

TRABAJO DE FIN DE GRADO

VALORES PUESTOS EN ESCENA

Propuesta didáctica para el desarrollo de la educación en valores a través de la dramatización

Autor: Andrés Pombero Gil

Tutor: Rosario Navarro

Educación Primaria

Departamento: Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Opción A: Diseño de propuestas formativas

Año 2020



AGRADECIMIENTOS

A mi familia, en especial a mi madre y a mi padre, por ser pilares fundamentales en mi vida y por haberme educado en los valores que hoy quiero enseñar en la escuela.

A mis amigos, por ofrecerme momentos preciosos, risas, charlas, y un sinfín de estímulos que me hacen vivir cada día con alegría.

A Arturo, por ser mi apoyo en cada caída, mi mejor amigo, porque cada minuto contigo es un aprendizaje.

A Rosario Navarro, por abrirme las puertas a la dramatización y por guiarme en este camino con bondad y cariño.

Resumen

Son muchos los autores que afirman que actualmente existe una mentalidad individualista centrada en el éxito personal, olvidándose aspectos sustancialmente humanos como la libertad o la paz. Es por ello que urge la necesidad de que la escuela no sólo se encargue de transmitir conocimientos sino que además eduque en valores positivos como la empatía o la solidaridad desde un aprendizaje vivencial y no desde un discurso de intenciones vacías de experiencias.

Con este trabajo pretendemos investigar la relación existente entre la dramatización y la educación en valores. Mediante una búsqueda bibliográfica, indagaremos acerca de qué son los valores, qué valores deben ser enseñados en las escuelas, qué elementos intervienen en la educación en valores y su relación con la formación integral de la persona. Además, profundizaremos en las características propias de la expresión dramática en las diversas etapas evolutivas y su relación con el aprendizaje de valores.

Al mismo tiempo, diseñaremos una propuesta accesible en toda la Educación Primaria que consiste en juegos de dramatización mediante los cuales los niños¹ pueden cultivar valores y habilidades como la creatividad o la empatía al expresarse con sus cuerpos y al poner la mirada en el compromiso por el bien común.

Palabras clave: Educación en valores, dramatización, teatro, cuerpo, Educación Primaria.

¹Defendemos el uso del masculino y del femenino en términos de inclusión, ya que creemos firmemente en que el lenguaje tiene gran poder en la formación de la identidad. No obstante, a lo largo de este trabajo usaremos el masculino genérico para garantizar una lectura ágil y continuada.

Abstract

Many authors claim that currently, there is an individualistic mentality focused on personal success, forgetting substantially human aspects such as freedom or peace. For this reason, there is an urgent need in schools for not only transmitting knowledge but also educating in positive moral values such as empathy or solidarity from an experiential learning perspective and not from a discourse of intentions empty of experiences.

With this project we intend to investigate the relationship between dramatization and values education. Through a bibliographical search, we will investigate what values are, what values should be taught in schools, what elements take part in education in values and their relation with the integral formation of the person. In addition, we will deep into the characteristics of dramatic expression in the various stages of children's development and its relation to the learning of values.

At the same time, we will design an accessible proposal for all Primary Education levels that consists of dramatization games through which children can cultivate values and skills such as creativity or empathy when expressing themselves with their bodies and when looking for the common good.

Key words: Values education, dramatization, theatre, body, Primary Education.

Índice

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	6
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO TEÓRICO.....	10
3.1. VALORES	10
3.1.1. Educación en valores. Una clarificación de términos	10
3.1.2. ¿Qué son los valores?.....	12
3.1.3. El modelo integral de la persona como inicio de la búsqueda del fundamento axiológico de la educación	15
3.1.4. El reto de la educación emocional: educar en valores para la ciudadanía	17
3.2. TEATRO Y DRAMATIZACIÓN	21
3.2.1. Diferencias entre teatro y dramatización.....	21
3.2.2. Etapas evolutivas de la dramatización y tipos de teatro infantil	22
3.2.3. Los roles técnicos teatrales.....	26
3.2.4. Los valores intrínsecos en la dramatización y el teatro.....	28
3.2.5. Experiencias sobre la dramatización para educar en valores	34
3.3. TEORÍAS PEDAGÓGICAS QUE SUSTENTAN LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA.....	35
3.3.1. La pedagogía del cuerpo	35
3.3.2. La pedagogía de la alteridad en la formación de la identidad del docente....	36
4. METODOLOGÍA.....	40
4.1. METODOLOGÍA DEL TFG	40
4.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	41
4.2.1. Marco metodológico de la intervención.....	41
4.2.2. Descripción general.....	42
4.2.3. Objetivos, contenidos y competencias clave.....	43
4.2.4. Instrumentos.....	44
4.2.5. Diseño de la evaluación.....	45
4.2.6. Recursos materiales.....	48

4.2.7. Distribución temporal.....	48
4.2.8. Diseño de la propuesta	49
5. RESULTADOS PREVISTOS	57
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO	58
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

Índice de tablas y figuras

Figura 1. <i>Modelo integral de la persona</i>	15
Figura 2. <i>Las formas dramáticas y el desarrollo evolutivo del niño</i>	24
Tabla 1. <i>Valores, actitudes, habilidades y dimensiones potenciadas intrínsecamente por la dramatización</i>	29-33
Tabla 2. <i>Diario de campo</i>	44
Tabla 3. <i>Rúbrica de valores</i>	46-47
Tabla 4. <i>Rejilla de expresión dramática</i>	48
Tabla 5. <i>Diseño de la sesión 1</i>	49-50
Tabla 6. <i>Diseño de la sesión 2</i>	50-52
Tabla 7. <i>Diseño de la sesión 3</i>	52-54
Tabla 8. <i>Diseño de la sesión 4</i>	54
Tabla 9. <i>Diseño de la sesión 5</i>	55-56

1. Introducción y justificación

Rosario Navarro me abrió las puertas al mundo de la dramatización durante el transcurso de la asignatura Teoría de la Educación. Dos años más tarde, nuestros caminos vuelven a cruzarse y me invita a formarme para la elaboración de este trabajo que tuvo como génesis la continua reflexión durante los últimos años acerca de la enseñanza de valores en la escuela. La variable dramaturga fue tomando fuerza y atrapando mi interés hasta que decidí investigar sobre el tema que pone título a este TFG: la educación en valores a través de la dramatización.

Como educador, siempre me ha intrigado conocer un poco más respecto a la enseñanza de valores. La formación inicial que he tenido a lo largo de estos años me ha sido útil en relación a aprender conocimientos pedagógicos y a adquirir competencias que me ayuden a ser docente. No obstante, son pocas las menciones que he escuchado sobre educar en valores. Algo tan profundamente humano apenas tiene cabida en la formación universitaria y sentía el deber de investigar sobre el tema.

Si bien es cierto que los valores me han interesado en el plano educativo, hay ciertas cuestiones de índole personal a las que nunca les he dado respuesta. La complejidad de la capacidad relacional del ser humano es una de las inquietudes que sentía desde que era un niño. ¿Por qué existen las guerras? ¿Por qué la gente acude a la violencia para solucionar problemas? ¿Por qué hay pocos que tienen mucho y muchos que apenas tienen para vivir? ¿Por qué hay grupos de personas cuya orientación o identidad sexual es el motivo de una constante opresión y discriminación? Actualmente, habiendo abandonado mi infancia, no sólo intentaré conocer el por qué de estas preguntas sino que aportaré todo el esfuerzo posible en ayudar a pintar el mundo que *imaginaba* John Lennon, siendo la educación y la dramatización dos excelentes pinceles para lograrlo.

Debemos ser conscientes de que existe un problema a nivel global que implica directamente a la educación. De acuerdo con Navarro (2019), hoy en día son muchas las prácticas aceptadas socialmente que rozan el nivel de lo inhumano. Algunas de ellas son legales, como los desahucios o la injusta distribución de riquezas, mientras que otras son ilegales pero igualmente aceptadas, como la explotación infantil, la trata de personas o la inmigración forzada. Si bien es cierto

que no todo es negro y que en la cultura contemporánea se aprecian otras prácticas sociales repletas de valores positivos como la consciencia ecológica o la consciencia feminista (Buxarrais, 2015), todavía es visible el sufrimiento por parte de personas inmersas en situaciones de pobreza e injusticia, originadas por seres humanos influenciados tristemente no sólo por la violencia como constante en la historia de la humanidad, sino también por el egocentrismo y el individualismo como atributos imperantes en la mentalidad de la actual sociedad (Mínguez et ál, 2016).

Desde la educación, debemos hacer todo lo posible para intentar re-orientar los valores hacia la solidaridad, el altruismo, la humildad, la compasión, el respeto y la empatía. No es tarea fácil, y más aún sabiendo que mientras la sociedad se mueve a un ritmo vertiginoso, la educación avanza lentamente en relación a los cambios sociales y culturales (Buxarrais y Carreño, 2019). Es por ello que es necesaria una actualización educativa que apueste por el uso de recursos como la dramatización, altamente eficaz para cultivar aquellos ansiados valores.

Así pues, la finalidad de este trabajo es el estudio de la educación en valores a través de la dramatización, junto al diseño de una propuesta cuya aplicación en las aulas ayude a desarrollar los valores esenciales que permitan una convivencia pacífica y democrática entre seres humanos. Hemos apostado por la dramatización, pues son numerosos los beneficios que aporta en relación al aprendizaje de valores. De acuerdo con Núñez y Navarro (2007), la experiencia dramática implica una participación física, psicológica y emocional por parte de un grupo de personas que comparten y ponen en común una serie de ideas. Por dicho motivo, además de enriquecer la expresión y comunicación entre iguales, el drama desarrolla una comprensión sobre las relaciones sociales con los otros, floreciendo las competencias sociales de cada uno, tan necesarias en la formación integral de la persona.

En definitiva, el presente trabajo y su correspondiente investigación puede resultar muy relevante no sólo para profundizar en la justificación teórica del uso de la dramatización como recurso para educar en valores, sino también para aplicar una propuesta accesible que contribuya a la mejora de la calidad educativa y del bienestar humano en cuanto que atendemos a la convivencia en el aula, el centro y en definitiva, la sociedad.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención centrada en educar en valores a través de la dramatización.

Además, pretendemos alcanzar otros objetivos de carácter más específico:

1. Fundamentar la dramatización como una herramienta eficaz a la hora de educar en valores.
2. Aclarar los conceptos relacionados con la dramatización y la educación en valores.
3. Entender algunas de las teorías pedagógicas en las que se respalda la educación en valores y la dramatización.

3. Marco teórico

3.1. Valores

3.1.1. Educación en valores. Una clarificación de términos

Para profundizar en la enseñanza de valores, antes debemos aclarar algunos de los términos que orbitan alrededor, pues considero que es necesario verbalizar el significado de nuestros objetivos como docentes.

En primer lugar, los valores están intensamente relacionados con la filosofía, y a su vez con la **moral** y **ética**. A pesar de que estos últimos vocablos sean estrechamente iguales etimológicamente (González, 2000) lo cierto es que difieren mucho. Podemos decir que la ética es la reflexión profunda y filosófica sobre la moral, mientras que a su vez, la moral consistiría en los “códigos de normas impuestos a una sociedad para regular los comportamientos de los individuos.” (Rodríguez, 2005, p.2).

Una vez hemos diferenciado entre moral y ética, podría surgir la siguiente pregunta: ¿es lo mismo la **educación en valores** que la **educación moral**? Ante esta cuestión se produce una discusión teórica ya que hay autores que distinguen ambos términos y otros que los entienden como sinónimos.

Por un lado, para Buxarrais (2015) no son lo mismo, y define a la educación moral como el proceso mediante el cual un sujeto aprende a tomar decisiones y a edificar su propia perspectiva moral a través de experiencias morales vividas en cualquier contexto comunitario, social, familiar o escolar.

Por otro lado, Tierno manifiesta que educar moralmente es lo mismo que educar en valores, “porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre, ya que sólo el hombre es capaz de establecer una jerarquía entre las cosas, y esto resultaría imposible si el individuo no fuera capaz de sacrificio y renuncia” (1992, p.11).

En nuestra opinión, a pesar de que encontramos más sólido el pensamiento de Buxarrais, durante este trabajo nos acercaremos a Tierno y trataremos ambos términos por igual ya que necesitamos un grado de complejidad más accesible.

A pesar de toda confrontación semántica, lo cierto es que son muchos los autores que coinciden en que resulta imposible educar sin valores, ya que la educación implica siempre un vínculo explícito o implícito hacia un conjunto de valores (Gervilla, 2019; Buxarrais, 2015; Buxarrais, 2009; Tierno, 1992; Sánchez y Vallejo, 2003; Tey y Cifre-Mas, 2011).

Además, a la educación moral hay que añadirle la idea de **intencionalidad**. Como acabamos de decir, los docentes enseñan valores mediante una implicación implícita a través del llamado ‘currículum oculto’ (Buxarrais, 2009; Díaz, 2006). Por ejemplo, a través del lenguaje del profesor se pueden extraer actitudes que los niños adquieren de manera no explícita. Sin embargo, como es obvio, si queremos garantizar una educación en valores de calidad, esto no es suficiente. Tenemos que dotar a nuestro plan educativo el propósito axiológico de manera evidente, sistémica e intencional (Arana y Batista, 1999).

Cabe destacar que uno de los objetivos finales de la educación en valores es desarrollar la **conciencia moral** (Buxarrais, 2015). Ser autoconsciente es un estado mental que posibilita reflexionar sobre nuestra interioridad y nuestros pensamientos (Bueno, 2016). Al trabajar la conciencia moral, progresivamente el alumno dejará de verse influido por la presión colectiva y alcanzará la autonomía moral, llegando a formar sus propios juicios de valor (Buxarrais, 2015; Puig, 1995).

Finalmente, debemos conocer el significado de **educación bancaria**, que a nuestro parecer sería la parte antagonista y la contraposición más oscura de la educación en valores (recordemos que es un término casi redundante). Para Freire, ésta sería la educación tradicional y dominante que no reconoce ni respeta la dignidad de los hombres, sino que los cosifica como meros receptores del saber, escuchando dócilmente a un educador autoritario. Es una educación que no busca el despertar la conciencia de los educandos, sino que, por el contrario, pretende mantener la división entre los oprimidos y los opresores a través de una manipulación popular por parte de las élites (Baraúna y Motos, 2009; Freire, 2005).

3.1.2. ¿Qué son los valores?

Desde Kant hasta los pedagogos y filósofos del siglo XXI, son innumerables los autores que han intentado definir los valores. Gervilla expresa que un valor es “una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza orienta la vida humana” (2010, p.134). Para García (2002), los valores son guías generales de conducta procedentes de la experiencia que otorgan sentido y calidad a la vida en un vínculo hacia la autorrealización y el fomento del bien de la comunidad. Carrión (2008) declara que un valor es una representación de un objeto considerado valioso que capta un sujeto a través de la vía identificatoria, donde el deseo y una estimación particular se fusionan para hacer real un estatuto. Para Carreras et ál., el valor es sencillamente “la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos.” (2006, p.22). Con estas definiciones nos damos cuenta de que los *valores* están íntimamente relacionados con la naturaleza humana, pues un valor no es eficaz en la educación si no está vinculado con el ser humano (Gervilla, 2019).

Es importante añadir la idea de que los valores se forman en el proceso de socialización del niño bajo la influencia de distintos factores, como puede ser la familia, la escuela, las organizaciones políticas y religiosas, o los medios de comunicación, entre otros (Mayley et ál., 2011; Tierno, 1992). Estamos de acuerdo con Pérez (2011) en que las familias son cada vez más incompetentes para garantizar con éxito la educación en valores cívicos de los niños debido a la pérdida de sus roles y estructura tradicionales, sumado a la convivencia virtual de los jóvenes en los nuevos ciberespacios que nos otorgan las TIC. Es por ello que ahora, más que nunca, la escuela debe recuperar su protagonismo de educar en valores que permitan afianzar el desempeño auténtico de la democracia (Martínez et ál., 2011; Pérez, 2019).

Al existir tantos valores, no resulta extraño que muchos autores hayan intentado clasificarlos. Gervilla y Saura (2014) han clasificado los valores según si su naturaleza es corporal, intelectual, afectiva o individual, por ejemplo. Por otra parte, Domínguez (2004) ha establecido una clasificación bajo el criterio de las distintas dimensiones humanas: valores sensoriales, cognitivos, estéticos, emocionales, corporales, socio-políticos, morales o éticos, técnico-productivos, socio-afectivos y desiderativos. Resulta muy difícil establecer una clasificación sólida que permita

delimitar la gran cantidad de valores presentes. Así pues, expondremos a continuación los valores que son, para Rollano, los más significativos y relevantes en la educación de los niños y niñas: “**consolidación del respeto mutuo** y la **comprensión**, la **solidaridad**, la **tolerancia**, la **igualdad**, la **cooperación** y **ayuda**, la **generosidad**, la **responsabilidad**, la **paz**, la **justicia**, la **libertad** y la **verdad**” (2004, p.45, citado en Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015, p. 1096).

Nos gustaría añadir dos habilidades más al inventario axiológico: la **creatividad** y el **pensamiento crítico**, pues consideramos que ambas precisan de una necesidad vital y urgente de ser desarrollados en las escuelas de hoy en día. A pesar de que hoy en día dichas habilidades son reclamadas en el currículum educativo y son demandadas por múltiples empresas, lo cierto es que a términos reales escasean en los individuos de esta sociedad. Aunque nos centramos en valores, debemos hacer referencia a estas habilidades pues su desarrollo es necesario para dar luz a otros valores.

La **creatividad** es entendida como “la capacidad de dar respuestas, elaborar o inventar producciones originales, valiosas o de cuestionarse y resolver problemas de un modo inusual” (De la Herrán. 2000, p.73). Coincido con López y Martín (2010) en que la creatividad es indispensable en todas las tareas educativas, pues posibilita el desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas relevantes para el desempeño productivo, siendo una aptitud a la que pueden acceder todas las personas (Núñez y Navarro, 2007; Calzadilla, 2009). El pensamiento creativo es tan importante que, desde tiempos inmemoriales, ha sido el motor del cambio, del progreso e inclusive de la evolución humana (Vecina, 2006). Además, la creatividad se puede potenciar de manera muy eficaz a través de la dramatización (Núñez y Navarro, 2007; Laferrière, 1997; Hernández et ál., 2018).

La otra habilidad, cuyo desarrollo sería un objetivo general de la educación estética, en la que se incluye la dramatización (Laferrière, 1997) es el **sentido** o **pensamiento crítico**. Para Seligman (2006), el pensamiento crítico consiste en pensar con detenimiento sobre las cosas, analizándolas desde todos los puntos de vista posibles sin precipitarse a sacar conclusiones, todo bajo un intento de analizar la información de manera objetiva y racional. Necesitamos enseñar a pensar ya que en la sociedad individualista en la que vivimos actualmente son múltiples los obstáculos que impiden desarrollar una mentalidad abierta. Para Blanco y Blanco (2010), estas

barreras limitadoras del raciocinio autocrítico serían los *prejuicios*, tales como los estereotipos, el racismo, el sexismo, el egocentrismo o el etnocentrismo que nos impiden progresar como seres humanos. Por otra parte, coincidimos plenamente con Buxarrais (2015) en que cada vez es más notable la pérdida de la capacidad de escucha debido a la inmensa cantidad de información que recibimos a través de las TIC y los medios de comunicación, provocadores del aumento del ruido comunicativo y de las confusiones que esto genera. Debemos enseñar a nuestros alumnos a no dejarse seducir por las propuestas codiciosas de los medios, y que, en cambio, contrasten toda la información que reciban y “se guíen por aquellos valores que dignifiquen al hombre” (Ugarte, 2015, p.161). Ante este punto es interesante la visión de Freire respecto a la *pedagogía del oprimido*, ya que en las sociedades de hoy en día “la presión está tan distribuida y tan normalizada que podemos caer en la trampa de pensar que eso es lo natural, y que, en realidad, no hay sujetos opresores” (Baraúna y Motos, 2009, p.10). Estamos completamente seguros de que el juicio crítico es un valor que nos permite abrir los ojos y despertar para hacer de este mundo un lugar mejor y evitar que sea transformado en una distopía orwelliana en la que nuestros derechos y libertades sean arrebatados por élites opresoras.

Centrándonos ahora en la enseñanza de valores, debemos saber que estos cuentan con un componente intelectual y otro afectivo (Gervilla, 2019), y se pueden aprehender a través de la vía intelectual y la vía emotiva (Buxarrais, 2015). No hay que olvidar que el aprendizaje de valores a través del campo puramente intelectual es realmente difícil (Núñez y Navarro, 2007). Por tanto, “se requieren **momentos y espacios** en los que se vivan y practiquen valores” (Buxarrais, 2015, p.120) para poder ser aprendidos. Esta es una idea fundamental en esta investigación, y se refuerza con las palabras de Mantovani, quien expresa que más que escuchar hablar sobre valores, los niños tienen que “verlos, sentirlos, vivirlos con la cabeza, el corazón y el cuerpo” (2002, p.8-9, citado en Núñez y Navarro, 2007). Además, debido a nuestra naturaleza humana y a nuestra condición de seres valorantes, buscamos e incorporamos inevitablemente valores a nuestra existencia a través de todas nuestras vivencias que configuran nuestra personalidad (Gervilla y Saura, 2014).

3.1.3. El modelo integral de la persona como inicio de la búsqueda del fundamento axiológico de la educación

¿Cuántas veces hemos escuchado que una de las finalidades educativas es el desarrollo integral de la persona? Es una idea repetida innumerables veces en la formación docente universitaria, así como en todas las leyes educativas durante la democracia española (Casares, 2019).

Son muchos los autores que han estudiado las bases teóricas del desarrollo integral humano, y todos coinciden en la misma idea: la imperiosa necesidad de implementar una educación holística eficaz que cubra todas las dimensiones humanas (Barrientos, 2013; Campos Barrionuevo, 2016; Casares, 2001; Claro Tagle, 2010; Fernández y Carmona, 2009; Gervilla, 2010; Hernández, 2006; Tobón, 2013).

Según Gervilla y Saura, “*íntegro* es aquello que no carece de ninguna de sus partes, que está totalmente completo” (2014, p.61). A nuestro parecer, Casares (2019) propone un **modelo integral de persona** que arropa de manera cabal y planificada todas las dimensiones del individuo (relacionadas entre sí dinámicamente) que deben ser cuidadas por la educación:

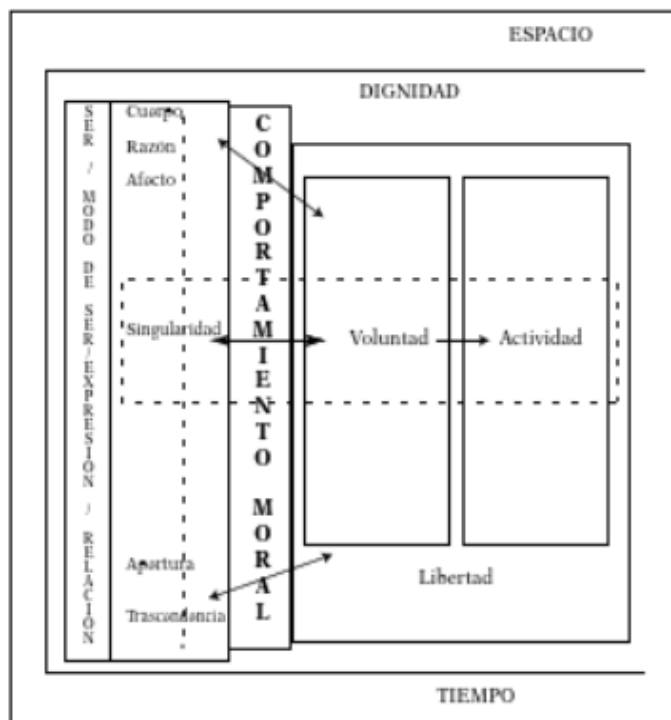


Figura 1. Modelo integral de la persona. Fuente: Casares (2019)

Casares define los elementos del modelo de la siguiente manera (2019):

- *Espacio y tiempo*: marco general en el que se encuentra la persona, los otros, la naturaleza, etc.
- *La dignidad*: es el valor que posee el individuo y el respeto (reconocido éticamente por los docentes) que merece por ser persona.
- *Corporeidad*: donde se intercalan las funciones vitales del organismo, su adecuada actividad y sus competencias instrumentales y afectivo-sociales
- *Inteligencia o razón*: construcción y empleo de las funciones cognitivas del sujeto (comprensión, percepción, análisis, pensamiento crítico...) propias del saber individual. “La razón es la facultad propiamente humana que, desde siempre, ha definido y diferenciado al hombre del resto de los seres” (Gervilla y Saura, 2014, p. 63)
- *Afectividad*: constituye el conjunto de emociones, sentimientos y estados de ánimo de la persona hacia sí misma, hacia los otros y hacia las distintas situaciones y escenarios.
- *Singularidad*: desde la *voluntad* y realizada en la *libertad*, identifica como únicos tanto al individuo como su modo de ser y su manera de expresarse y relacionarse.
- *Apertura*: asociada a la alteridad, la apertura es el encuentro y la relación con los otros, la naturaleza, las cosas, lo bello. Además, la apertura tiene lugar para la espiritualidad, no exclusivamente en su sentido religioso, sino también en el sentido de la cosmovisión, de buscar significado y explicación al mundo y a la vida. En relación a los valores humanos, coincido con Fernández y Carmona en que “el intelecto sin espíritu es peligroso” (2009, p.76) ya que si no somos aptos para encontrar nuestra realidad interior, nos sentiremos superficialmente cosificados, y ello nos lleva al cansancio, a la insensibilización, a la automatización de nuestro día a día y, en su mayor parte, a ser insolidarios.

- *Comportamiento moral*: está fuertemente relacionado con los demás elementos en un flujo continuo, ya que mediante el comportamiento moral dejamos fluir libremente nuestros valores, que afectan a nuestra dignidad y a la de los demás en un espacio de apertura y afecto.

Coincidimos con Gervilla (2019) en que la educación y los valores son dos términos inseparables. Cualquier acontecimiento didáctico está relacionado de manera implícita o explícita con algún valor. No obstante, el problema reside en saber de qué **fundamento axiológico** parte la praxis docente, saber qué valores hacen de base, de punto de partida, de principio básico. Estamos plenamente de acuerdo con Gervilla (2019) en que, el fundamento axiológico de la enseñanza, debe realizarse desde el concepto de persona, perteneciente a la educación integral. Así pues, el modelo integral de persona expuesto por Casares (2019) debe ser conocido por todos los profesionales de la educación como punto de arranque en su labor docente.

3.1.4. El reto de la educación emocional: educar en valores para la ciudadanía

El artículo 27.2 de la Constitución Española manifiesta lo siguiente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. A la luz de este artículo, Buxarrais (2009) declara que los valores que deben enseñarse son los ideales de la comunidad a la que formamos parte, aquellos que regulen una adecuada convivencia en la sociedad. Por otra parte, Ugarte aporta que la educación moral incluye la educación en derechos humanos, debido a que “uno de los fines de esta educación es que la persona aprenda a tomar decisiones y a ejercer sus derechos y deberes considerando las exigencias de la dignidad personal, fundamento último de los derechos humanos” (2015, p.154).

La demanda de enseñar **valores cívicos** y **educar en derechos humanos** es tan relevante que se ha propiciado un hueco en el currículum educativo para una asignatura que reúna aquellas competencias que permitan un correcto ejercicio de participación en la construcción democrática de una sociedad más legítima (Benito, 2006). Actualmente, esta asignatura es nombrada como “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, y ha sido un conflictivo objeto de debate en

las últimas décadas por parte de distintas instituciones religiosas y políticas (Mayoral, 2007). A pesar de que esta área se imparta en los colegios hoy en día, coincidimos con De Alba (2007) en que debido al modo de organización espacio-temporal de la escuela, la educación para la ciudadanía es instruida atendiendo casi exclusivamente al trabajo de contenidos de corte conceptual, abandonando el resto de conocimientos procedimentales y actitudinales. Ante este punto deberíamos preguntarnos si tendría sentido una ciudadanía que se conociera pero que no se ejerciera.

Así pues, en el aire de desconfianza e individualismo que se respira en el presente, donde el adversario político es visto como un enemigo y en donde los distintos grupos sociales mantienen inmensas distancias, surge la necesidad de promover un aprendizaje cívico-moral de la ciudadanía cargado de valores ético-políticos de libertad e igualdad para todos. (Pérez, 2019). En los cimientos de los valores que permiten la soberanía popular y los derechos humanos se encuentran los referentes que han moldeado la cultura de Occidente. Según Fullat (2003), hemos heredado unos principios básicos de tres axiologías distintas: la igualdad y dignidad humana, (por parte del judeocristianismo) y la actividad política y el derecho (de la mano de Grecia y Roma). Coincidimos plenamente con Habermas y Ratzinger (2006) en que en que es necesario conservar la relación con todas las fuentes culturales que han promovido la conciencia normativa y la solidaridad de los ciudadanos.

Como decíamos, son las instituciones educativas las encargadas de “formar ciudadanos con sentimientos arraigados de confianza interpersonal” (Pérez, 2019, p.180), que se desenvuelvan en la sociedad con paz, libertad y un respeto activo hacia el prójimo (Pérez, 2016; Ortiz et ál., 2015). Sin embargo, es necesario tener “una actitud crítica frente a normas de vida no deseables democráticamente” (Pérez, 2019, p.179). Creemos que es primordial conocer e incluso aplicar la filosofía de Karl Popper ante este punto, concretamente su *paradoja de la tolerancia*. Coincidimos con el filósofo austriaco en que, para conservar una sociedad tolerante, la sociedad debe ser intolerante con la intolerancia (Popper, 2002). Aplicada esta idea a la educación, debemos enseñar al alumnado a ser capaces de localizar y analizar actitudes intolerantes para directamente rechazarlas, pues aceptarlas o tolerarlas sería “permitir la violación de la dignidad de otras personas” (González, 2016, p.91). La misoginia, el machismo, la homofobia o la xenofobia podrían ser

ejemplos de conductas intolerantes. No obstante, no debemos olvidar la mayor actitud intolerante que caracteriza esta sociedad: la indiferencia ante el sufrimiento de millones de personas que padecen injusticias sociales. Hay que señalar que para rechazar la intolerancia nunca se debe usar la violencia, sino usar los instrumentos que nos aporta la democracia para evitar que los intolerantes prevalezcan sobre ésta (Uribe, 2016).

Si desviamos un poco nuestra ruta de investigación, nos damos cuenta de que la educación cívica y en derechos humanos está muy relacionada con la tan olvidada **educación emocional**. Esta idea se refuerza con las aportaciones de Pérez (2019), ya que para ella el reto de la educación emocional es el desarrollo de competencias sociales y cívicas a través del cultivo de la empatía y la solidaridad. Si bien es cierto que las emociones son un conjunto complejo de respuestas nerviosas y químicas con una función reguladora para el organismo (Damasio, 1999, citado en Mora, 2013), debemos saber que también nos indican nuestra aptitud para adaptar las fuerzas biológicas a las normas morales y sociales (Gil, 2016). Estoy totalmente en consonancia con Pérez en que “no hay nada más humano que los sentimientos y las emociones” (2019, p.173).

Además, otros autores han estudiado las emociones y su relación con el civismo. Bisquerra y Pérez definieron las distintas competencias emocionales, de las cuales nos interesan ante este tema las *competencias para la vida y el bienestar*, descritas como aquellas que son adoptadas por una ciudadanía activa, cívica, responsable, solidaria y respetuosa con los valores multiculturales y la diversidad (2007). Son relevantes también las aportaciones de Gardner (2006) relacionadas con *la inteligencia intrapersonal e interpersonal*, la *inteligencia emocional* estudiada por Goleman (1997) o la *afectividad* (entendida como el conjunto de emociones hacia sí mismo y a los demás) como uno de los elementos fundamentales en el modelo integral de persona de Casares (2019) que hemos visto anteriormente.

En efecto, la educación emocional ofrece el florecimiento de habilidades básicas para la vida, esenciales para una ciudadanía efectiva y responsable, además de que previene los problemas de convivencia y progreso humano, ya que el alumno puede aprender a controlar sus propias emociones, identificar las de los demás y a tomar decisiones que generen efectos positivos en la comunidad (Berastegi et ál., 2016).Es

menester de todo educador alejarse de la escuela tradicional como mera transmisora de conocimientos y por el contrario dotar de prestigio a los aspectos emocionales e intuitivos del alumnado (Eines y Mantovai, 2008)

Estamos de acuerdo con Soler (2016) en que la educación emocional debe ser un componente primordial en las aulas, llevada a cabo a través de estrategias conductuales, de valores cívicos y habilidades sociales que beneficien al alumnado a convivir agradablemente con ellos mismos y los demás. En definitiva, en esta sociedad donde el individualismo invade la solidaridad social, se vuelve más vital que nunca expandir nuestros objetivos hacia el desarrollo de la empatía, el altruismo, la compasión, la conciencia cultural, la confianza y todos aquellos valores que contribuyan al desarrollo óptimo de la ciudadanía (Benítez, 2014; Pérez, P.M., 2019; Berastegi et ál., 2016; Soler, 2016; Martínez, 2011). Adelantamos de antemano que estos valores emocionales que hacen posible la búsqueda del bien común y el construir colectivo pueden enseñarse a través de una poderosa herramienta: la *dramatización* (Navarro, 2019).

Reiteramos que son necesarios espacios y momentos donde se sientan valores (Buxarrais, 2015), y aquí es donde el **teatro** y la **dramatización** entran en escena, nunca mejor dicho. En efecto, el teatro y la dramatización son herramientas que permiten un poderoso **aprendizaje vivencial** a través del cual son los alumnos quienes en primera persona, construyen su propio trabajo, toman decisiones, colaboran con los demás en un sentido de interdependencia, resuelven conflictos, respetan normas y en definitiva, aprenden valores a través de emociones reales en una experiencia vivida. (Navarro, 2006-2007; Núñez y Navarro, 2007; Hernández et ál., 2018; Camps y Torres, 2010; Motos y Navarro, 2012).

3.2. Teatro y dramatización

3.2.1. Diferencias entre teatro y dramatización

Como veremos, el teatro puede ser una gran herramienta pedagógica para educar en valores a las personas. De hecho, como simple curiosidad etimológica, la palabra “persona” tiene su origen en el teatro clásico, pues proviene del griego “prósopon”, que era la palabra que usaban para denominar las máscaras que cubrían las faces de los actores en una obra teatral (Gervilla y Saura, 2014). No debemos olvidar que el teatro es un arte milenario, siendo “parte de la esencia del ser humano, existe desde que el hombre utilizó su cuerpo, su voz y sus gestos para expresarse con otros, para sentirse, para relacionarse con el mundo, para representar todo aquello que llama su atención, para imitar, aprender y enseñar.” (Andrade y Bustillos, 2015, p. 4).

Ahora bien, debemos conocer las diferencias entre dos términos clave que pueden confundirse: teatro y dramatización. Según López-Abadía (1993), la **dramatización** es un procedimiento por el cual se transforma en materia dramática algo que en un principio no lo era, implicando un orden de actividades bajo uno o dos objetivos. Por otro lado, el **teatro** es “el resultado de la puesta en escena, ante público, de la acción elaborada por la dramatización” (Cervera, 1993, p. 104). Mientras que la dramatización hace uso de estructuras expresivas y comunicacionales, así como de una asignación de roles que rotan por todos los participantes (autor, espectador, crítico...), el interés del teatro reside en la efectividad del espectáculo y su culminación artística (Motos, 2017). Otra diferencia radica en el hecho de que el teatro parte de un texto literario y la dramatización, en cambio, arranca de la experiencia propia de los participantes (Motos, 2017). Desde el punto de vista comunicativo, el teatro está preocupado por la comunicación entre los actores y el público, en tanto que la dramatización se preocupa de la experiencia de los partícipes, independientemente de cualquier función de comunicación con el público (Way, 1967, citado en Laferrière, 1997). En definitiva, el teatro pone su énfasis en el producto final, mientras que la dramatización se centra en la comunicación interpersonal y el proceso de creación (Wautelet, 1983, citado en Laferrière, 1997; Motos, 2017). Ambas tienen una gran fuerza en la educación en valores, pero completamente diferentes. Nosotros apostamos por la dramatización en cuanto que nuestro deseo es atender al proceso de formación en valores de un grupo humano.

3.2.2. Etapas evolutivas de la dramatización y tipos de teatro infantil

En su etapa de formación inicial, todo docente obtiene nociones sobre *psicología del desarrollo* o *psicología evolutiva* para poder educar correctamente, pues los conceptos, procedimientos y actitudes a enseñar dependen en gran medida de las características fisiológicas y psicológicas del alumno. Por ejemplo, por mucho que se insista, un niño de tres años no adquiriría con esa edad la conciencia fonológica, pues el desarrollo metafonológico se inicia a los cinco o seis años de edad (López y Ridaó, 2015). Este ejemplo se puede aplicar a cualquier área, y cómo no, también a la dramatización.

Para educar eficazmente usando la dramatización es necesario tener en cuenta el **sistema de teatro evolutivo por edades**, que se basa en las características afectivo-sociales, cognitivas y comunicativas del alumnado dependiendo de su grado de madurez (Navarro y Mantovani, 2012; Navarro y Mantovani, 2013; Núñez y Navarro, 2007). A continuación, expondremos las distintas etapas presentadas por Eines y Mantovani en Navarro y Mantovani (2012):

- **Etapa previa (3-5 años). El juego simbólico.**

La acción del niño pasa de ser individual y espontánea a ser compartida según va perdiendo el egocentrismo. Cualquier hecho, motivación o elemento supone un inicio para un juego simbólico e incluso un juego de roles sociales. El adulto se limita a acompañar, observar y estimular a partir de situaciones reales, cuentos o un baúl de disfraces.

- **Primera etapa (5-9 años): El juego dramático.**

Se produce una acción simultánea y colectiva de los niños ya que tienen la necesidad de jugar todos a la vez. Coordinados por un educador, inventan e improvisan historias a partir de temas y personajes seleccionados por ellos mismos. Se debe partir de lo general (tema o centro de interés) para llegar a lo particular (subtemas con sus respectivos personajes y miniconflictos). Surgen los roles de autor, actor, escenógrafo y a partir de los 8-9 años, los temas pueden incluir la presencia de un espectador internalizado (por ejemplo, el cine o el circo). Resulta interesante que el niño se representa a sí mismo mientras intenta

representar personajes. Respecto al adulto, interviene dentro del juego como un personaje más, estimulando al grupo. No obstante, poco a poco se retira limitándose a observar.

- **Segunda etapa (9-13 años). Dramática creativa.**

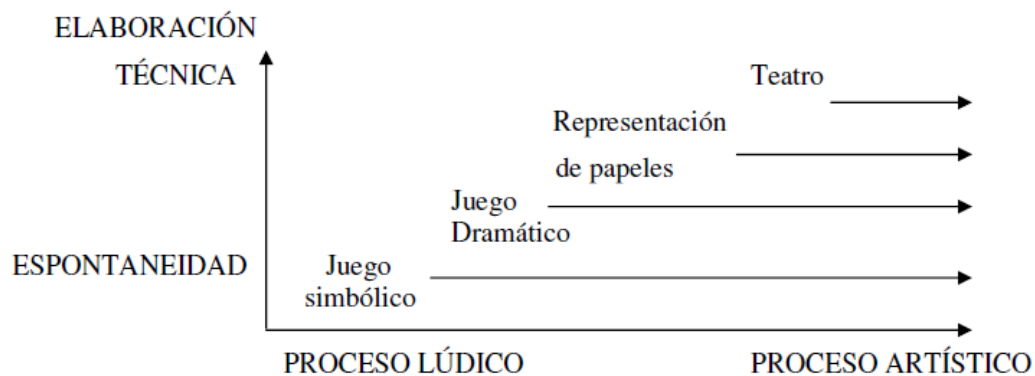
A esta edad, los alumnos tienen más conciencia sobre su voz, su cuerpo y el gesto que usarán en la puesta en escena de un argumento oral que construirán a partir de una identificación con personajes determinados. El trabajo se realiza en subgrupos de 5 alumnos. Cada grupo se encarga de montar una historia que será mostrada a los compañeros, apareciendo de este modo dos roles más: el espectador y el crítico. A diferencia del juego dramático, esta vez se parte de lo particular (elección de personajes) para llegar a lo general (creación del argumento de la obra que tendrán que improvisar). A partir de los 9 años se posee una disposición natural para buscar la destreza y la habilidad, por lo que ahora hablamos de una representación auténtica del personaje. El adulto interviene en la preparación de las obras para mantener el ritmo general de la clase, colaborar en la composición de escenografías, ordenar la presentación de los grupos e impulsar a los grupos lentos a finalizar sus proyectos.

- **Tercera etapa (13-18 años): Creación y montaje de textos.**

Surge la creación colectiva de un texto que se representará de manera comunal a partir de un tema, una noticia, un poema, un cuento, un suceso... Se afianza el lenguaje teatral en la puesta en escena ante un nuevo factor: el público. El adulto coordina, anima y dirige el grupo.

Por otra parte, Motos (2017) propone otra clasificación en la que se exponen distintas formas dramáticas, caracterizadas por el diseño consciente que se otorga al proceso dramático, determinado por el estadio evolutivo en el que se encuentra el alumno. Dichas formas se concretan en dos ejes: *espontaneidad-elaboración* y *proceso lúdico-producto artístico*. El eje de ordenadas hace referencia al grado de estructuración y libertad que se da en una forma dramática, mientras que el eje de abscisas se refiere a la propia finalidad para la que es usada, desde un proceso lúdico hasta un producto artístico con una finalidad comunicativa o estética muy elaborada. A continuación, expondremos un gráfico que no sólo muestra la posición de las

formas dramáticas en los ejes, sino que también nos clarifica la etapa educativa en la que podemos desarrollarlas.



CICLO	1.º 2.º	1.º 2.º 3.º	1.º 2.º	
ETAPA EDUCATIVA	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUND.OBL.	BACHILLERATO
EDAD	0	6	12	16

Figura 2. Las formas dramáticas y desarrollo evolutivo del niño. Fuente: Motos (1997) en Núñez y Navarro (2007)

Nos basaremos en la caracterización de Motos (2017) para definir las formas dramáticas:

- **Juego simbólico.**

Se rigen por el “*como si...*”, transformando la realidad mediante la atribución ficticia de cualidades especiales que desbordan las capacidades técnicas del sujeto y la funcionalidad de los objetos. Por ejemplo, el niño puede volar y la mesa se transforma en barco.

- **Juego dramático.**

El juego simbólico se somete a reglas. La actividad grupal se basa en improvisar acerca de un tema previamente seleccionado, creando un espacio de juego diferente a la realidad. No hay diferencias entre actor y espectador, todos los niños desempeñan alternativamente ambos papeles. Los elementos esenciales de la dramatización (personajes, conflicto, espacio, tiempo, tema...) aparecen en la

práctica colectiva. Esta forma dramática es apropiada para niños entre los 5 y 12 años.

- **Representación de papeles.**

Los individuos recrean improvisadamente situaciones planteadas del modo que lo haría un personaje determinado. Los actores adoptan los rasgos de personalidad y actitudes de cada uno de los personajes. Mientras se hace la representación, otros alumnos hacen de espectadores, que observan los contenidos, comportamientos y reacciones de la representación. Para esta forma dramática se precisa de un alto nivel de empatía, por lo que se recomienda emplear el *role-play* a partir del tercer ciclo de primaria (10-12 años).

- **Teatro.**

Es entendido como actividad que persigue un producto artístico que requiere de una repetición a través de ensayos para obtener resultados estéticos. Aparecen roles muy marcados (actor, director, escenógrafo, crítico...) y la presencia de espectadores. Se recomienda trabajar con teatro a partir de los 12 años.

Como hemos visto, dependiendo de la edad del alumnado debemos abordar de distintas formas la dramatización, la cual debe ser diferenciada del **teatro infantil** (Núñez y Navarro, 2007). Me centraré ahora en aclarar el teatro infantil, ya que se puede expresar de diversas maneras. Por un lado, encontramos el **teatro para niños**, preparado y representado por adultos para los niños, que pasan a ser espectadores (Núñez y Navarro, 2007; Cervera, 1993). Por otro lado, se situaría el **teatro de los niños**, creado, dirigido y representado por los niños sin la intervención de adultos (Núñez y Navarro, 2007; Cervera, 1993). Finalmente se encuentra el **teatro infantil mixto**, elaborado y representado por adultos y niños, aunque normalmente los niños son los actores que representan bajo la dirección de los adultos (Cervera, 1993). Coincidimos totalmente con Núñez y Navarro (2007) en que esta última modalidad es la más común en el mundo escolar, peligrando en convertirse en un proyecto de la fiesta de final de curso en el que no se atiende las necesidades de los niños, sino que persigue el objetivo de agradar a sus padres.

3.2.3. Los roles técnicos teatrales

Como hemos visto, en el *juego dramático* aparecen tres roles teatrales (autor, actor y escenógrafo), a los que se le suman otros dos en la *dramática creativa* (espectador y crítico). La adaptación de los distintos roles por parte de los alumnos es una característica que define la dinámica de grupos en la que se basan las metodologías dramáticas expuestas en el anterior punto (Navarro y Mantovani, 2012; Navarro y Mantovani, 2013). Además, es importante recalcar que todos los alumnos deban pasar por todos los roles técnicos teatrales, siendo capaz de asumirlos y responder adecuadamente desde cada uno de ellos, permitiendo el despliegue de un amplio abanico de recursos expresivos (Navarro y Mantovani, 2012; Navarro y Mantovani, 2013, Eines y Mantovani, 2018). A continuación, veremos en profundidad los distintos roles y las competencias que desempeñan:

- **Autor/a.** Tiene la función de proponer el tema central y desarrollar los argumentos que se representarán (Navarro y Mantovani, 2012). Es importante que estos argumentos deben ser concebidos de manera inacabada (Eines y Mantovani, 2018) pues la improvisación fluida esculpirá los detalles en la trama. El autor suele ser colectivo y todos pueden participar aportando ideas al proyecto original (Eines y Mantovani, 2018). Navarro y Mantovani aclaran las competencias asociadas a los autores, como por ejemplo, crear distintos personajes reales y ficticios, construir argumentos comprensibles, definir claramente la secuencia de los hechos, determinar el espacio real y el espacio escénico o incluir conflictos (2012).
- **Actor/actriz.** Los actores y actrices dan vida a los personajes (Navarro y Mantovani, 2012). En palabras de Eines y Mantovani, “la dramaturgia no basta por sí sola para constituir el teatro, puesto que sólo es un género literario en tanto que el arte teatral íntimamente ligado a la vida es un fenómeno mucho más complejo” (2018, p.58). Así pues, es necesario que los alumnos accionen para cumplir con el objetivo pedagógico de desarrollar la expresión del educando (Eines y Mantovani, 2018). Los actores tienen por competencias conocer su propio cuerpo y el de los demás, expresarse a través de la adopción de personajes, adoptar comportamientos diferentes a los propios, representar

situaciones dramáticas, resolver los conflictos, comunicar con sentido estético, etc. (Navarro y Mantovani, 2012).

- **Escenógrafo/a.** Tiene la función de definir y delimitar los espacios relacionados con la historia a representar mediante la colocación de elementos en ellos (Navarro y Mantovani, 2012; Eines y Mantovani, 2018). Sin conocer los aspectos teóricos de la decoración, la escenografía o la arquitectura, los niños son capaces de construir castillos, casas o cualquier elemento significativo en pocos minutos con materiales simples, y esto simplifica notablemente el hecho de pasar de la realidad a la ficción (Eines y Mantovani, 2018). Entre las competencias atribuidas a este rol se encuentran: manipular y explorar materiales e instrumentos con fines expresivos y estéticos, dar prioridad a los materiales de desecho para elaborar escenografías, definir el espacio escénico por medio de elementos, crear y transformar objetos, respetar y conservar el material, etc. (Navarro y Mantovani, 2012).
- **Espectador/a.** Son los receptores de la creación dramática (Navarro y Mantovani, 2012). Podemos decir que son los cómplices necesarios de la ficción, ya que durante un tiempo limitado aceptan transportarse a otro mundo disponiéndose a creer en todo aquello que sucederá (Eines y Mantovani, 2018). Según Mantovani y Navarro, los espectadores tienen por competencias respetar su trabajo y el de los demás, prestar atención e interés por el trabajo ajeno y analizar los elementos de calidad expresiva y estética en el trabajo de sus compañeros (2012).
- **Crítico/a.** Es un espectador activo que devuelve a los espectadores su visión de lo ocurrido mediante una opinión tras el análisis de la representación (Navarro y Mantovani, 2012). El profesor debe fomentar esa actitud basada ante todo en respetar al otro a la vez que puede orientar incentivando la función crítica mediante preguntas (Eines y Mantovani, 2018). Criticar no es fácil, pero es una tarea imprescindible para que la comunicación se produzca a otros niveles, en el que los actores aprovechan el feedback de los críticos para mejorar sus trabajos futuros (Eines y Mantovani, 2018). Algunos de las competencias relacionadas con este rol son: respetarse a sí mismo y a los compañeros, desarrollar una

actitud crítica basándose en hechos objetivos, analizar el trabajo de los demás mediante la identificación de elementos expresivos, hacer críticas positivas que ayuden a solventar los errores técnicos que dificulten la expresión y aceptar las críticas de los compañeros (Navarro y Mantovani, 2012).

3.2.4. Los valores intrínsecos en la dramatización y el teatro

Hasta ahora, hemos realizado un viaje superficial recorriendo las posibilidades pedagógicas del teatro y la dramatización. Además, hemos analizado algunos de los elementos teóricos que rodean el arte escénico educativo. Si enfocamos la mirada hacia la enseñanza de valores, objetivo principal de este trabajo, podremos deducir que sin duda alguna la dramatización nos permite educar en valores con gran eficacia.

El teatro escolar debe servir para formar y entretener (*docere et delectare*). El teatro escolar debe ser, ahora y siempre, un despertador de conciencias para decir no a la opresión, la explotación, la corrupción y la miseria...Pero también un sí valiente a la imaginación, la solidaridad, el amor, la justicia, la paz y la libertad. (Cutillas, 2015, p.27)

Me gustaría recuperar la idea de que los valores se deben enseñar de manera intencional (Arana y Batista, 1999) siendo conscientes en todo momento de nuestro objetivo axiológico. A su vez, el teatro y la dramatización evocan los ambientes, situaciones y experiencias que los alumnos deben sentir para interiorizar valores, uno de los requisitos expuestos por Buxarrais (2015). Surge así el anteriormente mencionado *aprendizaje vivencial*, que debe ser reforzado con la posterior verbalización de sentimientos y emociones para pasar a procesar las vivencias mediante un análisis del proceso grupal, la comunicación, la solución de conflictos o incluso las semejanzas con la vida cotidiana (Navarro, 2015). De esta manera, los alumnos no sólo alcanzaran “comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y emocional” (Arana y Batista, 1999, p.3) para aprehender valores, sino que además generalizaran y aplicaran lo vivido para comprometerse al cambio (Navarro, 2015).

Las infinitas posibilidades de la dramatización permiten que puedan ser explotadas para desarrollar aquellos valores o actitudes que nos interesen en un momento

específico. Por ejemplo, imaginemos que en nuestra clase se detecta que hay una baja sensibilización y respeto hacia los animales. Se podría organizar una sesión de juego dramático para ayudar a concienciar a los estudiantes. A pesar de que los alumnos sean quienes proponen y desarrollan los argumentos del juego dramático, el profesor podría orientar el tema de manera sutil hacia el cuidado de animales, verbigracia, la desesperación de los animales de un zoológico que desean vivir en libertad tras años y años encerrados siendo entretenimiento para humanos. De este modo, podemos educar en valores concretos en situaciones determinadas.

Por otra parte, la propia dramatización tiene vinculada intrínsecamente una serie de valores que pueden potenciarse de manera eficiente ya que actúa como fuente de aprendizaje de conocimientos experienciales que penetran profundamente en la personalidad del alumnado, otorgando una mayor perdurabilidad (Hernández et ál., 2018). Nosotros apostamos por una educación en valores que no se limite al campo de la razón y los conocimientos, sino que, por el contrario, llegue a manifestarse en un comportamiento moral tal y como hemos explicado anteriormente (bloque 3.1. Valores). Para ello, debemos atender a las anteriormente expuestas *dimensiones del individuo* pertenecientes al *modelo integral de la persona* mostrado por Casares (2019). A continuación, expondremos una tabla donde se recogen aquellos valores, actitudes, habilidades y dimensiones de la persona que desarrolla el teatro y la dramatización junto a la justificación de diversos autores.

VALORES, ACTITUDES, HABILIDADES Y DIMENSIONES	
Creatividad e imaginación	El teatro funciona como catalizador de la imaginación, la creatividad y la espontaneidad mediante una colaboración de todos los miembros del grupo, reduciendo la competitividad abusiva y el egocentrismo (Santana, 1972, citado en Hernández et ál., 2018)

	<p>“La importancia que tiene el juego dramático para el cultivo de valores (...) así como el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación.” (Navarro y Mantovani, 2012, p.15)</p> <p>“Si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación.” (Cutillas, 2015, p. 2)</p> <p>“Se trata de que los actores partan de las propias experiencias vividas, de las emociones experimentadas y, desde ellas, imaginar y crear, para poder llegar a trascenderse a sí mismos y representar al personaje” (Cajade, 2009, p.17)</p> <p>“Los centros pueden contar con una herramienta muy útil que fomenta la confianza personal y el desarrollo de la creatividad (...) esta herramienta no es otra que el Teatro”. (Rodríguez, 2009, p.2)</p>
Verdad y Autenticidad	<p>“La búsqueda de los valores de verdad y autenticidad aparece constantemente en el trabajo de interpretación (...) Parece que este valor (...) requiere en los actores un proceso de aprendizaje en el que se van liberando de las <i>corazas</i>, de los <i>prejuicios</i> y convenciones sociales aprendidas” (Cajade, 2009, p.6)</p>
Libertad	<p>"El teatro crea un espacio para la libertad, para la afirmación del individuo, frente a la norma social" (Trancón, 2006, p.141)</p>

	<p>“La autenticidad y la verdad se encuentran en conexión con el valor de la libertad, la capacidad de expresar libremente las emociones y sentimientos, sin verse coartados por los prejuicios, las convenciones sociales y la aprobación de los demás” (Cajade, 2009, p.8)</p>
Comunicación, expresión	<p>“La importancia que tiene el juego dramático para el cultivo de valores (...) así como el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación.” (Navarro y Mantovani, 2012, p.15)</p> <p>“El término teatralidad (...) se erige como un concepto que considera todas las artes expresivas y todos los lenguajes artísticos como posibles vehículos para el desarrollo de la (...) propia capacidad relacional y comunicativa” (Lo Monaco, 2018, p.22)</p> <p>“La pedagogía artística habría de tener presente los siguientes objetivos: (...) Desarrollo de la comunicación, entendida como capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos” (Motos, 2017, p.5)</p> <p>“La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño/a se exprese de un modo espontáneo y orgánico...unificando la voz y el gesto” (Eines y Mantovani, 2018, p.53)</p> <p>“El teatro, una técnica que permite abrir canales de comunicación para favorecer la socialización, así como el autoconocimiento de uno mismo” (Calafat et ál, 2016, p.97)</p>

<p>Emociones, empatía, respeto</p>	<p>“Sesión tras sesión, los dos valores que potenciamos son la escucha y el respeto (...) Para entender al otro se necesita cierta empatía, saber ponerse en el lugar del compañero” (Navarro y Mantovani, 2013, p.20)</p> <p>“El segundo valor atribuible al teatro es su poder catártico. El teatro purifica en la palabra, las pasiones y la emotividad” (Poveda, 1973, citado en Cutillas, 2015, p.23)</p> <p>“El teatro se caracteriza también por su alto contenido emocional (...) En este sentido, tiene gran importancia el mecanismo de la empatía, el juego de la identificación con los personajes” (Cajade, 2009, p.11)</p>
<p>Sentido crítico</p>	<p>“La pedagogía artística habría de tener presente los siguientes objetivos: (...) Desarrollo del sentido crítico, como capacidad de analizar mensajes verboicónicos, situarlos en el contexto en que se inscriben y poder hacer una lectura crítica de las situaciones culturales a las que hace referencia” (Motos, 2017, p.5)</p> <p>“La dramatización desarrolla en el niño su sentido crítico” (Poveda, 1973, citado en Cutillas, 2015, p.23).</p>
<p>Autonomía</p>	<p>“La educación en el teatro es entonces un vehículo para el crecimiento, el desarrollo individual, la autoafirmación y la adquisición de un nuevo potencial personal” (Lo Monaco, 2018, p. 21)</p>

	<p>“La pedagogía artística habría de tener presente los siguientes objetivos: (...) Desarrollo de la autonomía, entendida como capacidad del estudiante para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo personal” (Motos, 2017, p.5).</p>
<p>Corporeidad</p>	<p>“La conciencia del propio cuerpo, de sus límites y de sus tensiones es una de las primeras cosas que suele aprender el actor” (Cajade, 2009, p.15)</p> <p>“El niño cuando actúa a través del juego dramático (...) despierta la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo.” (Mantovani et ál, 1993, citado en Navarro, 2006-2007, p. 165)</p>

Tabla 1. *Valores, actitudes, habilidades y dimensiones potenciadas intrínsecamente por la dramatización.* Fuente: elaboración propia a partir de Hernández et ál. (2018); Navarro y Mantovani (2012); Navarro y Mantovani (2013); Cutillas (2015); Cajade (2009); Rodríguez (2009); Trancón (2006); Lo Monaco (2018); Motos (2017); Eines y Mantovani (2018); Calafat et ál (2016); Navarro (2006-2007).

Definitivamente, en una sociedad como la nuestra, que exhibe un agudo deterioro en la convivencia relacional debido a la supremacía del individualismo, el egoísmo y la competitividad como pensamientos y comportamientos dominantes, la dramatización puede ayudar a las nuevas generaciones en la benévola tarea axiológica. La dramatización puede rescatar los valores que nos hacen ser humanos, ya que hace ver de forma natural que la clave del éxito es el grupo, lo comunitario, la creación de vínculos y el compromiso por el bien común (Navarro, 2019).

3.2.5. Experiencias sobre la dramatización para educar en valores

El uso del drama para educar en valores y en derechos humanos no es algo nuevo. Para justificar esta idea, nos gustaría presentar a continuación una de las experiencias recogidas en la revista *Research in Drama Education*². La experiencia relata cómo Munier y Etherton (2006) revisitan el norte de Bangladesh, cinco años después de haber comenzado un proyecto de Teatro para el Desarrollo en tres pueblos donde la pobreza, el hambre, las nupcias adolescentes y la falta de derechos infantiles describen el ambiente que rodea a los más jóvenes.

Los dos autores vuelven para evaluar el proyecto y ver el impacto que ha tenido el taller de dramatización en la sociedad bangladeshí. Tal y como describen, los niños y las niñas recuerdan con ternura y gran detalle las actividades que realizaron 5 años atrás. Las adolescentes, ahora adultas, casadas y, muchas con hijos, manifiestan una gran confianza en ellas mismas, así como un alto nivel de concienciación sobre la educación. A través de la dramatización, han desarrollado sus habilidades sociales a la hora de resolver conflictos y muestran un gran interés en los derechos de los niños y niñas, sobre todo el derecho a la educación.

Hemos visto como en un país asiático la dramatización para educar en valores ha sido altamente fructífera. Sin irnos tan lejos, sería interesante ver otra experiencia más cercana, concretamente en Cádiz, de la mano de Rodríguez Aparicio (2009). A raíz de un estudio estadístico, se reportó una conducta homófoba en un 60% de los jóvenes entrevistados, todos entre 12 y 18 años, cuyos sentimientos se veían reflejados ante un colectivo no solo desconocido, sino tratado como objeto de burla.

El remedio para solucionar todos los prejuicios de la juventud gaditana ante el colectivo LGTB+ era un fomento de valores que contrastasen aquellos comportamientos intolerantes a través de un Taller de Teatro en Valores, promoviendo el respeto y estimulando el sentido crítico de los adolescentes.

Tras el taller y las funciones ante el público, gracias a un cuestionario pudo saberse que lograron su objetivo: sensibilizar y concienciar a los jóvenes sobre el respeto a las distintas orientaciones sexuales.

²*Research in Drama Education* es la revista por excelencia en investigación de la dramatización y el teatro en ámbitos educativos, comunitarios y terapéuticos.

En conclusión, coincido con Blanco y Balado (2015) en la importancia de incluir el teatro al mundo educativo por su carácter pedagógico y fuerza social, ya que el teatro y la educación en valores son dos variables que se dirigen hacia el mismo punto: concienciar, socializar y formar a los individuos en conocimientos humanos.

3.3. Teorías pedagógicas que sustentan la actividad dramática

3.3.1. La pedagogía del cuerpo

No podemos hablar de educar a través de la dramatización sin hablar del **cuerpo**. Así pues, Pallarès et ál. estudian el concepto del cuerpo y de su relación ética con la educación, presentado como “elemento de la práctica educativa con el objetivo de determinar una visión crítica que sirva al pedagogo para analizar sus métodos y sus actos de intervención.” (2016, p. 139). Como personas que educan a otras personas, tenemos que ser consciente de que “nuestra esencia se materializa y se expresa” en el cuerpo. (Gelpi, 2016, p. 124). Un cuerpo que es capaz de denotar nuestra humanidad y que nos posibilita de manera relacional crecer como personas dignas, excepcionales e irrepetibles (Navarro, 2019).

Muchos autores han relacionado la pedagogía con la corporeidad. Nassif (1977, citado en Pallarès et ál., 2016) afirmaba que la primera ciencia vinculada con la pedagogía es la biología, ya que es imposible pensar en la formación del hombre sin antes conocer su estructura morfológica. Merleau-Ponty, citado en Planella, verbalizaría una de las ideas más importantes de este bloque: “no tengo cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (2006, p. 279). No obstante, a pesar de que la pedagogía moderna dota al cuerpo de importancia y de que las políticas educativas exigen la corporeidad como ítem fundamental en la formación integral del individuo, lo cierto es que el cuerpo se ha limitado al campo motriz (educación física, recreo...) desvinculándose del terreno intelectual (Arboleda, 1977, citado en Pallarès et ál., 2016).

Debemos acercarnos a una pedagogía del cuerpo que se incluya en el proyecto personal del sujeto (Planella, 2006) y en la búsqueda de nuestra identidad como sujetos relacionados en una comunidad repleta de valores. De hecho, como hemos visto, la corporeidad es uno de los elementos fundamentales en el modelo integral de

persona (Casares, 2019). Nosotros, como educadores, tenemos que enseñar que los cuerpos son capaces de expresarse, subjetivando la realidad, circulando de su estado físico a su estado simbólico (Huerta y Alonso-Sanz, 2015).

Como decíamos, la pedagogía del cuerpo hace que entendamos el cuerpo como parte de nuestra identidad personal (Gelpi, 2016) y social, “por eso todas las vivencias, sensaciones y percepciones las recibimos a través de él” (Pallarès et ál., 2016, p. 157) y como herramienta de comunicación vivida en una comunidad con valores de calidad. En esta última idea, tal y como dice Planella (2006) se aprecia cierta positividad que contrasta con las distintas concepciones del cuerpo a lo largo de la historia: cuerpo como cárcel para el alma (Platón), cuerpo como barrera de acceso al conocimiento (Descartes) o cuerpo como germen del pecado (Cristianismo). Debemos abandonar esta negatividad retrógrada y educar la conciencia corporal en el sentido de avivarla, no en el sentido de manufacturarla (Fullat, 1989, citado en Pallarès et ál., 2016).

.

3.3.2. La pedagogía de la alteridad en la formación de la identidad del docente

Los educadores estamos en continua relación con otras personas, por lo que resulta imposible tratar de alcanzar un propósito educativo sin considerar de alguna forma la condición humana (Mínguez et ál., 2016). Independientemente de querer usar la dramatización para educar en valores o no, todo docente debería conocer las premisas de la **pedagogía de la alteridad**, aquella que pone al otro en el foco, desde la cercanía, el diálogo y el afecto.

En el pensamiento de Emmanuel Lévinas (1906-1995) rondará esta idea de alteridad, que acentúa el carácter moral-ético de la educación (Mínguez et ál., 2016).

(...) lo humano no será entendido como aquella actividad del yo encerrada sobre sí mismo (y su cuerpo), sino como respuesta a la llamada de la alteridad. Para Lévinas, en este “salir de sí mismo” e “ir hacia el otro” comienza lo humano. El yo queda conmocionado por la llamada del otro que le obliga a responderle. Lévinas defiende una subjetividad responsable que no admite discusiones: soy responsable por el otro. Y esta responsabilidad es irremplazable, porque no lo decide libremente el yo, sino que le ha sido designado por la alteridad del otro. Solamente la inquietud sin límites de responder

por el otro hará posible emerger lo humano en la vida de ambos. (Mínguez et ál., 2016, p. 166)

De manera filosófica, Pieper (2000) expresa que la relación por el otro es un vínculo humano de forma que solamente quién responde por el otro tiene la capacidad de entender su mundo, del que intrínsecamente el otro tiene lugar. En el ámbito educativo, terreno que más nos interesa, Mínguez et ál. (2016) explican cómo esta idea se sumerge en la cultura de la solidaridad, donde el educando aclama lo más valioso de cada educador y toma como criterios que orientan la praxis educativa la responsabilidad, la solidaridad, la justicia o la igualdad, valores que se rebelan como única opción capaz de afrontar los hábitos egoístas y competitivos de la actualidad (Tierno, 1992), garantizando una sociedad cuyos valores permiten la convivencia en armonía y paz.

En relación a la educación, coincidimos con Mínguez et ál. (2016) en que ésta siempre se ha centrado más en transmitir el saber científico, dejando apartadas otras dimensiones más cotidianas como los sentimientos y las emociones. Hemos sido seducidos por aquellos que defienden que ganar dinero es lo más importante en esta vida, y nos hemos alejado del sufrimiento de nuestros semejantes a causa de ese ruin pensamiento. Es por ello que debe ser implementada una pedagogía de la alteridad en la realidad educativa, en la que el educador se responsabiliza obligatoriamente del otro (educando), buscando siempre su bien bajo acciones como cuidar, atender, acompañar o ayudar, sin esperar una respuesta recíproca de él.

Uno de los instrumentos, por llamarlo así, mediante el cual educamos en la alteridad es el **diálogo**. Según Freire (1976), el diálogo es una relación horizontal entre dos sujetos que se alimenta de amor, fe y humildad. Un estilo dialogante incorpora actitudes como la generosidad, la actitud de disponibilidad y entrega del docente al alumnado, la veracidad y la confianza (Mínguez et ál., 2016). A través del diálogo, dejamos entrever unos valores que los educandos podrán adquirir en un marco de alteridad.

Si consideramos como urgente la necesidad de educar en la alteridad, es por el contexto social que nos rodea actualmente. Coincidimos plenamente con Mínguez et ál. (2016) en que vivimos en un mundo globalizado de indudable consumismo egoísta, con una imperante mentalidad individualista que provoca la debilitación de

los vínculos sociales, donde es más importante lo particular y personal que lo común y compartido (Buxarrais, 2015) con una cultura de la autorrealización que prospera con fuerza (Marzano, 2011). En definitiva, en nuestra sociedad “el otro se ha convertido en algo prescindible y desechable” (Mínguez et ál., 2016, p. 167), por lo que el otro sufre. Nace así la necesidad de tener compasión por el otro (González, 2008).

La **compasión** en la educación se produce cuando el maestro no muestra indiferencia ante el sufrimiento del otro (alumno), acercándose a él y hospedándolo en un intento de mejorar su valía personal y buscar su bien bajo un aura de afecto, amor y cuidado (Mínguez et ál., 2016; Buxarrais, 2016).

Hemos clarificado hasta ahora algunas de las nociones que rodean esta teoría pedagógica. No obstante, para educar en la alteridad, es necesario pararse a reflexionar sobre nuestra propia identidad como docente. Surgen en este momento diversas cuestiones acerca de quiénes somos, qué debemos hacer, cómo hacerlo y qué sentido tiene lo que soy como profesional de la educación (Buxarrais y Carreño, 2019).

Tomamos la definición de **identidad docente** como “un proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, p. 101, citado en Bernal et ál., 2013, p.30). Este transcurso identitario es dinámico, y se va forjando a través de las distintas acciones y decisiones que se realizan diariamente en todos los escenarios educativos (Buxarrais y Carreño, 2019; Desbouts, 2012), junto al intercambio de experiencias profesionales y personales en el ambiente laboral (Bernal et ál., 2013).

Buxarrais y Carreño (2019) distinguen dos tipos de identidades altamente interrelacionadas: la identidad profesional, que depende de los contextos sociales y educativos que alteran la praxis educativa; y la identidad moral, en la que se constituyen el conjunto de creencias y valores respecto a la finalidad docente. La identidad moral sostiene un componente vocacional muy influyente. Como diría Desbouts (2012, p.130) de manera poética, en ella corren “los ríos de la pasión educativa”.

Son muchos los elementos que componen la identidad docente. Sin embargo, en relación a la educación en valores, uno de los fundamentos centrales de este trabajo, me gustaría destacar la exigencia de poseer como educadores un **liderazgo moral**. Tomando a Calcuta o Ghandi como ejemplos de líderes morales (Gil et ál., 2013), todo docente debe adoptar un sentido de responsabilidad e iniciativa para transmitir todo conocimiento, capacidad y actitud con fines ético-morales, liderando a los educandos bajo el propósito de respetar los derechos y la dignidad de las personas (Buxarrais y Carreño, 2019; Gil et ál., 2013).

En resumen, en este capítulo hemos establecido las bases de una pedagogía del cuerpo, que despierte la conciencia corporal en la educación y una pedagogía de la alteridad, que consiste en responder y acoger al otro desde el diálogo con compasión, responsabilidad, afecto y altruismo en esta sociedad individualista. Ambas pedagogías están relacionadas ya que vemos al otro a través del cuerpo. Por último, hemos calificado la necesidad de configurar una identidad docente basada, entre otras cosas, en un liderazgo moral para poder educar en valores.

4. Metodología

4.1. Metodología del TFG

El proceso empleado para la realización de este trabajo comenzó con una primera tutoría informativa en la que se nos invitó a ir pensando nuestro tema y los elementos que nos hubiese gustado tratar. En un primer momento, queríamos centrar el trabajo en una propuesta de desarrollo cultural del alumno a través del teatro. Teníamos la intención hacer algo parecido a nuestra principal fuente de motivación e inspiración: las Misiones Pedagógicas y las representaciones realizadas por el grupo teatral La Barraca coordinadas por Federico García Lorca. Por razones obvias, intentar llevar a cabo un proyecto de tal magnitud no era factible, por lo que decidimos orientar el trabajo hacia una de nuestras mayores inquietudes como docentes: la educación en valores.

En un primer lugar, Rosario Navarro nos proporcionó material para empezar a indagar acerca de la pedagogía del cuerpo y la pedagogía de la alteridad. Durante los meses siguientes, la búsqueda bibliográfica era cada vez más intensa, y fuimos capaces de realizar una amplia lectura de artículos que encontrábamos en internet junto a los libros que nos seguía proporcionando nuestra tutora. Tras largas temporadas de investigación y extracción de ideas importantes, comenzamos a redactar los objetivos y el marco teórico del presente trabajo.

Una vez finalizado el marco teórico, decidimos plantear la propuesta didáctica. Nos apoyamos en todo lo estudiado para justificar y diseñar una propuesta de intervención basada en juegos de carácter dramático que expondremos en los siguientes apartados.

La intervención presentada carece de un contexto específico, debido a que existe una necesidad global de educar en valores. No obstante, como hemos mencionado anteriormente, debemos llevar la educación en valores a la realidad, y no limitarnos a la superficialidad racional. Los niños deben sentir los valores, y la dramatización permite el aprendizaje vivencial necesario para cultivar esos valores.

A esta necesidad de educar en valores se le suma la exigencia de despertar la conciencia corporal en nuestros alumnos, nacidos en un tiempo en el que las

relaciones sociales se construyen digitalmente. Tras una pantalla, el hecho de poner nuestra mirada en el otro resulta más complejo, ya que nuestros cuerpos son sustituidos por píxeles. En esta sociedad individualista y digital surge la emergencia vital de educar en valores, actitudes, habilidades y dimensiones como la empatía, la creatividad, la solidaridad, el altruismo, la justicia, el pensamiento crítico y la corporeidad, siendo la actividad dramática un recurso altamente efectivo, tal y como hemos visto.

4.2. Propuesta de intervención

4.2.1. Marco metodológico de la intervención

Hasta ahora, hemos realizado una investigación que ha forjado el marco teórico de nuestro trabajo. Hemos sentado las bases de las teorías pedagógicas que dan respuesta a una educación en valores a través de la dramatización. Hemos clarificado muchos de los elementos que giran en torno a dos constantes, los valores y la dramatización, dándonos cuenta de que existe una relación intensa entre ellas y que podría resultar muy eficaz su aplicación en el aula.

En este punto nos centraremos en la metodología que guiará la propuesta de intervención que expondremos en el bloque 4.2.8.

En primer lugar, nuestra metodología se basa en la dramatización. Hemos rescatado los principios metodológicos del drama para diseñar una propuesta de intervención. Algunos de estos principios son: el carácter lúdico, la importancia del grupo para la búsqueda del bien común, la acción por parte de los participantes, la expresión y comunicación, el aprendizaje vivencial que permite crear espacios donde se cultiven valores, etc.

Además, nos haremos de instrumentos que se ubican bajo un paradigma de carácter cualitativo, como un diario de campo y un diario del alumno. Ambas herramientas nos permitirán analizar mediante la observación el proceso mediante el cual se podría educar en valores a través de la dramatización en la escuela. Este enfoque nos resultará útil para poder profundizar en las posibilidades y limitaciones del drama como herramienta para la educación moral.

Finalmente, en el transcurso de las sesiones, también recogeremos datos con la ayuda de otros instrumentos (una rúbrica de valores y una rejilla de expresión dramática) a través de los cuales no sólo diagnosticaremos el proceso de realización de la propuesta, sino que también evaluaremos a los alumnos.

4.2.2. Descripción general

La propuesta que exponemos se fundamenta en la investigación realizada hasta ahora. Ponemos énfasis en la espontaneidad y expresión del alumnado, que participará en los juegos de forma activa. Los juegos diseñados dan sentido a la clasificación dramática dependiendo de la edad de los participantes, tal y como hemos visto anteriormente (punto 3.2.2. Etapas evolutivas de la dramatización y tipos de teatro infantil).

Nos basamos en el libro de Mantovani y Morales (2003) en el que se proponen 200 juegos de carácter dramático apostando por la expresión y comunicación del alumnado. Expondremos un ciclo de cinco sesiones. Cada una de las sesiones persigue un objetivo didáctico que da sentido al trabajo dramático progresivo. La primera sesión se compone de juegos para “comenzar grupos”, buscando eliminar la inseguridad y los miedos que se dan en las dinámicas grupales, así como desarrollar la motivación y el sentimiento de pertenencia al grupo. En la segunda sesión los juegos se basan en el movimiento físico en el espacio y la actividad gestual. La tercera sesión se compone de juegos “para expresar” caracterizados por el movimiento controlado, las sensaciones, la cinestesia, la mímica y la imaginación por medio de objetos y disfraces. La cuarta y quinta sesión se basan en el “juego dramático” y la “dramática creativa”, en las que los niños emplearán la dramatización para representar argumentos propios.

A pesar de que proponemos solo un ciclo, debemos tener en cuenta que la propuesta debe ser complementada con más ciclos que, por cuestiones de espacio, no hemos podido desarrollar. En cada ciclo se trabajan los valores, habilidades y dimensiones en su conjunto, pero podría ser interesante que cada ciclo se centre en un valor concreto. Si tras varios ciclos de sesiones los alumnos han afianzado una confianza interpersonal y han potenciado sus habilidades de expresión dramática, sería buena

idea que la última sesión se representara ante un público. El ciclo que se propone en este trabajo serviría como referencia para el resto.

Con esta propuesta buscamos favorecer el proceso de construcción de identidad personal y social mediante una práctica de la dramatización en la que una serie de valores actúan como elementos que rigen el funcionamiento de las sesiones. En cada juego, la interacción con el grupo permite impulsar la mirada hacia el otro, y con ello la adquisición de los valores que estimula la dramatización intrínsecamente como hemos visto anteriormente (punto 3.2.4. Los valores intrínsecos en la dramatización y el teatro).

Los juegos que se practicarán en las sesiones son totalmente aptos para ser trabajados en cualquier aula de primaria. Debemos tener en cuenta el sistema de teatro evolutivo por edades y todas las aportaciones pedagógicas que hemos visto respecto a la relación de la práctica dramaturgica y la psicología del desarrollo.

4.2.3. Objetivos, contenidos y competencias clave

Con esta propuesta pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Desarrollar valores, habilidades, actitudes y dimensiones humanas como la creatividad, la imaginación, la autenticidad, la verdad, la comunicación, la expresión, la empatía, el respeto, el sentido crítico, la libertad, la autonomía y la corporeidad.

Objetivos específicos:

- Potenciar la expresión del cuerpo, respetando el nuestro y el de los compañeros.
- Consolidar el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Desarrollar la confianza interpersonal.
- Favorecer la convivencia democrática.

Por otra parte, los contenidos que trabaja esta propuesta son:

- La educación en valores.
- La expresión dramática.

Por último, las competencias clave que se desarrollan son:

- La comunicación.
- La creatividad.
- El pensamiento crítico.
- La convivencia democrática.

4.2.4. Instrumentos

La realización de esta propuesta lleva consigo una revisión constante del funcionamiento de la misma. Nos basaremos en una evaluación cualitativa, en la que los fenómenos y situaciones están considerados en su globalidad, siendo esenciales el contexto, las experiencias y las significaciones individuales (Laferrière, 1997)

En primer lugar, como docentes debemos hacernos con un **diario de campo** en el que podamos recoger y anotar los hechos relevantes que nos permitan una reflexión acerca de la propuesta y sus posibles mejoras. Es una herramienta propia de la investigación cualitativa que nos puede servir como fuente primaria. La dinámica de grupos, los problemas individuales o el ambiente son ejemplos de parámetros a observar. A continuación, proponemos una plantilla para ser rellenada en cada sesión.

Nº de sesión: _____	
Fecha:	
Lugar:	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN

Tabla 2. *Diario de campo*. Fuente: elaboración propia.

Otro instrumento interesante sería el **diario del alumno**, mediante el cual podríamos conocer las percepciones de nuestro alumnado. Podría ser de múltiples formatos: papeles de colores en forma de librito, cartulinas, un bloc de notas, un mural en la pared... Los alumnos deberán narrar que es lo que más les ha gustado de cada sesión, lo que menos le ha gustado, una experiencia graciosa, o cualquier otro suceso que les haya resultado interesante. El escrito podría reforzarse con un dibujo, estimulando las dotes artísticas. Con este instrumento no sólo obtendremos información acerca de los intereses del alumnado, sino que también podríamos conocer los aspectos que menos gustan a los niños en vistas de una futura mejora.

4.2.5. Diseño de la evaluación

Para evaluar a los alumnos, nos centraremos en dos criterios. Por un lado, el cultivo de valores, actitudes, habilidades y dimensiones humanas por parte de los estudiantes y, por otro lado, la expresión dramática de los mismos. Usaremos dos herramientas para llevar a cabo la evaluación:

La **rúbrica de valores** es el instrumento a partir del cual comprobaríamos si los alumnos desarrollan los valores, actitudes, habilidades y dimensiones que tenemos por objetivo. Nos basamos en los “valores intrínsecos en la dramatización y el teatro”, vistos anteriormente. En cada sesión, observamos las conductas de los alumnos, y evaluamos los distintos ítems o indicadores que permiten conocer en mayor o menor medida si los valores están siendo desarrollados. Dichos ítems son redactados a partir de la justificación de los autores en el punto 3.2.4

VALORES, ACTITUDES, HABILIDADES Y DIMENSIONES	INDICADORES	SÍ	NO
Creatividad e imaginación	- El alumno representa con espontaneidad		
	- El alumno es capaz de trascenderse a sí mismo para interpretar a un personaje.		
Verdad y autenticidad	- El/la alumno/a se desprende de los prejuicios y convenciones sociales para interpretar y actuar con autenticidad.		
Libertad	- El/la alumno/a se olvida de la norma social para actuar con libertad, expresando libremente las emociones y sentimientos tanto en la improvisación como en el proceso de creación.		
	- El/la alumno/a es capaz de manifestar sus pensamientos y defenderlos ante el grupo.		
Comunicación y expresión.	- El/la alumno/a usa su cuerpo y cualquier otro lenguaje artístico para relacionarse con los compañeros.		
	- El/la alumno/a se comunica con los demás de manera espontánea usando la voz y el gesto.		
Emociones, empatía, respeto.	- El/la alumno/a escucha y se pone en el lugar del compañero durante el proceso creativo.		
	- El/la alumno/a reconoce sus emociones tras encarnar un personaje u observar la interpretación de sus compañeros.		
Sentido crítico	- El/la alumno/a es capaz de analizar críticamente su puesta en escena y la de		

	los compañeros.		
	- El/la alumno/a es capaz de recibir y aceptar las críticas constructivas de sus compañeros		
Autonomía	- El/la alumno/a se dirige a sí mismo con autonomía en el transcurso de las sesiones.		
Corporeidad	- El/la alumno/a es consciente de su propio cuerpo, así como de las posibilidades y limitaciones del mismo.		
	- El/la alumno/a usa su cuerpo como medio de expresión en el espacio y en el tiempo.		
	- El/la alumno/a respeta su cuerpo y el de los demás.		

Tabla 3. *Rúbrica de valores*. Fuente: elaboración propia a partir de Hernández et ál. (2018); Navarro y Mantovani (2012); Navarro y Mantovani (2013); Cutillas (2015); Cajade (2009); Rodríguez (2009); Trancón (2006); Lo Monaco (2018); Motos (2017); Eines y Mantovani (2018); Calafat et ál (2016); Navarro (2006-2007).

Consideramos importante un instrumento que permita evaluar de manera focalizada la expresión dramática del alumnado. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la toma de consciencia de nuestro cuerpo resulta vital a la hora de dramatizar y convivir en comunidad. Por ello, utilizaremos una **rejilla de expresión dramática** en la que anotaremos aquellos aspectos deseables que estén relacionados con unos criterios específicos. Nos basamos en el conocimiento proporcionado por Laferrière (1997) para evaluar creativamente unos objetivos, respondiendo en la rejilla pequeñas frases explicativas por parte del profesor: “con facilidad”, “de diferentes formas”, “coordinadamente”, “con dificultad”, “creativamente”, “sin inhibiciones”...

Además, nos gustaría extraer la idea de Laferrière (1997) en relación a la combinación de distintos tipos de evaluación, existiendo total compatibilidad entre la evaluación por parte del profesor a los alumnos, una autoevaluación de cada alumno y una evaluación por parejas. De esta manera, se permite que el profesor

pueda comparar las distintas evaluaciones personales y establecer una relación entre sus propias percepciones y la de los alumnos a corto, medio y largo plazo.

Criterios	Aspectos destacables
¿Cómo utiliza las posturas, gestos y movimientos?	
¿Cómo busca y plantea alternativas ante una situación o movimiento?	
¿Cómo utiliza la voz?	
¿Cómo se expresa y comunica oralmente?	
¿Cómo utiliza los objetos?	
¿Cómo coordina y relaciona los distintos elementos?	
¿Cómo expresa sensaciones, emociones, ideas, etc. con su cuerpo?	

Tabla 4. *Rejilla de expresión dramática*. Fuente: Laferrière (1997).

4.2.6. Recursos materiales

Los juegos expuestos no requieren materiales específicos. No obstante, es recomendable tener en clase un baúl con material de desecho, telas, ropa vieja, disfraces, equipo de música, etc.

4.2.7. Distribución temporal

La propuesta diseñada es flexible en cuanto a su distribución temporal. Se presenta como un ciclo de cinco sesiones de una hora y media de duración como máximo que puede volver a realizarse en cualquier momento. La propuesta se llevará a cabo en base a la disponibilidad del centro. Debido a su carácter abierto y flexible, las sesiones podrían desarrollarse en muchas de las áreas curriculares, como por ejemplo, en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Física, Religión, Valores Sociales y Cívicos, Lengua Castellana y Literatura o Educación Artística. Aconsejamos realizar al menos una sesión por semana.

4.2.8. Diseño de la propuesta

SESIÓN 1: ¡Somos un grupo!

Objetivo de la sesión: eliminar la inseguridad inicial y motivar a los participantes.

Actividad 1. “¿Qué es lo que te gusta más?”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Darse a conocer. - Expresar con el gesto.
¿Cómo se juega?	<p>Todo el grupo se sitúa en círculo. De uno en uno y voluntariamente, va pasando al centro, diciendo su nombre y representando con gestos o movimientos aquella acción que más le guste hacer: tomar un helado, jugar al baloncesto, dibujar, bañarse en la playa... Todos deben repetir el nombre e imitar la acción del alumno que se ha expresado.</p>
Duración	20 minutos.
Material	Ninguno.
Actividad 2. “La botella borracha”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Confiar en los demás. - Sentir la confianza a nivel corporal. - Desarrollar la capacidad de concentración y atención.
¿Cómo se juega?	<p>Se forman grupos de 8-10 personas, colocándose en un círculo estrecho. Un jugador de cada grupo se dispone en el centro de pie, de manera rígida, con los ojos cerrados y los pies y brazos pegados al cuerpo. De esta posición, se va balanceando en distintas direcciones mientras que el resto de jugadores van sosteniendo su cuerpo cuidando de que no caiga al suelo, volviéndolo a la posición de partida o empujándolo suavemente en otra dirección. Los jugadores se turnan para pasar al centro.</p> <p>Es importante recalcar que no se debe empujar a la “botella” con violencia, sino hacerlo con afecto y cuidado para cumplir con uno de los objetivos: confiar en los demás.</p>

Duración	20 minutos.
Material	Ninguno.
Actividad 3. “Abrazos musicales”	
Objetivos	-Establecer contacto físico con los demás. - Reforzar la confianza interpersonal.
¿Cómo se juega?	Se pide al grupo que se disperse por la sala. Cuando suene la música, deben caminar siguiendo el ritmo. El profesor para la música y cuando lo haga, cada jugador debe abrazar a cualquier compañero que tenga cerca. El procedimiento se repite varias veces, con la norma de que no se debe abrazar siempre a la misma persona. Se puede pedir abrazar en una determinada postura (cuclillas, pata coja...), con alguna emoción positiva sugerida por el profesor (como un abuelo, abrazar con sorpresa, con entusiasmo...) e incluso abrazarse un número determinado de personas, todos a la vez y seguir bailando juntos.
Duración	25 minutos.
Material	Equipo de música y diferentes temas musicales: vals, marcha, rock, melódica...

Tabla 5. *Diseño de la sesión 1.* Fuente: elaboración propia a partir de Mantovani y Morales (2003).

SESIÓN 2: “Nos movemos con el cuerpo”

Objetivo de la sesión: calentar a través del movimiento y la actividad gestual.

Actividad 1. “Medir el aula”	
Objetivos	- Coordinarse con los compañeros.
¿Cómo se juega?	Se hacen subgrupos de 5 personas. Cada grupo de obtener varias medidas corporales del ancho y largo de la clase utilizando los cuerpos o partes de ellos (pies, piernas, manos, brazos, antebrazos...) De manera colectiva, deben obtener en el menor tiempo posible, por lo menos 10 medidas

	diferentes. Todos realizan la tarea a la vez y deben asignar a un secretario en cada grupo que anote las medidas. Tras finalizar, cada grupo informa al resto cuales son las 3 medidas más creativas que han obtenido.
Duración	15 minutos
Material	Folios y bolígrafos.
Actividad 2. “El cuerpo loco”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del esquema corporal. - Movilizar las articulaciones.
¿Cómo se juega?	<p>Todos en círculo. El profesor va guiando el trabajo. Invita al grupo a cerrar los ojos y movilizar el cuerpo por partes: cabeza, hombros, codos, brazos, muñecas, manos, cintura, caderas, rodillas, piernas, pies... Tras el viaje por todas las articulaciones, mueven el cuerpo en su conjunto manteniéndose en el lugar, para después comenzar a desplazarse por la sala con el cuerpo totalmente loco. No hay ningún modelo de movimiento, cada uno crea su propia forma de moverse. Se puede añadir música para motivar el movimiento.</p>
Duración	15 minutos.
Material	Música, instrumentos...
Actividad 3. “El paralelo”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de concentración. - Aumentar el repertorio de acciones gestuales. - Adaptarse.
¿Cómo se juega?	<p>Se divide el grupo en equipos de 5 o 6 jugadores. Un jugador de cada subgrupo es el líder y realiza acciones cotidianas. Por ejemplo: levantarse de la cama, hacer el desayuno, ducharse, conducir el coche... Los demás lo imitan. Todos pasan a conducir el ejercicio por turnos.</p> <p>Se pueden añadir variantes como: realizar las acciones a cámara lenta, acompañar las acciones con sonidos, narrar las acciones, acompañar al ritmo de la música...</p>

Duración	20 minutos.
Material	Ninguno.

Tabla 6. *Diseño de la sesión 2*. Fuente: elaboración propia a partir de Mantovani y Morales (2003).

SESIÓN 3: “¡Atención! Nos encanta la expresión”

Objetivo de la sesión: potenciar la expresión.

Actividad 1. “Si yo fuera...”	
Objetivos	- Desarrollar la expresividad corporal. - Adaptarse.
¿Cómo se juega?	Se divide el grupo en tríos, que se disponen en distintos lugares de la sala. Los jugadores deben complementar la acción de los compañeros. Por ejemplo, el primer jugador representa mientras dice “si yo fuera una mesa”. El segundo jugador, lo más rápido posible se apoya sobre la espalda del primer jugador y dice: “yo soy un florero”. El tercero completa la composición diciendo “yo soy la persona que limpia la mesa y tira sin querer el florero”. El jugador número uno vuelve a iniciar otra composición. Se pueden turnar el orden de jugadores cuando apetezca.
Duración	10 minutos.
Material	Ninguno.
Actividad 2. “Baloncesto sin pelota”	
Objetivos	- Coordinación de movimientos y concentración.
¿Cómo se juega?	Se divide la clase en cuatro equipos. Se explican las reglas del baloncesto, con la diferencia que se juega sin balón. Las canastas pueden ser simuladas o reales. El profesor actúa como árbitro, con silbato. Comienzan a jugar dos equipos mientras los otros dos observan, aplauden y animan. Los jugadores se pasan la pelota diciendo el nombre del

	compañero a quien lanzan mímicamente el balón. La pelota se tiene que botar, pasar, recoger del suelo cuando se caiga y encestar al llegar a canasta.
Duración	15 minutos.
Material	Ninguno.
Actividad 3. “El regalo”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para la comunicación de sensaciones y estados de ánimo. - Comprender los mensajes expresivos de los demás.
¿Cómo se juega?	<p>Se divide el grupo en dos subgrupos de A y B, colocados en dos filas enfrentadas y separadas por 10 metros. Cada jugador debe llevar a su opuesto un objeto imaginario: un regalo empaquetado. Por la forma de llevarlo, debe dar pistas sobre su tamaño, forma y peso. El que lo recibe, lo desempaqueta y saca de él lo que haya supuesto que contenía el regalo. Se intercambian los roles después.</p> <p>Se pueden dar consignas tipo: el regalo es de cristal, de barro, de hierro, es algo vivo, un animal, es pegajoso, es peligroso...</p>
Duración	15 minutos.
Material	Ninguno.
Actividad 4. “Disfrázame”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la creatividad. - Desinhibirse. - Construir personajes.
¿Cómo se juega?	<p>El grupo se dispone en parejas situadas en los extremos de la sala a la mayor distancia posible. Uno es A y otro B. Enfrente se colocan telas, objetos, ropas, sombreros, accesorios... Se trata de que un jugador vista al otro en el menor tiempo posible. A una orden del profesor, todos los A salen corriendo, cogen un elemento, y vuelven hacia B para vestirlo. En órdenes sucesivas, los A van a buscar otros</p>

	elementos con los que completar el disfraz. Finalmente, cada pareja determina la identidad del personaje B, siendo A quien lo presenta al grupo. Después se intercambian los roles.
Duración	30 minutos.
Material	Telas, ropas, sombreros, accesorios, baúl con disfraces, música...

Tabla 7. *Diseño de la sesión 3*. Fuente: elaboración propia a partir de Mantovani y Morales (2003).

SESIÓN 4: “En la mar vamos a dramatizar”

Esta sesión se basa en las premisas del “juego dramático”, explicado anteriormente (punto 3.2.2.Etapas evolutivas de la dramatización y tipos de teatro infantil).

Objetivo general: impulsar la actividad dramática mediante el juego dramático.

Actividad 1. “El barco pirata”	
Objetivos	- Desarrollar la creatividad.
¿Cómo se juega?	Se recrea la sala como si fuera un barco pirata. En la pared se puede poner papel continuo en el que se dibuje el mar con tiburones, peces y otros barcos. Se hacen banderas, se prepara un mapa del tesoro, se esconde un tesoro en una caja, se traen pañuelos para la cabeza, sombreros piratas, parches, pendientes, maquillaje. Se ensaya la canción “la vida pirata es la vida mejor”, se hace una reunión en el barco donde se distribuyen los personajes y sus funciones, se planea el viaje en busca del tesoro y a una orden se comienza a jugar.
Duración	1 hora y 30 minutos (entre preparar la sesión y jugar)
Material	Disfraces, maquillaje, papel continuo, rotuladores... En definitiva, cualquier objeto que permita ayudar a la recreación de un barco lleno de piratas.

Tabla 8. *Diseño de la sesión 4*. Fuente: elaboración propia a partir de Mantovani y Morales (2003).

SESIÓN 5: “Representamos historias”

Debemos tener en cuenta que esta sesión se basa en la dramática creativa, que debe ser trabajada en niños a partir de 9 años. Se deben seguir las características propias de esta forma dramática, siguiendo las indicaciones explicadas en el marco teórico (punto 3.2.2. Etapas evolutivas de la dramatización y tipos de teatro infantil).

Si los alumnos son menores de 9 años, proponemos realizar otra sesión de juego dramático, tal y como hemos visto en la sesión 4, pero cambiando el tema. Por ejemplo, el lejano oeste.

Objetivo de la sesión: impulsar la actividad dramática en forma de dramática creativa.

Actividad 1. “Vamos a hacer teatro”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la imaginación. - Desarrollar el lenguaje oral, gestual y corporal.
¿Cómo se juega?	<p>Se divide el grupo en equipos de 5 jugadores. Cada subgrupo prepara libremente una historia, con un principio, un desarrollo y un final. Le ponen un título y se disfrazan. Preparan la escenografía y cada grupo representa su historia al resto de compañeros. Una vez hayan intervenido todos los subgrupos, se hace una crítica de las representaciones. Los comentarios se refieren al trabajo, valorando constructivamente lo observado. Se evitan las críticas personales, comentando si la historia se entendió, si fue clara, si los personajes estaban bien caracterizados, si el título correspondía con lo expresado, si el final resultó convincente, si el grupo se adaptó al juego, si supieron salvar situaciones improvisadamente, si la escenografía era correcta...</p> <p>Se puede elegir si cada grupo elige su tema o existe un tema común para todos los grupos. Existe la posibilidad de que el profesor, como hemos explicado en el punto 3.2.4., oriente el tema de la dramatización siguiendo unos valores específicos.</p>

	Por ejemplo, la violencia de género, el respeto a los animales o la xenofobia.
Duración	1 hora y 30 minutos.
Material	Ropa, telas, objetos...

Tabla 9. *Diseño de la sesión 5*. Fuente: elaboración propia a partir de Mantovani y Morales (2003).

5. Resultados previstos

En primer lugar, la paralización de la actividad educativa presencial debido a la pandemia del virus COVID-19 ha provocado que no podamos llevar a cabo la propuesta. No obstante, somos capaces de hacer un análisis reflexivo de la misma teniendo en cuenta los conocimientos aprendidos a lo largo de este trabajo.

Hemos apostado por los juegos presentados por Mantovani y Morales (2003) para perseguir los objetivos de la propuesta. Creemos que hemos hecho bien en confiar en profesionales de la dramatización cuya dedicación e implicación en el mundo educativo ha sido la máxima. 25 años de experiencia corren en la sangre de estos autores, quienes han practicado los juegos presentados en esta propuesta. Aunque no hayamos puesto en marcha los juegos en primera persona, estamos completamente seguros que los resultados pueden ser muy favorables, permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

Como puntos fuertes de la propuesta, debemos destacar el carácter lúdico de la misma, permitiendo que el niño juegue con sus compañeros mientras expresan de manera espontánea y creativa. Además, en todo momento se tiene en cuenta la aportación positiva de la dramatización a la educación, tal y como hemos investigado en el marco teórico. Sin duda alguna, estamos ante una propuesta educativa motivadora, lúdica y vivencial que permitirá el desarrollo de valores en la Educación Primaria.

Resulta complejo establecer los puntos débiles de la propuesta sin haberla llevado a cabo. Sin embargo, de antemano podemos pensar que la propuesta no sería lo suficientemente eficaz si el docente que la lleve a cabo no está formado en la dramatización. Hemos visto que es un mundo complejo que necesita de estudio y aprendizaje para llegar al punto más alto de éxito. Por ejemplo, el docente debe conocer las premisas del “sistema de teatro evolutivo” y cómo estimular a los alumnos sin obligarles a expresar.

Estamos seguros que la propuesta permite la adquisición de los objetivos de la intervención debido al potencial didáctico de la dramatización a la hora de educar en valores tal y como hemos estudiado en el marco teórico.

6. Conclusiones, limitaciones y líneas de futuro

En el momento que planteamos los objetivos de este trabajo, no éramos conscientes de la gran riqueza didáctica que poseía la dramatización en la escuela. Pensábamos que sería complejo establecer y fundamentar una relación entre la educación en valores y la dramatización. Para nuestra sorpresa, ambos elementos van de la mano. Hemos sido capaces de justificar cómo la dramatización permite un cultivo de valores en los niños y niñas, quienes experimentan con sus propios cuerpos un aprendizaje vivencial que sacará lo mejor de sí mismos. Además, hemos sido competentes a la hora de entender algunas de las teorías pedagógicas que respaldan la dramatización y su relación con la educación en valores, aumentando potencialmente nuestro bagaje docente.

La dramatización permite que el alumno pueda ponerse en la piel del otro, uno de los conceptos clave de la pedagogía de la alteridad. Este hecho también se da en el proceso de creación de historias propias del juego dramático o la dramática creativa, en la que los alumnos son aptos para contrastar dialógicamente sus ideas. A la hora de poner en escena lo debatido, los alumnos hacen uso de sus cuerpos para expresar espontáneamente un sinfín de sucesos. Todo esto junto a lo previamente estudiado, permite un desarrollo de valores como la creatividad, la empatía, la corporeidad, la comunicación, la expresión, el respeto, el sentido crítico... Podemos decir con total seguridad que hemos cumplido con los objetivos establecidos en este Trabajo de Fin de Grado.

Respecto a las limitaciones de nuestro trabajo debemos reconocer que han sido escasas. Investigar, resumir y conectar ideas de distintos autores no ha sido tarea fácil, pero el hecho de ser un tema precioso que ha calado en nuestros corazones ha permitido que la motivación e ilusión rebosen, haciendo más amena la realización de este trabajo. No obstante, la pandemia ha sido la principal causante de las limitaciones, ya que no sólo no hemos podido acudir a bibliotecas para nuestra búsqueda bibliográfica, sino que tampoco hemos podido poner en práctica nuestra propuesta, desembocado en la imposibilidad de recoger información y profundizar en la formación.

Para seguir contribuyendo a la educación en valores a través de la dramatización, pensamos que debe ser necesaria una formación docente universitaria de calidad en

la que se aprendan los conocimientos necesarios para explotar las posibilidades de este recurso. Otra posible línea de trabajo futura en relación a este tema sería realizar un estudio comparativo de los valores que deben ser fomentados específicamente en cada colegio, para posteriormente desplegar una propuesta dramática que permita un desarrollo de aquellos valores que contribuirán a la calidad del centro.

7. Referencias bibliográficas

- Andrade, D. y Bustillos, A. (2015). *Guía docente de utilización de técnicas teatrales para el desarrollo motor grueso, emocional y social destinada a niños y niñas de cuatro a cinco años* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9152>
- Arana, M. y Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía universitaria*, 4(3). <https://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: pedagogía del oprimido: teatro del oprimido*. Ñaque.
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 61-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420518.pdf>
- Benítez, L. (2014). Educación emocional para la comunicación transcultural. *Perspectivas de la Comunicación*. 7(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283568>
- Benito, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia: revista de filosofía*. 2 (6). 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053065>
- Berastegi, J., López, J.C. y Iriarte, L. (2016). Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socioemocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En J.L Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 215-226). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572527>
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos, P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y Educación* (pp. 17-42). PubliCan – Universidad de Cantabria. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=3221583>
- Bisquerro, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490555>
- Blanco, A. y Balado, C. (2015). Educar en valores a través del teatro: un microteatro solidario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (8), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594692>

- Blanco, M. y M.L. Blanco (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana (Coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 322-339). Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5719451>
- Bueno, D. (2016). La cuna del yo: un viaje autoconsciente al cerebro. En M. Buxarrais y M. Burguet (Coords.). *Aprender a ser: Por una pedagogía de la interioridad* (pp. 123-131). GRAÓ.
- Buxarrais, M. (2016). El cuidado ético como camino hacia el ser. En M. Buxarrais y M. Burguet (Coords.), *Aprender a ser: Por una pedagogía de la interioridad* (pp 43-53). GRAÓ.
- Buxarrais, M. y Carreño, P. (2019). Identidad moral y profesional desde una pedagogía de la proximidad. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 75-86). Octaedro.
- Buxarrais, M.R. (2009). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uses/detail.action?docID=3194639>.
- Buxarrais, M.R. (2015). Finalidades y valores educativos. Perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores. En M.R. Belando-Montoro (Coord.), *La educación repensada: Dinámicas de continuidad y cambio* (pp. 115-133).
- Cajade, S. (2009). Teatro y valores en la cultura contemporánea. *Prisma Social: revista de investigación social*, (3), 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602179>
- Calafat, M., Sanz, P. y Tárraga, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986223>
- Calzadilla, A.B. (2009). Arte, Educación y Creatividad. *Revista de investigación*, 33(66), 65-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941402>
- Campos Barrionuevo, B. (2016). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 111-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986224>
- Camps, J. y Torres, F. (2010). El teatro como instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias: Una experiencia en el campo del management. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (4), 38-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238534>
- Carreras, Ll., Ejido, P., Estany, A., Gómez M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y

- Serrats, M.G. (2006). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=4499197>
- Carrión, A. (2008). El sentido del valor o el valor en cuestión. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 43-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968456>
- Casares, P.M. (2001). La educación integral frente a la parcialidad de la educación. En E. Gervilla, F.J. Jiménez, M. Santos (Coords.), *La educación nos hace libres: la lucha contra nuevas alineaciones* (pp. 239-259). Biblioteca Nueva. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/reader.action?docID=5756390>
- Casares, P.M. (2019). En busca de un modelo de educación integral. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 97-109). Octaedro.
- Cervera, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y textos*, (4), 101-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177543>
- Claro Tagle, S. (2010). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños: historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. RIL editores. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/reader.action?docID=3205641>
- Cutillas, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (28), 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952441>
- De Alba, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R.M. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568683>
- De la Herrán, A. (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 71-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158053>
- Desbouts, C. (2012). Identidad docente: intento de descripción de un territorio. *Alteridad*, 7 (2), 126-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981096>
- Díaz, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas

- transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1972805>
- Domínguez, J. (2004). *La educación en valores*.
http://www.caesasociacion.org/educacion_menores_excluidos/ficheros/educacion_en_valores.pdf
- Eines, J. y Mantovani, A. (2008). Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear. Editorial Gedisa, S.A.
- Fernández, A. y Carmona, G. (2009). Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21(2), 45-78.
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7151/7216>
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, trad.), Siglo veintiuno editores. (Original publicado en 1970). <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fullat, O. (2003). Axiología educativa para Occidente. *Universitat Autònoma de Barcelona*, 12(23), 25-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056845>
- García, G. (2002). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico? En G. García (Comp.), *Compendio de pedagogía* (pp. 201-208). https://docplayer.es/85141140-Compendio-de-pedagogia-colectivo-de-autores.html#show_full_text
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=903035>
- Gelpi, P. (2016). El ser corporal. En M. Buxarrais y M. Burguet (Coords.), *Aprender a ser: Por una pedagogía de la interioridad* (pp. 123-131). GRAÓ.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 39-57 <https://www.jstor.org/stable/23765286?seq=1>
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Dykinson.
- Gervilla, E. (2019). Valores de los jóvenes andaluces: La superioridad de la afectividad. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 183-193). Octaedro.

- Gervilla, E. y Saura, G. (2014). Dimensiones de la persona y educación integral. En P. Casares y A. Soriano (Coords), *Teoría de la educación: educación infantil* (pp. 57-76). Pirámide.
- Gil, F., Buxarrais, M., Muños, J. y Reyero, D. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos, P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y Educación* (pp. 99-124). PubliCan – Universidad de Cantabria. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=3221583>
- Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política. *Pensamiento: Revista de investigación e información filosófica*, 72(274), 1141-1156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846776>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, A.M. (2000). Ética y moral. Origen de una diferencia conceptual y su trascendencia en el debate ético contemporáneo. *Anuario filosófico*. 33 (68). 797-832. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/462>
- González, J. R. S. (2008). Compasión y solidaridad política desde la educación. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (9), 96-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898471>
- González, J.L. (2016). ¿Estamos obligados a tolerar acciones intolerantes? *Ideas y valores: Revista Colombiana de Filosofía*. 65(162), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5756489>
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2006). *Dialéctica de la secularización sobre la razón y la religión*. Encuentro. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=3213207>
- Hernández, M.A., Tolino, A.D.C., Pérez, R. y Pitera, I.M. (2018). La educación en valores a través del teatro. En J.C. Martínez (Coord.), *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 231-247). <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/18-la-educacion-en-valores-a-traves-del-teatro.pdf>
- Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Rev. Internal Creemos*, 6(1-20), 1-31. <https://www.academia.edu/download/56102863/07D050.pdf>
- Huerta, R. y Alonso Sanz, A. (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Universitat de València.
- Laferrère, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de*

formación basado en la mezcla y el mestizaje. Ñaque.

- Lo Monaco, M. (2018). Il Teatro-Educazione. Le arti espressive come pedagogia di creatività. *Journal of Parents and Teachers*, (375), 19-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545531>
- López, I. y Ridao, P. (2015). Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo (Aut.). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 125-144). Pirámide.
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 254-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3234391>
- López-Abadía, S. (1993). Teatro, dramatización y la enseñanza de idiomas. En A. Rodríguez (Aut.), *Simposio O teatro e o seu ensino* (pp. 79-84). Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións. <http://hdl.handle.net/2183/8554>
- Mantovani, A. y Morales, R.I. (2003). *Juegos para un taller de teatro. Más de 200 propuestas para expresar y comunicar en la escuela*. Artezblai.
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a39.pdf>
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de educación*, (1), 15-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734917>
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735727>
- Marzano, M. y Viver Barri, N. (2011). *Programados para triunfar: nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Tusquets.
- Mayley, M., Ramírez, J.J.G. y Bautista, L.E. (2011). Los valores de los estudiantes normalistas y su impacto en el aula: desde la mirada del docente. En M.R. Buxarrais y M. Martínez (Presidencia), *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1-23). Universitat de Barcelona. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/022.pdf>
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2225722>

- Mínguez, R., Romero Sánchez, B. E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 189(759).<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198721>
- Motos, T. (2017). Psicopedagogía de la Dramatización. Universidad de Valencia. <https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/11/Psicopedagog%C3%ADa-de-la-dramatizaci%C3%B3n.pdf>
- Motos, T. y Navarro, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434848>
- Munier, A. y Etherton, M. (2006). Child Rights Theatre for Development in rural Bangladesh: a case study. *Research in Drama Education*, 11(2), 175-183.
- Navarro Solano, M. (2006-2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313946>
- Navarro, R. (2019). La expresión dramática y teatral como espacios para educar la mirada hacia el otro: Pedagogías del cuerpo, la alteridad y la proximidad. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 137-146). Octaedro.
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Octaedro.
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2013). *La dramática creativa de 9 a 13 años*. Octaedro.
- Núñez, L. y Navarro, R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, (19), pp. 225-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354204>
- Ortiz, E., Izquierdo, T. y Miralles, P. (2015). Los valores cívicos en los textos del Grado de Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (18), 61-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080739>
- Pallarès Piquer, M., Traver, J., y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162.

- Pérez, J.L. (2016). Por una sociedad de personas responsables. Reflexiones desde los valores cívicos. *Bie3: Boletín IEEE*, (1), 414-429. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5992477>
- Pérez, P.M. (2019). La educación emocional y la formación de la ciudadanía. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 173-182). Octaedro.
- Pieper, J. (2000). *Obras. Volumen 3: Escritos sobre el concepto de filosofía*. Ediciones Encuentro.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Disclée de Brower.
- Popper, K. (2002). *The open society and its enemies*. Routledge. (Original publicado en 1945) <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=1098977&query=THE+OPEN+SOCIETY+AND+ITS+ENEMIES>
- Puig, J.M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista iberoamericana de educación*, 8, 103-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019914>
- Rodríguez Aparicio, G. (2009). La Educación en Valores a través del teatro. *Hekademos: revista educativa digital*, (2), 85-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3064560>
- Rodríguez, M.D.C. (2005). Sobre ética y moral. *Revista Digital Universitaria*. 6 (3). 1-5. http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art19/mar_art19.pdf
- Romero, C. y Mateos, T. (2019) Nuevos retos en educación emocional. En C. Romero Pérez y T. Mateos Blanco (Coords.), *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 159-171). Octaedro.
- Sánchez, E.V. y Vallejo, C. (2003). La Educación Intercultural y la educación en valores. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 71-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044312.pdf>
- Seligman, M. (2006) *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Soler, J.L. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En J.L Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45-50). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568474>
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de

las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa. *Revista de educación*, (1), 225-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735747>

Tierno, B. (1992). *Valores humanos*. Taller de editores.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones. <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/reader.action?docID=3199523>

Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro*. Fundamentos

Ugarte, C. (2015). La educación en derechos humanos. Elemento clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En M.R. Belando-Montoro (Coord.), *La educación repensada: Dinámicas de continuidad y cambio* (pp. 153-169).

Uribe, P.M. (2016) *Evolución del concepto de tolerancia con miras a una cultura de la tolerancia sustentada*. [tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/19439>

Vecina, M.L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1417557>