

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.428.007>

## Aproximación a la aplicación de las técnicas dramáticas en la educación con perspectiva de género. Ejemplos prácticos para la enseñanza del inglés

*Approaching the application of dramatic techniques in the education with gender perspective. Practical examples for teaching English*

**MARÍA MARTÍNEZ LIROLA**

Dra. en Filología Inglesa. Universidad de Alicante y Universidad de Sudáfrica (UNISA).

Doctora en Filología Inglesa y profesora titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante y Research Fellow de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e Innovación Educativa financiados por entidades públicas y tiene un centenar de publicaciones. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistemática Funcional y la Lingüística Aplicada.

Correo electrónico: [maria.lirola@ua.es](mailto:maria.lirola@ua.es)

ORCID:[orcid.org/0000-0002-6427-425X](https://orcid.org/0000-0002-6427-425X)

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=pH3n3lwAAAAJ&hl=es>



---

## R E S U M E N

El presente artículo presenta una aportación práctica a la didáctica del inglés presentando actividades enmarcadas en la educación con perspectiva de género (EPG) en las que se emplean técnicas dramáticas en la enseñanza universitaria. El objetivo es que el alumnado profundice en la necesidad de avanzar en la igualdad de género a la vez que se trabajan distintas competencias sociales y se mejoran las destrezas orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio. Al final del cuatrimestre se preparó una encuesta anónima con el fin de conocer la opinión del alumnado universitario sobre los principales aspectos relacionados con la EPG tenidos en cuenta en el aula. Los resultados del cuestionario muestran que la mayor parte del alumnado encuestado no conocía este enfoque pedagógico ni las técnicas dramáticas. Además, señala que las actividades realizadas han contribuido a mejorar su compromiso social y a adquirir competencias sociales como la comunicación.

**Palabras clave:** estudios de género, dramatización, teatro, enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés.

---

## A B S T R A C T

This article aims to propose a practical contribution to the teaching of English by presenting activities framed in education with a gender perspective (EGP), in which dramatic techniques are used in university education. The goal is that students deepen on the need to advance in gender equality, while working on different social skills and improving oral skills in the teaching-learning process. The methodology is qualitative-descriptive, with an exploratory nature. An anonymous survey was prepared at the end of the semester, in order to know the opinion of university students on the main aspects related to EPG taken into account in the classroom. The results of the questionnaire show that most of the surveyed students did not know this pedagogical approach nor the dramatic techniques. In addition, it highlights that the activities have contributed to improving the students' social commitment and acquisition of social skills, such as communication.

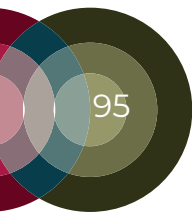
**Keywords:** gender studies, dramatization, theater, English teaching, English learning.

---

### Como citar este artículo:

Martínez Lirola, M. (2022). Aproximación a la aplicación de las técnicas dramáticas en la educación con perspectiva de género. Ejemplos prácticos para la enseñanza del inglés. *Zona Proxima*, 36, 93-113.

Recibido: 23 de enero de 2020  
Aprobado: 22 de septiembre de 2020

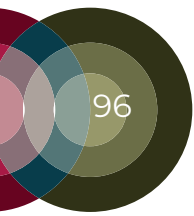


## INTRODUCCIÓN

La educación desempeña un papel fundamental en la socialización de las personas a través de la adquisición de conocimientos, valores y destrezas (Tawil, 2013). La enseñanza universitaria del siglo XXI ha de tener entre sus objetivos fundamentales que responder a las demandas sociales y establecer relaciones entre lo que demanda el mercado laboral y lo que se enseña en las aulas. En este sentido, consideramos fundamental que los retos sociales (desigualdades de género, conflictos armados, inmigración y solicitud de asilo, entre otros) tengan una presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que el alumnado amplíe su perspectiva como ciudadanía global y asuma un compromiso activo en la construcción de un mundo mejor. Esto lleva consigo una apuesta por una educación comprometida, que apueste por la formación integral de las personas. También se han de emplear métodos que involucren al alumnado mientras aprende como, por ejemplo, las técnicas dramáticas; estas ofrecen al alumnado herramientas efectivas para desarrollar competencias sociales y destrezas.

Trabajar con temas globales contribuye a que el alumnado reflexione sobre cómo se pueden mejorar los temas sociales objeto de estudio. De este modo, además de adquirir los conocimientos y destrezas propios de la asignatura, en este caso de la lengua inglesa, se potencia la adquisición de competencias sociales que serán de utilidad al alumnado no solo en la asignatura, sino en otras facetas de su vida, incluida la laboral. Bisquerra y Pérez (2007) definen este tipo de competencias del siguiente modo: “[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p. 27). Concurrimos con Tallón y Sikora (2011) en que dentro de estas competencias se incluyen las siguientes: comprender a los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos.

Además de optar por una enseñanza basada en competencias, consideramos fundamental emplear una metodología activa que sitúe al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson, 2015; Özbek, 2014; Rimac Jurinović, 2016). El empleo del aprendizaje cooperativo lleva consigo que el alumnado trabaja con sus compañeras/os con el fin de lograr un objetivo común. Así, se trabaja la competencia de trabajar en equipo, hecho que implica negociar, tomar decisiones de manera consensuada, repartir el trabajo de manera equitativa, etc. (Prieto García et al., 2018). Se potencia el aprender haciendo y el compartir la responsabilidad de la tarea (Ramos et al., 2017; Saavedra Serrano, 2018; Rivasés, 2017). También se potencia una enseñanza multi-

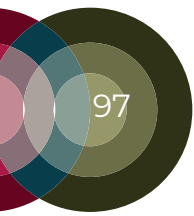


modal donde el texto escrito u oral es solo una forma de la construcción de significados (Triviño Cabrera, 2018; Zammit, 2019).

El objetivo general de este artículo que el alumnado profundice en la necesidad de avanzar en la igualdad de género a la vez que se trabajan distintas competencias sociales y se mejoran las destrezas orales en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los objetivos específicos son los siguientes: a) emplear el Teatro del Oprimido (TO) con el fin de que el alumnado profundice en situaciones de opresión y desigualdad de género con el fin de que tome conciencia de que es necesario seguir trabajando para que la sociedad sea más igualitaria a la vez que aprende inglés; b) hacer reflexionar al alumnado sobre este tipo de técnica dramática; c) fomentar que el alumnado perciba y no solo trabaje las competencias sociales; y d) encuestar al alumnado sobre varios aspectos relacionados con: potenciar la igualdad de género en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de la educación con perspectiva de género y el Teatro del Oprimido, fomentar el compromiso del estudiante en cambiar la sociedad después de haber trabajado con el TO aspectos de igualdad de género, etc.

Respecto a la principal pregunta de investigación que nos planteamos es: ¿contribuye el Teatro del Oprimido a la adquisición de competencias sociales en el alumnado a la vez que practica la lengua inglesa? La hipótesis de partida es que la combinación del Teatro del Oprimido y la educación con perspectiva de género (EPG) es útil para trabajar con temas sociales que favorecen la adquisición de competencias sociales en la enseñanza del inglés en la educación superior. Así, se introduce una perspectiva de justicia en la clase de inglés como lengua extranjera en la enseñanza universitaria y se favorece que el alumnado asuma un compromiso con la construcción de un mundo más igualitario. Este objetivo se justifica porque en aproximadamente un tercio de los países del Sur las niñas tienen muchas dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria (Mesa, 2019). En consecuencia, se apuesta por hacer una contribución a la “transformación integral de la sociedad” (Murga-Menoyo, 2018, p. 44).

Pretendemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje explorando las posibilidades teatrales que ofrece el Teatro del Oprimido para introducir la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Buscamos mostrar cómo el empleo del TO aplicado a la EPG es adecuado para la enseñanza del inglés al favorecer la comunicación y la expresión de ideas y sentimientos por parte del alumnado. En este sentido, siguiendo a Blanco Martínez y González Sanmamed (2014) “[...] caminaremos hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje que rompa con los esquemas tradicionales y adquiera un carácter funcional que permita combinar teoría y práctica junto con la realidad” (p. 177). Se trata, por tanto, de que alumnado y profesorado experimenten con



nuevas formas de enseñar y aprender, en este caso gracias al teatro aplicado. Por tanto, la realidad teatral sale del teatro para ser empleada en las aulas con fines didácticos y comunicativos.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

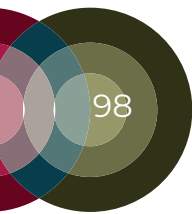
Esta sección se divide en varias sub-secciones con el fin de prestar atención a los principales aspectos teóricos que están presentes en este artículo: la dramatización, el Teatro del Oprimido y la educación con perspectiva de género.

### APROXIMACIÓN A LA DRAMATIZACIÓN

Las técnicas dramáticas pueden definirse como actividades que permiten al alumnado representarse a sí mismo o a otras personas en situaciones imaginarias (Holden, 1981). Se trata de técnicas que permiten al alumnado participar en actividades en las que interviene el componente verbal y no verbal en una representación que recrea situaciones imaginarias. Las técnicas dramáticas favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa al ofrecer al alumnado la oportunidad de aprender haciendo, hecho que favorece que el aprendizaje sea significativo (Soledispa, 2018). Gracias a estas técnicas, el profesorado puede ofrecer un repertorio mayor de recursos y actividades al alumnado con el fin de que pueda desarrollar las distintas destrezas en inglés de distintas formas. Se trata de técnicas que contribuyen al desarrollo de la destreza oral, a motivar al alumnado a hablar, a usar vocabulario relacionado con la temática que se trate y a reducir la ansiedad (Alvarado, 2017; Araujo Portugal, 2017).

Las técnicas dramáticas permiten integrar distintas dimensiones de las personas, entre las que destacan la social, la relacional y la emocional (Balme, 2008; Navarro Solano, 2007; Motos, 2013). El empleo de estas técnicas mientras se adquieren conocimientos, destrezas y competencias lleva consigo que entra en juego la personalidad del alumnado para representar papeles, imitar, crear una representación, por ejemplo. Además, dichas técnicas potencian las competencias sociales debido a que el alumnado ha de interactuar, comunicarse, cooperar, gestionar emociones, resolver conflictos entre otros con el fin de lograr una representación, un *role play*, una *performance* u otra manifestación teatral.

En este artículo nos centramos en la dramatización, hecho que lleva consigo dotar de forma dramática a una expresión que en principio no la tiene. Es decir, el objetivo no es que el alumnado se convierta en actriz o actor profesional o en director/a teatral; se trata de que tome conciencia de su potencial y de sus cualidades para poder representar (Motos, 2013). Gracias a la dramatización las personas participan en la creación de una escena con el objetivo de potenciar su desarrollo



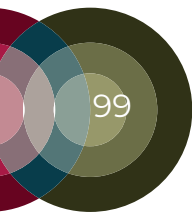
académico o personal (Mages, 2016). Esto contrasta con el teatro entendido como arte dramático donde el objetivo está en la representación o espectáculo, hecho que lleva consigo que la audiencia disfrute de la representación teatral.

El teatro aplicado (TA) hace referencia a las prácticas teatrales que se relacionan con distintas áreas como la salud pública, la educación, las crisis humanitarias, la justicia o la guerra. Nuestro estudio se enmarca, por tanto, dentro del TA al centrarse este en prácticas teatrales desarrolladas fuera de los espacios teatrales convencionales; su fin es contribuir a la transformación social (Motos, 2013; Motos y Ferrandis, 2015). Motos y Ferrandis (2015) subdividen el teatro aplicado en: el teatro en la educación, el teatro social, la dramaterapia y el teatro en la empresa. Sin embargo, Nicholson (2005) ofrece un amplio catálogo dentro del TA: Teatro en la Educación, Teatro Popular, Teatro del Oprimido, Teatro en la Educación Sanitaria, Teatro para el Desarrollo, Teatro Penitenciario, Teatro Museo, Teatro Reminiscencia y Teatro Comunitario. Esto contrasta con la clasificación que ofrece Balme (2008), pues el autor reduce el listado a tres: usos terapéuticos, educacionales o políticos.

La propuesta educativa que presentamos en este artículo se enmarca en lo denominado dramatización o Drama en la educación (*Drama in Education*, DIE) que consiste en utilizar técnicas dramáticas en el aula para trabajar cualquier aspecto del currículum, en el caso de este estudio, las distintas destrezas del inglés, las competencias sociales y la toma de conciencia de situaciones donde hay desigualdad de género. Esto contrasta con el Teatro en la Educación (*Theatre in Education*, TIE) que requiere de la presencia de actores profesionales en la escuela (Özbek, 2014; Shaughnessy, 2012). Es decir, la principal diferencia entre la dramatización y el teatro aplicado sería que en el teatro está siempre presente la finalidad estético-artística mientras que en la dramatización lo que predomina es la finalidad didáctica, lúdica o pedagógica (Mages, 2016).

El objetivo fundamental de las técnicas dramáticas en la enseñanza de lenguas consiste en que el alumnado se comunique mejor y esté más motivado para aprender gracias a la participación en mímica, improvisaciones o juegos de rol (Gabino Boquete, 2014). La dramatización permite al alumnado crear de manera cooperativa, tal y como señala Özbek (2014): “It can be used to create a learning environment where, while participants’ uniqueness is the main concern, a focus remains on group creation and working cooperatively to discover new things and to create meanings about the world” (p. 58).

Además, el empleo de las técnicas dramáticas en la enseñanza lleva consigo el fomento de la creatividad, la improvisación y el sentido crítico (Anderson, 2015; Corral Fullà, 2013; Frost y Yarrow, 2015; Laferrière y Motos, 2003) debido a que la creación de la obra dramática potencia el



desarrollo de estas cualidades en el alumnado con la finalidad de producir una muestra dramática creativa en la que se expresen ideas y sentimientos sobre un tema social determinado. Para ello, es necesario integrar distintos elementos como los visuales, auditivos, cinestéticos y táctiles.

## APROXIMACIÓN AL TEATRO DEL OPRIMIDO

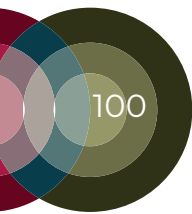
El hecho de haber optado por desenmascarar en el aula cuestiones relacionadas con la desigualdad de género nos lleva a optar por el TO de Augusto Boal (1980), por su conveniencia para mostrar situaciones de opresión, a pesar de que no ha tenido mucha difusión. En este sentido, concurrimos con Motos y Ferrandis (2015) en que:

[...] el teatro del oprimido es un movimiento minoritario. No ha tenido en los medios de comunicación el eco que tienen las manifestaciones artísticas de la cultura de élite: la alta cultura, es decir, la de las clases dominantes. A estos medios no les interesa escuchar ni dar la voz a los oprimidos. Tanto el conocimiento como la práctica del teatro del oprimido se han dado preferentemente en círculos más bien restringidos de la pedagogía y de la intervención sociocultural (p. 79).

El TO es una metodología y una práctica artística y pedagógica fundamentada en la solidaridad. Es una herramienta para comprender y buscar alternativas a conflictos sociales. El TO es conveniente para desenmascarar las estructuras de poder y los sistemas de opresión donde se observan desigualdades entre las personas (Boal, 1979; 2004; 2012), tal y como señala Calvo et al., (2015): “El Teatro del Oprimido está al servicio de una revisión crítica de las relaciones de poder y de las diferentes formas de opresión que puedan darse en los grupos sociales” (p. 91). En este sentido, el TO apuesta por la justicia social y por la deconstrucción de la opresión (Hidalgo y Murillo, 2016; Pérez Valverde, 2003; Torres, 2007), siguiendo a Lucio-Villegas (2015):

La situación social actual se caracteriza por el aumento de las desigualdades sociales, la pérdida de derechos de ciudadanía, el deterioro de los servicios públicos del entramado que conocemos como Estado del Bienestar. Frente a esto, me parece evidente que el concepto de oprimido/a sigue siendo un referente que permite analizar las injusticias sociales (pp. 14-15).

Este tipo de teatro se enmarca en el teatro aplicado (Motos y Ferrandis, 2015) al ser un tipo de teatro que potencia el empoderamiento de las personas. El TO apuesta por la transformación social, y favorece que el aprendizaje del alumnado sea vivencial y que lleve consigo el desarrollo del componente emocional, de modo que se apuesta por la formación integral del alumnado. También se favorece el control de las emociones, hecho que lleva consigo mayor bienestar, en palabras de Peñalva-Vélez et al., (2016): “Las competencias emocionales se consideran predictoras de un



mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos, y se relacionan además con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en niños y adultos” (pp. 224-225).

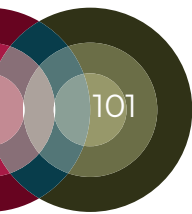
## APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Dentro de las relaciones asimétricas de poder, en este artículo nos vamos a centrar en las de género por estar legitimadas y en muchos casos invisibilizadas dentro del sistema patriarcal. Por esta razón, en este apartado nos referimos también a la educación con perspectiva de género, sin duda una aproximación pedagógica que entronca con la aproximación a la justicia social al señalar que hay desigualdades y discriminaciones hacia las mujeres y niñas tanto en contextos de formación formales como informales. Por tanto, se apuesta por la eliminación de la superioridad de un género sobre otro y fomentar la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, en palabras de López Hernáez y Sabater Fernández (2019): “El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino” (p. 124).

En consecuencia, la EPG contribuye a empoderar a mujeres y niñas, a analizar de manera crítica los roles clásicos que tanto hombres como mujeres han tenido en la historia y a reivindicar la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades para todas las personas. También se introducen temas relacionados con el género en el aula con el fin de poder reflexionar sobre realidades sociales actuales en las que se observan diferencias entre mujeres y hombres. En este sentido, este artículo trata de contribuir a los estudios sobre el empoderamiento y el género a través de la L2 entre los que hay trabajos como los de Contreras de la Llave (2013), Corral Fullà (2013), García Perales (2012), y San Vicente y Calero Vaquera (2012), entre otros.

La EPG analiza las desigualdades que sufren las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad y las distintas situaciones de discriminación tanto en el currículum oculto como en el explícito. Por ejemplo, si se trata el tema de la pobreza, se señala que esta afecta más a las mujeres que a los hombres y son muchas más niñas que niños las que tienen dificultades para tener acceso a la educación. Si nos referimos a la violencia en sus diferentes formas, las mujeres son sin duda las víctimas más frecuentes en todos los lugares del planeta (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015a, 2015b). Esto implica que es necesario avanzar en la educación inclusiva. Para ello, las instituciones educativas, además de transmitir conocimientos, han de comprometerse en favorecer la convivencia pacífica e igualitaria de modo que se combate el sexismo y se avanza en la igualdad (García Perales, 2012). Esto lleva consigo que se rechaza y se combate el sexismo en los libros de texto y materiales educativos; se ha de fomentar la coeducación y la atención a la diversidad del alumnado de manera equitativa.





Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) publicados por las Naciones Unidas en el año 2015 con el objetivo de que se pueda avanzar en distintas cuestiones sociales hasta el año 2030 dedican varios apartados a cuestiones relacionadas con el género. Por un lado, el objetivo 4 señala la necesidad de trabajar por una educación inclusiva; por otro lado, su objetivo 5 apunta la necesidad de seguir avanzando en la igualdad entre géneros y en el proceso de empoderamiento de las mujeres. En este sentido, este artículo contribuye a fomentar estos objetivos.

## METODOLOGÍA

La metodología es fundamentalmente cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio, pues la profesora tomó notas basadas en la observación del alumnado en las clases.

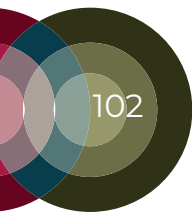
## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Las actividades que se presentan en el apartado siguiente las realizó el alumnado matriculado en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V de tercer curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El objetivo de esta asignatura es que el alumnado desarrolle las cinco destrezas en inglés para alcanzar un nivel avanzado. Las cuatro horas semanales que se imparte la asignatura se dedican a la escritura académica, la gramática y las dos horas restantes a trabajar las destrezas orales por medio de presentaciones orales y debates.

El número total de alumnado matriculado en la asignatura durante el curso 2018-2019 fue de 81 (59 mujeres y 22 hombres) con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Las/os alumnas/os han estudiado inglés en los dos cursos anteriores de la carrera y en el bachillerato. La mayoría de las/os alumnas/os eligió esta carrera para ser profesorado de secundaria, de academias o trabajar en comercio exterior.

## FASES

Este estudio consta de las siguientes fases: al principio del cuatrimestre la profesora explicó cómo organizar una presentación oral efectiva y un debate. También presentó los principios del Teatro del Oprimido con el fin de que el alumnado tomara conciencia de las estructuras opresoras y reflexionara sobre cómo modificarlas. El alumnado puso en práctica en clase los principios del TO al preparar pequeñas representaciones en las que se mostraban situaciones de opresión que sufren personas desfavorecidas al principio del cuatrimestre. De esta forma, las/os estudiantes, además de practicar sus destrezas orales en inglés, se involucraban en el proceso de enseñanza-aprendizaje al tener un papel activo en las dramatizaciones. Las situaciones de opresión se relacionaban con



el vocabulario estudiado en la asignatura sobre la inmigración, el racismo, el lenguaje sexista, la violencia de género, la guerra, las relaciones internacionales, la paz, etc.

Seguidamente, se propuso al alumnado que preparara una presentación oral y un debate que integrara la técnica dramática del TO con el fin de involucrar al resto de la clase. En la sección 4 se presentan solo algunas de las actividades realizadas debido a las limitaciones de espacio de este artículo. En otros trabajos ofreceremos las técnicas dramáticas empleadas por otras/os alumnas/os. La selección de las actividades se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la temática de género utilizada, así como el uso adecuado de la lengua inglesa en el aula.

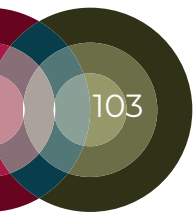
Al final del cuatrimestre el alumnado respondió a una encuesta anónima sobre algunos aspectos de la propuesta didáctica presentada (ver Apéndice 1). Gracias al cuestionario se obtienen algunos datos cuantitativos que ayudan a conocer la opinión del alumnado sobre el empleo de la EPG en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las competencias trabajadas. La preparación de la encuesta se basó en las notas que la profesora tomó durante el cuatrimestre sobre la EPG, el TO y las competencias adquiridas. Los datos se recopilaron al final del cuatrimestre de manera anónima y se analizaron de manera manual.

## INSTRUMENTOS

Además de la encuesta mencionada, las observaciones de la profesora también forman parte de los instrumentos de la investigación. Dichas observaciones se centran en varias cuestiones, entre las que destacan: a) observar si el vocabulario y la gramática que emplea el alumnado es avanzado y adecuado para el nivel C1 (Consejo de Europa, 2001) que es el que se trabaja en la asignatura; b) observar si el alumnado habla inglés de manera fluida; y c) prestar atención a la cooperación que se observa en los grupos en cada representación.

## TÉCNICAS DRAMÁTICAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

A continuación, se presentan distintas actividades en las que se observan situaciones de opresión relacionadas con el género. Se parte de las desigualdades de género para trabajar tanto vocabulario sobre este tema como para introducir realidades sociales marcadas por las desigualdades entre mujeres y hombres. Debido a las limitaciones de espacio de este artículo se ofrecen solo tres. En otros estudios seguiremos profundizando en otras actividades realizadas por el alumnado sobre esta temática social. El objetivo es que el alumnado reflexione sobre ellas y piense en cómo mejorarlas para que la sociedad sea más justa e igualitaria.



Consideramos que el Teatro del Oprimido es una metodología y pedagogía que nos permite buscar alternativas a los conflictos sociales y tomar conciencia de situaciones de opresión, de ahí su pertinencia para deconstruir situaciones en las que se observan desigualdades de género como las que se presentan en los párrafos que siguen. Esta técnica dramática es muy adecuada para trabajar la interacción y la destreza oral en la clase de inglés como lengua extranjera (Gabino Boquete, 2014; Santos Sánchez, 2016).

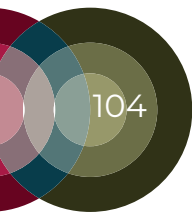
Las actividades que se presentan permiten al alumnado intervenir en la realidad por medio de creaciones teatrales en las que se deconstruyen las desigualdades de género que viven las mujeres en distintos lugares del mundo. En todos los casos se apuesta por la deconstrucción de las desigualdades (Porto, 2015; Valencia Zuluaga y Jaramillo Maya, 2015) y la transformación social que implique una mejora de las condiciones de vida de las mujeres.

### ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Tras llevar a cabo una presentación oral sobre la violencia de género, el grupo preparó un *role play* para trabajar el tema de la violencia de género con toda la clase. El alumnado es dividido en varios grupos para representar el personaje que le corresponde como si se tratara de una situación real: uno representa a un hombre que es agredido por su mujer porque no colabora en las tareas domésticas. Ella le golpea con una cuchara y él dice que no sabe limpiar y que para eso están las mujeres, es decir, se observa un ejemplo de machismo. Otro grupo representa a la mujer que lo agradece por no hacer nada en casa, ya que ella también trabaja fuera de casa, ella reivindica la igualdad real en el reparto de tareas. En estos dos casos se observa cómo es la mujer la que ejerce violencia de género contra el hombre. En los dos grupos siguientes uno representa a una mujer que es violada por llevar ropa provocativa y otro representa a su agresor que justifica la violación porque ella le provocaba. Finalmente, otros dos grupos representan tanto a las abogadas/os de los agresores y agredidos y argumentan para defender a ambas partes.

Tras acabar el *role play*, el alumnado explicó cómo se había sentido al representar el papel que se le había asignado y cómo este le había hecho reflexionar sobre algunas ideas que hay arraigadas en las personas y que justifican sus comportamientos violentos. El alumnado argumenta que ponerse en el lugar de otras personas les ayuda a ser más tolerantes con los demás y a entender cómo se originan algunas actitudes violentas.

Una vez que cada grupo representa su papel delante de toda la clase, la profesora diseñó un debate con el fin de que el alumnado discutiera sobre la realidad de la violencia de género, tan presente en la sociedad actual. La docente preguntó a las/os alumnas/os cuáles eran las principales causas de



la violencia de género en su opinión y qué soluciones proponían para acabar con esta lacra social. Así, el debate se emplea para trabajar el pensamiento crítico y los principios éticos del alumnado. Además, al tratarse de un tema específico, se trabaja con un vocabulario específico avanzado.

El debate favorece la participación del alumnado, así como la integración de la destreza oral y la escucha. Se controla el tiempo de participación del alumnado, así como el clima del aula, especialmente cuando se compartían puntos de vista contradictorios.

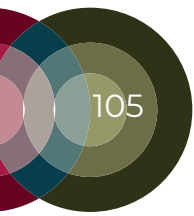
### ACTIVIDAD RELACIONADA CON EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

Un grupo trabajó el papel de las mujeres a lo largo de la historia tanto en la presentación oral como en el debate. Para ello las/os alumnas/os dividieron la clase en cinco grupos para participar en *role plays* con los siguientes personajes: 1) mujeres que asisten a una manifestación para reivindicar los derechos de las mujeres; 2) mujeres e hijas reciben órdenes sobre lo que deben hacer tanto dentro como fuera de casa de manos de hombres que ejerce de cabeza de familia; 3) mujeres que apoyan el Movimiento *Me Too*; 4) mujeres que se organizan y llevan acciones para conseguir que las mujeres puedan votar; 5) mujeres que trabajan para una empresa de publicidad reciben indicaciones de sus jefes sobre el modo en que deben vestir y cuidar su imagen, siguiendo los cánones de belleza clásicos y prestando atención al cuerpo de las mujeres como reclamo publicitario.

Los distintos grupos representan situaciones en las que se observa que las mujeres tienen menos derechos sociales y padecen un trato discriminatorio por el hecho de ser mujeres. De esta forma, se aplican los principios de la EPG al visibilizar las discriminaciones y las opresiones que sufren las mujeres. Las/os alumnas/os se comprometen activamente y representan el papel asignado motivadas/os. Al finalizar las representaciones, toda la clase se sienta en círculo y la profesora les pregunta cómo se han sentido al representar el papel asignado. El alumnado señala que ha tomado conciencia de los logros que ya se han llevado a cabo en la sociedad, por ejemplo, la posibilidad de votar, pero que son conscientes de que hay que seguir trabajando por la igualdad de oportunidades, pues las mujeres sufren discriminación salarial, hay trabajos que están feminizados, especialmente los relacionados con las labores de cuidado y el trabajo doméstico, pues en muchos casos no suele ser compartido. Además, se ha de seguir avanzando en la deconstrucción de los estereotipos clásicos de belleza que favorecen la cosificación de los cuerpos de las mujeres.

### ACTIVIDAD RELACIONADA CON LA DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES NEGRAS

Al trabajar el tema de género nos pareció pertinente unir a dicho tema cuestiones raciales para trabajar los prejuicios que se observan en la sociedad hacia las personas que no son de raza blanca.



Tras una presentación oral sobre los distintos tipos de prejuicios que se observan en la sociedad, el grupo prepara una representación en la que intervienen una mujer blanca, una negra y la policía; el contexto que proponen es el metro de la ciudad de Nueva York. Ambas mujeres están sentadas en el metro y de repente, la mujer blanca norteamericana golpea a la mujer afro-americana que está sentada a su lado gritando que ella no debería estar en su país. Se observa un discurso racista que sitúa a la población negra en una posición inferior, es decir, se puede ver claramente la dicotomía opresores-oprimidos. Esta se defiende llamando a la policía. La mujer blanca dice que es ella la que ha sido golpeada y la policía la cree de modo que la mujer afro-americana es arrestada. En este caso se observan claramente prejuicios asociados con la raza negra.

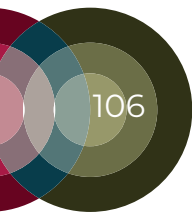
Al acabar la representación, toda la clase se sienta en círculo y la profesora pregunta al grupo que ha elegido el tema las razones para hacerlo. El alumnado argumenta que les parece que, dentro de las mujeres, las de raza negra son las que sufren más discriminación, por lo que les pareció interesante hacer una representación que la recreara. Seguidamente, la profesora pide al resto de la clase que enumere distintas situaciones de discriminación racial hacia las mujeres y trate de profundizar en las razones que llevan a las personas que discriminan a hacerlo. De esta forma, el alumnado profundiza en la ideología racista que aún está presente en la sociedad, y en los comportamientos y actitudes racistas que esta legitima.

## ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS: RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Una vez presentadas algunas de las actividades en las que el alumnado había participado con el fin de profundizar en cuestiones de género por medio de técnicas dramáticas, ofrecemos la encuesta que respondió de manera anónima al final del cuatrimestre para conocer algunos de los aspectos fundamentales que la profesora había considerado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los datos de la encuesta fueron analizados de manera manual. Los resultados que se presentan en los párrafos que siguen muestran que la opinión del alumnado es positiva tanto sobre el empleo de la EPG como sobre lo que ha aprendido con dicho enfoque.

Al preguntar al alumnado si conocía el enfoque de la educación con perspectiva de género y las técnicas dramáticas como el TO antes de que se planteara en esta asignatura es abrumador que el 93 % señale que no frente a un 7 % que ofrece una respuesta positiva. Esto implica que el enfoque presentado en la asignatura resulta novedoso para el alumnado.

En la pregunta 2, la totalidad del alumnado encuestado señala que es más consciente de las desigualdades entre mujeres y hombres gracias a la participación en las actividades en las que se han empleado técnicas dramáticas en la asignatura.



El 78 % del alumnado considera que sí es importante que en la Universidad se ofrezca formación sobre género con independencia de la carrera que se estudie frente a un 22 % que ofrece una respuesta negativa. Esto nos muestra que la mayoría del alumnado considera que la formación en género es importante en su educación superior.

La pregunta 4 es abierta, pues se pregunta al alumnado cómo se puede potenciar la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría del alumnado comenta lo siguiente en esta pregunta: realizando actividades relacionadas con estos temas, potenciando la igualdad entre alumnas y alumnos en el aula, creando un clima que favorezca la cooperación, el respeto a la diversidad de opiniones y el respeto mutuo, entre otros.

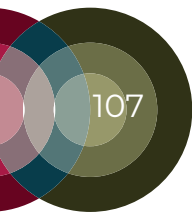
Al preguntar al alumnado sobre los aspectos que considera que ha aprendido con las actividades enmarcadas en la EPG y el empleo del TO, una gran parte expresa que ha aprendido mucho vocabulario relacionado con el género, la opresión, el racismo y temas sociales, además señalan que han mejorado su lenguaje corporal, su capacidad crítica, así como su empatía y la capacidad para reflexionar sobre distintas situaciones de opresión que sufren las mujeres en distintos lugares del planeta. El 90 % del alumnado destaca que las actividades realizadas han contribuido a mejorar sus destrezas orales.

En la pregunta 6 se pregunta al alumnado sobre las competencias sociales le parece haber desarrollado más con las actividades realizadas. El 93 % del alumnado coincide en marcar comprender a los/as otros/as, la comunicación y la cooperación. El resto de las competencias (conciencia política, liderazgo, influencia y resolución de conflictos) son marcadas por muy poco alumnado.

Finalmente, con la pregunta 7 se pretendía saber si el alumnado consideraba que las actividades realizadas enmarcadas en la EPG y el TO habían contribuido a asumir un compromiso más activo en la construcción de un mundo mejor. Casi las tres cuartas partes del alumnado encuestado, en congreso el 72 % ofrece una respuesta positiva, frente al 28 % que responde no, por lo que consideramos que las actividades han sido efectivas para que el alumnado adquiera un mayor compromiso social.

## DISCUSIÓN

Las actividades descritas se enmarcan en el teatro social (Motos y Ferrandis, 2015) que, por un lado, permite profundizar en temas sociales, y por otro, contribuye al bienestar de las personas, tal y como señala Klein (2015): “[...] el recurso moderno del arte dramático como factor de bienestar e incluso de superación de sufrimientos físicos, psicológicos, mentales, existenciales, sociales,



etc.” (p. 5) Se trata de actividades que potencian el aprendizaje vivencial, siguiendo a Motos y Ferrandis (2015): “El aprendizaje vivencial se basa en el principio de ‘hago y aprendo’ mediante el procesamiento de las experiencias habidas. Se trata de un aprendizaje activo, significativo y relacionado con situaciones reales o situaciones simuladas” (p. 42).

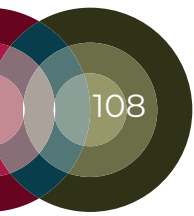
Dichas propuestas también se enmarcan en lo que se denomina teatro aplicado (*applied theatre*), que hace referencia a los usos del teatro que no sean el comercial o el convencional (Motos et al., 2013). El teatro se emplea como herramienta para cambiar cosas que se pueden mejorar en la vida, en este caso, cuestiones de desigualdad de género, siguiendo a Motos et al., (2013): “[...] el teatro está hoy reconocido como una herramienta potente en la transformación social y comunitaria. Y se añade que el teatro aplicado trabaja para abordar y contribuir a la solución de problemas de colectivos en situación de riesgo, poblaciones marginadas, en la salud mental, etcétera” (p. 24).

Las actividades presentadas ofrecen distintas situaciones en las que las personas (especialmente las mujeres) son oprimidas. Solo cuando se toma conciencia de las situaciones de opresión se puede proceder a solucionarlas. En este sentido, el Teatro del Oprimido concede al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que se potencia el pensamiento crítico.

Las/os alumnas/os asumen el papel de mujeres que están oprimidas y se expresan mediante sus representaciones. La idea de fondo es que hay una realidad social que no gusta y se quiere cambiar asumiendo un compromiso activo en el proceso de transformación y cambio que es necesario llevar a cabo. Así, el aula de inglés como lengua extranjera se convierte en un espacio de transformación socio-política donde se profundiza en situaciones de opresión relacionadas con el género que contribuyen a señalar la necesidad de avanzar en la construcción de sociedades más justas.

Las actividades presentadas en la sección anterior contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y a que el estudiantado se sienta partícipe en la construcción de un mundo mejor (Baraúna y Motos, 2009; Motos y Navarro, 2011). El alumnado experimenta con las actividades realizadas y construye el conocimiento de manera colectiva debido a que se fomenta la colaboración de los distintos miembros del grupo. El aula se convierte en un espacio de experimentación donde se potencia el diálogo y las relaciones igualitarias que superan la tradicional docente entre el alumnado y el profesorado.

Utilizar técnicas dramáticas como el TO en el aula de inglés como lengua extranjera facilita que el aprendizaje vaya más allá de la adquisición de conocimientos al ofrecer al alumnado posibilidades de aprender de forma vivencial (Navarro Solano, 2007; Nicholson, 2005). Se trata de herramien-



tas pedagógicas que ayudan al estudiantado a tomar conciencia sobre problemas sociales, en el caso concreto de este artículo, sobre género y sobre cómo solucionarlos.

Las distintas actividades favorecen que el alumnado adquiera competencias sociales como la comunicación o la resolución de conflictos, aspectos fundamentales en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. También se trabaja la empatía con las personas oprimidas presentes en la representación al situarse en el lugar de las personas oprimidas y buscar alternativas de liberación. Tanto la EPG como el TO conceden importancia al componente socio-emocional. La participación del alumnado en *role plays* enmarcados en el TO también contribuyen a que las/os alumnas/os cuestionen el poder que hay detrás de las situaciones de opresión representadas. Se invita al alumnado a ser activo en los cambios sociales que hay que realizar para cambiar la realidad.

## CONCLUSIONES

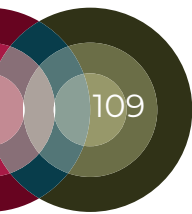
El empleo de técnicas dramáticas como el TO en la clase de inglés como lengua extranjera favorece la inclusión de temas sociales en el aula. Las actividades presentadas favorecen, sobre todo, la interacción y la destreza oral del alumnado de lengua inglesa, dos destrezas fundamentales para el nivel avanzado que se han de alcanzar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se trata de actividades adecuadas para introducir aspectos relacionados con la discriminación de género por medio de representaciones en las que se hace referencia a realidades discriminatorias hacia las mujeres.

El teatro aplicado a la enseñanza facilita que el alumnado asuma un compromiso activo en la transformación social necesaria para que la sociedad mejore en todos los aspectos, entre ellos la igualdad de género. Las experiencias presentadas contribuyen a que el aula de inglés como lengua extranjera sea un espacio de transformación social donde se profundiza en situaciones de desigualdad de género.

Tanto el TO como la EPG ayudan al alumnado a deconstruir situaciones de opresión que viven las mujeres y asumir un compromiso activo que lleve consigo la construcción de un mundo mejor, prestando especial atención a cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Las distintas representaciones contribuyen a cambiar las dinámicas de poder que llevan consigo que unas personas opriman a otras y a avanzar en la justicia social.

El hecho de que la totalidad del alumnado encuestado responda de manera afirmativa cuando se le pregunta si es más consciente de las desigualdades entre mujeres y hombres tras la participación



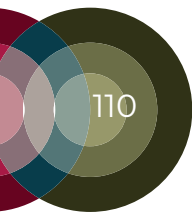


de las actividades realizadas nos lleva a afirmar que la metodología propuesta ha sido efectiva para que el alumnado adquiera conocimientos sobre género y tome conciencia de que hay que seguir trabajando para combatir las desigualdades entre mujeres y hombres. Considerar que el 90 % del alumnado encuestado señala que las actividades realizadas han contribuido a mejorar sus destrezas orales, nos lleva a afirmar que el empleo de técnicas dramáticas es efectivo para el desarrollo de dichas destrezas en la clase de inglés como lengua extranjera.

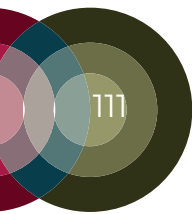
Los resultados de la encuesta señalan que las actividades realizadas potencian la adquisición de competencias sociales entre las que destacan la comunicación, la cooperación y la comprensión de los/as otros/as. La combinación del TO y la EPG favorecen que el alumnado integre el conocimiento social de situaciones de exclusión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se va más allá de la adquisición de conocimientos académicos.

## REFERENCIAS

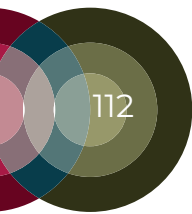
- Alvarado, J. S. (2017). The Use of Theatre and Drama Techniques to Foster Speaking Skills in the English Class. *Revista De Lenguas Modernas*, 26, 305-317.
- Anderson, E. (2015). Teacher Education and Drama: Possibilities, Promise, Potential. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 113-137.
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>
- Balme, C. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido-Teatro del Oprimido*. Ñaque.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2014). Acercar el microteatro al aula. Una experiencia con alumnado de educación secundaria. *Digilec*, 1, 172-192.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Theatre Communications Group.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 2. Ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Alba.
- Calvo, S., Haya Slamón, I. y Ceballos López, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 89-107.



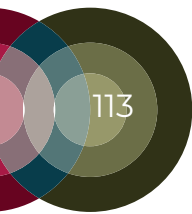
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Cambridge University Press.
- Contreras de la Llave, N. (2013). Cine, género e interculturalidad en la clase multilingüe. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 294-303). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La *dramatización* como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Frost, A. y Yarrow, R. (2015). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory*. Palgrave Macmillan.
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Longman.
- Klein, J.P. (2015). *Teatro y dramaterapia*. Octaedro.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque Editora.
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Mages, W. (2016). Educational Drama and Theatre. Paradigms for Understanding and Engagement. *Open Online Journal for Research and Education*, 5, 1-9.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(1), 15-26. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Motos, T. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015) *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.



- Motos, T. y Navarro, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. Experimentando estrategias del teatro del oprimido en la formación permanente del profesorado para la reflexión sobre la práctica educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-14.
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Murga-Menoyo, M. Ángeles (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Palgrave MacMillan.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of contemporary educational studies*, 1, 46-61.
- Porto, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Peñalva-Vélez, A. López-Goñi, J.J. y García-Manso, M.I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/253301>
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19.
- Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D. y Fernández Portero, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Ramos, G., Chiva, I. y Gómez, M.B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Rimac Jurinovi, M. (2016). Process Drama as a Form of Cooperative Learning. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 239-253.
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, conocer para transformar*. España: InteRed.
- Saavedra Serrano, M. C. (2018). Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 235-250. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9305>



- San Vicente, F. y Calero Vaquera, M. A. (2012). *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Santos Sánchez, D. (2016) El teatro como herramienta didáctica en el aula de secundaria: el tema bélico a través de pic-nic, de Fernando Arrabal. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 3, 51-68.
- Shaughnessy, N. (2012). *Applying performance. Live art, socially engaged theatre and affective practice*. Palgrave MacMillan.
- Soledispa, L. A. (2018). Learning styles and motivations for practicing English as a foreign language: A case study of role-play in two Ecuadorian universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 555-563. doi: <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.01>
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Alquimia.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. UNESCO.
- Torres, C. A. (2007). Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la justicia social. En A.C. Scocuglia (Org.), *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 213-218). Edicions del CREC.
- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 71-86.
- Valencia Zuluaga, A.P. y Jaramillo Maya, W.A. (2015). Prácticas pedagógicas no excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 89-110.
- Zammit, K. (2019). Pedagogy, curriculum and assessment. Multimodal practices that engage students with and in learning. En H. De Silva Joyce y S. Feez (Eds.), *Multimodality across classrooms. Learning about and through different modalities* (pp. 49-65). Routledge.



### Apéndice 1. Encuesta para conocer la opinión del alumnado sobre algunos aspectos relacionados con la educación con perspectiva de género y las técnicas dramáticas

1. ¿Conocías el enfoque de la educación con perspectiva de género y las técnicas dramáticas como el TO antes de que se planteara en esta asignatura?

Sí      No

2. ¿Eres más consciente de las desigualdades entre mujeres y hombres gracias a la participación en las actividades en las que se han empleado técnicas dramáticas en la asignatura?

Sí      No

3. ¿Te parece importante que en la Universidad se ofrezca formación sobre género con independencia de la carrera que se estudie?

Sí      No

4. ¿De qué modo se puede potenciar la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

5. ¿Qué aspectos consideras que has aprendido con las actividades enmarcadas en la EPG y el empleo del TO?

6. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?

Comprender a los/as otros/as

La conciencia política

La comunicación

La cooperación

El liderazgo

La influencia

La resolución de conflictos

7. ¿Han contribuido las actividades realizadas enmarcadas en la EPG y el TO a asumir un compromiso más activo en la construcción de un mundo mejor?

Sí      No