



FACULTADE DE FORMACIÓN  
DO PROFESORADO

Traballo de  
fin de grao

**A literatura dramática galega como recurso didáctico desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa**

**La literatura dramática gallega como recurso didáctico desde una metodología activa de aprendizaje cooperativo**

**Galician dramatic literature as a didactic resource from an active methodology of cooperative learning**

**Autora:** María Gloria Queizán Fernández

**Titora:** Carme Ares Vázquez

Xuño de 2023

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que redactei o traballo titulado *A literatura dramática galega como recurso didáctico desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa* para a materia Traballo Fin de Grao no curso académico 2022-2023 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identifiquei como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado.

María Gloria  
Queizán  
Fernández

Firmado digitalmente  
por María Gloria  
Queizán Fernández  
Fecha: 2023.06.08  
01:43:53 +02'00'

## **AGRADECEMENTOS**

De todo corazón, debo agradecerlles á miña nai, aos meus avós maternos e á miña irmá todo o amor e apoio que me brindaron e me brindan cada día de vida. Para min son persoas senlleiras e unha parte deles viaxa comigo no meu *ser*.

Tamén me gustaría darlle as grazas á miña titora por confiar en min e guiarme. Sempre me escoitou e respectou, o que me levou a sentir comodidade e motivación durante todo o proceso do TFG.

Para terminar, non quero esquecer a todas aquelas persoas coas que teño amizade e compartín indelebles momentos, amais de todos e todas as docentes que me inspiraron desde a Educación Infantil até a actualidade.

## RESUMO

A literatura dramática galega eríxese como un recurso didáctico que fornece o desenvolvemento integral do alumnado. Por tanto, este TFG que leva por título *A literatura dramática galega como recurso didáctico desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa* ten como obxectivo principal o emprego da obra teatral galega como vínculo de catro áreas curriculares, nas que a área de Lingua Galega e Literatura adquire un maior peso.

No marco teórico podémonos aproximar a estudos de autores e autoras que contribuíron a esta temática e ao marco curricular actual e, no posterior apartado, ás dúas obras teatrais escolmadas pertencentes a Carlos Casares e Chus Pereiro respectivamente. O núcleo do TFG é o deseño dunha Situación de Aprendizaxe (SA) denominada *Mergullámonos no texto dramático galego: expresión, creatividade e cooperación* orientada a quinto curso de Educación Primaria. É unha proposta que agrupa un conxunto de actividades, formuladas desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa e que potencia as habilidades lingüísticas, artísticas e psicomotrices dos e das escolares. Por último, nas conclusións queda patente que o texto dramático pode ter a propiedade de interdisciplinario e, sincronicamente, de pulo das competencias clave desenvolvidas, entre outras achegas ligadas a unha prospección de futuro.

**Palabras clave:** literatura, lingua galega, dramatización, aprendizaxe cooperativa, situación de aprendizaxe.

## RESUMEN

La literatura dramática gallega se erige como un recurso didáctico que proporciona un desarrollo integral del alumnado. Por tanto, este TFG que lleva por título *La literatura dramática gallega como recurso didáctico desde una metodología activa de aprendizaje cooperativo* tiene como objetivo principal la utilización de la obra teatral gallega como vínculo de cuatro áreas curriculares, en las que el área de Lengua Gallega y Literatura adquiere un mayor peso.

En el marco teórico nos podemos aproximar a los estudios de autores y autoras que contribuyeron a esta temática y al marco curricular actual y, en el posterior apartado, a las dos obras teatrales seleccionadas pertenecientes a Carlos Casares y a Chus Pereiro respectivamente. El núcleo del TFG es el diseño de una Situación de Aprendizaje (SA) denominada *Nos adentramos en el texto dramático gallego: expresión, creatividad y cooperación* orientada al quinto curso de Educación Primaria. Es una propuesta que agrupa un conjunto de actividades, planteadas desde la metodología activa de aprendizaje cooperativo y que potencia las habilidades lingüísticas, artísticas y psicomotrices de los y las escolares. Por último, en las conclusiones queda patente que el texto dramático puede tener la propiedad de interdisciplinario y, sincrónicamente, de impulsor de las competencias clave desarrolladas, entre otras aportaciones ligadas a una prospección de futuro.

**Palabras clave:** literatura, lengua gallega, dramatización, aprendizaje cooperativo, situación de aprendizaje.

## **SUMMARY**

Galician dramatic literature stands as a didactic resource that provides an integral development of the students. Therefore, this TFG entitled *Galician dramatic literature as a didactic resource from an active methodology of cooperative learning* has as its main objective the use of the Galician play as a link of four curricular areas, in which the area of Galician Language and Literature acquires a greater weight.

In the theoretical framework, we can approach the studies of authors who contributed to this theme and the current curricular framework and, in the subsequent section, the two selected plays belonging to Carlos Casares and Chus Pereiro respectively. The essential part of the TFG is the design of a Learning Situation called *We focus on the Galician dramatic text: expression, creativity and cooperation* oriented to the fifth year of Primary Education. It is a proposal that brings together a set of activities, raised from the active methodology of cooperative learning and that enhances the linguistic, artistic and psychomotor skills of schoolchildren. Finally, in the conclusions it is clearly seen that the dramatic text can have the property of interdisciplinary and, synchronously, as a promoter of the key competences developed, among other contributions linked to a prospection for the future.

**Keywords:** literature, Galician language, dramatization, cooperative learning, learning situation.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1-3</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>3-18</b>
2.1 A literatura dramática como recurso na aula de Educación Primaria ..	3-8
2.2 As metodoloxías activas como enfoque de traballo.....	8-15
2.3 Referencias curriculares .....	15-18
<b>3. CORPUS DE OBRAS.....</b>	<b>18-21</b>
3.1 <i>As laranxas máis laranxas de todas as laranxas</i> (C. Casares).....	19-20
3.2 <i>!Mamasiña que medo!</i> (M <sup>a</sup> Jesús Pereiro Santa) .....	20-21
<b>4. SITUACIÓN DE APRENDIZAXE. Mergullámonos no texto dramático galego: expresión, creatividade e cooperación.....</b>	<b>21-44</b>
4.1 Contextualización.....	22
4.2 Introducción .....	23
4.3 Finalidade .....	23
4.4 Xustificación.....	24-25
4.5 Concreción curricular .....	25-29
4.6 Elementos transversais.....	29
4.7 Metodoloxía .....	30-31
4.8 Atención á diversidade.....	31
4.9 Secuencia didáctica .....	31-40
4.10 Avaliación .....	40-44
<b>5. CONCLUSIÓNS .....</b>	<b>44-45</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>45-50</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>51-65</b>
<b>ANEXO I.</b> Táboas e figuras complementarias do marco teórico.....	51-52
<b>ANEXO II.</b> Táboas e figuras complementarias da SA .....	53-55
<b>ANEXO III.</b> Recursos deseñados para a SA .....	56-60
<b>ANEXO IV.</b> Figuras da posta en práctica dalgunhas actividades .....	61-65

## 1. INTRODUCCIÓN

Este Traballo de Fin de Grao (TFG) que leva por título *A literatura dramática galega como recurso didáctico desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa* nace do degoiro de achegármonos á cultura galega dentro do eido educativo como axentes activos, amais de ser un xénero literario de interese e gusto persoal.

O obxectivo xeral é empregar a literatura, concretamente a obra teatral, como recurso didáctico para fornecer o desenvolvemento integral do alumnado no que atinxe ao *saber*, *saber facer* e *saber ser* (conceptos, valores, creatividade, imaxinación ou fantasía, entre outros). En consecuencia, os obxectivos específicos determínanse ao investigar en fontes de carácter científico sobre o valor do texto dramático, a dramatización e a metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa e deseñar unha situación de aprendizaxe a través da que levar á práctica os aspectos teóricos revisados.

As linguas poden ser consideradas como vehículos para intercambiar, compartir información e establecer relacións entre as persoas. Agora ben, a súa presenza nas aulas non sempre se dá equitativamente, senón que unhas poden prevalecer sobre as outras. O galego estase deixando ir nos centros escolares ao ter lugar unha progresiva perda da súa oralidade e da súa escritura. Unha forma de impulsar a lingua galega é a través dun enfoque lúdico, dinámico e coadxuvante. Neste senso, o texto dramático como recurso interdisciplinario permite conectar diversas áreas curriculares que afoutan as habilidades lingüísticas, artísticas e psicomotrices; neste TFG trabállanse as áreas de: Lingua Galega e Literatura, que adquire un maior peso, Música e Danza, Educación Física e Educación Plástica e Visual.

Esta visión colaborativa da educación, que concibe o colexio como un axente de socialización, susténtase en liñas de pensamento como a presentada por Fullan (2019). Este autor, concibido por certas persoas como o “pai do cambio educativo” defende a colaboración entre profesorado como unha fortaleza que mellora os resultados entre alumnado e, en termos amplos, entre toda a comunidade educativa.

A maiores dos beneficios comentados sobre a introdución do teatro e a dramatización nas aulas de Educación Primaria está a perda progresiva dese sentimento de inquietude que pode emanar do ou da escolar ao ter que falar diante dun público, pois normalizar os intercambios orais mediante o xogo dramático axuda á motivación e participación. Núñez e Navarro (2007) sinalan que no contexto educativo español, na Lei Xeral de Educación de 1970, xa se sitúan a dramatización e o teatro infantil na área de expresión como parte da Educación Artística grazas ao apoio que proviña da Escola Activa e do Movemento de Renovación Pedagóxica.

Tras esta breve introdución, cómpre enunciar a estrutura do traballo. En primeira instancia, redacto o marco teórico dividido en tres partes: a literatura dramática galega como recurso na aula de Educación Primaria, as metodoloxías activas como enfoque de traballo e as referencias curriculares. Por medio destes puntos podémonos aproximar ao estudo de autores e autoras que contribuíron a esta temática e ao marco curricular actual. Acto seguido, delimito o corpus de obras no que escolmo: *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Carlos Casares e *¡Mamasiña que medo!* de María Jesús Pereiro Santa, debido á súa relevancia no panorama da dramaturxia galega. A primeira delas é considerada como obra inaugural do teatro infantil en galego e a segunda está escrita por unha mestra de Educación Primaria cuxa traxectoria profesional se centra en impulsar o teatro infantil nas aulas.

O seguinte apartado correspóndese coa descrición pormenorizada da Situación de Aprendizaxe (SA) que titulo *Mergullámonos no texto dramático galego: expresión, creatividade e cooperación* orientada ao quinto curso de Educación Primaria e aplicable en calquera localización xeográfica galega. É unha proposta que se encadra dentro do *Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* e que segue unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa. O seu inicio coincide co Día Mundial do Teatro, 27 de marzo, e o conxunto de actividades respectan as características psicoevolutivas dos educandos.

Para finalizar este TFG, no punto cinco efectúo unhas conclusións nas que deixo constancia sobre o argumentado no decurso de todo o proceso, desde o inicio

ata a súa fin. Deseguido constan as referencias bibliográficas empregadas e catro anexos, onde recompilo as figuras e táboas complementarias, ademais dalgunhas achegas do alumnado durante a posta en práctica de certas actividades.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Este apartado xorde a partir dunha exhaustiva busca en fontes científicas sobre o foco central deste TFG. Neste sentido, cómpre analizar o valor e o potencial da literatura dramática como recurso nas aulas de Educación Primaria, coñecer como traballar coas metodoloxías activas, en concreto coa aprendizaxe cooperativa, e recorrer á normativa co adaxo de examinar o que establece en relación á temática tratada.

### **2.1 A literatura dramática como recurso na aula de Educación Primaria**

Autores como Cerrillo (2010) explican que o pensamento, a palabra e a memoria son antecesores da escritura e a escritura antecesora do libro. Nese senso, a literatura emerxe como un dos medios de comunicación, de expresión e de cultura máis relevantes que posúe o ser humano.

Desde as primeiras idades pódese realizar un achegamento á Literatura Infantil e Xuvenil (LIX), un sistema literario que está composto, segundo Roig-Rechou (2013), por dous subsistemas:

- *Literatura Infantil*. Acolle obras dirixidas á nenez e diferencia entre prelectorado (ata os seis anos), primeiros lectores (entre os seis e os nove anos) e lectorado autónomo (entre os nove e doce anos).
- *Literatura Xuvenil*. Constituída por obras dirixidas á adolescencia (entre os doce e os quince anos) e á mocidade (máis de quince anos).

No contexto educativo, Cerrillo (2010) destaca o valor e a importancia da literatura, que promove prácticas lingüísticas, concibe as obras como feitos idiomáticos e serve como recurso para o ensino e aprendizaxe da competencia literaria e da competencia en comunicación lingüística. A primeira delas implica “toda la actividad de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto” (Cerrillo, 2010, p. 22) e a segunda abrangue desde a oralidade

e a escritura ata as formas de comunicación audiovisual (Educagob. Portal educativo do sistema español, 2023).

Dentro do ámbito da literatura, céntrome na literatura dramática galega como factor que unifica as competencias anteriormente mencionadas e como recurso para a dramatización e o teatro. Nas vindeiras liñas recompilo información de carácter científico sobre como a palabra (texto teatral) e o movemento (expresión corporal) contribúen ao desenvolvemento integral do alumnado na aula de Educación Primaria.

Vieites (1996) indica que existe un vencello entre a educación, a literatura dramática e o teatro. Isto débese a que o teatro e, en menor medida, a literatura dramática foron empregados en diversos espazos xeográficos e diferentes épocas “como instrumentos educativos, como elementos transmisores de normas, pautas de conduta, valores e calquera outro tipo de información que se consideraba necesaria” (p. 185); polo tanto, ían na procura de sancionar prácticas e condutas humanas ou de establecer a necesaria orde social.

Na obra de Vieites titulada *Manual e escolma da literatura dramática galega* (1996) expónse que o espectáculo teatral se converteu nunha ferramenta educativa con moito potencial nas épocas nas que non toda a poboación se podía escolarizar por cuestións socioeconómicas. Paseniñamente, tras unha progresiva experimentación cos textos dramáticos e técnicas teatrais, nacen procedementos de carácter dramático-teatral como as lecturas expresivas, as simulacións, as escenificacións, as dramatizacións, as improvisacións ou os xogos de roles.

García Pedreira (2017) expón que, na actualidade, a escola proporciona unha competencia lectora e un achegamento menor ao xénero teatral que a outros xéneros como a narrativa, que ten un gran peso. Malia esa situación, a riqueza do texto dramático, como medio para o fomento e a activación das destrezas lingüísticas (comprensión oral/escrita e produción oral/escrita) dunha lingua, vese apoiado por autoras como Tejerina (1977) que sinala que este tipo de texto estimula a participación e a imaxinación dos e das lectoras como unha vivencia de carácter singular de cada un e unha.

Podlozny (2000), na súa investigación *Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link*, afirma que o emprego do texto teatral aumenta o rendemento na comprensión das historias (por exemplo: discernir entre introdución, nó e desenlace), o rendemento na lectura, a preparación para a lectura, a adquisición de vocabulario e a escritura. A estes beneficios, cómpre engadirles a creatividade e o plano emocional (García Pedreira, 2017) como expoñerei máis adiante.

A maiores, algunhas orientacións metodolóxicas para o tratamento do propio texto en aula, de xeito individual ou grupal, poden ser:

- *O texto como cadea fónica*. Ler a diferentes velocidades, ler só as vogais ou as consoantes, substituír unhas letras por outras, repetir en eco a última palabra de cada frase que emite o alumno ou alumna que recita o texto, entre outros exemplos (Vieites, 1996, p. 188).
- *Constelación léxica*. Pérez Daza (2010) define esta estratexia como un recurso para indagar e obter vocabulario de forma dinámica, indutiva e cooperativa. A partir do vocábulo xerador desenvólvese unha rede lingüística, a través da cal se establecen vinculacións principalmente de sinonimia, antonimia, derivación, composición e asociación (fónica e semántica). Non é limitada, senón que se dá por finalizada cando se cobre a extensión do papel ou se chega a un tempo pautado.
- *Análise do texto dramático*. Cañas (1992) propón examinar o texto en función dunha estrutura dividida en catro fases. Na *fase A* inclúe antecedentes, espazo (onde) e tempo (cando); na *fase B* presenta a estrutura interna (argumento/trama e tema) e a externa (actos e escena); na *fase C* sitúa os personaxes (quen) e a linguaxe (como) e, na *fase D*, engade os recursos teatrais e a imaxe (son, *atrezzo*, escenografía e iluminación). [Pode visualizarse a imaxe completa das catro fases na Figura 1 do Anexo I].
- *A dramatización como recurso didáctico*. Ademais do propio valor do texto dramático está a dramatización como recurso didáctico. Desde unha perspectiva educativa, García (2008) entende a dramatización como unha representación dunha secuencia de accións que está ligada co teatro e que conecta a expresión corporal, rítmico-musical, lingüística e plástica, ao tempo

que implica uns códigos verbais e non verbais que axudan ao desenvolvemento de cada discente. Afirmar, ademais, que ten “un efecto terapéutico de descarga emocional” (p. 33). Pérez (2004) corrobora que a dramatización ten un carácter introspectivo cun enfoque cara á exploración do interior dun mesmo e mesma, de tal modo que prima o proceso fronte ao resultado final da acción.

Courtney (1980) enuncia os seguintes estadios para o desenvolvemento da dramatización (como se citou en Motos, 2013-2014): *identificación* (entre un e dous anos), *imitación* (entre dous e sete anos), *dramatización grupal* (entre sete e doce anos) e *de roles* (entre doce e dezoito anos).

En concreto, cómpre destacar o período no que se atopa o alumnado de Educación Primaria que se identifica co *Estadio de dramatización grupal (7-12 anos)*. O neno ou nena como planificador ou planificadora. Aparece o xogo dramático, onde os alumnos e as alumnas organizan e comparten en conxunto as súas ideas e accións para dramatizar. Á hora de realizar unha actividade dramática teñen en conta o argumento, o tema, a estrutura, os compoñentes do espazo e do son. Asemade, descubren que os e as demais teñen a súa propia óptica, polo que entre os dez e os doce anos poden adoptar o punto de vista e as formas de pensar doutros e doutras.

Nos últimos tempos, a dramatización conta cun carácter enriquecedor pola súa multiplicidade de beneficios como os que se poden ver na Táboa 1 do Anexo I.

A figura do ou da docente á hora de dramatizar na aula pode variar en función do grao de implicación nas accións. Podlozny (2000) establece a seguinte tipoloxía organizada de maior a menor participación do profesorado nas dramatizacións:

- *Leader in role* [líder no papel]. A mestra ou mestre é unha ou un participante máis que asume un personaxe.
- *Facilitator* [facilitador ou facilitadora]. A ou o docente traballa fóra do marco dramático, mais responde a preguntas, asigna roles e organiza outros factores vencellados ás accións desde a óptica de facilitador ou facilitadora.

- *Removed* [removido ou removida]. A profesora ou profesor está máis afastado da acción, de tal maneira que non ten unha repercusión tan directa nos procedementos. Este é o tipo de implicación máis baixo.

A maiores, pódese atopar outra terminoloxía como *profesor ou profesora animadora*. Cañas (1992) entende este concepto como unha figura que propón accións para levar a cabo, pode participar nelas, ao igual que reúne propostas que poidan xurdir por parte dos e das discentes. Asocia este vocábulo especialmente co taller de teatro.

O teatro é outro elemento que está ligado coa dramatización como recurso educativo. Desde esta perspectiva da educación, Lopera (2010) aclara que o teatro dentro das aulas se diferencia do teatro profesional no aspecto de que o profesorado non busca formar o alumnado para que sexa actor. Pola contra, é unha ferramenta empregada como un medio que ofrece maiores posibilidades de expresión.

Alfonso Sastre (en Muñoz, 2006) ofrece tres tipos de teatro infantil co adaxo de delimitar este concepto que abarca unha tipoloxía de obras diferentes:

- *Teatro dos nenos e das nenas*. Trátase dun teatro creado polos propios nenos e nenas.
- *Teatro para os nenos e para as nenas*. As persoas adultas son as encargadas de realizar o teatro para o público infantil.
- *Teatro mixto*. Hai unha repartición nas accións: os adultos dirixen (autor/autora, director/directora, decorador/decoradora, entre outros exemplos) e os cativos e cativas colaboran na representación.

En vinculación coa literatura dramática como recurso na aula de Educación Primaria cómpre realizar unha breve aproximación ao concepto de *pedagogía teatral*. Entre as múltiples definicións, Vieites (2017) enténdea como unha disciplina que se encarga do estudo da educación teatral, que é “multiforme, diversa, plural, dispar” (p. 1540) e que se edifica sobre dous modos de expresión: dramática e teatral, en todas as etapas e niveis educativos. Á par, aclara que a expresión dramática se vencella coa vida cotiá e ten unha “dimensión social” mentres que a expresión teatral nace da “convención” cunha dimensión máis “cultural” e “artística” (p. 1530). Este autor, emprega o termo de *pedagogo teatral*

(p. 1539) para referirse á persoa que acompaña esta pedagogía no seu desenvolvemento, que a promove e a difunde e explica que pode chegar tanto ao ámbito formal como non formal da educación. Araque (2009) sinala a figura do docente mediador nesta pedagogía como un profesional que investiga e aprende, á vez que transmite un saber, un facer e un saber facer e axuda a superar o medo ao ridículo (que pode sentir un artista do teatro).

En definitiva, traballar coa literatura dramática resulta moi enriquecedor para o desenvolvemento integral do alumnado porque leva ás aulas o binomio palabra/movemento. Por unha banda, o texto dramático ou teatral en si mesmo permite alentar as competencias en comunicación lingüística a través da súa lectura, escritura, aprendizaxe de vocabulario, reflexións, entre outros factores. Por outra banda, é un recurso para a dramatización e o teatro, xa que unifica as competencias mencionadas co ámbito emocional, o corpo en acción e outras áreas curriculares como se verá posteriormente.

## **2.2 As metodoloxías activas como enfoque de traballo**

Vivimos nunha sociedade na que multiplicidade de pensamentos conviven connosco, mais non se caracterizan por ser todos homoxéneos, senón que son diferentes e variados. En educación podemos atopar diversas correntes que nos permiten comprendela desde diferentes ópticas.

Rubiano (2019) realiza unha comparación entre dous tipos de metodoloxías: *transmisivas* e *activas*. Neste sentido, a autora explica que nas *metodoloxías transmisivas* o alumnado se caracteriza por ter un papel pasivo, illado e reprodutor de saberes mentres que o profesorado instrúe e transmite. Pola contra, as *metodoloxías activas* conciben a aprendizaxe como un proceso aberto no que os saberes adquiren un carácter plurisémico: os e as discentes teñen conciencia de como aprenden a través dun papel protagonista e as mestras ou os mestres suscitan e estimulan o aprender a aprender, desenvolven autonomía e median aprendizaxes significativas e comprensivas.

Luelmo (2018) afirma que as metodoloxías activas teñen unha presenza cada vez máis relevante dentro do sistema educativo español desde a Educación Infantil ata outras etapas educativas superiores, como se pode observar en aulas que se ludificaron, que realizan proxectos, que empregan portafolios de

aprendizaxe ou utilizan técnicas de aprendizaxe cooperativa, entre outros exemplos. Cáceres et al. (2021) sinalan que o concepto de metodoloxía activa xa estaba presente en autores como Pestalozzi, Herbart, Fröebel e Dewey ou institucións como a Institución Libre de Ensinanza ou a Escola Nova. No caso de Luelmo (2018) e Rubiano (2019) establecen que os principios levados a cabo na Escola Nova son os piares sobre os que se edifican as metodoloxías activas.

Segundo Rubiano (2019), os espazos de aprendizaxe son un factor clave para as metodoloxías activas. Neste senso os espazos de aprendizaxe comunican, ensinan e dependen do ou da docente, polo que resulta crucial a disposición da aula e o acceso a outros lugares porque isto incidirá en accións como as de experimentación ou de participación. Esta autora define o espazo de aprendizaxe como unha estrutura de catro dimensións interrelacionadas: a *física* (materiais que se poden atopar e como se organizan), a *funcional* (mide a utilidade dos recursos e en que condicións están), a *temporal* (como e cando se utiliza) e a *relacional* (maneiras de acceder ao espazo, normas de convivencia e as formas de relación creadas polas actividades que se poidan levar a cabo) (p. 42).

A páxina web Aula Planeta (2017) propón cinco formas de organizar o espazo nas aulas en función do método pedagóxico que se empregue e que se concretan en: (1) *en fileiras horizontais*, (2) *en círculos en U*, (3) *en grupos de catro ou por parellas*, (4) *en bloque* e (5) *en forma de corredor*. [Pódese ver na Figura 2 do Anexo I].

Analogamente, Rubiano (2019) expón que nas metodoloxías activas os recursos educativos elixidos ou elaborados polo profesorado son cruciais porque permiten esporear os sentidos, favorecen o desenvolvemento e buscan unha aprendizaxe óptima; así mesmo, é importante que os recursos sexan variados (como obxectos, materiais impresos ou electrónicos, entre outros). A avaliación das aprendizaxes non se centra só nos resultados finais, senón que se trata dun proceso continuo que obtén información sobre os avances do alumnado e avalía dunha forma integral os procesos cognoscitivos, sociais e afectivos.

Algúns exemplos de metodoloxías activas que se poden levar ás aulas de Educación Primaria son os que presento deseguido:

- *Flipped classroom ou aula invertida*. Sánchez et al. (2017) aclaran que se trata dun enfoque pedagóxico que consiste en inverter o modelo de traballo dentro das aulas e que se apoia nas tecnoloxías da información e da comunicación. A mestra ou mestre, antes da clase presencial, proporciónalles aos e ás discentes os materiais no formato que considere apropiado. O alumnado, antes desa clase presencial, traballa con eses recursos (vídeos, lectura de documentos, etcétera) coa posibilidade de revisalos as veces que o precise. Cando ambos axentes educativos (profesorado e alumnado) se reúnen na aula, xa se conta coa parte teórica tratada, polo que se dedica tempo á realización de actividades prácticas, interacción entre o grupo e consulta de dúbidas, entre outras accións.

- *Ludificación*. Ortiz et al. (2018) explican que esta metodoloxía activa se basea no uso de elementos do deseño de videoxogos en contornas non lúdicas, co gallo de afoutar as competencias e a cooperación entre os nenos e as nenas e aumentar a súa motivación de cara á aprendizaxe. Dentro da ludificación, Richard Bartle (2016) establece catro *player types*: *killers* (buscan competir con outros xogadores ou xogadoras), *achievers* (perseguen resolver retos con éxito e recibir unha recompensa), *socialites* (pretenden obter unha rede de amizade e contactos) e *explorers* (queren descubrir cousas novas ou descoñecidas).

Neste TFG céntrome na *metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa (AC)*, ao empregar algunhas das súas técnicas na SA deseñada. Por esta razón, a continuación recompilo unha maior información apoiada en diversos autores sobre como traballar con ela nas aulas.

Onrubia e Mayordomo (2015) entenden por aprendizaxe cooperativa unha forma de organización social das situacións de ensinanza-aprendizaxe, onde os obxectivos do alumnado están interconectados e se ten unha responsabilidade mutua en axudarse durante todos os procesos e construír un coñecemento común e compartido. Contrasta cun carácter competitivo e individualista da educación porque non se trata só de facer algo en conxunto, senón de aprender en equipo.

Á vez, non é só unha alternativa metodolóxica, senón tamén “un espacio con capacidade para articular las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana” (Echeita, 2012, p. 23). Segundo Lago et al. (2015) a aprendizaxe cooperativa pode concibirse como unha estratexia para a inclusión, a equidade e a cohesión social de todo o alumnado. Estes autores consideran a diversidade como un valor e un reto, no sentido de potenciala e de buscar formas sobre como tratar a heteroxeneidade porque sosteñen que a maioría das persoas aprenden mellor ao participar en actividades con outras, grazas a factores como o estímulo intelectual ou a confianza.

Echeita (2012) establece cinco condicións básicas sobre as que se sustenta a AC (pp. 27-34):

- *Interdependencia positiva.* Percepción por parte dos e das discentes de que están conectados e conectadas entre si, de tal xeito que ninguén pode ter éxito se non o teñen todos e todas. Trátase de buscar os medios, motivacións e condicións para que un grupo de alumnado queira axudarse.
- *Responsabilidade persoal e rendemento individual.* Dentro dos grupos cooperativos cada neno e nena ten asignado unha tarefa (e de ser posible un rol), polo que lle esixe a responsabilidade de realizar a súa parte do traballo. Con este tipo de metodoloxía espérase un produto colectivo, mais non se pode esquecer que é óptimo que cada alumno e alumna progrese a partir do seu punto de partida.
- *Interacción promotora.* Un contexto de AC apóiase nunha interacción directa “cara a cara” (p. 29), onde cada discente sente a necesidade de relacionarse, interactuar e promover os esforzos de aprendizaxe dos e das demais.
- *Habilidades sociais.* Identifícanse cun alicerce indispensable á hora de cooperar, xa que son necesarias para tomar decisións, xerar confianza, comunicarse adecuadamente, axudarse, organizarse, resolver conflitos, entre outras accións. Desde o comezo, é moi relevante dedicar tempo a adquirilas e dominalas de cara a desenvolver unha aprendizaxe cooperativa favorablemente.

- *Avaliación periódica.* Os métodos da aprendizaxe cooperativa non resultan sinxelos de entrada, nin os seus efectos son inmediatos. Malia iso, é imprescindible unha avaliación de carácter formativa que permita obter actualizacións das fortalezas, debilidades, avances ou retrocesos durante o proceso. Pódense empregar: *cadernos de equipo* (inclúe: nome, identificación, obxectivos, reparto de tarefas, etc.), *avaliacións do equipo* (que aprendemos, que dificultades tivemos ou que e como podemos mellorar) e *observacións do profesorado* (axudan a detectar dinámicas interactivas negativas como a situación de que un grupo etiquete de culpable a un dos seus membros se non alcanzaron os logros desexados).

Johnson et al. (1999) explican que os mestres e as mestras teñen que decidir previamente tres cuestións referidas a como se distribuirán os alumnos e as alumnas nos distintos grupos, cantos membros haberá en cada un e canto tempo durarán estes equipos. Zariquiey (2020) sinala que é preferible a creación de grupos heteroxéneos –como citei anteriormente a AC entende a diversidade como un elemento positivo– e enuncia como criterios tres categorías distintas: *factores persoais* (xénero, intereses, nivel de destrezas cooperativas, etc.), *factores sociais* (etnia ou nivel de integración no grupo-clase) e *factores escolares* (interese pola materia ou necesidades educativas). Á par, este autor comenta que á hora de distribuír o alumnado poden darse grupos seleccionados ao azar, polos propios e propias discentes ou configurados polo ou pola docente en función de criterios concretos.

Johnson et al. (1999) aclaran respecto á cantidade de membros que non existe unha dimensión ideal para os grupos de aprendizaxe cooperativa; acostuman ter entre dous e catro membros. Zariquiey (2020) engade un membro máis e establece de dous a cinco integrantes; ademais, estipula que manter un grupo máis dun trimestre podería ser excesivo porque impediría que todos e todas tivesen a oportunidade de cooperar. A grandes trazos, propón dous tipos de agrupamentos que se poden combinar (p. 35):

- *Equipos base.* Tipo de agrupamento estable que dura entre mes e medio e un trimestre escolar. É o grupo de referencia no que desenvolven a maioría das actividades propostas.

- *Equipos esporádicos*. Tipo de agrupamento cuxa duración está determinada polo tempo necesario para desenvolver as actividades propostas. Aumentan o número de interaccións cos compañeiros e compañeiras de cada estudante.

Echeita (2012) e Zariquiey (2020) salientan a importancia dos roles como unha ferramenta básica para a aprendizaxe cooperativa e inciden en que o ideal é que ao deseñalos se adapten ao contexto da aula. Algúns exemplos que ofrece Echeita (2012) para ter a modo de referentes son (p.32): *secretario ou secretaria* (completa o caderno de equipo e comunícase co profesor ou profesora), *supervisor ou supervisora* (controla que todos e todas entenderon a tarefa e xestiona o tempo) e o *animador ou animadora* (asegúrase da participación de todos os membros e de alentar a cohesión de grupo).

Outros roles son os propostos por Zariquiey (2020, pp. 76-77): *coordinador ou coordinadora* (dirixe a tarefa e reparte as quendas de palabra), *relacións públicas* (busca información e axuda fóra do equipo) e *responsable de mantemento* (ocúpase dun contorno idóneo, do control dos materiais, do ruído e da orde e disposición das mesas). De por parte, é crucial redactar unhas normas ao inicio de forma consensuada.

Segundo Zariquiey (2020) as técnicas cooperativas son imprescindibles para levar a cabo esta metodoloxía activa e discirne entre *técnicas cooperativas simples* e *técnicas cooperativas complexas* (pp. 169-170). As primeiras, tamén coñecidas como estruturas ou técnicas de aprendizaxe cooperativa informal, acostuman ter unha aplicación sinxela en aula porque non requiren dun alto nivel de destrezas cooperativas. As segundas, tamén coñecidas como métodos ou técnicas de aprendizaxe cooperativa formal, acostuman desenvolverse no decurso de varias sesións e esixen un nivel maior de destrezas para a cooperación.

Na Situación de Aprendizaxe que deseño no apartado 4 deste TFG estarán presentes as seguintes técnicas cooperativas simples extraídas das fontes de Duran (2012) e Zariquiey (2020) :

- *Quendas de conversación ou Talking Chips* (Kagan, 1992 citado por Duran, 2012, p. 156). Garante a participación de todos os membros nas actividades de expresión oral porque cada un deles, dentro do seu grupo, ten un *talking*

*chip* (obxectos como unha moeda, un clip, un bolígrafo, etc.) que ten que poñer no centro do espazo onde traballa o seu equipo cando interveña; non poden volver a falar ata que o fagan o resto de membros e cando isto suceda, cada un e cada unha recupera o seu obxecto para posteriores intervencións.

- *Lapis ao medio. Teammates Consult* (Kagan, 1992 citado por Duran, 2012, p. 159). Técnica recomendada para resolver actividades dunha mesma temática e que requiran de certa axuda entre iguais. A ou o docente reparte a actividade ou actividades e un membro de cada equipo é o encargado de ler en voz alta o que hai que facer. Durante esta acción, todos os lapis teñen que estar no centro porque hai que prestarlle atención ao enunciado e propoñer formas de resolvelo. Cando o equipo o entenda e teña claro como facelo, de maneira individual resolven a tarefa.

- *Dramatización cooperativa* (Zariquiey, 2020, p. 174). O mestre ou a mestra propón ao alumnado unha dramatización vencellada cos contidos que se tratarán nunha tarefa ou tarefas concretas. Os alumnos e as alumnas reparten os papeis e realizan as dramatizacións, poden intercambiar os papeis asignados e ao final realizan unha ficha de traballo.

- *Parellas cooperativas de lectura* (Johnson e Johnson, s.d. citado por Zariquiey, 2020, p. 179). O profesorado reparte un texto e agrupa ao alumnado en parellas heteroxéneas. O ou a discente A le o primeiro parágrafo en voz alta e o ou a discente B segue a lectura con atención. Ao finalizar B pregúntalle a A cal é a idea principal, e se ambos os membros están de acordo subliñana; de non ser así dialogan ata chegaren a un consenso e inverten os roles. Ao rematar, elaboran un resumo, esquema ou mapa conceptual desa lectura a partir das ideas clave subliñadas.

- *Folio xiratorio* (Kagan, s.d. citado por Zariquiey, 2020, p. 175). O profesor ou profesora entrega ao grupos un folio cunha frase vencellada cos contidos traballados ou que se van traballar durante a sesión. O folio sitúase no centro e vai xirando a medida que van escribindo ideas; logo intercámbiase con outros equipos e engádense outras ideas que non estaban incluídas. Ao final, cada grupo recolle o seu folio e tratan de construír unha idea xeral sobre esa frase inicial.

En suma, considero que as metodoloxías activas como enfoque de traballo ofrecen outra mirada sobre a educación, a través da cal o alumnado ten un papel activo nos procesos encamiñados ao fomento do seu desenvolvemento integral. Neste senso, a aprendizaxe cooperativa fai fincapé na cohesión e participación de todos os e as discentes ao entender a diversidade como unha riqueza.

### **2.3 Referencias curriculares**

A literatura dramática galega como recurso didáctico desde unha metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa pode levarse ás aulas de Educación Primaria a través das situacións de aprendizaxe que incorpora o *Real Decreto 157/2022, do 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria*. Este documento entende as situacións de aprendizaxe como unha ferramenta eficiente para integrar os elementos curriculares das distintas áreas por medio de tarefas e actividades significativas para resolver problemas.

A Situación de Aprendizaxe que deseño ten como referente o Decreto 155/2022, que actualmente ten vixencia para 1º, 3º e 5º curso. Entre as finalidades que establece este Decreto, no seu artigo 4. *Fins*, as que adquiren un maior peso neste TFG son as aprendizaxes de expresión e comprensión oral, a lectura, a escritura, o sentido artístico, a creatividade e a afectividade porque unifican o binomio palabra/movemento que permite tratar a importancia da literatura dramática galega como medio nas aulas. Ademais, fai fincapé nunha convivencia positiva, ten como eixe a cooperación e persegue unha formación integral do alumnado a nivel do seu *saber ser, saber facer e saber*.

Considero que é preciso realizar unha radiografía dese Decreto co gallo de escolmar as áreas coas que se pode vincular a literatura dramática galega. Deste modo, estruturo a continuación as áreas respectivas.

- *Área de Lingua Galega e Literatura*. O seu propósito é o desenvolvemento da competencia comunicativa lingüística en galego. Asemade, fai alusión a unha metodoloxía e participación activas, ao desenvolvemento de habilidades de achegamento e interpretación dos textos literarios, ao igual que se sinala o recoñecemento de mulleres escritoras en galego (como a escritora María Jesús Pereiro Santa, autora dunha das obras escollidas).

O Bloque 5. *Educación literaria* promove “o recoñecemento dos elementos básicos da obra literaria, a dramatización ou interpretación de fragmentos e a creación de textos propios en lingua galega con intención literaria” (DOG, 173, p.49855). Os outros bloques tamén son indispensables para traballar nas aulas con este xénero literario.

- *Área de Música e Danza*. Inclúe artes performativas e escénicas, ao enunciar os niveis expresivo e comunicativo. Contribúe a multiplicidade de dimensións como a sensorial e a psicomotriz, a intelectual (ao potenciar a memoria a curto e longo prazo), a social e comunicativa, a emocional e afectiva e, por último, a estética e creativa.

O que máis se achega á literatura dramática é o Bloque 4. *Educación en artes escénicas e performativas: creación e interpretación, expresión corporal*. Aмосa interese polo corpo e as súas posibilidades motrices, a nivel individual e grupal, vencelladas co movemento, coa danza, coa dramatización e coa representación teatral.

- *Área de Educación Plástica e visual*. Ten unha dobre dimensión reflexiva e creativa. Por un lado, é favorable a que os e as discentes sexan partícipes da comprensión da cultura na que viven para dialogar con ela, desenvolver progresivamente o sentido crítico e respectar a diversidade de producións culturais e artísticas, entre outros factores. Por outro lado, favorece a expresión, a experimentación e a produción artística do alumnado, o cal irá evolucionando gradualmente no decurso dos tres ciclos nos que se organiza esta etapa educativa.

Concretamente o Bloque 2. *Educación plástica e visual: creación e interpretación* inclúe a experimentación e expresión a través de medios, soportes e materiais de expresión plástica e visual, técnicas bidimensionais e tridimensionais en debuxos e modelados ou verbalización das intencións expresivas.

- *Área de Educación Física*. Sobresae a expresión corporal, de feito, cítase textualmente “para abordar a cultura artístico-expresiva contemporánea poderían empregarse técnicas expresivas concretas (como a improvisación, a mímica ou a pantomima), o teatro (dramatizacións, teatro de sombras, teatro de

luz negra ou similares)” (DOG, 173, p. 49699). En xeral, atribúelle gran relevancia ao descubrimento e á exploración da corporalidade.

O Bloque 4. *Autorregulación emocional e interacción social en situacións motrices* e o Bloque 5. *Manifestacións da cultura motriz* recollen aspectos vencellados á regulación das respostas emocionais, habilidades sociais e o fomento das relacións construtivas e inclusivas. No Bloque 5 tamén se inclúe o coñecemento da cultura motriz tradicional ou a cultura artístico-expresiva contemporánea, entre outros elementos.

A partir do analizado anteriormente, podería dicirse que a SA ten un enfoque interdisciplinario porque distintas áreas interaccionan de maneira síncrona. Deste xeito, mediante o traballo coas obras da literatura galega *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* e *!Mamasiña que medo!* os e as discentes empregan a lingua galega de forma oral e escrita e o seu corpo como medio de expresión, ao tempo que precisan elaborar producións artísticas e o uso de instrumentos musicais como acompañantes nas representacións.

Vieites (1996) indica que o texto dramático pode entenderse como un recurso interdisciplinario que permite a conexión entre contidos de distintas áreas do currículo. Rodríguez et al. (2022), dentro deste enfoque interdisciplinario, salientan que a colaboración entre profesorado é un pilar básico para alcanzar esta mirada en educación. Consecuentemente, é preciso o traballo coordinado de todos os axentes implicados e o establecemento de obxectivos compartidos e máis flexibles, que teñan en conta o desenvolvemento das competencias como así o estipula o Decreto 155/2022. Para este TFG as que teñen unha maior presenza, e que traballarei no apartado 4, son:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA).
- Competencia en conciencia e expresións corporais (CCEC).

Outro elemento clave deste TFG é a utilización da lingua galega. O *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia* no seu Artigo 6º. *Educación primaria* indica “1. Garantirase a adquisición da competencia lingüística propia da etapa e do nivel nas dúas linguas oficiais de Galicia” (p. 9244). En moitos casos, a competencia lingüística do alumnado

de E. Primaria non reflicte equilibrio entre o dominio da lingua galega e da castelá. Loredó e Vázquez (2022) sinalan, no seu traballo sobre a lingua galega no sistema educativo, que nas últimas décadas hai unha evolución negativa do uso do galego. As prácticas lingüísticas, nun contexto de socialización como é a escola, son moi importantes e o texto literario (neste caso teatral) é un recurso didáctico que pode estimular o interese, a curiosidade e a aprendizaxe da lingua menos favorecida (xeralmente a lingua galega). Como vimos anteriormente, a dramatización pode axudar a desenvolver a competencia en comunicación lingüística do alumnado a través dunha actividade lúdica que lles axude a desenvolver a súa expresión oral e escrita (ademais da corporal).

### 3. CORPUS DE OBRAS

Ao esculcar na literatura dramática galega podemos atopar multiplicidade de producións literarias conforme pasou o tempo. Dentro do panorama da dramaturxia galega, escolmo dúas obras como base de traballo debido á súa relevancia no teatro infantil e xuvenil galego como expoño seguidamente.

Por unha banda, situámonos na década dos 70 do século XX con **Carlos Casares Mouriño** (Ourense, 1941- Vigo, 2002). A súa infancia nun ambiente entre aldeán e vilego e o calor familiar marcaron a súa obra literaria. Amais de novela escribiu literatura para nenos e nenas con obras como *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (1973) e *A galiña azul* (1968). Tamén cultivou xéneros como o artigo xornalístico, o ensaio e a biografía. Casares ten unha ampla bagaxe e percorrido profesional que se pode consultar en fontes como A Fundación Carlos Casares que naceu o 15 de xullo de 2002 por iniciativa da familia e amigos do escritor despois do seu falecemento e que tomei como referencia para realizar unha breve aproximación á súa biografía.

Por outra banda, dos referentes do século XXI céntrome na figura de **Chus Pereiro**, nome literario de María Jesús Pereiro Santa (Marín, 1957). Esta autora é mestra de Educación Primaria e escritora de teatro infantil. Publicou dúas pezas teatrais na colección Merlín: *¡Mamasiña que medo!* (Xerais, 2002) e *Restaurante Farruco* (Xerais, 2009). Por medio do seu labor fornece un teatro lúdico e participativo, caracterizado polo humor e por numerosos protagonistas;

ademais, promove a felicidade da infancia, a normalización lingüística e concibe o teatro como unha actividade de carácter interdisciplinario.

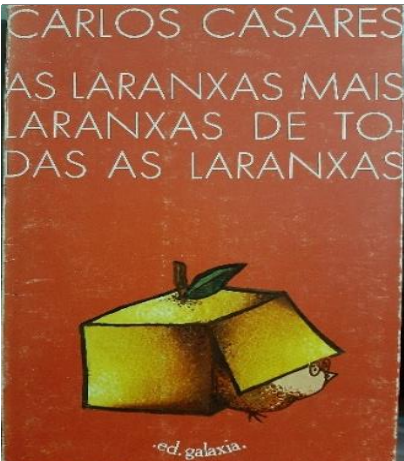
Estas dúas pezas teatrais infantís de Casares e Pereiro, respectivamente, fomentarán a creatividade ao estimular os imaxinarios propios dos alumnos e das alumnas, é dicir, a súa forma de percibiren e interpretaren a realidade; unha realidade que se lles presenta alterada, desde animais e obxectos inertes que falan ata feitizos máxicos.

### 3.1 *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (Carlos Casares)

Segundo Roig (2008) esta obra de Casares “inaugurou o xénero de teatro fantástico e humorístico infantil escrito en galego por vía do disparate e do absurdo” (p.51). Foi a obra gañadora en 1973 do *Concurso de teatro infantil galego* convocado pola Agrupación Cultural *O Facho* e no ano 2004, o Centro Dramático Galego iniciou a liña infantil e xuvenil coa súa posta en escena.

Autoras como Roig (2007) e Fernández e Ferreira (2015) salientan como principais temáticas o protagonismo animal, propio dos contos de animais e das fábulas de transmisión oral, o surrealismo, o absurdo, a hipérbole, a comicidade, a ledicia e a compaixón entre os veciños e veciñas. Mesmo se poderían establecer paralelismos con obras como *Alice’s Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass*, de Lewis Carroll, que comparten a presenza dun espazo real ao comezo e a desaparición dos lindes entre fantasía e realidade. Na Táboa 2 recompilo os principais datos bibliográficos.

#### Táboa 2. Ficha técnica do libro

	<b>Título:</b> <i>As laranxas máis laranxas de todas as laranxas</i>
	<b>Autoría:</b> Carlos Casares
	<b>Ilustrador/-ora:</b> Luis Seoane
	<b>Editorial:</b> Editorial Galaxia
	<b>Ano:</b> 1979, 2ª ed.

Fonte: elaboración propia


A acción dramática en *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* localízase nun espazo ligado a elementos da identidade galega como son unha casa cunha horta, un pozo, unha árbore froiteira e unha galiña, amais da linguaxe e a vestimenta dos personaxes. Iníciase con Elías e Anxa, os donos do lugar, e o seu desacordo ao denominaren os froitos que había no limoeiro cando, de súpeto, Elías tocou o que para el era unha laranxa e estourou coma unha bomba. A partir de aí comezan a chegar e a intervir distintos personaxes (o Veciño da escopeta, o Gordo ou Toneladitas, a Veciña sabida, a Veciña desdentada, o Torto, o ovo, a galiña Petra e o can Paulino) que senten curiosidade polo acaecido coa árbore. Remata coa felicidade dos veciños e veciñas ao colleren obxectos de dentro dunha laranxa, por exemplo, a Veciña desdentada sacou unha bicicleta pequena ou Elías unha pastilla de xabón enorme.

Casares debuxa un mundo de distorsión e inversión como o feito de que un limoeiro dea cinco laranxas xigantes, xoga coas palabras como “larafuzas” ou “toromelos” e introduce unha crítica de aspectos e actitudes que non lle gustaban da sociedade daquela época (como a violencia do Veciño da Escopeta a quen lle aplica xustiza poética ao final).

### **3.2 *!Mamasiña que medo!* (María Jesús Pereiro Santa)**

O día 7 de maio do 2000 foi estreada no Auditorio do Concello de Vigo co elenco formado por nenas e nenos do Colexio Canicouva. Sampedro (2003) destaca as seguintes temáticas: as personaxes fantásticas (que forman parte do imaxinario popular como bruxas, xigantes, vampiros, pantasmas, etc.); a mestura de mundos ou de tempos (historia de bruxas, meigallos e castelos conectados con rúidos de helicóptero ou a ITV); os cegos (os cantares de cego serviron para informar das novas que se daban polo mundo axudados dos cartóns de cego); o valor da participación (pensada para ser representada por nenos e nenas e os espectadores tamén poden intervir nalgunha ocasión) e o humor (busca a diversión). Na Táboa 3 reúno os datos bibliográficos centrais.

### Táboa 3. Ficha técnica do libro

	<b>Título:</b> <i>¡Mamasiña, que medo!</i>
	<b>Autoría:</b> Chus Pereiro
	<b>Ilustrador/-ora:</b> Cuchi Souto
	<b>Editorial:</b> Xerais
	<b>Ano:</b> 2002

Fonte: elaboración propia

*¡Mamasiña que medo!* comeza coa bruxa Celidonia aterrando en Xalundes onde ía realizar unha xuntanza, en día de lúa chea, coas súas comadres Chincheta e Chincheta de quen era madriña. Ao chegar, diríxese ao público para preguntarlle se efectivamente estaba na vila correcta, entran en escena os tres cegos ao son dunha zanfona e cantan a historia do temido xigante Xuvenco que comeu a gran parte dos habitantes. O primeiro acto chega ao seu fin coas tres bruxas montadas na vasoira de Celidonia e o impulso de trinta mil piollos que fan que arranque para poñer rumbo cara ao castelo do xigante, xunto co morcego, para axudarlle. No segundo acto, aparecen outros personaxes como o Ocus-Listus que é unha clase de intelixencia artificial que descobre o problema de Xuvenco, o vampiro Ramiro (que foi un amor de Celidonia), a pantasma e o mosquito. Finalmente, o xigante cambia de actitude ao sentir o amor dos e das demais e o pano cae cos cegos cantando *¡mamasiña que escarmento!*

Pereiro crea unha obra cargada de humor e de feitos insólitos que invitan á participación e transmite a importancia dos valores entre os cidadáns e cidadás que se poden observar por medio de axudarse, respectarse e quererse, entre outros.

#### **4. SITUACIÓN DE APRENDIZAXE. Mergullámonos no texto dramático galego: expresión, creatividade e cooperación**

Nos vindeiros puntos pormenorizo a estrutura da SA coa pretensión de situala dentro do marco curricular actualizado e rexistrar a secuencia didáctica que estará dividida en dúas partes; a primeira responde á obra de *As laranxas máis*

*laranxas de todas as laranxas* de Casares e a segunda a *¡Mamasiña que medo!* de Chus Pereiro.

#### **4.1 Contextualización**

A SA está orientada para levar a cabo na etapa educativa de Educación Primaria, concretamente no quinto curso. No que atinxe ao contexto, resulta óptimo situar o centro educativo dentro da propia Comunidade Autónoma e pode ser aplicable en calquera punto xeográfico galego.

Neste TFG, tomo como referente un colexio próximo á miña contorna ao que acudín tras rematar as prácticas de Educación Infantil. No seu Plan Lector, de interese para a temática deste traballo, explícase que a nivel xeral os índices de lectura son aceptables pero susceptibles de mellora. Amais, determínase que a lingua predominante tanto a nivel oral como escrito é o castelán. A partir destas premisas, esta SA pretende fomentar o uso da lingua galega por medio do texto dramático en distintas materias.

Nese breve período desenvolvín algunhas actividades en aula co gallo de ter outra mirada sobre a súa implementación nun contexto real. De xeito específico, efectuamos o teatro lido e o teatro de sombras da obra de Pereiro, creamos constelacións léxicas a partir de vocábulos recollidos en fragmentos da obra de Casares e colaborei co mestre de música para a adaptación da correspondente actividade desta área. [Pódense consultar os procesos nas Figuras da 3 á 14 do Anexo IV].

A maiores, a Situación de Aprendizaxe respecta as características psicoevolutivas nestas idades. Martí (2014), en base aos estudos de Piaget, explica que se produce un paso do *pensamento preoperatorio* (presente antes dos seis anos) ao *pensamento operatorio*. Neste senso, dáse unha *descentración*, unha *realidade inferida*, *reversibilidade* e *transformacións*. Palacios et al. (2014) comentan que, nas relacións interpersoais, a *noción de amizade* a partir dos dez/once anos espállase ao intercambio mutuo de pensamentos, sentimentos e secretos íntimos e comprenden a *resolución de conflitos* que xorde entre eles, aspecto imprescindible á hora de traballar de forma cooperativa.

## 4.2 Introducción

Na obra *La educación encierra un tesoro*, Delors (1996) estipula catro alicerces esenciais na educación: aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir xuntos e aprender a ser. Abofé que estes principios fundamentais casan coa SA ao contemplar as múltiples miradas da vida, o que potencia o desenvolvemento integral do alumnado.

O centro de interese sobre o que se asenta é a literatura dramática galega conforme ao referido no marco teórico sobre o seu valor como recurso didáctico. A partir do propio texto teatral, os e as discentes desenvolven as competencias clave citadas, indispensables para alcanzar os descritores operativos ao termo da Educación Primaria. Por estas razóns, a SA non se queda limitada ás “catro paredes” da aula, senón que se abre á realidade na que vivimos ao fomentar alumnado competente en lingua galega e a cooperación entre individuos, á vez que visibiliza obras propias da nosa cultura galega, o que posibilita coñecela, valorala e apreciala máis.

## 4.3 Finalidade

O Día Mundial do Teatro, 27 de marzo, chegan á aula dous obxectos: unha laranxa e un gorro de bruxa, acompañados dunha carta asinada por Carlos Casares e Chus Pereiro. A partir dese intre iníciase a vinculación entre os escolares e as dúas obras dos autores citados.

Por unha banda, o texto dramático pode entenderse como un recurso interdisciplinario que serve como atume para anoar contidos das distintas áreas do currículo. Neste sentido, trabállase de maneira síncrona coas obras escolmadas nas áreas curriculares de Lingua Galega e Literatura, Educación Plástica e Visual, Música e Danza e Educación Física. Amais, esta visión concibe a literatura dramática galega como baluarte dos nosos imaxinarios propios.

Por outra banda, a metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa aproveita accións ligadas ao teatro como dramatizar ou cooperar para fomentar unha maior cohesión grupal e o fortalecemento das habilidades sociais que coadxuvan no desenvolvemento integral dos educandos.

O produto desta SA reside na propia representación teatral de *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* e *¡Mamasiña que medo!*

#### 4.4 Xustificación

Esta SA ten como referente principal o Decreto 155/2022. En concreto, está ligada aos seguintes obxectivos de etapa (artigo 7):

- a) Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas de forma empática, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática.
- b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para a resolución pacífica de conflitos e a prevención da violencia, que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito escolar e familiar, así como nos grupos sociais con que se relacionan.
- j) Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas e iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais.
- m) Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións cos demais, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas.
- ñ) Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia as mulleres e os homes que realizaron achegas importantes á cultura e á sociedade galegas.

O perfil de saída define as competencias clave que o alumnado debe desenvolver ao finalizar a educación básica e introduce, a través dos descritores operativos, orientacións sobre o nivel de desempeño esperado. Deseguido específico as tres competencias clave que se desenvolven de maneira transversal. Os respectivos descritores operativos pódense visualizar nas Táboas 4, 5 e 6 do Anexo II.

- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*. Está conectada coa reflexión explícita sobre o uso da lingua nos xéneros discursivos de cada área de

coñecemento e fornece a apreciación da dimensión estética da linguaxe e o gozo da cultura literaria.

- *Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA)*. Implica realizar instrospección, colaborar con outras persoas construtivamente, identificar condutas contrarias á convivencia, expresar empatía e abordar conflitos, entre outras accións.
- *Competencia en conciencia e expresións culturais (CCEC)*. Implica respectar e comprender o xeito no que se expresan en distintas culturas os sentimentos, as ideas, as opinións ou as emocións a través dun amplo abano de manifestacións artísticas e culturais.

#### 4.5 Concreción curricular

Na concreción curricular recompilo do Decreto 155/2022 as áreas, obxectivos de área (OBX), criterios de avaliación (CA) e contidos de 5º de Educación Primaria.

**Táboa 7. Área de Lingua Galega e Literatura**

OBXECTIVOS DA ÁREA
<p><b>OBX2.</b> Comprender e interpretar textos orais e multimodais identificando o sentido xeral e a información máis relevante, e valorando con axuda aspectos formais e de contido básicos para construír coñecemento e responder a diferentes necesidades comunicativas.</p>
<p><b>OBX3.</b> Producir textos orais e multimodais con coherencia, claridade e rexistro adecuados para expresar ideas, sentimentos e conceptos; construír coñecemento; establecer vínculos persoais e participar con autonomía e unha actitude cooperativa e empática en interaccións orais variadas.</p>
<p><b>OBX4.</b> Comprender e interpretar textos escritos e multimodais, recoñecendo o sentido global, as ideas principais e a información explícita e implícita, realizando con axuda reflexións elementais sobre aspectos formais e de contido.</p>
<p><b>OBX5.</b> Producir textos escritos e multimodais, con corrección gramatical e ortográfica básicas, seriando correctamente os contidos e aplicando estratexias elementais de planificación, textualización, redacción, revisión e edición para construír coñecemento e para dar resposta a demandas comunicativas concretas.</p>
<p><b>OBX8.</b> Ler, interpretar e analizar, de maneira acompañada, obras ou fragmentos literarios adecuados ao seu desenvolvemento, establecendo relacións entre eles e</p>

identificando o xénero literario e as súas convencións fundamentais, para iniciarse no recoñecemento da literatura como manifestación artística e fonte de pracer, coñecemento e inspiración para crear textos de intención literaria.

## CRITERIOS DE AVALIACIÓN

**CA2.1.** Comprender o sentido de textos orais e multimodais sinxelos, recoñecendo o tema, as ideas principais e as mensaxes explícitas e implícitas, valorando o seu contido e os elementos non verbais e formais básicos.

**CA2.2.** Utilizar de xeito efectivo a linguaxe oral: escoitar con atención, recoller datos, preguntar, repreguntar e un vocabulario adecuado ao nivel.

**CA2.3.** Producir textos orais e multimodais de maneira autónoma, coherente e fluída, en contextos formais sinxelos e utilizando correctamente recursos verbais e non verbais básicos.

**CA2.7.** Rexeitar os usos lingüísticos discriminatorios e a discriminación polo uso da lingua galega e os abusos de poder a través da palabra identificados mediante a reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbais e non verbais, que rexen a comunicación, tendo en conta unha perspectiva de xénero.

**CA3.1.** Ler de maneira silenciosa e en voz alta textos escritos e multimodais sinxelos, identificando o sentido global e a información relevante, realizando inferencias a partir de estratexias básicas de comprensión antes, durante e despois da lectura de maneira acompañada e superando a interpretación literal.

**CA3.2.** Comprender distintos tipos de textos en lingua galega valorando a lectura como medio para ampliar o vocabulario e como gozo persoal.

**CA3.9.** Acadar as destrezas e competencias lingüísticas a través do uso da lingua escrita.

**CA3.6.** Producir textos escritos e multimodais coherentes e sinxelos, en distintos soportes, a partir do modelo discursivo que mellor responda a cada situación comunicativa, progresando na aplicación das normas gramaticais e ortográficas básicas ao servizo da cohesión textual e mobilizando estratexias sinxelas, individuais ou grupais, de planificación, textualización, revisión e edición.

**CA5.2.** Compartir a experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras no ámbito escolar ou social.

**CA5.3.** Valorar os textos literarios en calquera lingua e a literatura en xeral como vehículo de comunicación e como recurso de gozo persoal, utilizando a lectura como fonte de lecer e información.

**CA5.5.** Incorporar a lectura expresiva e a comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos e dramáticos na práctica escolar.

**CA5.6.** escoitar e ler textos literarios adecuados á súa idade, que recollan diversidade de autores e autoras, especialmente da literatura galega, relacionándoos en función dos temas e de aspectos elementais de cada xénero literario, e interpretándoos, e relacionándoos con outras manifestacións artísticas ou culturais de maneira acompañada.

**CA6.7.** Sistematizar a adquisición de vocabulario a través dos textos.

## CONTIDOS

### • *Contexto*

– Incidencia entre os compoñentes do feito comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canle e realidade bilingüe) na comunicación oral e escrita.

### • *Xéneros discursivos*

– Elementos básicos de contido en textos orais e escritos (tema, fórmulas fixas, léxico, inferencias de información).

– Utilización dun vocabulario adaptado ao nivel sobre diferentes temáticas para unha mellor comunicación oral en distintas situacións.

### • *Procesos: interacción, produción e comprensión oral, comprensión lectora e produción escrita*

– Lectura expresiva, dramatización ou interpretación de fragmentos atendendo aos procesos de comprensión e ao nivel de desenvolvemento que estimulen o seu interese e gustos.

– Lectura grupal ou individual de textos literarios e non literarios con entoación e ritmo progresivamente fluídos.

– Valoración da lectura, en lingua galega, como medio para ampliar o vocabulario e consolidar a ortografía correcta.

– Uso dunha linguaxe non discriminatoria e respectuosa coas diferenzas.

– Análise acompañada da relación entre os elementos básicos da obra literaria (tema, protagonista, personaxes, trama, escenario) e a construción progresivamente autónoma do sentido da obra.

– Valoración dos textos literarios e da literatura en xeral, como vehículo de comunicación, como fonte de coñecemento da contorna, doutros mundos, tempos e culturas e como recurso de gozo persoal.

**Táboa 8. Área de Educación Plástica e Visual**

<b>OBXECTIVOS DA ÁREA</b>
<b>OBX4.</b> Participar do deseño, elaboración e difusión de producións culturais e artísticas plásticas e visuais, tanto individuais coma colaborativas, poñendo en valor o proceso e asumindo diferentes roles na consecución dun resultado final, para desenvolver a creatividade, a noción de autoría e o sentido de pertenza.
<b>CRITERIOS DE AVALIACIÓN</b>
<b>CA2.4.</b> Participar no proceso cooperativo de producións culturais e artísticas plásticas e visuais, de forma creativa, utilizando elementos básicos da linguaxe plástica e visual e diferentes técnicas artísticas.
<b>CONTIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Experimentación e expresión a través de medios, soportes e materiais de expresión plástica e visual.</li></ul>

Fonte: elaboración a partir do Anexo II do Decreto 155/2022

**Táboa 9. Área de Música e Danza**

<b>OBXECTIVOS DA ÁREA</b>
<b>OBX1.</b> Descubrir propostas artísticas musicais e dancísticas de diferentes xéneros, estilos, épocas e culturas, a través da recepción activa, para desenvolver a curiosidade, a sensibilidade, o pensamento crítico e o respecto pola diversidade.
<b>CRITERIOS DE AVALIACIÓN</b>
<b>CA4.4.</b> Participar no proceso cooperativo de producións culturais e artísticas escénicas e performativas, de forma creativa, utilizando elementos básicos da expresión corporal e diferentes técnicas artísticas.
<b>CONTIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O corpo e as súas posibilidades motrices, dramáticas e creativas.</li></ul>

Fonte: elaboración a partir do Anexo II do Decreto 155/2022

**Táboa 10. Área de Educación Física**

<b>OBXECTIVOS DA ÁREA</b>
---------------------------

**OBX4.** Recoñecer e practicar diferentes manifestacións lúdicas, físico-deportivas e artístico-expresivas propias da cultura motriz, valorando a súa influencia e as súas achegas estéticas e creativas á cultura tradicional e contemporánea.

#### CRITERIOS DE AVALIACIÓN

**CA4.3.** Participar en actividades de carácter motor desde a autorregulación da súa actuación, con predisposición, esforzo, perseveranza e mentalidade de crecemento, actuando reflexivamente, xestionando as emocións e expresándoas de forma asertiva.

**CA5.3.** Participar activamente en xogos motores e noutras manifestacións artístico-expresivas con arraigamento na cultura propia, tradicional ou actual.

#### CONTIDOS

- Habilidades sociais: estratexias de traballo en equipo para a resolución de conflitos nas diversas situacións motrices e achegas da cultura motriz á herdanza cultural.

Fonte: elaboración a partir do Anexo II do Decreto 155/2022

#### 4.6 Elementos transversais

Os elementos transversais son imprescindibles porque contribúen ao *saber*, *saber ser* e *saber facer* dos educandos. En base aos artigos 16 e 17 do Decreto 155/2022, nesta SA están presentes os seguintes que, á súa vez, teñen un nexo coas competencias clave mencionadas:

- Comprensión da lectura, a expresión oral e escrita.
- Fomento da creatividade.
- Igualdade entre mulleres e homes e educación para a paz.
- Educación emocional e en valores.
- Prevención e resolución pacífica de conflitos.
- Valores que sustentan a liberdade, a xustiza, a igualdade, a democracia, o respecto polos dereitos humanos e o rexeitamento de calquera tipo de violencia e comportamentos discriminatorios.

## 4.7 Metodoloxía

A metodoloxía que se segue é a *metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa* na que profundei no apartado 2.2 do marco teórico.

Cómpre aclarar que, de maneira global durante as intervencións orais e os momentos de escritura, se aplican as técnicas cooperativas de *Quendas de conversación ou Talking Chips* e *Lapis ao medio*. En casuísticas concretas suprimíranse as roldas de palabra para atender as necesidades específicas do escolar. Os grupos cooperativos son *equipos base* elixidos polo mestre ou mestra para garantir o control do grao de heteroxeneidade. A aula que tomo como referente ten vinte e cinco discentes, polo que cada formación estará conformada por cinco integrantes.

Nas metodoloxías activas, outro aspecto clave é a organización do espazo da aula. Segundo as clasificacións establecidas por Aula Planeta (2017), nesta proposta escóllese a maneira 3. *En grupos de catro ou parellas* para os momentos de execución das actividades, mais neste caso é preciso adaptala a agrupacións de cinco integrantes. Para as postas en común utilízase a forma 2. *En círculo ou en U* porque permite ter unha boa visibilidade entre a totalidade do alumnado. [Pódese ver na Figura 2 do Anexo I].

Zariquiey (2020) explica o procedemento a seguir consonte os roles cooperativos. No seu deseño débese ter en conta que sexan *interdependentes*, é dicir, que aseguren que todos son necesarios na realización das actividades e que son complementarios; *simples e claros* para facilitar a comprensión do cargo e que se integre sen dificultade na dinámica de traballo da aula e *convidos co resto de profesorado*, xa que se cada docente ten os seus propios pode conducir a un descontrol e falta de entendemento nas accións a ocupar. Nesta SA, os roles que se utilizan son: un *supervisor/supervisora*, un *animador/animadora*, dous *responsables de mantemento* e un *de relacións públicas*.

O profesorado é o encargado de asignar os roles e estes rotan periodicamente. Zariquiey (2020) esclarece que os roles son un contido en si mesmos. Por esta razón, as destrezas que levan asociadas poden entenderse como un logro básico na escolarización obrigatoria.

A Situación de Aprendizaxe divídese en tres fases (Hernández e Guárate, 2017): *fase de iniciación ou de motivación* (persegue despertar a curiosidade e motivar o alumnado), *fase de execución ou desenvolvemento* (comprende a aplicación de diversos métodos e técnicas de ensinanza-aprendizaxe, mediante un conxunto de actividades) e *fase de conclusión ou peche* (efectúa unha recompilación do vivido). A duración das actividades é estimada, nun contexto de aplicación é preciso que o tempo sexa flexible e se adapte ás diversas circunstancias. Asemade, nun lugar da aula sitúase unha caixa de correos na que o alumnado pode deixar mensaxes de diverso tipo como suxestións ou sentimentos atopados, entre outros; o mestre ou mestra revisa esta caixa de correos cada semana.

#### **4.8 Atención á diversidade**

O *Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación*, entende a atención á diversidade como “o conxunto de medidas e accións que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ás diferentes características e necesidades, ritmos e preferencias de aprendizaxe, motivacións, intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado” (*DOG*, 242, p. 37491). Amais, nos artigos 8 e 9 establécense as medidas ordinarias e extraordinarias respectivamente que estarán recollidas no Plan Xeral de Atención á Diversidade e nas concrecións anuais dese plan. Nunha situación de aplicación, é crucial partir desta acepción e adaptar a práctica educativa ao contexto de aula e de centro no que se desenvolva.

#### **4.9 Secuencia didáctica**

Iníciase o 27 de marzo coincidindo co Día Mundial do Teatro e co peche do segundo trimestre e prolóngase durante o terceiro trimestre. Desde o momento que chega a carta dos autores á aula, as actividades desenvólvense semanalmente. O obxectivo xeral é utilizar o texto dramático galego como recurso interdisciplinario e coadxuvante da cohesión grupal. Os obxectivos específicos determínanse en cada actividade e integran conceptos, procedementos e actitudes. Sempre se velará polo respecto e a non violencia.

As actividades que presento poden verse sintetizadas e relacionadas coas respectivas áreas e criterios de avaliación na Táboa 11 do Anexo II.

### Fase de inicio ou de motivación

#### ▪ **Descubrimos o teatro** (15 min.)

- Obxectivo: Dar comezo á Situación de Aprendizaxe por medio da introdución da motivación ligada ao centro de interese.

Nesta primeira actividade preséntaselle ao alumnado a motivación ligada ao centro de interese: a literatura dramática galega. O 27 de marzo, Día Mundial do Teatro, aparece na aula unha laranxa, un gorro de bruxa e ao lado unha carta (pódese ver na Figura 15 do Anexo III). Un alumno ou alumna encárgase de lela e a partir dese momento inaugúrase a SA. A maiores, aprovéitase a mensaxe da carta para efectuar unha avaliación inicial, mediante unha treboada de ideas, coa finalidade de recibir un *feedback* sobre os coñecementos previos que ten o alumnado sobre a temática: *Que sabemos do teatro?*

#### ▪ **Creamos os nosos grupos cooperativos** (30 min.)

- Obxectivos: Conformar os *grupos base* mediante a realización dun xogo léxico e cubrir o plan de cada equipo.

En lugar de enunciarse unha listaxe cos nomes do alumnado realízase un xogo léxico para que cada neno e nena teña que atopar os seus compañeiros e compañeiras de equipo. A cada discente entrégaselle unha tarxeta que contén un vocábulo pertencente a unha categoría; en total hai cinco (como se pode comprobar na Figura 16 do Anexo III). As categorías serán visibles durante o xogo para facilitar as asociacións.

Unha vez que se conforman os *equipos base*, dentro desta metodoloxía activa é preciso cubrir un plan de equipo como o que se mostra na Táboa 12 a partir do traballo de Pujolàs (2012).

**Táboa 12.** Documento para cubrir ao inicio dentro de cada equipo base

<b>PLAN DO EQUIPO N.º:</b>	<b>NOME DO EQUIPO:</b>
<b>Período:</b>	

Obxectivos do equipo:		
Nome	Cargo/Rol dentro do equipo	
Outros aspectos		
Nome	Compromiso persoal	Sinatura

Fonte: elaboración a partir de Pujolàs (2012, p.99)

▪ **Palabras do teatro** (30 min.)

- Obxectivos: Coñecer o título das dúas obras da literatura dramática galega e elaborar un glosario cos vocábulos do xogo léxico.

A partir de agora trabállase cos *equipos base* conformados polo mestre ou mestra. O primeiro é indagar sobre o nome das obras de Carlos Casares e Chus Pereiro coas pistas da laranxa e o gorro de bruxa. Déixanse cinco minutos para que o alumnado consulte na Rede (por medio de tabletas ou ordenadores portátiles dispoñibles) e faise unha posta en común (en función dos roles asignados) para indicar o nome das obras. Acto seguido, créase un glosario cos termos das tarxetas da actividade anterior. É unha produción colaborativa, na que cada discente escribe unha definición.

## Fase de execución ou desenvolvemento

### 1. *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (Carlos Casares)

▪ **Teatro lido** (50-60 min.)

- Obxectivo: Efectuar unha lectura dramatizada da obra *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* a través dun teatro lido.

López Valero et al. (2010) conciben o teatro lido como un teatro que prescinde do xesto e do movemento e está enfocado a lograr un bo desenvolvemento da lectura expresiva do alumnado. Tendo en consideración esta acepción, o primeiro paso é ler a obra para coñecela.

O texto dramático dividirase en tantas partes como *equipos base* haxa. Comeza coa lectura un grupo, dentro do cal teñen que ler todos os integrantes, e así sucesivamente ata rematar. O ideal sería ter tantos lectores e lectoras como personaxes, mais o número de alumnado de vinte e cinco excede o número de personaxes en *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*. O esencial nesta actividade colectiva de teatro lido é que participen todos e todas e realicen unha lectura dramatizada, de aí que sexa imprescindible aclarar que hai que prestar atención á entoación e á prosodia, entre outras habilidades lingüísticas. O ou a docente adquire o rol de narrador ou narradora ao ler as indicacións escénicas.

▪ **A riqueza das palabras** (50 min.)

- Obxectivos: Crear unha constelación léxica a partir dun vocábulo xerador e desenvolver o pensamento diverxente e converxente.

Esta actividade consiste na creación dunha constelación léxica a partir de vocábulos recollidos na obra. Previamente entréganse fragmentos do texto dramático e repártense entre os *grupos base*. Coa técnica cooperativa *Parellas cooperativas de lectura* (nos casos de cinco membros en lugar de parellas é preciso adaptarse á casuística e dividirse en tres e dous) dentro de cada formación subdivídense, len o fragmento e escolman unha palabra. Despois poñen en común coa outra parella o seu concepto e só elixen un. Non se pode repetir entre os equipos cooperativos. O ou a docente achegará de forma puntual e breve pequenas observacións gramaticais, semánticas ou ortográficas.

▪ **Xogamos ás agochadas con Anxa** (15 min.)

- Obxectivo: Desenvolver o pensamento diverxente e converxente por medio do tratamento das palabras.

Esta actividade ten como referente a Guía didáctica elaborada por De Rojas et al. (2004). Trátase dun xogo lingüístico no que Anxa se agocha no título *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*. En gran grupo, mantendo os *equipos base* e as técnicas cooperativas designadas na metodoloxía, pregúntaselle ao alumnado se coñecen outras palabras nas que Anxa se poida acochar (exemplo: **granxa**) e en que palabras se podería ocultar o nome deles e delas. Por exemplo, o meu nome, María Gloria, pode escondelo en termos como **mariano** ou **gloriar**.

▪ **Conseguiremos seguir a cadea?** (35 min.)

- Obxectivo: Traballar a conciencia silábica ao manipular os fonemas que constitúen as palabras: vogais e consoantes.

Recuperamos os conceptos da actividade anterior e, por votación grupal, quedamos só con dous para xogar ás palabras encadeadas desde dúas formas diferentes (un para cada unha).

- A partir da sílaba final dun vocábulo, formamos outro que comece pola mesma sílaba e así sucesivamente. Exemplo de elaboración propia:

Horta → tabaela → labega → gabanza → zacote → teada.

- A partir da letra final dun vocábulo, formamos outro que comece pola mesma letra e así sucesivamente. Exemplo de elaboración propia:

Cicha → rabaza → alpabarda → almacenábel → libación → nuamente.

Utilízase a técnica cooperativa do *Folio xiratorio* para rexistrar os termos na primeira rolda. O folio sitúase no centro de cada *equipo base* e vai xirando a medida que cada integrante escribe a súa palabra e intercámbiase con outros *equipos base* para crear unha rede entre todos eles. Na segunda veceira, realízase o xogo de maneira oral con todo o alumnado.

▪ **Colaboramos co Centro Dramático Galego** (50 min.)

- Obxectivo: Crear producións artísticas respectando os imaxinarios propios de cada discente sen caer na convención.

O Centro Dramático Galego contacta co grupo (pódese ver na Figura 17 do Anexo III) para pedirles que produzan o próximo cartel publicitario cos datos da nova xira sobre *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*. Cada *equipo base* ten que deseñar o seu propio cartel, en formato papel, cos datos facilitados e seguir os roles asignados. As producións artísticas pódense exhibir no corredor do centro educativo coa finalidade de espertar a curiosidade polo noso centro de interese.

▪ **Convertémonos en publicistas** (25 min.)

- Obxectivo: Xerar cuñas radiofónicas para o fomento da oralidade.

A partir dos distintos carteis elaborados, en cada *equipo base* crean unha cuña radiofónica (espazo publicitario breve) cun tempo máximo dun minuto. Dentro dos agrupamentos, dous encárganse de redactar o texto, dous de promover o reclamo a través da oralidade e un de gravar e engadir algún son de fondo cun dispositivo electrónico facilitado e supervisado polo profesorado.

▪ **Representamos a obra!** (Preparación dúas semanas)

▫ Obxectivo: Representar a obra *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Carlos Casares.

– Repartición de funcións (15 min)

O primeiro paso é repartir entre toda a clase os distintos cargos que se poden consultar na Táboa 13 do Anexo III e cubrir entre todos e todas esa ficha técnica. É importante que o mestre ou mestra dialogue co grupo que non hai postos mellores nin peores, senón que todos son indispensables e un mesmo personaxe será interpretado por varios alumnos e/ou alumnas. Amais, os nenos e as nenas que non representen a un personaxe desta vez farano na seguinte obra. Outro aspecto é que non se forza a ninguén a representar se non se sente cómodo ou cómoda; sempre se alenta e motiva ao alumnado, mais nunca se obriga a realizar unha acción que cause malestar ou dano emocional. Neste último caso, ocúpase outro cargo sen ser o de actor ou actriz.

– Preparación do cargo outorgado (5 horas)

Entre as catro materias conectadas nesta SA concédese unha hora por materia nunha semana e déixase unha hora adicional tan só dunha materia da seguinte para a preparación do posto de cada un e unha e os ensaios. O resto é traballo autónomo. A maiores, os actores e actrices poden levar impreso o texto dramático. Non é preceptivo memorizar porque se entende que hai intervencións con moita extensión e o obxectivo non é sobrecargar de traballo aos discentes que cursan simultaneamente outras materias; a esencia é gozar cos procesos e accións.

– Representación da obra (1 hora e media)

As actividades deseñadas para *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* culminan coa propia representación da obra no pavillón do centro escolar ou

noutro espazo amplo que ofrezca cabida a un número elevado de persoas. Poden asistir as familias e outros cursos.

## 2. ¡Mamasiña que medo! (Chus Pereiro)

### ▪ **Teatro lido** (50-60 min.)

- Obxectivo: Efectuar unha lectura dramatizada da obra *¡Mamasiña que medo!* a través dun teatro lido.

Despois de despedirnos das nosas *laranxas*, é a veceira de dar a benvida a *¡Mamasiña que medo!* de Chus Pereiro por medio do teatro lido. O procedemento é análogo ao explicado na obra precedente.

### ▪ **Cadea de rimas** (35 min.)

- Obxectivo: Traballar a concordancia fonética entre unha ou máis palabras a partir da última vogal acentuada.

No transcurso da obra, Pereiro xoga coas rimas. É significativa a evolución do título que conduce a un final tácito sobre a aprendizaxe do xigante Xuvenco con rimas asonantes:

*¡Mamasiña que medo!* (principio) → *¡Mamasiña, que escarmento!* (final)

Primeiro, coa técnica cooperativa do *Folio xiratorio* en cada *equipo base* completan o título con novos substantivos: Mamasiña que... (*lección, dita, tedio*, entre outros exemplos). Deseguido, entre todas as agrupacións e de forma oral crean cadeas de rimas asonantes e consoantes.

- Os vocábulos presentan *rima consonante*: a dos versos que teñen todos os sons idénticos a partir da última vogal acentuada. Exemplo de elaboración propia:

Escarmento → establemento → razoamento → lamento.

- Os vocábulos presentan *rima asonante*: a dos versos que teñen os sons vocálicos iguais a partir da última vogal acentuada. Exemplo de elaboración propia:

Branco → palco → cabo → comando.

▪ **Somos mimos!** (50 min.)

- Obxectivo: Utilizar a expresión corporal como medio de comunicación e expresión.

A cada *equipo base* repárteselle un fragmento da obra e ten que representarlllo ao resto mediante mímica. Previamente déixanse uns minutos para que se organicen. Logo, os demais tentan adiviñar de que escena se trata.

▪ **Cantamos a historia cos tres cegos** (60 min.)

- Obxectivos: Coñecer que son os cantares de cego e recitar o cantar de cego da obra a partir dunha melodía.

Esta actividade céntrase no ámbito musical. Por esta razón, colaborei co mestre de música do colexio para efectuar o deseño. Na obra de Pereiro introdúcense os cantares de cego para compartir cos ouvintes as accións truculentas do xigante Xuvenco. Tras explicar o que son os cantares de cego e coñecer algúns autores galegos, o alumnado recita o cantar dos cegos do primeiro acto. Para iso, o mestre ou mestra de música elabora unha sinxela partitura con variación de dúas/tres notas. Velaquí un exemplo na Figura 18:

Figura 18. Partitura



Fonte: elaboración en conxunto co mestre de música do centro escolar

Trátase dun compás 4/4 e no primeiro pentagrama recóllese a melodía, onde observamos o texto dividido e no segundo o acompañamento.

▪ **Xeramos un teatro de sombras** (2 horas)

- Obxectivo: Crear producións artísticas respectando os imaxinarios propios de cada discente sen caer na convención.

Cada *equipo base* xera un teatro de sombras. Previamente, divídese a obra en tantas partes como agrupacións haxa; dentro delas subliñan os personaxes que aparecen para logo facer as siluetas correspondentes. Os recursos que se precisan por formación son: unha caixa de cartón (córtase a parte de atrás en forma de cadrado), papel seda (pégase no oco que queda tras o corte), cartolina negra (para debuxar as siluetas), paus pequenos de madeira para pegar as siluetas e outros materiais artísticos que acompañen o proceso. Todos os integrantes producen siluetas, teñen que poñerse de acordo na repartición de personaxes.

Ao rematar, colócanse os escenarios creados en fileira en función da secuencia da obra, apáganse as luces, báixanse as persianas e acéndense as lanternas ou focos de luz que se sitúan na parte de atrás da caixa de cartón que ten papel seda.

Dúas variantes. Por un lado, o ou a docente le a obra á vez que o *equipo base* que ten esa parte move as siluetas. Por outro lado, le o propio alumnado, mentres non lle toque a súa rolda.

▪ **Representamos a obra!** (Preparación dúas semanas)

- Obxectivo: Representar a obra *¡Mamasiña que medo!* de Chus Pereiro.

Para representar *¡Mamasiña que medo!* de Chus Pereiro séguense os mesmos pasos que os determinados en *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Carlos Casares.

## FASE DE CONCLUSIÓN OU PECHE

Faise unha recompilación do proceso, desde o inicio ata o final, co adaxo de reflexionar sobre o vivido.

▪ **Técnica do nobelo: conectámonos** (60 min.)

- Obxectivo: Reflexionar sobre todo o vivido a través de compartir experiencias e sentimentos.

O mestre ou mestra comeza a técnica lembrando o día que apareceu a carta de Carlos Casares e Chus Pereiro na aula; a partir dese intre a andaina polo mundo da literatura dramática galega empezou. A continuación, solicita ao alumnado

que tome uns segundos de reflexión sobre o experimentado e que se sente en círculo, onde tamén se inclúe o docente.

Unha persoa comeza co nobelo sostido na súa man, exterioriza o seu sentir durante a SA e comparte a súa opinión sobre as actividades (cal ou cales lle gustaron máis). Ao rematar a súa intervención colle o extremo da la e sen soltalo lanza o nobelo a outro compañeiro ou compañeira e así sucesivamente ata que a totalidade participe (incluído o ou a docente). Entre tantas conexións de la fórmase unha figura semellante a unha estrela ou arañeira.

Esta dinámica grupal serve tamén para a autoavaliación do alumnado no que atinxe ao seu *ser* e avaliación da proposta por parte dos e das discentes.

#### 4.10 Avaliación

A avaliación da SA realízase desde distintas ópticas e momentos. Neste senso, aténdese aos resultados da aprendizaxe e da cooperación, da proposta e da práctica docente. Para iso, tomaranse como referente os seguintes tipos de avaliación (segundo a Aguilar, 2011):

- *Avaliación diagnóstica ou inicial*

Na primeira actividade, *Descubrimos o teatro*, realízase unha avaliación inicial ao abrir un espazo de intercambios orais, co propósito de coñecer as ideas, as opinións ou as preguntas que o alumnado teña sobre o centro de interese.

- *Avaliación formativa*

No decurso da SA utilízase un rexistro anecdótico que se pode consultar na Táboa 14. Ademais, sitúase na aula unha caixa de correos na que cada discente pode introducir mensaxes como suxestións, sentimentos ou calquera asunto que queira facer chegar ao profesorado por medio desa canle.

**Táboa 14.** *Rexistro anecdótico*

REXISTRO ANECDÓTICO		
DATA:	ACTIVIDADE:	DOCENTE:
NOME DO DISCENTE:		
DESCRICIÓN DO SUCESO:	INTERPRETACIÓN OU ANÁLISE DO ACONTECIMENTO:	

Fonte: elaboración propia

- *Avaliación sumaria ou final*

**Táboa 15.** *Porcentaxes da avaliación*

PORCENTAXES DA AVALIACIÓN		
CRITERIOS	ACTIVIDADES	%
Lectura expresiva ou dramatizada	<i>Teatro lido (obras: As laranxas máis laranxas e ¡Mamasiña que medo!).</i>	15%
Comunicación oral e escrita	<i>Descubrimos o teatro. Palabras do teatro. A riqueza das palabras. Xogamos ás agochadas con Anxa. Conseguiremos seguir a cadea? Convertémonos en publicistas e Cadea de Rimas.</i>	25%
Producións artísticas, musicais e artístico-expresivas	<i>Colaboramos co Centro Dramático Galego. Somos mimos! Cantamos a historia cos tres cegos e Xeramos un teatro de sombras.</i>	15%
Representación teatral	<i>Representamos a obra! (As laranxas máis laranxas e ¡Mamasiña que medo!).</i>	25%
Implicación dentro do <i>equipo base</i> (aprendizaxe cooperativa)	<i>Creamos os nosos grupos cooperativos e aplica ao resto de actividades. De xeito transversal avalíase a aprendizaxe cooperativa.</i>	20%

Fonte: elaboración propia




**Táboa 16.** *Avaliación da lectura expresiva ou dramatizada mediante unha lista de cotexo*

CRITERIOS	SI	NON
Proxecta a voz en toda a aula		
Interpreta ben as pausas		
Amosa interese polo que le		
Acompaña a lectura con algúns xestos para darlle maior énfase		
Respecta o modo de ler do resto de compañeiros e compañeiras sen realizar comentarios pexorativos		

Fonte: elaboración propia

Se se obteñen os cinco criterios afirmativos obtense a máxima puntuación do apartado; de non ser o caso, a puntuación é proporcional. Cóbrea o ou a docente de maneira individual.

**Táboa 17.** *Avaliación da comunicación oral e escrita por medio dunha rúbrica a cada escolar.*

CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO		
	MOI BEN (10 puntos) 	BEN (7 puntos) 	NECESITA MELLORAR (4 puntos) 
<b>Uso da lingua galega</b>	Sempre utiliza de xeito efectivo a lingua galega.	Case sempre utiliza de xeito efectivo a lingua galega.	Nunca utiliza de xeito efectivo a lingua galega.
<b>Corrección lingüística</b>	Non hai erros ortográficos, nin gramaticais.	Hai algún erro ortográfico e/ou gramatical.	Hai moitos erros ortográficos e/ou gramaticais.
<b>Dominio dos contidos</b>	Ten un coñecemento completo do contido e é capaz de responder ás preguntas da actividade.	Ten un bo coñecemento do contido e pode responder a varias cuestións da actividade.	Non domina o contido e non pode responder ás cuestións da actividade.
<b>Vocabulario</b>	Sempre incorpora novo vocabulario procedente do texto dramático ao seu léxico e comprende o poder das palabras.	A maioría das veces incorpora novo vocabulario procedente do texto dramático ao seu léxico e comprende o valor das palabras.	Case nunca incorpora novo vocabulario procedente do texto dramático ao seu léxico, nin comprende o valor das palabras.
<b>Calidade nas presentacións</b>	Amosa toda a información con claridade, limpeza e orixinalidade.	Amosa gran parte da información con claridade, limpeza e orixinalidade.	Non amosa a información con claridade, limpeza e orixinalidade.

Fonte: elaboración propia

**Táboa 18.** *Avaliación das producións artísticas, musicais e artístico-expresivas mediante unha escala numérica (Do 1 ao 4: un nada e catro moito)*

ÍTEMS	VALORACIÓN NUMÉRICA			
	1	2	3	4
Amosa interese por aprender sobre a cultura galega.				
Aplica capacidades expresivas do corpo en movemento.				
Esfórzase nas distintas producións artísticas, musicais e artístico-expresivas.				
Adecúa as súas respostas ao solicitado.				

Fonte: elaboración propia

**Figura 19.** *Avaliación e autoavaliación da representación teatral cunha escala semántica diferencial*

**Pregunta:** Como cualificas o cumprimento do teu cargo na representación teatral? (Marcar con “X”)

Pouca implicación \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ Gran implicación

Fonte: elaboración propia

Do 1 ao 7 márcase o oco que se considere adecuado; un 7 corresponde á totalidade da puntuación. Este instrumento cúbreo a mestra ou mestre (avaliación) e cada discente (autoavaliación), logo faise unha media entre ambas cifras.

A avaliación dentro de cada *equipo base* sobre a aprendizaxe cooperativa (autoavaliación e coavaliación) pódese consultar na Táboa 19 do Anexo III. Ademais, na fase de conclusión ou peche realízase a *Técnica do nobelo: conectámonos* que permite coñecer ao profesorado a opinión do alumnado sobre a SA.

**Táboa 20.** *Avaliación da práctica docente por medio dunha escala numérica*

ÍTEMS	VALORACIÓN NUMÉRICA			
	1	2	3	4
Desenvolvín a SA conforme á secuencia estipulada				
As actividades corresponderon aos fins das aprendizaxes esperadas				
Logrei que o alumnado conectase coa literatura dramática galega				
Conseguín que o centro de interese suscitase curiosidade noutros cursos académicos				

Fonte: elaboración propia

## 5. CONCLUSIÓNS

Coa liña indagadora e de deseño deste TFG pretendín dar resposta aos obxectivos enunciados co adaxo de alcanzalos. Para iso, dediquei un tempo a investigar en fontes de carácter científico sobre o valor da literatura dramática galega como recurso didáctico nas aulas de Educación Primaria e sobre a metodoloxía activa de aprendizaxe cooperativa. Como resultado xorde un amplo argumentario no que é manifesto que non engade todas as teorías e evidencias ligadas ao obxecto de análise, mais tentei efectuar unha síntese dos principios clave nos que se alicerza.

O carácter recente das situacións de aprendizaxe recollidas no Real Decreto 157/2022 tamén me levou a inquirir nestas ferramentas educativas que permiten a integración de elementos curriculares das distintas áreas por medio de actividades significativas. Neste sentido, queda comprobado como o texto dramático pode ter a propiedade de interdisciplinario e, á súa vez, de pulo das competencias clave, con maior presenza neste traballo, estipuladas no Decreto 155/2022.

A posta en práctica dalgunhas actividades nunha aula de quinto de Educación Primaria posibilitoume ampliar a miña mirada, unha mirada na que observei a interacción e o gozo do alumnado coa obra teatral galega e como a aprendizaxe

cooperativa alentou a que cada discente se sentise parte do proceso, ao ter todos e todas unha acción que realizar que se concretaba na persecución duns mesmos fins.

Con prospección de futuro, podo formularme a cuestión de se a SA deseñada pode ter unha continuidade ou non. Baixo un criterio persoal, reflexiono que este xénero literario ten un gran potencial, como veño comentando no transcurso do traballo, polo que me gustaría aplicala na súa totalidade no meu porvir docente, ampliar as actividades incorporando máis áreas como a de Ciencias Sociais (polo seu vencello co patrimonio material e inmaterial galego) e seguir coa miña pescuda sobre esta temática coa pretensión de mellorar e arriquecer a proposta.

Desde a óptica de mestra, indeleble é o tempo vivido durante todo o proceso de elaboración do traballo, afín á miña idiosincrasia, que enriqueceu a miña formación e que me permitiu ampliar os coñecementos sobre a nosa cultura galega. Colixo da man de Casares (1973) a modo de compendio dun dos fundamentos esenciais do meu TFG: “Eu coido que o didactismo no teatro infantil debe descansar na pura teatralidade” (citado por Pena, 2017, p. 32).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J.E. (2011). La evaluación educativa. *Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 1-24. [Evaluacion educativa-libre.pdf](#)
- Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3, 53-69. [artescenic3 7.pdf.pdf \(ucaldas.edu.co\)](#)
- Aula Planeta (2017). *Cinco maneras diferentes de organizar el espacio del aula*. Recuperado 5 de abril de 2023, de <https://www.aulaplaneta.com/2017/05/19/recursos-tic/cinco-maneras-diferentes-de-organizar-el-espacio-del-aula-infografia/>
- Bartle, R. A. (2016). Player types. *Jeannie Novak: Game Development Essentials*, (1), 1-91. <http://aom.jku.at/archiv/cmc/text/bartle.90/mud.co.uk/richard/UA.pdf>
- Cáceres, M. P., López, J.A., Arias, S.M. e Ramos, M. (2021). *Análisis sobre metodologías activas y TIC*. Dykinson.

- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la didáctica teatral en el aula*. Octaedro.
- Centro Dramático Galego (2004). *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*. Recuperado 20 de abril de 2023, de [CDG: Temporada \(xunta.gal\)](http://cdg.xunta.gal)
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- De Rojas, M., Novoa, C. e Sampedro, M. (2004). *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas de Carlos Casares: Guía didáctica* [Xunta de Galicia]. [http://centrocoreografico.xunta.gal/mediateca/cdg/documentacion/cadernospedagogicos/guia\\_didactica\\_laranxas\\_baixa\\_resolucion.pdf](http://centrocoreografico.xunta.gal/mediateca/cdg/documentacion/cadernospedagogicos/guia_didactica_laranxas_baixa_resolucion.pdf)
- Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 183 do 26 de setembro de 2022, pp. 49595- 50009. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001\\_gl.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_gl.pdf)
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 242 do 21 de decembro de 2011, pp. 37487-37515. [https://politicassocial.xunta.gal/sites/w\\_polso/files/arquivos/normativa/decreto\\_229\\_2011\\_.pdf](https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/normativa/decreto_229_2011_.pdf)
- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 97 do 25 de maio de 2010, pp. 9242- 9247. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/advertisement/2010/05/25/20100525\\_decreto\\_plurilinguismo.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_plurilinguismo.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. [La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI \(compendio\) - UNESCO Biblioteca Digital](https://unesco.org/es/publicaciones/comision-internacional-sobre-la-educacion-para-el-siglo-xxi)
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J.C. Torrego e A. Negro (coords.),

- Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 139-164). Alianza.
- Echeita, G. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego e A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-44). Alianza.
- Educagob. Portal del sistema educativo español. (2023). *Competencia en comunicación lingüística*. Recuperado 18 de marzo de 2023, de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/linguistica.html>
- Fernández, M e Ferreira, C. (2015). Producción literaria. En B. A. Roig (coord.), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (pp. 83-112). Xerais
- Fullan, M. (2019). *La Entrevista Educativa - Michael Fullan - Coherencia y aprendizaje profundo* (J. Wenstein) [Vídeo]. YouTube. Recuperado 19 de mayo de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=TvfVC4n6r1Y>
- Fundación Carlos Casares (s.d.). *Biografía*. Recuperado 20 de abril de 2023, de [Biografía de Carlos Casares | Fundacion Carlos Casares](#)
- García, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras noticias, Revista de Literatura*, 233, 29-37. [Antonio García Velasco - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- García Pedreira, R. (2017). Teatro, infancia y escuela: reflexiones sobre el género dramático en la literatura infantil. *Elos. Revista de literatura infantil e xuvenil*, (4), 93-107. <https://doi.org/10.15304/elos.4.4081>
- Hernández e Guárate (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. e Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. e Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. En J. Onrubia e R. M. Mayordomo (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49-82). UOC.
- Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*. 30 de novembro de 2020, núm. 340, pp. 122868- 122953. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)

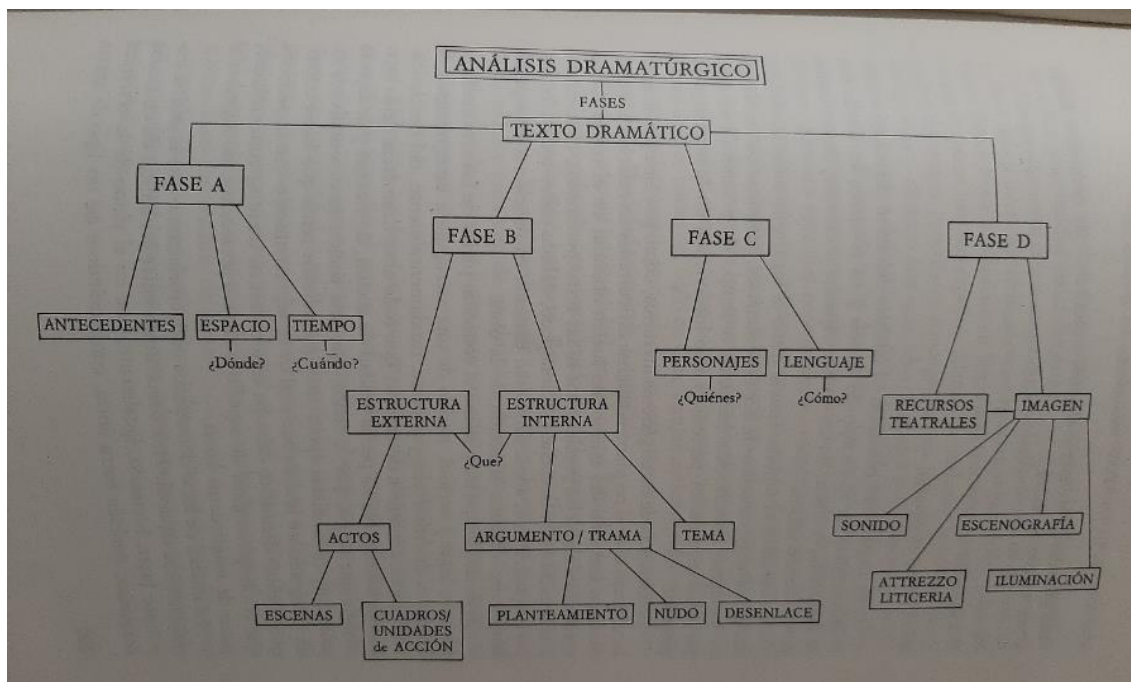
- Lopera, M.D. (2010). El teatro y la dramatización en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (27), 1-8. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif.pdf>
- López Valero, A., Jerez, I. e Encabo, E. (2010). Creatividad dramática. Diferentes formas de teatro en el aula. Grupo de Investigación *Didáctica de la lengua y la Literatura*, 1-8. [Creatividad dramática | digitum](#)
- López, F. (2009). Expresión dramática en la escuela: un medio, no un fin. *Padres y maestros*, (323), 30-33. [Vista de Un medio, no un fin \(comillas.edu\)](#)
- Loredo, X. e Vázquez, G. (2022). La lengua gallega en el sistema educativo: impacto en las competencias, prácticas y actitudes del estudiantado. *Caracol* (24), 170-201. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i24p170-201>
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Revista del Departamento de Filología Moderna*, (27), 4-21. [ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL \(pp. 4-21\) | Encuentro Journal \(uah.es\)](#)
- Martí, E. (2014). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación: 1. Psicología evolutiva* (2.ª ed.) (pp. 329-349). Alianza Editorial.
- Motos, T. (2013-2014). *Módulo de Psicopedagogía de la Dramatización* [Postgrado de Teatro en la Educación, Universidad de Valencia]. [PSICOPED DRAMATIZACIÓN 2013 2014 \(postgradoteatroeducacion.com\)](#)
- Muñoz, B. (2006). *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*. Colección de Ensayo ASSITEJ España.
- Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 87-98. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2113>
- Núñez, L. e Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Onrubia, J. e Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En J. Onrubia e R. M. Mayordomo (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-44). UOC.



- Domínguez e I. Soto (coords.), *Teatro infantil. Do texto á representación* (pp. 241-250). Xerais.
- Roig, B. A. (2008). Panorámica da literatura dramática infantil e xuvenil galega. En I. Mociño, M. Neira, M. Ramos e Rois da Silva (coords.), *Do libro à Cena* (pp. 50-65). Deriva Editores.
- Roig, B. A. (2013). *Educación Literatura e Literatura Infantil e Xuvenil*. Tropelias & Companhia.
- Roig, B. A. (coord.) (2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Xerais.
- Rubiano, E. (2019). Metodología activa para el aprendizaje constructivo. En I.M. Gómez, E. Rubiano e P. Gil (Coords.), *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula* (pp. 35-40). Pirámide.
- Sampedro, P. (2003). Ficha do libro *¡Mamasiña que medo!* (pp. 1-12). Xerais.  
[Ficha do libro | Editorial Xerais](#)
- Sánchez, J., Ruiz, J. e Sánchez Vega, E. (2017). Flipped clasrrom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 336-358. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>
- Tejerina, I. (1977). La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. En J. García e P. Cerrillo (coords.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 97-118). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/>
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544.  
<https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Vieites, M.F. (1996). *Manual e escolma da literatura dramática galega*. Sotelo Blanco.
- Zariquiey, F. (2020). *Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo* (4.ª ed.). Dirección de Arte Corporativa de SM.
- Obras da Situación de Aprendizaxe**
- Casares, C. (1979). *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (2.ª ed.). Editorial Galaxia.
- Pereiro, M.J. (2002). *¡Mamasiña que medo!* Xerais.

## ANEXO I. TÁBOAS E FIGURAS COMPLEMENTARIAS DO MARCO TEÓRICO

Figura 1. Fases nas que se pode dividir o texto dramático



Fonte: Cañas, 1992, p. 121

Táboa 1. Beneficios da dramatización na escola

Mellora das competencias	Permite coñecerse a un mesmo ou mesma	Permite coñecer ao compañeiro ou compañeira	Permite coñecer o contorno
Competencia en comunicación lingüística	A <i>nivel afectivo</i> : percepción das emocións e adquisición dun autocontrol emocional	Toma de conciencia das relacións emisor-receptor	Promove a observación e a interpretación da realidade
Competencias sociais e cívicas	A <i>nivel cognitivo</i> : estimulación da percepción, da creatividade, da	Fomento da comunicación e	Aumenta a capacidade de

	imaxinación ou aprendizaxe de conceptos	ou da cooperación entre o alumnado	resolver problemas
Competencia en conciencia e expresións culturais	A nivel motriz: desenvolvemento do campo sensorio-motriz	Incentiva a participación de todos e todas as discentes	Mellora o compromiso do alumnado

Fonte: elaboración a partir dos traballos de García (2008), López (2009) e Nieto (2018)

Figura 2. Cinco maneiras diferentes de organizar o espazo da aula

## Cinco maneiras diferentes de organizar el espacio del aula

La organización del espacio en la clase es un factor esencial para poner en práctica distintos métodos pedagógicos. Estas cinco maneras de colocar los pupitres te permitirán ajustar el espacio a las necesidades de aprendizaje de tus alumnos.

**1 En filas horizontales**

Se estimula la concentración y se mantiene la atención de los alumnos. Resulta adecuada para explicaciones o rondas de preguntas y respuestas.



**2 En círculo o en U**

Esta forma permite una buena visibilidad. Recomendable para puestas en común y debates y también para trabajo independiente.



**3 En grupos de cuatro o por parejas**

Se facilita la interacción. Permite el trabajo colaborativo, por proyectos y con inteligencias múltiples.



**4 En bloque**

Se mantiene la atención en momentos puntuales, como una proyección, una demostración o un experimento.



**5 En forma de pasillo**

Permite movilidad al docente y fomenta la participación de los alumnos. Recomendable para organizar debates o juegos.



www.aulaplaneta.com  **aulaPlaneta**

Fonte: [Aulaplaneta](http://Aulaplaneta)

## ANEXO II. TÁBOAS E FIGURAS COMPLEMENTARIAS DA SA

Táboa 4. *Descritores operativos da CCL*

Descritores operativos (ao completar a Educación Primaria)
<p><b>CCL1.</b> [...] participa en interaccións comunicativas con actitude cooperativa e respectuosa, tanto para intercambiar información e crear coñecemento como para construír vínculos persoais.</p>
<p><b>CCL2.</b> Comprende, interpreta e valora textos orais, escritos, signados ou multimodais sinxelos dos ámbitos persoal, social e educativo, con acompañamento puntual, para participar activamente en contextos cotiáns e para construír coñecemento.</p>
<p><b>CCL4.</b> Le obras diversas adecuadas ao seu progreso madurativo, seleccionando aquelas que mellor se axustan aos seus gustos e intereses; reconece o patrimonio literario como fonte de gozo e de aprendizaxe individual e colectivo e mobiliza a súa experiencia persoal e lectora para construír e compartir a súa interpretación das obras e para crear textos de intención literaria a partir de modelos sinxelos.</p>
<p><b>CCL5.</b> Pon as súas prácticas comunicativas ao servizo da convivencia democrática, a xestión dialogada dos conflitos e a igualdade de dereitos de todas as persoas, e detecta os usos discriminatorios, así como os abusos de poder, para favorecer a utilización non só eficaz senón tamén ética dos diferentes sistemas de comunicación.</p>

Fonte: elaboración a partir do Anexo I do Decreto 155/2022

Táboa 5. *Descritores operativos da CPSAA*

Descritores operativos (ao completar a educación primaria)
<p><b>CPSAA3.</b> Reconece e respecta as emocións e experiencias das demais persoas, participa activamente no traballo en grupo, asume as responsabilidades individuais asignadas e emprega estratexias cooperativas dirixidas á consecución de obxectivos compartidos.</p>
<p><b>CPSAA4.</b> Reconece o valor do esforzo e a dedicación persoal para a mellora da súa aprendizaxe e adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.</p>

**CP5AA5.** Planea obxectivos a curto prazo, utiliza estratexias de aprendizaxe autorregulada e participa en procesos de auto e coavaliación, recoñecendo as súas limitacións e sabendo buscar axuda no proceso de construción do coñecemento.

Fonte: elaboración a partir do Anexo I do Decreto 155/2022

### **Táboa 6.** *Descritores operativos da CCEC*

Descritores operativos (ao completar a educación primaria)
<p><b>CCEC1.</b> Recoñece e aprecia os aspectos fundamentais do patrimonio cultural e artístico, comprendendo as diferenzas entre distintas culturas e a necesidade de respectalas.</p>
<p><b>CCEC2.</b> Recoñece e interésase polas especificidades e intencionalidades das manifestacións artísticas e culturais máis destacadas do patrimonio, identificando os medios e soportes, así como as linguaxes e os elementos técnicos que as caracterizan.</p>
<p><b>CCEC3.</b> Expresa ideas, opinións, sentimentos e emocións de forma creativa e cunha actitude aberta e inclusiva, empregando distintas linguaxes artísticas e culturais, integrando o seu propio corpo, interactuando coa contorna e desenvolvendo as súas capacidades afectivas.</p>
<p><b>CCEC4.</b> Experimenta de forma creativa con diferentes medios e soportes, e diversas técnicas plásticas, visuais, audiovisuais, sonoras ou corporais, para elaborar propostas artísticas e culturais.</p>

Fonte: elaboración a partir do Anexo I do Decreto 155/2022

**Táboa 11.** Actividades relacionadas coas áreas e criterios de avaliación

ACTIVIDADES	ÁREAS	CRITERIOS DE AVALIACIÓN
<i>Descubrimos o teatro</i>	LGL	CA2.1., CA2.2., CA2.3., CA2.7. e CA5.3.
<i>Creamos os nosos grupos cooperativos</i>	LGL	CA2.7.
<i>Palabras do teatro</i>	LGL	CA3.2. e CA3.9.
<i>Teatro lido</i>	LGL	CA2.1., CA2.2., CA2.3., CA2.7., CA5.2., CA5.3., CA5.5. e CA5.6.
<i>A riqueza das palabras</i>	LGL	CA3.1., CA3.2., CA3.9, CA3.6., CA5.6. e CA6.7.
<i>Xogamos ás agochadas con Anxa</i>	LGL	CA2.3., CA2.7., CA3.2., CA5.3. e CA6.7.
<i>Conseguiremos seguir a cadea?</i>	LGL	CA2.2., CA2.3., CA2.7., CA3.2., CA3.9., CA3.6., CA5.3. e CA6.7.
<i>Colaboramos co Centro Dramático Galego</i>	EPV	CA2.4.
<i>Convertémonos en publicistas</i>	LGL	CA2.3., CA2.2., CA2.7., CA3.9., CA3.6. e CA5.5.
<i>Representamos a obra!</i>	LGL, EPV, EF e MD	LGL: CA2.3., CA2.7., CA5.3., CA5.5. e CA5.6. EPV: CA2.4. EF: CA4.3. e CA5.3. MD: CA4.4
<i>Cadea de rimas</i>	LGL	CA2.3., CA2.7., CA3.1., CA3.2., CA3.9., CA3.6., CA5.6. e CA6.7.
<i>Somos mimos!</i>	EF	CA4.3 e CA5.3.
<i>Cantamos a historia cos tres cegos</i>	MD	CA4.4.
<i>Xeramos un teatro de sombras</i>	EPV	CA2.4.
<i>Técnica do nobelo: conectámonos</i>	LGL	CA2.7.

Fonte: elaboración propia

## ANEXO III. RECURSOS DESEÑADOS PARA A SA

Figura 15. Carta inicial dos autores



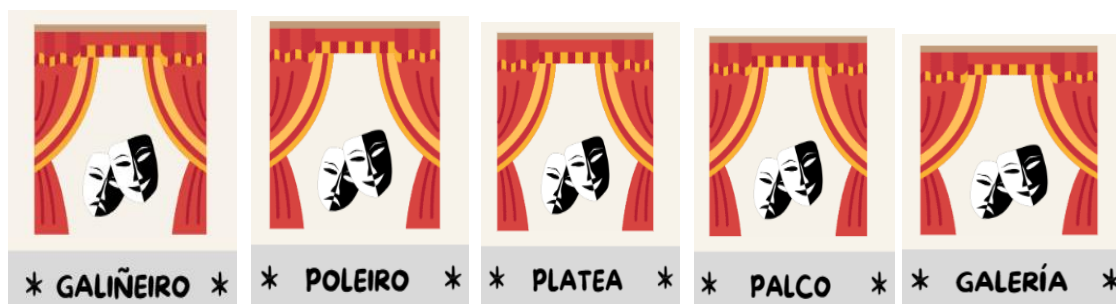
Fonte: elaboración propia

Figura 16. Categorias do xogo léxico

Categoría 1: Elementos que se poden atopar no escenario



Categoría 2: Diferentes localizacións



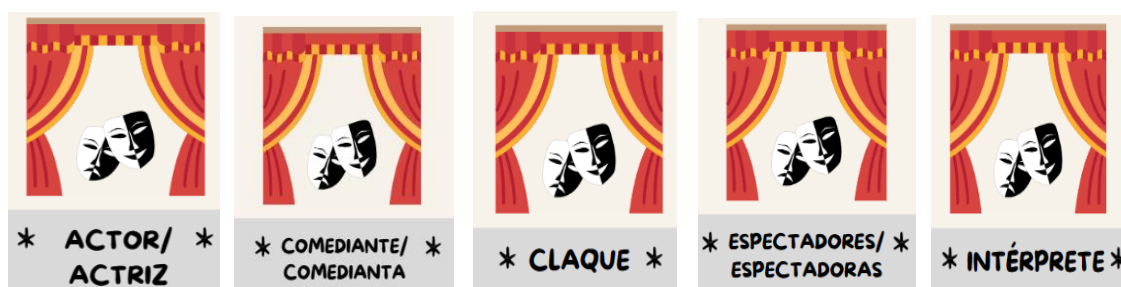
Categoría 3: Aspectos relacionados coa tremoia



Categoría 4: Conceptos vinculados cos produtores e produtoras



Categoría 5: Persoas que se poden atopar nun teatro




Fonte: elaboración propia

Figura 17. Carta do Centro Dramático Galego

BOAS, CLASE DE 5°

# O CENTRO DRAMÁTICO GALEGO PRECISA A VOSA AXUDA!



Como xa sabedes, no ano 2004 producimos o noso primeiro espectáculo dirixido aos espectadores máis novos coa obra *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Casares. Na actualidade, imos iniciar unha nova xira e gustaríanos que nos deseñaredes un cartel publicitario no que se recollan os datos da primeira función que será o 28 de setembro do 2023 ás 18:00h no Salón Teatro de Santiago.

AGARDAMOS DESEÑOS  
CREATIVOS E FANTÁSTICOS NA  
LIÑA DA PEZA TEATRAL! MOITAS  
GRAZAS!

Fonte: elaboración propia

**Táboa 13.** *Ficha técnica sobre ambas as obras*

<b>FICHA TÉCNICA SOBRE A OBRA:</b>		
GRUPO:		DURACIÓN APROXIMADA:
ARGUMENTO:		
<b>REPARTO</b>		
Personaxes		Actores/Actrices
<b>EQUIPOS (RESPONSABLES)</b>		
A. Iluminación e son	B. Vestuario, maquillaxe e attrezzo	C. Decoración
DIRECTOR/DIRECTORA:		
REXEDOR/REXEDORA:		
<b>MATERIAIS NECESARIOS</b>		
Decorados:		Vestuario, maquillaxe e attrezzo:
OBSERVACIÓNS REXISTRADAS DURANTE A MONTAXE:		

Fonte: elaboración a partir de Cañas (1992, p. 193)

**Táboa 19.** *Avaliación dentro de cada equipo base sobre a aprendizaxe cooperativa (autoavaliación e coavaliación)*

REVISIÓN DO PLAN DE EQUIPO Nº	
Período:	Nome do equipo:

A. Alcanzamos os obxectivos do equipo?

Obxectivos propostos (exemplos)	Si	Non	Temos que mellorar porque...
▪ Progresar na aprendizaxe			
▪ Axudarse os uns aos outros			

B. Exercemos correctamente o noso cargo/rol?

Cargo/Rol	Necesito mellorar porque...	Realizouno ben porque...

C. Cumpriu cada un e unha o seu compromiso? (NM= Necesita mellorar B= Ben MB= Moi ben)

Nome	Compromiso persoal	NM	B	MB

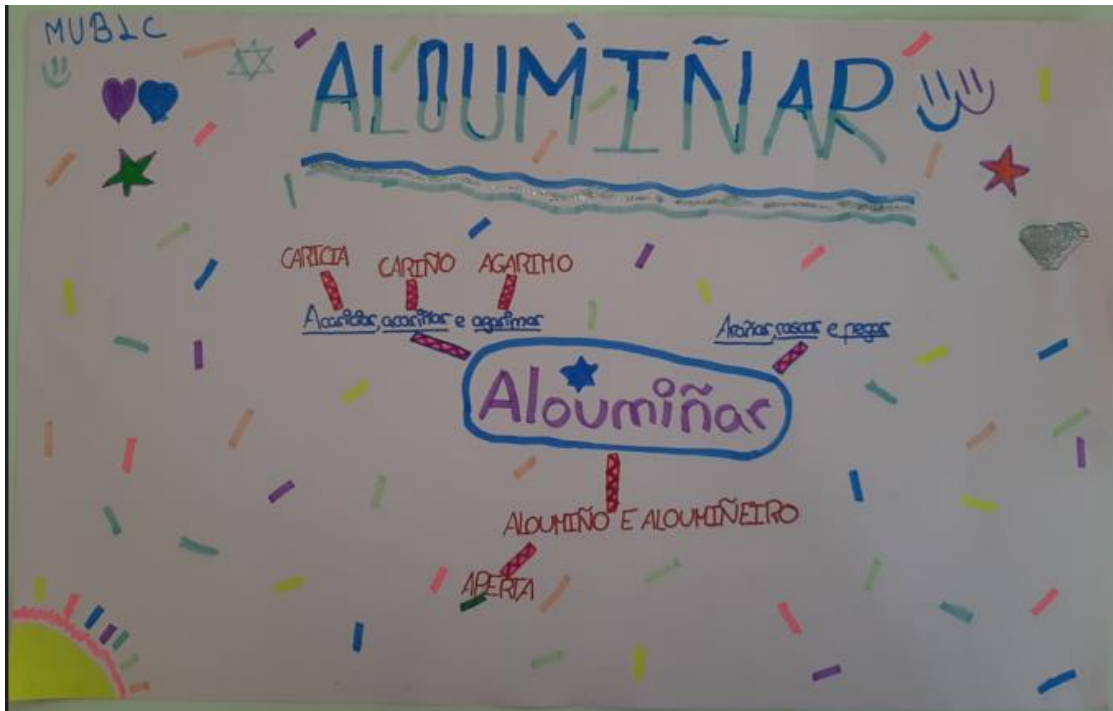
D. Valoración global do traballo en equipo

	NM	B	MB
Rematamos as tarefas dentro do tempo previsto?			
Aproveitamos o tempo?			
Esforzámonos?			
Que fixemos particularmente ben?			
En que debemos mellorar?			

Fonte: elaboración a partir de Pujolàs (2012, p.100)

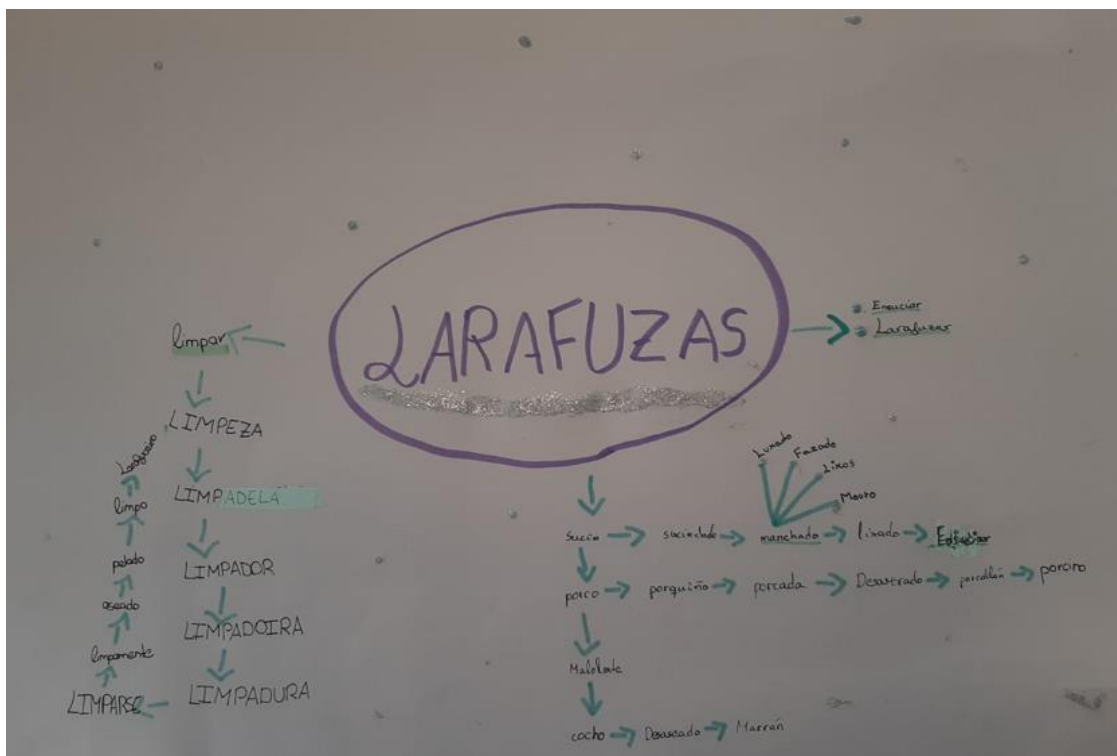
**ANEXO IV. FIGURAS DA POSTA EN PRÁCTICA DALGUNHAS ACTIVIDADES**

**Figura 3.** Constelación léxica do concepto *aloumiñar*



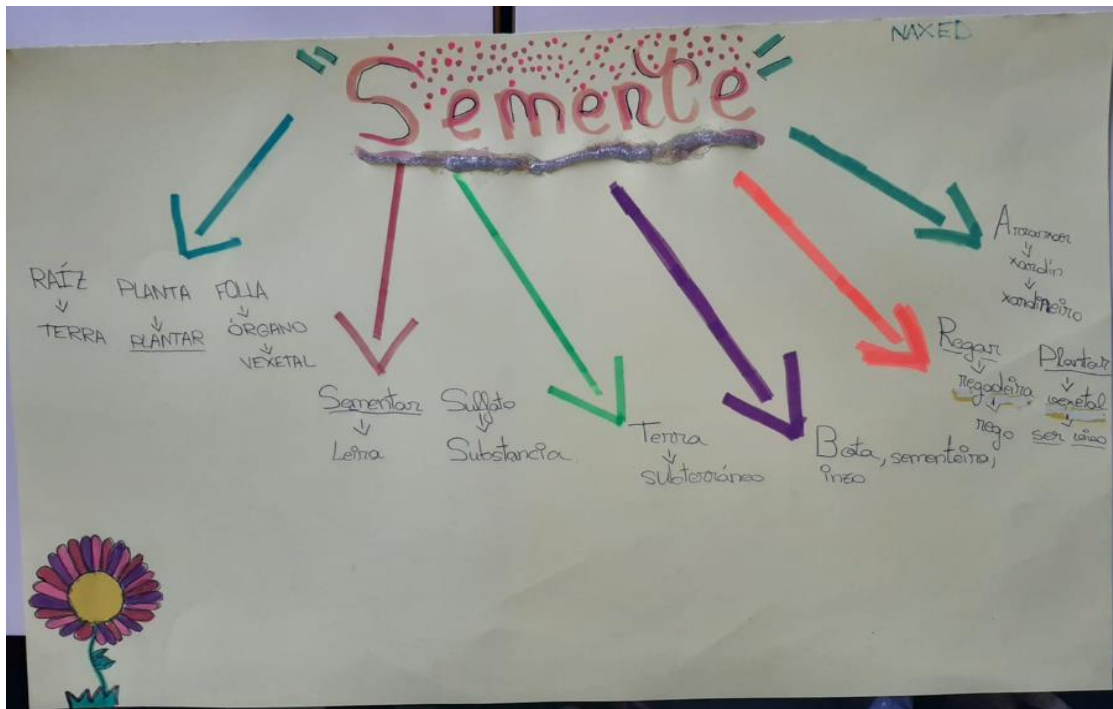
Fonte: elaboración propia

**Figura 4.** Constelación léxica do concepto *larafuzas*



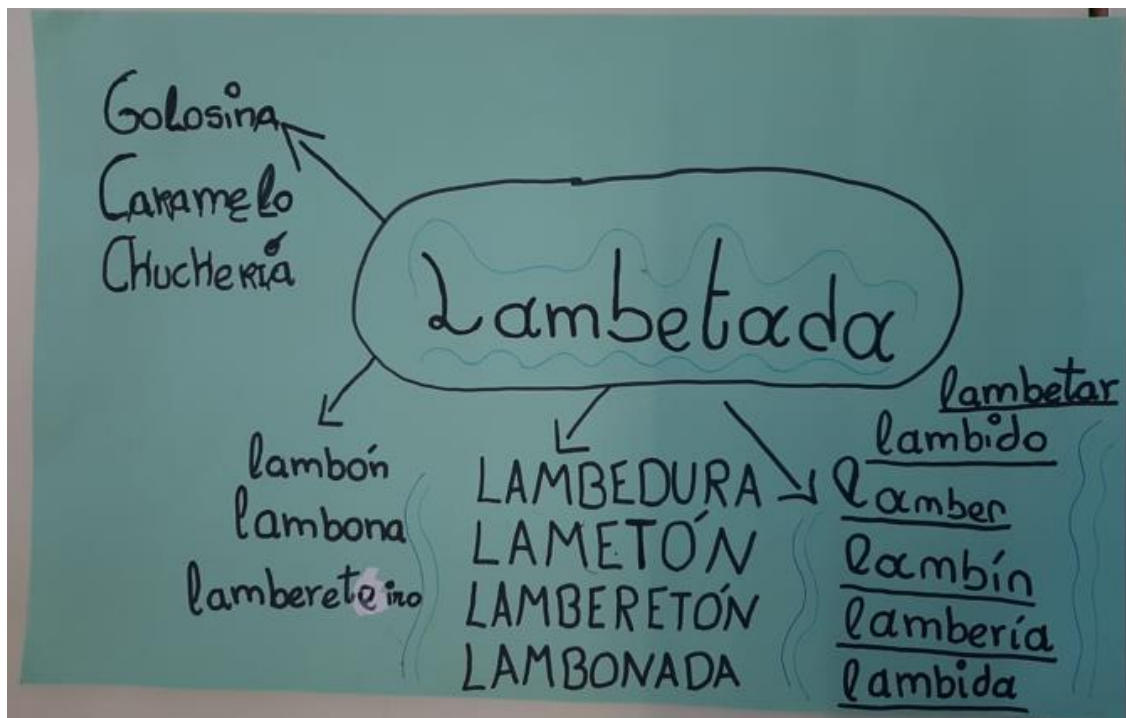
Fonte: elaboración propia

Figura 5. Constelación léxica do concepto semente



Fonte: elaboración propia

Figura 6. Constelación léxica do concepto lambetada



Fonte: elaboración propia

**Figura 7.** Constelación léxica do concepto malo



Fonte: elaboración propia

**Figuras 8-11.** Siluetas dos personaxes de ¡Mamasiña que medo!

Pódense observar diversas producións artísticas creadas nos distintos equipos.





Fonte: elaboración propia

**Figura 12.** *Teatros de sombras elaborados polo alumnado*



Fonte: elaboración propia

**Figuras 13-14.** Representamos a obra ¡Mamasiña que medo! cos teatros de sombras



Fonte: elaboración propia