

TRABAJO FIN DE MÁSTER



Facultad de Ciencias de la Educación

Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención a
la Diversidad en la Escuela

EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Bárbara Tejado Cabeza.

Tutora académica Dra. Clara Romero Pérez.

Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Sevilla, 9 de junio de 2017.

ÍNDICE

Resumen	2
1. Marco teórico.....	5
Juego dramático.....	5
El ámbito emocional.....	7
Una propuesta inclusiva.	8
El papel docente.	9
Experiencias y estudios previos.....	10
2. Metodología	11
Muestra y contexto de evaluación.....	12
Instrumentos y procedimientos de recogida de datos	13
Análisis de datos	15
3. Resultados.	16
Educación emocional.....	16
Inclusión.....	21
Papel docente	24
Aspectos a mejorar.....	26
4. Conclusión y Discusión.....	27
5. Referencias Bibliográficas	29

ANEXOS

Resumen

Con el presente trabajo se pretende evaluar si el juego dramático constituye una herramienta que favorece el trabajo emocional y la inclusión del alumnado en un aula de Educación Infantil. Al mismo tiempo, se desea profundizar en el papel que ha de desempeñar el docente para el logro de una educación inclusiva de calidad, orientada al desarrollo emocional de la infancia. Para ello se ha procedido a evaluar una experiencia educativa, llevada a la práctica con niños y niñas de cinco años, en un centro educativo caracterizado por una gran diversidad cultural y étnica. Para recopilar la información se ha aplicado una metodología de investigación evaluativa, con enfoque cualitativo, empleando observación participativa, reuniones y entrevistas a las docentes que han implementado el proyecto. Posteriormente, se ha efectuado el análisis de datos a través de categorías. Así, se ha constatado la existencia de acciones educativas dirigidas al desarrollo emocional de los escolares, a la par que se ha atendido a la diversidad y a la cohesión del grupo, para lo que los docentes han actuado como guías, al escuchar y dar voz al alumnado. En conclusión, se ha constatado que el juego dramático es efectivo para trabajar los sistemas emocionales y favorecer la inclusión en la escuela.

Palabras claves: Educación de la primera infancia, juego dramático, educación emocional, inclusión.

Abstract

On this research article we want to evaluate if dramatic play is a tool that favours students emotional work and their inclusion in a preschool classroom. At the same time, we desire to go deeper into the role that has to perform the teacher to achieve an inclusive quality education geared to the emotional development of children. To that end, we have proceed to evaluated an educational experience, carried out with five-year-old boys and girls, in an educational center that is characterized by a large cultural and ethnic diversity. To collect the information we have applied an evaluative research methodology with a qualitative approach, using participative observation, meetings and interviews with the teachers who have implemented the project. Later we performed the analysis of the data with categories. Thus, we have verified that in fact it is possible the



existence of educational actions directed to the emotional development of schoolchildren. While the diversity and cohesion of the group have been taken care of. The teachers have acted as guide, listening and assessing the contributions of the students. In conclusion, we have seen that dramatic play is effective in working with emotions and favoring inclusion in school.

Keywords: Early Childhood Education, drama, emotional education, inclusive education.

EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Cada vez son más numerosas las voces que defienden otra forma de educación. Un ejemplo, es la propuesta realizada por César Bona (2015), finalista del Global Teacher Prize otorgado en el año 2015, premio que reconoce a los mejores maestros del mundo; quien aboga por una educación que parta del alumnado. Esta misma forma de enseñanza es la que se sigue en las escuelas Changemakers, tratándose de centros cuyo principal objetivo es formar a los infantes como agentes de transformación social. Si deseamos que las futuras generaciones mejoren la sociedad, el primer paso a dar es modificar la formación que se les proporciona. Puesto, que tal y como defienden Mateos Blanco y Núñez Cubero (2011), las condiciones educativas y experiencias escolares iniciales que experimenten los niños y niñas en la etapa escolar condicionará su ajuste personal y académico.

De acuerdo con Navarro Solano (2007) no debemos limitarnos desde la escuela tan sólo al desarrollo cognitivo, sino que tenemos que fomentar también el desarrollo corporal y afectivo-emocional, trabajando de forma integral. Así, el lenguaje dramático y la acción teatral constituyen una gran herramienta para la educación holística (Motos y Navarro, 2003). Por ello, en el presente trabajo se ha tomado la decisión de evaluar si la metodología experiencial a partir del lenguaje y expresión dramática, en un aula de Educación Infantil, resulta eficaz, a fin de promover el desarrollo emocional de los escolares.

Toda la experiencia evaluada se ajusta al marco legislativo que rige en la actualidad la Educación Infantil en nuestra Comunidad Autónoma. Podemos hablar del DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, así como de la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, estando presentes en ambas leyes el campo de las emociones y el juego dramático.

Así, se ha procedido a realizar la evaluación de un programa implementado en un aula de Educación Infantil, aplicando el juego dramático con objeto de trabajar los

sistemas emocionales. De esta forma, se quiere constatar si la educación emocional se puede fomentar por medio del juego dramático. Asimismo, si se puede alcanzar la inclusión de todo el alumnado, por medio del trabajo emocional empleando el juego dramático. Por último, nos preguntamos por el papel que han de desempeñar los docentes en este proceso. En última instancia, nos planteamos como interrogante final si la propuesta evaluada se puede generalizar en la etapa infantil.

1. Marco teórico

Juego dramático

Para poder desempeñar nuestra labor como docentes hoy en día los maestros y maestras disponemos de un amplio abanico de posibilidades. Podemos hablar de este modo de las dramatizaciones, tratándose de representaciones de personajes llevadas a cabo en un espacio concreto (López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2010), pudiendo emplearse como herramienta de trabajo en el aula, tal y como sucede en numerosas escuelas de Gran Bretaña, desde Educación Infantil hasta Secundaria (Baldwin y Waters, 2010). No obstante, dentro de la denominación dramatización resulta necesario establecer una distinción entre teatro y juego dramático, pues son prácticas diferentes (Navarro Solano, 2007). Así, mientras el teatro requiere la memorización de una obra, con el fin de mostrar representaciones con un elevado nivel artístico; el juego dramático, según Mantovani (1996, p.14), consiste en “juegos teatrales realizados íntegramente por niños con fines educativos” con sus compañeros y compañeras como destinatarios. Así, en el presente trabajo nos vamos a centrar en este último.

Igualmente, podemos realizar un recorrido por los estadios evolutivos del niño y la niña en este campo:

EVOLUCIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO (Mantovani, 1996)	
18-24 meses.	Se da la imitación en los bebés.
2 años.	Los niños y niñas generan un significado partiendo de un significante, es decir, producen un objeto por medio de gestos, de una imagen mental, del lenguaje...
3 años.	Los objetos muestran un papel clave a la hora de dramatizar, llegando incluso los infantes a realizar creaciones mentales de los mismos si no tienen acceso a ellos.
3-6 años.	El juego simbólico ya se experimenta en su plenitud.
4 años.	Podemos hablar del juego de roles, lo que permite que los niños y niñas comprendan mejor a los adultos. Ya no se limitan a imitar, yendo más allá.
6 años en adelante.	Se da plenamente el juego dramático, existiendo un equilibrio entre fantasía e imitación (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007)

Figura 1 Evolución juego dramático

Núñez Cubero y Navarro Solano (2007) defienden que tengamos muy en cuenta todo este proceso, de cara al uso pedagógico que se realice del drama en la escuela, con propuestas ajustadas.

Todas estas fases se dan generalmente de forma innata (Paley, 2010), acompañándonos a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, resulta necesario que se trabajen, evitando su pérdida a medida que crecemos, tal y como afirman Baldwin y Waters (2010). Asimismo, en caso de que, debido a las características particulares del alumnado, no se dé el proceso citado anteriormente, también resulta conveniente trabajarlo de forma directa, en la medida de lo posible. Pues según ambos autores se pueden conseguir grandes resultados.

Y es que, por medio del juego dramático se trabajan aspectos muy variados. No obstante, en el presente estudio nos vamos a centrar en los efectos que ejerce en el ámbito emocional. Para ello vamos a apreciar cómo se relacionan ambos campos.

El ámbito emocional

A continuación, vamos a seguir el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012), concretando su aplicación por medio del juego dramático.

En primer lugar, vamos a detenernos en la conciencia emocional, consistente en conocer las emociones propias y ajenas. Tal y como afirman Baldwin y Waters (2010), cuando los estudiantes imaginan que son otras personas, al interpretar un papel, entran en contacto con sus pensamientos y sentimientos, al detectar las diferencias y semejanzas entre ellos y el personaje. Igualmente, cuando creamos historias conectamos de forma más directa con nosotros mismos al abstraernos del mundo, consolidando así nuestra identidad (Lardone y Andruetto, 2007). Al poner un infante en práctica el juego dramático no reproduce la realidad tal cual, sino que la muestra a partir de su experiencia, tal y como defiende Navarro (2007). Según Rodari “Para conocerse, es necesario ser capaz de imaginarse” (1983, p.65). Igualmente, Baldwin y Waters (2010) muestran que también se puede, con esta metodología, conocer al otro, trabajándose la empatía. Gracias a que para interpretar un papel se debe ver el mundo desde otra perspectiva. Así, según Sarlé (2000) cuando los escolares interpretan un personaje llegan a pensar desde la visión de dicho rol.

De igual manera, según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012), la conciencia emocional implica expresar lo citado anteriormente por medio de la expresión facial, el movimiento corporal y la voz; dándose todo ello con del juego dramático.

Por otra parte, han de trabajarse las habilidades socioemocionales, facilitándose las relaciones interpersonales al fomentar la escucha activa y la aceptación de los demás (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007). Así, se crean vínculos entre los compañeros (López Valero et al., 2010; Sarlé, 2000), ajustándose el drama a dicha exigencia, al partir del trabajo cooperativo.

Otro aspecto clave consiste en regular las emociones, lo cual no significa reprimirlas, sino canalizarlas. Podemos apreciar como al tener que representar un papel los infantes deben gestionar sus emociones para ajustarse al personaje, no dejándose llevar por sus impulsos (Baldwin y Waters, 2010).

Resulta clave hablar a su vez de la responsabilidad y la autonomía; teniendo que estar muy presentes en el juego dramático para que éste se desarrolle en armonía, dado que se trata de una actividad de gran libertad. Además, ambos aspectos están estrechamente ligados con la autoconfianza y confianza en los demás (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007). Paley (1987) por medio de su experiencia tuvo la posibilidad de detectar que al desarrollar un clima de confianza en el aula los pequeños se abrían, manifestando aspectos con los cuales no se sentían del todo cómodos consigo mismos. Para alcanzar dicho nivel de confianza, debemos mostrar al alumnado que no se le va a demandar que ejecute nada que no desee. Además, se le va a hacer ver que todas sus respuestas son válidas (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007). Dicha confianza se ve favorecida también por medio de esta propuesta dramática gracias a que se tratan de situaciones ficticias que nos permiten superar dificultades sin temor a que algo malo nos suceda (Sarlé, 2000), de tal forma que dichos ensayos terminarán por trasladarse a la vida real (Baldwin y Waters, 2010; Navarro Solano, 2007).

Todo ello nos muestra como, por medio del juego dramático, se fomenta la inteligencia intrapersonal e interpersonal, al partir de la experiencia de cada niño y niña (Navarro Solano, 2007).

Una propuesta inclusiva

Hoy en día, nos encontramos en una sociedad de gran diversidad, por lo que resulta vital potenciar desde la escuela una educación inclusiva (Escarbajal Frutos et al., 2012), pudiendo conseguirse por medio del juego dramático y la educación emocional.

El primer paso, para ello, debe ser plantearnos a qué nos referimos cuando hablamos de educación inclusiva. Según Fernández Rodicio, (2011) se trata de aquella forma de educación que se centra en atender las necesidades concretas de todos los estudiantes al aprender. Con un especial hincapié en aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, al sufrir marginación y exclusión, ya sea por motivo de discapacidad, sobredotación o pertenencia a alguna minoría o zona marginal.

Así, en la escuela se necesita un cambio metodológico, adaptando la propuesta que se realiza al alumnado y no viceversa (Bisquerra Alzina, 2011). Más concretamente,

nos referimos a la aplicación de una intervención que se base en la interacción y en el diálogo (Lata Doporto y Castro Rodríguez, 2016); todo ello con el fin de crear grupo. Pues no debemos olvidar, tal y como defiende Parra Robledo (2016), que la escuela inclusiva precisa que aprendamos todos juntos, con independencia de nuestras características, beneficiándose todo el alumnado (Bisquerra Alzina, 2011).

Si seguimos las experiencias de Baldwin y Waters (2010), apreciamos que gracias al juego dramático se puede alcanzar dicha creación de grupo, al trabajarse las habilidades de participación y comunicación del alumnado, gracias a la interacción constante (Navarro Solano, 2009). Además, se fomenta la empatía al ponerse en el lugar del otro; se trabaja la autoestima de todo el alumnado al realizar aportaciones aceptadas y valoradas y se aprecian los beneficios de la diversidad, pues cuanto más dispares sean los participantes, más variadas serán sus aportaciones. Núñez Cubero y Navarro Solano defienden que “el trabajo creativo en grupo es siempre superador al individual” (2007, p.239). Además, se trata de una metodología de gran flexibilidad, en la que tienen cabida contribuciones muy personales. Por ende, se da vía libre a la creatividad, siendo según Núñez Cubero (1999) un aspecto clave, pues una escuela creativa, es aquella que no rechaza a quien es diferente. Igualmente, por medio del drama se visibiliza en el aula la realidad que se vive en la comunidad que la integra, trabajándose la educación para la diversidad (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007).

Por su parte, la educación emocional nos lleva a la inclusión gracias a que por medio de su trabajo se puede alcanzar el desarrollo afectivo y social del alumnado, es decir se consigue que el estudiante se desarrolle como persona que sabe convivir con los demás y consigo mismo (Fernández Rodicio, 2011).

El papel docente

Para conseguir todo lo citado, resulta esencial que la actuación del docente favorezca dicho proceso. Sarlé (2000) afirma que el juego dramático precisa de la participación conjunta del maestro y del alumnado, puesto que la mediación del docente aporta al niño y la niña estabilidad y seguridad a la hora de desarrollar su juego.

Para ello se tiene que dejar de lado el papel tradicional del maestro y maestra, con una relación dinámica entre profesor, estudiantes y contenido trabajado (Navarro Solano, 2009). Así, Gómez Mayorga (2014) afirma que el docente tiene que actuar como guía. Para ello, tal y como defiende Paley (2004), ha de participar activamente en las actividades, formando parte del juego.

Otro aspecto clave a tener en cuenta, según esta autora (2004), es la importancia de escuchar al alumnado; completándose con una retroalimentación positiva. Puesto que según Gómez Mayorga (2008) el profesorado, junto al resto de compañeros/as, actuamos como espejos en los que se reflejan los estudiantes, contribuyendo a que construyan o no, una imagen positiva de sí mismos.

Igualmente, el docente ha de reflexionar acerca de la adecuación de la propuesta que lleva al aula, apreciando si se alcanzan los objetivos planteados y cómo es su actuación, de cara al futuro.

Experiencias y estudios previos

El juego dramático es una herramienta cada vez más empleada en las aulas, especialmente en el ámbito anglosajón (Navarro Solano, 2009). Así, uno de los referentes fundamentales al hablar del juego dramático es la maestra norteamericana Vivian Paley, quien ha planteado por medio de su obra la creación y posterior dramatización de historias por parte del alumnado de Educación Infantil, para fomentar su desarrollo.

Su propuesta ha sido seguida por varios autores, tales como la psicóloga Cooper (2005) quien consideró que se trataba de una metodología muy adecuada para trabajar la alfabetización, realizando varios estudios en Texas. Asimismo, Shillady (2014) llevó a cabo una investigación en cincuenta escuelas públicas de Boston, en el curso 2012-2013, para fomentar la escritura y la lectura, obteniendo buenos resultados. Por su parte la compañía de teatro y educación MakeBelieve Arts, aplica la propuesta de Paley en Londres (Cremin, Swann, Flewitt, Faulkner y Kucirkova, 2013).

Resulta necesario hacer especial hincapié en la labor de Wright, Diener y Kemp (2013), quienes realizaron un estudio en Utah, durante seis meses. Con él se trató de

mostrar si gracias a la creación y dramatización de historias, en un aula de Educación Infantil, se promovía el desarrollo social y emocional del alumnado, construyendo comunidad los estudiantes y el maestro. Retomaremos dicho estudio y sus resultados más adelante.

Fuera del ámbito anglosajón podemos hacer mención a una investigación realizada por Sarlé (2000), llevada a cabo en escuelas públicas de Buenos Aires, en aulas de infantil. Con objeto de analizar la relación existente entre el juego dramático y la adquisición de nuevos aprendizajes del ámbito de la literatura.

Se puede apreciar, así, como el juego dramático permite fomentar diversos aspectos, entre ellos las emociones. No obstante, en nuestro país aún no está extendida dicha forma de trabajo. De ahí, que con el presente estudio se quiera comprobar si en nuestro sistema educativo esta metodología resulta fructífera o no.

2. Metodología

El actual análisis se ha realizado aplicando una metodología de investigación evaluativa, sobre una propuesta educativa. Para lo cual se ha partido de un enfoque cualitativo.

Más concretamente se ha aplicado el modelo CIPP, creado por Stufflebeam y Shinkifield (1987, como se citó en Bausela Herreras, 2003), cuyos componentes son según Martínez Meiano (1996, como se citó en Bausela Herreras, 2003):

- **Evaluación del contexto**, determinando los objetivos y metas del programa a aplicar.
- **Evaluación de entrada**, concretando el diseño del programa, teniendo en cuenta los recursos disponibles, para alcanzar el propósito establecido.
- **Evaluación del proceso**, apreciando si el plan se está implementando de forma adecuada o si resulta necesario realizar modificaciones.
- **Evaluación del producto**, analizando los logros alcanzados por medio del programa estudiado, haciendo especial hincapié en los objetivos que nos formulamos en un principio. Todo ello se encamina a realizar mejoras de cara a futuras propuestas.

Figura 2 Modelo CIPP

Muestra y contexto de evaluación

El proyecto evaluado se basa en un taller de educación artística y emocional, destinado a alumnado de 5 años de edad. La propuesta fue creada por la psicodramatista Cristina Domínguez Vázquez, al frente de la asociación *Arte Social Transformador TransCrea*, aplicando su modelo de expresión dramática para trabajar el campo de las emociones (ANEXO IV). Junto a ella, el proyecto fue implementado en un aula de Educación Infantil por una psicóloga, Rita María Jiménez Montes, una trabajadora social, Aurora García Haldón, y una maestra de Educación Infantil, Bárbara Tejado Cabeza, autora, a su vez, de este estudio evaluativo. Todas juntas realizamos un análisis de lo vivenciado, a medida que se iba desarrollando la experiencia.

Las sesiones tuvieron lugar durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, una vez por semana, durante una hora y media cada día. Se concluyó con una sesión de cierre en el mes de enero. Todas ellas se desarrollaron dentro del horario escolar, en un centro público de Educación Infantil y Primaria, que colaboró con el proyecto, situándose en la zona Tres Barrios-Amate.

El grupo específico con el que se trabajó, se trató de 16 estudiantes del último curso de Educación Infantil, más concretamente 8 niños y 7 niñas. Destacar que entre el alumnado podíamos encontrar una gran variedad cultural y étnica, con estudiantes de

etnia gitana, magrebíes y procedentes de Latinoamérica. Se trata de un reflejo del Centro en general, por lo que la atención a la diversidad estaba muy presente en las aulas de dicho colegio, dada la gran heterogeneidad que hallábamos. En relación con el nivel económico de las familias, en su gran mayoría era medio-bajo, correspondiendo a la realidad vivida en la zona en la que se enmarca el centro.

Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Los procedimientos que han sido empleados son los siguientes:

Observación participativa activa

Específicamente, se ha aplicado una observación inicial para conocer directamente al grupo clase con el que se ha trabajado, y poder realizar la evaluación del contexto. Al igual que se ha contado con una observación directa durante cada una de las sesiones estudiadas.

En ambos casos se registró toda la información percibida por medio de anotaciones en un diario de campo, atendiendo a los avances, los planteamientos que han funcionado, las dificultades encontradas...

Para la elaboración de dicho instrumento se partió de una serie de directrices: observar el grado de participación de los escolares y las aportaciones específicas que realizaban, tomar nota de las necesidades que los niños y niñas manifestaban y cómo se les daba respuesta, a la par que se atendía a la acogida que tenían entre el alumnado las propuestas que se realizaban, ajustándose o no a sus intereses.

Todo lo relativo a este instrumento se puede observar en ANEXO I.

Figura 3 Instrumento de observación

Entrevistas

Se les realizó una entrevista final a cada una de las docentes que llevaron a la práctica el proyecto. Más concretamente consistió en una entrevista estructurada, con una serie de preguntas elaboradas de antemano, que permitían conocer su punto de vista sobre los temas centrales del presente estudio.

En este caso, para elaborar dicho instrumento se establecieron una serie de bloques de contenidos a tratar:

- Formación y experiencia previa de las docentes en el ámbito de la educación y más específicamente del juego dramático y las emociones.
- Si se había visto trabajado el campo emocional por medio del juego dramático y de qué forma, contemplando más concretamente las subcategorías establecidas en el estudio.
- Si se había atendido a la diversidad presente en el alumnado, dándole respuesta a sus necesidades particulares.
- Cómo debe actuar el docente en propuestas de este tipo y qué requiere para ello.
- Las enseñanzas de cara a un futuro que ha proporcionado la experiencia, con objeto de mejorar.

A su vez, se le efectuó una entrevista de forma colectiva al grupo-clase con el que se trabajó, sirviendo como cierre del proyecto. Así, se pudo conocer su opinión al respecto, enriqueciendo la visión docente. En esta ocasión, se trató de una entrevista no estructurada.

Por su parte, para crear dicho instrumento se establecieron dos cuestiones generales, en torno a qué les había gustado de la experiencia, a los niños y niñas, y qué no.

Todo lo relativo a las entrevistas se puede observar en el ANEXO III.

Figura 4 Instrumento de entrevistas

Reuniones de los docentes que han implementado la intervención

Tuvieron lugar al comienzo de la experiencia, a mitad del proceso y al concluir el proyecto, además de al finalizar cada sesión. Con el fin de evaluar lo vivido y plantear mejoras de cara a las próximas propuestas formuladas, en el presente proyecto y en futuros. Así, con lo tratado se llevaron a cabo anotaciones interpretativas de los hechos que estaban teniendo lugar.

Las pautas que se tuvieron presentes al elaborar el instrumento fueron: compartir los avances que se estaban dando en el alumnado en relación con los objetivos planteados, qué aspectos no se estaban cubriendo y los motivos por los que creíamos que estaba sucediendo. Es decir, realizar un balance de todo lo vivido. Para concluir con la formulación de objetivos más concretos, ajustando en mayor profundidad la propuesta.

Se puede consultar todo ello en el ANEXO II.

Figura 5 Reuniones

Cabe destacar que se ha optado por recurrir a diversas fuentes y métodos para la obtención de información, con el propósito de poder realizar una triangulación de datos (Vallejo y Finol de Franco, 2009) y así garantizar un mayor rigor de la investigación cualitativa.

Análisis de datos

El análisis de datos en el presente trabajo se ha llevado a cabo por medio de un sistema categorial (Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2011).

Más concretamente, se ha optado por un proceso deductivo (Osses Bustingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla, 2006), creándose las categorías y subcategorías con las que se ha trabajado a partir del marco teórico inicial. No obstante, de forma inductiva se ha establecido una categoría adicional, puesto que al analizar la

información se ha apreciado que resultaba necesario incluir un apartado de *Aspectos a mejorar*. Así, tanto las categorías como las subcategorías se pueden consultar en el siguiente epígrafe.

3. Resultados

Tras analizar toda la información recopilada, se han establecido las siguientes categorías y subcategorías de análisis.

Educación emocional

La conciencia emocional

Durante estos meses, las docentes hemos conocido en profundidad al alumnado con el que se ha trabajado, adentrándonos en su personalidad, sus intereses y su forma de actuar. Se han podido “visibilizar las necesidades y estados de los niños en ese momento” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III). Todo ello se ha apreciado en las temáticas de las historias creadas y en los disfraces que portaban, convirtiéndose en ninjas dado que éstos “tienen aventuras y jugamos siempre a las aventuras, saltando y corriendo”, siendo afirmaciones procedentes de niños que necesitaban movimiento en ese preciso instante. Así, al verbalizar dichos aspectos, exteriorizándolos, tomaban ellos mismos conciencia, conociéndose a sí mismos y su estado interior “Entonces ¿ahora quieres vivir esas aventuras, saltando y corriendo?” “Sí”, comenzando a correr por el espacio con una sonrisa (Diario de campo, ANEXO I).

Además, se ha trabajado la conciencia corporal necesaria para que se dé la emocional, “cuerpo y emoción van intrínsecamente unidos, no hay conciencia emocional si no hay conciencia corporal y viceversa” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Puesto que, gracias a la conciencia corporal se pueden identificar señales en nuestro cuerpo que nos indican qué nos está sucediendo.

Se trata de jugar experiencialmente con los personajes. Éstos, encarnados en el cuerpo del niño, le permiten vivir esa alegría, tristeza, rabia... que, al ser

sentidas, son reconocidas y pueden ser expresadas con la exposición teatral [...] Ese sentir del niño que interpreta esa situación puede ser llevado después a su vida real. (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III)

Así, “El juego dramático ha funcionado en cuanto que destapa todo el material de contenido emocional del alumnado, es decir destapa, todo aquello que se contiene en el aula” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

A su vez se ha fomentado la “empatía” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III), no solo al ponerse el alumnado en el lugar del personaje que interpretaba, sino también al interactuar con sus compañeros/as. Y es que, cada vez que uno de los infantes tenía algún problema que le llevaba a no querer participar en el juego, los demás trataban de ayudarlo, interesándose por él. Tal y como sucedió entre dos compañeras, Rosa¹ y Elena, de tal forma que, tras golpearse Elena, su amiga Rosa decidió no separarse de ella hasta que se reincorporase al juego (Diario de campo, ANEXO I).

Otro ejemplo de empatía lo encontramos al jugar con títeres, al emplearlos para comprender la postura del otro. “Usamos títeres, para usar la técnica del espejo, para hacer ver las consecuencias de las conductas agresivas y de esta manera desarrollar la empatía” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Expresión de las emociones

Igualmente, cabe destacar como los escolares han expresado diversas emociones por medio de las historias que iban interpretando. Así, el miedo se pudo apreciar en uno de los relatos, “Pero en el castillo hay fantasmas, dos fantasmas que somos Carmen y yo” transformándose, inmediatamente, la expresión facial y corporal de los estudiantes que estaban actuando (Diario de campo, ANEXO I).

Es cierto que en un primer momento el alumnado no tenía muy presente el empleo del cuerpo como vehículo para expresarse, recurriendo únicamente a la voz. No obstante, esto fue cambiando, llegando a tal punto que no solo hacían uso corporal y vocal, sino también de la expresión facial, para transmitir los estados emocionales, convirtiéndose, por ejemplo, en verdaderos lobos.

¹ Los nombres del alumnado han sido modificados en el presente trabajo para garantizar su derecho a la privacidad de datos.

La expresión emocional se ha dado, no solo de forma oral, sino también corporal. Los niños ven que la comunicación va más allá de lo que son las palabras y que con gestos y mímica estamos ya comunicando algo y somos capaces de obtener mucha información. (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III)

Por medio de la expresión de las emociones de los personajes, se fueron construyendo los cimientos que permitieron a los infantes extrapolar dicha expresión a su vida real, llegando algunos de ellos a manifestar de forma espontánea, cómo se sentían y los motivos que les llevaban a ello. Cabe destacar una de las niñas, Macarena, quien mostró en una sesión su tristeza por una situación personal de su madre, así, lo habló con las docentes por propia iniciativa (Diario de campo, ANEXO I).

También, han compartido entre ellos lo que no les gustaba de las prácticas de los demás, y cómo les hacían sentir sus comportamientos. Para ello se ha trabajado que “los niños se mirasen a los ojos y expresasen sus emociones de forma asertiva” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Este clima de apertura se ha conseguido gracias a que no solo se ha trabajado la expresión, sino que además se ha hecho un especial hincapié en la escucha. Se trata de uno de los puntos más relevantes que se quisieron fomentar durante la experiencia, dadas las carencias que había en el grupo al comenzar a trabajar con él. Por lo que a mitad del proyecto se estableció como objetivo esencial (Registro de reuniones, ANEXO II).

Habilidades socioemocionales

Se han trabajado de forma directa, dado que “el juego dramático es necesario a través del grupo. Es decir, sin el otro yo no puedo crear una escena” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Esto les ha llevado a tener que “negociar las ideas que van surgiendo”, “a respetar los turnos de palabra” y a “participar de forma respetuosa” (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III).

En lo relativo a dicho campo, ha jugado un papel clave la dotación de herramientas para la resolución de conflictos; empleándose vías diferentes a la violencia, puesto que al comenzar a trabajar con ellos se detectó que ésta era la única respuesta presente ante los problemas. Para ello, se optó por “en los conflictos parar, e

identificar qué nos está pasando a nivel emocional para saber cómo reaccionar ante ello” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Poco a poco se fue apreciando un cambio en el alumnado. Por ejemplo, cuando varios niños querían interpretar al mismo personaje, al lobo feroz, ellos mismos encontraron una solución. Así, optaron porque en lugar de tratarse de un solo animal, en su versión de *Los tres cerditos* iban a aparecer varios lobos. Igualmente, cuando no estaban cómodos con el disfraz que se les asignaba, se los intercambiaban entre ellos, o los modificaban, por lo que empleaban una capa como si de un pañuelo ninja se tratase (Diario de campo, ANEXO I).

No obstante, es cierto que aún queda camino por recorrer en este campo de resolución de conflictos, pues todavía está muy presente la violencia. Se trata de “un proceso largo, de diálogo, que requiere de más tiempo del disponible” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Por otra parte, destacar la creación de vínculos que ha tenido lugar, en poco tiempo, entre docentes y alumnado. Se ha trabajado de esta forma su socialización, al interactuar con personas nuevas.

Regular las emociones

Para profundizar en la canalización de las emociones resultaría necesario disponer de un periodo de tiempo más largo, dado que “En tan poco tiempo es muy difícil” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Así, en la intervención implementada “Indirectamente sí se ha trabajado”, puesto que “Ha estado más centrado el trabajo en poner conciencia, siendo este el paso previo para poder regular las emociones” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III).

Sin embargo, es cierto que el fomento de la regulación emocional estuvo muy presente en las historias en las que se interpretaban peleas, muy frecuentes éstas. “Cuando escenifican, por ejemplo, escenas violentas, se les invita a ver que, a veces, se exceden en la violencia y cómo han de regular esa emoción para no agredir a sus compañeros o hacerse daño ellos mismos” (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III). Y es que, en un primer momento, al no ser capaces de controlar sus impulsos, lo que comenzaba como un juego terminaba siendo un conflicto real. Por ello, por medio de la

intervención, se ha permitido que los infantes explorasen con sus historias los efectos de la agresividad y el manejo de las emociones, aprendiendo a dominarlas en estos contextos y poder extrapolarlo a su vida.

Así, ya se han dado algunas muestras del calado de estas enseñanzas, al canalizar sus emociones cuando surgían conflictos, resolviéndolos con la palabra. Una experiencia concreta en la que se puede apreciar dicho hecho fue un enfrentamiento entre dos alumnos, Omar y Antonio, por un asiento, ante lo cual Antonio recurrió al diálogo. Explicó que él estaba sentado antes; en lugar de usar la violencia; tal y como se venía haciendo hasta entonces (Diario de campo, ANEXO I).

Igualmente, los estudiantes observaron que, si permitían que sus enfados les dominasen, iban a perder la oportunidad de disfrutar de la actividad, por lo que comenzaron a no dejarse llevar por éstos. Así, Elena tras haber permanecido durante prácticamente una sesión completa sin jugar, por enfadarse con sus compañeros, no accedió a que le sucediese lo mismo en días sucesivos, al controlar sus emociones cuando las cosas no salían como ella deseaba (Diario de campo, ANEXO I).

Responsabilidad y autonomía

El alumnado ha ido interiorizando las normas de los juegos que se les iban proponiendo; con “actividades ritualizadas que favorecían la toma de responsabilidades y la autonomía, por conocer los niños lo que procedía” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III), por ejemplo, para conseguir sus disfraces. A la par que, ambos conceptos “se han trabajado gracias a la creación de normas por parte del grupo” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III), con un “*Drama Contract*”² que ellos mismos establecieron. Poco a poco dichas normas fueron calando en el alumnado, al tomar conciencia de que, si querían jugar, su comportamiento tenía que permitirlo y no limitarse a seguir las reglas porque las maestras lo dijese. Dicha enseñanza fue manifestada por los alumnos y alumnas directamente, gracias al feedback que nos aportaron en la entrevista que se les realizó.

Igualmente, la autonomía estaba presente en las actuaciones que realizaban en el aula, al ponerse los disfraces sin ayuda de nadie y confeccionarlos con elementos del

² “*Drama Contract*” contrato elaborado por el alumnado y los docentes con objeto de determinar las normas a seguir al desarrollar el juego dramático (Baldwin y Waters, 2010, p.100).

entorno. También se apreció, dado que los miembros del grupo “ya tenían cada vez más destreza a la hora de hacer las creaciones” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Al igual que se observó cuando tenían que dividirse en equipos, con una gran iniciativa.

Si retomamos la responsabilidad, podemos apreciar que también estuvo muy presente en el uso que se les dio a todos los materiales que se emplearon. Se manejaron de forma adecuada y se recogieron cuando llegó el momento, tal y como sucedió con los disfraces.

Autoconfianza y confianza en los demás

Ambos aspectos se han trabajado al estar muy presente la escucha y valoración de las aportaciones realizadas por los compañeros/as. Y es que, al ver que los demás apreciaban lo que decían y hacían, los infantes confiaban más en sí mismos y en el otro, al saber que nada malo les iba a suceder al abrirse. Por lo tanto, hemos podido observar “Como los chavales cada vez tenían más disponibilidad, sobre todo los más tímidos, para hablar en la Asamblea y también para confiar” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

En un principio muchos de los estudiantes no quisieron narrar en voz alta las historias que creaban, compartiéndolas únicamente con las docentes. Sin embargo, este hecho fue cambiando sesión tras sesión.

Una de las dinámicas que permitió trabajar de forma más significativa esta confianza, fueron las presentaciones que tuvieron lugar al iniciar cada sesión, al darle voz a todo el alumnado.

No obstante, es cierto que resulta necesario seguir trabajando dicho campo con los escolares más retraídos, para empoderarlos (Registro de reuniones, ANEXO II).

Inclusión

Interacción y diálogo

Hay que hablar del “juego dramático, entendido desde ese lugar de escucha de las necesidades latentes del grupo” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III), lo cual resulta clave para formular una propuesta inclusiva.

Así, por medio de la intervención se ha apreciado como la interacción social estuvo manifiesta de forma directa, dado que las actividades se desarrollaron en grupo.

Cabe destacar que, en un primer momento, las niñas de la clase permanecieron al margen de dichas interacciones (Registro de reuniones, ANEXO II). No obstante, paulatinamente, tomaron un mayor protagonismo, al darles voz y trabajar su autoestima. Así, por ejemplo, Macarena, hasta la quinta sesión no quiso compartir ninguna historia, sin embargo, tras ello sintió la confianza suficiente para mostrar su estado emocional de forma directa (Diario de campo, ANEXO I).

Creación de sentimiento de grupo

Se trata de uno de los aspectos que tuvo mayor importancia en la intervención, tal y como se estableció en las reuniones celebradas; “el objetivo fue más bien el de la cohesión” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Así, al apreciar los infantes que eran valorados y apoyados por los demás, con sus historias e interpretaciones, se fomentó un sentimiento de pertenencia.

Igualmente, dicha comunidad se creaba al incluir a los compañeros/as en los relatos que iban creando, mostrándoles a los demás que eran importantes para ellos.

David vuelve a retomar la historia del vampiro de la semana pasada. Afirma que él e Isaac son amigos, porque Isaac es otro vampiro y van juntos a luchar contra los ninjas. Se le pregunta por qué aparece Isaac en su historia, a lo que él responde que es porque son amigos y que al ser su amigo quiere que esté en el relato. (Diario de campo, ANEXO I)

Por otra parte, tomaron conciencia de que al ser las historias en grupo el resultado era más rico, por lo que aceptaban y completaban las aportaciones de los demás.

No obstante, y pese a que la creación de dicho sentimiento de grupo fue uno de los objetivos centrales, se tomó la decisión de dividir a la clase en dos, puesto que “Se ha de contar con grupos menores para atender a esa diversidad” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III), dada la gran heterogeneidad presente en el aula. Sin embargo, se decidió que los equipos variasen en cada sesión, para que todos tuviesen contacto entre sí y no se cohesionasen dos grupos paralelos.

Visibilización de la realidad vivida por los escolares

Los estudiantes interpretaban los papeles que veían a su alrededor. Por ejemplo, una de las niñas, Noelia, al presenciar un conflicto entre compañeros trató de resolverlo diciendo “yo soy la maestra”, y al actuar tal y como lo hace su docente ante situaciones de este tipo. Pues, todo lo que ven lo extrapolan a sus juegos (Diario de campo, ANEXO I).

De este modo, gracias a la intervención realizada, se pudo apreciar como en el ambiente en el que se estaba desarrollando el alumnado que ha participado, la violencia estaba muy presente. Al materializarse en su forma de interactuar, al recurrir a peleas, y por medio de las temáticas de sus historias. Así, David y Omar narraron lo siguiente:

Un payaso loco intenta matar a un grupo de niños, los niños entonces empiezan a lanzarle bombas al payaso y el payaso también le lanza bombas a los niños. Cojo un cuchillo y mato al payaso y Antonio empieza a dispararlo. (Diario de campo, ANEXO I)

Son muy frecuentes las representaciones de escenas agresivas en las que se le da vida a situaciones de la vida diaria donde los menores perciben violencia y, o bien, son víctimas o bien son promotores de la misma por haberla sufrido anteriormente. (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III)

Igualmente, con la elaboración de normas se pudo apreciar dicha violencia, dado que gran parte de las mismas estaban centradas en corregir conductas agresivas: “No empujar ni tirar de los pelos”, “No pegar patadas en el pecho” o “No quemar” (Diario de campo, ANEXO I).

De este modo, al visibilizar la realidad del alumnado con el que estábamos trabajando pudimos dotarnos de herramientas, para llevar a cabo medidas compensatorias.

Trabajo emocional

Todo el trabajo emocional, que se ha citado anteriormente, contribuyó a atender las necesidades del alumnado.

Papel docente

Guía: animador que fomenta la creatividad y escucha

Las docentes le hemos dado una especial relevancia a escuchar al alumnado, a la hora de programar. Así, se les invitaba a realizar propuestas de actividades para llevarlas a la práctica.

Por lo que el feedback entre docentes y escolares ha sido constante, no limitándose a la entrevista realizada, sino que tuvo lugar a lo largo de todo el proyecto. Pues, sus aportaciones nos permitían apreciar qué era lo que verdaderamente les interesaba, qué funcionaba con ellos y qué no... Es decir, la “escucha activa” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III) resultó clave.

De este modo, se ha conseguido conectar con alumnado que en un primer momento no quería participar, al no estar vinculadas las propuestas realizadas con sus gustos. No obstante, al dar con sus intereses la situación cambiaba. Podemos hablar por ende de Omar, un niño que permaneció al margen durante gran parte de las actividades que se proponían. Así, en una sesión al invitarle a narrar la historia de *Los tres cerditos* se observó que prefería jugar a las construcciones. Por ello, se tomó la decisión de modificar la actividad y animarle a él y a los demás a construir las casas de los cerditos, para narrar posteriormente la historia con dichas construcciones. Así, Omar conectó totalmente con la actividad y participó activamente durante toda la sesión (Diario de campo, ANEXO I).

En esa misma línea se tuvo muy presente que cada día es diferente y nuestro estado emocional varía, por lo que los escolares en algunas sesiones requerían de un tipo de dinámicas y otros días de otras. El docente “Debe tener también una gran actitud de escucha por parte del grupo, hacia dónde [...] quiere ir” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III), y modificar las sesiones para dar respuesta a las necesidades de los infantes en ese preciso momento. Por ejemplo, en el proyecto se dio una actividad de dibujar historias, sin estar previamente programada.

Además, destacar que se ha respetado el ritmo de todo el alumnado ya que al tratarse de procesos individualizados no se les exigía llegar a una respuesta única y

limitada. Al igual que tampoco se les ha presionado para participar, con la creación de un espacio al que acudir cuando no deseaban formar parte del juego, el “rincón de pensar y observar” (Diario de campo, ANEXO I).

Otro aspecto a destacar es que los docentes no debemos tener miedo al desorden; “el juego dramático en una primera instancia, sobre todo en grupos que no conocen la técnica, genera caos” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Sin embargo, al mismo tiempo, otro de los aspectos vitales es que se les proporcione un ambiente estructurado, con estabilidad, al poseer y transmitir una “autoridad interna, es decir no es autoridad autoritaria” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Entra así en juego el papel clave del docente, al encontrar dicho equilibrio.

Formar parte del juego

Resulta esencial que el docente “disfrute jugando” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Así, los propios estudiantes nos introducían en las historias, al darnos papeles que mostraban el vínculo creado, convirtiéndonos en “mamá mono” (Diario de campo, ANEXO I).

Además, al participar las maestras en el juego, hemos constituido modelos en los que los escolares podían apoyarse. Interiorizaban el mensaje que queríamos transmitirles de forma más profunda que si nos hubiésemos limitado a manifestarlo oralmente. No hemos explicado cómo interpretar a un lobo, sino que hemos sido lobos (Diario de campo, ANEXO I).

También, destacar la importancia de que el docente tenga formación en arte dramático, en el “manejo de muchísimas dinámicas, porque a veces uno prepara una dinámica, pero luego en ese momento tienes que tirar de otras dinámicas teatrales y de juegos” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III), en función de las necesidades de cada momento.

Trabajar sus emociones

El docente “ha de conocer bien y hacerse cargo, como adulto, de sus propias reacciones emocionales” (Entrevista a la Docente 3, ANEXO III), ya que si quiere trabajar el campo emocional tiene que darse en él el “reconocimiento de sus emociones y el no juzgarlas” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

Figura de apego

Uno de los aspectos que más destaca del grupo con el que se ha trabajado es la demanda de vinculación que nos hacían a las docentes. Por ejemplo, Nacho era un niño con una respuesta muy agresiva, por lo que se trabajó con él “vinculándonos afectivamente” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III), para dar respuesta a sus necesidades.

Nos hemos convertido en verdaderas figuras de apego, tal y como los infantes manifestaron con sus actos en la entrevista que se les realizó. Se trata de uno de los objetivos esenciales que nos planteamos a mitad de la experiencia.

Reflexión constante, para adecuar la propuesta

A lo largo de toda la intervención ha estado muy presente el ensayo-error. Con lo que se apreció qué funcionaba y qué no, fruto de las reuniones celebradas (Registro de reuniones, ANEXO II).

Asimismo, los objetivos a trabajar se concretaron a mitad del proyecto, tras conocer realmente al alumnado y tener en cuenta el tiempo disponible para actuar.

Por ello hemos podido apreciar que la labor docente no debe limitarse a llevar a la práctica lo programado previamente, sino que requiere de reflexión y autoevaluación continua.

Aspectos a mejorar

Al analizar la intervención se han apreciado una serie de limitaciones en la implementación del proyecto.

Se puede hablar, por lo tanto, de la brevedad del mismo, lo cual ha impedido profundizar en algunos de los aspectos trabajados; tal y como sucedió con la “regulación de las emociones” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III). Aunque, a su vez deben darse sesiones más breves, “no tanto de una hora y media, como de 45 minutos y luego ir paulatinamente subiendo el tiempo” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III).

También, se ha apreciado la importancia de contar con la colaboración de toda la comunidad educativa. Así, entre las participantes de la puesta en práctica del proyecto, hubo una gran conexión, sin embargo, faltó con los docentes del centro.

Por otra parte, se careció de información inicial sobre el alumnado “teníamos muy poca o escasa información de las necesidades de los chavales” (Entrevista a la Docente 1, ANEXO III) para poder adaptarnos más a sus necesidades desde un principio.

En definitiva, se ha tenido que ajustar la intervención a un sistema educativo con cierta rigidez, “jerárquico, los niños sentados en las sillas, se les aplica castigo” (Entrevista a la Docente 2, ANEXO III), que no casaba cien por cien con la metodología propuesta.

4. Conclusión y Discusión

Una vez analizada toda la experiencia que se ha procedido a evaluar con el presente trabajo, y al relacionarla con los objetivos planteados que se deseaban alcanzar, se ha llegado a una serie de conclusiones.

En primer lugar, destacar que verdaderamente se ha visto trabajado el campo emocional por medio del juego dramático, a la par que se atendía a la diversidad presente en el aula, con actividades en grupo en las que se respetaban las peculiaridades de todo el alumnado, pues cada uno tenía su espacio libre de expresión. Además, se ha apreciado que para conseguir todo ello resulta esencial que el docente actúe como guía, al escuchar a los estudiantes y constituir una figura de referencia con su participación activa en el juego.

Al comparar los resultados alcanzados con otras investigaciones basadas en el empleo del juego dramático para trabajar el campo emocional y la inclusión, se puede apreciar que existe una concordancia entre ellos. Así, por ejemplo, Wright et al. (2013), ya mostraron como por medio de dicha metodología se trabajan aspectos tales como el aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás, la escucha activa, las habilidades sociales, la autorregulación, la responsabilidad, la toma de confianza, la creación de

grupo, dotando a los estudiantes de oportunidades de interacción y colaboración entre ellos, a la par que se resolvían conflictos. Para lo cual, dichas autoras propusieron actividades centradas en el alumnado, la necesidad de respetar y animar sus decisiones, al mismo tiempo que se les proporcionaba un ambiente seguro. Por todo ello, al comparar sus palabras con la experiencia analizada se puede detectar que existe un ajuste entre los resultados alcanzados, pese a darse en dos sistemas educativos diferentes; el español y el americano. Por lo que dicha metodología es adecuada en ambos contextos. Sin embargo, es cierto que en la experiencia que aquí se analiza algunos de los contenidos trabajados no se han tratado en tanta profundidad como en la práctica vivida por Wright et al. (2013), quizás por la brevedad de nuestra intervención, a diferencia de la de dichas autoras, que se extendió durante 6 meses.

Así, se puede apreciar que ha existido una correlación plena entre la visión teórica que se defendió al comienzo de estas líneas y aquello que se ha observado en el aula. Además, toda la información recopilada en un primer momento ha resultado clave en el análisis de datos, al permitir realizar un estudio más significativo, pues nos hemos detenido en aspectos que de otro modo hubiesen sido pasados por alto.

Por otra parte, la metodología empleada en la evaluación realizada ha resultado adecuada, dado que ha permitido recopilar y analizar información de gran utilidad. Aunque, también se han encontrado una serie de limitaciones. En esta línea, resulta necesario destacar que la experiencia podría haber sido más enriquecedora si se hubiese contado con más grupos de diferentes perfiles, para comparar la información. Tampoco se ha dispuesto del testimonio de las familias, lo cual nos hubiese facilitado apreciar si todo lo vivenciado era extrapolado por los estudiantes a diferentes contextos. Por otra parte, las entrevistas realizadas a las docentes tuvieron lugar cuatro meses después de concluir el proyecto, lo cual ha podido influir en sus respuestas.

En conclusión, gracias a toda la experiencia podemos tomar conciencia de la importancia de llevar a la práctica metodologías diversas en el aula, a la par que se evalúan de forma minuciosa con objeto de mejorar. Por todo ello, el presente estudio abre la puerta a futuras investigaciones que permitan enriquecer los resultados alcanzados, al cubrir todas las limitaciones expuestas con anterioridad, e intentar aplicar las mejoras pertinentes que han de tenerse en cuenta en intervenciones futuras, tales

como aumentar su extensión y contar con una mayor coordinación entre los profesionales. A la par que surgen nuevas líneas de análisis, como por ejemplo conocer la eficacia del juego dramático como herramienta para trabajar la resiliencia con estudiantes en entornos donde la violencia está presente. En definitiva, realizar estudios por medio de los cuales se consiga visibilizar el juego dramático como herramienta para trabajar la educación emocional en nuestras aulas, tal y como se ha pretendido hacer con el presente trabajo.

No necesitas permiso de nadie para mirar a cada niño a los ojos y hacerle entender que lo respetas, que deseas llevar a cabo esa conversación, que amas su juego, su habla, todo sobre él y lo necesario que es para ti. Nunca harás una cosa más importante en tu vida [...] Ese es el gran regalo que le damos a cada niño cada día. (Paley, 2009, 3:10)

5. Referencias Bibliográficas.

- 92nd Street Y. (26 de octubre de 2009). Vivian Gussin Paley at 92Y Wonderplay Conference 2008. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wWxYRkmHNXM>
- Baldwin, P. y Waters, M. (2010). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. Londres, Inglaterra: Network Continuum Education.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-378. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.17241>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Ed.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp.24-32). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.

- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona, España: PLAZA & JANES.
- Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's "storytelling curriculum". *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229-251. <https://doi.org/10.1177/1468798405058686>
- Cremin, T., Swann, J., Flewitt, R., Faulkner, D. y Kucirkova, N. (2013). *Evaluation report: Executive summary of MakeBelieve Arts helicopter technique of storytelling and story acting based on the work of Vivian Gussin Paley*. Londres, Inglaterra: MakeBelieve Arts.
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, de 19 de agosto 2008). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Fernández Rodicio, C. I. (2011). La Inteligencia Emocional como Estrategia Educativa Inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.21.29>
- Gómez Mayorga, C. (2008). Una escuela que construye identidades. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 87, 38-42.
- Gómez Mayorga, C. (2014). Un aula abierta al mundo. *Didáctica Inicial. Camus Ediciones*, 4(1), 29-33.
- Lardone, L. y Andruetto, M^a T. (2007). *La construcción del taller de escritura: En la escuela y la biblioteca*. Sevilla, España: Mad S.L.

- Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M^a M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona, España: Octaedro.
- MakeBelieve Arts. (29 de agosto de 2012). Helicopter Stories, Letting Imagination Fly. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UkJI8dyzRQQ>
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: Un juego más*. Sevilla, España: Gráficas Olimpia S.L.
- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la educación*, 23(2), 111-128.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29, 10-28.
- Navarro Solano, M^a R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M^a R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 14, 1-21.
- Núñez Cubero, L. (1999). Hacia una escuela creativa. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 14, (Ejemplar dedicado a: El informe Delors. La educación encierra un tesoro), 69-74.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M^a R. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía,

169, de 26 de agosto de 2008). Recuperada de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3?item=0>

- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. y Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. doi: 10.4067/S0718-07052006000100007
- Paley, V. (1987). *Wally's Stories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paley, V. (2004). *A child's work, the importance of fantasy play*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226644981.001.0001>
- Paley, V. (2010). *Entrevista Illinois early learning*. Recuperado de <http://illinoisearlylearning.org/interviews/paley-sp.htm>
- Parra Robledo, R. (2016). La innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34.
- Rekalde, I., Vizcarra, M^a T. y Macazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula abierta*, 39(1), 93-103.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasía*. (Traducción: J. Grove Álvarez). Barcelona, España: Argos Vergara (Original en italiano, 1973).
- Sarlé, P. (2000). El juego Dramático, la Educación Infantil y el Aprendizaje Escolar. *Psykhé*, 9(2), 41-53.
- Shillady, A. (2014). *Spotlight on young children: Exploring language and literacy*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. doi: 10.1177/1468798416659229
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133.



Wright, C., Diener, M. L. y Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0544-7>



ANEXOS

ANEXO I: Diario de campo.

Tanto en el presente instrumento de recopilación de datos como en los sucesivos se van a establecer un sistema de categorías y subcategorías para analizar la información obtenida³.

OBSERVACIÓN INICIAL.

Tras las dos primeras sesiones en las que se ha podido trabajar con el grupo (27 de septiembre y 4 de octubre de 2016) ¹ y ⁵. se han apreciado los siguientes aspectos, que nos van a servir como guía para poder ajustar la propuesta al grupo-clase concreto.

3. Así, en primer lugar, con este grupo llama especialmente la atención el alto índice de violencia que se da en las respuestas del alumnado. Cuando surge algún conflicto entre ellos, lo cual se da en numerosas ocasiones a lo largo de las sesiones, recurren a empujones y patadas, teniendo que separar a los estudiantes. Dichas muestras de agresividad en algunas ocasiones se han dado incluso hacia las docentes.

4. Sin embargo, al mismo tiempo muchos de ellos buscan constantemente el contacto físico del adulto; en forma de caricias y abrazos. Así, coincide el alumno, Nacho, que tiene respuestas más violentas con el que a su vez demanda más afecto. Por ejemplo, se han dado ocasiones en las que estaba sentado sobre el regazo de una de las monitoras y al pasar algún compañero junto a él le ha lanzado una patada, sin motivo aparente.

2. Otro de los aspectos que ha llamado especialmente la atención en la primera toma de contacto con el alumnado ha sido la falta de cohesión grupal, habiendo subgrupos cerrados dentro de la clase. Éstos coinciden con el sexo, de tal forma que apenas hay contacto entre las niñas y niños.

1. En relación con este aspecto, cabe destacar que el grupo está formado por 8 niños y 7 niñas, siendo muy equitativa la división. No obstante, la presencia de los niños

³ Las categorías con las que se ha trabajado se diferencian por el color asignado, así el ámbito de las emociones se identifica con el color rosa, la inclusión con el azul, el papel docente con el verde y los aspectos a mejorar con el rojo. Para las subcategorías, por su parte, se han empleado números, siguiendo el orden en el que aparecen en el documento, por ejemplo, ¹. conciencia emocional, ². expresión de las emociones ...

es mucho más marcada, teniendo más voz que las niñas, las cuales permanecen en un segundo plano a lo largo de las dinámicas que se han realizado.

6. Sin embargo, cabe destacar que la intervención de los niños se limita en su gran mayoría a reacciones espontáneas. De tal forma que, cuando se le pide al grupo que intervenga oralmente para dar una respuesta que se le demanda, tanto niños como niñas se muestran tímidos y reacios a hablar en voz alta al resto de sus compañeros y compañeras.

1 y 5. La situación cambia cuando las actividades implican el movimiento libre. Todos se muestran muy participativos y motivados con la actividad. Por lo que una buena opción, se ha considerado que sea empezar las sesiones con actividades que impliquen movimiento, para que los niños y niñas se activen y se muestren más receptivos y abiertos en el resto de la sesión. No obstante, la vuelta a la calma, tras realizar actividades de este tipo, resulta algo complicada, no centrándose los infantes en la siguiente actividad que se les propone. Por ello se va a optar por hacer una pequeña relajación antes de recibir los disfraces y narrar sus historias, para comprobar si da buenos frutos.

1. Finalmente, llama especialmente la atención apreciar que, si las actividades no conectan con los intereses de los niños y niñas, éstos desconectan de las mismas y optan por juegos paralelos. Por lo que resulta vital que se tenga un cuidado especial con dicho aspecto, partiendo siempre que sea posible de los intereses del alumnado.



PLANTILLA DE LA OBSERVACIÓN DE CADA SESIÓN

FECHA:

ASAMBLEA:

CALENTAMIENTO:

ACTIVIDAD CENTRAL:

CIERRE:

REUNIÓN DE EQUIPO:

SESIÓN 1

FECHA: 18/10/16

ASAMBLEA:

⁶ La sesión comienza con una ronda de nombres, diciendo cada niño su nombre siguiendo el ritmo que se marca con el cuerpo. De esta forma se les da un espacio de tiempo en el que ellos son los protagonistas de forma individual, repitiendo sus gestos y palabras el resto de compañeros y compañeras.

CALENTAMIENTO:

LAS OLAS:

La actividad consiste, en el juego de las sillas, con una canción sobre el mar. Así, los niños y niñas tienen que desplazarse rodeando las sillas hasta que la música para, y entonces sentarse. Hay una silla menos que niños/as, no obstante, no hay eliminados.

¹ Así, durante el desarrollo de la actividad se puede apreciar como los pequeños gozan de libertad en su ejecución, pudiendo desplazarse libremente haciendo uso del cuerpo al ritmo de la música. Por ejemplo, unas niñas optan por desplazarse cogiéndose a caballito unas a otras.

³ Destacar que durante la actividad se detectan algunas conductas agresivas, entre los alumnos, haciéndose daño en algunas ocasiones.

¹ Uno de ellos, Omar, no desea jugar, por lo que se desplaza hacia un lado de la sala y se sienta en una silla, dejándole las docentes su espacio.

ESTATUAS MUSICALES:

La siguiente actividad del calentamiento consiste en dejar que los niños se desplacen libremente por el espacio al ritmo de la música, al igual que la anterior. Pero en esta ocasión cuando pare la música tienen que permanecer quietos, como si se tratase de estatuas. Las músicas empleadas han sido muy diversas, para evocar movimientos diferentes. Se trata de una actividad que han disfrutado en gran medida entre risas, sin incidentes en la misma.

ACTIVIDAD CENTRAL:

LECTURA DEL *EMOCIONARIO*:

^{1 y 5.} Se ha procedido a trabajar la ternura por medio del *Emocionario*, mostrando la ilustración que en él se asocia a dicha emoción. Así, se ha invitado a los estudiantes a que adivinasen de qué emoción se trataba, no obstante, no ha sido tarea fácil, siendo necesario mostrarles ejemplos de dicha emoción que estuviesen más conectados con su vida; haciendo uso de gestos tales como caricias para que los niños pudiesen adivinar la emoción.

^{4.} Por su parte Nacho muestra que pese a sus conductas agresivas requiere mucho del contacto físico y del cariño; buscando abrazos y caricias por parte de las monitoras durante la actividad.

^{1.} A lo largo del juego, algunos niños y niñas han ido alejándose del grupo, dejando de escuchar y participar. Así, por ejemplo, Elena se sienta en una esquina, con expresión de enfado; al preguntarle qué le sucede no quiere hablar. En un momento posterior, acaba debajo de una mesa. Sus compañeros al verla comienzan a preguntar preocupados qué le sucede, intentando que salga de debajo de la mesa, no obstante, ella no quiere hablar con nadie.

^{1 y 5} Así, a lo largo de la actividad, de forma paulatina es más elevado el número de alumnos y alumnas que van desconectándose de la conversación, alejándose del grupo. Por lo que se opta por cambiar de actividad, haciendo una propuesta en la que los niños y niñas puedan participar de forma más directa y se conecte más con sus intereses.

Llega así el momento de los disfraces que tanto les gusta a los infantes.

DISFRACES:

^{1.} Al mostrarles que íbamos a sacar los disfraces, rápidamente, todos los alumnos y alumnas que se habían alejado de la actividad anterior comienzan a participar. Así,^{5.} para conseguir su disfraz tienen que permanecer tranquilos y tumbados mientras se les va narrando la historia de un hada de un mundo fantástico, en el que hay personajes de todo tipo; siendo ellos. De esta forma los niños y niñas comienzan a entrar en un mundo en el que pueden ser quien quieran.

Los disfraces les son asignados al azar, no obstante, pueden realizar los cambios que desearan entre ellos. Así, ^{3.} se puede apreciar como cuando a algún niño o niña no le gustaba el disfraz que le ha tocado, algún compañero le ofrece cambiárselo; tal y como ha hecho Elena con su disfraz, ofreciéndoselo a Rocío, ya que ella quería ser una princesa.

^{1.} De este modo se puede apreciar como por medio de los disfraces que pide cada niño y niña quedan claros los gustos de cada uno. Con relación a ello se ha podido detectar un sesgo claro entre los gustos de los niños y niñas a la hora de solicitar unos disfraces u otros; optando los niños por disfraces de ninja y las niñas de princesa. A excepción de Nacho, quien se mostró muy feliz con un vestido azul y una corona.

^{3.} No obstante, no todos los compañeros han estado tan conformes con sus disfraces, por lo que en algunas ocasiones hemos recurrido a la imaginación para evitar la frustración de los pequeños. Por ejemplo, Juan quiere ser un ninja, pero le ha tocado una capa de rey. Entonces entre Omar y yo se la hemos doblamos y atado al cuello convirtiéndolo en un ninja sin necesidad de cambiarle la prenda que le había tocado al azar.

5. Igualmente, cabe destacar que a la hora de ponerse los disfraces se ayudan entre ellos, atándose las tiras que cubren las bocas de los ninjas o cerrando los vestidos por detrás. Han mostrado así, preocupación por sus compañeros y autonomía, al no requerir la ayuda de una docente.

CREACIÓN DE RELATOS:

David crea un relato acorde con su disfraz para narrárselo a los demás, al tiempo que lo interpreta con el cuerpo.

2. “Yo soy un vampiro (moviendo su capa negra) que es amigo de Juan, que es un ninja (con una capa a modo de pañuelo ninja). Pero Iván es otro ninja que no es mi amigo, porque quiere matar a David el Vampiro (Iván hace que pelea con David, mirándolo muy serio). Pero matarlo es muy complicado porque matar a los vampiros es complicado. Y al final no me mata y me voy con Juan, porque he ganado a Iván.”

En la historia se puede detectar como introduce a sus amigos más cercanos de clase.

CIERRE:

5. Los niños y niñas se quitan los disfraces y los van metiendo en el baúl. Tras ello, esperamos unos minutos en fila, para regresar a su aula ordinaria.

REUNIÓN DE EQUIPO:

5. Tras cada sesión, se ha tomado la decisión de reflexionar unos minutos de forma conjunta sobre lo experimentado en el aula, con objeto de mejorar las futuras propuestas en los sucesivos días que integran la intervención.

5. Así, durante la reunión de grupo, tras la presente sesión, se reflexiona sobre

todo lo vivido. Así, se aprecia que la lectura del *Emocionario* no parece haber captado la atención de los niños y niñas.¹ Por lo que se considera que quizás sea más conveniente realizar actividades que conecten de forma más directa con los intereses de los alumnos y alumnas; surgiendo de ellos de forma directa.

^{1 y 5.} Por ello, se valora que quizás sea conveniente dotar de los disfraces a los estudiantes con más tiempo para facilitar el que puedan elaborar historia, para interpretarlas.

5. De igual modo se aprecia la necesidad de crear un espacio al que puedan acudir los niños y niñas cuando no deseen participar en alguna de las actividades propuestas, denominándolo el “rincón de pensar y observar”.¹ Así, se monta de cara a futuras sesiones. Por medio de este espacio se quiere mostrar a los niños que no están obligados a participar en las actividades si no lo desean.

SESIÓN 2

FECHA: 25/10/16

ASAMBLEA:

1. Al entrar en el aula los niños y niñas ven el nuevo rincón creado para aquellos momentos en los que no desean participar en las actividades propuestas. Omar inmediatamente se traslada a dicha zona, sentándose sobre los almohadones que se encuentran en ella. Rápidamente, es seguido por algunos compañeros; hasta que todos los alumnos y alumnas deciden trasladarse a dicha zona. Por este motivo se decide tomar la alfombra, y los almohadones que componen el rincón y llevarlos al centro del aula, para desarrollar la Asamblea en dicha zona.

1. Los niños y niñas están muy activos no atendiendo a las propuestas que se realizan, por lo que se opta por realizar una pequeña relajación antes de comenzar con la presentación. Así, todos los niños y niñas se tumban, cerrando los ojos, diciéndoles que ya estamos haciendo teatro, y tienen que hacer como si durmiesen, de tal forma que les comienza a cantar una canción. Al pasar un tiempo, algunos de ellos se levantan y comienzan a correr por el aula mientras que otros permanecen relajados.

CALENTAMIENTO:

ESTATUAS MUSICALES:

3. Omar, quien ha permanecido al margen de la actividad al ver que se va a poner música para realizar el siguiente juego, se acerca interesándose por ella. No obstante, cuando se le invita a participar vuelve a alejarse jugando a hacer que dispara, poniendo sus manos en forma de pistola.

5. Al comenzar la actividad se detecta que los niños y niñas al parar la música no toman una postura, permaneciendo quietos como estatuas, sino que siguen corriendo y bailando. Sólo algunas niñas parecen seguir el juego.

PRESENTACIÓN:

Los niños y niñas se dan cuenta de que hoy no nos hemos presentado como en sesiones anteriores, siendo una de las partes de la actividad que más les gusta. Por lo que procedemos a ello. No obstante, ^{1.} Omar, que continua sin participar en el círculo, dice al final de la presentación, “¡falto yo!” Pero al estar fuera del círculo, no queriendo incorporarse al mismo, no dice su nombre.

^{1.} Como los pequeños están muy activos, no prestando atención a las propuestas que se les realizan se toma la decisión de preguntarles a ellos directamente qué quieren hacer, para conectar de este modo con sus intereses. Algunos de ellos proponen jugar a las olas, volver a jugar a las estatuas o jugar al lobo. Destaca como ^{3.} Omar propone "el juego del hombre que roba coches y mata a la gente", tras escucharle se le pregunta sobre dicho juego; gran parte de los niños del aula se ponen a explicar que se trata de un videojuego, al que juegan con sus padres, cuya principal finalidad consiste en robar coches para lo cual a veces tienen que matar a las personas con las que se cruzan. Tras ello, afirman que es un juego que les gusta mucho, todos salvo José, quien dice muy bajito que a él no. Las monitoras decimos que ese juego no nos gusta tampoco, como a José, por lo que preferimos jugar a otro de las actividades que han propuesto. Así, el seleccionado finalmente es el lobo.

EL LOBO:

^{2.} Una de las monitoras comienza siendo el lobo, y va poco a poco pillando a los niños y niñas, quienes se van transformando en lobos también. Al principio, cuando los alumnos/as pasan a ser lobos se limitan a correr para alcanzar a sus compañeros y compañeras, pero más tarde se les hace ver la necesidad de que actúen como lobos de verdad, desplazándose como hacen los lobos y aullando. Para ello, son los propios niños y niñas los que van poniendo ejemplos de cómo son los lobos. Finalmente, todos nos convertimos en una manada.

1. Durante el juego Elena se golpea, Rosa al darse cuenta comienza a preocuparse por ella, preguntando en repetidas ocasiones a las monitoras y a la niña si se encuentra bien. Decide no separarse de su amiga durante un tiempo.

ACTIVIDAD CENTRAL:

DISFRACES:

5. Llega el momento de los disfraces, para el cual los niños han de ir tumbándose en el suelo escuchando la historia del hada. Sin embargo, algunos de ellos optan por correr, siendo imitados por algunos de los compañeros/as que sí estaban tumbados en un primer momento. Ante ello se les propone dividir el aula en zonas, una destinada a los niños y niñas que están tumbados y recibiendo sus disfraces y otra a los que quieren correr. Los que estaban corriendo al ver que sus compañeros iban consiguiendo prendas rápidamente se unen a ellos, tumbándose con los demás. Así van interiorizando la norma a seguir para poder conseguir el disfraz.

3. Algunos niños y niñas no están conformes con sus disfraces y solicitan otros a las monitoras. No obstante, al ver que no van a recibir otro optan por cambiárselos a sus compañeros y compañeras.

HISTORIAS:

1. La primera en contar una historia, siendo escuchada por todos es Rocío, quien afirma que ella es Ariel; puesto que su disfraz le evoca dicho personaje. Ante ello le preguntamos que por qué ha elegido dicho disfraz, puesto que se lo ha cambiado a una compañera, a lo que ella responde que porque le gusta ser una princesa y le gusta el agua. Tras ello se le pregunta sobre qué hace Ariel, ella afirma que:

“Nada mucho, porque es una sirena y también canta en el mar”.¹ Al escucharla Omar dice que se sabe la canción y hace el conato de cantar, pero finalmente dice que

no la va a cantar. Sin embargo, algunos compañeros y compañeras, seguidos por las monitoras nos ponemos a cantar la canción de la película.

2. Cuando se invita a los niños y niñas a que inventen y cuenten más historia sobre sus personajes, comienzan a hacerlo entre ellos, no escuchándose unos a otros.

Por ejemplo, entre Iván y José me narran la siguiente historia:

2. “Somos dos ninjas que tenemos que salvar a la princesa para que el malo no le haga daño. Pero primero tenemos que buscarla porque no sabemos dónde está. Y llegamos a un castillo, y allí está la princesa. Pero no entramos por la puerta, entramos subiendo por la pared, porque somos ninjas. Encontramos a la princesa que es Rosa. El malo es Isaac que es un caballero malo, y nos peleamos (3. comienzan a pegarse de verdad por lo que hay que separarlos y decirles que hagan como si se golpeasen, pero sin tocarse). Pero ganamos. Y nos vamos con la princesa.”

6. Cuando terminan de narrarme la historia les animo a contársela a los demás, sin embargo, ellos no quieren, diciendo que no quieren contársela a los otros.

1. Al igual que a Rocío, se les pregunta por qué han elegido dicho disfraz, siendo su respuesta que lo han elegido porque les gusta ser ninjas, porque pelean con otros y “tienen aventuras y jugamos siempre a las aventuras, saltando y corriendo”. Ante ello se les pregunta a Iván “Entonces ¿ahora quieres vivir esas aventuras, saltando y corriendo?”, a lo que responde que “Sí”, comenzando a correr por el espacio con una sonrisa en la cara.

2. Por su parte, David vuelve a retomar la historia del vampiro de la semana pasada. Afirma que él e Isaac son amigos, porque Isaac es otro vampiro y van juntos a luchar contra los ninjas. Se le pregunta por qué aparece Isaac en su historia, a lo que él responde que es porque son amigos y que al ser su amigo quiere que esté en el relato.

4. Algunos niños aprovechan el momento para demandar, caricias y masajes, tumbándose sobre el regazo de las monitoras.

1. Se anima a las niñas a que narren ellas alguna historia, pero a ninguna se le ocurre ningún relato con su disfraz.

CIERRE:

5. Para concluir la sesión los estudiantes se quitan y guardan los disfraces. ^{1.} Tras ello se ponen en fila, dado que están muy agitados se les invita a hacerse un masaje en tren. Una vez están más tranquilos nos dirigimos a su aula, dando por concluida la sesión.

4. Elena, tras el golpe no ha querido participar en el resto de la sesión, mostrándose enfada y sin querer hablar con nadie.

REUNIÓN DE EQUIPO:

5. Se observa que hoy el grupo ha estado muy inquieto y no se ha centrado en ninguna actividad.

1. Otro aspecto que nos sigue llamado especialmente la atención es que las niñas, en su gran mayoría, no hablan en grupo, por lo que no se trata de una timidez inicial. Así, como objetivo nos planteamos empoderarlas, dándoles voz en la clase.

5. Igualmente se toma la decisión de que en la próxima sesión los niños y niñas establezcan sus propias normas a la hora de llevar a cabo el juego dramático, creando un *Drama Contract*. Con objeto de que sean capaces de autorregularse y llevar a la práctica las actividades que se les proponen.

SESIÓN 3

FECHA: 08/11/16

ASAMBLEA:

5. En la presente sesión se ha comenzado trabajando el establecimiento de una serie de normas, *Drama Contract*. Con objeto de conseguir la implicación del alumnado, siendo ellos mismos los que establecen las reglas que han de seguir a la hora de trabajar en el aula.

Así, al llegar al aula los niños y niñas se han sentado en la alfombra dispuesta para marcar la zona de Asamblea. ^{1.} Sin embargo, con algunos se ha requerido de un tiempo para llamar su atención, aunque al indicarles la tarea que íbamos a desempeñar se han mostrado muy participativos. El resultado de la creación de normas es el siguiente:

3. - No pegar (propuesta de Antonio)
- No empujar ni tirar de los pelos (propuesta de David)
- No tirar los disfraces al suelo (propuesta de Rocío)
- No dar patadas (propuesta de Omar)
- No tirar sillas (propuesta de Antonio)
- No pegar patadas en el pecho (propuesta de Nacho)
- Perdonar (propuesta de David)
- No quemar (propuesta de Rosa)
- No pelear ni tirar cosas (propuesta de Noelia)
- No tirar de los pelos a la gente (propuesta de Carmen)
- Hacer caso a la maestra (propuesta de Cristina la monitora)

1. Durante la formulación de las normas se hace especial hincapié en darle voz a las niñas.

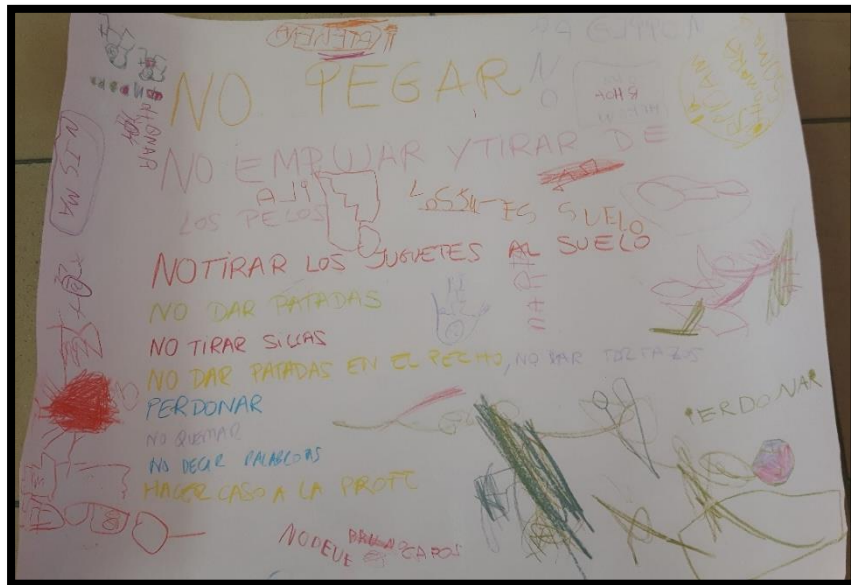


Ilustración 1 Drama Contract

5. Cabe destacar como a medida que se van creando las normas, algunos de los alumnos comienzan a incumplir algunas de las reglas que ellos mismos han establecido; tales como en el caso de Nacho, al pegar a algunos compañeros durante la actividad. Así, tanto las monitoras como los propios compañeros y compañeras hacen ver que debemos cumplir las reglas que hemos establecido todos juntos para poder disfrutar.

1. Para sellar el contrato se les invita a los niños y niñas a firmarlo para mostrar nuestro compromiso. Para ello se les dan ceras de colores; creando cada uno su propia firma. En ese momento comienzan a dar rienda suelta a su imaginación, por lo que se decide modificar la sesión y facilitarles a los niños una serie de cartulinas para que dibujen en ellas las historias que se les ocurran.

ACTIVIDAD CENTRAL:

ELABORACIÓN DE DIBUJOS:

Al haber tan solo hay tres cartulinas, ^{5.} de forma espontánea se dividen en tres grupos y comienzan a crear conjuntamente historias. ^{1.} Cabe destacar como en los grupos se da una clara diferencia de género, de tal forma que uno de ellos está integrado por las niñas y los otros dos por los niños.

^{1.} Todos los alumnos y alumnas se muestran muy participativos en la actividad, creando sus historias por medio de los dibujos que van elaborando.



Ilustración 2 Dibujo grupo de los niños



Ilustración 3 Dibujo historia payaso



Ilustración 4 Dibujo grupo de las niñas

PUESTA EN COMÚN:

1. Los primeros en participar son los niños, siendo David su portavoz. Así, la historia creada consiste en que:
3. “Un payaso loco intenta matar a un grupo de niños, los niños entonces empiezan a lanzarle bombas al payaso y el payaso también le lanza bombas a los niños.”

Cuando se les pregunta a los niños qué pasa al final en la historia, Omar dice que:

“Cojo un cuchillo y mato al payaso y Antonio empieza a dispararlo”. A lo que Antonio reacciona haciendo como si estuviese disparando una metralleta. Así, todos empiezan a hablar de cuchillos y pistolas; empleando el cuerpo como si estuviesen usándolos unos contra otros. Así mismo, a lo largo de la narración van mostrando como en el dibujo realizado se puede apreciar claramente al payaso y todas las armas narradas en la historia.

¹. Cuando los niños finalizan con su historia, se invita a las niñas a que narren el relato que han creado ellas con sus dibujos. ². No obstante, no se prestan atención entre ellos, no escuchando las aportaciones de las niñas. Por lo que se hace ver a los alumnos/as que resulta necesario que añadamos una nueva norma a nuestro *Drama Contract*: Escucharnos entre nosotros. Finalmente, la clase concluye sin poder conocer la historia de los otros dos grupos.

CIERRE:

⁵. Los niños recogen todos los materiales empleados y entregan las cartulinas en las que se plasman los dibujos que han elaborado. Tras ello se ponen en final, teniendo que esperar unos minutos hasta que estén todos en calma y trasladarnos a su clase ordinaria.

REUNIÓN DE EQUIPO:

^{1 y 5}. En la reunión de equipo tras la sesión, se ha hecho hincapié en la necesidad de hacer siempre que sea necesario lo que ha tenido lugar en la presente sesión, es decir, modificar lo programado si se detecta que el grupo necesita otra actividad, en este caso pintar.

2. Igualmente se plantea separar a los alumnos y alumnas en dos grupos, para comenzar así a trabajar la escucha entre ellos, al contar con grupos más reducidos. Hay algunas dudas en lo que se refiere a dicha decisión puesto que queremos trabajar la cohesión grupal, por lo que surge la preocupación de que si dividimos a los niños y niñas no se pueda alcanzar tal objetivo. Finalmente se opta por dividir al grupo en dos, pero modificándose ambos grupos en cada sesión para facilitar que los alumnos y alumnas tengan contacto con todos sus compañeros/as, y no se cohesionen dos grupos aislados, lo cual podría suceder si están siempre con los mismos compañeros y compañeras.

1. Las niñas siguen permaneciendo en un segundo plano, por lo que debemos trabajar su participación.

SESIÓN 4

FECHA: 15/11/16

2. Tal y como se manifestó en la sesión anterior, el grupo ha sido dividido en dos, con objeto de trabajar con los pequeños la escucha entre ellos, para lo cual hemos considerado que trabajar con grupos más pequeños iba a resultar más fructífero.

5. Así, la sesión comienza acudiendo al aula de los niños y niñas. En ella les hemos propuesto la opción de dividirnos en dos grupos, pareciéndoles bien a todos ellos. Tras ello se les indicaba que pueden escoger en qué grupo quieren estar, dándoles como única pauta que los grupos tienen que ser equitativos. La elección ha resultado muy natural y salvo algunas dudas iniciales, finalmente se muestran conformes con su elección de grupo, no encontrándose ninguna dificultad. Así, los niños han sido muy autónomos a la hora de elegir grupo.

GRUPO 1:

Grupo en el que participé por lo que puedo realizar un análisis más detallado.

ASAMBLEA:

6. Se sigue la dinámica de cada día, comenzando con la ronda de nombres siguiendo el ritmo marcado por la percusión del cuerpo. Dadas las peticiones de parte de los miembros del grupo, especialmente, Rosa e Iván, se vuelve a hacer una segunda ronda de nombres; pues se trata de un momento que disfrutan en gran medida, al ser cada uno protagonista, es un espacio de tiempo en el que se le da voz a los niños y niñas. Sin embargo, a algunas ¹ niñas, como a Carmen, les cuesta elevar la voz mostrando timidez, por lo que nos hemos detenido durante un tiempo animándola a decirlo con todas sus fuerzas.

CALENTAMIENTO:

LAS OLAS:

^{2.} Carmen, Rebeca, Rosa y Nacho colaboran colocando las sillas para preparar el juego.

El grupo se afana por estar cerca de las sillas, para no perder el asiento, sentándose incluso antes de que pare la música. En una ocasión Rocío se queda sin asiento y Rosa le facilita una silla (que debería haber sido retirada ya, respecto al número de niños y niñas) para que Rocío se siente.

Por todo ello se observa colaboración, tanto con las monitoras como entre los compañeros y compañeras.

ESTATUAS MUSICALES:

^{5.} Se observa que los pequeños comienzan a quedarse más quietos que en ocasiones anteriores, interiorizando cada vez más el juego que se les ha propuesto y las normas del mismo.

ACTIVIDAD CENTRAL:

DISFRACES:

^{5.} Hoy todos rápidamente al apreciar que llegaba el momento de la entrega de los disfraces se han tumbado en el suelo, escuchando la historia del hada, esperando que se les entregase el disfraz. ^{4.} El momento es aprovechado por algunos alumnos y alumnas (Nachó y Rosa) para buscar el contacto directo con las monitoras, solicitando caricias y abrazos.

5. Una vez todos tienen sus disfraces, comienzan a ponérselos. Cabe destacar la imaginación empleada por Rosa y Carmen, a quienes les ha tocado dos trozos de tela grandes; de tal forma que crean unos vestidos con ellas.

Igualmente, destacar que Nacho está encantado en un principio como ninja, luego, añade un sombrero y junto al pañuelo que antes le servía para taparse la boca y que ahora tiene en el cuello, verbaliza que es un vaquero. Se le ve cómodo con su elección.

CREACIÓN DE HISTORIAS:

Llega el momento de contar historias. De tal forma que Iván comienza a narrar:

2. “Yo soy un ninja, Nacho es un vaquero ninja, y somos amigos. Pero tenemos que pelear contra Carmen y Rosa, porque son dos brujas malas”

Iván y Nacho comienzan a imitar los movimientos de los ninjas en dirección a Rosa y a Carmen. Entonces Rosa interviene:

“Pero no me pueden vencer porque soy una bruja y tengo poderes”

Entonces Rosa empieza a ejecutar movimientos como si les lanzase hechizos a los dos ninjas, mientras Nacho e Iván siguen luchando como ninjas; a lo que Iván añade que:

“Pero al final nosotros ganamos a la bruja”.

Rosa acepta el desenlace y se tira al suelo, mientras los otros dos niños se abrazan. Sin embargo, durante toda la narración ¹. Carmen ha permanecido al margen de la historia, no queriendo participar; así al concluir el relato se le ha preguntado por qué no ha querido jugar, a lo que ella ha respondido que no estaba de acuerdo con la idea de ser una bruja mala, ya que palabras textuales “yo no quiero ser mala”.

¹. Rosa decide cambiar su disfraz y se quita la tela blanca que llevaba a modo de vestido, al estar incómoda con ella, pues se le había caído en varias ocasiones. Así, toma

la tela y empieza a experimentar con ella, hasta que se la pone sobre la cabeza, y empieza a decir que es un fantasma. A Carmen le gusta la idea y la imita, afirmando que ella también es un fantasma. Se puede apreciar que ahora se siente mucho más cómoda con su papel.

1. Se anima a las niñas a que creen ellas una historia. Así, Rebeca muestra que tiene una historia que contar, ^{2.} en la que van a aparecer los demás; por lo que se sienta junto al escenario en una silla mientras que sus compañeros están en él; teniendo estos que hacer lo que ella dice.

2. “Yo soy una princesa que vive en un castillo y en el castillo también vive Rocío porque ella es la reina. Al castillo además va Iván, que es el rey, es un rey ninja y Nacho como es el amigo ninja de Iván también va al castillo y como son todos mis amigos y jugamos juntos pues vivimos todos en el castillo con los demás.”

Rosa interviene:

2. “Pero en el castillo hay fantasmas, dos fantasmas que somos Carmen y yo”

Rocío comienza a expresar con el cuerpo y el rostro miedo al acercarse a los fantasmas. Por su parte, Iván añade:

“Pero los ninjas nos peleamos con los fantasmas”

2. Durante la ejecución de la escena de pelea, Nacho golpea a Carmen, quien comienza a llorar; ante lo que se tiene que frenar el juego durante unos minutos; invitando a Carmen a decirle a Nacho cómo le ha hecho daño, tras lo cual Nacho le pide perdón. ^{2.} De esta forma se trabaja con los niños que deben tener cuidado y no hacer daño a sus compañeros. Durante esos minutos ^{1.} Rocío, se quita su disfraz, se lo pone sobre la cabeza, de tal forma que al reanudar el juego afirma que:

“Yo ahora soy un fantasma también, ya no soy la reina”

Le preguntamos a Rebeca qué está haciendo su personaje en ese momento, a lo que ella responde que:

“Estoy buscando a mi gato” Levantándose de la silla, para entrar en el escenario y comenzar a buscar dentro de él.

2. Se les pregunta por cómo concluye la historia; a lo que los niños responden al final que los ninjas ganan a los fantasmas y la princesa encuentra a su gato.

2. Finalmente, la historia de Rebeca ha pasado a ser una historia grupal, en la que iban aceptando y apoyando las aportaciones de los demás a la par que las completaban. Se ha apreciado como los niños y niñas se motivaban entre ellos, al hacer sus aportaciones en el relato conjunto.

CIERRE:

5. Recogemos todos los disfraces, guardándolos en su sitio y nos ponemos en fila, para acudir al aula ordinaria de los niños y niñas.

GRUPO 2:

Según la información que me proporcionaron mis compañeras que trabajaron con dicho grupo.

ASAMBLEA:

Se realiza una ronda de nombres, siguiendo la misma dinámica que en sesiones anteriores. Tras ello, ^{1.} se les pregunta a qué quieren jugar; de tal forma que se realiza una lluvia de ideas, mostrando cada uno sus propuestas. La actividad más apoyada por los alumnos/as es jugar a la pelota, iniciando el calentamiento con dicha propuesta.

CALENTAMIENTO:

PASAR LA PELOTA:

1. Se juega a pasar la pelota, siguiendo la propuesta realizada y apoyada por los niños y niñas. La actividad tiene muy buena acogida, respondiendo muy bien el alumnado.

RITMOS CON EL CUERPO:

2. Acto seguido se pasa a ejecutar movimientos con el cuerpo que emiten sonidos como si de un tambor se tratase. Cada uno propone su propio sonido, siendo imitado por los demás.

ACTIVIDAD CENTRAL:

EL MONSTRUO DE COLORES:

Se procede a leer el cuento de *El monstruo de colores*, en el que se trabajan distintas emociones y la necesidad de saber identificarlas. Los estudiantes disfrutaron en gran medida con la lectura del mismo, permaneciendo muy atentos a lo largo de todo el relato.

DIBUJO:

2. Cada niño y niña realiza un dibujo en el que se muestra su propia versión del cuento.

CIERRE:

1. Llegan los compañeros del otro grupo, a los que se les muestran las obras realizadas por cada uno. Así mismo, se explican entre ellos qué han estado haciendo durante la sesión. 5. Tras ello se recoge todo el material empleado.

REUNIÓN DE EQUIPO:

5. La división de la clase en dos grupos parece haber resultado muy positiva. En general a todos los niños y niñas parece haberle resultado beneficioso el poder estar en un grupo reducido. Puesto que les ha permitido poder expresarse y ser escuchados. 2. Se valora necesario practicar la escucha y la demarcación de los espacios individuales de cada niño y niña, también que expresen qué necesitan y qué sienten en cada momento.

SESIÓN 5

FECHA 22/11/16

5. Nuevamente, viendo los buenos resultados obtenidos en la sesión previa se vuelve a dividir al grupo en dos, permaneciendo uno en el aula ordinaria y otro grupo desplazándose a la clase destinada a estas sesiones. Así, cuando se les propone que escojan el grupo en el que quieren jugar surge un conflicto entre dos compañeros, ⁴. Antonio y Omar, por un sitio; al intentar sentarse Omar en el sitio en el que ya estaba dispuesto Antonio; pero este no quiere dárselo pues él se ha sentado primero. Llama la atención la reacción de algunos compañeros y compañeras, así mientras que algunos permanecen al margen otros intervienen de forma directa. Por ejemplo, ³. Nacho intenta separar a sus compañeros, pero empleando empujones y golpes para ello, por lo que se le pide que no actué. Igualmente, ³. llama la atención la intervención de Noelia, quien afirma “yo soy la maestra” y comienza a hablar y actuar como si se tratase de su profesora, resolviendo el conflicto como ella haría.

Finalmente, como Omar no quiere hablar con ⁴. Antonio, quien trata de explicarle que él se ha sentado antes, se opta por retirar la silla, afirmando que volverá cuando lo solucionen hablando.

5. Se pasa así a la elección de los grupos, dándose un gran desnivel entre el número de componentes de uno y otro, por lo que se piden voluntarios para que se cambien de grupo. Finalmente, los equipos se equilibran sin ninguna dificultad, dándose nuevamente una gran autonomía por parte de los niños y niñas en dicha tarea.

GRUPO 1:

En el que he estado participando.

ASAMBLEA:

1. En esta sesión se ha querido dar una libertad total al alumnado, por lo que se les ha propuesto que eligiesen los juegos a realizar desde el primer momento. Han propuesto varias alternativas, siendo la más apoyada jugar al Lobo.

CALENTAMIENTO:

EL LOBO:

Al ser Antonio el que propuso el juego y pedir ser él el lobo, es quien comienza siendo dicho personaje.² Pronto los niños y niñas comienzan a correr. Poco a poco, todos se van transformando en lobos, pero ni su expresión corporal, ni sus gestos muestran su papel por lo que a simple vista no se puede identificar quién es el lobo, al no darse una transformación en ellos cuando son pillados, al igual que sucedió al comienzo de la sesión anterior. No obstante,² en esta ocasión en lugar de animarles verbalmente a que se conviertan en lobos las monitoras pasan a actuar como si de lobos se tratase, poniéndose a cuatro patas, mostrando las uñas y gruñendo.² Algunos niños y niñas comienzan a imitar a las docentes, haciendo cada vez más suyo el papel hasta que incorporan elementos nuevos a su interpretación del lobo como por ejemplo expresiones faciales de enfado. Así, todos los alumnos y alumnas se van uniendo.

² Al finalizar el juego, cuando ya todos somos lobos nos sentamos, para mostrar la importancia de expresar con el cuerpo el personaje que estamos interpretando, en este caso el lobo.

1. Tras todo ello, se les propone que escojan otro juego. Rosa habla del juego de las sillas e Iván de los disfraces, sin embargo, no se ponen de acuerdo, por lo que se opta por los disfraces ya que es lo que la mayoría apoya.

ACTIVIDAD CENTRAL:

DISFRACES:

5. Al ver los niños y niñas que llegaba el momento de repartir los disfraces, rápidamente se tumban en el suelo, y cierran los ojos; pues ya han interiorizado la rutina que se sigue en el reparto.

No obstante, en esta ocasión se va a introducir una variante, siguiendo con la dinámica propuesta durante toda la sesión. Así, ¹ se les invita a que sean ellos mismos los que escojan las telas y elementos que van a componer sus disfraces, con idea de ver si su propia elección les motiva más para "jugar su personaje". Los infantes comienzan a coger disfraces y telas y se van quedando, la mayoría de los chicos con los pañuelos de ninja y las niñas con los disfraces de princesa. Sin embargo, Antonio sí se prueba diversos disfraces, experimentando con todos los elementos que están a su alcance: sombreros, pañuelos, vestidos... pero finalmente opta por un pañuelo de ninja como los demás. ⁴ Elena al no estar conforme con ningún disfraz al principio permanece al margen, sentándose con la misma actitud que presentó hace unas semanas, no jugando el resto de la sesión. No obstante, en esta ocasión reacciona al mostrarle que vamos a empezar a contar historias, pasando a mostrarse más participativa. Se le pregunta por qué ha sucedido, a lo que ella responde "quiero jugar".

6. Se les anima a que cuenten sus historias, así ¹ Macarena, quien nunca había contado ninguna, pasa a narrar la historia de su personaje. Las docentes pedimos al resto de compañeros que la escuchen con atención.

"Soy Ariel, soy una princesa que vive debajo del mar. Y me sale cola para nadar. Y nado debajo del mar". A lo cual acompaña con movimientos como si estuviese nadando.

2. Por su parte los niños comienzan de forma conjunta a contar una historia, siendo el tema central los ninjas.

4. “Somos todos ninjas y vamos a pelearnos con los malos, y como nosotros somos más fuertes les ganamos”, realizando movimientos de pelea, pero en esta ocasión no hay contacto físico, interiorizando lo que se les ha dicho en sesiones anteriores, haciendo como si se peleasen, pero sin tocarse.

2. Iván, en un momento determinado, prueba con nuevos personajes. Sin disfraz, hace de lobo, rana y de mono. Gesticula, emite los sonidos e imita los movimientos de dichos animales. Así, comienza la historia de un mono:

“Yo soy un mono que va saltando por los árboles jugando en la selva (2. dando salto agachándose y gritando como un mono), y 2. voy con mi mamá mono (sentándose sobre mi regazo y diciéndome que soy su mamá mono) y como plátanos con los pies. 2. Pero un tigre quiere hacerme daño (a lo que reacciona Antonio diciendo que él es el tigre y se pone sobre cuatro patas gruñendo, a lo que Iván reacciona levantándose y gritando como un mono, saltando de un lado a otro, siendo seguido por Antonio). Pero como yo puedo saltar a los árboles el tigre no puede pillarme y le lanzo cosas desde el árbol y al final gano y 2. me voy con mamá mono”

4. Nuevamente, en la pelea entre el personaje de Iván y de Antonio no hay contacto físico, interpretando la acción sin hacerse daño.

Estando las telas al alcance de los niños y niñas, éstos juegan con ellas. José coge una y la extiende en el suelo. Para aprovechar la situación se le propone al alumnado que imaginen que la tela es una alfombra por la que tienen que pasar interpretando su personaje. David e Iván, hacen de ninja, Omar, se mete debajo de la tela y dice que él está durmiendo, para pasar después a ser un ninja. 6. Macarena, pasa como si fuese una princesa, aportándole reforzamiento positivo, en forma de elogios, a la actuación de la niña, pues en la sesión de hoy está muy participativa.

1. Rosa, quiere contar su historia:

“Soy una princesa, y vivo en un castillo con otras princesas. Y todas vamos con nuestros vestidos largos y con nuestras coronas de princesas. Y también viven el rey y la reina. Y comemos y jugamos todos juntos. Y bailamos”

1. Tras ello Antonio propone el juego de las estatuas y los demás aceptan.

ESTATUAS MUSICALES:

5. Se observa que los pequeños se quedan cada vez más quietos y hacen más figuras conjuntas cuando se para la música. 2. Una de ellas la forman Iván y José, ambos siguen con sus disfraces de ninja e Iván está agarrando a José desde atrás, por el cuello. Cuando se les pregunta por su estatua dicen que son ninjas que están peleando.

2. Posteriormente, surge otra estatua de dúo. Ésta la forman David e Iván. También como ninjas y cuando se les pregunta sobre las expresiones de sus caras, que engurruñan, indican que están luchando, pero están bien porque sólo es un juego.

CIERRE:

1. En el momento de recoger los disfraces y ponerse en fila han surgido algunos problemas, teniendo que esperar un tiempo, hasta que los niños y niñas se han tranquilizado, puesto que no paraban de correr y no escuchaban las indicaciones que se les daba. Dada la demora, no ha podido haber una puesta en común con la otra mitad de la clase.

GRUPO 2:

Según lo comentado por mis compañeras:

ASAMBLEA:

Con ronda de nombres.

ACTIVIDAD CENTRAL:

JUEGO CON MARIONETAS:

^{1 y 2.} Se les han facilitado a los niños y niñas una serie de marionetas para jugar con ellas, creando historias. No obstante, Nacho las ha empleado en un principio para pegar a sus compañeros. Por dicho motivo se ha tenido que detener el juego durante unos minutos mostrándole a Nacho, por medio de las palabras de los demás niños y niñas, que si pega a sus compañeros/as estos no van a querer jugar con él.

CIERRE:

No ha podido haber una puesta en común con el otro grupo, pues se han retrasado.

REUNIÓN DE EQUIPO:

^{5.} Se intercambian las experiencias vividas en los dos grupos, tanto aquellas prácticas que han dado buenos resultados como las dificultades encontradas, haciendo especial hincapié en el cierre del grupo ^{1.} ^{1.} Tras comentarlo durante un tiempo se ha considerado que la reacción de los niños y niñas se ha debido a la falta de estructura en la sesión; por lo que se ha decidido continuar con la dinámica seguida en sesiones anteriores.

^{5.} Así mismo, se ha comentado la necesidad de trabajar otros imaginarios con los niños y niñas, ya que desde que comenzó el proyecto los disfraces creados y las temáticas de las historias se han basado siempre en princesas y en ninjas.

1. Por otra parte, se ha destacado el cambio experimentado por las niñas, con cada vez más voz y confianza en sus intervenciones.

SESIÓN 6

FECHA 29/11/16

Al acudir a la clase para dividir al grupo, algunos niños, en lugar de disponerse en el círculo han optado por ponerse a jugar con las construcciones. Sin embargo, pasado unos minutos y tras insistirles se han unido al círculo para escoger en qué grupo querían ponerse.

ASAMBLEA:

En esta ocasión la presentación ha tenido lugar con el grupo entero, antes de la división de la clase. Así, se ha puesto en práctica la dinámica que se ha realizado en las sesiones anteriores.

5. Tras ello los niños y niñas proceden a escoger el grupo en el que desean trabajar en la presente sesión.

GRUPO 1:

Tal y como me han hecho saber mis compañeras se ha desarrollado:

ACTIVIDAD CENTRAL:

2. Nada más llegar al aula ^{1.} Macarena muestra desde el principio su tristeza por una situación personal de su madre, que decide contar a las monitoras, abriéndose por propia iniciativa.

Se les propone contar el cuento de *Los tres cerditos*, de tal forma que a lo largo del mismo algunos alumnos y alumnas se dispersan, pero participan tanto en el relato como en la representación.

4. Por su parte Nacho se muestra más tranquilo, se sienta con Rita, una de las monitoras, y muestra cariño a sus compañeras Macarena y Rocío.

GRUPO 2:

Se trata del grupo con el que he estado trabajando.

ACTIVIDAD CENTRAL:

5. Se va a narrar el cuento de *Los tres cerditos*, dado que tal y como se mostró la semana pasada se ha tomado la decisión de trabajar otros imaginarios con el alumnado, puesto que sus historias y la elección de sus disfraces suelen centrarse en las mismas temáticas desde el inicio del proyecto.

1. Así, se les invita a los niños y niñas a que sean ellos mismos quienes narren su propia versión del cuento. Son varios los estudiantes que se ofrecen voluntarios, entre ellos Carmen, que es la única niña del grupo. Se decide darle voz a ella, al mostrarse muy predispuesta. Así, Carmen comienza a narrar la historia con la ayuda de David, Antonio, José e Iván, quienes van aportando lo que saben.

1. Omar permanece al margen, jugando con las construcciones por lo que surge la idea de crear las casas de los cerditos para más tarde contar la historia todos juntos. Todos parecen entusiasmados, especialmente Omar, quien se centran en la tarea rápidamente.

5. De forma espontánea se dividen en grupos y comienzan a construir colaborativamente las tres casas. Así, 5. Antonio, Iván y Carmen, localizan inmediatamente el material que será empleado para la primera casita, la de paja, eligiendo para ello piezas de lego amarillas, pues tal y como afirman la paja es amarilla.

5. David y José, se ponen con la casa de madera. Para ello José busca unos cuantos y trata de ponerlos de forma que se mantengan en equilibrio. David, también se

levanta y localiza unos cubiertos de plástico, éstos unidos a los cuentos de José, les sirven para su casa de madera.

1. Por otro lado, se observa a un afanado Omar quien comienza a emplear las piezas de construcción de madera para hacer la casa de ladrillo, con la ayuda de Juan.² Cuando el resto de niños terminan con sus casas, algunos de ellos se unen a Omar y Juan para ayudarlos.

Cuando se concluye con la construcción de las casas se procede al reparto de papeles.³ Como es nuestra propia versión del cuento, los niños deciden que haya dos lobos en lugar de uno, dado que tanto David como José quieren serlo, por lo que establecen que para solucionar el problema ambos van a ser lobos. Mientras que el resto son cerditos.⁵ Toman dicha decisión de forma autónoma y³ empleando la palabra para ello.

4. Carmen, además de ser cerdito es la narradora. No obstante, José, ansioso por hacer su personaje de lobo, derrumba una casa antes de que se lo indique la narradora. Sus compañeros le dicen que eso no está bien, que tiene que esperar a que llegue el momento de la historia. Mientras, Omar reconstruye rápidamente la casa. Así, en esta ocasión en lugar de recurrir a peleas han usado la palabra para explicar a su compañero qué tiene que hacer.

5. Antes de comenzar a narrar otra vez la historia a los niños se les ocurre coger las telas de los disfraces para convertirse en cerditos y lobos. Iván, David y Antonio se resisten, puesto que quieren ser ninjas. Sin embargo, Carmen, enseguida accede a ser cerdito y se viste con una tela rosa. Ella y José se ponen a hacer el sonido de los cerdos y después actúan como lobos. David se viste de lobo y cuando se le dice que le faltan las orejas coge dos cucharas y las pone bajo la tela, sobre su cabeza a modo de orejas. De este modo cada niño se va convirtiendo en cerdito o en lobo usando los materiales que hay en la clase.

1. Omar empieza a disfrazarse y a moverse como un león marino, usando los cubiertos de plástico como si se tratase de los colmillos, después como un oso echándose una tela marrón por encima de cuerpo mientras se desplaza a cuatro patas, y

como un pájaro cogiendo una tela de muchos colores extendida, moviéndola como si fuesen sus alas. Sus compañeros al verle comienzan a imitarle.

5. Destacar la gran autonomía que han mostrado en la sesión, al buscar por propia iniciativa elemento entre los recursos disponibles en el aula que les ayudasen a construir sus historias y sus personajes.

CIERRE:

5. Procedemos a recoger todo el material empleado para la sesión. Para ello hacemos uso de las marionetas, quienes nos ayudan a recoger.

2. Cuando llega la otra mitad del grupo, todos quieren narrar la historia de *Los tres cerditos*, tal y como se ha hecho en pequeño grupo. Así, los niños y niña que han permanecido en el aula ordinaria comienzan a construir las casas para narrar su historia. Sin embargo, no se dispone de tiempo suficiente, pues llega el siguiente docente al aula.

REUNIÓN DE EQUIPO:

5. Compartimos los avances vividos en el día de hoy y la gran satisfacción por la experiencia vivida con ambos grupos. Así, destaca el caso de ¹. Omar, quien ha permanecido al margen en gran parte de las actividades propuestas en sesiones anteriores, mientras que hoy, al conectar las actividades con sus intereses, ha participado activamente a lo largo de toda la clase. Tal y como ya sucedió con la sesión en la que creamos historias pintando. Así, paramos a reflexionar sobre lo importante que resulta tener presente los intereses y la motivación del alumnado para conectar con él.

ANEXO II: REGISTRO DE REUNIONES

REUNIÓN INICIAL

La reunión comenzó con una presentación por parte de todas las asistentes, haciendo especial hincapié en los motivos que nos habían llevado a allí y cuál era la experiencia previa que teníamos en el mundo de la enseñanza y más concretamente en el trabajo del juego dramático y el ámbito de las emociones.

Acto seguido se procedió a explicar a las voluntarias en qué iba a consistir el proyecto, así como los objetivos que se planteaban alcanzar; tales como el trabajo de la ^{2.} escucha activa, ^{2.} la expresión de las emociones propias, ^{4.} la gestión de las emociones, ^{2.} la expresión dramática y creativa, la expresión corporal y el trabajo con la voz como medio de expresión. Para ello se nos facilitó el guión del proyecto.

Para conseguir dichos objetivos se habló de cuál era la metodología de trabajo que iba a caracterizar todo el proyecto, ^{1.} estando centrada en dar respuesta a los intereses y necesidades de los niños y niñas; buscando su participación activa en todo momento. De tal forma que los estudiantes fuesen los protagonistas. ^{5.} Para completar todo ello se nos invitó a realizar las propuestas que considerásemos adecuadas no solo en la presente reunión sino a lo largo de toda la intervención.

Así mismo, se mostró la estructura del proyecto, compartiendo el calendario a seguir con las sesiones y reuniones que se iban a celebrar.

Igualmente se procedió a indicar los diferentes papeles que se iban a desempeñar a la hora de trabajar con el grupo:

- ^{1.} Dirige: Mostrar al alumnado las propuestas que se van a poner en práctica, como guía.
- Apoyo: Brindar la ayuda necesaria a quien dirige, para poder desarrollar las actividades que se planteen.
- ^{5.} Observa: Realizar un registro de todo lo que se va produciendo en el aula, con objeto de elaborar una memoria de cada sesión que permita su análisis posterior.

Se trata de papeles que pese a estar asignados en un principio, irán rotando a lo largo del proyecto.

Así, tras mostrar los diferentes cargos se planteó la posibilidad de que cada una escogiese con cuál se sentía más cómoda para comenzar a trabajar.

5. Cabe destacar como a lo largo de toda la reunión se nos invitó a dar nuestra opinión sobre todos los aspectos que se iban comentando, valorando el feedback que íbamos aportando; mostrándonos como el proyecto era un ente vivo que iría creciendo y desarrollándose con el paso de los días al ponerlo en práctica y para ello nuestra colaboración resulta clave.

REUNIÓN DE SEGUIMIENTO

5. La presente sesión se ha celebrado con objeto de llevar a cabo un análisis detallado de cómo se está desarrollando la experiencia y realizar todas las propuestas pertinentes. Con idea de mejorar la intervención implementada, en las futuras sesiones.

5. Para ello se ha comenzado realizando una ronda en la que hemos expresado cómo nos sentimos cada una de nosotras respecto a lo vivido hasta ahora. Así, la sensación general es por una parte de satisfacción, al ver que estamos dando pequeños pasos hacia delante, compartiendo entre nosotras los cambios que estamos detectando en el aula: ^{6.} niños que al principio permanecían más al margen y que poco a poco están participando de forma más activa, ^{1.} estamos conociendo en mayor profundidad a los niños y niñas gracias a la información que nos van aportando día tras día, y ^{6.} la confianza que depositan en nosotras es cada vez mayor.

Se trata de un trabajo en el que a simple vista puede parecer que no se han alcanzado mejoras, pero si te detienes puedes apreciar la evolución experimentada.

5. Por otra parte, hemos tomado conciencia de que el objetivo inicial que fue planteado requiere de más tiempo del que disponemos, dada la brevedad del proyecto. Por lo que hemos procedido a establecer cuáles son los objetivos específicos que, tras conocer en mayor profundidad al grupo con el que estamos trabajando y sus necesidades concretas, consideramos más importante atender en las futuras sesiones.

Así, podemos hablar de:

- ^{3.} Trabajar la violencia presente en el aula. Desde que comenzamos a trabajar con el grupo nos llamó especialmente la atención la gran violencia manifestada por los niños y niñas, tanto en sus interacciones como en los relatos que creaban. Puesto que se trata de una realidad que está muy presente en su día a día.

- ^{4.} Mostrarnos como figuras de apego seguras. Pese a ser un grupo, que emplea la violencia en muchas ocasiones para interactuar con los demás, hemos podido detectar que demandan a su vez muestras de cariño, tales como abrazos y caricias; manifestando una necesidad de contacto con el adulto. Por dicho

motivo, nos proponemos mostrarles un modelo adulto en el que se puedan apoyar, contrarrestando las conductas agresivas a las que están acostumbrados.

- ^{1.} Escucharles, darles voz. Muchos de ellos muestran dificultades a la hora de expresarse ante el grupo-clase en su conjunto. Por lo que nos proponemos empoderarlos, mostrarles que lo que tienen que decir es importante y va a ser valorado positivamente por todos, animándolos así a abrirse a los demás. Este objetivo está destinado fundamentalmente al grupo de niñas, pues se ha detectado que sus voces apenas se escuchan dentro del grupo. Se plantea como objetivo clave fomentar la escucha entre ellos, pues hemos apreciado que no suele darse en el aula.

- ^{2.} Crear sentimiento de grupo, consiguiendo la cohesión grupal al crear vínculos entre los niños y niñas, basándonos en la escucha y la confianza mutua, tanto con las docentes como con los iguales.

^{1.} Para conseguir alcanzar dichos objetivos hemos planteado cuál sería la metodología más adecuada para ello. Así, todas nosotras hemos estado de acuerdo en que seguimos defendiendo la propuesta realizada hasta ahora, pero haciendo un mayor hincapié en el establecimiento de normas en el aula para que se autorregulen los niños/as.

^{5.} Así mismo, se ha defendido la importancia del ensayo-error a la hora de trabajar con un grupo de niños, estando muy presente en nuestra práctica hasta ahora pues, por ejemplo, en la sesión de hoy hemos dividido al grupo, en dos dando muy buenos resultados. Por lo que se va a seguir trabajando de este modo en el resto del proyecto.

REUNIÓN FINAL.

5. En la presente reunión se ha llevado a cabo un análisis global de toda la experiencia vivida a lo largo del proyecto. Así, todas nosotras, tras comentar nuestros puntos de vista y sensaciones al respecto hemos llegado a la conclusión de que, pese al poco tiempo del que hemos dispuesto, dado lo reducida que ha sido la intervención, se han trabajado aspectos que consideramos de gran relevancia:

- 4. Nos hemos convertido en otras figuras de apego sano, siendo vital que el niño y niña cuente con varios adultos en los que confiar para desarrollarse óptimamente. 3. Crear vínculos con personas nuevas en tan poco tiempo hace que se trabaje la socialización. 6. Para nosotras el aspecto más relevante que hemos alcanzado es la confianza que sesión tras sesión han depositado en nosotras, pues este sentimiento es vital para abrirse al mundo.
- 2. Les hemos mostrado que en el colegio pueden hablar, expresar lo que les gusta, lo que no les hace sentir bien, su estado emocional... Se les ha permitido contar aspectos personales que quizás en otro ambiente no hubiesen tenido cabida, 6. aumentando su confianza en los demás, pues han visto que pueden abrirse al otro, ya que van a recibir una respuesta positiva. 6. Aunque es cierto que con el reducido tiempo del que hemos dispuesto solo se ha conseguido con algunos niños y niñas, mientras que los más retraídos hay que seguir trabajando en esta línea.
- Aunque ha habido momentos complicados han disfrutado con lo que les íbamos proponiendo. 1. Y no debemos olvidar que a la hora de educar a los niños es vital que lo disfruten, que se sientan cómodos, pues así se mostrarán más predispuestos. 5. Quizás uno de los problemas que hemos encontrado es que no están acostumbrados a aprender con juegos y con dinámicas de este tipo, por lo que veían las sesiones como tiempo de diversión y no también como tiempo para aprender. Esta mentalidad se tiene que ir cambiando poco a poco, demostrando que puedes aprender mucho por medio de juegos y diversión. Prácticas de este tipo, como la que hemos desarrollado, van por el buen camino.

- ^{2.} Se ha trabajado la escucha activa entre el alumnado y ^{2.} el trabajo colaborativo realmente, pues todo se ha desarrollado partiendo del trabajo en grupo, no habiendo tareas individuales. En dicha área nos hemos encontrado serias dificultades por problemas de escucha y valoración hacia los compañeros y compañeras, pero cuando han surgido estas situaciones se les ha hecho ver que no era la actitud adecuada y los motivos (^{5.} para nosotras fundamental, no limitándonos a decirle al niño o niña lo que no debe hacer, sino reflexionar juntos sobre por qué no lo debe hacer, dándole un sentido para que se implique más; llevándolo a la práctica en todo momento). Se trata de educar, encontrar problemas que tienes que ir solucionando, pues si desde la primera toma de contacto no hay dificultades la labor del docente queda vacía.
- Les hemos acercado el teatro a niños y niñas que quizás por las circunstancias que los envuelven no podrían tener acceso a él, demostrando algunos de ellos un gran interés. Así les hemos abierto un mundo diferente que quizás les acompañe en su vida y que de otra forma no hubiesen conocido.

Pero también se ha dedicado un tiempo a comentar aquellos aspectos que consideramos que han de mejorar de cara a futuros proyectos, tanto en lo referente a la organización como en lo relativo a nuestra intervención:

- Que la duración del proyecto sea mayor, trabajar el mundo de las emociones requiere de tiempo, al tener que llegar a la raíz de la misma. Así, con nuestra experiencia tan solo hemos podido llegar a un nivel superficial.
- Se requiere una mayor coordinación entre los tutores de la clase con la que se está trabajando y los docentes que llevan a cabo el proyecto; siendo fundamental la comunicación entre ambos sectores para actuar en la misma dirección.
- ^{1.} Como docente saber desde el principio establecer límites a los niños y niñas, al tiempo que no se limita su libertad; alcanzando un equilibrio. Para lo cual nos

hemos dado cuenta de que una buena opción es que los propios alumnos y alumnas creen ellos mismos esos propios límites, dándoles sentido.

- ^{2.} Al trabajar por medio del juego dramático, es adecuado comenzar a trabajar la escucha en grupos más reducidos para más tarde incluir a todo el grupo clase.

Tras llevar a cabo dicha reflexión se ha procedido a plantear cómo se va a desarrollar la actividad de cierre con los niños y niñas. Así, ^{1.} se ha tomado la decisión de recibir un feedback, conociendo su opinión con relación a la propuesta que le hemos presentado a lo largo de las sesiones desarrolladas. Para ello hemos decidido formularle dos preguntas, en las cuales se muestre tanto lo que valoran positivamente como negativamente.

- ¿Qué es lo que te ha gustado?

- ¿Qué es lo que no te ha gustado?

De tal forma que tras recibir las respuestas de los niños a ambas preguntas las contestaremos también nosotras. ^{5.} Con objeto de disponer de la mayor información posible de cara a futuras intervenciones, mejorando aquellos aspectos que sea necesario y manteniendo lo que ha dado buenos resultados.

Así mismo, se ha tomado la decisión de ofrecer a los niños y niñas dos presentes para que recuerden la experiencia vivida. Uno de ellos se ha considerado que sería adecuado que fuese individual, teniendo cada uno su pequeño momento y espacio en la sesión de cierre, por lo que se ha optado por un diploma. Mientras que también se ha pensado que, para seguir ^{2.} trabajando el sentimiento de grupo, otro regalo podría ser un libro de emociones, para toda la clase, acompañándoles durante el resto del curso.

Finalmente, se han propuesto las fechas en las que podría tener lugar dicha sesión de cierre.

ANEXO III: ENTREVISTAS

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES

NOMBRE:

APELLIDOS:

1. **¿Qué formación y experiencia relacionadas con el mundo de la enseñanza, de las emociones y del drama posee?**

2. **¿Considera que el campo de las emociones se ha trabajado por medio del juego dramático? ¿De qué modo?**

3. **Más concretamente ¿considera que por medio del juego dramático se ha trabajado la conciencia emocional del alumnado?**

4. **¿Y la expresión emocional?**

5. **¿Y las habilidades sociales?**

6. **¿La regulación de las emociones?**

7. **¿Así como la responsabilidad y autonomía del alumnado?**

8. **¿Y la autoconfianza y confianza en los demás?**

9. **Igualmente, ¿cree que la diversidad presente en el alumnado se ha trabajado con esta intervención?**

10. **¿Puede compartir alguna experiencia concreta?**



- 11. ¿Qué destrezas, conocimientos y actitudes o qué formación específica necesitan los educadores profesionales para poner en marcha experiencias educativas de este tipo basadas en el juego dramático?**

- 12. ¿La experiencia le ha enriquecido como profesional? ¿De qué modo?**

- 13. ¿Qué puntos fuertes y débiles considera que presenta la propuesta?**

- 14. Comentarios adicionales.**

ENTREVISTA A DOCENTE 1

NOMBRE: CRISTINA.

APELLIDOS: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ.

1. ¿Qué formación y experiencia relacionadas con el mundo de la enseñanza, de las emociones y del drama posee?

Tengo formación específica en Teatro Social e Intervención Socieducativa, en Psicodrama, en arteterapia y he estudiado en varias escuelas de Teatro en España y en Argentina desde hace 10 años. Empecé a trabajar expresión dramática para niñas y niños en el 2012 hasta ahora ,5 años, como extraescolares, en un rango de edad desde los 3 hasta los 9 años de edad, así como para adolescentes de 13 a 14 años. Leo de manera continuada sobre pedagogía de la expresión dramática en la etapa infantil; hay menos de la que una desearía, sobre todo de autoría española, en Inglaterra es donde está más desarrollada; así como en educación emocional.

2. ¿Considera que el campo de las emociones se ha trabajado por medio del juego dramático? ¿De qué modo?

Las emociones se han trabajado desde la Asamblea, en el inicio de la clase. También a través del cuento *Emocionario*, a través de las fichas, e identificación de historias personales con esas emociones y en su posterior creación colectiva con dramatizaciones por parte del alumnado donde una educadora acompañaba la creación, con una base de una comunicación eficaz entre ellos y ellas.

3. En los conflictos, mediábamos para que el alumno identificara la emoción predominante que estaba sintiendo, y poderla expresar a sus compañeros mirando a los ojos de manera asertiva y que el otro pudiera escucharla, esto a veces era un proceso largo, de diálogo, que requiere de más tiempo del disponible.

1. Usamos títeres, para usar la técnica del espejo, para hacer ver las consecuencias de las conductas agresivas y de esta manera desarrollar la empatía.

1. Juegos como corporeizar emociones, para ayudar a reconocer las mismas, es decir interpretar las emociones.

En esta etapa y en tan poco tiempo, ^{2.} el objetivo fue más bien el de la cohesión y ^{6.} la confianza, es decir, crear y alimentar el espacio de confianza con las dinámicas y el ^{4.} vínculo del alumnado con nosotras. Y como mucho, llegar a ^{1.} identificar emociones, sobre todo en el momento de la Asamblea, y en la mediación de conflictos.

1. El juego dramático ha funcionado en cuanto que destapa todo el material de contenido emocional del alumnado, es decir destapa, todo aquello que se contiene en el aula y no se le da salida o espacio para la expresión emocional.

2. El juego dramático también como herramienta de observación de los juegos relaciones entre niños, de las conductas y comportamientos, de los roles que se ocupan en los grupos, etc.

3. Más concretamente ¿considera que por medio del juego dramático se ha trabajado la conciencia emocional del alumnado?

1. Pues sí, se ha trabajado también en relación con lo que he contestado en la anterior pregunta. En el momento en el que se genera un espacio exclusivo para escucharse, tanto en el momento de la Asamblea, donde es un punto de conciencia emocional de los chavales para conectar consigo mismo, allí ya se está dando la conciencia emocional.

1. Luego a través de los diferentes juegos que hemos realizado de conexión con el cuerpo, cuerpo y emoción van intrínsecamente unidos, no hay conciencia emocional si no hay conciencia corporal y viceversa, si no hay conciencia corporal no hay conciencia emocional. Entonces, esos aspectos se han trabajado.

En Infantil es difícil, también es cierto que a esa edad lo mejor es trabajar a través de los cuentos y bueno, hubo una propuesta de trabajar con los cuentos tradicionales, tipo *Los tres cerditos*, donde se pueden identificar emociones en esa etapa.

Y como he dicho anteriormente ³: en el momento de los conflictos la pedagogía de juego dramático que Transcree apuesta es en los conflictos parar, e identificar qué nos está pasando a nivel emocional para saber cómo reaccionar ante ello.

4. ¿Y la expresión emocional?

². Como ya he dicho hemos trabajado que los niños se mirasen a los ojos y expresasen sus emociones de forma asertiva. Lo hemos visto en determinadas niñas y niños, que la técnica del juego dramático les ha permitido ganar en confianza en ellos mismos para poder expresar sus ideas y sus intereses y sus emociones.

5. ¿Y las habilidades socioemocionales?

³. Sí, el juego dramático focaliza muchísimo en las habilidades sociales en tanto que el juego dramático es necesario a través del grupo. Es decir, sin el otro yo no puedo crear una escena.

Entonces potencia habilidades sociales relacionadas con ². la escucha, escuchar las propuestas del compañero y de la compañera a la hora de crear una creación colectiva.

¹. El desarrollo, también, de la empatía, de poderme colocar también en el lugar del otro, cuando el otro tiene alguna propuesta que ofrecerme.

También lo saca del egocentrismo, típico también de estas edades, donde se tiene que hacer lo que uno quiera. Y bueno, ². el objetivo al final es ir también en pos de los intereses del grupo, en este caso crear colectivamente.

Luego también, bueno potencia las habilidades comunicativas que ya he expuesto antes. Entonces, ^{5.} bueno también se trabaja todo lo que tiene que ver con la autonomía individual, ^{6.} con la confianza individual y con la confianza en el grupo.

6. ¿La regulación de las emociones?

^{4.} En tan poco tiempo es muy difícil, en tres meses y en un grupo tan diverso, y en un grupo donde hay gran diversidad y necesidades socioafectivas. En tres meses la regulación emocional no se puede, como objetivo no se puede abordar. Sí que es cierto que, con más tiempo, una vez identificadas las emociones y teniendo conciencia corporal de las mismas sí que se puede guiar y acompañar al menor a empezar a gestionar y regular las mismas. ^{5.} Se podrían, pues claro, haber hecho ejercicios de cómo uno puede sentir el enfado y exteriorizarlo hacía fuera, cómo poderlo sentir hacía dentro y de ahí ponerle una palabra y, bueno, cómo ese enfado bien colocado se puede expresar de manera asertiva. Pero bueno, no da tiempo para hacer como ese tipo de ejercicios. También ejercicios como role-playing, también sería una técnica apropiada para la misma, pero no. En tan poco tiempo no ha sido posible.

^{3.} Sí que es verdad que con los peques el tema de lo afectivo, del estar, los abrazos, es una buena herramienta para regular las emociones de los más pequeños a través del vínculo afectivo y del contacto corporal y los abrazos, dándose con los peques.

7. ¿Así como la responsabilidad y autonomía del alumnado?

En esta intervención, en este caso de tres meses y con este colectivo con tantas peculiaridades y necesidades especiales la responsabilidad ha sido difícil de hacer. ^{1.} En este sentido, unos profesionales bien formados en donde son meros guías, conductores y facilitadores y que lo que hacen es un poco más bien de arbitraje, sí que los chavales van generando responsabilidades y autonomía, y eso lo vimos en el grupo, que ^{5.} ya tenían cada vez más destreza a la hora de hacer las creaciones.

8. ¿Y la autoconfianza y confianza en los demás?

Muy relacionado con la pregunta anterior, sí lo hemos visto. ^{6.} Como los chavales cada vez tenían más disponibilidad, sobre todo los más tímidos, para hablar en la Asamblea y también para confiar. Hemos hecho también muchos ejercicios de autoconocimiento personal, de conocimiento del otro.

9. Igualmente, ¿cree que la diversidad presente en el alumnado se ha trabajado con esta intervención?

La diversidad está presente siempre y cuando la dirección esté implicada, es decir teníamos muy poca o escasa información de las necesidades de los chavales y de los grupos. ^{2.} Se ha de contar con grupos menores para atender a esa diversidad.

^{1.} Estar abierto a lo que los grupos demanden porque cada grupo es diferente y como cada grupo demanda una intervención. Entonces en ese sentido sí que ^{1.} el juego dramático, entendido desde ese lugar de escucha de las necesidades latentes del grupo se van proponiendo nuevas intervenciones y nuevas formas, entonces eso se ha hecho o se ha intentado hacer, no se tenía esa información por parte del grupo, pero claro si no tienes a un profesorado ni a una dirección dispuesta a esa flexibilidad o a esa forma de intervenir es difícil.

10. ¿Puede compartir alguna experiencia concreta?

^{4.} El caso de Nacho, se ha trabajado. Era un niño con conductas tendentes a la agresividad y a pegar y sí que se ha atendido a la necesidad del pequeño, vinculándonos afectivamente, generando el vínculo y también con el juego de los títeres.

11. ¿Qué destrezas, conocimientos y actitudes o qué formación específica necesitan los educadores profesionales para poner en marcha experiencias educativas de este tipo basadas en el juego dramático?

2. Necesitan en primer lugar experiencia y formación específica en el juego dramático, y luego lo más importante, desarrollar actitudes a la hora de la intervención.

3. Por un lado, deben ser personas que tengan un buen autoconocimiento personal de ellas mismas, así como, reconocimiento de sus emociones y el no juzgarlas. Sí que hemos visto en el profesorado como ante emociones negativas, como tristeza y cuando salía esa sensibilidad de los niños de llorar, se juzgaba, se tapaba. Entonces, sí que es necesario que el profesorado tenga bien identificado qué emociones son las que le genera más rechazo y que no pueden transitar porque si un profesor o profesora no sabe transitar esas emociones, y no las acoge, muy difícilmente podrá acoger cuando en un grupo cualquier emoción, tipo ira, rabia y tristeza, que son como las emociones tildadas de desagradables, es difícil luego poder ejercer una aceptación de las mismas y no juzgarlas.

1. Luego, necesita también una gran flexibilidad ante el caos, porque el juego dramático en una primera instancia, sobre todo en grupos que no conocen la técnica, genera caos y el caos, pues bueno, forma parte de los primeros momentos del juego dramático y entonces tiene que tener muy bien manejado esto de cómo manejarse entre el caos y a la misma vez en ese caos poder guiar al grupo y poderlo llevar hacia un fin.

1. Más que nada son destrezas y actitudes que debe tener. Debe tener también una gran actitud de escucha por parte del grupo, hacia dónde el grupo quiere ir.

3. Tiene que tener también destrezas en el manejo de los conflictos, en comunicación no violenta.

2. Debe ser una persona que disfrute jugando, ósea, una persona que tenga desarrollada también su imaginación, su creatividad y no juzgue algo como loco o desmesurado. Debe dejar también un espacio a la libre expresión.

1. Debe también ser una persona que tenga también muy trabajada su autoridad interna, es decir no es autoridad autoritaria, de una manera dictatorial o autoritaria. Pero

sí es una persona que ejerce también una autoridad dentro del grupo, que actúa a la misma vez que el grupo participe. Tiene que tener todas esas destrezas. ². Y manejo de muchísimas dinámicas, porque a veces uno prepara una dinámica, pero luego en ese momento tienes que tirar de otras dinámicas teatrales y de juegos.

12. ¿La experiencia le ha enriquecido como profesional? ¿De qué modo?

5. Sí, la experiencia me ha enriquecido de manera profesional. ¿En qué sentido?

Pues en varios. Bueno, uno que tiene que ver con la experiencia del encuadre y lo aprendido, que bueno tiene que ver primero que para poder realizar esta intervención primero hay que hacer un trabajo profundo con el profesorado para que integre estas prácticas de la expresión dramática aplicada a la educación emocional. Es decir, se haría un trabajo profundo con los profesores, donde ellos pudieran también vivenciar y pasar por la experiencia de las técnicas que tienen que ver con las técnicas de la escucha, técnicas que tienen que ver con el reconocimiento de las emociones y aceptación de las mismas, otra técnica pues también sería poder experimentar el sentido lúdico y la imaginación y el potencial creativo y que realmente se tenga esta experiencia para que luego a la hora de estar en las clases se comprenda ¿no? Se comprenda... Bueno y luego también herramientas de facilitación de grupo, de poder contener al grupo en ese caos y saber qué líneas dibujar para llevarlos hacia algún lugar.

Eso, por un lado, entonces primero, por un lado, trabajar primero con el profesorado. Luego cuando el profesorado estuviese..., un profesorado que podríamos hablar de un equipo de tres a cinco personas, poder hacer experiencias breves, dentro del sistema educativo, con no más de 10 ó 12 niños por grupo y con intervenciones más cortas, no tanto de una hora y media, como de 45 minutos y luego ir paulatinamente subiendo el tiempo.

Eso es parte del aprendizaje, es decir, tiene que haber un equipo bien integrado de dirección, profesorado y podríamos decir, personas que vienen a apoyar para que eso se dé y para que después el proyecto sea sostenible. Es decir, que una vez nosotras nos vayamos el profesorado tenga herramientas para poder continuar. Y quizás que se inserten más como la expresión dramática que apoya a las asignaturas que tienen que

ver con la tutorización o con... no sé ahora cuál hay, no sé si ética, bueno ética era en mi tiempo, pero bueno lo que sustituye a la religión, a la asignatura de religión.

5. Eso sería, el modo, me ha enriquecido para saber qué es lo que funciona y lo qué no funciona. 2. Luego también me ha servido para ver que realmente la expresión dramática sirve para trabajar la educación emocional y como aún, pensando que en ese caos a ellos no les llegaba nada, luego después en las reflexiones que ellos hicieron había elementos que sí les había calado como elementos que tenían que ver con la escucha, con el poder escucharse unos a otros. 1. Entonces, ese es el aprendizaje, que realmente funciona mucho con el alumnado, les motiva, les empodera. 5. Ese también ha sido el aprendizaje, que la herramienta es muy útil.

13. ¿Qué punto fuertes y débiles considera que presenta la propuesta?

Pues los puntos fuertes creo que tienen que ver también con el punto anterior. El punto fuerte era que éramos un equipo de cuatro, bastante cohesionado y 5. que podíamos, o sea, rápidamente cuando hacíamos la intervención hacíamos una evaluación para poder corregir en continuo ¿no?

O sea, y luego después también que bueno, el punto fuerte también ha sido la herramienta y el buen trabajo en equipo y 4. el vínculo, hemos hecho un buen vínculo en muy poco tiempo con los alumnos, el vínculo que hemos establecido con ellos y el apego ¿no? y la confianza de ellos con nosotras.

Luego el punto débil está muy claro que ha sido la no cohesión y comunicación e implicación del profesorado en el proyecto, básicamente, yo creo. Bueno de hecho, la no comunicación fluida entre... o sea, la comunicación era más a nivel de la dirección y no con él... y la dirección nos pasaba las cuestiones del profesorado. Entonces, deberíamos haber hecho reuniones también junto con el profesorado, antes y durante la intervención. Y también lo que digo ¿no?, antes haber tenido el profesorado medianamente formado en las prácticas. 5. Ese ha sido el punto débil y para tenerlo en cuenta para la próximas.

14. Comentarios adicionales.

3. Decir que este profesorado formado previamente por, podríamos decir el equipo que trae la expresión dramática, o que forma en expresión dramática, los elementos claves de formación serían elementos claves de educación emocional, relacionado con la escucha de nuestras emociones, la aceptación de las mismas y el no juicio a las emociones y luego darle como una salida de expresión a esas emociones, cauces para la salida de la expresión.

2. Y el otro elemento es la formación en elementos artísticos, en lenguajes artísticos, en la expresión dramática como un arte que integra el resto de disciplinas artísticas, es decir la expresión musical y también la expresión artística de las artes plásticas ¿no? Y como elemento fuerte y potente el cuerpo, para poder también... el cuerpo como un cuerpo que integra todas las dimensiones física, emocional, psíquica y espiritual del ser humano. Entonces habría que formar al profesorado en esas dos patas, educación emocional y lenguajes artísticos, en donde el profesorado también experimente a su yo creativo, su yo creador.

Eso era lo que yo quería apuntar, que me parece importante ¿no? Como en una primera etapa del proyecto. Una segunda etapa es ese profesorado formado, en donde deberían in situ unas prácticas, lo que nosotras haríamos no, como si fuesen unas prácticas. Y luego posteriormente, una tercera etapa donde ellos la llevarían a cabo y nosotros estaríamos más como un elemento de supervisión.

Y luego también lo que me parece notable es que había un equipo donde había una dirección, en este caso era yo, entonces había un equipo coordinado por una persona que tenía más experiencia en expresión dramática. En este sentido... bueno era también decirlo que es necesario que el equipo que vaya esté coordinado también ¿no?, que tenga tu propia coordinación, el propio equipo que va a insertar la herramienta.

ENTREVISTA A DOCENTE 2

NOMBRE: RITA MARÍA

APELLIDOS: JIMÉNEZ MONTES.

1. ¿Qué formación y experiencia relacionadas con el mundo de la enseñanza, de las emociones y del drama posee?

Soy licenciada en psicología. También he sido monitora de ocio y tiempo libre, con cinco años de experiencia dinamizando grupos.

Por otra parte, soy actriz desde hace 10 años con experiencia en diferentes metodologías teatrales.

2. ¿Considera que el campo de las emociones se ha trabajado por medio del juego dramático? ¿De qué modo?

^{1.} Sí, creo que se ha visto trabajado por medio de la expresión emocional y al facilitar la empatía.

3. Más concretamente ¿considera que por medio del juego dramático se ha trabajado la conciencia emocional del alumnado y la expresión emocional?

^{1.} Sí, partimos de “como estamos”, centrándonos en el aquí y ahora, permitiendo visibilizar las necesidades y estados de los niños en ese momento, por medio de las dinámicas aplicadas.

4. ¿Y la expresión emocional?

2. Las dinámicas permitían expresar todo lo sentido con el cuerpo y la voz. Pues las actividades estaban muy centradas en la expresión.

5. ¿Y las habilidades socioemocionales?

3. La actividad que se ha desarrollado ha sido grupal, estando más concretamente centrada en la expresión, facilitando por tanto el desarrollo de las habilidades sociales en todo momento con su aplicación.

6. ¿La regulación de las emociones?

4. Indirectamente sí se ha trabajado. Ha estado más centrado el trabajo en poner conciencia, siendo este el paso previo para poder regular las emociones.

7. ¿Así como la responsabilidad y autonomía del alumnado?

5. La responsabilidad y la autonomía se han trabajado gracias a la creación de normas por parte del grupo. Y también con actividades ritualizadas que favorecían la toma de responsabilidades y la autonomía, por conocer los niños lo que procedía.

8. ¿Y la autoconfianza y confianza en los demás?

6. Sí, en todo momento se crea espacio para comunicar y cuidar al grupo, trabajándose así estos dos aspectos con los niños.

9. Igualmente, ¿cree que la diversidad presente en el alumnado se ha trabajado con esta intervención?

Sí, considero que sí.

10. ¿Puede compartir alguna experiencia concreta?

4. Ante un episodio de violencia se mostró con marionetas el dolor de las víctimas y el rechazo de estas a quien agrede, participando todo el grupo en dicha actividad.

11. ¿Qué destrezas, conocimientos y actitudes o qué formación específica necesitan los educadores profesionales para poner en marcha experiencias educativas de este tipo basadas en el juego dramático?

1. Resulta imprescindible partir de la apertura y conciencia plena, de la escucha activa, 3. del buen desarrollo de las habilidades sociales y de la conciencia emocional. 2. Además, resulta importante tener formación específica en juego dramático para poder trabajar con esta metodología.

12. ¿La experiencia le ha enriquecido como profesional? ¿De qué modo?

Sí, me ha permitido conocer mejor cómo afecta la estructura en la Educación. Por estructura me refiero al sistema educativo. A cómo está planteado el tema, planteado tan jerárquico, los niños sentados en las sillas, se les aplica castigo en lugar de permitirles más. Porque ha sido una dificultad hacerlo dentro del aula con profesorado no implicado al cien por cien.

13. ¿Qué puntos fuertes y débiles considera que presenta la propuesta?

El punto fuerte que veo es la innovación de una herramienta imprescindible para el desarrollo, como es la aplicación del juego dramático en la escuela.

Y el débil es la limitación estructural y temporal que hemos vivido a la hora de llevar a cabo el trabajo, teniendo que ajustarnos a ello.

14. Comentarios adicionales.

Gracias.

ENTREVISTA A DOCENTE 3

NOMBRE: AURORA.

APELLIDOS: GARCÍA HALDÓN.

1. ¿Qué formación y experiencia relacionadas con el mundo de la enseñanza y las emociones y del drama posee?

FORMACIÓN:

-Realizando desde septiembre de 2016 el CURSO SUPERIOR UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ACTIVA Y ACOMPAÑAMIENTO RESPETUOSO A LA INFANCIA. IV EDICIÓN (120 horas). La Violeta por una infancia sana S.L y Universidad Rey Juan Carlos. Finaliza en junio.

-Realizando desde marzo de 2017 la FORMACIÓN COMO MONITORA DE TIEMPO LIBRE (EDUCACIÓN Y CRECIMIENTO PERSONAL) (195 horas). Escuela Rumbos. Finaliza en julio.

- INTERVENCIÓN CON MENORES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA. Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Del 29 de octubre al 22 de noviembre de 2015 (30 horas)

-PRÁCTICA DE MOVIMIENTO EXPRESIVO: Sistema terapéutico Psicocorporal de Liberación Interior y creación Consciente de la Realidad con enfoque Transpersonal.

Escuela Humanista de Inteligencia Emocional "Círculos"(antes Espacio Abierto). Desde 2013 hasta la fecha.

-GRUPO DE TRABAJO SOBRE SÍ a través de la práctica del movimiento expresivo basado en la filosofía Río Abierto. Escuela Humanista de Inteligencia Emocional "Círculos" 2014-2015.

-GRUPO GESTÁLTICO DE DESARROLLO EMOCIONAL. Grupo de Apoyo, Desarrollo y Aprendizaje de Herramientas Gestálticas para la Inteligencia Emocional. Escuela Humanista de Inteligencia Emocional "Círculos". Desde enero de 2015 hasta la fecha.

-CONFERENCIA “CRIANZA ECOLÓGICA EN UN MUNDO SALUDABLE”. Escuela Española de Terapia Reichiana. Enero 2016.

-TALLER “PREVENIR LA CORAZA A TRAVÉS DE LA AUTORREGULACIÓN” Escuela Española de Terapia Reichiana. Enero 2016

-INTRODUCCION A LA PSICOLOGÍA DE LOS ENEATIPOS. Fundación Claudio Naranjo. 27 de febrero a 2 de marzo de 2016. (40 horas)

EXPERIENCIA:

-Trabajadora Social de la ASOCIACIÓN COLECTIVO DE INTERVENCIÓN EN MEDIO ABIERTO (CIMA), trabajando principalmente en la prevención y la atención del absentismo escolar en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. 5 meses aproximadamente

-Voluntariado en la ASOCIACIÓN ANDEX, realizando labores de ANIMACIÓN INFANTIL en el Hospital Infantil del Hospital Universitario Virgen del Rocío de Sevilla, en la unidad de oncología pediátrica con niños afectados por cáncer. (5 años).

-Voluntariado en la ENTIDAD TRANSCREA (TRANSFORMA-CREANDO). Proyecto sobre EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EMOCIONAL (Taller de Iniciación a la Expresión Dramática y Creativa con Educación Emocional para niños de 3 a 10 años). Desde octubre de 2016 hasta enero de 2017. Participando con la misma entidad como coautora de una futura publicación sobre Expresión dramática aplicada a la Educación Emocional para la Universidad de Sevilla.

- Prácticas y voluntariado como ACOMPAÑANTE Y FACILITADORA DE

MOVIMIENTO Y DANZA EXPRESIVA para el desarrollo psicomotriz en la ESCUELA MYLAND (centro de pedagogía activa de Infantil y Primaria). Desde enero de 2017 hasta la fecha.

2. ¿Considera que el campo de las emociones se ha trabajado por medio del juego dramático? ¿De qué modo?

^{1.} Está demostrado neurocientíficamente que el primer lugar donde se registra una emoción es en el cuerpo y que éste almacena la memoria emocional de toda nuestra vida. Por ello, creo que las emociones se trabajan principalmente a través del contacto con el cuerpo. No soy partidaria de quedarnos sólo en la explicación verbal de lo que supone estar triste o alegre, o cosas así.

^{1.} El juego dramático es una gran herramienta para poder trabajar las emociones puesto que, al ser un juego activo pone en marcha al cuerpo, al pensamiento y a la emoción, que están íntimamente relacionados por medio de las redes nerviosas. Bajo mi punto de vista, ^{1.} es fundamental que el niño aprenda a reconocer en las reacciones de su cuerpo su propio estado emocional. Es necesario que sepa dónde y cómo siente la emoción. Esto se consigue sólo a través de la práctica de la propia expresión. Es más complejo que el mero hecho de memorizar cuándo estoy alegre, triste... siento esto o aquello por medio de fichas de caras alegres o tristes o dibujos e imágenes en plano, que no aportan movimiento y por tanto no ayudan a experimentar sentimiento alguno. Se trata de jugar experiencialmente con los personajes. Éstos, encarnados en el cuerpo del niño, le permiten vivir esa alegría, tristeza, rabia... que, al ser sentidas, son reconocidas y ^{2.} pueden ser expresadas con la exposición teatral. Por ejemplo, soy un caballero furioso porque me han robado mi caballo y voy recorriendo ciudades para encontrarlo... Ese sentir del niño que interpreta esa situación puede ser llevado después a su vida real, a, por ejemplo, soy un niño furioso porque mamá me ha quitado el móvil. A partir de ese reconocimiento de la emoción furia en él, en su cuerpo, es posible extrapolarla a las situaciones diarias y ^{4.} ver las posibles respuestas a ese estado (sé esperar o, no sé y entro en la agresión...) para bien, posponer la recuperación del objeto en este caso o, aceptar la pérdida. ^{1.} El verse reflejado en los personajes, en sus expresiones faciales y corporales le ayuda también a ver lo que los demás ven de ellos y a poder sentir

empatía. Si reconozco mi emoción al verme y sentirme, puedo reconocer también la del otro. Puedo también ver las diferencias del otro a través de otros personajes, por ejemplo, el mago...pues éste tiene cualidades diferentes a las mías. Si yo hago de caballero y de mago puedo ver las diferencias, cómo me siento jugando los distintos papeles.

Sólo a través de la experiencia aprendemos realmente. Además de las recreaciones del imaginario infantil, a través de la expresión dramática, también se pueden recrear y hemos recreado, situaciones más similares a las reales. Por ejemplo, se pueden hacer representaciones de escenas de la vida cotidiana: un conflicto en el recreo entre compañeros, una situación de clase con el maestro..., ¹ la visualización y experimentación de los distintos papeles, ayudan a los niños a observar desde dentro, como actores, y desde fuera, como espectadores, la movilización de emociones que se produce en todas las circunstancias que se trabajen.

3. Más concretamente, ¿considera que por medio del juego dramático se ha trabajado la conciencia emocional del alumnado y la expresión emocional?

Pues sí, tal y como expongo en la cuestión anterior, creo que el juego dramático favorece el trabajo de la conciencia emocional del alumnado, puesto que, como decía, ¹ los niños, entran en contacto con su cuerpo a través del personaje en el que se han de meter, con el que de algún modo se han de identificar, y lo dotan de las características que éste posee, por ejemplo, es el malo (el ogro) está furioso, siente rabia... ¹ El niño, también se puede representar a él mismo o a un compañero resultándole una vivencia más cercana y con la que poder empatizar mejor, por ejemplo, me siento triste porque he discutido con un compañero. ¹ En los momentos en que los niños se representan a sí mismos, relucen sus deseos más internos.

4. ¿Y la expresión emocional?

² La expresión emocional se ha dado, no solo de forma oral, sino también

corporal. Los niños ven que la comunicación va más allá de lo que son las palabras y que con gestos y mímicas estamos ya comunicando algo y somos capaces de obtener mucha información. Expresan sus propios sentimientos y comprenden los de los otros.

5. ¿Y las habilidades socioemocionales?

A través del teatro se trabajan muchas habilidades sociales: el presentarse, el presentar a otras personas, la escucha activa y respetuosa, ^{1.} el diálogo, ^{2.} la comunicación verbal y no verbal, el dar las gracias, ^{1.} la empatía, ^{3.} participar de forma respetuosa, etc. Algunas otras son:

Mientras elaboran el guión y acuerdan los personajes, se trabaja con los niños el ^{5.} seguir unas instrucciones, el ^{1.} dar la opinión sobre lo que van a representar, la participación, el pedir ayuda a los monitores en caso de necesitarla, el disculparse en caso de que sea necesario por algún conflicto...

En el grupo y sobre todo con el guión de una representación de teatro, ^{3.} los niños aprenden a respetar los turnos de palabra, ^{2.} a expresarse oralmente, a escuchar la intervención del otro.

^{2.} Con la representación corporal, expresan sus propios sentimientos, ^{1.} comprenden los de los demás y al surgir situaciones de desánimo o de miedo escénico ^{1.} aprenden a consolar al afligido o animar al decaído para que el trabajo final, la representación, se lleve a cabo. En algunos casos, ^{3.} son muy frecuentes las representaciones de escenas agresivas en las que se le da vida a situaciones de la vida diaria donde los menores perciben violencia y, o bien, son víctimas o bien son promotores de la misma por haberla sufrido anteriormente. Es entonces cuando, y a través de la representación teatral, se les ayuda al autocontrol y a reconocer cuando se trata de una agresión real y cuando de un juego, puesto que muchos de ellos no saben separar el juego simbólico de la realidad, haciendo esta distinción, los niños aprenden a controlar sus músculos y no agredir de forma impulsiva. Se les ayuda a ver la cantidad de representaciones de diferentes historias que se pueden hacer y entre ellos practican la habilidad de compartir y ^{3.} negociar las ideas que van surgiendo. ^{1.} Trabajan cómo se

sienten cuando otro compañero les quiere persuadir de su idea e imponer la suya,¹ el responder a una acusación,² el defender a un amigo, la ayuda mutua... Al escenificar⁶ resuelven la vergüenza y responden a la frustración si su interpretación no gusta al público.

6. ¿La regulación de las emociones?

Sin duda, con el juego dramático, los niños aprenden a regular sus emociones.⁴ Desde el momento en que se centran en expresarlas con su personaje, previamente, toman consciencia de ellas y una vez reconocidas las pueden mostrar. Cuando escenifican, por ejemplo, escenas violentas, se les invita a ver que, a veces, se exceden en la violencia y cómo han de regular esa emoción para no agredir a sus compañeros o hacerse daño ellos mismos. Igualmente, si están nerviosos o si están en algún extremo emocional determinado, mucha euforia, por ejemplo, se les marca y se les hace ver que tienen que controlarla, para que puedan representar a los personajes de una manera equilibrada.

Con los personajes también se pueden soltar estados emocionales contenidos (tristeza, enfado, euforia...) siempre desde el autocuidado y cuidado mutuo.

Con los espacios de relajación con los más pequeños, se les muestra que pueden pasar de la continua actividad al estado de reposo, cuando así lo necesiten.

Se trata de unas herramientas muy beneficiosas para que el niño, con la práctica continuada, pase de una emoción a otra y de un estado a otro con facilidad y sin bloqueos.

7. ¿Así como la responsabilidad y autonomía del alumnado?

El que la representación teatral se entienda y sea más o menos del agrado del público, depende del grupo de actores. De esta forma,⁵ los niños se hacen responsables del resultado de sus interpretaciones y de la repercusión que su forma de actuar tiene

respecto al resultado final grupal. Si yo no me responsabilizo de mi papel y, por ejemplo, se me olvida el guión, esto afecta al resto de compañeros de escenario. ^{1.} En la preparación de la escena, cada uno, de forma autónoma decide qué personaje va a representar, aunque, como hemos visto, se trabaja la negociación para poner en común la historia y que todos puedan salir satisfechos con el rol a desempeñar. ^{3.} Cuando aparecen los desacuerdos y conflictos, se media para resolver con ellos y hacerles ver la posible falta de atención que tienen entre ellos, cuando todos quieren liderar, o la falta de autonomía a la hora de decidir algunos, los que por carácter se dejan llevar más por el grupo, que pueda hacer que al final no estén a gusto con el papel a representar. ^{5.} Se trata de realizar un trabajo integrador respecto a la necesidad de cada uno y de que, una vez tomadas las decisiones, se hagan responsables de sus acuerdos.

8. ¿Y la autoconfianza y la confianza en los demás?

Esto va muy relacionado con todo lo anterior. De manera que yo confío en mí conforme voy conociendo mi manera de actuar a través de mi propia expresión. ^{6.} De este modo, se observa cómo niños que, por lo general son tímidos o pasan desapercibidos en clase, a través de la expresión de su estado emocional y dándoles la palabra, invitándoles a que hablen en tono audible, poco a poco confían en ellos mismos.

El respeto es la base de la confianza. En la expresión dramática se pone énfasis en ^{6.} el respeto al estado emocional de los compañeros, al espacio de cada uno, a los turnos de palabra....

9. Igualmente, ¿cree que la diversidad presente en el alumnado se ha trabajado con esta intervención?

Sí, sin lugar a dudas.

10. ¿Puede compartir alguna experiencia concreta?

Hay un ejemplo de una niña a la que le gustaba la gimnasia. Creo que, en este caso real, se han unido varios factores que hacen ver que existen dificultades de integración por cuestiones de género y preferencias de acción distintas a las conocidas o reconocidas socialmente. Esto ha aflorado a través de los talleres realizados de forma muy evidente en algunos casos. Así, ^{1.} cuando en un mismo grupo, coincidían esta niña que, continuamente estaba en movimiento y no atendía a las exposiciones de los demás y, otro niño, que igualmente, estaba todo el tiempo moviéndose o arrastrándose por el suelo, la acción de éste, molestaba menos o era menos criticada que la de la niña. La falta de entendimiento para representar una obra, dio pie a hablarlo en grupo, que se estaba dando una discriminación por cuestiones de género y acciones no comprendidas.

^{1.} Se abordó el hecho de hacer actividades juntos e indicaron que, por ejemplo, no podía ser portera de su equipo porque, si estaba haciendo gimnasia todo el tiempo, le meterían un gol. Ante esto, también se abordó el que la niña, si quería ser acogida por los compañeros, debía también saber soltar esa actividad para dedicarse a otra junto al resto. De seguir así, era difícil que fuera acogida. ^{1.} Se les ayudó a ver también la importancia de haber expresado todo lo que se estaba dando entre ellos.

^{1.} Por ello creo que la dramatización da lugar al encuentro con los otros y ayuda a crear espacios de reflexión y puesta en común de lo que sucede en un grupo.

11. ¿Qué destrezas, conocimientos y actitudes o qué formación específica necesitan los educadores profesionales para poner en marcha experiencias educativas de este tipo basadas en el juego dramático?

^{1.} La actitud ha de ser abierta y empática en todo momento. En mi caso lo que más valoro como formación es mi propio aprendizaje por la experiencia, mi propia vivencia personal ^{3.} en mi proceso de desarrollo personal a través de terapia gestalt y ^{3.} mi participación en grupos de trabajo de desarrollo emocional y Movimiento Expresivo, ^{2.} trabajo psicocorporal donde, entre otras cosas, hay mucha expresión dramática. Esto me ^{3.} ha aportado conocimientos sobre inteligencia emocional y destrezas para desenvolverme en mi día a día. Considero que cualquier educador ha de ser un

acompañante en el desarrollo del niño como persona y para ello ³. **ha de conocer bien y hacerse cargo, como adulto, de sus propias reacciones emocionales. Así, a través del darse cuenta, el educador pasa de la reacción automática ante los estímulos, a la elección de la respuesta adecuada a ellos.** De este modo evita que el niño se vea convertido en depositario de sus neurósisis y pueda desarrollar libremente sus potencialidades. ³. **Se trata de Ser para Educar y Educar para Ser.**

12. ¿La experiencia le ha enriquecido como profesional? ¿De qué modo?

Sí, mucho. La interacción con los niños atendiendo a sus emociones, me ha ayudado a ¹. **saber empatizar más aún con ellos,** a ¹. **comprender su necesidad de movimiento y acción para su aprendizaje.** ¹. **A verme a mí misma, mi grado de tolerancia, paciencia y posicionamiento a la hora de poner límites desde el respeto y el amor a los niños, procurando actuar y no reaccionar ante determinadas situaciones que me cogían por sorpresa (agresiones entre ellos, faltas de respeto hacia mí...)**

13. ¿Qué puntos fuertes y débiles considera que presenta la propuesta?

Como puntos fuertes destacaría todo lo mencionado con anterioridad destacando que, se aprende a base de experimentación y que el hecho de ¹. **vivenciar las emociones es lo que nos permite reconocerlas, siendo el juego dramático una herramienta estupenda para el trabajo emocional y más aún con niños.**

ENTREVISTA ALUMNADO: SESIÓN DE CIERRE

Con la presente sesión se da punto y final a la intervención llevada a cabo con los niños y niñas con los que se ha estado trabajando estos meses.

Por dicho motivo, la sesión es empleada ^{1.} para que se dé un feedback entre ellos y nosotros. Así, se les formula una serie de preguntas a los niños y niñas para conocer su opinión sobre la experiencia.

4. Al entrar en el aula los alumnos nos han recibido con besos y abrazos, diciéndonos que nos echaban de menos y que quería jugar a los disfraces.

5. Tras el recibimiento nos hemos sentado todos en Asamblea y les hemos explicado que iba a ser el último día que íbamos a estar con ellos, porque se terminaba ya el proyecto. Pero que queríamos saber si les había gustado lo que habíamos hecho juntos los meses pasados o si querían cambiar algo, por si regresábamos a llevarles más juegos o si los hacíamos con más niños.

1. Así, la primera pregunta que se les formuló consistió en saber qué era lo que más les había gustado; recibiendo respuestas muy diversas: el juego de las olas, los disfraces, los cuentos que hacíamos juntos, hacer teatro y jugar juntos. Algunas de estas respuestas fueron repetidas por varios niños y niñas.

1. Por su parte, a la pregunta qué era lo que no les había gustado, que cambiarían, sus respuestas fueron las siguientes: cuando teníamos que dejar de jugar porque no escuchábamos a las maestras, cuando nos peleábamos y cuando no escuchábamos a los demás, porque no podíamos jugar. ^{2.} Destacar que a medida que los alumnos y alumnas iban interviniendo el resto de sus compañeros/as asentían, mostrando que estaba de acuerdo. ^{5.} Así, se les ha preguntado que entonces por qué tenían que seguir las normas que pusimos entre todos, a lo que han respondido que para poder jugar. Se ha visto de este modo que los niños han interiorizado las normas de forma responsable y autónoma.

1. Después nosotras le mostramos que lo que más nos había gustado había sido trabajar con ellos y que lo que menos había sido lo mismo que no le había gustado a ello.

2. Para concluir se les entregó un diploma con su nombre y apellido a cada uno de los niños y niñas, saliendo a recibirlo entre los aplausos de sus compañeros. Igualmente, se les entregaron dos regalos a todos, que tendrían que usar de forma colectiva: el cuento de *El monstruo de colores* y un juego con marionetas que representaban varias emociones.

Al llegar en ese momento la maestra de inglés, les animó a que nos cantasen una canción sobre las emociones en inglés que habían estado aprendiendo.

4. La sesión y el proyecto terminaron con un abrazo colectivo, pidiéndonos los niños que no nos marchásemos.

ANEXO IV: TRANSCREA TEATRO

TransCrea, Arte Social Transformador, consiste en un proyecto creado por Cristina Domínguez Vázquez en el año 2012. Tras lo cual se convirtió en Asociación Cultural para la difusión y el desarrollo de la expresión dramática en la educación y en el tejido sociocomunitario, en el 2014.

Se trata, además, de una Compañía Teatral; por medio de la cual se desarrollan espectáculos de teatro para público infantil, juvenil y adulto. Destacar que forma parte de la Red Internacional de Playback Theatre.

A su vez, constituye una Escuela de Expresión Dramática especializada en Artes Expresivas y Transformación, puesto que uno de los focos principales de atención de la asociación es la educación, de niños/as y adultos. Así, por medio de ella se proponen formas nuevas de relacionarse, creando espacios de encuentro con uno mismo y con el otro, al conectar todo ser humano con sus potencialidades, su creatividad y espontaneidad. Para lo que se invita a las personas a estimular su capacidad creadora, con lenguajes muy variados: teatro, danza, música, canto ..., poniendo todo ello al servicio de la comunidad.

Para conseguirlo, desde ella se defiende el Teatros de Transformación y/o Arte Social Transformador, el cual bebe de varias fuentes, tales como el Teatro Espontáneo/PlayBack Theatre, Teatro del Oprimido y Teatro de Creación Colectiva, la pedagogía de Paulo Frerire, el sociodrama y psicodrama de Moreno y la danzaterapia, entre otros. Además, su origen se encuentra en la experiencia de trabajo social, educativo y comunitario de Latinoamérica y Estados Unidos.

Más concretamente, la metodología que se emplea consiste en la aplicación de las artes expresivas, el juego, la risa, la creatividad, la espontaneidad y la gestión emocional, integrando el arte, la educación y el trabajo social y comunitario por medio de todo ello.

Igualmente, cabe destacar su compromiso con la recuperación del arte, la palabra y los rituales escénicos de los pueblos originarios y la sabiduría ancestral.



En definitiva, TransCrea fue creada con el fin de ir introduciendo la educación artística, especialmente la expresión dramática y corporal, como herramienta transformadora que contribuya a la construcción de la cultura de la paz y el entendimiento humano.