

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CREATIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y EL USO DEL DRAMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EMOTIONAL AND CREATIVE SKILLS THROUGH EXPERIENTIAL LEARNING AND USE OF DRAMA IN TEACHER EDUCATION

Rosario Navarro Solano
rosanavarro@us.es

Luis Núñez Cubero
lnc@us.es

Clara Romero Pérez
clararomero@us.es

*GRIEED (Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización)
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla*

Resumen

El aprendizaje experiencial es una estrategia de enseñanza innovadora que ha dado muestras de eficacia en el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y creativas. Desafortunadamente, el aprendizaje experiencial no es la norma, por lo que la incorporación de esta alternativa metodológica no está exenta de dificultad y resulta desafiante tanto para el profesorado como para los estudiantes.

La aportación que proponemos gira en torno a las posibilidades educativas del modelo basado en el aprendizaje experiencial y su incidencia positiva en las competencias emocionales y creativas en la formación del profesorado. Este enfoque pedagógico sitúa al estudiante en el centro de la práctica educativa como principal protagonista. Hace posible romper con la cultura, tempo y espacio habitual del aprendizaje formal. Gracias a las actividades de aprendizaje experiencial, los estudiantes se vuelven actores y no espectadores donde ellos mismos se “ponen a prueba”, “se ven y se escuchan”. Son estrategias que propician la autorreflexión, el autoconocimiento y la inteligencia intrapersonal e interpersonal, estrechamente relacionados con la participación en el aula y el rendimiento académico.

Esta comunicación es una reflexión a partir de nuestra experiencia como profesores de cursos universitarios de formación del profesorado en la aplicación del enfoque basado en el aprendizaje experiencial. En primer lugar se analiza el concepto de enseñanza del que partimos. En segundo lugar, se describe el marco conceptual del enfoque del aprendizaje experiencial y se señalan algunos ejemplos de buenas prácticas que emplean este enfoque pedagógico en la formación del profesorado. En tercer lugar, se analiza el uso de las técnicas dramáticas en la formación del profesorado. Las estrategias metodológicas basadas en el uso del drama han sido empleadas como un método adecuado para promover en el profesorado la reflexión

sobre su práctica. Por último, esta comunicación concluye que la investigación acerca del aprendizaje experiencial y de las metodologías creativas, así como también nuestra propia experiencia como formadores e investigadores en este campo, confirman la validez de este enfoque pedagógico para desarrollar las competencias emocionales y creativas en la formación del profesorado.

Palabras clave: aprendizaje experiencial; dramatización; competencias emocionales; formación del profesorado.

Abstract

Experiential learning is an innovative instructional strategy, which has proved efficient in promoting social, emotional and creative competences. Unfortunately, experiential learning is not the norm, so introducing this instructional approach into undergraduate courses can be really difficult and challenging for both teachers and students.

This paper revolves around the educational possibilities of creative and experiential learning framework for a positive effect on emotional and creative competences in teacher training. This instructional approach places the student at the centre of educational practice as principal protagonist. It makes it possible to break with the usual culture, tempo and space of formal learning. Thanks to experiential learning activities, students become actors rather than spectators and “test” themselves, “see and listen to each other”. These techniques bring about self-reflection, creativity, self-knowledge, and intrapersonal and interpersonal intelligence, which relate to classroom engagement and academic performance.

This paper is a reflection of our experience as teachers in teacher training in undergraduate courses using an experiential learning approach. Firstly, it is analysed the concept of education that we adopt. Secondly, it is described the conceptual framework of experiential learning approach and it is pointed some empirical best practices using this pedagogical approach in teacher training. Thirdly, it is explored the use of drama techniques in teacher training. Drama strategies have been used as an adequate method for teachers to reflect on their practice. Finally, the paper concludes that research on experiential learning and creative methodologies, as well as our experience as educators and researchers in this field, confirm the validity of this pedagogical approach in the promotion of emotional and creative competences in teacher training.

Keywords: experiential learning; drama in education; emotional competences; teaching training.

1. ¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR? UNA APROXIMACIÓN DESDE EL LENGUAJE CREATIVO Y EMOCIONAL.

¿Qué significa enseñar? admite una pluralidad de respuestas; tantas como aproximaciones pedagógicas existen. Ninguna de ellos nos proporcionan respuestas completas a la pregunta formulada, pero todas y cada una de ellas nos ayudan a interpretar la naturaleza de esta acción desde supuestos metateóricos y teorías pedagógicas específicas.

El hilo conductor de este trabajo ofrece una respuesta a la pregunta *¿qué significa enseñar?* desde el enfoque humanista experiencial y el lenguaje creativo y emocional. Desde una perspectiva operacional, enseñar es una acción profesional llevada a cabo por docentes y formadores orientada al logro de aprendizajes valiosos para los destinatarios de la acción (aprendices) y relevantes para el conjunto del sistema social. Es un término que se emplea para designar a las acciones instruccionales que se llevan a cabo en contextos formales de educación (presenciales o virtuales).

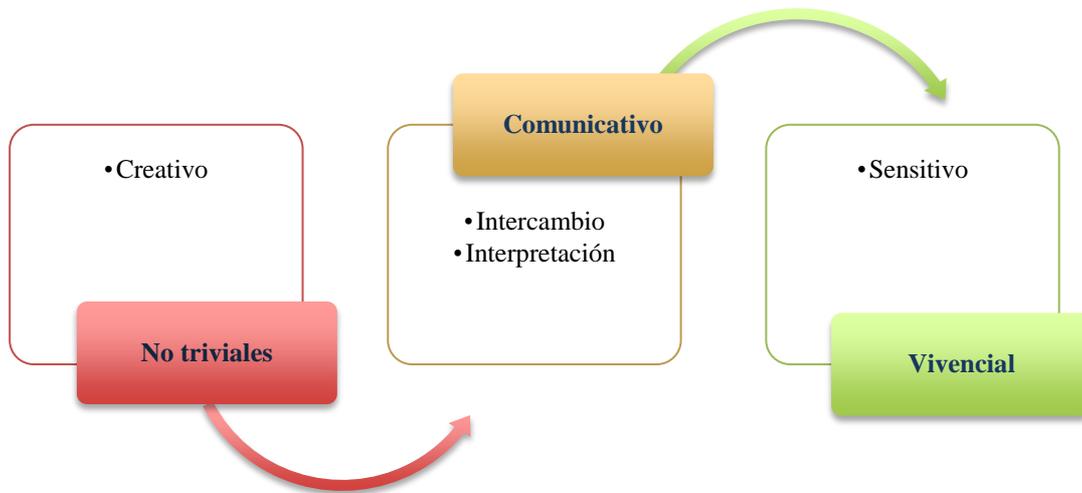
Enseñar es un tipo de acción profesional en el que quedan involucrados una multiplicidad de recursos de naturaleza variada: teóricos (saber), instrumentales y estratégicos (saber qué y cómo hacer) y actitudes por parte de los docentes o formadores. Analizado de este modo, enseñar admite ser analizada como una competencia. Se trata de un *saber hacer complejo* que moviliza y combina de forma estratégica todo un sistema de recursos personales para el logro de la acción eficaz (Tardif, 2006, 29).

Lejos de una concepción reduccionista e instruccional de la enseñanza como “transmisión del saber” apoyado en un “saber hacer”, la enseñanza es un proceso no trivial, de carácter estratégico, comunicativo y vivencial orientado a la creación y gestión de ambientes y dinámicas de aprendizaje de diversa naturaleza (cognitivos, socioemocionales, comportamentales) llevado a cabo en contextos académicos o reglados de formación (presenciales o virtuales) en el que la inteligencia práctica (sabiduría) del docente resulta fundamental.

Enseñar y aprender constituyen dos caras de la misma moneda. Se enseña para movilizar los aprendizajes que se esperan promover en el dispositivo de formación que se ha diseñado. Es cierto que no siempre el aprendizaje requiere de un dispositivo instruccional para que éste se alcance (léase aprendizajes inconscientes o incidentales, propios de los contextos educativos informales: familiar, grupos de iguales, medios de comunicación). Y también es cierto que hay toda una gama de aprendizajes que, por su naturaleza, resultan difíciles de determinar en qué medida se han logrado al finalizar la formación. Es el caso de los aprendizajes propiamente *educativos*; es decir, aquellos que inciden en los procesos de construcción personal. Piénsese en los aprendizajes transversales e instrumentales vinculados a la automatización y apropiación consciente por parte del aprendiz de nuevos esquemas adaptativos de actuación eficaz en el medio (“aprender a aprender”, pensamiento crítico, aprender a “ser”, aprender a “convivir”), y una extensa relación de aprendizajes que constituyen hoy los objetivos de la enseñanza escolar y superior.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje comparten la misma naturaleza. En ambos casos nos referimos a procesos no triviales, comunicativos y vivenciales. Es decir, son procesos básicamente creativos, expresivos, experienciales (Gráfico 1).

Gráfico 1. Características de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque experiencial



Una concepción restringida del aprendizaje lo reduciría a la adquisición del “saber escolar”. Es la propia de una visión academicista del aprendizaje que sería interpretado de este modo: como comprensión y análisis de los objetos de conocimiento pertinentes en las disciplinas académicas.

Por el contrario, una lectura más amplia del aprendizaje lo concebiría como un proceso de autoconstrucción y autodesarrollo en el que cobran sentido tanto los aprendizajes académicos o instrumentales como los aprendizajes no académicos (estéticos, socioemocionales, éticos, creativos, etc.) a través de la experimentación, la experiencia reflexiva y vivenciada (corporeizada). Es la lectura más próxima a una visión estética y humanista del aprendizaje que defendemos en estas páginas. A continuación, examinaremos brevemente estas características.

- *La no trivialidad* de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trivializar significa “hacer previsible y predecible las acciones del otro” (Rotthaus, 2004, 109). La enseñanza no debe obviar la condición autorreferencial del aprendiz y, por tanto, su capacidad para crear consistencias por sí mismos (autonomía). La condición humana se basa precisamente en la doble dimensión de la conciencia: constituida por datos, informaciones, señales, que informan de una realidad constituida intersubjetivamente, pero también es autoconciencia; esto es, constituyente de realidad y con capacidad para generar significados; esto es, que es capaz de atribuir sentido a sí mismo y a su entorno. Las teorías instruccionales se han venido apoyando en dos supuestos que se han probado erróneos: la educación como resultado de un proceso exógeno, susceptible de planificación, y el aprendizaje como un proceso previsible e inducido desde fuera por el educador (Asensio Aguilera, 2010). Las teorías sistémico-constructivistas nos aportan, por el contrario, una visión opuesta. Debido a la condición autorreferencial del aprendiz, la educación es un proceso abierto, creativo, no trivial, que parte de la autonomía de éste y se concibe como una actividad experimental y experiencial por parte del educando y como espacio de encuentro y conversación con éste por parte del educador. Nos referimos a un proceso que, lejos de ser entendido como una acción

de influencia causal unidireccional, es explicado como un proceso sistémico, relacional, que promueve la autoeducación, el autoaprendizaje o, parafraseando a Rotthaus (2004) la *autosocialización*.

- Enseñar y aprender implican comunicación, relación de intercambio e interpretación. Todo proceso educativo presupone una relación entre quien educa y quien es objeto de la influencia educativa. Ambos, agente y sujeto, se ven influidos en la interacción. Enseñar y aprender son procesos mutuamente interdependientes dinamizados por procesos interactivos que se desarrollan en el seno de un grupo clase. A su vez, este proceso interactivo está expuesto a las influencias de otros procesos interactivos que ocurren fuera del grupo clase y condicionan la dinámica interactiva en las relaciones educativas. Es el caso, por ejemplo, de las relaciones que se establecen en el sistema familiar y de qué modo éstas afectan a la dinámica interactiva en el aula. Desde la teoría pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 1997), es imposible “no comunicar” del mismo modo, que es imposible prescribir el aprendizaje del aprendiz. Bien distinto es, en este sentido, comunicarnos de modo eficaz. Para que todo el entramado pedagógico pueda lograr ciertas posibilidades de éxito no debe perder de vista estos supuestos de partida. Considerar la autonomía del aprendiz como fundamento educativo, implica que para vencer las resistencias a aprender por parte de los estudiantes, resulte más efectivo poner en práctica métodos indirectos y no directivos que minimicen la resistencia de éstos a aprender, así como también practicar la escucha activa. Las pedagogías experienciales, expresivas e interactivas tienen en cuenta estos principios de la interacción humana.

La interacción educativa, como señala Rotthaus (2004) no se produce en el vacío, sino que cristaliza en un espacio vital de relaciones. A este espacio vital es a lo que se conoce en Pedagogía como *ambiente* o *clima* de aula. Decíamos que tanto la enseñanza como el aprendizaje se generan y se ven expuestos a dinámicas interactivas en la que inciden, al menos, tres tipos de factores: i) el propio educando, en tanto que sujeto autónomo; ii) el educador, como agente que actúa con una intencionalidad educativa; iii) el contexto relacional del que ambos participan y conforman. De ahí la importancia de las competencias emocionales y comunicativas en la profesión educativa, tanto o más importantes, a nuestro juicio, que las competencias didácticas.

- La enseñanza, al igual que el aprendizaje, desde esta lectura sistémico-constructivista que planteamos, presuponen la condición de *sujeto* y, por ello, de *actor*. Apoyándonos ahora en la teoría de la representación teatral de Augusto Boal y la aproximación fenomenológica a la enseñanza y el aprendizaje, podemos concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso experiencial y sensitivo en el que convergen dos miradas: la del actor (enseñante) y la del espectador (aprendiz) en el marco de una superposición de espacios (espacio estético). Enseñar y aprender son procesos experienciales similares a los que se dan en el *teatro*. Es *acción y juego teatral* (Boal, 2004, 2008): diálogo de palabras, movimiento, acción y conflicto, contradicción y *pasión*; esto es, inclinación, afecto, deseo. Es también, en un sentido aristotélico, “experiencia en primera persona”. En la práctica, la enseñanza y el aprendizaje se han convertido en procesos

desapasionados, desprovistos de afectos, carentes de sensaciones y emociones, del sentido lúdico del proceso de aprender, debido a la excesiva racionalización de la experiencia. De ahí la necesidad de recuperar la *autoría*, el *protagonismo* de quien aprende y también de quien enseña. En este sentido, las metodologías experienciales nos brindan un soporte apropiado para transformar a los espectadores (aprendices) en actores. Enseñar y aprender a través del movimiento, la acción, el intercambio de roles, mediante la observación y actuación directa con el objeto de conocimiento. No se trata sólo de “aprender haciendo” como postula la pedagogía pragmatista de John Dewey o la propuesta neodeweyniana formulada por Itin (1999), o de “aprender a partir de la experiencia reflexiva” como proponen Schön (1983), Kolb (1984) o Raelin (2000), sino de “aprender actuando” como se formulan en la propuestas estético-expresivas inspiradas en las pedagogías experienciales y creativas de corte humanista inspiradas en Lewin, Rogers, y Sternberg.

2. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Se debe a David Kolb (1984) la elaboración de un marco conceptual integrador que unifica y sistematiza de modo coherente las contribuciones teóricas y empíricas de las distintas propuestas conceptuales y metodológicas existentes sobre aprendizaje experiencial.

La *Teoría del Aprendizaje Experiencial* integra las aportaciones más relevantes de lo que se conoce como *pedagogías centradas en el aprendizaje*. Pedagogías que practican formulas activas de aprendizaje desarrolladas a través de las metodologías activas e interactivas. Las aportaciones de las teorías empiristas, pragmáticas y constructivistas en la educación se integran en la propuesta conceptual de Kolb que nos ofrece un modelo cíclico del aprendizaje experiencial. Términos sinónimos de aprendizaje experiencial son: aprendizaje basado en la experiencia, aprendizaje basado en el trabajo, aprendizaje-servicio, comunidad de aprendizaje, aprendizaje fuera del aula, aprendizaje transformativo o vivencial, entre otros.



Gráfico 2. El Ciclo del Aprendizaje según David Kolb (1984)

El carácter holístico de la Teoría del Aprendizaje Experiencial la convierte además en un ámbito de investigación interdisciplinar. Para todos aquellos interesados en conocer con más detalle las líneas de trabajo, tradiciones de investigación, así como la operativización del aprendizaje experiencial en la práctica, las fuentes de documentación existentes son numerosas. La Enciclopedia de las Ciencias del Aprendizaje editada por Springer contiene una entrada específica para la Teoría del Aprendizaje Experiencial cuya redacción ha sido realizada por Alice Kolb y David Kolb (2012). Los trabajos analíticos de Moon (2004); Beard y Wilson (2006); Qualters (2010) sistematizan con rigor y amplitud los orígenes, desarrollo, y prospectiva del aprendizaje y la educación experiencial. Las distintas tradiciones teóricas del Aprendizaje Experiencial han sido analizadas en Chisholm, Harris, Northwood & Johrendt (2009). También desde la Filosofía de la Educación, el aprendizaje experiencial es objeto de análisis conceptual. La enseñanza basada en el aprendizaje experiencial como una práctica corporeizada, sentida, vivida (*embodied educational practice*) (Bengtsson, 2013; Saugstad, 2013).

La operativización de la educación/aprendizaje experiencial en la práctica es accesible a través de dos revistas internacionales que gozan de enorme impacto editorial. Nos referimos al *Journal of Transformative Education (JTED)* y el *Journal of Experiential Education (JEE)*. En sendas revistas el lector podrá encontrar trabajos teóricos y empíricos sobre la práctica de la educación experiencial.

Señalábamos al inicio de este trabajo que la enseñanza y el aprendizaje constituyen procesos no triviales, comunicativos y vivenciales. Partiendo de esta premisa y tomando en consideración la profesión docente, la cuestión que formulamos a continuación es la siguiente: ¿qué aporta el aprendizaje experiencial a la formación del profesorado?

Si consideramos la *no trivialidad* de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la naturaleza *creativa* de los procesos educativos e instruccionales, resulta evidente que la formación del profesorado debe ser sensible a estas características *estético-expresivas* de la educación y el aprendizaje.

Por ello, el aprendizaje experiencial, especialmente el que se operativiza a través de los métodos de resolución de problemas a través del desarrollo de la creatividad, las metodologías expresivo-dramáticas y artísticas en general, así como las metodologías interactivas de investigación basada en la práctica (comunidad de aprendizaje) resulta no solo apropiado, sino entendemos que la única vía posible para movilizar la competencia pedagógica del profesorado.

Si *enseñar* significa ser capaz de *generar oportunidades de aprendizaje* para los estudiantes y *aprender* significa *autoeducarse*, no es de extrañar que en la formación del profesorado se haga preciso incorporar las *otras inteligencias del educador*; en especial, la inteligencia práctica en el sentido aristotélico y fenomenológico del término. Nos referimos a la inteligencia intrapersonal, interpersonal, la inteligencia creativa y la intuición (sabiduría). Ejemplos de buenas prácticas en este sentido son las desarrolladas por Motos Teruel y Navarro Amorós (2011, 2012); Navarro Solano (2006, 2007); Núñez Cubero (2007); Benander (2009); Donnelly (2009); Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal (2010).

3. EL USO DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las potencialidades que presenta el teatro han conducido a que en los últimos años esté más presente en los programas y planes de formación del currículum en los diversos niveles educativos con fines formativos, adoptando generalmente la forma de dramatización. Cada vez es además mayor la importancia que adquiere como metodología la formación personal y social en relación con las técnicas dramáticas en edades adultas.

Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social. Llamamos dramatización a una forma de expresión dramática estructurada, que admite el uso de diversos lenguajes (icónico, plástico, musical, corporal y/o verbal) y cuyo interés reside en el proceso, más que en el producto. Su materia propia es la acción, en la búsqueda de la mejora de la comunicación y la potenciación de la creatividad. Por medio de ellas buscamos el desarrollo de las capacidades comunicativas- expresivas y creativas, con el fin de que se encuentre y se potencie la expresión de sí mismo en relación con los otros y con el mundo. Para ello, utilizaríamos múltiples recursos, así como lenguajes que aglutinaríamos bajo el nombre de dramatización, a saber: El juego, la expresión corporal, la música, la plástica, la literatura, la improvisación, las relajaciones, etc. En definitiva, todo aquello en favorezca la creatividad. El drama en la educación o la dramatización, que son la misma práctica educativa, dista del teatro educativo en que su fin no es mostrar un resultado o producto estético, sino provocar un proceso formativo en cada uno de los componentes del grupo basado en las competencias antes nombradas.

3.1. Las funciones formativas del docente en el aula. Las técnicas dramáticas para desarrollar competencias emocionales y sociales en los futuros docentes.

Atendiendo a la explicación sobre las funciones del profesorado, García Carrasco (2012) distingue dos grandes bloques: las funciones docentes, relacionadas con el contenido y su transmisión (planificación, evaluación...) y las funciones formativas y/o educativas, centradas en el desarrollo personal de nuestros alumnos en ese amplio abanico que sale de lo estrictamente académico. Ambas forman parte de las competencias del docente, aunque el autor advierte que las primeras son más aceptadas que las segundas:

“Algunos profesores limitan el compromiso profesional a la tarea docente; para eso se sienten facultados y competentes; creen, sin embargo, que ocuparse en educar actitudes, motivaciones, disposiciones –cometidos educacionales- excede de su incumbencia, constituye el compromiso de las familias. Esto es escamotear la ambigüedad inherente a los procesos de formación.” (García Carrasco, 2012, 23)

Dado que en este apartado nos centraremos en las funciones educativas por ser la gran desaparecida en los niveles superiores de enseñanza, haremos un breve inciso para retomar lo expuesto en los primeros apartados. Recordemos que no contraponemos en absoluto las funciones docentes con las formativas, antes bien entendemos que ambas son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En

esta misma línea, buscamos metodologías de trabajo que provoquen un aprendizaje rico tanto en el ámbito cognitivo como humano. Lejos queda una postura dual, que priorice una sobre otra.

El drama en la educación genera un clima y trabaja desde una metodología que favorece la confianza, despierta el afecto y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y los sentimientos e intenta reflexionar sobre todo ello, transponiéndolos a contextos reales. El drama acontece desde una fuerte implicación afectiva de los miembros del grupo. Desarrollemos algunas de estas competencias.

- *Competencias emocionales*

La principal razón por la que la dramatización debe estar presente en la práctica educativa, es el hecho de que el drama, en esencia, trata de las relaciones humanas. Esto quiere decir que el drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las capacidades sociales de cada uno, tan necesarias en la formación integral de toda persona. Cabe señalar que simultáneamente al proceso de crecimiento en la comprensión de las relaciones con los demás, acontece otro a nivel personal que implica el ir conociéndonos a nosotros mismos en dicha relación (autoconocimiento), qué palabras, gestos, situaciones nos agrada o nos disgusta, qué reacción provoca en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. (Navarro, 2007). Todo ello son aspectos que desarrollan la *inteligencia intrapersonal*¹, descrita por Gardner (1998). Gardner y su equipo diferencian en la actualidad hasta nueve tipos de inteligencia, inteligencias múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Quizás sean la inteligencia intrapersonal y la interpersonal las que guarden una evidente relación con la inteligencia emocional (Guil y Mestre, 2003). A saber:

a. *Inteligencia Intrapersonal*: nos permite comprender y trabajar con uno mismo. Concretamente constituye el conjunto de capacidades que nos habilita para formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida.

b. *Inteligencia Interpersonal*: nos ayuda a comprender y trabajar con los demás, siendo mucho más importante en nuestra vida diaria que la brillantez académica, ya que es la que determina, por ejemplo, la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, nuestro éxito en el trabajo o en el estudio. Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinción entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se encuentren ocultos.

A lo largo de nuestra experiencia profesional nos encontramos con alumnos brillantes en lo académico, pero con un gran bloqueo en las competencias comunicativas, bien por timidez, bien por una baja autopercepción de sus

¹ Descrita por Gardner como “la habilidad (...) que nos permita configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz” (Gardner en Goleman, 1996, 74).

competencias expresivas. O aquel otro estudiante que triunfa en el plano de la comunicación, generando un ambiente agradable con sus compañeros, liderando para animar a que todos en su grupo participen, pero que en lo estrictamente académico presenta una escasa motivación personal y por tanto, un bajo rendimiento académico. La práctica dramática permite enfrentar al estudiante al reto de conocerse. También ofrece una oportunidad única al profesor de establecer un contacto personal y cercano con el alumno para poder animarlo a superar su timidez, su baja autoestima o a comprometerse más con una buena preparación académica como futuro docente, para aprovechar al máximo sus competencias comunicativas. ¡Lo sorprendente es que responden! Clase a clase va apareciendo en ellos una motivación intrínseca que les hace superarse. Qué inmensa satisfacción percibir los procesos de transformación personales, tanto en el plano académico como en el afectivo, comunicativo, social y creativo. El estudiante se vincula afectivamente a la materia gracias a la metodología propuesta basada en el aprendizaje experiencial.

La cuestión de la afectividad² merece un comentario en este subapartado. Cuando nos referimos a la implicación afectiva de la persona desde la actividad dramática, estamos aludiendo a la disposición de la persona a vincularse positivamente desde este conjunto de sentimientos y emociones al que se refiere la definición del propio concepto de afectividad (sensibilidad, cariño, amor, inclinación y entrega a alguien o algo...). Es decir, desarrollar la sensibilidad al tratar con los demás, que se muestra la mayoría de las veces en la ternura, la humanidad, la empatía o el cariño hacia el otro. Esta disposición afectiva tiene manifestaciones tanto externas, como pueden ser: la mirada, la palabra, el tono de la voz, el respeto, el acercamiento o interés por el otro; como internas, por ejemplo: la actitud receptiva y de escucha, o el deseo de saber o conocer del otro, la imagen positiva que nos vamos configurando de la otra persona (Navarro, 2009).

- *Competencias sociales y cohesión grupal*

El hecho de que la dramatización requiera constantemente de un trabajo en grupo, aporta el aprender a trabajar con otros, respetando sus ideas y su propia forma de expresión. La dramatización va generando un sentimiento de grupo creado por la interacción de sus componentes y una comprensión de que el trabajo creativo del grupo es siempre superador al individual. Respecto a las habilidades y competencias sociales concretas que potenciamos mediante la dramatización a lo largo de las diversas sesiones, presentamos un análisis específico recogido en el gráfico 3.

² La importante consideración de la influencia que la afectividad tiene para la persona ha llevado a considerarla como otro de los aspectos a estudiar en la comunidad científica, incorporándola en el tratado sobre Psicología Positiva (Watson, 2002). Watson señala que no será hasta 1980 cuando realmente la psicología positiva se ocupe de su estudio. Indica cómo las personas que muestran una afectividad positiva, por lo general tienden a vivir con mayor frecuencia experiencias emocionales placenteras, son alegres, entusiastas, confiadas y suelen crear a su alrededor un ambiente agradable; frente a aquéllas que muestran niveles bajos de afectividad, influyendo al mismo tiempo en menores niveles de felicidad, de emoción, o de confianza.

NIVELES DE ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	HABILIDADES TRABAJADAS EN LAS SESIONES DE JUEGO DRAMÁTICO
<p>NIVEL GENERAL Son aquellas habilidades más amplias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprendizaje cooperativo</i> a través del trabajo en grupo. - <i>Respeto y Aceptación del otro</i>, habilidades que favorecen la integración social.
<p>NIVEL INTERMEDIO Las conductas más concretas que necesitan los estudiantes aprender para poder alcanzar esas habilidades generales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La participación en tareas.</i> - <i>La iniciativa personal.</i> - <i>La resolución de conflictos.</i> - El <i>compartir</i> objetos, turnos, etc. - Y las <i>respuestas afectivas</i>, que hacen alusión al talante emocional del estudiante cuando interacciona con sus iguales.
<p>NIVEL ESPECÍFICO Serían los elementos particulares que influyen en las conductas antes expuestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las <i>no verbales</i> (mirada, gestos, sonrisa, proximidad...) - Las <i>paralingüísticas</i>, que se refiere a todas las manifestaciones sonoras que enfatizan el mensaje verbal. - Los <i>componentes verbales</i>, es decir a lo que de hecho, expresamos con las palabras.
<p>Gráfico 3. Habilidades sociales favorecidas a través de la dramatización (Guil y Navarro, 2005, 94)</p>	

Estas habilidades sociales revierten positivamente en las competencias comunicativas del estudiante en la medida que toma conciencia de su importancia. Nuestro interés en particular reside en provocarles la reflexión sobre las consecuencias que pueden tener en un aula el buen o mal uso de esas habilidades y competencias. Es necesario que como futuros profesores sean conscientes de las posibilidades que ofrecen las competencias comunicativas, sociales y emocionales para favorecer el aprendizaje en sus alumnos, del mismo modo que lo están viviendo en ellos mismos.

3.2. Elementos principales que subyacen en la dramatización como metodología para la formación del profesorado.

La escucha, la confianza, el juego, la creatividad, la imaginación, el grupo, el riesgo y la reflexión-evaluación para transponer la experiencia vivida a la realidad, son elementos sobre los que pivota la metodología que utilizaremos en drama en la educación a lo largo de las diferentes etapas (Navarro, 2011). Consecuencia inmediata de la aplicación de esta metodología en el aula es que el estudiante pasa a ser protagonista de su aprendizaje, se convierte en actor de todo lo que acontece en el aula y no en un espectador pasivo, como explicábamos en el apartado primero de este artículo.

Gráfico 4. Pilares de la metodología dramática en la formación del profesorado



- *El grupo*

Como ya hemos apuntado el grupo constituye la base del trabajo en drama en la educación. En poco tiempo entendemos que la creatividad se multiplica con la aportación de todos, y aquello que nadie a nivel individual imaginaría se va elaborando en común, más allá de la suma individual de cada uno, en un proceso de construcción colectiva único. Por tanto, el primer requisito para la existencia de la dramatización sería la existencia de un grupo como base de la actividad, de donde derivamos su fuerte dimensión social cuando lo utilizamos con objetivos educativos.

Uno de los objetivos de las primeras sesiones de dramatización cuando empezamos con un grupo es que comprendan que sin escucha es imposible comunicarse. La escucha constituye una destreza imprescindible para el trabajo en equipo en drama. Pero para que la escucha sea posible en el grupo necesitamos un clima de confianza que nos permita explorar.

- *Clima logrado: confianza*

Uno de los primeros aspectos a conseguir en el grupo cuando usamos el drama es la generación de un clima absoluto de confianza para poder expresar y comunicarse. Confianza en uno mismo y en los demás miembros del grupo, superando el miedo al ridículo, siendo el juego un elemento clave para el logro de este objetivo. La confianza implica tanto tener esperanza firme en una persona como seguridad en uno mismo. Es este clima de confianza el que hace posible expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como uno es, al tiempo que se experimenta la aceptación del grupo.

- *El juego elemento motivacional para el aprendizaje*

La dramatización ha de poseer siempre un componente lúdico, aunque en ella incorporemos un trabajo sobre cuestiones de gran trascendencia; el juego permite introducir al estudiante a experimentar las ideas de una forma diferente.

Este ambiente lúdico provee una mayor seguridad para la exploración de ideas. Tejerina explica esta sensación de seguridad porque para ella:

“...el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva, al tiempo que crea un espacio para la creatividad, porque en él se eliminan lo que Wallach y Kogan (1983: 84) llaman obstáculos motivacionales, como el temor a ser juzgados, la preocupación por la opinión de los demás sobre la competencia y el rendimiento personal, la autocensura respecto del propio éxito o fracaso. El juego acaba siendo un lugar en el que nos atrevemos a ir más allá de lo conocido porque las consecuencias no son frustrantes, y esto es lo que lo convierte, según demuestra Bruner (1984: 212-213), en un poderoso medio para la exploración y el aprendizaje creativo. El juego es el reino de la libertad y de la creatividad, el ambiente idóneo para el descubrimiento y el hallazgo.” (Tejerina, 1997, 75)

- Creatividad e imaginación

La creatividad es esencial en la persona, también para poder ser libres y encontrar soluciones a problemas de la vida real, o crear nuevas alternativas a las existentes. Desde nuestra perspectiva de desarrollo social, este punto es fundamental. Generalmente creatividad e imaginación quedan enriquecidas por el grupo.

La creatividad y la imaginación son capacidades poco estimuladas que merecen ser desarrolladas con la ayuda de ciertas técnicas. Todo el clima lúdico y de confianza que vamos buscando a lo largo de este recorrido ayuda a ponerse a imaginar. Son muchas las ocasiones en las que las personas nos sorprendemos de lo imaginado, reforzando nuestra voluntad de continuar en una actividad expresiva.

El drama es un medio privilegiado que desarrolla la creatividad, ya que requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, musicales, gestuales, etc. El desarrollo creativo personal es fruto en parte de la creación de contextos creados por la práctica de la dramatización. Se pueden marcar pasos y procedimientos seguros y fiables para estimular los procesos creativos. Es decir, el desarrollo de la creatividad en el aula no es fruto de una improvisación constante o falta de planificación por parte del profesor.

- La evaluación y transposición de la experiencia

En toda sesión de drama es imprescindible la evaluación. Es el momento en el que ponemos en común la experiencia de cada uno e intentamos juntos reflexionar sobre qué relación tiene ésta con nuestra realidad, la de cada cual y la del mundo. Este momento es crucial pues permite, desde la plena receptividad de cada uno de los participantes de la sesión -debida a la experiencia compartida en la misma- de reflexionar sobre la realidad. Se trata de transponer la experiencia concreta a la realidad.

3.3. El aprendizaje experiencial y vivencial desde la dramatización en el aula.

Acción-reflexión-acción, éste es el proceso seguido en las sesiones de drama en la educación. El aprendizaje es vivencial, en cuanto que todos actuamos, implicando nuestros pensamientos, emociones, nuestro espíritu, nuestro cuerpo y nuestra experiencia en un contexto concreto, que posteriormente transponemos mediante la reflexión, desde la cual de nuevo invitamos a actuar. Presentamos de manera

esquemática en el siguiente cuadro las diversas etapas del aprendizaje vivencial seguido en las sesiones de dramatización.

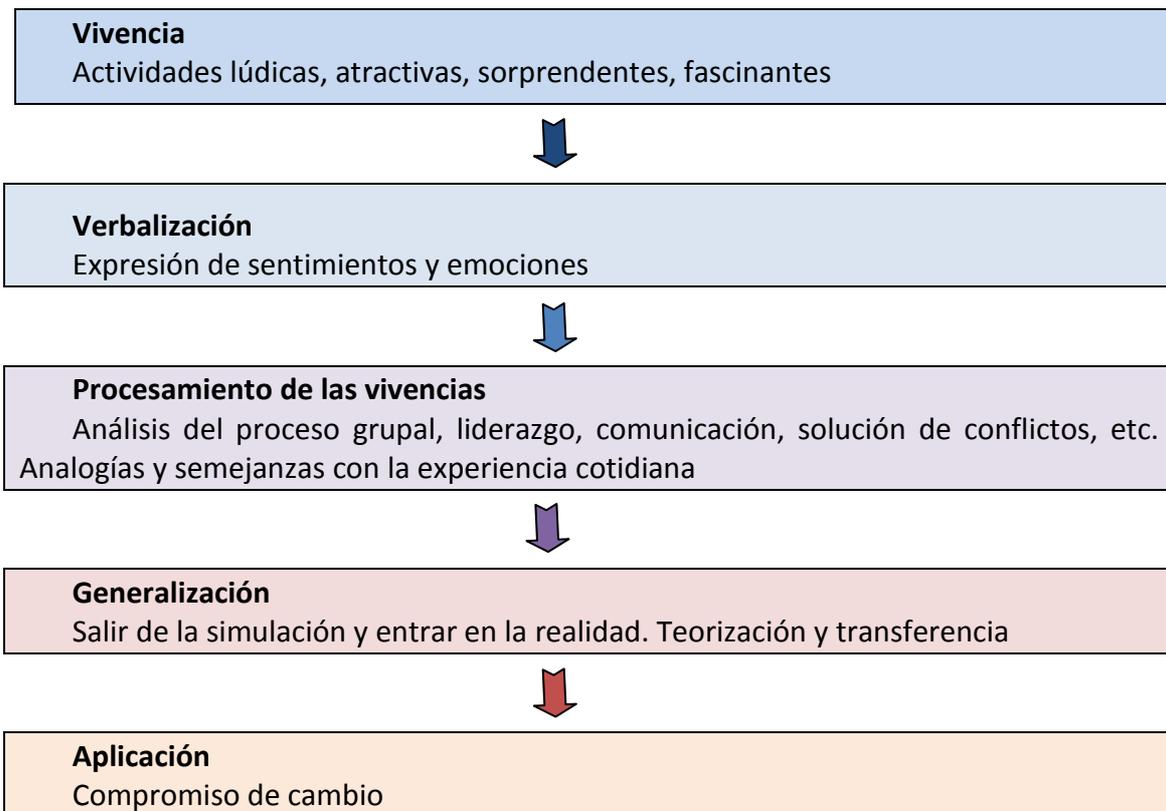


Gráfico 5. Proceso del aprendizaje vivencial en drama (Motos, 2000: 137)

Una de las características propias del drama en la educación es su naturaleza práctica sin la cual, éste perdería toda su eficacia en el proceso educativo. Este instrumento requiere de una disposición a observar e implicarse en todos los procesos que acontecen en el aula porque gran parte de su éxito va a depender de la capacidad del profesor para cambiar el transcurso de las sesiones según la información aportada por el grupo en cada momento. Tendrá que escuchar el estado de ánimo, percibir los bloqueos, los diferentes gustos, la historia de cada miembro del grupo, las inquietudes, etc. El drama en la educación da lugar a un aprendizaje vivencial real, no fingido. Aunque el contexto creado sea ficticio, las emociones provocadas son reales y habrá que estar muy atentas a ellas para que se lleguen a reconocer y a poder ser evaluadas. Esto precisa de una actitud activa por parte del docente, al tiempo que de un conocimiento de los procesos que acontecen en el grupo porque mediante la dramatización generamos espacios comunicativos que pueden ser idóneos para la educación.

4. PARA CONCLUIR.

Consideramos importante que la educación vele por una formación integral en los diversos niveles educativos, que como su nombre indica atienda a lo académico y al resto de competencias necesarias para poder desenvolverse en la vida y en una profesión. Esto recobra sentido especialmente para nosotros, que nos encontramos

inmersos en la formación inicial y continua del profesorado porque ellos son los que, al fin y al cabo, se conviertan en una figura fundamental en el desarrollo de los niños y de los jóvenes, a los que también deseamos que la escuela contribuya en su proceso de crecimiento integral.

En este mismo sentido percibimos que “la inteligencia es, a la vez, una y múltiple” (Yela, 1987, p. 24). Es decir, la inteligencia funciona como un sistema en el que se contemplan múltiples aptitudes (Martínez-Otero, 2003) o recursos porque, en definitiva, también las personas funcionamos como un todo integrado, en el que están en permanente interacción la experiencia, el conocimiento, los sentimientos, las emociones, el afecto, la imagen que tengamos de nosotros mismos, etc. En el fondo de esta cuestión entendemos que se encuentra la percepción de la persona como una única realidad compleja y sistémica, en la que todo en nosotros está en constante relación e influyéndonos de diferentes maneras. Hemos querido argumentar las consecuencias que tiene en nuestra práctica docente situarnos en estas teorías sistémico-constructivista en las que apuntábamos en la primera parte del artículo, que la educación se entiende como un proceso abierto, creativo, no trivial y se concibe como una actividad experiencial para el educando y como un espacio de encuentro por parte del educador. De ahí que hayamos presentado el uso de la dramatización en la formación del profesorado, como metodología en la que se trabaja con la persona en su globalidad, desde su complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO AGUILERA, J.M^a. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- BEARD, C.; WILSON, J.P. (2006). *Experiential learning: a handbook of best practice for educators and trainers*. London, GBR: Kogan Page Ltd.
- BENGTSSON, J. (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 39-53.
- BERNANDER, R. (2009). Experiential learning in the scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 36-41.
- BOAL, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- BOAL, A. (2008). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, 4^a ed. (1^a ed. en español, 2002).
- CABELLO, R.; RUIZ ARANDA, D. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1). [Consultado el 12 de Mayo de 2013], <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346>
- CHISHOLM, C.U.; HARRIS, M.S.G.; NORTHWOOD, D.O. & JOHRENDT, J.L. (2009). The characterisation of work-based learning by consideration of the theories of experiential learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319-337.
- DONNELLY, R. (2009). Supporting teacher education through a combined model of philosophical, collaborative and experiential learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 35-63.

- GARCÍA CARRASCO, J. (2012). Sistema emocional, función educativa y educación informal. *Revista Fuentes*, 12, 13-44.
- GARDNER, H. (1998). *Are there additional intelligences?* En J. KANE (Ed.), *Education, information, and transformation* (111-131). New York: Prentice Hall.
- GUIL BOZAL, R. Y MESTRE NAVAS, J.M. (2003). *Inteligencia emocional*. En A. GUIL BOZAL (Ed.), *Psicología Social del sistema educativo. Líneas actuales de trabajo de investigación* (319-348). Sevilla: Kronos.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUIL BOZAL, A. y NAVARRO SOLANO, R. (2005). Encuentros con la infancia: habilidades sociales en educación a través del juego dramático. *Boletín Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de grupo*, 23, 90-96.
- ITIN, C.M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, Fall, 85-97.
- KOLB, A. Y. and KOLB, D.A. (2012). *Experiential Learning Theory*. En SEEL, N. M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1215-1219).
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de educación*, 14(1), 57-82.
- MOON, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- MOTOS TERUEL, T. y NAVARRO AMORÓS, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. Experimentando estrategias del Teatro del Oprimido en la formación permanente del profesorado para la reflexión sobre la práctica educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-14.
- MOTOS TERUEL, T. y NAVARRO AMORÓS, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- NAVARRO SOLANO, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 9, 11-18.
- NAVARRO SOLANO, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. [Consultado el 8 de Mayo de 2013], <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- NAVARRO SOLANO, R. (2009). *La educación de la afectividad humana a través de la dramatización*. En NÚÑEZ CUBERO, L. Y ROMERO PÉREZ, C. (Eds.) *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar* (127-143). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NAVARRO SOLANO, R. (2011). Drama y transformación: la cuestión de la metodología. *Ciencias de la Educación*, 227, 317-336.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (2007). Pedagogía Emocional. Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 65-80. [Consultado el 3 de Mayo de 2013], <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/05%20pedagogia%20emocional.pdf>
- QUALTERS, D.M. (Ed.) (2010). *Experiential Education: making the most of learning outside the classroom*. *New Directions for Teaching and Learning*, 124. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- RAELIN J.B. (2000). *Work based learning. The new frontier of management development*. New York: Prentice Hall.
- ROTTHAUS, W. (2004). *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona: Herder.
- SAUGSTAD, T. (2013). The importance of being experienced: an Aristotelian perspective on experience and experience-based learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 7-23.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal (Québec), Canada: Chenelière Éducation.
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- WATSON, D. (2002). *Positive Affectivity: The Disposition to Experience Pleasurable Emotional States*. En SHANE, J.; LÓPEZ, C.R. Y SNYDER, R. *Handbook of Positive Psychology* (106-119). New York: Oxford University Press.
- YELA, M. (1987). *Psicología de la inteligencia: un ensayo de síntesis*. En Yela, M. (Dir.), *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.

