

INVESTIGACIONES

Pájaros que intentan volar: educación y neoliberalismo vs improvisación teatral

Birds trying to fly: education and neoliberalism
vs. theatrical improvisation

Emilio Méndez-Martínez^a, Javier Fernández-Río^b

^aConsejería de Educación del Principado de Asturias, España.
emiliomm@educastur.org

^bUniversidad de Oviedo, España.
javier.rio@uniovi.es

RESUMEN

El neoliberalismo es hoy la ideología mayoritaria globalmente e impone un modelo personal y social que premia lo individual y seriado, al tiempo que castiga lo colectivo y diferente. El sistema educativo español tiende hacia un enfoque neoliberal. ¿Y si aplicáramos en dicho sistema una intervención basada en principios opuestos? Durante tres meses llevamos a cabo un programa de intervención basado en la improvisación teatral en un instituto de enseñanza secundaria español. Accedieron a participar 78 estudiantes (12.76 ± 0.8 años). Desde un enfoque cualitativo, recogimos la información mediante 29 entrevistas, cuatro grupos de discusión, 80 preguntas abiertas, tres diarios de observador externo y un diario docente. Observamos la predominancia de cinco categorías temáticas: metodología, socialización, proceso creativo, expresión y beneficios. Este estudio plantea la importancia de que en el sistema educativo existan lugares efectivos de socialización, expresión y creatividad, frente a su tendencia actual hacia ideas neoliberales.

Palabras clave: educación, neoliberalismo, improvisación teatral, creatividad, teatro en educación.

ABSTRACT

Neoliberalism is currently the leading ideology and establishes a personal and social model that rewards the individual and similar, while punishes the collective and different. Spanish education tends towards a neoliberal approach. What would happen if an intervention program based on contrary values is implemented? An intervention program based on theatrical improvisation was implemented during three months in a Spanish secondary school. 78 students (12.76 ± 0.8 years) participated in the study. From a qualitative approach, information was collected through 29 interviews, four discussion groups, 80 open questions, three external observer journals, and a teacher's diary. The predominance of five thematic categories was observed: methodology, socialize, creative process, expression and benefits. This study shows the importance of effective places of socialization, free expression and creativity in the education system, to counteract its current trend towards neoliberal ideas.

Key words: Education, Neoliberalism, Theatrical Improvisation, Creativity, Theatre in Education.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. EDUCACIÓN Y NEOLIBERALISMO

El neoliberalismo es el discurso predominante en los países occidentales (Peters y Olsen, 2011). Para Rowlands y Rawolle (2013) supone un ataque a lo democrático y estatal en favor de la elección privada y el imperio de la ley, así como la prevalencia de la elección individual y de mercado como camino hacia el éxito personal.

Actualmente, la educación en España tiende a fomentar las ideas neoliberales de emprendimiento, competición e individualismo (Brown, 2015); así como a adaptarse a un modelo de gestión neoliberal (Díez Gutiérrez, 2018; Saura, 2016), cuestión apreciable en cuatro fenómenos: (a) tendencia a la privatización; (b) enfoque competencial; (c) aumento de mediciones externas; y (d) recuperación del esfuerzo, la competitividad y el individualismo como valores primordiales para alcanzar el éxito escolar y vital.

(a) En los últimos quince años en España se ha triplicado el número de centros concertados, sufragados con dinero público, pero gestionados de manera privada; centros que, dirigidos cada vez más por empresas de ideología neoliberal, ofertan diferentes opciones educativas bajo el argumento de la “libertad de elección”, no tan referida a lo académico como al rechazo a la mezcla con diferentes clases, etnias, culturas, etc.; es decir, rechazo a lo diferente (Roger-García y Andrés, 2016). Mientras que la media europea de centros públicos es de 86,1%, en España es del 67,3% (Díez Gutiérrez, 2018).

(b) La educación debe ser competencial, “valer para la vida”, y en un contexto neoliberal el valor se cifra en aquello que produce beneficios económicos (Shalberg, 2006). Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa -LOMCE (2013)-, se acentúa la importancia de dichas competencias, a las que se suma el “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”. Consecuentemente, en los últimos años se ha extendido la idea de que las escuelas deberían estar estrechamente alineadas con las necesidades de los sistemas económicos para producir trabajadores más eficientes (Saura, 2016), la inculcación de valores empresariales y el desarrollo de habilidades necesarias para garantizar la empleabilidad futura, la sostenibilidad económica, la riqueza de la nación y las necesidades de los mercados laborales (McCafferty, 2010).

(c) Existen numerosas pruebas externas de medición que evalúan el rendimiento académico: PISA (creada por la OCDE), TIMMS, PIRLS, etc. Pruebas que establecen *rankings* de calidad de los centros escolares y que terminan sirviendo para defender la escasa rentabilidad de la educación pública, en tanto que no hay correlación entre gasto público realizado y resultados obtenidos, tratando de patrocinar un mayor interés de la educación privada (Steiner-Khamsi, Appleton y Vellani, 2017). Asimismo, la LOMCE (2013) añade nuevos estándares a los clásicos criterios de evaluación, así como dos pruebas de medición en tercer y sexto curso de Educación Primaria.

(d) Las citadas pruebas sirven para proporcionar un mayor control sobre la medición del esfuerzo y los niveles de trabajo, tanto de docentes como de estudiantes (Wilkins, 2012). Se recupera así intensamente el esfuerzo, y consecuentemente, la competitividad y el individualismo, como valores primordiales para alcanzar el éxito escolar, confiriendo de este modo al discente toda la responsabilidad de sus resultados escolares, idea que finalmente se concreta mediante la imposición progresiva del emprendimiento como modelo a seguir, base de la ideología neoliberal (Díez Gutiérrez, 2018).

Por tanto, la ideología neoliberal educativa introduce en la escuela el pensamiento de mercado, que empuja a familias, profesorado y alumnado a pensar conforme a principios individualistas y competitivos (cada persona tiene lo que merece), en detrimento de un pensamiento comunitario y plural (Díez Gutiérrez, 2018).

1.2. CREATIVIDAD Y NEOLIBERALISMO

La creatividad es un proceso compuesto de varios factores: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, imaginación (Torrance, 1981), cuyo objetivo es observar la realidad desde múltiples puntos de vista y, como consecuencia, ponerla en duda. Desde hace décadas, los sistemas económicos neoliberales solicitan perfiles creativos para favorecer su producción (Robinson, 2015); consiguientemente, la “creatividad” aparece en las actuales leyes educativas españolas como elemento curricular. El concepto neoliberal de creatividad, empero, se reduce a la capacidad de resolución de un problema o a la creación de un producto, concepto alineado con las exigencias del mercado laboral (Gormley, 2018). El artículo 2 de la LOMCE (2013) establece como uno de los fines de la educación: “El desarrollo de (...) la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. Por lo tanto, el sistema educativo español no trabaja la creatividad, entendida esta como un proceso suma de factores, sino como una herramienta resultadista; además, en la práctica tiende a eliminar la espontaneidad (Rämä, Kontu y Pirttimaa, 2014) que, junto con la imaginación, constituye la base del proceso creativo (Eckhoff y Urbach, 2008).

1.3. IMPROVISACIÓN TEATRAL PEDAGÓGICA

La improvisación teatral es un género teatral donde las escenas se generan espontáneamente, sin planificación ni atrezo (Holdhus *et al.*, 2016). “Los improvisadores montan una escena de la nada” (Bedore, 2008, p. 21); el producto es siempre creación del grupo sobre un clima de equidad, creatividad, confianza y desinhibición (Halpern, Close y Johnson, 1994). La técnica de la improvisación teatral se fundamenta en varias reglas, resumibles en cinco (Holdhus *et al.*, 2016): (1) *Sí, y...*: aceptar siempre las propuestas y proponer a partir de ellas; (2) *Escucha*: mantener un estado de alerta constante; (3) *Riesgo (espontaneidad)*: reaccionar evitando cualquier juicio sobre lo que está sucediendo; (4) *Apoyo y confianza*: priorizar la ayuda siempre; y (5) *Diversión y relajación*: divertirse siempre, actitud que siempre será aceptada.

Tanto la improvisación como el proceso creativo conllevan un viaje hacia lo desconocido. De hecho, la improvisación suele incluirse “como un componente del proceso creativo” (Kuhn, 2012, p. 221), pues busca la experimentación frente a la categorización apriorística entre bien y mal, partiendo de no juzgar ni de juzgarse. Por todo ello, en varios sistemas educativos (Francia, Canadá, EE. UU., etc.) ha ganado presencia en los últimos años.

Según Atencia (2015):

En todo lo que hay, hay vestigios de vacío que permiten abrir lo real a lo posible (...). La improvisación es la llave de esta apertura (...). En la improvisación la identidad se disuelve, pero para recrearse y recrear el mundo. (pp. 73-74)

Improvisando se pone en duda lo establecido como “real”, comenzando por el concepto del yo para continuar con toda la conceptualización posterior.

En cuanto a la improvisación teatral pedagógica, Tomás Motos (Laferriere, 1993) afirma que “se trata de una técnica de simulación y de una actividad creativa, centrada en el proceso y poco estructurada” (p. 7), muy apropiada para contextos educativos (McKnight y Scruggs, 2008). En contraste, su implementación pedagógica debe estar cuidadosamente planificada (Holdhus *et al.*, 2016) para obtener los máximos beneficios: aprendizaje por ensayo-error, colaboración creativa, innovación, espontaneidad (Inam, 2010); aprendizaje significativo, inteligencias múltiples (Berk y Trieber, 2009); comunicación no verbal, descubrimiento inductivo, toma de riesgos, escucha activa, trabajo en equipo, pensamiento crítico (Spolin, 1986); comprensión del comportamiento humano, motivación y autoconciencia (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011).

El objetivo fundamental del presente estudio fue comprobar los efectos de un programa basado en la improvisación teatral, herramienta pedagógica cooperativa y creativa, en un grupo de estudiantes de secundaria.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Accedieron a participar 78 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12.76 \pm 0.8 años), 44 (56.41%) chicas y 34 (43.59%) chicos, del mismo centro público del norte de España. Alumnado heterogéneo (diferentes culturas y dificultades de aprendizaje) que fue distribuido por la administración del centro en cuatro grupos naturales, dos de 1º y dos de 2º de ESO. Basándonos en lo que Courtney (1980) denominó “las cuatro etapas dramáticas relacionadas con la edad”, consideramos los 12 años la edad idónea para comenzar a trabajar los contenidos de la improvisación teatral, por situarse al comienzo de la llamada “etapa del rol”.

2.2. DISEÑO DEL TRATAMIENTO Y PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

El presente proyecto de investigación se sitúa bajo un enfoque fenomenológico, pues pretende conocer los significados que los participantes dan a una experiencia vivida para entenderla (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012); así como etnográfico, ya que buscar entender el modo de vida de una unidad social específica (Rodríguez, Olmos y Martínez Abad, 2013). Basándonos en dichos enfoques, escogimos un diseño de investigación cualitativa para ahondar en las opiniones de las personas participantes más que para generalizar resultados (Flick, 2015), implementando un programa de intervención basado en la improvisación teatral pedagógica. En la semana siguiente a concluir dicho programa, realizamos con las personas participantes 29 entrevistas semiestructuradas, cuatro grupos de discusión y 80 preguntas abiertas; además, fueron usados tres diarios de observador externo (una profesora de Educación Física -EF- y dos profesores de Geografía e Historia) y un diario de docente. Asimismo, grabamos las 56 sesiones realizadas. Elaboramos un protocolo de preguntas para las entrevistas y un enunciado para las preguntas abiertas (Anexo), instrumentos sometidos al juicio previo de 21 profesionales de la educación. Los cuatro diarios utilizados fueron expresivos y autoexpresivos (Zabalza, 2004), primando el factor personal sobre el factor tarea.

2.3. INTERVENCIÓN

Desarrollamos una unidad didáctica de Improvisación teatral pedagógica, compuesta por 14 sesiones de 55 minutos de duración cada una, dentro de la asignatura de EF (Tabla 1).

Tabla 1. Unidad didáctica de improvisación teatral pedagógica

Cursos	1º y 2º de ESO
Sesiones	14 sesiones de 55 minutos (dos semanales)
Base teórica	Reglas tradicionales de la improvisación teatral (Johnstone, 2007; Spolin, 1986; etc.)
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desinhibición. Ser vulnerable 2. Sí, y... 3. Escucha. Activar la parabólica 4. Riesgo. Lanzarse al vacío sin paracaídas 5. Apoyo y confianza 6. Diversión y relajación
Evento final	"Match" de improvisación (sin público ni competición)

Fuente: Méndez-Martínez y Fernández-Río, elaboración propia.

Cada sesión constó de tres partes. En la primera parte, se buscó la desinhibición de las personas participantes a través del trabajo sobre la espontaneidad y la cooperación; se enfocó la segunda parte en trabajar los seis contenidos de la unidad didáctica; finalmente, la tercera parte consistió en realizar improvisaciones para poner en práctica los contenidos previamente trabajados. Extrajimos las actividades de la obra de especialistas en improvisación teatral (Spolin, 1986; Halpern *et al.*, 1994; Johnstone, 2007; McKnight y Scruggs, 2008; Argentino, 2013, etc.), enmarcándolas dentro de seis contenidos (Tabla 1): (1) “*Desinhibición. Ser vulnerable*”: atreverte a mostrar tus fortalezas y debilidades; en el “Juego de patrones” (Halpern *et al.*, 1994) una persona decía una palabra y la siguiente añadía otra sugerida por la anterior sin filtrar la respuesta; (2) “*Sí y...*”: acepta todas las propuestas realizadas sin juzgarlas; en “Es martes” (Johnstone, 2007) alguien decía algo poco trascendente y otra persona debía reaccionar haciendo de esa propuesta algo sumamente importante; (3) “*Escucha. Activar la parabólica*”: escucha activamente, reenfocando tu atención de ti mismo hacia los demás; en el ejercicio “Doblaje cruzado” (Argentino, 2013) un miembro de una pareja actuaba usando un idioma inventado y su compañero traducía al castellano; (4) “*Riesgo. Lanzarse al vacío sin paracaídas*”: no filtros, simplemente hazlo, olvidando el potencial juicio externo, es decir, actúa espontáneamente; en “Estilos” (Bedore, 2008) el docente pausaba la improvisación y solicitaba un género (terror, telenovela, etc.) dentro del cual se debía continuar; (5) “*Apoyo y confianza*”: piensa en lo que necesita el grupo, en lugar de lo que tú necesitas; en el juego “Historia en una palabra” (McKnight y Scruggs, 2008) toda la clase contaba un cuento aportando únicamente una palabra por turno y persona; y (6) “*Diversión y relajación*”: haz lo que

realmente quieres hacer, sin olvidar las reglas previas; en “Caminando por el espacio” (Spolin, 1986) las personas participantes experimentaron diferentes formas de relacionarse corporalmente con el espacio y sus compañeros.

El programa de intervención respetó varios principios metodológicos: (a) *constancia entre sesiones*: dos sesiones semanales de 55 minutos; (b) *constancia espacio-temporal*: mismo espacio (aula grande y diáfana) y mismos días de la semana para cada grupo natural; (c) *constancia de la persona que dirigió el programa*: profesional con más de 15 años de experiencia como docente de teatro e improvisación; y (d) *constancia en la estructura de la sesión*: estructura de tres partes señalada.

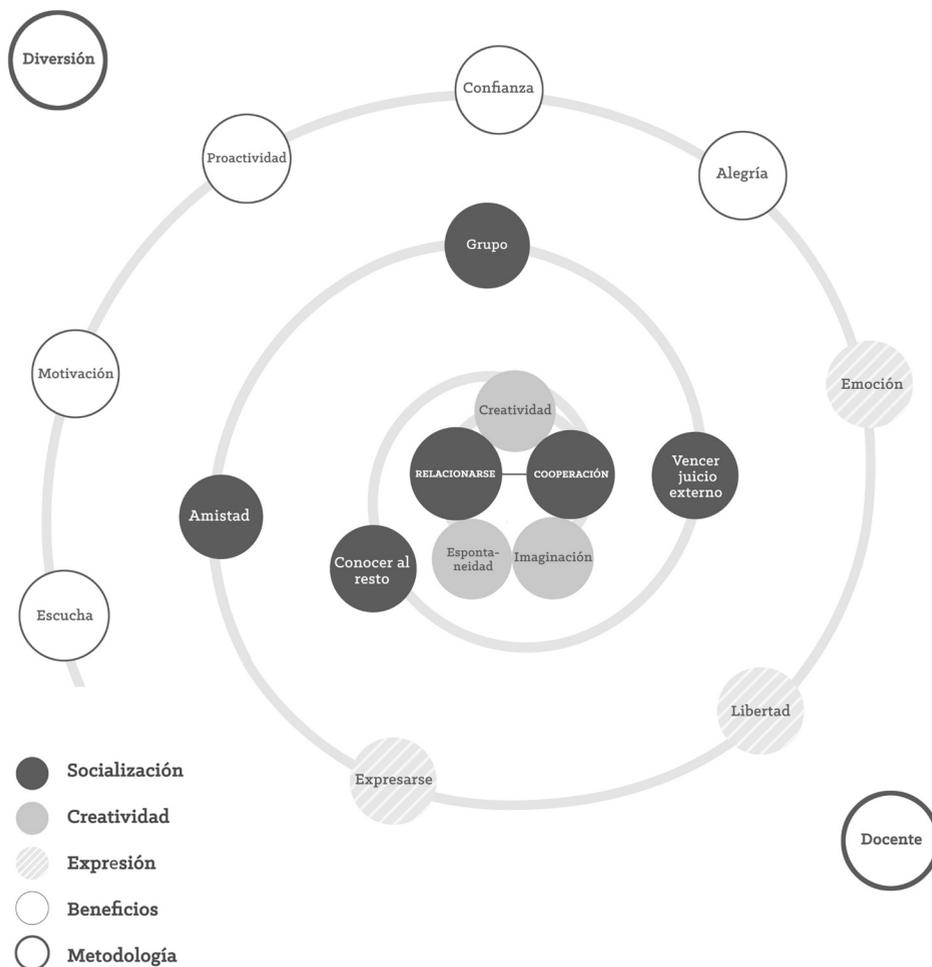
2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para ayudar con el análisis de los datos, utilizamos el programa Atlas.ti 8.1.3, un *software* de análisis cualitativo, completando el siguiente proceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010): en primer lugar, transcribimos la información recogida en entrevistas, grupos de discusión, preguntas abiertas y diarios, para posteriormente leerla varias veces a fin de comprender el estudio globalmente. Seguidamente, analizamos la información obtenida mediante análisis de contenido temático, para determinar qué ideas expresaron las personas participantes en sus respuestas (Saldaña, 2009). Posteriormente, realizamos codificaciones descriptivas para establecer y analizar los patrones dentro del caso y en casos cruzados (Libarkin y Kurdziel, 2002). En cuarto lugar, identificamos las categorías inductivamente a medida que surgieron de los datos (Miles, Huberman y Saldaña, 1994). Puntualmente, usamos las grabaciones en vídeo para contrastar ciertas informaciones recogidas (Patton, 1990). A continuación, examinamos los resultados críticamente a través de diálogos reflexivos para obtener los temas finales (Lincoln y Guba, 1985). Por último, seguimos varios criterios para garantizar la calidad y confiabilidad en el diseño de investigación (Korstjens y Moser, 2017): (1) *Credibilidad*: observación constante, triangulación y verificación; (2) *Transferibilidad*: descripción detallada del proceso; (3) *Confiabilidad*: registro completo de las decisiones consensuadas durante las reuniones del equipo de investigación; (4) *Confirmabilidad*: informe de pares (ambos investigadores discutimos regularmente las interpretaciones de datos); y (5) *Reflexividad*: utilizando todos los medios antes mencionados.

3. RESULTADOS

Encontramos una causalidad entre categorías y subcategorías (Gráfico 1): primeramente, dentro de la categoría *metodología*, como satélites de la intervención, hallamos dos subcategorías: *diversión*, en tanto que las personas participantes fueron obteniendo la certeza de que se divertirían en las sesiones, y un docente enfocado en no juzgar las propuestas del alumnado. Posteriormente, descubrimos un corazón de la intervención compuesto por la posibilidad de *relacionarse*, en concreto, mediante la *cooperación* y un *proceso creativo* (espontaneidad, imaginación y creatividad); dicho corazón animó a las personas participantes una *socialización* (conocer a los demás, superar el juicio externo, grupo y amistad); lo cual elevó sus niveles de *expresión* (expresarse, libertad y emoción); de toda esta causalidad se derivaron los *beneficios* (alegría, confianza, proactividad, motivación y escucha).

Gráfico 1. Resultados: relación entre categorías temáticas.



Fuente: Méndez-Martínez y Fernández-Río, elaboración propia.

3.1. METODOLOGÍA

3.1.1. Diversión

Tuvo una importancia significativa la metodología empleada basada en lo lúdico, que conectó con los intereses del alumnado, y que en ocasiones se extendió fuera del ámbito escolar: “He aprendido a divertirme haciendo deberes, divertirme jugando al baloncesto... Haciendo todo he aprendido a divertirme” (Nacho, entrevista). Esto constituyó un modo de trabajar novedoso:

Todo el personal del centro con los que he hablado de esta experiencia me ha afirmado que ha sido algo muy positivo, no solo para el alumnado en general, sino para ellos mismos también, ya que han podido ver otra forma de relacionarse con los alumnos y poder hacer más afables las tareas del centro. (Diario de observador externo 2, reflexión final)

3.1.2. *Docente*

Asimismo, comprobamos la importancia de un profesor que no constituía una figura autoritaria y enjuiciadora:

Me ha gustado que sea un profesor que te escucha, te comprenda, con el que te puedes reír, que te entienda y que no te riña por las cosas más pequeñas, que si lloras, te deje, que haga el ejercicio contigo. (Pregunta Abierta)

El docente basó su metodología en la diversión y la cercanía, y cuya praxis fue reflejo de todos los principios que simultáneamente implementaba; enfoque que progresivamente fue ganando el reconocimiento de las personas participantes: "...Eres un buen profesor, porque eres divertido, y normalmente los profesores divertidos suelen enseñar más que los que no lo son y quieres hacer la clase porque... es una buena clase" (Enol, Entrevista).

3.2. SOCIALIZACIÓN

3.2.1. *Relacionarse*

"Es como una clase totalmente nueva, como si fuera una clase de relación social", opinó Andrés (Entrevista). La posibilidad de relacionarse supuso para el alumnado una novedad significativa:

Este era un momento que tenías para hablar con tus compañeros, reírte, y todo eso, porque después tienes que ir a clase y no puedes hacer prácticamente... mucho... no puedes hablar con el de al lado, casi nada. Es una clase especial para relaciones y todo eso. Yo la llamaría "ayuda para vivir mejor". (Sergio, Entrevista)

3.2.2. *Cooperación*

Las personas participantes se relacionaron cooperativamente, conforme a la técnica de la improvisación teatral pedagógica: "Un día contamos entre toda la clase una historia muy divertida. Cada uno/a decía una frase. Terminamos la historia perfectamente, y chocamos las manos como siempre hacíamos, indicando que era un logro conseguido" (Pregunta abierta). Además, la manera de relacionarse de manera cooperativa resultó novedosa y efectiva:

...Ahora en Geografía estamos haciendo muchos trabajos en equipo y las clases de EF me han ayudado a colaborar con los demás y a ayudar. Tuvimos que hacer un trabajo de Historia por equipos y me ayudó bastante a saber la opinión de los demás, cómo querían hacerlo. (Adela, Entrevista)

3.2.3. *Conocer a los demás*

Improvisar espontáneamente posibilitó un conocimiento real entre las personas participantes: “Me tocó con alguien que conocía desde que teníamos un año y descubrí muchas cosas que no sabía sobre él” (Pregunta abierta); que conllevó actitudes de aceptación y valoración:

A cada uno le preocupan y tienen miedo a distintas cosas, pero en estas clases la gran mayoría, es decir, TODOS se han atrevido, han roto esos complejos y gracias a eso hemos podido conocer y descubrir a grandes personas. (Pregunta abierta)

3.2.4. *Superar el juicio externo*

Ese conocimiento de los demás fue necesario para aceptar al resto, y como consecuencia, sentirse aceptados: “...el miedo que tenía a que no me aceptasen... estas clases me han gustado mucho porque he podido ser yo misma sin que a los demás les importase porque también eran ellos mismos” (Pregunta abierta). Dicha aceptación fue eliminando el miedo al juicio externo:

Verdaderamente las clases me han cambiado, ya no soy la misma, mi timidez, mi inseguridad, ya no están, siempre he intentado hacer lo que realmente quería, pero no podía por vergüenza y miedo de lo que fuesen a pensar de mí. (Pregunta abierta)

3.2.5. *Grupo*

La base cooperativa y creativa de la intervención realizada fue fortaleciendo la idea de grupo en cada participante:

...Descubren, de manera infinitamente más espontánea y natural que en la clase “ordinaria”, la fuerza del grupo; cómo el grupo genera una energía que les permite superar sus límites, si son capaces de abrirse a los demás, aportando la propia personalidad y confiando en el conjunto. (Diario de observador externo 3, sesión 10)

3.2.6. *Amistad*

Las subcategorías *Conocer a los demás*, *Superar el juicio externo* y experimentar la pertenencia a un *Grupo*, confluyeron en la creación de nuevas relaciones de amistad y en el afianzamiento de las existentes:

Nos has enseñado a crear nuevas amistades. Los primeros días no había tanto compañerismo como hay ahora y yo creo que han influido tus clases. Porque si hubiésemos hecho gimnasia normal yo creo que no nos habríamos llevado tanto como nos llevamos ahora porque no hubiéramos hecho juegos juntos, hablado más, contado historias, mirarnos a los ojos, etc. (Jara, Entrevista)

Al relacionarse de manera espontánea, las relaciones alcanzaron mayor nivel de profundidad: “He descubierto a amigos. Pasaron de gente casi... nada, a gente casi... todo.” (Adriana, Entrevista)

3.3. PROCESO CREATIVO

3.3.1. *Imaginación*

No se puede evitar imaginar, pero se puede coartar la capacidad de reaccionar a partir de esos impulsos inconscientes. Trabajar a partir de dichos impulsos supuso precisamente el punto de partida de esta intervención: “Nos metimos en el mundo de la imaginación donde veíamos y sentíamos sensaciones que nunca habíamos sentido. Era como irse a otro planeta, como viajar o teletransportarse, era lo mejor” (Pregunta abierta). Partir de lo que uno imagina, sin juzgarlo, y ser aceptado innegociablemente por el resto, conllevó un empoderamiento para seguir expresándose creativamente en grupo:

...y poder imaginar lo que tú quieras y ser tú mismo, sin límites, me gustó porque es eso, hoy en día es toda muy igual. Me parecía que es como... cambiar, salir de lo normal, es como si te sintieras tú mismo, ser como tú quisieras sin que nadie te dijera lo que tienes que hacer. (María A., Entrevista)

3.3.2. *Espontaneidad*

Considerando la espontaneidad como el acto de compartir lo imaginado (Calvente, 2009), y como dice Miriam (Entrevista): “Creo que lo primero que venga a tu cabeza puede decir cosas de ti”, el hecho de trabajar desde la espontaneidad de las personas participantes supuso una novedad que desencadenó una espiral de acontecimientos/categorías, comenzando porque las personas participantes se mostraron como realmente eran ante el grupo, y terminando con la aparición de los beneficios que citaremos más adelante. “Ahora se me da mejor improvisar puesto que antes tardaba mucho en pensar qué decir en cada situación y me complicaba demasiado cuando realmente podía decir lo primero que se me pasaba por la cabeza” (Pregunta abierta).

3.3.3. *Creatividad*

El proceso creativo implica ver las cosas desde diferentes puntos de vista, lo cual conlleva la aceptación de lo extraordinario:

...pensé que no tenía [creatividad] porque tuvimos que hacer un relato para un concurso, y me tiré dos meses para hacer una página, porque no se me ocurría, pero haciendo estas cosas llenaría la página. Cuando las hago me siento más libre, se me ocurren más cosas. Ahora he descubierto que sí la tengo [creatividad], así que me pongo a hacer dibujos ahí sentado... Lo hacía antes también, pero hacía dibujos más hechos, un robot y cosas así... Ahora el otro día traté de dibujar un águila, pero me salió tan *churcio* que parecía más una salchicha y puse: la salchicha voladora. (Sergio, Entrevista)

3.4. EXPRESIÓN

3.4.1. *Expresarse*

Funcionó como subcategoría de transición entre las categorías de *Expresión* y *Socialización*:

Estás ahí porque te toca estar. No te sientes querido, porque nadie te dice: “habla” o te anima a hablar, y yo creo que en las clases tú nos has animado. Gracias... Por ayudarnos, por convertirnos en personas reales y no ficticias. (Adriana, Entrevista)

Por otro lado, al favorecer las relaciones sociales (cooperativa y creativamente), aumentaron significativamente las tendencias a expresarse:

...me ha ayudado a sacar lo que quería y no podía por vergüenza. Empecé a contarle a mi madre cosas que normalmente no hablas con tu madre: “ay, pues me está yendo muy bien con el *mozu* [novio], mama...” Y se emociona. Yo creo que mucha gente lo necesita, porque tiene ganas... yo tenía ganas de sacar mi forma de ser de verdad, de expresarme, y de hacer las cosas y tener experiencias nuevas. (Rosa María, Entrevista)

3.4.2. *Libertad*

Libertad de acción, acompañada de la certeza de que todo sería aceptado:

En la improvisación puedes hacer lo que quieras, puedes ser un niño que esté en la luna o un animal que esté en la ciudad, puedes ser lo que quieras. Niños pequeños que están corriendo por ahí; “eh, no corráis”, en el colegio, aquí en el instituto mismamente: “no gritéis tan alto”, no sé... es como que es una cárcel. Es como que en la improvisación eres libre, como un pájaro que intenta volar, y a la gente, por muchas opiniones que escuché, también les gustaría ser un pájaro para hacer lo que les diese la gana, volar a donde quisiesen... Y en la vida tienes que seguir como un papel, como en el teatro que tienes que seguir un guion... pues lo mismo. Es como que ya está planeado lo que va a pasar. La vida debería ser divertida, que la gente vistiese como le diese la gana; que los profesores te dejasen reír, dar clases de lo que quisiesen. (Amaya, V., Entrevista)

3.4.3. *Emoción*

Emoción entendida como el extremo de apertura relajada al grupo: “Es una clase muy emocionante, muy diferente a lo que he tenido durante toda mi vida. En el colegio no ha habido nada igual a esto” (Andrés, Entrevista).

Ayer mismo, dos alumnos también le dedicaron [al docente] unas emotivas palabras. Es como mucha casualidad que sea en estos tres días que los alumnos empiecen a exteriorizar sus sensaciones con este trabajo de impro. Es como si empezase a emerger la semilla de lo que está intentando sembrar. (Diario de observador externo 1, sesión 8)

3.5. BENEFICIOS

3.5.1. *Alegría*

Emoción que se produjo, tanto de manera generalizada: “Salíamos todos muy contentos de allí.” (Sara, Entrevista); como medio para atenuar conflictos: “Si gente de clase tenían bronca, salían juntos, riéndose... Eso es porque transmitía buen ambiente.” (Pregunta abierta); elemento que se extendió a fuera de las aulas: “Me ha ayudado a ver la vida en plan... agradable, ¿sabes?” (Andrea, E., Entrevista).

3.5.2. *Confianza*

Sensación experimentada durante la intervención didáctica experimental, pero también durante las demás sesiones del resto de asignaturas curriculares: “veo algo que por ejemplo el profesor de matemáticas dice que va a ser muy difícil, pues yo lo veo fácil.” (Javier, Entrevista); resultado extendido a contextos extraacadémicos: “Para mí lo que hizo fue que pudiéramos confiar en nosotros mismos para alcanzar lo que nosotros queríamos. Mi madre nota que estoy más diferente, más segura.” (Elisa, Entrevista).

3.5.3. *Proactividad*

Una vez más, experimentada dentro de la institución escolar:

Yo siempre escucho en clase, pero ahora además doy mi opinión; es como en los ejercicios [de improvisación teatral] que había que escuchar y luego entrar, y al principio dices: no voy a entrar para no entorpecer, pero luego dices: vine, aquí estoy yo, no pasa nada. Soy una más. (Paula, Grupo de discusión)

Así como fuera de dicha institución: “Ahora quieres saber la hora, y ves a un señor y le dices: ‘perdona, señor, ¿me puede decir la hora?’ Antes no lo preguntaba, y ahora a cualquiera” (Yago, Grupo de discusión).

3.5.4. *Motivación*

Resultado que guarda relación con el resto de los resultados obtenidos: “Durante toda la semana estaba deseando que llegara jueves y viernes tuviera o no exámenes y quería ir con Emilio [docente] a ver qué cosas nuevas viviríamos”. (Pregunta abierta). “Cuando nos tocaba los miércoles clase y no teníamos ganas de venir descubríamos que tocaba contigo y era una motivación para empezar la jornada escolar ... GRACIAS” (Pregunta abierta).

3.5.5. *Escucha*

El trabajo sobre la escucha activa en la improvisación teatral, en tanto que constituye una de sus cinco reglas, conllevó cambios significativos en la actitud de las personas participantes:

Yo no escuchaba nada de nada; ahora la escucha me dio un impulso a querer aprender; creo que todo es la escucha. El año pasado en Lengua sacaba siete y pico, y a lo mejor este año te saca nueve, como que es más fácil, lo tengo retenido en la mente. El otro día estábamos jugando al Trivial y me preguntaron una cosa de los géneros literarios: esto me lo sé, y una amiga mía de balonmano se quedó flipando. (Andrea, D., Entrevista)

Escucha como total atención sobre lo externo: “Lo que sí veo es que los alumnos han aprendido a escuchar y salen e interpretan a pesar de las circunstancias: gente [de otras clases] que entra y sale, material que se mueve, otro escenario...” (Diario de observador externo 1, Última sesión).

Tabla 2. Resultados: indicadores cuantitativos de las categorías temáticas

Categorías	Subcategorías	Unidades significativas	Porcentajes parciales	Uds. Totales	Porcentajes
Metodología	Diversión	329	14,05%	329	14,05%
	Docente	146	6,24%	146	6,24%
Socialización	Relacionarse	207	8,84%	912	38,96%
	Cooperación	99	4,23%		
	Conocer a los demás	119	5,08%		
	Superar el juicio externo	215	9,18%		
	Grupo	167	7,13%		
	Amistad	105	4,49%		
Proceso Creativo	Imaginación	87	3,72%	188	8,03%
	Espontaneidad	29	1,24%		
	Creatividad	72	3,08%		
Expresión	Expresarse	180	7,69%	306	13,07%
	Libertad	42	1,79%		
	Emoción	84	3,59%		
Beneficios	Alegría	47	2,01%	460	19,65%
	Confianza	124	5,30%		
	Proactividad	152	6,49%		
	Motivación	70	2,99%		
	Escucha	67	2,86%		

Fuente: Méndez-Martínez y Fernández-Río, elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El objetivo fundamental del presente estudio fue comprobar los efectos de un programa basado en la improvisación teatral, herramienta pedagógica cooperativa y creativa, sobre un grupo de estudiantes de secundaria. Los resultados han mostrado la predominancia de varias categorías temáticas que enunciamos bajo cinco nombres, con sus respectivas subcategorías (Tabla 2): *metodología* (diversión y docente); *socialización* (relacionarse, cooperación, conocer a los demás, superar el juicio externo, grupo y amistad); *proceso creativo* (imaginación, espontaneidad y creatividad); *expresión* (expresarse, libertad y emoción); y *beneficios* (alegría, confianza, proactividad, motivación y escucha).

La base lúdica de la improvisación, que encuentra su sentido en el proceso y no se realiza en pro de una medición posterior, rompió con la generalizada rigidez de las asignaturas escolares en educación secundaria. De acuerdo con el estudio de Tanner, Miller y Montgomery (2018), asimismo acerca de una experiencia didáctica basada en la improvisación teatral, la aceptación resultó también un principio metodológico de significativa importancia en esta intervención. A pesar de que las leyes educativas españolas recomiendan la cooperación como principio metodológico, en la práctica, el sistema educativo español tiende a la competición (Saura, 2016). En esta intervención, la manera de relacionarse cooperativamente fue novedosa y efectiva para las personas participantes, acostumbradas a un sistema que tiende a la ideología de mercado basada en esa competitividad y el individualismo. Por otro lado, otras intervenciones basadas en programas cooperativos frecuentemente han obtenido categorías similares a las recogidas en este estudio. Así, en la investigación de Goudas y Magotsiou (2009), que mide los efectos de un programa de aprendizaje cooperativo en la clase de EF, se obtuvieron resultados significativos en las variables de cooperación, empatía, agilidad y interrupción. No obstante, esta y otras investigaciones similares no suelen obtener resultados significativos relacionados con la expresión, como ocurrió en este estudio (expresarse, libertad y emoción). Dicha novedad parece estar relacionada con la inclusión de la creatividad en el programa implementado. Por tanto, uno de los elementos más innovadores de este programa se podría concretar en la categoría “Proceso creativo”, y sus tres subcategorías (imaginación, espontaneidad y creatividad), factores que precisamente son presentados en el estudio sobre improvisación teatral en el ámbito psicoanalítico, de Kindler y Gray (2010), como estrechamente interrelacionados. Dicho planteamiento fue novedoso porque en una educación neoliberal competitiva, donde la velocidad es nuclear, la espontaneidad es castigada ya que es más difícil de controlar (Wilkins, 2012). Aceptar la espontaneidad implica abrazar la divergencia, o como Tanner *et al.* (2018) lo expresan: “ser más tontos” (p. 9), es decir, atreverse a jugar. Asimismo, dichos autores encontraron también en la improvisación teatral una herramienta pedagógica creativa y crítica que chocaba con una educación de ideología neoliberal, pues nuevamente aumenta la dificultad de ser controlada. Dicha expresión, en un contexto de seguridad, conllevó “aprender, aprender, aprender...no para saber más/que el otro, sino para saber más/del otro”, como aseguró Aute (Iglesias, 2016). Saber más del otro acercó a las personas participantes a un pensamiento cooperativo, en detrimento de uno individualista y competitivo, propio de la ideología neoliberal. Aceptación, también del “error”, que desbloqueó la variable principal que paraliza al individuo: la vergüenza, que siempre se produce “ante alguien” (Scheler, 2004, p. 20), traducida por tanto en el miedo al juicio externo. Consecuentemente, a partir de

la técnica de la improvisación, la construcción inflexible de la identidad, propia de estas edades, se fue diluyendo en el grupo. El concepto de “uno mismo” pasó a ser un concepto en continuo cambio, inserto en un círculo virtuoso de empoderamiento producido por la apertura a lo externo. Esa flexibilidad con respecto al yo supuso el primer paso para la flexibilización de todos los demás conceptos que componen “la realidad”, y su consiguiente puesta en duda, enfoque que una vez más se contrapone a la idea neoliberal de una sola verdad. Como dice Atencia (2015):

Quando no modula nuestros sentimientos ni nuestros razonamientos la construcción que hemos realizado de nosotros mismos, nos abrimos a la improvisación (...). Para improvisar es imprescindible acatar la vulnerabilidad de la identidad y de la historia, pues sin ésta no podemos abrirnos a lo posible. (p. 41)

Todo ello devino en relaciones de verdadera amistad.

Por otro lado, tanto la filosofía neoliberal como la inherente a la improvisación teatral construyen su enfoque sobre el concepto del yo, pero describiendo direcciones opuestas: mientras que el neoliberalismo persigue fortalecerlo, la improvisación teatral, como afirma Atencia (2015), parte de su puesta en duda como punto de partida para deconstruir la conceptualización de la realidad establecida. Ambos desarrollos contrapuestos determinan dos direcciones ideológicas diferentes; la predominancia radical de una de ellas podría lastrar el desarrollo de parte de las potencialidades innatas del ser humano (Wilkins, 2012).

Por último, la voz de los estudiantes en el sistema educativo español está generalmente silenciada, existen pocos lugares en los que estos puedan opinar o actuar libremente (San Fabián, 2008). Esta libertad de expresión se relaciona con la idea de ser aceptado. Las palabras de Amaya, una participante de 11 años, se alinean con las ideas que Michel Foucault (2014) publicara en 1975 y que confirman que la institución educativa de hace cinco décadas se asemeja esencialmente a la contemporánea, cuyo objetivo final termina siendo fortalecer la idea del *Homo economicus* (Foucault, 2014), propia del pensamiento neoliberal. Por el contrario, la libertad experimentada por las personas participantes conllevó que surgiera la emoción, tanto durante las sesiones como después de ellas. Tras su estudio basado en la improvisación teatral, Kindler y Gray (2010) concluyeron que esta pudo desencadenar momentos de intimidad entre paciente y terapeuta que favorecieron la espontaneidad de sus comportamientos; en la presente intervención se generaron momentos de intimidad que confluyeron en reacciones emotivas entre todas las personas participantes. Además, Tanner *et al.* (2018), en su estudio basado en la improvisación teatral, encontraron conexiones entre partir de la aceptación de todas las ideas, el consecuente aumento de la expresión libre y, en última instancia, la aparición de lo que llamaron una “tontería alegre”, entendiendo como tal darse el permiso para mostrar comportamientos creativos. Finalmente, Méndez-Martínez y Fernández-Río (2021), en su estudio basado en la improvisación teatral con personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger, encontraron categorías idénticas a las del presente estudio, pero beneficios con ciertas diferencias: arriesgarse, *desestresarse*, motivación y autoestima.

5. CONCLUSIONES

El sistema educativo español describe una tendencia hacia la ideología neoliberal, fenómeno observable en su tendencia a la privatización, su enfoque competencial, el aumento de mediciones externas y la imposición de valores como esfuerzo, competitividad o individualismo.

Mediante la implementación de una unidad didáctica de improvisación teatral pedagógica, herramienta cooperativa y creativa, se obtuvieron resultados que describen una tendencia contraria a dos de esos elementos: las mediciones externas y los valores de competitividad e individualismo; dado que los primeros pasos del proceso creativo exigen la ausencia de juicio, y la improvisación teatral busca diluir al individuo en un grupo que no busca resultados, sino vivir procesos.

Ateniéndonos a los resultados obtenidos, consideramos que la experiencia ha sido significativa en relación con cuatro categorías: socialización, proceso creativo, expresión y beneficios. Por tanto, planteamos la importancia de implementar experiencias didácticas en contextos educativos basadas en generar relaciones sociales creativas que respeten las iniciativas originales del alumnado. Como aseguró Edinborough (2012), el desarrollo integral del ser humano depende del equilibrio entre hábito y organización, por un lado, y divergencia y experimentación, por otro, no como direcciones enfrentadas, sino retroalimentadas; es decir, un equilibrio entre control y descontrol: “el suelo de lo conocido y el aire fresco que proporciona lo desconocido se encuentran en una tensión perfecta en la que nace la mirada humana” (Atencia, 2015, p. 32). Sin embargo, al calor de las ideas neoliberales, cada vez más presentes en el sistema educativo español, la balanza se inclina a favor del primero, desatendiendo progresivamente el segundo. Según la lógica neoliberal, solo *sirve para la vida* aquello que produce beneficios económicos y, en consecuencia, todo lo demás tiende a ser eliminado: lo diferente pasa de ser malo a directamente no ser.

Para terminar, el hecho de que las ideas de una estudiante de 11 años en la actualidad se asemejen a las planteadas por Michel Foucault en 1975, plantea interrogantes acerca de por qué el sistema no se acaba de regenerar sustancialmente. Para terminar, señalamos que los beneficios obtenidos en esta intervención didáctica (alegría, confianza, proactividad, motivación y escucha) no necesariamente contradicen la ideología neoliberal, y por el contrario pueden favorecerla significativamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentino, O. (2013). *Del Salto al vuelo. Manual de Impro. Improtour.*
- Atencia, J. (2015). *El Juego de la apariencia. Una ontología de la improvisación.* Devenir.
- Bedore, B. (2008). *101 juegos de improvisación para niños y adultos.* Neo Person.
- Berk, R. A. y Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–60.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution.* Zone Books.
- Calvente, C. F. (2009). El lugar de la imaginación en psicodrama o el lugar del psicodrama... *Revista Brasileira de Psicodrama*, 17(2), 105–114.
- Courtney, R. (1980). *The dramatic curriculum.* Heineman.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo.* Octaedro.

- Eckhoff, A. y Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal*, 36, 179–185.
- Edinburgh, C. (2012). Form and Spontaneity: Training for Improvisation in Football and Theatre. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3(2), 2012, 199–207.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gormley, K. (2018). Neoliberalism and the discursive construction of ‘creativity’. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2018.1459762
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students’ Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364.
- Halpern, Ch., Close, D. y Johnson, K. H. (1994). Truth in comedy. The manual of improvisation. Meriwether.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. y Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3, 1204142. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1204142
- Iglesias, María (29 de abril de 2016). Entrevista – Luis Eduardo Aute. “Hemos sobrepasado el capitalismo: vivimos el neo-medioevo”. *Eldiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/libros/sobrepasado-capitalismo-vivimos-neo-medioevo_0_510599436.html
- Inam, A. (2010). Navigating Ambiguity: Comedy Improvisation as a Tool for Urban Design Pedagogy and Practice. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 7–26.
- Johnstone, K. (2007). *Impro: improvisation and the theatre*. Methuen Drama.
- Kindler, R. y Gray, A. (2010). Theater and Therapy: How Improvisation Informs the Analytic Hour. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(3), 254–266.
- Korstjens, I. y Moser, A. (2017): Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Laferrere, G. (1993). La improvisación pedagógica y teatral. EGA.
- Libarkin, J. C. y Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: the qualitative-quantitative debate. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 78–86.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 1–64.
- Mccafferty, P. (2010). Forging a ‘neoliberal pedagogy’: The ‘enterprising education’ agenda in schools. *Critical Social Policy*, 30(4), 541–563.
- McKnight, K. y Scruggs, M. (2008). *The Second City Guide to Improv in the classroom*. Jossey-Bass teacher.
- Méndez-Martínez, E. y Fernández-Río, J. (2021). Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger’s Syndrome. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 482–498. DOI: 10.1080/13603116.2018.1561960
- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanistica*, 74, 195-225.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peters, M. y Olssen, M. (2011). Neoliberalism, higher education and knowledge capitalism. En M. Peters (Ed.), *Neoliberalism and after? Education, social policy and the crisis of western capitalism*, (pp. 41–74). Peter Lang.

- Rämä, I., Kontu, E. y Pirttimaa, R. (2014). Communicative spontaneity in autism: exploring supportive prompts in an educational context. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 184–199.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Rodríguez, M. J., Olmos, S. y Martínez Abad, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: Un modelo causal. *Cultura y Educación*, 3(25), 361-373.
- Rogero-García, J. y Andrés, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *RASE*, 9(1), 46–58.
- Rowlands, J. y Rawolle, S. (2013). Neoliberalism is not a theory of everything: a Bourdieuan analysis of illusion in educational research. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2013.830631
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(5), 27–32.
- Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2016.1194302
- Shalberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. DOI: 10.1007/s10833-005-4884-6
- Scheler, M. (2004). *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza*. Sígueme.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games For The Classroom. A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press.
- Steiner-Khamsi, G., Appleton, M. y Vellani, S. (2017). Understanding business interests in international large-scale student assessments: a media analysis of The Economist, Financial Times, and Wall Street Journal. *Oxford Review of Education*. DOI: 10.1080/03054985.2017.1379383
- Tanner, A. J., Miller, E. T. y Montgomery, S. (2018). We might play different parts: theatrical improvisation and anti-racist pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. DOI: 10.1080/13569783.2018.1494557
- Toivanen, T., Komulainen, K. y Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Scholastic Testing Service.
- Wilkins, A. (2012). The spectre of neoliberalism: pedagogy, gender and the construction of learner identities. *Critical Studies in Education*, 53(2), 197-210. DOI: 10.1080/17508487.2012.672332
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

ANEXO

Cuestionarios y enunciados.

Diario de docente y Diario de observador externo

1. Todo lo que anotes, aunque te parezca irrelevante, puede ser clave luego en la investigación. Por favor, escribe todo lo que te apetezca y se te ocurra. Gracias.

Enunciado de la pregunta abierta

1. Imagina que esto es una carta que vas a escribirle a un/a amigo/a explicándole lo que en estos meses en Educación Física has vivido, has aprendido, has sentido... Reflexiona y no dudes en poner todo lo que te apetezca.

Entrevista

1. ¿Qué tal estás? ¿Qué te ha parecido lo que hemos hecho estos días?
2. ¿Con qué momento te quedas?
3. Y volviendo a lo que hemos hecho, ¿te ha gustado?
4. ¿Te ha parecido interesante?
5. ¿Sientes que has aprendido algo?
6. ¿Crees que pondrás en práctica algo de lo que hemos hecho?
7. ¿Crees que has descubierto algo nuevo sobre ti mismo/a?
8. ¿Ha cambiado tu relación con tus compañeros/as de clase, o con gente fuera del colegio?
9. ¿Cómo crees que habéis funcionado como grupo? ¿Crees que funcionabais del mismo modo al principio?
10. ¿Crees que gracias a lo que hemos hecho ha cambiado algo tu actitud en el resto de clases?
11. ¿Piensas que lo que hemos hecho debería seguir enseñándose en cursos siguientes?
12. ¿Qué conclusiones sacas de esta experiencia?
13. Imagina que tienes delante a un/a buen/a amigo/a que va a iniciar estas clases, ¿cómo le explicarías lo que va a vivir?
14. ¿Quieres comentar algo más?

Fuente: Méndez-Martínez y Fernández-Río, elaboración propia.

