

Lenguaje escénico y semiótica en la formación de intérpretes en las ESAD hoy. Marco normativo

Ekaitz Unai GONZÁLEZ URRETXU

(ORCID: 0000-0003-2705-0270)

Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi, Dantzerti. Bilbao
egonzalez@dantzerti.eus

NOTA BIOGRÁFICA: Licenciado en Historia, especializado en historia antigua y medieval (Universidad de Deusto); Titulado superior en Arte Dramático, especialidad de dirección de escena y dramaturgia (Institut del Teatre) y máster universitario en Estudios Avanzados de Teatro (Universidad Internacional de La Rioja). De 2015 a 2018 ha ejercido como director de la ESAD de Euskadi, donde continúa como profesor.

Resumen

Las Escuelas Superiores de Arte Dramático (ESAD) están en un momento expansivo mediante el desarrollo legislativo autonómico de las normas marco de carácter estatal. Cada centro hace una oferta formativa diferente, según su proyecto educativo, respetando los mínimos comunes marcados por dicha norma marco. En lo tocante a la formación teórica, en concreto en lenguaje escénico y semiótica, la praxis ha llevado al desarrollo de cuatro modelos diferentes de implementación (inicial, medio, final y circular). Se ha construido un argumentario sólido que justifica la formación teórica de los intérpretes, y se han analizado dichos modelos de implementación, concluyendo con una defensa del modelo más acertado y la apertura de variadas líneas de investigación en torno a la formación de intérpretes en el sistema de las ESAD.

Palabras clave: ESAD, escuela superior, arte dramático, educación teatral, investigación teatral, teoría teatral, práctica reflexiva, lenguaje escénico, semiótica, materia: teorías del espectáculo y la comunicación

Ekaitz Unai GONZÁLEZ URRETXU

Lenguaje escénico y semiótica en la formación de intérpretes en las ESAD hoy. Marco normativo

El presente artículo es una síntesis del TFM del mismo título dirigido por el Dr. Javier Jacobo González Martínez y ha requerido y disfrutado de la ayuda de los responsables de la mayoría de las ESAD, así como de los profesores Joan Casas Fuster y Roberto Romei. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

Introducción

En 2014 M. F. Vieites (2014a: 344) planteaba que «en España se han publicado muy diferentes volúmenes en el ámbito de lo que podríamos denominar “Didáctica aplicada a...», pero no así en el ámbito del estudio de la elaboración y desarrollo del currículo o de la genealogía o evolución de las materias y de las asignaturas que lo integran en cada momento, incluso en torno a su aparición, desaparición y recuperación” en el contexto de la educación formal reglada, especializada y para el teatro (Vieites, 2014b: 83 y 96), orientada a la formación académica y profesional específicamente teatral. Algunas las refería nuevamente en 2015 (20) «a modo de inventario urgente»:

- [...] historia de las prácticas educativas y del pensamiento pedagógico y teatral subyacente a las mismas [...]
- La historia del currículum propio de la enseñanza teatral, sean asignaturas concretas, [...]
- El desarrollo del marco teórico y conceptual, del discurso educativo y/o artístico.

Ante la proliferación de ESAD que está sucediendo en el Estado español, donde al amparo de una legislación de comienzos del siglo XXI hay en marcha 15 en 12 comunidades autónomas, las cuales, además, carecen de criterios formativos comunes más allá de los mínimos planteados por los reales decretos que han implantado y organizado dicha formación, comienza a ser

necesario elaborar una visión de conjunto de la red generada que permita ubicar las instituciones y establecer diálogos entre las mismas. Estas estructuras, cuya existencia y organización ha sido puesta en duda, habiendo quedado relegadas a un espacio indefinido y complejo, implementan formación teórica a los intérpretes, lo que ha supuesto una de las principales vetas de crítica. Trataremos de comprender el peso específico de la formación teórica desde el marco legislativo fuente hasta la aplicación real de las normativas en los planes de estudio.

Cabe destacar la presencia de ACESEA, Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, que desde 1994 aglutina a la mayoría de las instituciones educativas de enseñanzas artísticas del Estado pero que parece más preocupada por cuestiones de carácter administrativo-organizativo que pedagógico-docente.

¿Formación teórica?

Si el profesor J. L. García Barrientos (2004: 14) necesitaba reivindicar la conveniencia de «acortar la distancia entre el mundo académico y el mundo teatral [...], la vitalidad del arte y la seriedad de la reflexión sobre él» cuyo resultado fue «ser tildado de teatrero por los académicos y de académico por las gentes de teatro» nuestra preocupación parece legítima.

A esta legítima preocupación debemos sumar las primeras palabras de J. Melendres en su célebre *La teoria dramàtica. Un viatge a través del pensament teatral* (2006: 11-25) que, a modo de génesis, sirve de introducción a una biblia de la teoría cuando dice que:

Diguin el que diguin alguns textos sagrats, al principi no va ser el Verb, sino la Mirada [...]. La primera mirada posa nom a les coses. [...] ens cal una mirada segona, més clarificadora, capaç d'edificar realment la realitat, de seleccionar. Aquesta mirada segona de seguida es bifurca en dues: la de l'art i la de la ciència. [...] Allò que les separa no és l'objecte contemplat —el món—, sinó l'òptica [...] tal com diu el semiòleg postestructuralista Herbert Blau «en l'acte de la visió ja hi ha teoria». Els grecs antics ja n'estaven tan convençuts que, d'una mateixa arrel (*thea*, que expressa l'acció de mirar o contemplar) i del verb corresponent (*theómat*), van fer néixer els dos conceptes, el de teatre i el de teoria. [...] Així doncs, per no incórrer en redundància —tenint en compte que el teatre, pel fet de ser mirada, ja és teoria—, la teoria dramàtica ha de ser considerada com un metateatre o —dit per passiva— com una teoria de la teoria. [...] la teoria dramàtica comparteix amb la teoria científica el seu mode d'acció principal, que és l'ús combinat del raonament i dels sentits. [...] La teoria dramàtica ocupa un lloc singular entre les seves germanes artístiques: ha estat formulada, sobretot, per persones dedicades a la pràctica.

Postura contraria podemos extraer de lo planteado por E. Pérez-Rasilla (2002: 287) en tanto que describe la labor actoral desde tres planos netamente prácticos. No obstante, poco después, el mismo autor cita, aunque casi de pasada, que es en las escuelas y los sistemas reglados de formación donde «se han planteado la necesidad de una reflexión teórica sobre los modelos de

actuación y de enseñanza teatral» (p. 293). No en vano voces incuestionables indican (Trancón, 2006: 45) que:

El teatro está hoy más necesitado que nunca de reflexionar sobre sí mismo, colapsada en gran parte su propia evolución por la confusión y desconcierto en que viven los profesionales y los mismos espectadores. [...] La coexistencia confusa de formas, textos, códigos, estéticas heterogéneas y antagónicas, que son consumidas por igual por un mismo público incapacitado para discriminar, no es prueba de vitalidad y pluralismo, sino de desconcierto y estancamiento.

El debate al respecto nos lo plantea el propio S. Trancón (2006: 43) cuando dice que es «frecuente oír en debates y leer en textos que el teatro “no es teoría, sino práctica”. Que esa teoría y pensamiento sean espontáneos, inconscientes y poco contrastados o, por el contrario, críticos y elaborados, va a influir directamente sobre la práctica. Nuestros pensamientos y esquemas mentales, teóricos, nunca son inocentes respecto a lo que hacemos y cómo lo hacemos». En la misma línea de pensamiento dice A. Ubersfeld (1989: 9), al defender la utilidad de la semiótica para los actores, que la misma les permite «oponer a la tiranía real o supuesta del director la libertad que aporta el conocimiento», cuando poco antes nos indica que para los directores supone «la sistematización de su práctica espontánea o razonada».

Específicamente cita la semiótica como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, en tanto que ambas vertientes se sirven de sistemas de signos y su función es la de «descifrar los signos y construir el sentido» (10).

El mismo Trancón (2006: 43) diluye cualquier tentación de eliminar la teoría cuando afirma que «una práctica sin pensamiento es imposible, del mismo modo que no hay pensamiento sin teoría que lo sustente», mientras que U. Eco (1975: 102) va más allá al hablar de la utilidad de esta reflexión e indicar que «así como la espontaneidad inventiva nutre la reflexión científica, así la reflexión científica puede potenciar la invención. Nadie se ha convertido en escritor estudiando la lingüística, pero los grandes escritores estudian los problemas de la lengua que utilizan».

Más aún, M. F. Vieites, M. Dapía y R. Fernández (2015) hacen mención expresa de los retos de futuro de los titulados de las ESAD tanto en «el ámbito de la educación y de la formación teatral formal y no formal» como en el de «una investigación para la innovación y para la creación». Además, tal y como denuncia M. F. Gil Palacios (2016: 727) deberán ser «capaces de iniciar una carrera profesional como actores, que puedan dedicarse a la enseñanza en materias relacionadas con sus estudios en el ámbito privado o en el público, o que tengan los conocimientos necesarios como para hacer un máster de investigación y posteriormente, una tesis doctoral», lo que hace exigible un nivel de reflexión teórica que aporte las bases fundamentales de una formación que debe estar en pie de igualdad (ser equivalente) a la formación teórica de cualquier otro grado de humanidades.

En palabras del profesor J. L. Sirera (ACESEA, 2002: 170) «lo que no hay que perder nunca de vista es que un área de conocimiento exige la

combinación de teoría y práctica, ya que, [...], sin lo primero no puede cumplirse el requisito mínimo de rigor universitario en las investigaciones que se deriven».

Lo que sucede es una «paradójica situación actual, en la que el rango académico e institucional de los centros no se corresponde con el de los estudios que imparten» (ACESEA, 2002: 16).

Así, conscientes de que el uso de la terminología específica es un problema fundamental en la relación actor-director (Pellicer, 2010), que la reflexión sobre la acción es fundamental para la formación profesional (Vieites, 2015), y apoyándonos en la concepción de la semiótica de U. Eco como una metodología de la práctica de los signos (Gutiérrez Flórez, 1993), queda sólidamente argumentada la presencia del aspecto teórico en la formación de intérpretes.

No insistiremos en una reiteración de la evolución histórica de la legislación educativa que ya realizó magistralmente el profesor Embid Irujo (ACESEA, 2002) pero indicaremos algunos de los hitos fundamentales sucedidos desde entonces:

1. Un importante retroceso con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) que omitió toda referencia a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores dejando a los centros en el marco de la enseñanza secundaria.
2. La Ley Orgánica de Educación (2006), que establecía un marco coherente para las Enseñanzas Artísticas Superiores, al tiempo que impulsaba la creación en 2007 del Consejo Superior de las Enseñanzas Artísticas, en el seno de la cual se desarrollaría la Ponencia de Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores (Lemes, 2009) que acabaría dando lugar a un ordenamiento de las enseñanzas estructuradas en Grado y Postgrado.
3. La publicación del RD 1614/2009 de Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores que dio carta de naturaleza a la situación.
4. La publicación de los reales decretos curriculares en 2010.
5. La estimación parcial, el 10 de febrero de 2012, por el Tribunal Supremo de la impugnación realizada por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada sobre los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima. Básicamente se eliminaba la denominación de «grado» a la titulación otorgada por las ESAD¹.

Estudios teatrales en España

Las Enseñanzas Artísticas en España incluyen la música, la danza, las artes plásticas, el diseño, los estudios de conservación y restauración de bienes culturales (donde se incluyen los estudios superiores de cerámica y vidrio) y el arte dramático, siendo el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas el

1. Real Decreto 21/2015, de 23 de enero. No obstante, los títulos mantenían la equivalencia con los títulos de grado.

órgano consultivo y de participación de las mismas, y estando enmarcadas en la ordenación de la educación superior española, en el espacio europeo de la educación superior (EEES).

Las ESAD son las instituciones, públicas o privadas, donde se imparten los estudios superiores de arte dramático en España, principal título académico oficial de teatro en España, junto a los grados ofertados por la Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Nebrija, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Girona, etc. en una preocupación de las universidades por las artes escénicas novedosa y que excede los intereses del presente trabajo pero merece estudiarse.

El título superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores, está ubicado en el nivel 2 del MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior), siendo equivalente al grado universitario (RD 1027/2011, de 15 de julio). De este modo, «siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quién esté en posesión de un título Superior de Enseñanzas Artísticas» (Ministerio de Educación, s. f., p. 6).

Se trata pues de una formación orientada al ejercicio profesional (Vieites, 2015: 20-21), que incluye la docencia en artes escénicas, así como la continuación de una carrera académica mediante másteres y doctorados.

Contexto legislativo estatal

El RD 754/1992

Precedente directo de la ordenación actualmente vigente, detalla las materias mínimas, y sus contenidos, que deben sustentar la base formativa común de todas las enseñanzas de arte dramático en la especialidad de interpretación así como el número de horas de impartición mínimo que deben ocupar, sobre un total de 1.800 horas.

Una lectura crítica del mismo arroja las siguientes conclusiones:

- a. De la lectura del conjunto de los descriptores podemos colegir la propuesta de contenidos y resultados de cada uno de los cuatro itinerarios planteados, con materias específicas, inexistentes en los otros, que les dan el carácter diferencial buscado.
- b. Nuestro objeto de estudio se ubica en dos materias concretas, a saber: *Teoría teatral* y *Teoría e historia del arte*.
 - i En cuanto a la materia *Teoría e historia del arte* se mantiene estable en su presencia horaria (90 h) en los cuatro itinerarios.
 - ii Sus contenidos no parecen diferenciarse sustancialmente de los propios de la materia *Teoría teatral*. En realidad, parece tratarse de una ampliación de los contenidos de la misma, bajo otra denominación correspondiente a un Grado académicamente sólido como es el de Historia del Arte.

- c. Ambas materias tienen presencia mínima obligatoria en cualquiera de los cuatro itinerarios de interpretación.
- d. El peso, en horas, de la materia de *Teoría teatral* fluctúa considerablemente entre itinerarios. Así, de las 180 horas mínimas en el teatro del texto, queda reducido a 90 en el teatro del gesto y en el teatro de objetos, y pasa a 135 en el teatro musical. En cuanto a los contenidos, exclusivamente en el de Textual se refleja el estudio teórico del elemento textual del espectáculo, añadiéndose en el itinerario Musical una referencia a la historia específica del teatro musical.
- e. Únicamente en el itinerario de Objetos aparece otra materia, *Teoría escénica*, que queda definida de modo ambiguo entre una asignatura dedicada a la aplicación práctica de la teoría y una asignatura de vertiente pedagógica. Con los descriptores no parece comprensible su inclusión exclusivamente en uno de los itinerarios, como tampoco el volumen de horas que comporta.

El RD 630/2010

Modificó sustancialmente el diseño curricular de 1992, volviendo a regular el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático, según lo establecido en la LOE, vigente con las modificaciones incorporadas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

De este RD, destacamos los siguientes elementos:

- a. Establece tres especialidades para los estudios superiores de Grado en Arte Dramático: Dirección escénica y dramaturgia; Escenografía; Interpretación,
- b. Se «destaca, de manera especial, el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico» (Disposiciones generales, párrafo 9).

Este segundo punto resulta de interés en relación con el argumentario propuesto al comienzo del presente trabajo. Más aún cuando en el *Artículo 3. Finalidad de las enseñanzas artísticas de grado y perfil profesional* dice su apartado 1.º que será el «objetivo general la formación cualificada de profesionales en los ámbitos de la interpretación, la dirección escénica, la dramaturgia, la escenografía y aquellas áreas de conocimiento e investigación vinculadas con ellas», sumando en su apartado 2.º que el titulado tendrá un perfil de «profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses».

El *Anexo II. Materias de formación básica* y el *Anexo III. Enseñanzas obligatorias de especialidad. Especialidad Interpretación* ordenan un total de

132 créditos ECTS (implantados para estas enseñanzas por el RD 1614/2009, de 26 de octubre -Artículo 4, junto con la expedición del Suplemento Europeo al Título), con un valor de entre 25 y 30 horas de trabajo que, como mínimo, deberán distribuirse en 18 de materias de formación básica y 114 de materias obligatorias de especialidad.

Si en 1992 el peso de la materia llamada *Teoría teatral* suponía entre un 5 y un 10 % del total de las horas reguladas (entre un 2,5 y un 5 % del total de la formación), en 2010 la materia *Teorías del espectáculo y la comunicación* supone un 3,8 % de los créditos regulados o, puesto en su contexto, un 2,1 % sobre el total de los 240 créditos que conforman las enseñanzas.

Debemos entender, por lo tanto, que el «equilibrio entre los conocimientos» al que hace referencia el RD 630/2010 se sustenta no en una equiparación de las tres facetas que dice equilibrar, en cuanto a créditos, sino en un principio de carácter más transversal: en la inclusión en diferentes materias de elementos propios de las dos que nos ocupan. Así puede desprenderse de la lectura de los contenidos de todas las materias reguladas.

Esta apuesta no explícita deberá conllevar, cuando menos, un efecto en la ubicación temporal lógica de las asignaturas correspondientes a la formación básica que permita un correcto aprovechamiento de los contenidos de la materia raíz que se han multiplicado y dispersado en el conjunto de las materias.

Podemos, pues, llegar a las siguientes interpretaciones:

- a. Nuestro objeto de estudio se dispersa en el conjunto de las materias de los estudios, pese a que mantenemos el hilo vertebrador de dos materias de carácter básico: *Teorías del espectáculo y la comunicación* (que viene a sustituir a la previa *Teoría teatral*) e *Historia de las artes del espectáculo* (que viene a sustituir a la previa *Teoría e historia del arte*).

Si en el ordenamiento de 1992 la división entre ambas materias se nos antojaba extraña, más aún nos lo parece bajo esta nueva mirada, en que la materia de historia parece un recorrido histórico de los contenidos de la teoría,² cuando se ha generado, en paralelo, la materia *Historia y teoría de la literatura dramática* aunando ambos aspectos.

Esta extrañeza se acrecienta aún más al observar que los descriptores de las materias han sufrido un adelgazamiento, generándose amplios campos semánticos para las mismas.

- b. Todos los itinerarios mantienen una base común en número de créditos (que, como ya hemos indicado, no tiene por qué tener correlación directa con el número de horas lectivas reales, sino con la dedicación a la materia).

Realizado el acercamiento a la ordenación que sirve de marco genérico, entendemos que nuestro objeto de estudio se corresponde con la materia denominada *Teorías del espectáculo y la comunicación*.

2. Pese a que puede abrir nuevas e interesantes perspectivas, que amplían, complementan y adscriben específicamente al contexto espectacular los contenidos, fuentes, metodologías y conclusiones.

Contexto legislativo autonómico

La legislación establece que serán las Administraciones educativas quienes desarrollen el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, de tal manera que debemos acudir al desarrollo normativo llevado a cabo por cada una de las CCAA para poder analizar la concreción en términos totales de los elementos mínimos establecidos en el RD 630/2010. Hacemos referencia a los mínimos dado que queda a decisión de las administraciones educativas el generar mayor número de espacios (o aportar mayor número de créditos a los espacios planteados) donde puedan desarrollarse los elementos referidos.

Remitimos al lector al listado legislativo disponible al final del presente trabajo y nos limitamos exclusivamente a exponer las principales conclusiones de la lectura cruzada de los mismos, en lo tocante a la materia *Teorías del espectáculo y la comunicación*:

- a. En la mayoría de los casos la asignatura que concreta la materia del RD mantiene la denominación original.
- b. En la mayoría de los casos (salvo en Andalucía, Asturias, Canarias y Murcia), los descriptores de los decretos autonómicos modifican parcialmente los contenidos del RD.
 - i En ocasiones se trata de mínimas variaciones (Extremadura y Valencia) en los que se inserta un elemento nuevo y diferente, a mayores (*Estética de la recepción e Introducción a la teoría de la comunicación*, respectivamente).
 - ii En el resto de los casos la modificación es sustancial, bien sea debido a la división de la materia en dos asignaturas entre las que se dividen los contenidos, bien porque se dotan de contenidos específicos.
 - iii Queda constatada la preocupación mayoritaria por adecuar los contenidos del RD a los proyectos educativos particulares.

Todo ello resumido en una única tabla³ (tabla 1), y agrupado por semejanzas en el modo del diseño de la implantación da lugar a:

Modelos de implantación

Identificación de modelos

Según las agrupaciones que pueden verse en la tabla 1, consideramos que existen 4 modelos diferentes de implantación del lenguaje escénico y la semiótica en la formación del intérprete en las ESAD españolas hoy. Denominaremos a dichos modelos: a) Inicial, b) Medio, c) Final y d) Circular.

3. La confección de la siguiente tabla presenta diversas dificultades derivadas de la citada organización autónoma de cada una de las ESAD. Las casillas vacías de la misma corresponden a los cursos sin presencia de contenidos propios de la materia *Teorías del espectáculo y la comunicación*, a la que venimos haciendo referencia.

Tabla 1. Comparativa de distribución de las ESAD por asignaturas, ECTS, horas/semana y ubicación por cursos

Escuela	Asignatura	Carácter	1.º		2.º		3.º		4.º	
			ECTS	Horas/semana	ECTS	Horas/semana	ECTS	Horas/semana	ECTS	Horas/semana
RESAD	Teorías del espectáculo y de la comunicación	Anual 30 semanas	5	2,5						
DANTZERTI	Teoría e historia del arte dramático y de la danza. Métodos y sistemas.	Anual 32 semanas	6	2,5						
ESAD Canarias	Teorías del espectáculo y la comunicación I	Semestral 16 semanas	3	2,5	4	3				
	Teorías del espectáculo y la comunicación II	Semestral 16 semanas								
Institut del Teatre*	Introducción a las teorías del espectáculo	Anual	5	75h*					3	45h*
	Teoría de la actuación	Semestral								
ESAD Extremadura	Teorías del espectáculo y de la comunicación	Anual 32 semanas			5	2,5				
ESAD Galicia	Teorías del espectáculo I	Semestra 18 semanas			4+4	3				
	Teorías del espectáculo II	Semestral 18 semanas								
ESAD Eólia	Teorías del espectáculo y la comunicación I	Semestral 19 semanas			3+3	2				
	Teorías del espectáculo y la comunicación II	Semestral 19 semanas								
ESAD Castilla y León	Teorías del espectáculo y la comunicación I	Anual 35 semanas			2	1	3	1,5		
	Teorías del espectáculo y la comunicación II	Anual 35 semanas								
ESAD Murcia	Teorías del espectáculo y la comunicación	Anual 35 semanas					5	2,5		
ESAD Islas Baleares	Teorías del espectáculo y la comunicación	Semestral 18 semanas			4	3			3	3
	Teoría escénica contemporánea	Semestral 18 semanas								
ESADs Andalucía (Málaga, Córdoba y Sevilla)	Teorías del espectáculo y la comunicación I	Anual 32 semanas					3 (5) **	1,5 (2)	3	1,5
	Teorías del espectáculo y la comunicación II	Anual 32 semanas								
ESAD Asturias	Semiología teatral	Anual 36 semanas					3,5	1,5	3,5	3
	Sociología y antropología teatral	Semestral 18 semanas								
ESAD Valencia	Teorías del espectáculo I	Semestral 15 semanas							3+2	3+2
	Teorías del espectáculo II	Semestral 15 semanas								

*El número de semanas no es regular. **Solamente para el itinerario de teatro musical.

Fuente: elaboración propia.

- a. Corresponden al modelo inicial las ESAD de Madrid, Euskadi y Canarias. Se caracterizan por proponer una única asignatura correspondiente a la materia en el primer curso (primer y segundo curso para el caso de Canarias).
- b. Corresponden al modelo medio las ESAD de Extremadura, Eòlia, Galicia, Castilla y León, y Murcia. Se caracterizan por proponer una única asignatura correspondiente a la materia en los cursos 2.º y/o 3.º.
- c. Corresponden al modelo final las ESAD de Andalucía (Málaga, Sevilla y Córdoba), Asturias y Valencia. Se caracterizan por proponer dos asignaturas (una en el caso de Valencia), en los cursos 3.º y 4.º.
- d. Corresponden al modelo circular las ESAD de Barcelona-Institut del Teatre e Islas Baleares. Se caracterizan por proponer dos asignaturas correspondientes a la materia, una al comienzo de la formación (1.º o 2.º curso) y otra, en el último curso.

Análisis comparativo

Tabla 2. Número de ESAD según número de ECTS de la materia *Teorías del espectáculo y de la comunicación*

Número de ECTS	Número de ESAD
5 ECTS	5
6 ECTS	5
7 ECTS	3
8 ECTS	2
TOTAL	15

Fuente: elaboración propia.

Un primer vistazo a la tabla 2 aporta la imagen de que una mayoría de las ESAD apuestan por otorgar a la materia *Teorías del espectáculo y de la comunicación* más créditos de los impuestos por el RD 630/2010 (10), siendo las menos (2) las que apuestan por el máximo de créditos otorgados a la materia (8) y un tercio del total las que le otorgan el mínimo impuesto (5). La mayoría de las ESAD (8) se ubica en un espacio intermedio entre el máximo y el mínimo.

Si atendemos al reparto de créditos según el modelo planteado en el apartado anterior (tabla 3), observamos que los modelos Inicial, Medio y Final tienen al menos 1 ESAD con el mínimo de créditos, y que entre los tres modelos únicamente cuentan con una ESAD (de 15) con el máximo de créditos. Por su parte, las dos escuelas que hemos ubicado en el modelo circular corresponden a una escuela del máximo de créditos y una de medio. No resulta extraño, dado que para poder dividir la materia en dos asignaturas, separadas en el tiempo, es comprensible la necesidad de dedicar un mayor número de créditos a cada una de ellas.

Tabla 3. Distribución del número de ESAD según el modelo aplicado y número de ECTS de la asignatura *Teorías del espectáculo y de la comunicación*

MODELO	ECTS máximo	ECTS medio	ECTS mínimo	TOTAL
Inicial	0	2	1	3
Medio	1	1	3	5
Final	0	4	1	5
Circular	1	1	0	2
TOTAL	2	8	5	15

Fuente: elaboración propia.

Situación parecida sucede en la ESAD de Asturias, donde al dividir la materia en dos asignaturas diferenciadas, aunque en los cursos 3.º y 4.º, se ven en la necesidad de aumentar a 3,5 créditos la asignación a cada una de ellas, quedando un crédito por debajo del máximo (7 sobre 8).

¿Cuál puede ser la lógica subyacente a cada uno de los modelos? El director J. Daulte dice en un interesante artículo de reciente publicación: «Creía, como muchos siguen creyendo, que la teoría se anticipaba a la práctica, cosa que obviamente es completamente equivocada. Los autores escriben y los teóricos van un poco atrás, tan rezagados como desesperados, tratando de poner nombre, categorizar y dar estatuto académico a lo que esos autores crean» (Daulte, 2017). Esta máxima, la que refiere que a la teoría debe llegarse mediante la práctica, puede ser el argumento que sustente el modelo final. Más aún, es muy posible que el modelo medio trate de aplicar este mismo principio intentando llevar ambos procesos en paralelo, de modo que lo realizado prácticamente pueda ser campo de reflexión teórica al mismo tiempo.

Parece, pues, en principio incuestionable que la elección de uno de estos dos modelos pueda ser el planteamiento idóneo. No obstante, debemos observar que un 30 % de las ESAD apuestan por un modelo inicial o final (que incluyen una fase temprana y una fase tardía, respectivamente). Para comprender este fenómeno consideramos esencial realizar una tarea conscientemente no abordada al comienzo del presente trabajo: definir los conceptos de lenguaje escénico y semiótica, y tratar de comprender el interés de los mismos en la formación del intérprete.

Entendemos por semiótica «un método de análisis del texto y/o la representación, atento a su organización formal, a la dinámica y a la instauración del proceso de significación por medio de los profesionales del teatro y del público», que se preocupa por «el modo de producción de sentido a lo largo del proceso teatral que va desde la lectura del texto dramático por parte del director de escena hasta el trabajo interpretativo del espectador», brevemente «un modo de hablar de la representación de forma sistemática y clara» (Pavis, 2002: 410 y ss.).

En cuanto a lenguaje escénico, si hemos aceptado la génesis del profesor Jaume Melendres, es la herramienta mediante la cual nominamos, ponemos nombre, a los elementos propios de la escenificación.

Todas las ESAD comprenden la necesidad de una reflexión sobre el hecho escénico en forma de teoría. Obsérvese que la propia palabra *reflexión*

incluye un rasgo que tiene que ver con volver hacia atrás (etimológicamente proviene del latín *reflexio-nis*, del verbo *flectere* —‘doblar, desviar’— y el prefijo *re* —‘de nuevo’, ‘hacia atrás’).

Ahora bien, consideramos temerario plantear una reflexión teórica en el primer momento de la formación de un intérprete (¿sobre qué debería volver?), pero también el forzar la reflexión en paralelo a la ejecución práctica-metodología que podría llevar a la paralización de la realización práctica. Más aún, conscientes de la incapacidad del ser humano de recordar prácticamente nada tal y como realmente sucedió, entendemos que el modelo circular es el más funcional.

Así, el modelo inicial respondería a un «enfoque para o en la realización práctica del mismo», al tiempo que un modelo final utilizaría «un enfoque ante el hecho ya realizado, y que deviene producto o artefacto» (Vieites, 2015: 15), mientras que el modelo circular plantearía tanto un enfoque para la práctica (futura), que debería permitir una mayor conciencia reflexiva de lo vivido y hallado en el proceso práctico, como uno sobre la práctica realizada, que puede nutrirse de la experiencia consciente para generar, ahora sí, RE-flexión, procesos ambos que no estarían reñidos con la posibilidad de que el educando pueda perderse en la actividad práctica, como vía para hallar mejores y más originales resultados.

En este mismo modelo, la teoría al comienzo de la formación se basaría en una mirada sobre la experiencia previa de los educandos, para nominar los fenómenos que conocen y abrir nuevas miradas sobre las realidades y prácticas aún desconocidas por ellos para que puedan, cuando se sumerjan en las mismas y las recorran, tomar conciencia de que se trata de fenómenos concretos y eviten la tentación de pensar en el influjo de las musas o, peor aún, se arroguen invenciones ya realizadas. Se trata pues de manejar un lenguaje escénico que permita al educando recorrer su formación no del todo a ciegas. Apoyándonos en el filólogo J. L. Alonso Fernández (1986: 720-721):

La creación funciona como un sistema de verbalización bien definido en lingüística. Entendemos por verbalización el hecho de poner nombre a las cosas, a lo innombrable o no nombrado todavía, en último término, al caos; lo que no es otra cosa que una sistematización de carácter lógico. La verbalización en este sentido actúa, pues, como método de creación. [...] Es decir, las cosas existen pero de manera caótica, [...] y es el hecho de significarlos lo que hace que, automáticamente, las cosas se «descaoticen», se separen y se vuelvan lógicas, comprensibles.

Este tiempo reflexivo, no obstante, parece alejado de la práctica interpretativa directa. Desde la sociología del deporte, y en palabras del profesor R. Sánchez García (2009), descubrimos el modo en que se conjuga teoría y práctica «en una situación de urgencia temporal» (que hacemos análoga a la situación representacional). Para ello se parte de la premisa de que percepción y pensamiento son operaciones indiscernibles para el sistema nervioso, así como de que para que exista pensamiento es imprescindible el uso de un lenguaje. Así, la verbalización, que identificamos como pensamiento, «no

está deslindada de la percepción de lo que ocurre en el curso de la actividad ya que es todo el individuo en acción el que obra e interpreta (sic)». Más aún, el profesor indica que la actividad física implica el concurso de técnica (mecanismo que ayuda a la intencionalidad consciente), táctica (mecanismo de juego que ayuda a la intencionalidad consciente) y estrategia (que implica un distanciamiento de la actividad, «un análisis previo del juego», y que es propio del entrenador (léase director) aunque pueda ser desarrollada por el ejecutante (95):

La relación de la estrategia con el curso de la acción no se da de manera natural como en el caso de la técnica o la táctica. Implica la introducción de una temporalidad teórica, de la utilización de otro lenguaje (la verbalización reflexiva) que saca al jugador de la inmediatez del juego (lo que en algunos momentos puede ser perjudicial [...]).

Volviendo al maestro Melendres (Pellicer, 2010: 295), en alguna ocasión inició el curso académico con la siguiente cita de Lessing: «Quien razona bien, está también en condiciones de inventar, y quien quiere inventar, debe tener la capacidad de razonar». Razonar consiste en organizar y estructurar ideas mediante un proceso mental que, necesariamente, requiere de un lenguaje y de unas normas de ordenación. Vemos, pues, la necesidad de una formación en lenguaje escénico, así como de la semiótica, en tanto estudio de la creación de sentido (Ubersfeld, 1989).

Conclusiones

Decía J. L. Alonso de Santos (2016) que el maestro debe enseñar desde la duda, no desde la certeza. Al mismo tiempo, sabemos que desde la duda absoluta no puede construirse nada. Debemos aportar una serie de pistas, de hitos, que permitan a nuestro alumnado reconocerse por momentos, saber nombrar lo que, a la mirada del lego, parece innombrable, para compartirlo con los demás, poner en común su experiencia, objetivándola y verbalizándola, para tomar conciencia de ella.

Dice Robert Lepage (Ojeda, 2015) que «el teatro es como el sexo, un acontecimiento», más aún, que «para sobrevivir el teatro ha de ser un acontecimiento. Hay una tendencia a sistematizarlo, codificarlo, y eso lo mata». La cultura debe servir para ordenar, contextualizar, comprender, transmitir, proyectar, etc. la experiencia. Así, pues, debemos cambiar el paradigma de un aprendizaje mecanizado y apostar por el aprendizaje comprensivo, significativo y funcional (Torres Menárguez, 2013).

No olvidamos, además, y pese a recordar lo dicho por Josep Lluís Sirera, que la práctica no debe quedar anquilosada por una reflexión teórica que le es fundamental, válida, útil y preciosa. No obstante, nuevamente basándonos en las reflexiones del maestro Melendres, insistimos en que hay «que analizar, racionalizar, porque los elementos irracionales y emotivos venían por sí solos en el curso del trabajo con el actor» (Pellicer, 2010: 300).

El RD 630/2010 que regula los estudios superiores de Arte Dramático en España señalaba que «la consolidación de líneas de investigación y creación, la formación de creadores e investigadores son aspectos imprescindibles a fomentar y considerar por parte de las instituciones públicas y privadas» y en su anexo I insiste en que «este profesional estará capacitado para el ejercicio de la investigación».

Con todo lo expuesto podemos configurar las siguientes conclusiones:

1. Que siguiendo la legislación al respecto el lugar específico y propio de la formación académica superior en Arte Dramático parecen ser las ESAD, espacios formativos pertenecientes a la educación superior no universitaria, que se encuentran en una situación de redefinición, en lo que respecta a su forma y encaje institucionales.
2. Que la formación teórica para los intérpretes tiene una justificación sólida que la sustenta, la justifica y la confirma, como herramienta que permite a los intérpretes ganar en ductilidad y les abre un camino para el empoderamiento profesional, además de liberarlos y confirmarlos en su rol de artistas-creadores libres del control del director-Dios, paradigma que hoy ha dejado de funcionar de modo rotundo (Fischer-Lichte, 2011: 325).
3. Que el marco legislativo que ordena la formación teórica de los intérpretes impone unos límites imprecisos y de mínimos (de cerca de 100 horas en el conjunto de las 1.800 correspondientes a unos estudios de 240 ECTS) que, pese a ello y gracias al celo identificable en la mayoría de las ESAD, se concreta y desarrolla en las normativas de menor rango, profundizando y expandiendo los estrictos límites legales.

Que, además, una mayoría de las ESAD (10 sobre 15) apuesta por dar a la materia *Teorías del espectáculo y la comunicación* más de los 5 ECTS a los que obliga el RD, aunque únicamente 2 lleguen a los 8 ECTS, realidad a la cual debe sumarse la libertad de los desarrollos legislativos autonómicos para generar nuevos espacios para la teoría desde los que pueden abordarse cuestiones de lenguaje escénico y semiótica.

Que, no obstante todo lo indicado, falta un desarrollo de los contenidos mínimos de cada materia que aseguren una formación básica común al conjunto de las ESAD, desarrollo que, al parecer, se comenzó a esbozar hasta la impugnación interpuesta por la Universidad de Granada, que detuvo los procesos abiertos.

Y que, por todo ello, debe desarrollarse, y con carácter urgente, una normativa que permita a las ESAD dirigir su evolución en la vía que consideren más oportuna.

4. Que la praxis de la docencia teatral ha derivado en la configuración de cuatro modelos fundamentales de la aplicación de los espacios teóricos en los que se desarrollan el lenguaje escénico y la semiótica, que hemos podido detectar, identificar y sistematizar nombrándolos: modelo Inicial, modelo Medio, modelo Final y modelo Circular.

Que dichos modelos responden previsiblemente a paradigmas formativos diferentes y que, de entre los mismos, los modelos Final y Circular parecen ser los más adecuados por cuanto permiten una reflexión sobre la práctica (práctica que constituye la verdadera esencia del arte teatral), lo que podría suponer, además, el fin de la disputa entre prácticos y teóricos, al ordenar las funciones y tiempos de ambos procesos.

5. Que conocemos ahora y hemos podido concretar de modo explícito, con claridad y de modo contrastable, algunos de los principios formativos que parecen regir la organización de las ESAD españolas de modo que podemos obtener una imagen algo más clara del mapa formativo español, aunque todavía resulte excesivamente parcial.
6. Que hemos detectado con claridad multitud de vías de investigación más allá de las ya indicadas por otros investigadores como son:
 - a. El desarrollo normativo de los contenidos de las materias, desde los descriptores de los reales decretos a su concreción en las guías docentes, verdadero reflejo de la actividad real desarrollada en el aula.⁴
 - b. El rastreo de los contenidos comunes desarrollados en las guías docentes como base común para el desarrollo normativo de los contenidos mínimos de las materias reflejadas en el Real Decreto 630/2010.
 - c. La reflexión acerca del vivo interés demostrado en los últimos años por las universidades hacia el arte dramático como objeto de la docencia, que ha dado lugar a una amplia oferta de grados en artes escénicas, y su convivencia con la oferta formativa de las ESAD. Del mismo modo, queda por investigar si el modelo formativo de ambas instituciones tiene paralelos o es divergente; si existe espacio para ambas instituciones; si existe posibilidad de convivencia; si es aconsejable la fusión inmediata, etc.
 - d. La reflexión acerca del suministro de docentes para las ESAD, así como su posible diferencia o paralelismo con las Universidades.

Cabe, por último, recogiendo las reflexiones parciales realizadas a lo largo del trabajo identificar una cierta sensación de inferioridad en los estudios superiores de arte dramático que conducen a la aparente necesidad de revestir los mismos de un carácter académico, mediante la inclusión en la ordenación de 1992, de una materia llamada *Teoría e historia del arte*, no específicamente vinculada a las artes escénicas y cuyos contenidos parecen un desarrollo de los propios de la materia *Teoría teatral*. Situación esta que debilita la creación de una materia fuerte que pudiese denominarse *Teoría e historia de las artes del espectáculo y la comunicación* y que permita en 10 ECTS un estudio

4. A este respecto merecerá especial atención la asignatura *Llenguatge escènic* que durante años impartiera el profesor Joan Abellán i Mula, dado que es la única referencia de la que hemos podido tener noticia de una asignatura específicamente vinculada, ya desde su denominación, con el lenguaje escénico, referente para la reflexión de este artículo tanto en su forma como en su contenido.

en profundidad de la teoría, así como una reflexión contemporánea y cargada de experiencia personal al término de la formación que, sin duda, redundaría en una mejor comprensión del hecho escénico de la propia formación del educando y en la elevación de la calidad de los trabajos de fin de estudios.

Además, la misma estrategia supone el riesgo de seguir manteniendo la imagen de una rama menor de la historia del arte o de las bellas artes, lejos de ayudar a alcanzar un espacio propio de especificidad.

Y en justa compensación por la cautela mostrada, cabría ahondar en una investigación que arroje luz acerca de si la reducción del estudio teatral desde el punto de vista textual para los itinerarios de teatro físico, de objetos y musical (que veíamos en el ordenamiento de 1992) se ha mantenido en la legislación posterior, dado que, a la vista de lo expuesto, parece un empobrecimiento de la formación difícilmente comprensible. Consideramos más adecuada la implantación en los planes de estudio de una oferta al modo de la realizada por la RESAD, en que una buena parte de las asignaturas son específicas de su itinerario (teoría e historia de la literatura dramática del teatro de texto / gestual / de objetos / musical, etc.) vehiculándose un conjunto común de conocimientos pero con una direccionalidad aplicada de enorme peso (lo que podría evitar falsas distancias, reticencias y leyendas de falta de reflexión, innecesariedad e incluso impertinencia).



Referencias bibliográficas

Legislación y jurisprudencia estatales

- ESPAÑA. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (4 mayo 2006).
- ESPAÑA. «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa». Boletín Oficial del Estado (10 diciembre 2013).
- ESPAÑA. «Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios». Boletín Oficial del Estado (25 julio 1992).
- ESPAÑA. «Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (27 octubre 2009).
- ESPAÑA. «Corrección de errores del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (6 noviembre 2009).
- ESPAÑA. «Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (5 junio 2010).
- ESPAÑA. «Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación

de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado, (7 febrero 2015).

ESPAÑA. «Sentencia de 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado (6 marzo 2012).

Legislación autonómica

ANDALUCÍA. «Decreto 259/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en Andalucía». Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (23 agosto 2011).

ASTURIAS. «Decreto 43/2014, de 14 de mayo, por el que se establece y desarrolla el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias». Boletín Oficial del Principado de Asturias (22 mayo 2014).

ISLAS BALEARES. «Decret 26/2014, de 13 de juny, pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior d'art dramàtic en l'especialitat d'interpretació i se'n regula l'avaluació». Butlletí Oficial de les Illes Balears (14 junio 2014).

CANARIAS. «Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba con carácter experimental los Estudios Oficiales de Arte Dramático en la Comunidad Autónoma Canaria». Boletín Oficial de Canarias (3 abril 2011).

CASTILLA Y LEÓN. «Decreto 58/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Dirección Escénica y Dramaturgia e Interpretación, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (21 septiembre 2011).

CATALUÑA. «Resolució ENS/1547/2014, de 23 de juny, per la qual s'aprova el pla d'estudis dels ensenyaments artístics conduents al títol superior de dansa del Centre Superior de Dansa de l'Institut del Teatre». Diari Oficial de Catalunya (9 juliol 2014).

COMUNIDAD VALENCIANA. «Orde 22/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, per la qual s'establixen i autoritzen els plans d'estudis a l'Escola Superior d'Art Dramàtic de València, dependent de l'ISEACV, conduents a l'obtenció del títol de Graduat o Graduada en Art Dramàtic». Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (10 noviembre 2011).

EXTREMADURA. «Decreto 27/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Diario Oficial de Extremadura (10 marzo 2014).

GALICIA. «Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en arte dramática na Comunidade Autónoma de Galicia, e se regula o acceso ao dito grao». Diario Oficial de Galicia (11 octubre 2010).

MADRID. «Decreto 32/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático». Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (13 junio 2011).

MURCIA. «Resolución de 25 de julio de 2013, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación

de los estudios superiores de arte dramático, se completan los planes de estudio iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso». Boletín Oficial de la Región de Murcia (16 agosto 2013).

PAÍS VASCO. «Decreto 23/2016, de 16 de febrero, mediante el que se implantan las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en la especialidad de Interpretación y se establece el plan de estudios para la comunidad autónoma del País Vasco». Boletín Oficial del País Vasco (13 abril 2016).

Fuentes secundarias

- ACESEA. *Actas del Congreso Internacional de ACESEA: Los centros superiores de enseñanzas artísticas y la reforma de las enseñanzas artística en España* (2002). <<http://www.acesea.es/www/files/Actas.pdf>> [Consulta: 4 abril 2017].
- ALONSO DE SANTOS, J.L. *Pedagogía teatral y la razón poética*. Ponencia inaugural del I Congreso Internacional de Pedagogía Teatral, Madrid, España. (2016). <<http://www.resad.es/eventos1617/folleto-congreso-pedagogia.pdf>> [Consulta: 5 julio 2017].
- ALONSO FERNÁNDEZ, J.L. «Funcionalidad prelegal del mito (Markbara de J. Goytisoló entre el “caos” y el “Ello”)» En: GARRIDO GALLARDO, M.A. (Ed.). *Crítica semiológica de textos literarios hispánicos: volumen II de las Actas del Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo celebrado en Madrid en los días 20 al 25 de Junio de 1983*. Madrid: CSIC, 1986, p. 719-726.
- DAULTE, J. La palabra, el ruido y la música. En: (*Pausa*.) *Quadern de teatre contemporani*, nº 39. <<http://www.revistapausa.cat/la-palabra-el-ruido-y-la-musica>> [Consulta: 10 mayo 2017].
- ECO, U. «Elementos preteatrales de una semiótica del teatro». En: Díez BORQUE, José María y GARCÍA LORENZO, Luciano (ed.). *Semiología del teatro*. Barcelona: Planeta, 1975, p. 93-101.
- FISCHER-LICHTE, E. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada, 2011.
- GARCÍA BARRIENTOS, J.L. *Teatro y ficción*. Madrid: Fundamentos, 2004.
- GIL PALACIOS, M.F. «Estudio de la satisfacción de los estudiantes de Interpretación Textual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba». En *Revista complutense de educación*, vol. 27, nº 2, 2016, p. 725-740.
- GUTIÉRREZ FLÓREZ, F. *Teoría y praxis de semiótica teatral*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1993.
- MELENDRES, J. *La teoria dramàtica. Un viatge a través del pensament teatral*. Barcelona: Institut del Teatre, 2006.
- OJEDA, A. «Robert Lepage: “El teatro es como el sexo, un acontecimiento”» *El cultural*, 6 de marzo de 2005. <<https://bit.ly/2EUjsfw>> [Consulta: 12 mayo 2017].
- PAVIS, P. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós, 2002.
- PELLICER, G. «Jaume Melendres. La pedagogía de la dirección de actores.» En: *Estudis Escènics*, nº 37, 2010, p. 129-144.
- PÉREZ-RASILLA BAYO, E. «Sobre el arte del actor y su formación: el actor de teatro en España hoy». En: *RILCE: Revista de filología hispánica*, vol. 18, 2, 2002, p. 287-294. <<https://bit.ly/2yzoOqG>> [Consulta: 4 abril 2017].
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. «¿Qué significa pensar en acción?» En: *Apunts. Educación física y deportes*, 4º trimestre, 2009, p. 88-96. <<https://bit.ly/2PexYU6>> [Consulta: 5 junio 2017].

- TORRES MENÁRGUEZ, A. «Es perverso decir que no hay que aprender las cosas de memoria» *El País*. Edición digital, 5/2/2013
- TRANCÓN, S. *Teoría del teatro*. Madrid: Fundamentos, 2006.
- UBERSFELD, A. *Semiótica teatral*. Murcia: Cátedra. Universidad de Murcia, 1989.
- VEITES, M.F. «Educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación». *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 33, 2014a, p. 325-350.
- «Educación teatral: una propuesta de sistematización» *Teoría de la educación*, vol. 26, 1, 2014b, p. 77-101.
- «La investigación teatral en una perspectiva educativa. Retos y posibilidades». *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 33, 2, 2015, p. 11-30. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294339>> [Consulta: 4 abril 2017].
- VEITES, M.F.; DAPÍA CONDE, M^a D. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M^a R. «La inserción laboral de los titulados y tituladas de arte dramático de la ESAD». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extra nº 7, 2015, p. 13-18. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594741>> [Consulta: 4 abril 2017].