ofrecen se han integrado rápidamente en nuestra vida cotidiana hasta el punto de que son herramientas esenciales tanto para nuestro ocio como en el trabajo (Rivero, 2016), hecho que se ha tenido en cuenta en la elaboración de esta secuencia didáctica.

### **2.3. Una propuesta de educación literaria en radioteatro y *roleplaying***

El ser humano es social y comunicativo por naturaleza, algo que está presente en todas las facetas de la vida y, por ende, también en el ámbito educativo. Son muchos los teóricos que han abordado esta cuestión pero Kaplún (1998) ya estableció algunas bases sobre la importancia de la comunicación en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprehendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitirlas a otros. Las restantes -esas que solo hemos leído y escuchado- han quedado, salvo contadas excepciones, relegadas al olvido. (p.213)

El mismo autor introdujo el concepto de “comunicación educativa”, cuyo fin es potenciar en los estudiantes el papel de emisor ofreciéndoles estímulos e incentivándoles para que sean capaces de autogenerar mensajes. Este objetivo último se lograría a través de la provisión de materiales de apoyo y conocimiento por parte del profesor, “pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos” (Kaplún, 1998, p.244).

Ante esta relevancia de lo comunicativo en las aulas cabe destacar que desde mediados del siglo XX se han utilizado los medios de comunicación como recursos de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Araya-Rivera, 2017). Prensa, radio y televisión han confluido a lo largo de los años de una u otra manera en contextos

educativos. Sin embargo, partiendo de la necesidad de comunicar y expresarse, numerosos autores coinciden en que el medio radiofónico gana la partida a lo escrito y a lo audiovisual en las aulas y señalan las virtudes de esta vertiente. Tal y como afirman Aguaded y Martín (2013), la radio es un medio ideal para la educación porque está al alcance de todos y permite formar y desarrollar las capacidades comunicativas de los oyentes a través de la participación social y defendiendo sus intereses.

La radio y la elaboración de productos radiofónicos permiten trabajar las competencias clave y abordar de manera más amplia los saberes incluidos en el currículo (Szysko, Neri y Cataldi, 2010), hecho que resulta especialmente relevante en una materia como Lengua Castellana y Literatura por la estrecha relación entre las bases de la asignatura y los elementos inherentes a lo radiofónico.

Se busca integrar el medio radial y sus elementos, en estrecho vínculo con el lenguaje, para apuntalar aspectos fundamentales como oralidad, lectura y escritura. De esta manera, los niños se apropián de la palabra a través de un proceso que estimula la participación y la creatividad. (Peralta, 2018, p.4)

En la misma línea se muestra Rodero (2008), quien cree que la radio es el medio para alcanzar lo que la autora denomina “educación auditiva”, pues lo radiofónico capacita para la expresión oral, beneficia la escucha, estimula la imaginación y permite comprender las cualidades y la tipología del sonido.

Cabe destacar que las bondades de la radio en el ámbito educativo no se limitan a aproximaciones teóricas, sino que varios autores han llevado a cabo estudios y estrategias didácticas poniendo en práctica modelos radiofónicos en los institutos. Entre ellos Araya-Rivera (2017), quien pudo observar un “muy buen desempeño general” del alumnado tras implantar una radio escolar. Entre sus conclusiones destacan que la utilización de esta herramienta podría “favorecer el fortalecimiento de valores, la inclusión social y la prevención de problemáticas sociales en la población adolescente, así como facilitar el desarrollo de competencias genéricas que pueden brindar insumos importantes para su futuro laboral y profesional” (p.1). En concreto, en lo referente a las competencias genéricas el autor destaca “el trabajo en equipo, la autorregulación, el pensamiento crítico, la gestión del tiempo, la resolución de problemas, la comunicación verbal oral y escrita y la alfabetización mediática” (p.28).

Parece evidente, por tanto, que la inclusión de la radio en contextos educativos ofrece numerosas posibilidades y reporta beneficios en el alumnado. Pero, ¿qué hay de la radio escolar en relación a la enseñanza de la literatura y, en concreto, del teatro? Lejos de acercamientos ‘académicos’ y poco motivadores para los estudiantes (como la realización de *podcasts* específicos sobre el género teatral), lo cierto es que el medio radiofónico brinda una oportunidad de oro al profesorado para conseguir que sus alumnos disfruten adquiriendo las competencias literarias: el radioteatro.

Esta alternativa permite al alumnado sumergirse y participar en su propio conocimiento, dado que aborda el aprendizaje desde un papel protagonista de los estudiantes, que aprenden teatro desde el propio teatro, es decir, elaborando sus obras e interpretando personajes. Boquete (2014) demuestra que es posible incluir técnicas teatrales en la materia de Lengua Castellana y Literatura para mejorar el proceso de aprendizaje y reforzar procesos cognitivos como la observación, la concentración o la memoria. El autor también hace referencia al “juego dramático” (entendido como la interpretación de personajes desde un punto de vista lúdico) y afirma que éste cumple con las expectativas de creatividad, disfrute y generación de autoconfianza en los alumnos, quienes “son conscientes de que su empleo no quita seriedad ni rigor académico a las actividades” (p.18).

El juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre los participantes) y ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. (p.18)

Si bien Boquete se refiere en todo momento a integrar la actuación teatral ‘al uso’ en el aula, sus aspectos positivos pueden extrapolarse a la modalidad del radioteatro. Cabe destacar que la única referencia académica sobre esta materia corre a cargo de Peralta, quien recoge una experiencia de radioteatro escolar en el Centro Educativo Juan Bautista Bustos. El autor incide especialmente en la importancia de la palabra como elemento básico en el medio radiofónico y en los beneficios resultantes de que los estudiantes se adueñen de ella y la valoren como una herramienta eficaz, generando en última instancia “un ecosistema donde lo heterogéneo no sea reprimido, sino que todas las experiencias puedan ser contenidas e integradas” (Peralta, 2018, p.88).

En su trabajo Peralta ejemplifica varios de los logros conseguidos gracias a la aplicación del radioteatro, tales como que un alumno participe en el proyecto con soltura dejando de lado sus problemas de expresión y dificultades de aprendizaje o el cambio de actitud de una alumna que anteriormente se mostraba inestable, agresiva y presentaba dificultades para adaptarse a grupos de trabajo y durante la realización del radioteatro exhibió una conducta muy distinta: proactiva y curiosa para con el proyecto.

Algunos aspectos reseñables de la propuesta que el autor pudo certificar son el “trabajo creativo en el cual alumnas y alumnos conjugaron sus conocimientos previos e intertextualidad en la escritura de radioteatros” o “la apropiación de la escritura desde un enfoque lúdico, creativo y participativo” (p.89), con especial interés en el lenguaje cotidiano (en el día a día) de los estudiantes y en cómo lo utilizan para reflejar sus experiencias personales. Entre sus conclusiones, Peralta destaca que los estudiantes “adquirieron competencias sobre el medio radiofónico y las pusieron en práctica para lograr sus radioteatros” y señala que se cumplió el objetivo de “estimular a sus alumnos a leer, a expresarse y a crear historias trabajando en equipo” (p.90).

En esta concepción del radioteatro como forma de enseñar lengua resulta muy importante el *roleplaying*, una propuesta que se basa en la asunción de roles y se utiliza para representar situaciones concretas de la vida real actuando bajo un papel previamente asignado. Guarda notable relación con la dramatización teatral, si bien los participantes no se ciñen a una historia guionada sino que recurren a la improvisación bajo una consigna delimitada por el profesor (Solís, 2012), partiendo de un problema que debe ser abierto y pueda dar lugar a múltiples interpretaciones y soluciones (Martín, 1992). Entre las virtudes del *roleplaying* destacan que se estimulan aspectos como la creatividad, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, la resolución de conflictos, la toma de decisiones o el espíritu crítico (APPF, 2018).

De esta forma, el *roleplaying* obliga a los alumnos a posicionarse y tomar partido poniéndose en la piel de un personaje, con el beneficio para el docente de que con pocos recursos se pueden trabajar un sinfín de situaciones comunicativas y de que la preparación requerida no resulta especialmente compleja (Boquete, 2014). Así, los participantes gozan de un amplísimo abanico de opciones: la única limitación radica en partir de un rol determinado pero se ofrece libertad casi total de interpretación, por lo que el estudiantado “actúa libremente para producir sus propios diálogos dentro de una situación que intenta imitar a la vida real” (Boquete, 2014, p.13), generando intercambios comunicativos que

resultan positivos para el uso y conocimiento de la palabra, hecho destacable en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Cassany, Luna y Sanz (1994) recuerdan que el *roleplaying* permite introducir en el aula cualquier tipo de situación comunicativa y sientan las bases de la técnica mencionando varias características, de las que sobresalen dos: por un lado, que el *roleplaying* define de forma muy general dicha situación comunicativa y establece, por así decirlo, la base de la que se debe partir, si bien no determina que se deba seguir un lenguaje específico (lo que aporta multitud de posibilidades comunicativas); por otro lado, que el juego de rol hace que el alumno asuma un papel determinado (con elementos concretos como edad, profesión, intereses o actitud, entre otros) que puede diferir de su personalidad y que ha establecido otra persona, generalmente el profesor.

Los juegos de rol pueden plantear cualquier situación comunicativa, tratan todo tipo de temas y pueden tener tantos participantes como sea conveniente. Las ventajas de la técnica residen en que los alumnos se implican en cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente y que ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua. (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.157).

No obstante, y como ya se ha mencionado, para sacar el máximo partido a este tipo de experiencias y para aumentar las probabilidades de éxito deben abordarse desde una perspectiva de las metodologías activas.

### **3. Aproximación metodológica: el Aprendizaje Basado en Proyectos**

El contexto tecnológico, interconectado y transmedia en el que vivimos ha dado lugar a un escenario educativo en el que, necesariamente, la relación entre profesorado y alumnado debe cambiar hasta el punto de invertirse. González y Carrillo (2008) señalan que “el alumno se convierte en el protagonista del proceso educativo, pasando a ser el constructor de su propio aprendizaje” (p.80), mientras que el docente queda en un segundo plano a modo de mediador que “tendrá la no fácil labor de guiar y facilitar que sus alumnos construyan su propio conocimiento y adquieran una serie de competencias” (p.80). Boquete (2014) insiste en esta idea y afirma que “el estudiante ha pasado a ser el centro de atención de cualquier programación, por lo que el profesor ha reconducido su papel preeminente hacia otro más centrado en la mediación” (p.17).

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no será receptivo sino constructivo y estará centrado en los estudiantes, quienes se percibirán de que no existe necesariamente una sola respuesta correcta (Universidad del País Vasco, 2006). Así, la metodología más directamente involucrada con esta propuesta didáctica es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El ABP consiste en un conjunto de actividades organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado, lo que provoca que el aprendizaje surja mediante la acción y la combinación de los conocimientos de varias disciplinas. Así, Vizcarro y Juárez (2008) consideran que “los estudiantes adquieren conocimientos al tiempo que aprenden a aprender de forma progresivamente independiente aunque (...) guiados por un tutor” (p.10), gestionando por sí mismos su tiempo de manera eficaz, identificando sus debilidades y, en definitiva, “dirigiendo su propio aprendizaje”. Por tanto, según García (2008), mediante la aplicación del ABP el alumnado “pasa a ser el auténtico eje de la educación y el profesor un mediador o guía de dicho proceso” (p.2), lo que permite al alumno “desenvolverse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas” (p.2), generando una responsabilidad aunque siempre con la opción de apoyarse en el docente. Además, como explican Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos también “contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en

clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación” (p.13).

En lo referente a la aplicación de esta metodología en la enseñanza del teatro en particular, Boquete (2014) introduce el término “filtro afectivo” para referirse al vínculo y a la complicidad que surgen entre profesorado y estudiantado fruto de la actividad educativa. “El estudiante valora la cercanía del profesor y su capacidad para comprender el esfuerzo que está realizando” (p.17), explica, aunque pone el foco en los docentes e incide en que no pueden utilizar esta relación como un “comodín” ante situaciones complicadas o de desconocimiento metodológico. Así pues, “el profesor debe estar preparado para su tarea, debe ser disciplinado y capaz de extender esa disciplina al aula: el estudiante se da cuenta de ello y lo valora tanto como la empatía o el sentido del humor” (pp.17-18).

Son muchos los casos de éxito surgidos a partir de la aplicación del ABP en el aula en infinidad de edades, contextos educativos y asignaturas. Así, en el caso concreto de la creación radiofónica quizá el mejor resumen sean estas conclusiones que, aunque referidas a un ámbito universitario, se pueden extrapolar a un grupo de secundaria.

La aplicación del ABP permitió a los estudiantes adquirir habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la utilización de las TIC como medio para la creación de un programa de radio educativa. (...) Además, el proyecto ha contribuido a trabajar competencias como la autonomía, el trabajo en grupo, la confianza en sí mismos y la motivación. (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016, p.36-37)

## 4. Descripción de la secuencia didáctica

### 4.1. Consideraciones previas

Como ya se ha mencionado, la presente secuencia didáctica se encuentra adaptada al contexto forzado de no presencialidad provocado por la covid-19. En primer lugar cabe destacar que, de haberse desarrollado en el aula, se habría incidido más en contenidos básicos del género teatral para que el alumnado mejorara sus conocimientos. No obstante, tras hablar con la tutora del centro sobre la situación extraordinaria de enseñanza y siguiendo la premisa marcada por el departamento, acordamos dejar en un segundo plano estas cuestiones y modificar ligeramente la secuencia didáctica para centrarnos en algo que resultara estimulante para los estudiantes. Por tanto, los contenidos mínimos que se explican como tal al alumnado se reducen (*ver punto 4.4*) para tratar de lograr actividades más dinámicas, motivadoras y cercanas a sus intereses.

Así, la tutora del centro me ofreció total libertad a la hora de impartir la materia y solo recalcó la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje resultase lo más ameno posible para el alumnado en este contexto tan complicado y peculiar. Con esta secuencia se pretende lograr un acercamiento positivo del estudiantado hacia el teatro que se potencie en años venideros ya que, de acuerdo con la programación del departamento, este es el primer contacto que tienen con el género más allá de una pequeña aproximación en 1º ESO. Por ello toda la propuesta se desarrolló partiendo de la cercanía hacia los alumnos y con el fin último de generar en ellos un gusto por el género teatral o, en el peor de los casos, al menos cierta curiosidad. Por tanto, el aspecto motivacional y de atracción para los estudiantes primó sobre la adquisición de nuevos conocimientos, si bien sí que se incidió en las cuestiones más básicas del género teatral de acuerdo a lo previsto para el curso de 2º ESO en la legislación aragonesa y en las programaciones oficiales del IES Bajo Aragón.

Por un lado, en lo referente al currículum aragonés se trabajan varios de los objetivos generales de la asignatura y los contenidos se enmarcan en los Bloques 4 (Educación Literaria) y 2 (Comunicación escrita: leer y escribir) respetando también los criterios de evaluación (*ver puntos 4.3, 4.4 y 4.5*). Además, y no menos importante, se siguen las recomendaciones metodológicas marcadas en el Boletín Oficial de Aragón (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, p.12.911), tales como “el uso adecuado, responsable y crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación,

herramientas que forman parte de la vida cotidiana de la mayor parte del alumnado”; el hecho de “trabajar especialmente la comprensión y elaboración de textos orales y escritos, sobre todo en los dos primeros cursos”; y apostar por una metodología “activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos, con la que ellos sean los protagonistas principales de su propio aprendizaje y les permita ser autocríticos con sus ideas y conscientes de sus errores”.

Por otro lado, también se respeta -en parte- la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura, si bien no se abarca en su totalidad fruto del contexto extraordinario de confinamiento y de la premisa de ofrecer un método de enseñanza-aprendizaje atractivo para el alumnado. Así, quedan fuera aspectos como “la lectura de textos dramáticos de tipo costumbrista” o “la lectura común de obras teatrales en el aula” (por motivos obvios), pero la secuencia sí que cumple otros elementos de la programación como la diferenciación entre tragedia y comedia o la “redacción de textos literarios con intención lúdica y creativa partiendo de las convenciones formales del género”, de forma que se desarrolle “la propia creatividad y la percepción estética” (IES Bajo Aragón, 2019, p.11).

En cuanto a la contextualización del centro, se trata del IES Bajo Aragón, de titularidad pública y que se encuentra ubicado en Alcañiz (16.000 habitantes). El instituto se caracteriza por la heterogeneidad de sus estudiantes (en cuanto a elementos culturales, creencia religiosa, país de nacimiento, idioma, etc.) y, según el propio Plan de Convivencia, un 10% de los alumnos proceden de fuera de España. Parte de esta heterogeneidad nace del hecho de que, pese a encontrarse en un entorno rural, es uno de los institutos más grandes de todo Aragón. Sin ir más lejos, la oferta educativa entre ESO, Bachillerato y Formación Profesional abarca 1.078 estudiantes no solo de Alcañiz sino de varias decenas de municipios cercanos. El alumnado se divide en 50 grupos -32 de ellos de ESO- y el equipo docente lo componen 116 profesores.

Más en concreto, respecto a la contextualización del aula, la secuencia didáctica se impartió sobre 51 alumnos de tres grupos de 2ºESO, que fruto de la situación de confinamiento se encontraban ‘unificados’ virtualmente gracias a un chat común de Telegram en el que también está el docente de la asignatura. Esta plataforma se convierte en ‘aula virtual’ y punto de intercambio comunicativo profesor-estudiante y estudiante-profesor, bien de forma común o bien a través del chat privado e individualizado (útil para dudas, envío de trabajos por parte de los alumnos, envío de calificaciones y

orientación por parte del profesor...). De esta forma se simplifica el proceso y todo el alumnado avanza a la par en la adquisición de conocimientos y competencias, evitando perjuicios entre estudiantes de distintos grupos.

Como no podía ser de otra manera fruto de la no presencialidad, la secuencia didáctica se imparte a través de herramientas tecnológicas, hecho que resulta pertinente dado que la práctica totalidad del alumnado tiene acceso a las nuevas tecnologías. No obstante, en caso de existir estudiantes con problemas de conectividad se adoptarían las medidas oportunas con el fin de evitar desequilibrios o agravios de cualquier tipo (*ver punto 4.9*).

Como ya se ha comentado, la realidad en nuestros días es transmedia y los dispositivos móviles están a la orden del día tanto en los quehaceres laborales como en el tiempo libre. Los adolescentes no son una excepción en este sentido, más bien al contrario, pues viven interconectados constantemente a través de todo tipo de aplicaciones móviles con las que pasan la mayor parte de su tiempo. Por ello, y más en un contexto forzado de no presencialidad, en la implantación de la secuencia didáctica se decidió utilizar Instagram, Telegram y Zoom.

Una de las *app* estrella entre los jóvenes es Instagram, que cuenta con aproximadamente 61.000.000 de usuarios en el mundo en la franja de edad comprendida entre 13 y 17 años (Clement, 2020). Más concretamente, en España y de acuerdo a los últimos datos pormenorizados por edad, Instagram se erige como la red social preferida por los adolescentes ya que un 60% de sus usuarios tienen entre 14 y 17 años (IAB Spain, 2015). El principal motivo que lleva a esta aplicación a despuntar es que permite al adolescente posicionarse socialmente y construir su imagen pública compartiendo fotografías o vídeos cortos que, además, pueden ser temporales y solo visibles durante 24 horas (*stories*). Precisamente las *stories* se han convertido en el elemento más utilizado de Instagram y han provocado que la tendencia actual sea compartir al instante lo que se está haciendo (Internet Segura for Kids, 2020).

Fruto de su naturaleza intrínseca, transmedia y netamente audiovisual, Instagram genera una oportunidad para que los estudiantes creen su propio contenido a través de vídeos sencillos. El hecho de trabajar con vídeos que los alumnos elaboran desde cero por sí mismos resulta muy positivo y provoca que aumente su interés, su motivación y su creatividad, tal y como explican Sánchez y Fernández (2020) en su propuesta de un

sistema de exposición de trabajos basado en vídeos creados por los estudiantes, a quienes se otorga “total libertad creativa” y se permite “actuar e interactuar con los elementos de su entorno” (p.51).

Por lo tanto, parece coherente afirmar que la grabación de vídeos por parte del alumnado, por un lado, y la integración de este contenido en una red social de su interés como Instagram, por otro, podrían resultar positivas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Telegram y Zoom, aplicaciones móviles de mensajería instantánea y videollamadas respectivamente, ofrecen funcionalidades que permiten su inclusión en el universo docente. Así, ambas pueden convertirse en ‘aulas virtuales’ donde se produzcan tanto un aprendizaje social como un flujo comunicativo bidireccional profesorado-estudiantado sin importar dónde se encuentren físicamente los alumnos.

Por un lado, Telegram no solo ofrece la opción de enviar mensajes de texto sino que también permite compartir vídeos y audios. En este punto podría plantearse la pregunta: ‘¿por qué Telegram y no WhatsApp, mucho más implantada?’ El principal motivo radica en que Telegram ofrece la opción de no mostrar el número de teléfono, algo que no sucede en WhatsApp (Vásquez, 2017), hecho diferencial para proteger la privacidad de los alumnos. Asimismo, otra de las ventajas de Telegram es que permite enviar vídeos de hasta 1,5GB frente a los apenas 16Mb de WhatsApp.

Por otro lado, Zoom es una de tantas aplicaciones gratuitas de videollamadas, que tienen en común potencialidades entre las que sobresalen que “son entornos digitales sincrónicos de colaboración donde los aprendices pueden comunicarse cara a cara, almacenar y mostrar documentos, producir textos conjuntamente, visionar vídeos y fotografías, compartir materiales, etc.”, (Barros y Medina, 2011, p.38). Los mismos autores también señalan la importancia de la grabación de sesiones, hecho que “facilita la evaluación positiva o negativa de los resultados de aprendizaje conseguidos mediante la enseñanza con entornos virtuales”. Si bien estos rasgos son genéricos y comunes a la mayoría de plataformas de videollamada, Zoom destaca positivamente sobre sus competidoras por ofrecer numerosas posibilidades al docente para desarrollar una clase: silenciar a todos los estudiantes o solo a algunos, compartir la pantalla y realizar anotaciones en ella (a modo de ‘pizarra digital’), permitir que los estudiantes ‘levanten la

mano’ virtualmente para plantear sus dudas, compartir enlaces a otras plataformas o grabar las sesiones, entre otras.

## **4.2. Contribución a la consecución de competencias clave**

La presente secuencia didáctica contribuirá mediante sus objetivos y contenidos (*ver puntos 4.3 y 4.4*) a la adquisición de las siguientes competencias clave indicadas en el currículo académico:

### **4.2.1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)**

Sin lugar a dudas, se trata de la principal competencia a cuyo logro ayudará la secuencia didáctica. La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como fin “el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social” (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, p.12.909), meta sobre la que se cimenta la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística y que también está presente esta propuesta.

Así, el alumnado deberá desenvolverse de forma adecuada tanto oralmente como por escrito en función del contexto comunicativo y del receptor. Cabe destacar que uno de los pilares de la secuencia didáctica es la elaboración individual de un pequeño radioteatro que los estudiantes tendrán que crear por sí mismos, por lo que necesariamente trabajarán la Competencia en Comunicación Lingüística a lo largo de toda la actividad tanto de forma interna (con los diálogos e intercambios comunicativos entre los personajes de su obra) como de forma externa (a la hora de plantear cualquier cuestión al docente). Además, se tendrán en cuenta las faltas ortográficas en los textos escritos; se corregirán las expresiones mal utilizadas en los textos orales; y se valorará positivamente tanto el uso de un vocabulario rico y pertinente a la situación comunicativa como el correcto manejo de los elementos lingüísticos, todo ello con el fin de adquirir en la mayor medida posible la CCL.

### **4.2.2. Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC)**

Según se recoge en el BOA (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo) la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales se entiende como la “aproximación a un patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes de alcance universal que

son la expresión de preocupaciones esenciales del ser humano” (p.12.910). En este sentido, uno de los fines de la propuesta didáctica es despertar el gusto del alumnado por el teatro, género que probablemente sea desconocido para muchos de los estudiantes. Para ello tendrán que elaborar su propia obra de radioteatro, hecho que contribuirá a que los alumnos encuentren el sentido de esta representación cultural y aprendan a ponerla en valor y respetarla.

Asimismo, se visionarán los momentos cumbre de algunos clásicos teatrales (*La vida es sueño* o *Romeo y Julieta*) para que el alumnado los interprete de forma crítica, lo que también ayudará a la adquisición de la CCEC; se analizará una representación de *Historia de una escalera*; o se vinculará el aprendizaje con las últimas obras teatrales que los estudiantes hayan presenciado con el objetivo de acercar la materia a su realidad y de incentivar una aproximación al género.

#### **4.2.3. Competencia Digital (CD)**

La Competencia Digital se trabajará a conciencia durante toda la secuencia, aunque especialmente en la actividad individual de creación de una obra de radioteatro. Así, tras unas pinceladas del profesor (que pasará a un segundo plano y se limitará a guiar al alumnado en sus momentos de duda), los estudiantes realizarán búsquedas de contenidos y efectos de sonido a través de internet; trabajarán con diversos formatos de archivo digital (texto, foto, audio o vídeo); y aprenderán a descargar y manejar el programa de edición de audios Audacity. Además, esta competencia también se potenciará en la actividad de videoanálisis de *Historia de una escalera*, en la que los alumnos deberán demostrar los conocimientos necesarios para grabarse en vídeo y enviarlo al docente a través de la red social Instagram.

A ello debemos sumar el contexto de confinamiento, que provoca que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle forzosamente a través de herramientas tecnológicas y digitales. Este hecho también fomentará la adquisición de la Competencia Digital dado que los estudiantes entregarán todos sus materiales de forma telemática y se verán obligados a gestionar y resolver determinados problemas inherentes a las nuevas tecnologías que podrían surgir en cualquier momento (fallos repentinos a la hora de enviar correos, incompatibilidad en el formato de los archivos, etc.).

#### **4.2.4. Competencia de Aprender a Aprender (CAA)**

La propuesta también contribuirá en menor medida a la CAA puesto que el lenguaje será el mecanismo a partir del cual se cimentará el aprendizaje de otros conocimientos. Asimismo, los alumnos adquirirán saberes que podrán reutilizar para optimizar sus competencias lingüísticas gracias a las actividades de creación de textos literarios que incluye la unidad; es decir, dichas tareas ayudarán al alumnado a ‘aprender a aprender’ la materia y a basarse en la autocrítica y la reflexión como punto de partida para mejorar.

#### **4.2.5. Competencia de sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CIEE)**

Por último, esta propuesta también favorecerá la Competencia de sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor puesto que la lengua se utilizará como vehículo sobre el que aprender a analizar y resolver problemas, generando en última instancia un incremento en la autonomía individual de cada estudiante. Además, el lenguaje y las actividades planteadas contribuirán a la mejora de habilidades sociales y a valorar las ideas de los demás, dialogar o exponer de forma respetuosa una opinión discordante. Por todo ello la adquisición de habilidades lingüísticas que se espera con esta unidad ayudará a progresar en la iniciativa personal del estudiantado.

### **4.3. Objetivos**

El principal propósito de la secuencia didáctica es conseguir que el alumnado conozca las bases del género teatral y aprenda a valorarlo y a disfrutar con él. No obstante, otra de las metas implícitas a lo largo de toda la propuesta es la de lograr que los alumnos sigan la asignatura ‘al día’ y que no se generen desconexiones, hecho cuyas probabilidades aumentan notablemente debido a que son conscientes de que la premisa es el “aprobado general” dado el contexto de confinamiento; sin duda, este es un factor que podría provocar altos porcentajes de absentismo (virtual) y una actitud generalizada de desinterés hacia la materia por parte del alumnado. Por este motivo se apostará por un proceso de enseñanza-aprendizaje que resulte atractivo y motivador para los estudiantes y que se acerque en la medida de lo posible a sus intereses.

Al margen de estas cuestiones, sobre las que se sustenta la propuesta, la finalidad palpable y que se podrá comprobar de acuerdo a los criterios de evaluación es que el

alumnado sea capaz de elaborar su propia obra de radioteatro de forma individual. Para ello se partirá del conocimiento de aspectos básicos del género teatral (acción, espacio, tiempo, estructura, clímax, diferenciación entre tragedia y comedia...); se visionará un clásico como *Historia de una escalera*; y, finalmente, se presentarán las herramientas necesarias para grabar y editar un archivo sonoro desde cero. De esta forma, se pretende que los estudiantes dejen volar su imaginación y den rienda suelta a su creatividad en base a los objetivos ya explicados de la educación literaria.

Por último, cabe destacar que de acuerdo al currículo aragonés se trabajarán tres objetivos generales de los que nacerán una serie de objetivos específicos, todos ellos acordes a los objetivos de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y al segundo curso:

<b><u>Objetivo general</u></b>	<b><u>Objetivos específicos</u></b>
<b>Obj.LE.7.</b> Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.	-Crear un pequeño texto teatral que resulte coherente y que englobe de forma adecuada los elementos característicos del género.
<b>Obj.LE.14.</b> Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.	-Conocer las características principales del género teatral. -Entender la importancia de Lope de Vega y de las transformaciones que implantó. -Demostrar la comprensión de una obra teatral y sus principales elementos mediante una creación audiovisual.
<b>Obj.LE.15.</b> Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.	-Ser consciente del sinfín de oportunidades que ofrece internet. -Manejar el programa Audacity con la soltura necesaria como para editar una pieza de radioteatro.

*(Cabe destacar que las tablas relacionales que aglutinan objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias trabajadas se pueden observar en el punto 4.5)*

#### 4.4. Contenidos

Los contenidos que se abordan en la presente secuencia didáctica se enmarcan en dos de los bloques especificados en el currículum de Aragón para 2º ESO: el Bloque 4, relativo a la Educación Literaria; y el Bloque 2, relativo a la comunicación escrita y a leer y escribir. Todos ellos se han adaptado al contexto no presencial y se pretende que resulten atractivos para el alumnado, fomentando el trabajo y la vinculación de los estudiantes con la asignatura. A continuación se muestra una tabla en la que se especifican los contenidos concretados, el bloque del currículo al que pertenecen y el número de la sesión en la que se trabajan.

Bloque	Contenidos	Sesión en la que se trabaja
<b>Bloque 4: Educación Literaria</b>	Conocimiento de los orígenes del género teatral así como de sus elementos principales, tales como acción, espacio, tiempo, estructura y clímax.	1
	Aprendizaje de las 3 Unidades Clásicas y de la ruptura posterior promovida por Lope de Vega.	2
	Aproximación a los subgéneros teatrales: diferenciación entre tragedia, comedia y tragicomedia.	3
	Conocimiento del género teatral y de sus principales elementos a través del visionado de una representación de <i>Historia de una escalera</i> y de la elaboración posterior de un trabajo académico de análisis en formato audiovisual.	4, 5
	Conocimiento de las características del radioteatro y creación de un guion para una obra de este subgénero (que posteriormente será interpretado) que siga las convenciones formales partiendo de una intención lúdica y creativa.	6, 7, 8, 9
<b>Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir</b>	Utilización y manejo de las TIC para resolver dudas y obtener información sobre cuestiones literarias, trabajando con diferentes formatos (vídeo, audio...).	Todas
	Utilización y manejo de las TIC para elaborar una obra de radioteatro desde cero.	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
	Conocimiento y puesta en práctica de las estrategias para la producción de un guion literario, tales como la planificación, organización, redacción y posterior revisión.	8, 9

Por otro lado, fruto de lo excepcional de la situación el departamento deja a elección del docente la decisión de continuar viendo temario nuevo o repasar lo ya explicado y, en caso de impartir nuevos contenidos, se ofrece libertad y no resulta estrictamente necesario adaptarse a los contenidos mínimos marcados por la programación del IES Bajo Aragón redactada a comienzo de curso. Dicho documento, en referencia al teatro, establece los siguientes contenidos mínimos: “Diferenciación entre tragedia y comedia. Lectura de textos dramáticos de tipo costumbrista (pasos, entremeses, sainetes) y comprobación de su carácter genuinamente popular. Teatro leído en clase” (IES Bajo Aragón, 2019, p.15).

Aunque lo ideal en situaciones normales sería impartir todos estos aspectos y utilizar la lectura de algún fragmento para profundizar en el género o en los autores más destacados, fruto del contexto extraordinario de confinamiento y de acuerdo tanto a la Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, como a las premisas del centro, prevalece la intención de ofrecer contenido atractivo para el alumnado. De esta forma, y tras conocer la peculiaridad del momento, la programación se cumple pero únicamente en parte dado que los contenidos mínimos establecidos por el departamento de Lengua Castellana y Literatura no se seguirán a rajatabla sino que se verán reducidos.

Así, los contenidos mínimos de la secuencia son los siguientes: Dentro del Bloque 4: Educación Literaria: 1) Conocimiento de los elementos principales del género teatral, tales como acción, espacio, tiempo, estructura y clímax. 2) Diferenciación entre tragedia, comedia y tragicomedia. 3) Conocimiento de la figura de Lope de Vega y de las innovaciones que aplicó al teatro. 4) Creación de un guion para una obra de radioteatro que posteriormente será interpretado. Dentro del Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir: 1) Conocimiento y puesta en práctica de las estrategias para la producción de un guion literario, tales como la planificación, organización, redacción y posterior revisión.

#### **4.5. Tablas relacionales**

A continuación se presentan tres tablas relacionales de la secuencia didáctica en las que se tienen en cuenta los siguientes aspectos: objetivos generales, objetivos específicos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias a las que contribuye y número de la sesión en la que se aborda. Asimismo, se establece una relación entre cada tabla y las cuatro actividades planteadas a lo largo de la propuesta

(ver punto 4.7 para conocer en detalle las características de cada actividad) y todas ellas se presentan siguiendo el orden temporal en el que se llevaron a cabo. Cabe destacar que la elaboración se ha realizado partiendo de los tres objetivos generales que se pretenden conseguir con la unidad.

**Los objetivos específicos y contenidos se trabajan en las actividades 1 y 2:**

**1: La estructura y el clímax en la última obra de teatro que viste**

**2: ¿Se respetan las tres unidades clásicas en la última obra de teatro que viste?**

<b><u>Objetivo general</u></b>	<b><u>Objetivos específicos</u></b>	<b><u>Contenidos</u></b>	<b><u>Criterios de evaluación</u></b>	<b><u>Estándares de aprendizaje</u></b>	<b>CC</b>	<b>Sesión</b>
<b>Obj.LE.14.</b> Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.	1. Conocer las características principales del género teatral.  2. Entender la importancia de Lope de Vega y de las transformaciones que implantó.	<b>Bloque 4: Educación Literaria:</b> -Conocimiento de los orígenes del género teatral así como de sus elementos principales, tales como acción, espacio, tiempo, estructura y clímax.  -Aprendizaje de las 3 Unidades Clásicas y de la ruptura posterior promovida por Lope de Vega. -Aproximación a los subgéneros teatrales: diferenciación entre tragedia, comedia y tragicomedia. -Conocimiento del radioteatro como género de entretenimiento: recorrido histórico y ejemplos actuales.	<u>Crit.LE.4.7.</u> Realizar trabajos académicos, orales o escritos, en soporte digital o en papel, sobre aspectos literarios consultando fuentes variadas, citando adecuadamente y sistematizando progresivamente el aprendizaje de las claves y estrategias del discurso literario.	<u>Est.LE.4.7.1.</u> Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.  <u>Est.LE.4.7.2.</u> Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de sus trabajos académicos.	CCL, CD, CIEE, CCEC	1, 2, 3

**Los objetivos específicos y contenidos se trabajan en la actividad 3:**

**3: Imagina que eres un influencer cultural de Instagram y comparte tu reseña de *Historia de una escalera*.**

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje</b>	<b>CC</b>	<b>Sesión</b>
<b>Obj.LE.14.</b> Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.	1. Demostrar la comprensión de una obra teatral y sus principales elementos mediante una creación audiovisual.	<u>Bloque 4: Educación Literaria.</u> -Conocimiento del género teatral y de sus principales elementos a través del visionado de una representación de <i>Historia de una escalera</i> y de la elaboración posterior de un trabajo académico de análisis en formato audiovisual.	<u>Crit.LE.4.5.</u> Comprender textos literarios identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género, recursos expresivos y tropos.	<u>Est.LE.4.5.2.</u> Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.		
<b>Obj.LE.15.</b> Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.			<u>Crit.LE.4.7.</u> Realizar trabajos académicos, orales o escritos, en soporte digital o en papel, sobre aspectos literarios consultando fuentes variadas, citando adecuadamente y sistematizando progresivamente el aprendizaje de las claves y estrategias del discurso literario.	<u>Est.LE.4.7.1.</u> Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia. <u>Est.LE.4.7.2.</u> Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de sus trabajos académicos.	CCL, CD, CCEC,	4, 5

**Los objetivos específicos y contenidos se trabajan de forma implícita en todas las actividades, aunque especialmente en la número 4:  
4: Grabación y edición individual de una obra de radioteatro.**

<b><u>Objetivo general</u></b>	<b><u>Objetivos específicos</u></b>	<b><u>Contenidos</u></b>	<b><u>Criterios de evaluación</u></b>	<b><u>Estándares de aprendizaje</u></b>	<b><u>CC</u></b>	<b><u>Sesión</u></b>
<b>Obj.LE.15.</b> Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.	<p>1. Ser consciente del sinfín de oportunidades que ofrece internet.</p> <p>2. Manejar el programa Audacity con la soltura necesaria como para editar una pieza de radioteatro.</p>	<p><u>Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir.</u></p> <p>-Utilización y manejo de las TIC para resolver dudas y obtener información sobre cuestiones literarias, trabajando con diferentes formatos (vídeo, audio...).</p> <p>-Utilización y manejo de las TIC para elaborar una obra de radioteatro desde cero.</p>	<p><u>Crit.LE.2.4.</u> Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p>	<p><u>Est.LE.2.4.1.</u> Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p>	CAA, CIEE	Todas

## 4.6. Metodología

La propuesta se rige por la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) debido a las ventajas y oportunidades que ofrece, ya mencionadas con anterioridad. Así, se plantean actividades graduadas en dificultad cuyo fin último es la elaboración de un *podcast* en el que se demuestre todo lo aprendido anteriormente. Por ello se parte de la enseñanza de los elementos básicos del teatro para ir progresando poco a poco hasta alcanzar la grabación y edición de una obra de radioteatro en la que se integren todos los aprendizajes adquiridos, actividad final que representaría la cúspide de la secuencia didáctica. De esta forma se permite a los estudiantes plasmar todo lo aprendido de forma práctica, con la esperanza de que el proceso resulte lo más ameno posible para ellos.

No obstante, cabe destacar que las limitaciones propias del contexto no presencial y de confinamiento afectan a esta metodología, que no se desarrolla al 100% y en sentido estricto; de hecho, el ABP se plantea para llevarse a cabo en pequeños grupos de trabajo en el aula, algo que no sucede por motivos evidentes. Aunque la opción de trabajar en grupos a distancia se planteó al principio, se desechó tras debatirla con la tutora del centro por lo complicado de mantener el trabajo coordinado y constante de los alumnos en una situación tan excepcional. Por tanto, el ABP se realiza de manera individual.

Aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos es la metodología dominante, también están presentes en menor medida otras tendencias como las metodologías activas o el aprendizaje en redes. Esto es así porque los conocimientos se adquieren a través de plataformas que potencian el aprendizaje social (Instagram, YouTube) sin importar dónde se encuentren físicamente los alumnos. Además, todas las comunicaciones profesor-estudiante se efectúan de forma telemática bien mediante audios, vídeos o textos en un grupo de la red de mensajería Telegram; o bien mediante la aplicación de videollamadas Zoom, convertidas ambas en un recurso tecnológico de aprendizaje. Dichas herramientas permiten un flujo de información bidireccional, ya que también el alumnado puede ofrecer su *feedback* y preguntar cualquier duda que pueda surgir.

Por otra parte, respecto a la metodología específica de la Literatura, la secuencia didáctica se aborda desde el enfoque metodológico de la recepción, cuyos principales potenciales se mencionan en el apartado 2.1. Así, todo el proceso se centra en el lector y en la interacción que surge entre él y los textos ofrecidos -que en este caso son

audiovisuales para asemejarse más a sus intereses-. De esta forma, los estudiantes aplican sus experiencias previas y su forma de ver el mundo para desarrollar la tarea. Además, los pilares de la educación literaria están muy presentes: se buscan a la par el fomento de la lectura y el avance en la interpretación a partir del disfrute de la experiencia literaria, bien sea esta receptora o creadora. Por lo tanto, se da rienda suelta a la imaginación y se permite que el alumnado comparta su experiencia lectora con el mundo, transmitiendo su creación en forma de una obra de radioteatro, actividad cumbre de la secuencia didáctica.

Al margen de estas cuestiones, también se tienen en cuenta las recomendaciones metodológicas marcadas en el BOA puesto que el objetivo de la metodología es resultar motivadora, atractiva y cercana a la realidad de los estudiantes, convirtiéndolos en el eje principal sobre el que se base su aprendizaje.

#### **4.7. Temporalización por sesiones**

Antes de abordar el apartado de la temporalización como tal conviene explicar cómo se había previsto desarrollar las sesiones en el contexto de confinamiento. Dado que los alumnos proceden de tres grupos distintos y para evitar solapamientos, en primer lugar se acordó un horario en el que todos los participantes tuvieran disponibilidad para asistir a cuatro ‘clases’ virtuales de 50 minutos cada una por semana, respetando así el tiempo destinado a la asignatura y asegurando que sería el mismo que si la pedagogía fuera presencial.

Las sesiones fueron multiplataforma, dado que se intercalaron clases por el chat grupal de Telegram, por videollamada de Zoom y de trabajo autónomo en casa (sin necesidad de conectarse a una hora en concreto). El objetivo de esta mezcla es lograr una propuesta didáctica lo más motivadora posible, tratando de evitar la monotonía y persiguiendo el máximo disfrute del estudiantado a la hora de enfrentarse a la asignatura.

En lo referente a los recursos se utilizaron todos los posibles dentro de las limitaciones del confinamiento. Evidentemente, la práctica totalidad de ellos fueron digitales aunque también se animó a sacar el máximo partido a los recursos familiares de los que cada alumno dispusiera. Así, por ejemplo, se mostraron audios y vídeos de páginas como YouTube; se propuso que los estudiantes utilizaran sus dispositivos móviles en el

proceso de aprendizaje; y se ofreció la opción de que los propios familiares aparecieran en las obras de radioteatro interpretando a alguno de los personajes.

Además, y pese a que resultó complicado debido a la no presencialidad, se buscó la interacción y el fomento del diálogo entre alumnado y profesor. Para ello el docente mostró una actitud cercana y receptiva y realizó preguntas frecuentemente en todas las sesiones, tanto para comprobar que todo el mundo seguía el hilo (¿Todo bien hasta aquí? ¿Hay alguna duda? ¿Está quedando claro?) como para buscar la aportación de los estudiantes (¿Qué os parece...? ¿Cómo lo haríais vosotros?).

Asimismo, todos los elementos que se utilizaron durante las clases se pusieron a disposición del alumnado en la nube una vez estas terminaron; los audios, imágenes o enlaces enviados por el chat de Telegram permanecieron ahí y, en caso de que la sesión se desarrollase por Zoom, posteriormente se envió la grabación para ayudar a todo aquel que no hubiera podido conectarse a la hora prevista.

Por último, cabe destacar que la secuencia didáctica podría dividirse en tres grandes bloques:

1) Explicación de las nociones básicas del teatro (sesiones 1-3), cuyo objetivo fue transmitir al alumnado las bases del género teatral, hecho que a la postre resultó fundamental para poder elaborar su propia obra de radioteatro. Estas sesiones representaron las de mayor carga teórica, si bien se intentaron aligerar con la introducción de pequeñas píldoras en forma de capturas de pantalla de un PowerPoint a modo de resumen o de enlaces a vídeos de YouTube.

2) Visualización y actividad sobre *Historia de una escalera* (sesiones 4-5), cuyo objetivo fue conseguir que los alumnos vean teatro, pues en la mayoría de los casos apenas han presenciado obras y se trata de un género prácticamente ‘nuevo’ para algunos de ellos.

3) Elaboración de una obra de radioteatro individual (sesiones 6-13), que representa la cúspide de la propuesta.

Una vez aclaradas estas cuestiones iniciales, a continuación se detalla la temporalización de la secuencia didáctica por sesiones:

#### 4.7.1. Sesión 1 (Telegram)

La primera sesión se llevó a cabo a través de Telegram y en ella los estudiantes aprendieron las bases del género teatral gracias a los materiales y a las explicaciones facilitadas por el docente. Para lograr que resultase más dinámica se utilizaron de forma conjunta varios formatos: la opción más frecuente fue que el profesor enviara mensajes de audio abordando la materia, aunque también se utilizaron de forma puntual mensajes escritos, capturas de pantalla sobre el temario de una presentación PowerPoint, enlaces a vídeos de YouTube que el alumnado visualizó durante la propia clase o, en última instancia y de forma esporádica, referencias al libro de texto. Se opta preferentemente por el formato de audio debido a que resulta mucho más ameno y cercano que la lectura de textos (bien en el libro de la asignatura o bien a través del propio chat de Telegram). Pese a que el vídeo podría ser incluso más atractivo para los alumnos, se desechó esta opción porque los tiempos de carga y descarga de los archivos aumentarían notablemente y podrían generar perjuicios.

Parte 1: 40 minutos. En primer lugar se realizó una introducción al género y una breve alusión a los orígenes del teatro en Grecia. Posteriormente, se incidió en lo vital que resulta la voz en toda representación teatral y se recordó que no solo puede aparecer a través de diálogos, sino también en monólogos o apartes. En este momento se envió un enlace a YouTube con el [monólogo de Segismundo en La vida es sueño](#) (Cervantes Virtual, 2014) como ejemplo de uno de los más representativos de la historia del teatro. A continuación se explicó en qué consiste la acción dramática y la primera parte finalizó tratando la estructura tanto interna (planteamiento-nudo-desenlace) como externa (división entre actos y escenas) y explicando la importancia del clímax en cualquier texto teatral.

Parte 2: 10 minutos (actividad 1). La sesión terminó con la actividad 1, en la que se dieron 10 minutos a los estudiantes para que pensasen en la última obra de teatro que hubieran visto y respondieran a las siguientes cuestiones: “Piensa en la última obra de teatro que hayas visto... 1) ¿Cuáles eran el planteamiento, el nudo y el desenlace? 2) ¿Planteamiento, nudo y desenlace coincidían con los actos o la obra tenía otra estructura? 3) ¿Cuál dirías que era el clímax? Justifica todas tus respuestas”. Esta actividad nace con el fin de vincular la explicación con la experiencia previa y la realidad del alumnado, de forma que el docente pudo comprobar si los estudiantes habían adquirido los

conocimientos correctamente y si eran capaces de identificar tanto la estructura de una obra como su momento cumbre. La actividad estaba pensada para realizarse de forma breve, en los últimos 10 minutos de clase, pero no se estableció una hora de entrega obligatoria sino que el profesor permitió que la respuesta llegara durante la tarde del mismo día en el que se impartió la sesión. Asimismo, se dio libertad en el formato para evitar la desmotivación: los alumnos pudieron responder a las preguntas a través de un audio, de un vídeo o en formato escrito.

#### **4.7.2. Sesión 2 (Zoom)**

La segunda sesión se desarrolló a través de una videollamada de la aplicación Zoom y combinó tramos de explicación ‘cara a cara’ con otros en los que se compartió pantalla para que los estudiantes visualizaran algunos esquemas en una presentación en PowerPoint con las cuestiones más importantes.

Parte 1: 40 minutos. Tras realizar un breve repaso de los elementos del género teatral vistos en la jornada anterior la sesión comenzó con la explicación de otras cuestiones básicas, tales como el espacio y el tiempo. Así, se mencionaron ubicaciones históricas como los corrales de comedia o se establecieron distinciones entre el espacio teatral y el espacio físico (*ver Anexo 1*) o entre el tiempo escénico y el tiempo dramático. A continuación se trataron las 3 unidades clásicas con el apoyo esquemático de un PowerPoint, explicando en qué consisten (*ver Anexo 2*) para posteriormente poner en valor la figura de Lope de Vega como autor encargado de innovar y romper con ellas, permitiendo una libertad de creación inaudita hasta el momento y que se prolonga hasta nuestros días (*ver Anexo 3*).

Parte 2: 10 minutos (actividad 2). Por último se planteó la actividad 2, nuevamente pensada para realizarse en diez minutos pero para la que se mantuvo la libertad total de formato y ampliación de la fecha límite incluyendo la tarde. Así, se formuló al alumnado la siguiente pregunta: “¿Se respetan las tres unidades clásicas en la última obra de teatro que viste? Argumenta tu respuesta”. El propósito de la actividad es que los estudiantes sean conscientes de la importante transformación introducida por Lope de Vega y de las limitaciones que supone para cualquier persona dispuesta a crear una obra de teatro el hecho de tener que ceñirse a las tres unidades clásicas.

#### 4.7.3. Sesión 3 (Zoom)

La tercera sesión fue completamente teórica a través de Zoom y en ella se explicaron los subgéneros teatrales clásicos (tragedia, comedia y tragicomedia) con el propósito de que el alumnado fuera capaz de identificarlos y distinguirlos. Al impartir la materia se mezcló la videollamada cara a cara con la herramienta ‘compartir pantalla’, de forma que los estudiantes vieran un PowerPoint donde se detallan las cuestiones más importantes -y donde también se incluyen memes o elementos amables para mantener la atención (*ver Anexo 4*)-.

Además, para disminuir la carga teórica de la sesión, se añadieron enlaces a vídeos de YouTube con momentos que ejemplifican las características de los géneros ([como el final de Romeo y Julieta](#) (Quino, 2013) o el propio [Lope contando por qué conviene mezclar tragedia y comedia](#) (Pijuan, 2012) para desembocar en la creación de la tragicomedia). La finalidad de incluir estos vídeos a modo de pequeñas píldoras informativas fue conseguir que el aprendizaje resultara más dinámico y motivador para el alumnado.

Asimismo, el docente buscó el *feedback* y la comunicación con los estudiantes: se lanzaron preguntas para certificar que se comprendía lo explicado, se hiló la materia con el presente y se invitó a los alumnos a participar recordando las últimas obras de teatro que vieron, en cuántos teatros han estado, etc.

Cabe destacar que tras la conclusión de esta sesión se dio por finalizado el primer bloque de la secuencia didáctica, sin duda el más teórico de los tres pero que resulta necesario para sentar las bases del aprendizaje; solo una vez se conozcan los elementos básicos del género teatral se puede avanzar hacia la consecución del producto final de la propuesta, que no es otro que la elaboración de una obra de radioteatro.

#### 4.7.4. Sesiones 4 y 5 (trabajo autónomo)

Frente a las tres primeras sesiones, eminentemente teóricas, la 4 y la 5 se plantean desde un punto de vista práctico y de acercamiento al teatro: el alumnado visualizó una representación de *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo, y realizó una actividad audiovisual para demostrar que comprendió la obra. Para ello se utilizaron dos ‘sesiones’ atemporales que equivalen a 100 minutos en total, de los que 72 corresponden a la representación de la función y los 28 restantes a la elaboración de la actividad. Por

tanto, la principal característica de estas sesiones es que no se desarrollaron a una hora fijada como el resto de días, sino que se dejó total libertad temporal al alumnado para organizarse y avanzar a su ritmo; es decir, no hubo ‘clase’ como tal ninguno de los dos días, sino que los alumnos pudieron gestionar su tiempo de la manera que prefirieron para entregar la actividad propuesta.

Dicha tarea parte del *roleplaying* y trata de vincularse lo máximo posible a la realidad del alumnado, pues para realizarla debieron utilizar Instagram, muy presente en el día a día de prácticamente todos ellos. Sin embargo, como punto negativo cabe recordar que el juego de rol está pensado para desarrollarse en el aula o ante otras personas, por lo que perdió parte de su potencial en el contexto no presencial de confinamiento.

Así, el docente envió una imagen al grupo de Telegram en la que aparecían todas las indicaciones de la actividad (*ver Anexo 5*) y dejó unos minutos para que los estudiantes la leyeron detenidamente y plantearan cualquier duda que pudiera surgir. Acto seguido, compartió el [enlace](#) (Tele Aracena, 2018) desde el que vieron la obra. El hecho de que la información sobre la tarea se diera en primer lugar pretende ayudar a los alumnos: si tenían clara su misión y lo que se les pedía desde un principio, podrían aprovechar mejor el visionado de la obra para enfocarlo hacia su objetivo y, por ejemplo, tomar notas que les pudieran ser de utilidad a la hora de grabar el vídeo.

El objetivo de la actividad es comprobar que el alumnado es capaz de distinguir todo lo explicado de forma teórica en las tres primeras sesiones y de discernir los principales elementos del género a partir de la visualización de una obra teatral (argumento, clímax, estructura, espacio, tiempo y opinión personal). Además, se valoró la expresión de los alumnos y su capacidad de ‘meterse en el papel’, con lo que también se trabajaron indirectamente aspectos de la oralidad como el lenguaje o la naturalidad, todo ello desde un enfoque motivador y centrado en el estudiante dado que se utilizó una red social a la que los adolescentes están habituados como Instagram.

No obstante, uno de los aspectos negativos que podría haber surgido en este punto tiene que ver con el paso de la sesión ‘virtual’ al trabajo autónomo, que podría haber desembocado en que alguno de los estudiantes no fuera capaz de organizarse (bien por desinterés o bien por no estar acostumbrado a hacerlo) y no realizar la tarea. Para evitar esto el docente dejó claro que estaba en todo momento apoyando a los alumnos y

guiándoles en su aprendizaje, mostrando una actitud receptiva e incluso amistosa para que le planteasen cualquier duda que pudiera surgir.

Por último, respecto a la elección de la obra, ésta radica en que es adecuada y comprensible para un alumnado de 2º ESO y en ella se pueden identificar de forma más o menos sencilla los rasgos principales del género teatral. Aunque se podría haber optado por la lectura del texto original de *Historia de una escalera*, considero que el visionado resulta más atractivo para los alumnos, máxime en el contexto de confinamiento donde la motivación brilla por su ausencia; en esta situación no presencial sería más complicado conseguir que los estudiantes llevaran un seguimiento de lectura al día y, siendo frances, probablemente muchos se limitarían a buscar resúmenes en internet.

#### 4.7.5. Sesión 6 (Telegram)

En este punto comenzó el proyecto de creación de una obra de radioteatro individual, si bien esta sesión resultó más teórica dado que supuso la primera aproximación de los alumnos a este género. Se llevó a cabo por Telegram, fundamentalmente a través de audios, y en primer lugar se explicó qué es el radioteatro y se realizó un pequeño recorrido histórico. Para aminorar la carga teórica se introdujeron vídeos que pueden resultar interesantes y cercanos a la realidad del alumnado; por ejemplo, cuando se mencionó *La guerra de los mundos* de Orson Welles se envió [este enlace a un capítulo de Los Simpson](#) (Rodriguez, 2018)

Tras esta pequeña introducción, y dado que el fin último es la producción de un contenido desde cero, se mostraron dos ejemplos de radioteatro a los estudiantes para intentar disparar su creatividad. Uno de ellos profesional, que fue un pequeño fragmento del aplaudido *podcast* [El Gran Apagón](#) (Podium Podcast, 2018); y el otro mucho más amateur, dado que se trató de [una radionovela realizada por alumnos de 2º y 3º ESO](#) (Aragón Radio, 2020) del IES Damián Forment de Alcorisa que fue finalista en un concurso a nivel de todo Aragón. Este segundo ejemplo se incluyó con la intención de que resultara especialmente importante dado que pretendía hacer ver a los estudiantes que la elaboración de un *podcast* no es una tarea tan difícil como pudiera parecer en un principio.

Posteriormente se buscó establecer un diálogo con los alumnos para que se percataran por sí mismos de la importancia de los efectos de sonido más allá de las voces de los personajes, hecho sobre el que se volvería a insistir en la siguiente sesión.

Asimismo, se recordaron aspectos básicos del género teatral como que toda obra debe tener planteamiento, nudo y desenlace o que es necesario que exista un clímax o momento cumbre.

Por último, se habló de la importancia de elegir un tema apropiado y se ofrecieron recomendaciones y propuestas para aquellos estudiantes a los que no se les ocurriera nada enviando capturas de PowerPoint (*ver anexos 6 y 7*), como por ejemplo que piden comida a domicilio y se la trae un personaje famoso o que se saltan el confinamiento y sus padres les acaban pillando con las manos en la masa. No obstante, estas ideas son simples opciones que en absoluto son obligatorias puesto que la temática del *podcast* fue totalmente libre. Así, en los últimos minutos de la sesión y sin necesidad de entregar ninguna actividad se pidió a los alumnos que comenzaran a pensar en temas sobre los que les gustaría elaborar su proyecto de radioteatro, siempre teniendo en cuenta sus recursos y limitaciones. En este sentido se les animó a agudizar el ingenio para conseguir las voces necesarias para interpretar a todos los personajes, por ejemplo involucrando a sus familiares o a amigos cuya voz pudieran obtener de algún modo (grabando una llamada de teléfono, a través de un audio de WhatsApp...). La duración del producto final fue totalmente libre.

#### **4.7.6. Sesión 7 (trabajo autónomo)**

La sesión 7 no tuvo hora fija (al igual que la 4 y la 5) y fue de trabajo autónomo en casa: el docente dio un día de tiempo para que los estudiantes pensasen su tema -teniendo en cuenta las explicaciones de la última clase- y se lo hicieran saber por chat privado, de forma que pudo orientarles y decirles los puntos fuertes o aquellos aspectos que pudieran resultar especialmente complicados. Quizá dedicar una sesión a pensar un tema pueda parecer excesivo, pero es fundamental que los temas sean pertinentes y, sobre todo, ‘realizables’ en el sentido de que los alumnos sean capaces de producir sus propias ideas (es decir, que llevarlas a la práctica no entrañe excesiva dificultad). De esta forma, el profesor recondujo aquellas propuestas cuya elaboración era utópica hacia temas relacionados pero que el propio estudiantado pudiera producir, grabar y editar.

#### **4.7.7. Sesión 8 (Telegram)**

La octava sesión se desarrolló a través de Telegram y tuvo dos objetivos principales: dar a conocer las claves para realizar un buen guion previo a la grabación de la obra de radioteatro e incidir en la importancia de los efectos de sonido. Así, tras una

breve introducción recordando lo visto en la sesión anterior, la clase comenzó con la explicación de qué es un guion literario, qué elementos deben aparecer en él (diálogos y acotaciones) y cómo redactar uno.

Para facilitar la explicación se envió un guion a modo de ejemplo en el que aparecían marcadas en rojo algunas acotaciones (*ver Anexo 8*). El objetivo es que los estudiantes se percaten de lo importantes que son para poner en situación al oyente -ya que suelen pasar desapercibidas- y que sean conscientes de que deben incluirlas en sus creaciones mediante efectos de sonido para conseguir un toque más profesional.

Al margen del guion, la otra pata sobre la que pivotó la sesión fue la tremenda relevancia de los efectos de sonido, que tuvieron que aparecer necesariamente en todas las obras de radioteatro. Así, se recordó que resultan fundamentales para otorgar verosimilitud y realismo al *podcast* y se facilitaron ejemplos relacionados con los temas propuestos en la sesión anterior (*ver Anexo 9*). El profesor comunicó que prácticamente cualquier efecto de audio que los estudiantes puedan imaginar se puede encontrar en YouTube, de forma que conozcan la sencillez de obtenerlos. Además, se facilitó un [enlace](#) (MP3-youtube.download, s.f.) para descargarlos al ordenador en cuestión de segundos.

Por último, también se comentó (aunque con menor énfasis) que a la hora de grabar la obra conviene meterse en el papel y, por así decirlo, convertirse en actores. Es decir, sumergirse en los personajes para transmitir sus sentimientos con pasión y no limitarse a leer el guion, sino ‘interpretarlo’. Con este recordatorio se pretendía que el alumnado perdiera la vergüenza y proyectara toda su creatividad y afán artístico en el *podcast*, con el fin último de que fueran capaces de ponerse en la piel de distintos tipos de personajes y trasladar al oyente cuál es su estado anímico (mostrando mediante la voz enfado, rabia, miedo, impotencia, sorpresa, alegría...).

#### **4.7.8. Sesión 9 (trabajo autónomo)**

La novena sesión fue muy similar a la séptima, solo que en esta ocasión en vez de pensar un tema el alumnado debió organizarse para invertir 50 minutos en redactar el guion literario de su obra de radioteatro lo más completo posible (que incluya diálogos, acotaciones, qué efectos sonoros se incluirían y dónde...). Cabe destacar que, dado que la metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Proyectos y lo que se evalúa es el producto final, esta actividad no fue evaluable ni obligatoria, pero sí recomendable. Así, las normas de presentación quedaron en un segundo plano y se comunicó a los estudiantes

que podía mandarse ‘en sucio’ o con tachones, dado que lo realmente importante es el archivo sonoro y la elaboración del guion supone solo una parte del engranaje que compone el proyecto final.

No obstante, se insistió en que el hecho de dedicar tiempo a elaborar un buen guion es una tarea absolutamente fundamental para obtener un buen *podcast*, animando al alumnado a que invirtiera el tiempo necesario en la actividad pese a que pudiera parecer algo tediosa a primera vista. La única limitación para aquellos que realizaron la tarea fue la fecha de entrega: antes del inicio de la siguiente sesión.

#### **4.7.9. Sesión 10 (Zoom)**

La sesión 10 se impartió a través de videollamada en Zoom y se antoja como una de las más importantes dado que en ella se explicó con detalle cómo manejar el programa gratuito de edición de audios Audacity, que permite a los estudiantes elaborar su obra de radioteatro añadiendo las grabaciones de voz y los efectos de sonido que hayan descargado.

Parte 1: 10 minutos. Los primeros minutos se dedicaron a la descarga e instalación de Audacity. El docente envió al alumnado el [enlace de descarga del programa](#) (Fosshub, s.f.) y compartió la pantalla para guiar paso a paso tanto el proceso de descarga en sí como el de instalación.

Parte 2: 40 minutos. A continuación, y una vez los alumnos confirmaron que contaban con Audacity en sus equipos, el docente explicó los aspectos básicos del programa gracias a la herramienta compartir pantalla. Así, el objetivo fue que una vez finalizada la clase los estudiantes supieran desenvolverse con Audacity y manejarlo, si bien no en profundidad sí con la soltura suficiente como para editar su obra de radioteatro.

Algunos de los temas que se trataron fueron cómo trabajar con varios audios a la vez; cómo cortar los silencios o las partes sobrantes; cómo regular la ganancia para que el volumen sea similar entre todos los audios; cómo ‘unir’ dos audios en uno; o cómo lograr que un sonido aparezca y desaparezca progresivamente en lugar de ‘en vacío’. Para facilitar la comprensión del alumnado se mostró un ejemplo previamente preparado por el profesor en el que se mezcló una voz en off con varios efectos sonoros paso a paso, desde cero. Este aspecto resulta fundamental ya que los estudiantes pudieron ver y escuchar todo el proceso, notificando la transformación desde el sonido en bruto hasta el

producto final. Sin duda, esto les ayudó a comprender Audacity y, más importante, les hizo darse cuenta de que son capaces de realizarlo por sí mismos pese a que en un principio pudiera parecerles muy complicado.

Como comentario final, cabe destacar que esta sesión se pareció mucho a un ‘vídeo tutorial’ de Audacity de los que abundan por YouTube. Ante esto podría plantearse la pregunta: “¿y por qué no enviar al alumnado un enlace?”, pero esta opción quedó descartada ya que a buen seguro resultaría mucho menos productiva para los estudiantes. En primer lugar porque la clase virtual a través de Zoom permite un *feedback* inmediato, es decir, pudieron plantear cualquier duda en el preciso momento en el que surja y el docente la respondió al instante. Y en segundo lugar porque la sesión virtual asegura que un número razonable de los alumnos ‘asistan’ a la explicación, cifra que muy probablemente sería menor si simplemente se enviara un enlace a un vídeo de YouTube de 20, 30 o 40 minutos, propuesta en absoluto motivadora.

#### **4.7.10. Sesiones 11 y 12 (trabajo autónomo)**

Una vez elegido el tema, elaborado el guion y conocida la herramienta de edición de audio Audacity, llegó el momento de que los estudiantes se pusieran manos a la obra y grabaran y editaran su propia función de radioteatro. Para ello se utilizaron dos ‘sesiones’ atemporales de trabajo autónomo en las que el alumnado debió invertir 100 minutos en la tarea cumbre de la secuencia didáctica. Además, el profesor manifestó su predisposición y buena voluntad para ayudar en caso de que surgiera cualquier duda o cualquier problema, bien con la grabación o bien con el manejo de Audacity.

Así, el producto definitivo de radioteatro (el audio de la obra en sí) debió enviarse, como tarde, a las 23.59 del día en el que se hubiera desarrollado la sesión 12. No es estrictamente necesario dado que la cantidad de tiempo ofrecida es suficiente, pero para facilitar la tarea y eliminar la presión que grabar y editar un audio pudiera generar en algunos estudiantes, lo ideal sería que la sesión 10 se impartiera un viernes: de esta forma, los alumnos dispondrían de todo el fin de semana para realizar el trabajo final.

#### **4.7.11. Sesión 13 (Telegram)**

Por último, la sesión final se desarrolló a través de Telegram y sirvió como cierre a toda la secuencia didáctica, con especial atención al proyecto de radioteatro. Antes de su comienzo, el profesor evaluó todos los trabajos entregados, de forma que en estos

últimos 50 minutos mostró a toda la clase varios de los mejores. Así, se enviaron los audios por el grupo de Telegram y el docente aportó un comentario destacando las características más positivas de cada uno de ellos. Después, se intentó fomentar un pequeño debate sobre cada uno de los *podcast* seleccionados en el que el alumnado diera su opinión o sus impresiones, partiendo siempre desde el respeto (en caso de que se realizasen críticas).

El objetivo de esta sesión no es otro que fomentar el análisis y la reflexión final de los alumnos. Esto se buscó intentando que fueran conocedores de los puntos fuertes de los trabajos de otros compañeros y, de forma indirecta, generando algo de autocrítica positiva hacia su propio producto *a posteriori* con afán de mejora de cara al futuro (“¿qué podría haber hecho mejor?”, “¿qué le falta a mi *podcast* para ser tan bueno como estos?”).

#### 4.8. Evaluación

La evaluación de la secuencia didáctica se realiza en base a los siguientes criterios establecidos en el currículo aragonés y a los estándares marcados en la programación de 2º ESO del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Bajo Aragón:

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje</b>
<u>Crit.LE.2.4.</u> Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	<u>Est.LE.2.4.1.</u> Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.
<u>Crit.LE.4.5.</u> Comprender textos literarios identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género, recursos expresivos y tropos.	<u>Est.LE.4.5.2.</u> Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
<u>Crit.LE.4.7.</u> Realizar trabajos académicos, orales o escritos, en soporte digital o en papel, sobre aspectos literarios consultando fuentes variadas, citando adecuadamente y sistematizando progresivamente el	<u>Est.LE.4.7.1.</u> Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.

aprendizaje de las claves y estrategias del discurso literario.	<u>Est.LE.4.7.2.</u> Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
---	---

Antes de detallar el diseño de la evaluación conviene especificar algunas cuestiones. En primer lugar, cabe destacar que el valor otorgado a las actividades fue asimétrico dado que el trabajo que conlleva la grabación de un vídeo sobre *Historia de una escalera* o la elaboración desde cero y edición de una obra de radioteatro no es comparable, por ejemplo, a la localización del clímax en una obra. Por este motivo las actividades 3 y 4 ponderan más que la 1 y la 2; 1,5 y 2 veces respectivamente. De esta forma se pretende que la evaluación se adecúe al trabajo y al esfuerzo que el alumnado realiza para desempeñar cada una de las tareas, premiando la elaboración del *podcast*.

Por otro lado, se introduce la evaluación entre iguales en las actividades 3 y 4, de forma que cada alumno debe poner nota a la tarea de dos de sus compañeros. Este método de evaluación tiene como objetivo enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una experiencia didáctica más completa, hecho que se consigue porque los estudiantes se percatan tanto de los fallos que cometen otros compañeros como de los puntos fuertes de sus trabajos. Como afirman Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012, p.207), la evaluación entre iguales permite “la mejora de los procesos y productos del aprendizaje, el desarrollo de estrategias interpersonales, la mejora de la capacidad para emitir juicios o el desarrollo de determinadas competencias académicas y profesionales”.

En concreto, la elección de a quiénes se califica se realiza por orden alfabético (con el fin de evitar favoritismos entre amigos), de forma que se evalúen las actividades de las dos personas que figuren inmediatamente después en la lista de clase. Así, en las actividades 3 y 4 la nota se divide: el 75% de la calificación lo establece el profesor y el otro 25% dos compañeros. No obstante, en caso de que el docente se percate de que la calificación de un alumno a otro resulta sospechosamente alta o sospechosamente baja, hablaría con el evaluador para buscar explicaciones. En caso de no encontrarlas, el 100% de la evaluación recaería en el profesor.

Por último, cabe destacar que el instrumento de evaluación utilizado fue la rúbrica puesto que ofrece notables ventajas respecto a otras opciones, tales como mejorar el desempeño del estudiante, promover expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes

-pues clarifican cuáles son los objetivos del profesor respecto a un determinado tema o aspecto- o permitir al docente describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar (Goodrich, 1997). En el caso de las actividades 3 y 4, donde la evaluación es compartida, las rúbricas se hicieron llegar al alumnado mediante formularios de Google. Todas las preguntas plantearon cuatro posibles respuestas, equivaliendo la primera a “insuficiente” (1-4), la segunda a “suficiente” (5-6), la tercera a “notable” (7-8) y la cuarta a “sobresaliente” (9-10). Cabe destacar que aquellos alumnos que no presentaron el trabajo obtuvieron un “no presentado” (0).

A continuación se especifican las rúbricas a través de las que se evaluó cada actividad.

<b>Rúbrica actividad 1: La estructura y el clímax en la última obra de teatro que viste. (Ponderación: x1)</b>				
	<b>Insuficiente (2-4)</b>	<b>Suficiente (5-6)</b>	<b>Notable (7-8)</b>	<b>Sobresaliente (9-10)</b>
<b>Identifica correctamente el planteamiento, el nudo y el desenlace</b>	No, y no aporta ninguna justificación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Identifica correctamente si planteamiento, nudo y desenlace coinciden con los actos</b>	No, y no aporta ninguna explicación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Identifica correctamente el clímax</b>	No, y no aporta ninguna explicación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Expresión</b>	Utiliza constantemente monosílabos y sus respuestas carecen de elaboración	Se expresa de forma adecuada aunque algunas ideas resultan inconexas y en ocasiones la elaboración del discurso es escasa	Se expresa de forma adecuada	Se expresa de forma adecuada, con rigor, claridad y coherencia

<b>Rúbrica actividad 2: ¿Se respetan las tres Unidades Clásicas en la última obra de teatro que viste? (Ponderación: x1)</b>				
	<b>Insuficiente (2-4)</b>	<b>Suficiente (5-6)</b>	<b>Notable (7-8)</b>	<b>Sobresaliente (9-10)</b>
<b>Identifica correctamente la unidad de acción</b>	No, y no aporta ninguna justificación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Identifica correctamente la unidad de lugar</b>	No, y no aporta ninguna explicación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Identifica correctamente la unidad de tiempo</b>	No, y no aporta ninguna explicación	No, pero sustenta su creencia en argumentos coherentes	Sí, pero no justifica su respuesta	Sí, y justifica su respuesta ofreciendo argumentos de peso
<b>Expresión</b>	Utiliza constantemente monosílabos y sus respuestas carecen de elaboración	Se expresa de forma adecuada aunque algunas ideas resultan inconexas y en ocasiones la elaboración del discurso es escasa	Se expresa de forma adecuada	Se expresa de forma adecuada, con rigor, claridad y coherencia

<b>Rúbrica actividad 3: Imagina que eres un <i>influencer</i> cultural de Instagram y comparte tu reseña de <i>Historia de una escalera</i>.</b> <u><b>(Ponderación: x1,5)</b></u>				
	<b>Insuficiente (2-4)</b>	<b>Suficiente (5-6)</b>	<b>Notable (7-8)</b>	<b>Sobresaliente (9-10)</b>
<b>En general, el vídeo me ha parecido...</b>	Muy malo	Malo	Bueno	Muy bueno
<b>Creatividad</b>	El vídeo es muy simple y no introduce elementos creativos	Hay algo de creatividad pero el vídeo es previsible	Aparecen varios elementos creativos y algunas ideas innovadoras	El vídeo es muy creativo e introduce muchos elementos novedosos
<b>Adecuación del lenguaje utilizado</b>	No es adecuado a Instagram: resulta demasiado coloquial o demasiado académico	Se acerca a lo habitual en Instagram pero peca habitualmente de ser demasiado coloquial o demasiado académico	Aunque algunas veces resulta demasiado coloquial o demasiado académico, es adecuado para Instagram	Es adecuado al contexto de Instagram
<b>Claridad en la exposición de ideas</b>	Es difícil seguir el hilo del vídeo y, en ocasiones, no se entiende a qué se refiere el autor	Se entiende lo que el autor quiere decir aunque podría hacerlo mejor	El autor estructura bien sus ideas pero faltan conectores entre ellas	El autor expone sus ideas de forma clara y ordenada, utilizando conectores cuando es pertinente
<b>Ánalisis de los elementos del género teatral</b>	No analiza casi ninguno: se centra en dar su opinión personal y/o los pasa por alto	Analiza algunos de los elementos pero vagamente y sin entrar en detalles	Analiza la mayoría de los elementos del género teatral	Analiza todos o casi todos los elementos del género teatral
<b>Pasión</b>	El vídeo es soso y aburrido, mantiene siempre el mismo tono	El autor muestra algo de pasión pero el vídeo es, en general, aburrido	El vídeo resulta entretenido, aunque podría ser mejor	El autor demuestra pasión por lo que hace y el vídeo resulta muy ameno
<b>Naturalidad</b>	Se nota claramente que el autor está leyendo o siguiendo un guion	En la mayor parte del vídeo se nota que el autor está leyendo o siguiendo un guion	El autor demuestra naturalidad aunque a veces se nota que está leyendo o siguiendo un guion	El autor actúa con naturalidad siempre o casi siempre y no hay atisbo de que esté siguiendo un guion

Rúbrica actividad 4: Grabación y edición de una obra de radioteatro. (Ponderación: x2)				
	Insuficiente (2-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<b>Atmósfera</b>	El oyente no logra sumergirse en la historia en ningún momento	Resulta complicado sumergirse en la historia	Crea una atmósfera que permite al oyente sumergirse en la historia	Crea una atmósfera ideal, trabajada y que permite al oyente sumergirse completamente en la historia y formar parte de ella
<b>Interpretación</b>	Se limita a leer el guion y los personajes no resultan creíbles	Los personajes resultan creíbles aunque en ocasiones se nota que está leyendo	Los personajes resultan realistas y se aprecia un esfuerzo por interpretar	Los personajes resultan tremadamente realistas y parecen interpretados por actores profesionales
<b>Utilización de efectos sonoros</b>	No utiliza efectos sonoros	Utiliza pocos efectos sonoros y, en ocasiones, de forma errónea	Utiliza abundantes efectos sonoros, aunque en ocasiones de forma errónea	Utiliza de forma óptima abundantes efectos sonoros
<b>Calidad técnica en la edición</b>	Nula o escasa (aparecen cortes inesperados o silencios no provocados)	Se aprecia trabajo en la edición, que resulta adecuada aunque mejorable	La edición parece profesional por momentos, aunque a veces resulta mejorable	La edición parece profesional a lo largo de todo el <i>podcast</i>
<b>Entretenimiento</b>	El producto final resulta tedioso	El producto final resulta algo aburrido	El producto final mezcla tramos aburridos con tramos entretenidos	El producto final resulta muy ameno y entretenido
<b>Clímax</b>	La obra no tiene clímax	Hay clímax pero resulta poco potente o está mal ubicado	El clímax tiene la fuerza necesaria aunque no aparece en el momento oportuno	El clímax tiene la fuerza necesaria y aparece en el momento oportuno

#### **4.9. Medidas de atención a alumnado ACNEAE**

Los casos de ACNEAE entre los 51 alumnos sobre los que se impartió la secuencia didáctica se limitan a tres personas que sufren problemas frecuentes de conexión. Estos alumnos rara vez pueden conectarse a las videollamadas que se realizan por Zoom y, en función del tamaño del archivo, también experimentan problemas puntuales a la hora de reproducir archivos de audio o vídeo enviados por el grupo de Telegram.

Así, con el fin de evitar perjuicios respecto al resto de estudiantes y para que su falta de conectividad no afecte al proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea lo siguiente: al término de cada sesión, se desarrolle esta por Telegram o por Zoom, el docente se pone en contacto por mensaje privado con los tres alumnos en cuestión para conocer si han podido seguir la clase o no. En caso negativo se impartirían los conceptos clave y contenidos mínimos de cada sesión de forma individualizada a través de audios cortos de Telegram (de un minuto como máximo, para que el tamaño del archivo sea reducido), evitando el envío de imágenes (que difícilmente podrán descargar) o los enlaces a contenido de YouTube.

Respecto a las actividades, y dado que la conexión es inestable pero no inexistente, se exigen los mismos criterios que al resto de la clase pero se otorgan márgenes de entrega más amplios, de forma que los alumnos dispongan del tiempo suficiente pese a su mala conectividad para acceder a internet, descargar lo que sea necesario o enviar la tarea al docente. Por norma general los plazos de entrega se aumentan al doble de tiempo aunque, si las circunstancias lo requirieran, podrían llegar a triplicarse.

Por último, si se diera un caso extremo en el que la conectividad fuera totalmente nula (algo que no ocurrió en la puesta en práctica de la secuencia), el docente trataría de adaptarse realizando un resumen de la materia impartida en cada sesión, que se comunicaría al estudiante a través de una breve llamada de teléfono. No obstante, en este caso el mayor problema estaría relacionado con la realización de la actividad final fruto de la imposibilidad de descargar audios de internet y el propio programa de edición. Por ello, dicha actividad se adaptaría y únicamente se solicitaría que el estudiante realizase un pequeño monólogo al docente en una llamada telefónica. Como no podía ser de otra manera, los criterios relacionados con la edición o los efectos se eliminarían por completo; a cambio, ganarían peso la creatividad, la interpretación o la correcta inclusión de un clímax.

#### **4.10. Materiales y recursos didácticos empleados**

A continuación se exponen brevemente los materiales y recursos didácticos que intervienen en la secuencia didáctica divididos en personales, materiales y organizativos.

**Personales:** Las personas que participan en el desarrollo de esta propuesta son el docente y el alumnado, por motivos obvios; la tutora del centro, que supervisa la labor en todo momento e interviene siempre que lo considere necesario; y los familiares de los estudiantes, puesto que en la mayoría de casos tienen protagonismo en la actividad final interpretando a alguno de los personajes.

**Materiales:** Los recursos materiales están directamente vinculados con las nuevas tecnologías fruto del contexto extraordinario de confinamiento. Así, para seguir las clases y realizar y entregar las actividades son necesarios un teléfono móvil o una tablet con conexión a internet (bien sea vía Wi-Fi o datos móviles) y un ordenador con acceso a internet. Adicionalmente, aunque de manera muy puntual, también se utiliza el libro de texto de la asignatura en algunos momentos de las dos primeras sesiones.

**Organizativos:** En cuanto a los recursos organizativos es de notable importancia el diálogo previo al inicio de la propuesta. Como ya se ha mencionado los alumnos proceden de tres grupos distintos, por lo que antes de comenzar es necesario acordar un horario beneficioso para todos los estudiantes y para el docente, de forma que se dediquen cuatro sesiones de 50 minutos por semana a la asignatura. Por otro lado, también se puede llegar a acuerdos con el alumnado en lo referente a la entrega de actividades; por ejemplo, si existiera mucha carga de trabajo de otras asignaturas se aumentarían los plazos. Algo similar ocurriría en caso de que, por cualquier motivo, una sesión no se pudiera desarrollar a la hora prevista; dicha clase se adelantaría, se atrasaría o en el peor de los casos se recortaría (no se contempla la opción de suspenderla) tras dialogar con el estudiantado y conocer sus necesidades.

## 5. Análisis de la puesta en práctica

A continuación se plantean algunas reflexiones a modo de análisis tras la implementación de la secuencia didáctica que, como ya se ha explicado, tuvo como objetivo lograr un primer acercamiento positivo hacia el género teatral en el contexto de confinamiento. Para ello se abordó la materia desde un enfoque activo: desde el primer momento tuve claro que debía primar el aspecto motivacional y de atracción para los estudiantes, tratando de ofrecerles actividades dinámicas y lo más cercanas posible a sus intereses para conseguir que se involucraran con la asignatura. A modo de autocrítica, quizá por esto la parte más ‘teórica’ se vio algo perjudicada si se compara con cómo se hubiera desarrollado la propuesta en un contexto presencial dado que, muy probablemente, en ese caso sí se hubiera incidido en mayor medida en el contenido teórico.

Respecto a lo extraordinario del contexto me gustaría resaltar algunos aspectos positivos de la situación de no presencialidad, dejando al margen los perjuicios evidentes que la teledocencia implica. En primer lugar, quiero destacar que la experiencia resultó satisfactoria y gratificante dado que, por lo general, los alumnos respondieron con creces. Por otra parte, considero que gracias al confinamiento tanto estudiantes como profesores lograron avances en materia tecnológica, por ejemplo en todo lo vinculado al manejo de aplicaciones de videollamada o al potencial que un chat grupal de Telegram puede adquirir. Asimismo, pude observar que los alumnos se involucraron y fueron capaces de trabajar por su cuenta y a su ritmo, algo en lo que no tenía depositadas muchas esperanzas antes de impartir la secuencia didáctica y que considero un aspecto muy positivo. Además, a título individual la no presencialidad me sirvió para agudizar el ingenio y darme cuenta de que soy capaz de reorientar y adaptar una propuesta didáctica pensada inicialmente para el contexto presencial. Por último, también me hizo ser consciente de la infinidad de recursos audiovisuales disponibles en YouTube que se pueden explotar con fines educativos, en los que muy probablemente no hubiera reparado en condiciones normales; creo que se deberían tener en cuenta e incluir en forma de pequeñas píldoras en todo proceso de enseñanza-aprendizaje dado que aportan dinamismo a las sesiones y despiertan el interés y la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, me gustaría comentar algunas cuestiones centradas en las tareas. Respecto a las actividades 1 y 2 me sorprendió especialmente que un número importante

de estudiantes las hicieron acerca de mitos griegos (estudiados en 1º ESO) argumentando “no recordar” la última obra de teatro que presenciaron, algo que considero preocupante y que da buena muestra del poco peso que el género teatral tiene entre la juventud de nuestros días. Respecto a la actividad 3 (acerca de *Historia de una escalera*), el balance es muy positivo. Pude apreciar que muchos alumnos habían hecho un esfuerzo para ‘perder la vergüenza’ y grabarse e interactuar delante de una cámara, mientras que otros demostraron ir sobrados de soltura y se expresaron a las mil maravillas en sus *stories*, de forma clara y amena para el espectador. Asimismo, esta tarea sirvió para comprobar los sentimientos que la obra despertó en los estudiantes, que en la mayoría de casos fueron positivos aunque varios no tuvieron ningún reparo en decir que la función les había parecido aburrida y que ese tipo de manifestación -la teatral- no les resultaba atractiva, algo que concuerda con lo ya comentado sobre el desapego evidente entre los adolescentes y el teatro. Por tanto, considero que la actividad cumplió su objetivo. Finalmente, respecto a la actividad 4, varios estudiantes me comunicaron tras entregarla que les había resultado interesante o entretenida, hecho que posteriormente se certificó con los resultados de la encuesta (*ver punto 5.1*). Además, en la gran mayoría de trabajos recibidos se veía una gran implicación y esfuerzo por parte de los alumnos y sus familiares (especialmente en la labor de edición), hecho que valoro muy positivamente.

En este sentido, a título personal estoy especialmente satisfecho con la sesión 10, centrada en el funcionamiento de Audacity, pues no confiaba en que todos los estudiantes lo entendieran por tratarse de un programa totalmente nuevo para ellos. Sin embargo, durante la sesión apenas hubo dudas y todo pareció quedar claro, algo que se confirmó posteriormente cuando recibí los audios definitivos, algunos de ellos con gran destreza en la edición que incluso rozaba un nivel semiprofesional.

En otro orden de cosas y a modo de autocrítica conviene mencionar varios aspectos negativos observados tras la puesta en práctica de la secuencia didáctica. El más importante de todos tiene que ver con la realización de las tareas por parte del alumnado: 40 de los 51 estudiantes enviaron al menos una de las actividades, número que podría ser mayor pero que, dada la situación, entra dentro de lo esperable. Sin embargo, solo 14 de los 51 alumnos entregaron las cuatro actividades, dato que me parece muy desfavorable y que implica que, en parte, la secuencia didáctica no cumplió el objetivo de motivar al estudiantado y mantenerle interesado por la asignatura. Sinceramente, no sé cuánta parte de culpa atribuir a una mala planificación de la propuesta (quizá las tareas 3 y 4 resulten

demasiado ambiciosas) y cuánta al contexto de no presencialidad, dado que tras comentar la situación con la tutora del centro me explicó que la baja participación y la desconexión del alumnado estuvieron a la orden del día en todas las materias; creo que esto se debe a que los estudiantes eran conscientes de que la norma sería el aprobado general y muchos dieron por finalizado el curso en cuanto se decretó el Estado de Alarma. En este sentido resulta evidente que el confinamiento jugó en contra de la participación dado que, de haberse desarrollado la secuencia en un contexto habitual en el aula, hubiera sido mucho mayor.

Otro aspecto negativo tiene que ver con la falta de interacción en las sesiones virtuales. Busqué en todo momento el fomento del diálogo entre alumnado y profesor, pero esto resultó complicado debido a la no presencialidad. Pese a que intenté mostrar una actitud cercana y receptiva para comprobar que todo el mundo seguía el hilo o para fomentar la aportación de los estudiantes, lamentablemente apenas obtuve *feedback* durante las clases. En cambio, y como nota positiva, sí se puede afirmar que la comunicación individualizada tuvo mucho peso dado que hubo un flujo comunicativo frecuente por chat privado con prácticamente la totalidad de los alumnos comentando dudas o cuestiones, hecho que aumentó notablemente en el proyecto de radioteatro con el asesoramiento sobre temas, guiones, etc., y que algunos estudiantes valoraron muy positivamente en sus encuestas.

Por último, soy consciente de que la secuencia didáctica resulta excesivamente larga y difícilmente aplicable en un contexto presencial, pues parece utópico pensar que a día de hoy con las limitaciones de un currículum tan ajustado y de las programaciones de los departamentos se puedan destinar 13 clases a la enseñanza del género teatral. El motivo de esta duración anormalmente alta radica en que traté de no sobrecargar las sesiones (lo que probablemente alargase en demasiácia toda la propuesta) y espaciarlas lo suficiente para que los alumnos tuvieran tiempo de realizar las actividades, hecho que consideré importante fruto de lo particular de la situación. Además, muchos de los estudiantes comentaron que en ocasiones se sentían sobrepasados puesto que los profesores de otras materias no se adaptaban al contexto de no presencialidad y mandaban cantidades de trabajo inabarcables para ellos.

A continuación se muestran los resultados más destacados de una encuesta totalmente anónima que se envió al estudiantado poco después de la finalización de la secuencia didáctica.

## 5.1. Resultados de la encuesta al alumnado

La encuesta que se hizo llegar a todos los alumnos está disponible en el siguiente [enlace](#) (ver *Anexos 10-14*). Como se puede apreciar, en ella se plantean tanto preguntas cuantitativas de respuesta cerrada como preguntas cualitativas de respuesta libre, buscando que los estudiantes expresen sus opiniones acerca de la secuencia didáctica. Asimismo, las cuestiones podrían dividirse en dos grupos: uno genérico referente a la forma de impartir la materia y otro más concreto sobre la actividad de *Historia de una escalera* y el proyecto de radioteatro.

Antes de comentar los resultados del cuestionario conviene destacar que la participación en el mismo fue muy baja, de apenas el 21,5%, pese a que se envió al alumnado hasta en tres ocasiones, alguna de ellas incluyendo elementos motivadores (ver *Anexo 15*) para tratar de conseguir más respuestas; sin embargo, en torno al 50% de los estudiantes ‘desconectaron’ en cuanto la tutora del centro les hizo llegar sus calificaciones (la última semana de mayo) y, si bien todos permanecen en el grupo de Telegram, a buen seguro muchos desinstalaron la aplicación por esas fechas puesto que las últimas conexiones de prácticamente la mitad de los alumnos datan de principios de junio. Por tanto, y ante un porcentaje de participación de solo el 21,5%, la muestra no resulta lo suficientemente representativa como para establecer unas conclusiones inamovibles en base a las respuestas. No obstante, sí que permite visualizar algunos patrones y opiniones respecto a la secuencia didáctica que se comentan a continuación.

### 5.1.1. Cuestiones generales

En primer lugar, se puede afirmar que la secuencia didáctica resultó atractiva para los estudiantes, dado que no hubo opiniones negativas: el 82% de los alumnos que llenaron la encuesta respondió que le gustó la forma de ver el teatro y el 18% restante se mostró neutral. Otro de los aspectos fundamentales tiene que ver con el principal objetivo de la propuesta (lograr un primer acercamiento positivo hacia el teatro), que se cumplió en parte: casi la mitad de los estudiantes (el 45%) afirmó que, tras estudiar el

tema, el teatro le interesa más, con lo que el resultado es positivo aunque podría ser mejor. Un 27% contestó que le sigue interesando lo mismo que antes (mucho) y el otro 27% que le sigue interesando lo mismo que antes (poco).

Otro punto positivo tiene que ver con la pregunta referente a la carga de trabajo, pues en un primer momento temí que hubiera sido demasiada y los estudiantes no hubieran podido compaginar la tarea con las de otras materias. Sin embargo, estoy satisfecho puesto que las respuestas muestran todo lo contrario: el 82% de los encuestados considera que la carga de trabajo fue correcta, al 9% le pareció correcta pero hubiera preferido menos actividades, y solo el 9% cree que se mandó demasiado trabajo. En lo referente al escaso número de alumnos que realizaron las cuatro actividades, todos los encuestados que respondieron a la pregunta opcional sobre por qué no las hicieron afirmaron que fue debido a que tenían mucho trabajo de otras asignaturas.

Respecto a las clases virtuales a través de Telegram y Zoom las respuestas son muy positivas, lo que confirma las buenas sensaciones que los alumnos me transmitieron en su momento al impartir la secuencia didáctica. El 63% de los encuestados considera que estas sesiones fueron útiles; el 36% interesantes; el 9% divertidas; el 9% “diferentes pero útiles”; y solo el 9% aburridas (los porcentajes no suman 100 porque esta pregunta es de opción múltiple y permite marcar varias respuestas), con lo que el resultado es satisfactorio y demuestra que la teledocencia no implica tantos aspectos negativos como podría parecer.

En cuanto a las preguntas cualitativas una de las de mayor importancia es la que se refiere a lo que más y menos gustó de toda la propuesta. Algunas de las cuestiones que menos gustaron fueron inherentes al género teatral en sí (hubo respuestas como “la teoría del teatro”, “el tema” o “las 3 unidades clásicas”), aunque también hubo respuestas como “tener que encontrar el clímax en *Historia de una escalera*” o “tener que grabarme en vídeo”. Por otro lado, lo que más gustó con diferencia fue el proyecto de radioteatro, al que se refirieron la mitad de los encuestados en la pregunta de respuesta libre. Este altísimo grado de satisfacción confirma el potencial de esta forma de enseñar el género e invita a pensar que debería darse con más frecuencia en las aulas. Otros alumnos mencionaron como sus aspectos favoritos “aprender los lugares donde se representa el teatro”, “la cantidad de posibilidades de hacer teatro”, “la manera en la que el profesor lo explicó” o “ver la obra *Historia de una escalera*”. Sobre esta última respuesta me gustaría

comentar que, pese a que sea la opinión particular de un solo alumno, me resulta especialmente gratificante dado que en este caso concreto se ha producido un acercamiento agradable hacia el teatro (y quién sabe si incluso un descubrimiento de este género), consiguiendo así uno de los principales objetivos de la educación literaria.

Por último, respecto a qué cambiarían los alumnos para mejorar, la respuesta mayoritaria fue que dejarían todo igual (el 36%) aunque también varios coincidieron en ver más obras de teatro por considerarlo “entretenido”. Este hecho resulta destacable puesto que, como ya se ha mencionado, gran parte de los estudiantes apenas había visto teatro nunca y la visualización de *Historia de una escalera* resultó para ellos una experiencia positiva y agradable. Por este motivo, de cara a una posible mejora de la secuencia didáctica quizá habría que tener en cuenta este aspecto y se debería incluir el visionado o la lectura de más obras teatrales. Otra respuesta fue “hacer un radioteatro conjunto entre todos”, en el que cada estudiante tuviera su papel dentro de la misma obra, lo que me resulta curioso ya que en un primer momento planteé esta idea pero la terminé desecharando por considerarla demasiado enrevesada en el contexto de confinamiento.

### **5.1.2. Cuestiones sobre las actividades**

La actividad de Instagram sobre *Historia de una escalera* resultó, por lo general, gratificante en función de las contestaciones a una pregunta de respuesta múltiple que permite escoger varias opciones (motivo por el que los porcentajes no suman 100): el 63% de los encuestados la consideraron “entretenida”, el 18% “divertida” y solo el 9% “aburrida”. Sin embargo, y como se detallará en el punto 6, llama la atención que el 36% manifestó que le dio vergüenza grabarse para realizar esta tarea, porcentaje que me parece elevado y que antes de realizar la encuesta creía que iba a ser inferior por lo acostumbrados que están los adolescentes a esta red social. Aunque el dato no reviste mayor importancia, conviene tener en cuenta de cara a posibles implementaciones que una parte notable del alumnado no se siente cómodo apareciendo ante la cámara.

Respecto a lo que más y menos gustó de la actividad, la tónica sobre la vergüenza a grabarse se mantiene: el 30% explicó que precisamente eso fue lo que menos le gustó (la respuesta de un alumno fue “lo que menos tener que grabarnos y lo que más que solo lo viera el profesor por privado”, lo que denota cierto temor en este caso particular a que otras personas pudieran verle). En el apartado negativo también hay varias referencias a la duración de la obra pese a su brevedad -72 minutos- y a que tuve este aspecto en cuenta

a la hora de escogerla, tratando de que la representación fuera lo más corta posible para que no generara un rechazo en el estudiantado. No obstante, por lo general las opiniones sobre la actividad son positivas (“me pareció divertida”, “me gustó la historia y lo que sucedía en la obra”, “aprendí mucho”) e incluso dos alumnos se refieren al hecho de grabarse y “tener que perder el miedo ante la cámara” como aspectos que más les gustaron. Además, una de las respuestas agradece la actividad por ser diferente y por el uso de Instagram (“nunca viene mal trabajar con redes sociales con adolescentes ya que están muy presentes en nuestras vidas”), algo que demuestra la importancia de adaptar el contenido de la asignatura a los intereses y a la realidad del alumnado.

Respecto al proyecto de radioteatro, y como ya se ha comentado, la apreciación general es más que positiva. En una pregunta que permite escoger varias opciones el 82% de los encuestados califican la actividad como “divertida” y el 27% como “asequible”. En este punto resulta especialmente destacable que ninguno de los estudiantes marcó la casilla “aburrido”, “complicado”, “me dio vergüenza hacerlo” o “demasiado trabajo”, con lo que queda claro que el proyecto de radioteatro cumplió sus objetivos y fue una actividad que gustó y resultó amena para los alumnos.

Precisamente por este motivo en el apartado cualitativo apenas hay referencias a lo que menos gustó y son frecuentes respuestas como “no hay nada que no me guste”, si bien algún alumno sí que destaca como negativo “todo el trabajo que hay detrás”, “pensar el tema” o “editarla con Audacity”. En cambio, las respuestas se caracterizan por ser positivas y plantean temas como la diversión al grabar; el buen rato que pasaron los estudiantes interpretando personajes con sus padres; la posibilidad de convertirse en ‘actores’ dentro de su propia obra; o aprender nuevas habilidades como la edición de audios y el manejo de Audacity. Cabe destacar que uno de los encuestados respondió que lo que más le gustó fue “que el profesor dio su opinión sobre las obras antes de entregárnoslas”, lo que certifica que la labor del docente a modo de asesor y guía del proyecto resultó satisfactoria. Por todo lo expuesto, parece evidente que el radioteatro representa una opción inmejorable para enseñar el género teatral, que todavía está por explotar en la mayoría de contextos educativos.

## 6. Conclusiones

A continuación se especifican las conclusiones a las que se pudo llegar tras la puesta en práctica de la secuencia didáctica.

En primer lugar, considero que el acercamiento al género teatral desde el enfoque de la recepción y la educación literaria resulta absolutamente necesario en una situación de confinamiento. Incluso así en ocasiones puntuales resultó algo complicado mantener la atención de los estudiantes y solo 14 de los 51 entregaron todas las actividades, cifra que a buen seguro hubiera sido inferior de haberse abordado la materia desde un enfoque historicista, formalista o estructuralista, con los que la motivación y el seguimiento de las sesiones virtuales hubieran caído en picado. Por tanto, si enseñar literatura desde la educación literaria es más que recomendable en las aulas, en un contexto de no presencialidad su importancia aumenta y se antoja fundamental; queda claro que solo si se sitúa al alumno en el centro y éste se convierte en protagonista de su aprendizaje se podrá lograr el fomento y disfrute de la lectura y el avance en la interpretación de textos en clases desde casa.

A tenor de lo ya mencionado en el apartado 5.1, en el que se explica que el 45% de los encuestados manifestó mostrarse más interesado por el género teatral, puede afirmarse que la utilización de la educación literaria en la secuencia didáctica logró su objetivo, pues se cumple la afirmación enunciada por Sanjuán (2014): que la educación literaria debe “ser capaz de crear en los jóvenes el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela” (p.165). Si bien no hubo como tal “experiencias gratas de lectura” (puesto que simplemente se visionó *Historia de una escalera*), se puede concluir que se consiguió un acercamiento positivo al teatro gracias a la elaboración de las obras de radioteatro en las que, sin lugar a dudas, los estudiantes desarrollaron su creatividad e imaginación.

En este sentido, el proyecto del radioteatro supuso el punto clave de la secuencia didáctica dado que aglutinó los principales elementos de la educación literaria, tales como permitir que el alumnado experimentase la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal (Colomer, 1996); favorecer “la escritura creativa como modo de personalizar el hecho literario” (Dueñas, 2013, p.153); o potenciar la fuerza creadora del estudiantado (Jauss, 1970).

En lo referente al proyecto de radioteatro se pudo comprobar que sus resultados fueron tremadamente satisfactorios dado que el desempeño general del alumnado fue sobresaliente y, además, disfrutaron y se divirtieron durante su elaboración (*ver punto 5.1*), hecho que considero importantísimo. Queda claro que, como afirman Aguaded y Martín (2013) la radio es un medio ideal para la educación tanto por el amplio abanico de posibilidades que ofrece como por todos los aspectos y competencias que permite trabajar. Entre las características que fueron comunes a todos los estudiantes que realizaron esta actividad, destacaría que demostraron que habían comprendido e interiorizado las bases teóricas del género teatral, pues en sus creaciones cuidaron aspectos como la estructura. También resulta notable la inclusión de un clímax o la ambientación (a través de efectos de sonido); o que se involucraron totalmente con el proyecto (debo reconocer que más de lo esperado), hecho que pude comprobar ante la gran cantidad de dudas y detalles que me hicieron llegar por mensaje privado referentes al tema, a problemas tecnológicos, a qué efectos consideraba más adecuados o a aspectos relacionados con los diálogos entre personajes.

Además, fueron capaces de autorregularse y de gestionar su propio tiempo de manera eficaz, algo que considero muy destacado. Asimismo, los resultados finales fueron más que satisfactorios y en ellos se puede apreciar el interés y el esfuerzo por conseguir productos logrados, en los que se vincula su capacidad de creación con su experiencia previa. También resulta destacable que aunque en ocasiones los alumnos siguieron las propuestas de temas facilitadas por el docente, la mayoría fueron muy creativos y originales en sus *podcast*. Por último, conviene subrayar que en algunos casos la edición estuvo tremadamente trabajada, obteniendo resultados semiprofesionales; no se impuso ninguna limitación de tiempo y esto provocó que algunos estudiantes se dejaran llevar y dispararan su inventiva y su imaginación, pues hubo varias obras que se fueron más allá de los 4 minutos de duración.

Respecto a las nuevas tecnologías se dio una pequeña contradicción con la definición de Hernández (2017) sobre el nuevo consumidor digital, en la que afirma que “el usuario domina con cierta soltura las TIC” (p.22). Aunque inicialmente compartía el pensamiento del autor, más aún en un aula cuyos integrantes son todos nativos digitales, al llevar a cabo la propuesta didáctica me percaté de que esto no siempre es así y de que varios alumnos presentaban problemas en según qué puntos. Sin ir más lejos, en ocasiones tuve que ‘aminorar’ el ritmo por dificultades en el manejo de las TIC en aspectos a priori

sencillos y que daba por hechos como la descarga de audios de YouTube o el correcto acceso a los enlaces enviados por el grupo de Telegram. Por tanto, parece pertinente afirmar que no todo el alumnado posee un dominio de la tecnología tan alto como pensamos y que, quizás, en ocasiones se sobrevaloran las capacidades de los estudiantes en materia TIC. No obstante, cabe destacar que también se dio el otro extremo y hubo algunos que manejaban con gran soltura todos los recursos tecnológicos.

En este sentido, como ya se ha comentado, se siguió la idea de Londoño (2017) y se introdujeron elementos tecnológicos cercanos a la realidad del estudiantado “para capturar su atención y hacer de la enseñanza una actividad divertida y enriquecedora”, algo que dio resultado. Por ejemplo, fue frecuente el uso de memes, *gifs* y *stickers* tanto por parte del profesor como por parte de los propios alumnos, lo que generó un clima de confianza y reciprocidad que, en mi opinión, logró mantener la motivación del alumnado y su vinculación con la materia. Además, en ciertos puntos de la explicación se ligó el contenido de la asignatura a temas presentes en el día a día de los estudiantes (ejemplificando cuestiones con algunos *youtubers* o con series como *La que se avecina* o *Los Simpson*), algo que dio lugar a comentarios positivos en el grupo de Telegram e incrementó el interés. Por tanto, visto su papel como generador de diálogo y de comentarios sobre la materia, el hecho de establecer vínculos entre la asignatura y la realidad del alumnado debería ser una constante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sea este presencial o no.

Respecto a la actividad de Instagram sobre *Historia de una escalera*, netamente audiovisual, los resultados indican aspectos tanto positivos como negativos. Lo cierto es que el alumnado mostró soltura y se pudo apreciar el esfuerzo de los estudiantes por desenvolverse ante la cámara, pero como se explica en el apartado 5.1, un 30% respondió en la encuesta posterior que lo que menos le gustó fue tener que aparecer en la videoreseña y un 36% que le dio vergüenza grabarse, hecho que contrasta con las afirmaciones de Sánchez y Fernández (2020) en las que destacan lo positivo de trabajar con vídeos creados por los propios alumnos. Algo similar sucedió en las clases a través de Zoom, donde se permitió la opción al usuario de conectarse con o sin cámara. Durante la implantación de la secuencia didáctica apenas un 20% o un 30% de los estudiantes asistió al ‘aula virtual’ apareciendo ante la cámara, hecho que sumado a las respuestas en los cuestionarios permite concluir que la mayoría de alumnos prefiere mantenerse en un segundo plano y muestra cierto reparo a tener que mostrar su imagen en la práctica de la teledocencia.

Por otro lado, respecto a la metodología utilizada durante la implantación de la secuencia didáctica, se pudo certificar que el Aprendizaje Basado en Proyectos resulta apropiado y pertinente para mantener al alumnado activo y vinculado a la asignatura pese a las dificultades del contexto de no presencialidad. Con esta propuesta metodológica se fomentó el trabajo día a día de los estudiantes y la realización de pequeñas tareas no evaluables (pensar un tema, pensar en los efectos, redactar un guion...) para terminar elaborando un producto final (el archivo de audio con la obra de radioteatro): De esta forma, se mantuvo la motivación y el seguimiento de los alumnos hacia la materia gracias a su implicación en sus respectivos proyectos. Por tanto, se puede afirmar que el ABP es una metodología que ha demostrado ser adecuada y útil en situaciones de teledocencia porque evita, al menos en parte, la temida desconexión del estudiantado. No obstante, cabe recordar que esta propuesta metodológica no se siguió al pie de la letra ya que, en teoría, debería haberse llevado a la práctica con pequeños grupos en el aula, algo que fue imposible fruto del confinamiento.

Asimismo, se demostró lo comentado por Boquete (2014) acerca del “filtro afectivo” que surge entre profesor y alumno cuando el género teatral se imparte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. En este caso la comunicación fue siempre telemática, pero quedó claro que los estudiantes valoraron la cercanía del docente y su papel de ‘guía’, dando muestras del vínculo y la complicidad existentes entre ambos: Sin ir más lejos, recibí numerosos mensajes por chat privado planteando todo tipo de cuestiones sobre las actividades, en especial sobre el tema y el guion del radioteatro o sobre la grabación de la videoreseña acerca de *Historia de una escalera*. Además, algunos de ellos tuvieron cierto tono divertido e incluso bromista que da buena muestra del llamado “filtro afectivo”, siempre desde el respeto y las distancias entre ambas partes.

Por último, me gustaría destacar que, bajo mi punto de vista, esta secuencia didáctica ofrece algunas pinceladas sobre las posibilidades que ofrece la teledocencia y la enseñanza del género teatral en un contexto excepcional de confinamiento forzado. No obstante, son simplemente unas pequeñas aproximaciones, por lo que espero que la propuesta sirva para que se desarrolleen futuras investigaciones acerca de esta temática dentro de la educación literaria sean para un contexto presencial o no; en cualquier caso, considero que es un campo con mucho potencial en términos educativos y del que se podrían obtener grandes avances extrapolables al aula para lograr una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 7. Bibliografía

- Aguaded, I. y Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui*, 124, 63-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5791043.pdf>
- APPF. (2018). ¿En qué consiste el role-playing? Recuperado de <https://www.appf.edu.es/consiste-role-playing/>
- Aragón Radio. (24 de abril de 2020). *VII Concurso de Radionovelas Matemáticas. La matemática del fútbol. Finalista en la categoría de Secundaria*. Aragón Radio. <http://www.aragonradio.es/podcast/emision/vii-concurso-de-radionovelas-matematicas-la-matematica-del-futbol-finalista-en-la-categoría-de-secundaria/>
- Araya-Rivera, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Actualidades investigativas en educación*, 17 (3), 1-32. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00135.pdf>
- Arze, G. (2008). *La novela revolucionaria. Contribución a la crítica*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=MPKTflFb23kC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente en las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9 (3), 31-38. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art05.pdf>
- Barros, M.J. y Medina, F. (2011). El valor añadido de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas. Proyecto NIFLAR. En J. A. Moya y M. Sosinski, *Estudios sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 35-41). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [http://www.ugr.es/~hum430/Actas\\_XVI\\_Jornadas.pdf](http://www.ugr.es/~hum430/Actas_XVI_Jornadas.pdf)
- Boquete, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En E. Tobar y V. Hidalgo (Coords.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español* (pp. 4-19). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108662/santamaria\\_gomez\\_ruiz\\_boquete\\_vaqueiro\\_martin\\_moreda\\_comba\\_fernandez\\_hidalgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108662/santamaria_gomez_ruiz_boquete_vaqueiro_martin_moreda_comba_fernandez_hidalgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-ensenar_lengua.pdf)
- Castillo, S. (2017). La educación superior después de Bolonia: balance y perspectivas. *Horizontes Sociológicos*, 9, 91-97. Recuperado de <http://aass.org.elserver.com/ojs/index.php/hs/article/view/158/149>

- Cervantes Virtual. (2014). *La vida es sueño. Monólogo de Segismundo (Andoni Gracia) - Calderón de la Barca*. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=w84j1XwpKBI>
- Clement, J. (2020). Distribution of Instagram users worldwide as of January 2020, by age group. *Statista*. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/325587/instagram-global-age-group/>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)
- Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-136. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- Fosshub. (s.f.). *Descargar Audacity*. <https://www.fosshub.com/Audacity.html>
- García, J. (Coord.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. Recuperado de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)
- González, F. y Carrillo, E. (2008). El rol del tutor. En J. García (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 75-89). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. Recuperado de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4). Recuperado de <https://ilearn.marist.edu/access/content/group/bb30edbb-84eb-4d65-8292-ff8ac52de2e3/Readings%20and%20Information/Andrade%201997%20rubrics.pdf>
- Hernández, J. (2017). Diseñando una recepción participativa para universos transmedia: roles y desafíos. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 28, 21-41. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/2055>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/286211647\\_La\\_evaluacion\\_entre\\_iguales\\_Beneficios\\_y\\_estrategias\\_para\\_su\\_practica\\_en\\_la\\_universidad](https://www.researchgate.net/publication/286211647_La_evaluacion_entre_iguales_Beneficios_y_estrategias_para_su_practica_en_la_universidad)
- IAB Spain. (2015). *Estudio anual de redes sociales*. Recuperado de [https://es.slideshare.net/IAB\\_Spain/estudio-anual-de-redes-sociales-2015](https://es.slideshare.net/IAB_Spain/estudio-anual-de-redes-sociales-2015)

IES Bajo Aragón. (2019). Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <http://www.iesbajoaragon.com/PGA/documentos/PCESO/PCESO.Ed4.pdf>

IES Bajo Aragón. (2019). Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Programación de 2º ESO. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <http://www.iesbajoaragon.com/PGA/documentos/Programaciones/lengua/prg-2eso-lcl.pdf>

Internet Segura for Kids. (2020). ¿Por qué Instagram es la app de moda entre los jóvenes y adolescentes? *Consumer*. Recuperado de <https://www.consumer.es/tecnologia/internet/instagram-exito-moda-joven.html>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía para la comunicación*. Recuperado de [https://www.cibercorresponsales.org/system/custom\\_upload/filename/219/Kaplun.pdf](https://www.cibercorresponsales.org/system/custom_upload/filename/219/Kaplun.pdf)

Londoño, C. (2017). 8 ideas para transformar Instagram en un recurso de aprendizaje. *Elige Educar*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/8-ideas-transformar-instagram-recurso-aprendizaje>

Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126264.pdf>

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-literaria---bases-para-la-formacion-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-literaria---bases-para-la-formacion-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_)

MP3-Youtube.download. (s.f.). <https://mp3-youtube.download/es/best-youtube-converter>

Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza. Boletín Oficial de Aragón, núm. 83 de 29 de abril de 2020. Recuperado el 28 de junio de 2020 de <https://educa.aragon.es/documents/20126/680999/20200429-ORDEN+ECD+357+2020%2C+de+29+de+abril.pdf/f50c84a2-6b20-961e-f7a1-81e9772390c4?t=1588150545481>

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 105 de 2 de junio de 2016. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

- Peralta, P.F. (2018). Experiencia centro educativo Juan Bautista Bustos. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1229/JUAN%09%20B%20BUSTOS%20REC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peralta, P.F. (2018). *Tomar la palabra. Radioteatros en la escuela*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6832/TOMAR%20LA%20PALA%09BRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pijuan, J. (2012). *¿Qué es el teatro para Lope de Vega? [De la película Lope]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9Y2QzM-MdaY>
- Podium Podcast. (21 de mayo de 2018). *El Gran Apagón / T01E03 - Las llamadas / Podium Podcast*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VVLazNkgMfs&feature=youtu.be&t=105>
- Quino, E. (11 de febrero de 2013). *Romeo y Julieta*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wigXYdYSduI&feature=youtu.be&t=4750>
- Rivas, A. (2005). *De la poética a la teoría de la literatura (una introducción)*. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=n\\_ie4sZNaSwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=n_ie4sZNaSwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Rivero, F. (2016). Informe Mobile en España y en el Mundo 2016. Recuperado de <https://movilapp.es/DIM2018.pdf>
- Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 27 (52), 97-109. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4581/3551>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É., Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educ.Educ*, 13 (1), pp. 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>
- Rodriguez, M. (2018). *Los Simpsons: La Guerra de los Mundos y Orson Welles*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZROROeNSvMw>
- Sánchez-Mesa, D. (2017). Narrativas transmediales: teoría, historicidad de los medios comparados y close reading. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 28, 1-8. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/2054>
- Sánchez, M.A. y Fernández, M.T. (2020). Realización y exposición de trabajos en grupo a través de la creación y desarrollo de vídeos originales realizados por el alumnado y su evaluación a través de competencias. En A.I. Allueva Pinilla y J.L. Alejandre Marco (Coords.), *Enfoques y experiencias de innovación educativa con TIC en educación superior* (pp. 49-54). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=ar6zDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es%09&sou#v=onepage&q&f=false>

- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilita* (8), 155-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372192.pdf>
- Solís, M. (2012). Role playing como herramienta de enseñanza. En O. Echevarría (Dtor.), *Reflexión académica en Diseño & Comunicación* (pp. 70-71). Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/380\\_libro.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/380_libro.pdf)
- Szysko, N., Neri, C. y Cataldi, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144263>
- Tejerina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 104-117. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/educacion-literaria-y-lectura-de-textos-teatrales-una-propuesta-para-la-educacion-primaria-y-la-educacion-secundaria-obligatoria-0/html/003f59d8-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/educacion-literaria-y-lectura-de-textos-teatrales-una-propuesta-para-la-educacion-primaria-y-la-educacion-secundaria-obligatoria-0/html/003f59d8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Tele Aracena. (4 de junio de 2018). *Teatro 'Historia de una escalera'*. Aula Municipal de Teatro. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wvvBGAj1AYc>
- Universidad del País Vasco. (2006). *Las metodologías activas de enseñanza en el programa 'Eragin'*. Recuperado de <https://www.ehu.eus/documents/1870360/2173146/Caracteristicas-%09metodologias-activas-cast.pdf/6391f6e5-c0db-45e7-aef2-4473702c74cc>
- Vásquez, L. (8 de febrero de 2017). Las 10 principales ventajas de Telegram sobre WhatsApp. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Las-10-principales-ventajas-de-Telegram-%09sobre-WhatsApp>
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. Recuperado de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)

## 8. Anexos

**Anexo 1:** ejemplo de captura de pantalla que se mostró al alumnado sobre el espacio teatral.

**ESPACIO**

- Espacio teatral: ¿dónde está ambientada la obra?  
En la España del siglo XVIII, en una casa, en un pueblo...
- Espacio físico: ¿dónde se representa la función?  
Teatro, corral de comedias, calle, salón de actos...



Navigation icons: back, forward, search, etc.

**Anexo 2:** esquema de las tres Unidades Clásicas.

### 3 Unidades clásicas (s. IV a.C.)

**111**

#### Unidad de acción (tema)

La obra solo puede tratar de un tema, no puede haber tramas secundarias

#### Unidad de lugar (espacio teatral)

La obra solo puede transcurrir en un espacio

#### Unidad de tiempo (tiempo dramático)

La obra debe desarrollarse, como máximo, en el tiempo ficticio de un día



**Anexo 3:** ruptura de las tres Unidades Clásicas e innovaciones introducidas por Lope de Vega.



Lope de Vega (1562 – 1635)



**ACCIÓN:** Además del tema principal introduce temas secundarios.



**LUGAR:** No solo uno, se incluyen más y pueden variar (primero en casa y luego en la calle, primero en el campo y luego en la ciudad...). Se consigue con los decorados.



**TIEMPO:** Libertad total, sin límite

**Anexo 4:** diapositiva sobre los personajes en la tragedia.

## Tragedia

### Personajes



-Son ilustres, gente importante o con poder: reyes, nobles... Nunca criados o lacayos.

-Los protagonistas son el héroe o la heroína, que tienen características positivas y negativas.

⊕ Encarnan valores como la valentía, la destreza, la astucia o el amor.

⊖ Son víctimas de sus pasiones y no pueden controlarlas (celos, ambición, ira...).

-Luchan por los sueños universales de todo ser humano: justicia, libertad, felicidad, verdad...

-Por mucho que lo intenten nunca consiguen su objetivo: están predestinados a sufrir porque así lo ordenan los dioses (Antigua Grecia) o por injusticias o desigualdades de la sociedad.



**Anexo 5:** la actividad 3 tal y como se mandó al alumnado.



**IMAGINA QUE ERES...**

**Un influencer cultural de Instagram**

Tienes que compartir con tus miles de seguidores una crítica/reseña de *Historia de una escalera* en la que debes hablar de: tu opinión personal, el argumento, el clímax, la estructura interna y externa, el espacio, el tiempo y cualquier otra cosa que se te ocurra.

**Características del trabajo:**

Hay que enviar a la cuenta de Instagram @adrian2ESO un video en formato stories de, como máximo, 10 stories de duración (2'30'' minutos).

Aspectos que hay que tener en cuenta:

- Eres una persona con miles de seguidores así que es importante **mostrar pasión** por lo que cuentas, sentirlo. ¿A que no seguirías a un youtuber si fuera soso o no tuviera ninguna gracia?
- Si quieres, puedes usar filtros o efectos de la propia aplicación pero no importa la calidad técnica sino lo que cuentas.

**Anexo 6:** recomendaciones que se deben tener en cuenta antes de escoger un tema para el proyecto de radioteatro.

## Recomendaciones

A large, dark image of a person wearing a mask, possibly a jester or clown mask, with a wide, toothy grin. In the upper left corner, there is a small, rectangular inset image of a woman with curly hair, wearing a dark blue top, with her hand to her chin in a thoughtful pose. In the lower left corner, there is another small, rectangular inset image of a man with short hair, smiling and holding a small object. In the bottom left corner, there is a white rectangular box containing a yellow warning sign with a black exclamation mark inside a triangle. The main text is organized into three sections, each preceded by one of these images.

- -Piensa en algo realista que creas que eres capaz de hacer.
- -¿Cómo lo grabaré? Lo ideal es hacerlo de una sola vez en casa con familiares.
- -Cuantos menos personajes haya, menos voces tendrán que intervenir.
- -¡Recuerda! Tiene que haber un clímax (momento cumbre, de máxima tensión).

## Anexo 7: propuesta de algunos temas sobre los que elaborar el radioteatro.



# Algunas posibles ideas

- -Pides comida a domicilio y el repartidor es un cantante, un deportista o un famoso al que admirás.
- -Te saltas el confinamiento para quedar con un amigo pero vuestros padres os pillan.
- -Son las 20.00 y tu familia se ha ido a pasear pero tú has preferido quedarte solo en casa. De repente, llaman al timbre y una voz que no conoces te dice de forma agresiva que abras.
- -Intentas quedar con un amigo para hacer videollamada o jugar a la Play pero te dice que no puede porque se encuentra muy mal y tiene fiebre. Decides acompañar a tu madre al supermercado para no aburrirte y, casualmente, ves a tu amigo ahí. Tienes dos opciones: ir a cantarle las cuarenta o contarle lo que ha pasado a otra persona.

## Anexo 8: ejemplo de guion literario que se enviará a los estudiantes.

### GUIÓN LITERARIO

#### **Escena 1 – Interior noche / vehículo y Exterior noche / calle.**

El vehículo con sus dos ocupantes, Susana y Mario, llega a un pequeño y viejo pueblo. Poco después se detiene a un lado de la calzada.

**Mario :** ( Bosteza por el cansancio ).

**Susana :** ( Parece despertar de un ligero sueño ) ¿Por qué nos hemos parado, Mario?

**Mario :** Estoy muerto de sueño, Susana ( vuelve a bostezar )... Llevo muchas horas conduciendo, seguro que en este pueblo encontramos alguna pensión o algo por el estilo...

**Susana :** ( Mirando a través de la ventanilla ) Pues no se que decirte... Mucha pinta de pueblo acogedor no tiene.

**Mario :** Tranquila, en peores sitios hemos estado...

**Susana :** Si, es verdad ( sonríe )... tampoco se ve tan horrible.

**Mario :** ( Le devuelve la sonrisa ).

Salen del vehículo, Mario se acerca a Susana y la toma suavemente por los hombros. Salen de pleno andando tranquilamente.

#### **Escena 2 – Exterior noche / calles**

La joven pareja anda por una de las calles del pequeño pueblo. Todo está aparentemente muy tranquilo.

**Mario :** Que silencio, ¿verdad?

**Susana :** Sí, demasiado incluso...

**Mario :** ¿Tienes miedo? ( con voz terrorífica y cómica a la vez ).

**Susana :** Mario, por Dios...

**Mario :** ( Sonríe bromista ).

**Susana :** ( Niega con la cabeza y sonríe ligeramente ).

Siguen andando sin rumbo fijo y bastante perdidos. De repente, ven a los lejos a una mujer andar y doblar la esquina.

**Susana :** Mira... ahí hay alguien.

**Los dos** aligeran la marcha para poder alcanzar a la mujer. Pero al llegar al otro lado de la esquina, la mujer ha desaparecido. Se sorprenden.

**Mario :** ¿Dónde coño se habrá metido?

**Susana :** Habrá entrado en alguna de las casas.

**Mario :** Pues yo no he oido nada...

En ese mismo momento, algo o alguien pasa justo detrás de ellos... Se giran, pero no ven nada. Ambos se miran sin entender nada y luego prosiguen su marcha por el misterioso pueblo.

## Anexo 9: diapositiva sobre la importancia de los efectos de sonido.

### Efectos de sonido

- Sirven para **enriquecer y ambientar** el podcast. Pensad que el oyente no sabe de qué habláis y, al contrario que en el teatro, no ve lo que está pasando.
- Gracias a los efectos se consigue poner en situación al oyente y hacer un producto más realista.
- Hay efectos de prácticamente cualquier cosa que podáis imaginar.
- Ejemplos: si los personajes están en la calle se deberían escuchar pájaros, viento o coches; si os traen comida a casa se debería escuchar el timbre, etc.



**Anexos 10-14:** capturas de pantalla en las que se incluyen todas las preguntas de la encuesta posterior a la implantación de la secuencia didáctica.

### Valoración del teatro

Cuestionario de evaluación sobre la unidad del teatro vista desde casa durante el confinamiento.

\*Obligatorio

¿Te gustó, en general, la forma de ver el tema del teatro? \*

- No
- Ni fu ni fa
- Sí

¿Qué es lo que MÁS y lo que MENOS te gustó de todo el tema? \*

Tu respuesta

Después de estudiar este tema el teatro... \*

- Me interesa más
- Me sigue interesando lo mismo que antes (mucho)
- Me sigue interesando lo mismo que antes (poco)

Las clases por Zoom y Telegram me parecieron...

- Aburridas
- Difíciles de entender
- Interesantes
- Útiles
- Otro: \_\_\_\_\_

Durante todo el tema tuviste que hacer cuatro actividades (una sobre la estructura y el clímax; otra de las tres unidades clásicas; el video de Instagram sobre Historia de una escalera; y el radioteatro). ¿Crees que la carga de trabajo fue correcta? \*

- No, creo que mandaste demasiado trabajo.
- Sí, pero habría preferido que hubiera menos actividades.
- Sí.
- Otro: \_\_\_\_\_

(Contesta a esta pregunta solo si NO hiciste todas las actividades). No hice alguna o varias actividades porque...

- Me parecieron aburridas
- Tenía mucho trabajo de otras asignaturas
- Eran demasiado complicadas
- No me enteré bien de lo que había que hacer
- Otro: \_\_\_\_\_

¿Qué te pareció la actividad de Instagram sobre 'Historia de una escalera'? \*

- Aburrida
- Ni fu ni fa
- Entretenida
- Me dio vergüenza grabarme
- Otro: \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que MÁS y lo que MENOS te gustó de la actividad de Instagram sobre 'Historia de una escalera'? \*

Tu respuesta

---

El radioteatro me pareció... \*

- Aburrido
- Complicado
- Divertido
- Asequible
- Demasiado trabajo
- Me dio vergüenza hacerlo

¿Qué es lo que MÁS y lo que MENOS te gustó del proyecto de radioteatro? \*

Tu respuesta

---

Si tuvieras que cambiar algo de todo el tema, ¿qué sería? (Menos actividades, haber visto más obras de teatro, dar las clases de otra forma, hacer el proyecto de radioteatro de otra manera... Cualquier cosa que se te ocurra). \*

Tu respuesta

---

**Enviar**

**Anexo 15:** inclusión de *stickers* en una de las 3 ocasiones en las que se envió la encuesta al alumnado.

