



Universidad de Valladolid



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación

Campus María Zambrano, Segovia

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

DRAMATIZACIÓN A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS. INFLUENCIA A NIVEL EMOCIONAL Y SOCIAL EN INFANTIL.

Autor: Sara de Lucas González

Tutor académico: María Teresa Archilla Prat

*Pintad realmente la clase y sus rostros con vientos nuevos.
Y que pronto el aula sea para todos un inmenso mar.*

José Cañas, 2000, p.45.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos dar nuestro agradecimiento al grupo de alumnos que ha participado en el estudio, porque sin ellos la parte, seguramente, más enriquecedora de este trabajo no habría sido posible.

Asimismo, agradecemos a la maestra tutora del grupo el habernos brindado la oportunidad de llevar a la práctica las sesiones de dramatización, su buena disposición y su ayuda como observadora y como compañera de profesión.

Por último, expresar nuestra gratitud a la persona encargada de tutorizar este trabajo, D.^a María Teresa Archilla Prat, por su apoyo y ayuda durante todo el proceso.

Gracias a todos.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) describe una investigación llevada a cabo en un colegio del municipio de Segovia acerca de la práctica de unas sesiones de dramatización en un aula de educación infantil. Concretamente nos hemos centrado en el análisis de la influencia de la dramatización en el desarrollo emocional y social de los alumnos.

Primeramente, se han establecido unos objetivos que han guiado el proceso investigador, fundamentando de manera teórica, a continuación, el trabajo de la dramatización en infantil, en nuestro caso, para desarrollar una intervención didáctica centrada en la dramatización a través de álbumes ilustrados. Posteriormente, se ha recogido el diseño de la investigación, utilizando una metodología cualitativa y basándonos en diversos instrumentos, seguido del apartado que describe la intervención didáctica en varias sesiones. Finalmente, se han expuesto los resultados obtenidos derivando de ellos unas conclusiones que responden además a la consecución de los objetivos, valorando tanto el alcance como las limitaciones del estudio.

PALABRAS CLAVE

Dramatización, juego dramático, álbumes ilustrados, Educación Infantil, expresión corporal, psicomotricidad.

ABSTRACT

This Final Degree Project describes a research carried out in a school in the town of Segovia about the practice of some drama sessions in a classroom of childhood education. Specifically, we have focused on the analysis of the influence of the drama in the emotional and social development of students.

Firstly, we have established the goals that guided the research process, basing the work theoretically, in our case, to develop an educational intervention focused on dramatization through picture books. Then, it has been collected the research design, using a qualitative methodology based on various instruments, followed by the section that describes the educational intervention in several sessions. Finally, we have presented the results obtained and the conclusions deriving from them. The conclusions respond to the objectives achievement, assessing both the scope and limitations of the study.

KEY WORDS

Child drama, role-playing, picture books, childhood education, body language, psychomotor skills.

ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción	1
2. Objetivos	2
3. Justificación	2
4. Fundamentación teórica	4
4.1 Dramatización vs Teatro	5
4.2 Evolución de la dramatización en la escuela	8
4.3 La dramatización en el currículum	9
4.4 Influencia de la dramatización a nivel social y emocional	11
4.5 Revisión de experiencias de dramatización en el aula de infantil	14
4.6 Álbumes ilustrados	16
5. Diseño de la investigación	17
5.1 Metodología	17
5.2 Temporalización y proceso	18
5.3 Instrumentos de recopilación de información	20
5.3.1 Observación directa y sistemática	20
5.3.2 Entrevista en profundidad	22
5.4 Secuenciación de las fases de recogida de información	23
6. Diseño de la intervención didáctica	24
6.1 Objetivos generales de las sesiones	24
6.2 Contenidos	24
6.3 Propuesta de sesiones	24
6.4 Referencias de los álbumes ilustrados utilizados	26
7. Resultados	27
7.1 Opiniones de la maestra sobre sus experiencias en el trabajo dramático	27
7.2 Influencia de las sesiones en el aspecto emocional del alumnado	28
7.2.1 Reconocimiento y expresión de sentimientos	28
7.2.2 Autocontrol	30
7.2.3 Empatía	30

7.2.4 Desinhibición y espontaneidad	31
7.3 Influencia de las sesiones en el aspecto social del alumnado	33
7.3.1 Iniciativa y desinhibición	33
7.3.2 Relaciones entre alumnos	34
7.3.3 Comportamiento y actitud	34
7.3.4 Trabajo en equipo	35
7.4 Consecución de objetivos y utilidad de la propuesta	36
8. Conclusiones	37
9. Limitaciones y alcance del estudio	40
10. Bibliografía	41
11. Anexos	
Anexo 1 Fragmento del anecdotario (sesión 6)	
Anexo 2 Muestra de ficha de observación (sesión 4)	
Anexo 3 Autorización	
Anexo 4 Guión entrevista a la maestra	
Anexo 5 Sesiones desarrolladas	
Anexo 6 Sesión desarrollo de la máscara o cuña plástica	
Anexo 7 Máscara y otros materiales (sesión 3)	
Anexo 8 Imágenes de los álbumes ilustrados	
Anexo 9 Transcripción de la entrevista	
Anexo 10 Análisis de la entrevista	

1. INTRODUCCIÓN

Dramatización a través de álbumes ilustrados. Influencia a nivel emocional y social en infantil da título a este Trabajo de Fin de Grado (TFG) centrado en el desarrollo de una investigación, basada en un estudio de caso, para comprender el alcance y la influencia que la dramatización y los álbumes ilustrados, como recursos que pueden complementarse, han tenido en el alumnado a nivel emocional y social.

En la organización y el desarrollo del presente documento, se ha seguido un orden lógico para dar coherencia a su estructura. A esta introducción le siguen los objetivos que nos marcamos inicialmente y que han orientado todo nuestro trabajo.

Seguidamente, aparece una justificación, donde se refleja el interés hacia el tema y el porqué de su elección, junto con las competencias docentes y de investigación que pretendíamos potenciar y adquirir gracias a su realización.

Tras ello, elaboramos una fundamentación teórica que nos ha permitido sentar las bases del trabajo y argumentar las ideas propias con las de autores que conocen a fondo el tema de la dramatización en las aulas. En esta justificación se recogen diversos aspectos: diferenciación del concepto de dramatización y teatro; evolución de la dramatización en la escuela; la dramatización en el currículum; influencia de la dramatización a nivel emocional y social; revisión de experiencias en el aula de infantil; álbumes ilustrados.

El diseño de la investigación es el epígrafe posterior. En él se recoge y describe todo el proceso investigador, desde la metodología utilizada, pasando por la temporalización y los instrumentos de recogida de información, hasta los momentos en los que, finalmente, se recopiló dicha información.

A continuación se habla de la intervención didáctica que, en nuestro caso, sí ha podido llevarse a cabo, obteniendo de ella los resultados que aparecen seguidos, organizando su información en varias categorías para facilitar su comprensión.

De estos resultados derivan las conclusiones del trabajo, así como las limitaciones y el alcance del estudio realizado.

Por último, se expone una lista con la bibliografía consultada, además de diversos anexos referidos en el texto que acompañan y completan este documento.

2. OBJETIVOS

- Llevar a cabo una investigación sobre la utilidad de una intervención educativa, basada en una propuesta de dramatización a través de álbumes ilustrados, en un aula de educación infantil.
- Analizar los cambios producidos en los alumnos a nivel emocional y social al poner en práctica dicha intervención.

3. JUSTIFICACIÓN

Debido al gran interés provocado por algunas experiencias previas de nuestra formación inicial creemos que la dramatización es un gran recurso educativo. Este hecho ha motivado la elección de dicho tema como objeto de nuestra investigación para descubrir lo que la dramatización genera en nuestro alumnado. También nos ha motivado enormemente la visita teatralizada, llevada a cabo por la compañía de teatro Tamanka, en el Berrocal de Ortigosa durante el primer cuatrimestre de este curso y el hecho de haber podido trabajar el teatro desde diferentes puntos de vista en diversas asignaturas.

Creemos firmemente en el valor educativo de la dramatización y los beneficios que ésta puede aportar al desarrollo integral de los alumnos. El juego dramático, al que me referiré como sinónimo de dramatización, está presente en la vida de los niños prácticamente desde que nacen, surgiendo de manera espontánea. No es muy difícil observar a un niño divertirse con un simple palo haciendo como si fuera un caballero montado en su jinete, blandiendo una espada o divirtiéndose como si fuera un gran mago hechicero con su varita. Jugar a “hacer como si”, o el juego simbólico, supone los inicios del juego dramático.

Desde este trabajo, pretendemos reivindicar el valor educativo de la dramatización haciendo hincapié en los beneficios que puede aportar a nuestros alumnos en su desarrollo integral, en concreto a nivel emocional y social. Respecto a lo emocional, diversos autores, (Motos y Navarro, 2003; Navarro, 2006) afirman que la dramatización es un espacio ideal para explorar de manera consciente sentimientos, emociones, estados de ánimo y las conductas que adoptamos ante

situaciones concretas ya que “la atmósfera motivacional, vivencial y animadora de la expresión y la comunicación creada por la actividad dramática provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad que trate de desarrollar la educación emocional del niño.” (Navarro, 2006/2007, p.167). En el ámbito de lo social, Motos y Navarro (2003) afirman que la dramatización se trata de “una manifestación de la necesidad de estar juntos” (p.5), considerándola fundamental para el desarrollo de la capacidad creadora y para los procesos de socialización. Por su parte, Navarro (2006) se refiere al drama como un “arte social” dado que la actividad dramática en educación siempre se realiza en grupo, añadiendo que:

El drama fomenta, mediante el aprendizaje creativo y vital-activo, una puerta para que la persona descubra la necesidad de los demás, sus capacidades, su originalidad, sus recursos para expresarse, comunicarse y crear y su responsabilidad como ciudadano con el entorno social, desde el cultivo de una sensibilidad con los problemas y de una sensibilidad para el trabajo en grupo. Todo ello desarrolla las habilidades socio-emocionales mejorando las relaciones interpersonales. (p.4).

Por otro lado, esta investigación nos ayudará a desarrollar tanto competencias docentes, como competencias de investigación. A continuación aparecen recogidas en la siguiente tabla, concretando su aplicación en este TFG.

Tabla nº1- “Competencias docentes y de investigación que desarrolla el presente TFG.” (Elaboración propia).

		Aplicación TFG
Competencias docentes	(1) Análisis de contextos educativos.	Se analizarán las características del contexto educativo en el que se desarrollará la investigación.
	(2) Aplicación de conocimientos adquiridos durante la formación inicial.	Se hará uso de conocimientos teóricos y prácticos en el diseño de la intervención didáctica y en la propia elaboración de este TFG.
	(3) Planificación y diseño de actividades educativas.	Se diseñarán, en base a las características del contexto educativo y de los participantes de la investigación, una serie de actividades dramáticas en varias sesiones.
	(4) Procesos de evaluación continua y formativa.	Se evaluará el desarrollo de la intervención didáctica diseñada en base a los objetivos iniciales.
Competencias de investigación	(1) Observación.	Observación sistemática y recogida de información relevante durante la aplicación de la intervención didáctica.
	(2) Análisis y reflexión.	Análisis e interpretación de la información recopilada en las sesiones de dramatización.
	(3) Resolución de problemas.	Resolución de los conflictos que puedan surgir a lo largo del proceso de investigación (diseño, acceso al campo, recogida de información, etc.)
	(4) Asimilación, valoración y presentación de resultados.	Redacción de los resultados obtenidos en la investigación que presenta este TFG.

Asimismo, nos va a permitir desplegar la faceta de profesor-investigador, tan relevante en la autoformación y para el fomento de buenas prácticas educativas, acercándonos además a los métodos cualitativos en investigación educativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 DRAMATIZACIÓN VS TEATRO

En numerosos libros y publicaciones, encontramos la palabra teatro y dramatización como sinónimos, utilizadas una u otra indistintamente. En la teoría tampoco es que hallemos grandes diferencias entre ellas, pero en la práctica es donde se manifiesta el verdadero carácter de cada una de ellas.

La dramatización y el teatro son dos formas de expresión, entendiendo expresión como la manera de exteriorizar y ordenar pensamientos, ideas, sentimientos y emociones a los que damos salida, en este caso, a través de nuestro cuerpo. Para Motos (2003), el término expresión se define como: eco de las primeras vibraciones del organismo; liberación; enriquecimiento del yo; creación o base de todo proceso creativo y comunicación. El mismo autor afirma que “la expresión es por definición corporal. El cuerpo es quien la hace posible, sin él no habría comunicación entre un yo y otro yo.” (p.4). Pero no solo son dos formas de expresión, también podemos encontrar en ellas la función comunicativa de la que habla Motos (2003). Por tanto abarcan varios aspectos tales como la expresión y comunicación corporal y gestual, lingüística o verbal, plástica o artística, rítmico-musical si se integra la danza y la música, e incluso la expresión de sentimientos y emociones que cada vez va cobrando mayor relevancia y que debemos tener muy en cuenta. (González Mulero, 2003; Motos, 2003; Núñez y Navarro, 2007).

También sabemos que otro de los objetivos de ambas es potenciar la creatividad y la imaginación, además de favorecer la comunicación y perfeccionar los medios de expresión. (Navarro, 2006; Núñez y Navarro, 2007).

La diferencia fundamental entre teatro y dramatización estriba en su finalidad. El primero se concibe para la representación y generación de un espectáculo final u obra acabada que pueda ser presentado ante un público, (González Mulero, 2003;

Navarro, 2006; Núñez y Navarro, 2007). Es decir, se centra en el producto del trabajo dramático. La segunda pone interés en el proceso y lo que interesa de ella, en el ámbito educativo, es desarrollar ciertas competencias y habilidades para la formación integral de los niños, la creatividad, así como generar gusto y placer por la libertad de expresión (González Mulero, 2003; Mantovani, 2012; Núñez y Navarro, 2007). Por su parte, Navarro (2006) destaca dos finalidades principales de la dramatización: potenciar la expresión como la comunicación, en palabras de la autora “compensando así la poca atención que otorga la escuela a los aspectos emocionales e intuitivos de los alumnos” (p.7); y potenciar la espontaneidad en el niño.

La dramatización es, por tanto, “un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad.” (Tejerina, 2004, p. 118).

Otro aspecto que debemos tener claro es el hecho de que la dramatización en la educación infantil debe partir del juego, principio metodológico fundamental de la etapa, de ahí que en ocasiones me refiera a la dramatización como juego dramático. De hecho, es frecuente encontrar ambos términos como equivalentes, al respecto Núñez y Navarro (2007) explican que:

En España hemos incorporado este término (refiriéndose a juego dramático) como sinónimo de dramatización al ser ambas una forma de expresión dramática estructurada 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. (p.232).

Aclarados los términos, es preciso considerar que el teatro o la dramatización como juego es algo innato en el niño (Díaz, 1997). En esta línea Cañas (2000) deja clara esta misma postura al destacar la importancia de que, desde los primeros niveles, los niños y las niñas se introduzcan en la expresión dramática y lleguen al teatro, en etapas posteriores, a través del juego dramático. Aunque este mismo autor plantea una propuesta para realizar teatro en infantil y primaria, o talleres de expresión dramática como también los denomina, dice que antes de abordar montajes teatrales con niños y niñas de estas edades, se debe jugar a infinidad de tópicos y situaciones, es decir, al juego dramático sin importar resultados ni muestras públicas. El carácter lúdico como aspecto inherente de la dramatización le

otorga ventajas a la hora de “acceder a conceptos, procedimientos y actitudes de ciertos temas que, de otro modo, resultarían de gran complejidad.” (González Mulero, 2003, p.55).

Volviendo al teatro y esa finalidad de puesta en acción, hay autores como Renoult, Renoult, y Vialaret (1994), que defienden que “la acción teatral o representación dramática no es un fin en sí misma. Es un medio. Sirve para expresar, para transmitir y comunicar algo al espectador que ha venido para recibirlo.” (p.17). A pesar de ese producto final, aquí queda claro que el teatro también debemos considerarlo como un medio de expresión, transmisión y comunicación. En el libro de estos mismos autores, en el cual aparece su experiencia teatral en diversas escuelas de Francia, plantean el teatro con una puesta en escena final a partir de los seis años por las características a nivel fisiológico (control del cuerpo y los movimientos), psicológico (dominio de la función simbólica), afectivo (periodo de equilibrio, cierto control de impulsos y expresión de emociones) y social (interés por las relaciones sociales) de los niños a esta edad. Dándole importancia a la escenificación final, también consideran que el hecho de hacer a los niños enfrentarse a un público adulto, como los padres, puede suponer una experiencia desagradable y proponen como opción alternativa grabar a los niños, sin hacerles pasar, a algunos, el mal trago de actuar ante sus familias, y después mostrárselo a éstas, o hacer la representación ante otros compañeros del colegio también involucrados en un proyecto teatral.

Consideramos que la finalidad de la dramatización no debería ser una representación o exhibición final. Puede que encontremos niños que durante las sesiones de juego dramático sientan plena libertad de expresión, incluso tratándose de niños tímidos o más inseguros, pero que llegando la hora de actuar y ponerse frente a un público se cohíban e incluso esas malas experiencias generen en ellos un rechazo hacia este tipo de prácticas. Por esta razón, creemos que en infantil, e incluso en los primeros cursos de primaria, deberíamos enfocar la dramatización como un medio para conocerse mejor a sí mismos, como un medio de expresión de vivencias, sentimientos, emociones y, por supuesto, un medio para la comunicación corporal, gestual, lingüística, etc.

4.2 EVOLUCIÓN DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA ESCUELA

La dramatización en las aulas no es algo novedoso. Renault, Renault y Vialaret (1994) dicen:

Hace algunos años, todos los profesores montaban un espectáculo con sus alumnos para Navidad, fin de curso o la «entrega de premios». (...) Estas situaciones siguen existiendo y tienen gran aceptación, sobre todo cuando están bien organizadas. Pero esto es otro problema.” (p.24).

El problema, desde nuestro punto de vista, es precisamente el hecho de que la dramatización quedase reducida a tales festivales o celebraciones especiales, en las que se buscaba un producto final más o menos logrado y su muestra ante las familias (Montávez, 2001).

La tradición de la inclusión de la dramatización y el teatro en las escuelas tiene sus orígenes en Francia e Inglaterra donde empezaron a considerarlas como estrategias educativas valiosas. Gracias a la influencia recibida, llegada de estos países, en España se empezó a apreciar el valor educativo de la dramatización en los años setenta apareciendo algunas publicaciones de interés como *Expresión y arte en la escuela* (1971), de Carmen Aymerich; *Teatro y educación* (1972) de Juan Cervera y Antonio Guirau; o *Los Picotes y el Gallo de la Veleta* (1973), obra dedicada a difundir y promocionar el teatro infantil en la escuela donde se reflejan los postulados acerca de la expresión oral y la dramatización de Ana Pelegrín (García, 1997).

Según nuestra experiencia personal, y a pesar de que existen excepciones, en la mayoría de ocasiones, la dramatización y, más concretamente, el teatro o las técnicas teatrales se han promocionado desde la educación extraescolar, por ejemplo, en talleres de expresión dramática y teatro, y no tanto desde las propias escuelas y la educación más formal. Respecto a esta cuestión, autores como Renault, Renault y Vialaret (1994) relatan en su experiencia cómo comenzaron a introducir el teatro en las escuelas a través de talleres extraescolares, voluntarios y, más tarde, itinerantes recorriendo diversas poblaciones francesas, y añaden:

Hacer teatro en clase no es un reflejo espontáneo (...) para ningún profesor en general. Por el contrario, forma parte de las asignaturas que no se suelen abordar así, sin más, a menos que uno se sienta especialmente motivado hacia este arte. (p.23).

Es ahí donde entra nuestra futura labor como docentes, conociendo y analizando por qué llevar la dramatización a las aulas y dónde reside su valor educativo. Compartiendo la opinión de Renoult, Renoult y Vialaret (1994), es fundamental que superemos el miedo a lo que puede resultarnos, en un primer momento, desconocido y nos entreguemos a ello con confianza.

A pesar de que la tradición de la dramatización en las aulas de nuestro país no es muy extensa, por suerte contamos con profesores y pedagogos con una amplia experiencia, que han hecho de este tema objeto de estudio e investigación, aunque por otro lado, como afirma Navarro (2006), aún son escasos los estudios existentes en este ámbito. En contraposición con esta afirmación, Onieva (2011) en su tesis doctoral, revela un aumento notable en el número de publicaciones e investigaciones sobre la dramatización que comprueban los beneficios que aporta aplicándose tanto como recurso educativo como en otros ámbitos, “comprobándose cuán ligada está la dramatización al desarrollo de la inteligencia emocional, así como a los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices en el participante.” (p.85).

4.3 LA DRAMATIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM

Diversos autores, Laferrière y Motos (2003), Motos y Navarro (2003), Núñez y Navarro (2007) responden al porqué ha de estar incluida la dramatización dentro del currículum. Los dos primeros autores han comprobado cómo los grandes objetivos de la pedagogía teatral han sido incorporados de manera explícita al currículum desde la época de la escuela activa. Estos objetivos se concretan en: la vivencia del cuerpo; la senso-percepción; la concentración y la atención; la comunicación; compatibilidad entre flexibilidad y rigor; pensamiento práctico y autónomo; desarrollo, entrenamiento y control de las emociones; sentimiento de grupo e interacción social; contenido humano y la oralidad. A este argumento añaden el hecho de que el lenguaje teatral es integrador de muchos lenguajes: verbal, icónico, corporal, musical. (Motos y Navarro, 2003).

Barret (citada por Motos y Navarro, 2003), insiste en que "la Expresión dramática (Dramatización) es una asignatura privilegiada, donde el sujeto, por primera vez en la escuela, es el objeto de su propio aprendizaje." (p.9). Por ello,

Motos y Navarro (2003) justifican la importancia de considerar la dramatización como elemento nuclear del currículum.

Núñez y Navarro (2007) argumentan que la dramatización ha de estar presente en el currículum dado que:

Constituye un espacio y herramienta educativa que permite desarrollar el currículum escolar en otras áreas, como la Educación Artística, la Expresión Corporal o la Lengua y la Literatura. Además, se muestra como un potente instrumento para el desarrollo de habilidades sociales y educación en valores por su fuerte carácter interpersonal y relacional. (p.225).

Realizando una revisión de la legislación educativa, en la Ley de Educación (LOE, 2006; LOMCE, 2013) aparece una referencia clara a la dramatización en “el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”, a través de “experiencias de iniciación temprana en la expresión visual y musical”. Por otro lado, en el currículum de infantil que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo (REAL DECRETO 1630/2006), encontramos diversos objetivos y contenidos que podemos relacionar con la dramatización, tanto a nivel corporal y expresivo, como lingüístico-comunicativo, artístico y emocional. Por lo que nos damos cuenta del carácter globalizador de la dramatización, aspecto a destacar como uno de los valores de la misma.

Tejerina (1994) destaca que:

La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano. Es completa en cuanto que coordina las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. (p.127).

Analizando el currículum (REAL DECRETO 1630/2006), encontramos una relación bastante directa de la dramatización con los siguientes objetivos generales: *a) el conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción; f) el desarrollo, a través de los diferentes de lenguajes y formas de expresión, de las habilidades comunicativas; e) las relaciones con los demás y la adquisición de pautas de convivencia; g) la iniciación en el movimiento, el gesto y el ritmo.* (p.474).

Aunque podemos establecer un nexo entre la dramatización y todas las áreas del currículum, tal y como hemos visto, obviamente donde encontramos una mayor

conexión e incluso encontramos la palabra dramatización de forma explícita es en el Área 3: Lenguajes, comunicación y representación.

Así, en el bloque de contenidos del lenguaje verbal aparece: la utilización y valoración de la lengua oral para expresar y comunicar y, más concretamente en lo que se refiere al acercamiento a la literatura, destacamos la dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos y por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Por otro lado, dentro de los contenidos del lenguaje corporal, vinculamos la dramatización a aquellos que hacen referencia al descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación; la utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo; la representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos y, finalmente, la participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

De este pequeño análisis del currículum, podemos extraer que la dramatización se contempla en las enseñanzas mínimas y que puede resultar muy interesante como recurso educativo por todo lo que puede aportar, aspecto del que se hablará en el siguiente epígrafe.

4.4 INFLUENCIA DE LA DRAMATIZACIÓN A NIVEL EMOCIONAL Y SOCIAL

Pensando en la dramatización como una forma de expresión, debemos entender que ésta va a permitir al niño encontrarse consigo mismo, así como exponen Renault, Renault y Vialaret (1994), los niños van a “poner en juego todo su ser, toda su sensibilidad y toda su inteligencia.” (p.17), van a encontrarse con su propio cuerpo, a sentirlo, a entender sus emociones y a transmitir. De la relación con los demás, que es un aspecto que también se pone de manifiesto con la dramatización, aprenderán a reconocer la expresividad en los otros, adquiriendo nuevas formas de expresión que irán incluyendo en su propio repertorio. Por lo tanto, será importante

integrar la expresión individual y la colectiva (Cañas, 2000). Para desarrollar tales aspectos es fundamental trabajar primero a través de juegos de desinhibición, de afirmación, de improvisación, de juegos colectivos y cooperativos que favorezcan la expresión corporal, pero que también les ayuden a adquirir confianza y fomenten su imaginación.

La dramatización no se va a quedar solo en la expresión, sino que va a ir más allá. Se convierte en una forma de comunicación donde ya hay una intención por transmitir algo, un mensaje a través del cuerpo, de los gestos, del movimiento, que puede o no estar apoyado por el lenguaje verbal. Enlazando esto con la idea anterior, quisiéramos destacar lo que manifiestan diversos autores que hacen hincapié en el hecho de que, como maestros, debemos poner al servicio de nuestros niños diversas técnicas de expresión y de comunicación y enseñar a dominarlas, a controlarlas, propiciando un mejor conocimiento de sí mismos y para que se sientan más cómodos en su relación con los demás y con el medio (Renoult, Renoult y Vialaret, 1994). González Mulero (2003), plantea incluso la expresión dramática como un eje conductor de las diversas materias en primaria, o como un recurso o herramienta globalizadora para trabajar las diversas áreas en infantil, postura compartida por Mantovani (2012). Al respecto de la globalización, se reconoce el carácter globalizador de la dramatización que, como afirma Navarro (2006), “se manifiesta en que promueve a la vez los procesos cognitivos, afectivos y conductuales en la persona; de ahí su éxito para la educación.” (p.3).

Resumiendo ideas, hemos considerado que mediante la dramatización el niño puede profundizar y mejorar el descubrimiento de sí mismo:

- De su cuerpo, de su esquema corporal, de su motricidad.
- De sus sentidos.
- De sus sentimientos, reconociéndolos, reconociendo también las situaciones que los generan y las reacciones y emociones a las que dan lugar en el cuerpo.

Respecto a la inteligencia emocional, cuya importancia empieza a tenerse muy en cuenta en el desarrollo integral de los niños, Cruz (2014) hace especial hincapié en este tema y, de hecho, en uno de sus artículos, propone el teatro o el juego teatral como una metodología, un recurso, una estrategia para desarrollar la competencia

emocional en los niños y dice que en el juego teatral el alumno “proyecta su energía emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus necesidades.” (p.111). Asimismo Motos y Navarro (2006) afirman que el aprendizaje basado en estrategias dramáticas:

Tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones (...). En las actividades de dramatización se pone en práctica la exploración consciente de sentimientos y estados de ánimo. Estamos hablando de tareas que persiguen la educación emocional. (pp. 3-4).

Por otro lado, desarrollará el conocimiento del medio que le rodea, ajustando la percepción que tiene de él, expresando y recreando el medio de forma ficticia. Se ampliará su conocimiento de los demás, aceptando reglas, relacionándose de manera adecuada, adaptando su acción a la de los otros. Se enriquecerán sus medios de expresión y comunicación, pues la dramatización proporciona al niño la posibilidad de explorar y de conocer otros medios de expresión (corporal, mímica, gestual...), y sus facultades intelectuales, mejorando su atención y receptividad y proporcionándole la ocasión de reflexionar, memorizar, etc. (Renoult, Renoult y Vialaret, 1994).

No hemos mencionado aún un aspecto fundamental que “atrapa” a los niños, y es la libertad de la que pueden disfrutar gracias a la dramatización (Navarro, 2006; Ramírez, 2009). Libertad para explorar y experimentar nuevos sentimientos y emociones, crear historias, imaginar y vivir aventuras, potenciando su creatividad e imaginación. Todos ellos elementos que demuestran la capacidad motivacional de la dramatización. Además, diversos autores (Cruz, 2014; Navarro, 2006; Rodríguez y De la Rosa, 2009) hacen hincapié en el teatro como vía de canalización de emociones, angustias, miedos, deseos, resolución de conflictos, etc. Respecto a esta cuestión existe cierta polémica que deja ver algunas limitaciones de la dramatización. Se recomienda no abusar de ella pues, aunque permite evadirse de la realidad, no debemos hacer que los niños se refugien sistemáticamente en lo imaginario. A esto, Renoult, Renoult y Vialaret, (1994), añaden que no debe utilizarse, concretamente la improvisación en la dramatización para revelar, comprender y resolver los problemas psicológicos y afectivos de los niños, es decir convertirla en psicodrama. Personalmente, creemos que hay que tener cuidado y que como docentes debemos ser conscientes de ello.

Finalmente, y no por ello menos importante, podemos destacar otra característica de la dramatización, su valor estético como forma de expresión artística. Ello nos permitirá desarrollar en los niños el gusto por lo estético, por la belleza del gesto, la postura y el movimiento corporal, así como poner en práctica ciertos medios de expresión artística como el canto, la danza, la pintura, el dibujo o la poesía entre otros. Sabemos que la dramatización integra numerosos lenguajes, el lenguaje artístico inclusive y, por otro lado, brinda la oportunidad de “recrear la cultura, negociarla abiertamente con todos aquellos que les rodean y crear, de esta forma, mundos posibles...” (Cañas, 2000, p.44).

4.5 REVISIÓN DE EXPERIENCIAS DE DRAMATIZACIÓN EN EL AULA DE INFANTIL

Navarro (2006) explica que:

La mayoría de los profesores que practican la dramatización en el mundo escolar señalan haber descubierto en ella una herramienta pedagógica muy útil para la convivencia, por sus características lúdicas, aparentemente informales, pero que requieren una fuerte implicación del alumno en el grupo. (p.4).

Tras su experiencia, Navarro (2006) llega a la conclusión de que el trabajo de la dramatización requiere continuidad, es lento y no está exento de ciertas tensiones hasta llegar a ver sus frutos, algo que no sucede de manera inmediata y en lo que influye de manera notoria la formación y cualidades del profesor.

Navarro (2006) expone algunos de los resultados alcanzados tras la aplicación de la dramatización durante todo un curso escolar con alumnos de seis a nueve años. Aunque no es la etapa educativa en la que nos vamos a centrar, consideramos interesante destacar varios de ellos por la transferencia que se puede hacer a la etapa infantil:

- La dramatización contribuye al desarrollo de las habilidades sociales y los valores: los niños dejaron de lado su necesidad de protagonismo inicial, adquiriendo paulatinamente actitudes de colaboración, respeto y preocupación por el otro.

- Trabajo en grupo frente a la defensa de lo individual: escucha, resolución de los conflictos del grupo y confianza entre los participantes.
 - Educación en valores: cohesión del grupo, diálogo, colaboración en la recogida del material, responsabilidad común, clima de colaboración y motivación, escucha, integración y respeto.
- La dramatización fomenta el desarrollo de la expresión, la creatividad y la comunicación.
- Extensión de las posibilidades comunicativas: los niños adquieren diferentes formas de expresión y comunicación a través de las cuales se manifiestan.
 - Potenciación de la creatividad: surgen múltiples manifestaciones de la espontaneidad y la imaginación, son capaces de relacionar varios tipos de lenguajes expresivos, se potencia la creación colectiva y la superación de bloqueos, experimentación creativo-simbólica en el trabajo con distintos objetos y materiales.

Otro grupo de maestros relata su pericia tras la puesta en práctica de una experiencia basada en la dramatización a lo largo del curso escolar 2009-2010 (Porcel, Cambil, Espigares y Banderas, 2011). En el artículo se especifica que la dramatización fue integrada en todas las áreas curriculares, tanto de infantil como primaria. De dicha experiencia podemos extraer algunas cuestiones de interés. En primer lugar, dicen considerar la dramatización como “una forma creativa y motivadora, con la que, a través de la socialización, se pueda conseguir que los alumnos/as tengan más seguridad en sí mismos, adquieran una serie de valores y desarrollen capacidades.” (Porcel, Cambil, Espigares y Banderas, 2011, p.16).

Algunos de los objetivos que el grupo se planteó fueron: generar motivación; ampliar las formas de expresión y comunicación, además del vocabulario; potenciar el aprendizaje de valores; buscar la espontaneidad, improvisación y desinhibición; el trabajo en grupo y favorecer la creatividad. Tras su aplicación, Porcel et al. (2011) dicen haber conseguido sus objetivos, algunos de ellos con mayor dificultad especialmente por la inhibición, timidez y vergüenzas iniciales, valorando la experiencia como plenamente satisfactoria.

Finalmente, Mantovani y Morales (2009), presentan en su libro una colección de más de doscientas propuestas de juegos para un taller de teatro en la escuela. Ambos han trabajado por más de treinta años realizando talleres de dramatización y teatro y de lo recopilado en su experiencia han elaborado dicho material que constituye un recurso muy bueno para “los profesionales de la educación que siempre están ávidos de novedades prácticas.” (Mantovani y Morales, 2009, p.13).

4.6 ÁLBUMES ILUSTRADOS

El cuento infantil moderno tiene dos importantes variantes, por un lado está el cuento ilustrado, basado principalmente en el texto para la narración de la historia, y, por otro lado, el álbum ilustrado (Tejerina, 2005).

El álbum ilustrado se define como “una fusión de dos códigos para contar una historia: el visual y el textual. Imágenes y texto se combinan en una unidad de sentido, las ilustraciones tienen un papel y una presencia fundamental y el formato es de gran tamaño.” (Tejerina, 2005, p. 4). Estos álbumes también pueden carecer de texto y estar formados exclusivamente por imágenes. El álbum ilustrado sin texto puede ser un recurso interesante a la hora de desarrollar la imaginación y la creatividad de los niños proponiéndoles, por ejemplo, que inventen una historia a partir de la imagen.

En los relatos orales que les llegan a los niños en forma de álbumes ilustrados, además de por otros medios como las canciones y juegos infantiles o los cuentos populares, se hallan las primeras emociones humanas sobre las que, posteriormente, se reconstruyen las primeras emociones adultas. (González, 2013). Este mismo autor añade que los álbumes, en comparación con otros relatos para niños, además de representar las emociones, poseen el poder para transmitir las y construir las.

Podemos decir que los álbumes ilustrados constituyen un buen recurso educativo en el aula y que ofrecen multitud de posibilidades. Aparte de trabajar el lenguaje en la creación o invención de historias en prosa o verso, diferentes finales, añadir sucesos, se puede hacer hincapié en la entonación de diferentes fragmentos trabajando la expresión oral y la vocalización, se puede recurrir a la expresión plástica y, por supuesto, a la dramatización y al juego recreando la historia.

Por lo expuesto aquí, se utilizará el álbum ilustrado como recurso en las sesiones que se diseñarán sobre dramatización. En nuestra opinión los álbumes ilustrados pueden erigirse en un hilo conductor que desarrolle, desde la globalización, las diferentes áreas de la experiencia vinculándolas al trabajo dramático. Al centrarse en la imagen y resultar tan visuales los niños pueden ponerse en la piel de los personajes que aparecen, creando y definiendo ellos mismos la personalidad de tales personajes y, como en ocasiones carecen de texto, pueden incluso, a través de las imágenes elaborar la historia y protagonizarla.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 METODOLOGÍA

En toda investigación debemos tener en cuenta la metodología empleada para abordar el estudio de una realidad o situación concreta. La investigación educativa es aquella investigación que se dedica principalmente a estudiar cuestiones y problemas educativos (Walker, 1989), y se puede denominar multimetodológica. No existe un único método de investigación ni una forma concreta de actuación, por lo que debemos llevar a cabo una selección de métodos y procedimientos en función de nuestros objetivos (Barba, 2013; Bisquerra, 2009).

Concretamente, lo que pretendemos es llevar a cabo un estudio de caso con el objetivo de estudiar y analizar si el trabajo de la dramatización en un aula de infantil contribuye al desarrollo emocional y social en un grupo de alumnos y de qué manera se manifiesta dicha influencia en ellos. Por ello, esta investigación es cualitativa, empleando una metodología e instrumentos cualitativos. Parafraseando a Barba (2013), la investigación cualitativa se basa en el estudio de la realidad docente con el fin de interpretar o transformar un grupo educativo. Esto se lleva a cabo adoptando un trabajo de campo, produciendo datos descriptivos de un contexto particular.

El estudio de casos, en palabras de Muñoz y Muñoz (2004):

Se muestra especialmente útil, tanto como método de investigación basado en la descripción y el análisis de una situación social determinada, como cuando constituye una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales que nos ayuden a avanzar en nuestra propia tarea profesional. (p.222).

Desde una persona a una colectividad, un acontecimiento o suceso, hasta un programa pueden ser considerados como un caso, siempre que estén enmarcados en un contexto, acotados, pues un caso es algo específico, y nuestra intención sea llegar a su comprensión (Muñoz y Muñoz, 2004; Stake, 2007). En concreto vamos a llevar a cabo una investigación sobre una aplicación didáctica y su repercusión en el grupo de alumnos.

5.2 TEMPORALIZACIÓN Y PROCESO

La puesta en práctica de la intervención didáctica diseñada, que se expone en el punto 6 de este trabajo, así como su análisis para comprender y evaluar la influencia y los cambios que tienen las sesiones a nivel emocional y social en el alumnado, constituyen el centro de la investigación. Dicha intervención didáctica se llevará a cabo durante el periodo de prácticas (Practicum II). De manera previa al diseño de las sesiones de dramatización tendrá lugar el acceso al campo, conociendo el contexto en el que la investigación se va a desarrollar, así como las características del alumnado participante, para lo cual nos basaremos en la observación diaria en el aula ordinaria, aprovechando la inmersión en ésta durante, aproximadamente, el primer mes del Practicum. También deberemos tener en cuenta si los niños han realizado algún tipo de práctica dramática en los años que llevan escolarizados. Para recabar dicha información, realizaremos una entrevista estructurada a la maestra tutora del grupo. En el caso de que los alumnos no hayan tenido mucho contacto con la actividad dramática, diseñaremos unas primeras sesiones de desinhibición, exploración y experimentación de la capacidad expresiva de su cuerpo y diferentes materiales para, seguidamente, centrarnos en el trabajo de la dramatización a través de álbumes ilustrados. De la puesta en práctica de las sesiones diseñadas se obtendrá la información que posteriormente se analizará, dando respuesta a si la dramatización ha influido a nivel emocional y social en los alumnos positivamente y

cómo lo ha hecho. Para garantizar el anonimato de los participantes (alumnos), tanto en las fichas de observación como en el anecdotario, se denominarán con dos letras correspondientes a las dos últimas letras de sus nombres. En el caso de haber alguna coincidencia, se elegirán las primeras dos letras de aquellos que se repitan.

En la siguiente tabla se recogen de manera clara los pasos que se darán en la investigación.

Tabla nº2- “Fases de la investigación.” (Elaboración propia).

FASES DE LA INVESTIGACIÓN		
a. Acceso al campo	a.1 Observación del grupo de alumnos participantes en la investigación.	Cuatro-cinco semanas para determinar las características del grupo.
	a.2 Entrevista inicial a la maestra-tutora del grupo de alumnos.	Se realizará la segunda semana de abril con el objetivo de conocer las experiencias previas escolares del alumnado en relación a la dramatización.
b. Recogida de datos	b.1 Puesta en práctica de las sesiones de dramatización diseñadas. Recopilación de información a través de: -Observación mediante registros anecdóticos (anecdotario). -Observación externa realizada por la maestra (ficha de observación). -Vídeo y fotografía.	Las sesiones se harán durante varias semanas en el mes de abril y mayo. De ellas, mediante diversos instrumentos, se obtendrá la información y los datos que posteriormente se analizarán.
	b.2 Entrevista final a la maestra-tutora del grupo de alumnos.	Segunda parte de la entrevista a la maestra sobre los aspectos y los cambios que haya observado a nivel emocional y social en el alumnado gracias a las sesiones de dramatización.

c. Análisis de datos y obtención de resultados	c.1 Reducción y análisis de datos.	Se analizarán los datos que realmente interesen al objeto de estudio de la investigación.
	c.2 Redacción de los resultados de la investigación y evaluación de la consecución de los objetivos iniciales.	Se establecerán las conclusiones extraídas en la investigación, dando a conocer los resultados y las limitaciones de la misma a través de este TFG.

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

A continuación se presentan las técnicas de investigación que se van a utilizar junto con los instrumentos que permitirán recoger la información que posteriormente se analizará e interpretará.

5.3.1 Observación directa y sistemática

La observación es una de las técnicas principales dentro de la investigación educativa. Según Aragón (2010), ésta se convierte en un instrumento valioso y fundamental que “nos permite registrar y asignar un significado a lo percibido de acuerdo con el contexto en el que nos encontramos.” (p.1). Por su parte, Herrero (1997) ya exponía que:

La importancia atribuida a la observación (...) se debe al gran abanico de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo ya que puede ser utilizada como método de investigación de las distintas realidades que se dan en el mismo (...), o bien como instrumento de obtención de información acerca de los alumnos. (p.1).

Ambas autoras (Aragón, 2010; Herrero, 1997) coinciden en su afirmación de que es necesario contar con una serie de instrumentos para que la observación sea sistemática y poder garantizar su utilidad. Es, por tanto, “imprescindible que la observación sea sistemática, objetiva y periódica, lo que requiere el conocimiento y utilización de técnicas e instrumentos adecuados para la recogida y análisis de los datos observacionales.” (Herrero, 1997, p.2).

Respecto al objeto de la observación, en este estudio vamos a observar dos situaciones diferenciadas. La primera de ellas será una observación del grupo de

alumnos participante en su aula ordinaria durante el mes de marzo, aprovechando la inmersión en el aula que proporciona el periodo de prácticas. Su objetivo será determinar las características generales del grupo, teniendo en cuenta especialmente factores relacionales y de interacción entre los niños y factores de tipo emocional. La segunda observación será la que se realice en la sala de psicomotricidad de manera directa y sistemática en cada una de las sesiones de dramatización diseñadas, de manera que, recogiendo una serie de notas de las observaciones a través de un anecdotario y recopilando información gracias a una ficha de observación con diferentes descriptores, podamos llegar a determinar la evolución sufrida por los alumnos en el desarrollo de su dimensión emocional y social.

Para llevar a cabo una observación sistemática utilizaremos los siguientes instrumentos de registro o recogida de información, cada uno de ellos tiene unas siglas para identificarlos en las citas que aparecerán en los resultados:

- Registros o sistemas narrativos: se definen como “sistemas abiertos constituidos por descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de poder explicar los procesos y conductas que surgen en un determinado contexto.” (Aragón, 2010, p.7). Dentro de estos encontramos el registro anecdótico que permite recoger aquellos hechos importantes o significativos que suceden en un momento determinado, es por tanto una técnica no sistematizada, dado que no se planifica previamente. La anécdota deber registrarse de manera breve, clara, precisa y objetiva. (ANEC.-Ver fragmento del anecdotario en el anexo 1).
- Sistemas descriptivos: son “sistemas abiertos que permiten cierto grado de estructuración y pueden utilizarse categorías prefijadas, y el significado de las observaciones recogidas son específicas del contexto en el que se dan.” (Aragón, 2010, p.7). En nuestro caso utilizaremos una ficha de observación (FOM.-Ver muestra en el anexo 2) con dos categorías (nivel emocional y nivel social) cada una con varios descriptores cuya frecuencia deberá ser evaluada a través de una escala descriptiva (nada, poco, algo, bastante y mucho). Para cada uno de estos descriptores se reserva un espacio para posibles observaciones. De manera complementaria, aparecen varios apartados que incluyen aspectos positivos, problemáticas observadas y

posibles soluciones, otros aspectos a destacar y finalmente un listado de los objetivos de la sesión para evaluar si se han logrado o no y explicarlo.

- Sistemas tecnológicos: se emplearán el vídeo, para recopilar material visual que pueda ser revisado con detalle, y la fotografía para ilustrar la información verbal. Para obtener esta información será preciso que los padres autoricen la grabación y fotografía de sus hijos menores, por lo que se elaborará una autorización (Ver anexo 3).

Finalmente, las personas encargadas de realizar la observación serán la autora de la investigación (observación previa y durante las sesiones con un registro narrativo, anecdótico) y la maestra tutora del grupo de alumnos, que ejercerá de observadora externa (ficha de observación). De manera eventual se pedirá la colaboración de alguna compañera de prácticas para que lleve a cabo la grabación en vídeo y la toma de fotografías.

5.3.2 Entrevista en profundidad

Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista puede definirse como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas.” (p.643). Centrándonos en la entrevista dentro de la investigación cualitativa, Martínez (2011) expresa que:

La entrevista es fundamentalmente cualitativa porque: el informante tiene más posibilidades de expresión, lo cual conlleva a que se puede comprender más sus puntos de vista, actitudes, sentimientos, ideas, etc.; es un medio de hacer investigación a profundidad (...); las preguntas que se hacen son abiertas y las respuestas pueden abrir más las posibilidades de indagación. (p.37).

Alonso (2007) por su parte expone que:

La entrevista de investigación es (...) una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación. (p.228).

La entrevista de esta investigación es una entrevista estructurada, ya que sus preguntas se elaboran con anticipación o de manera previa a su realización.

La entrevista a la maestra (Ver anexo 4) constará de dos partes, realizándose en dos momentos diferentes. La primera de ellas se efectuará a principios del mes de abril. El objetivo inicial de esta entrevista será conocer el punto de partida de los alumnos respecto al trabajo de la dramatización, es decir, su bagaje y experiencias previas para organizar y desarrollar las sesiones que se llevarán a cabo con ellos. La persona entrevistada será la maestra tutora del grupo de alumnos. A posteriori, tras la puesta en práctica de las sesiones, se retomará la entrevista en su segunda parte, la cual servirá para analizar qué influencia han tenido dichas sesiones en los alumnos, emocional y socialmente, volviendo a entrevistar a la maestra que habrá hecho de observadora externa en las sesiones.

5.4 SECUENCIACIÓN DE LAS FASES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La siguiente tabla recoge de manera resumida las fases de recogida de datos.

Tabla nº3- “Fases de recogida de información”. (Elaboración propia).

1ª parte entrevista	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesiones 5 y 6	2ª parte entrevista
8/4/2015	20/4/2015	24/4/2015	4/5/2015	5/5/2015	11/5/2015 12/5/2015	20/5/2015

6. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A continuación se recoge el diseño de la intervención didáctica reflejado en las sesiones de dramatización para su puesta en práctica en el aula.

6.1 OBJETIVOS GENERALES DE LAS SESIONES

- Utilizar el cuerpo, los gestos y el movimiento como elemento de expresión y comunicación con los demás.
- Ser capaz de reconocer y transmitir distintas emociones y sentimientos a través de la expresión dramática.
- Favorecer la autoestima, la confianza, la espontaneidad y la creatividad de los alumnos al expresarse ante los demás.
- Fomentar las relaciones entre los alumnos y valores como el respeto, colaboración y trabajo en equipo.
- Iniciar a los alumnos en la dramatización de forma lúdica.

6.2 CONTENIDOS

- Utilización del cuerpo, el gesto y el movimiento y sus posibilidades expresivas.
- Reconocimiento y manifestación de emociones y sentimientos a través de la dramatización.
- Potenciación de la espontaneidad, la creatividad y la improvisación.
- Fomento de las relaciones sociales y valores de respeto, diálogo y convivencia.

6.3 PROPUESTA DE SESIONES

A continuación se presenta en una tabla el resumen de la propuesta llevada a cabo en el aula. La descripción completa de cada una de las sesiones aparece en el anexo 5.

Tabla n°4- “Resumen de la propuesta.” (Elaboración propia).

DRAMATIZACIÓN A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS				
<p>Sesión 1 Desinhibición</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducir en la dramatización a través de la improvisación. -Experimentar y expresar emociones generadas por diferentes músicas a través del cuerpo y la expresión artística. • ¿Qué me hace sentir la música? Pinto lo que siento. <p>Eje:</p> <p>Moverse por el espacio experimentando las sensaciones y emociones de distintas músicas y expresión artística de dichas emociones</p>	<p>Sesión 2 Improvisaciones</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Favorecer la creatividad y la expresividad corporal individual. • Improvisación dirigida a través de una historia. • Adivina, ¿qué somos? <p>Eje:</p> <p>Improvisar la dramatización de una historia mientras se está narrando. / Jugar a representar diferentes papeles para que otros lo adivinen.</p>	<p>Sesión 3 Uso de materiales</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la creatividad en el uso de materiales de forma alternativa. -Expresar y comunicar diferentes emociones y sensaciones prescindiendo de la expresividad del rostro. • El cajón de las maravillas. • ¿Cómo me siento? • Cuña plástica, realización de las máscaras (Ver anexos 6 y 7) <p>Eje:</p> <p>Transformar el uso de varios objetos de manera creativa. / Jugar a representar distintas emociones llevando una máscara (Álbum ilustrado: <i>¿Cómo te sientes?</i>)</p>	<p>Sesión 4 El globito rojo</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajar la dramatización a través de un álbum ilustrado. • Dramatizar el álbum ilustrado de <i>El globito rojo</i>. <p>Eje:</p> <p>Dramatización en dos grupos del álbum ilustrado: <i>El globito rojo</i>.</p>	<p>Sesión 5 y 6 Creación y representación de historias</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la creatividad en la elaboración de historias-guiones breves para dramatizar, basándonos en un álbum ilustrado. • ¿Cómo te sientes? <p>Eje:</p> <p>Crear historias en pequeño grupo a partir de una emoción y representarla ante los compañeros. (Álbumes ilustrados: <i>¿Cómo te sientes?</i> y <i>Verdaderos amigos</i>)</p>
ÁLBUMES ILUSTRADOS				

6.4 REFERENCIAS DE LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS UTILIZADOS

El álbum ilustrado se ha empleado como recurso fundamental en buena parte de las sesiones de dramatización realizadas. A pesar de que no se ha utilizado una muestra muy amplia, debido a que las primeras sesiones que se plantearon pretendían ser de acercamiento a la dramatización a través del juego, se ha querido dar un uso alternativo y original a este material en la creación y representación de historias. Podemos decir que dicho material ha llevado a los alumnos, en las últimas sesiones a sumergirse en una rutina familiar pero, a la vez, sorprendente por las diferentes actividades que se les han propuesto teniéndolo como base.

Seguidamente aparecen referenciados los álbumes ilustrados que, de una forma u otra, se han utilizado en las sesiones de dramatización anteriormente resumidas. (Ver anexo 8, recopilación de imágenes de los álbumes ilustrados).

Browne, A. (2012). *¿Cómo te sientes?*. Sevilla: Kalandraka.

Mari, I. (1996). *El globito rojo*. Barcelona: Lumen.

Olten, M. (2007). *Verdaderos amigos*. Salamanca: Lóguez.

Otros álbumes ilustrados que se han llevado al aula y que, aunque no se han trabajado a nivel dramático, se han leído en el momento dedicado al cuento, se referencian a continuación. Su selección se ha realizado en base a ciertos criterios de calidad y por su vinculación con las emociones o la belleza de la palabra escrita como en aquellos basados en la rima en su composición.

Altés, M. (2012). *Mi abuelo*. Madrid: Macmillan Iberia.

Carrier, I. (2010). *El cazo de Lorenzo*. Barcelona: Editorial Juventud.

Rubio, A y Villán, O. (2005). *Cinco*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.

Rubio, A y Villán, O. (2005). *Miau*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.

Rubio, A y Villán, O. (2005). *Luna*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.

7. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de la dramatización como recurso en el aula de infantil, organizados en cuatro puntos: opiniones de la maestra tutora del grupo; influencia a nivel emocional; influencia a nivel social; consecución de objetivos y utilidad de la propuesta. Dentro de los puntos dos y tres aparecen varias categorías basadas en algunos de los componentes de la competencia emocional de Goleman (2008).

7.1 OPINIONES DE LA MAESTRA SOBRE SUS EXPERIENCIAS EN EL TRABAJO DRAMÁTICO

El propósito de la primera parte de la entrevista a la maestra era conocer las experiencias previas en actividades dramáticas, en caso de que existieran, de los alumnos con los que se iba a trabajar en las sesiones diseñadas y, en base a ello, poder diseñar unas u otras actividades para dichas sesiones.

Conocimos que su experiencia era reducida, limitándose a algunas actividades esporádicas tales como juegos de expresión, algunos relacionados con la expresión gestual de diversas emociones, su propio juego simbólico libre en el aula favorecido en el rincón de las experiencias a través del uso de disfraces y como espectadores en representaciones del aula, del colegio y de otras instituciones. En la programación del curso si se incluyen prácticas de dramatización se hace de manera esporádica para trabajar algún contenido concreto y, en el caso de hacerse, suelen vincularse con proyectos, paletas de inteligencia o actividades relacionadas con alguna festividad.

La maestra decía haber percibido ciertos avances a nivel de capacidad expresiva en algunos niños, tras realizar varias veces la experiencia de expresión gestual de distintas emociones.

Contábamos con una disposición realmente favorable por parte de la maestra tutora del grupo de alumnos hacia la realización de las sesiones y su convencimiento de que la dramatización podía tener efectos positivos tanto a nivel emocional como social en su alumnado, además de que el empleo del recurso del álbum ilustrado podía ser muy atractivo, permitiendo a los niños empatizar con los distintos personajes. A nivel social, consideraba que la dramatización podía ayudar a las

relaciones entre los niños a la hora de ponerse de acuerdo en el reparto de personajes, en el establecimiento de diálogos, etc.

Según lo analizado en una primera entrevista con la maestra nos pareció que la experiencia de base del alumnado en este ámbito era algo limitada, razón que nos impulsó aún más a realizar una serie de sesiones de contacto con el trabajo dramático, donde se programaría una primera parte de desinhibición e improvisación basada en juegos y relacionándola también con las emociones. En un principio se diseñaron cuatro sesiones con este objetivo, pero posteriormente, al observar la buena disposición de los alumnos hacia las actividades y darnos cuenta de que era posible empezar con las sesiones basadas en los álbumes ilustrados, lo redujimos a tres sesiones, que son las que aparecen finalmente desarrolladas (Ver anexo 5). En la tercera de estas sesiones ya empezó a introducirse el álbum ilustrado.

7.2 INFLUENCIA DE LAS SESIONES EN EL ASPECTO EMOCIONAL DEL ALUMNADO

Continuando con lo que decíamos en el punto anterior, redactamos los siguientes resultados sobre la evolución emocional de los alumnos tras haber contrastado la información obtenida a través de los distintos instrumentos de investigación. Por un lado, los datos recopilados a partir de la transcripción y el análisis completo de la entrevista (EM.-Ver anexos 9 y 10, respectivamente), especialmente de la segunda parte de ésta tras la puesta en práctica de las sesiones. Por otro lado, a través de las fichas de observación completadas por la maestra tutora en el rol de observadora no participante (cuatro primeras sesiones), y también del anecdotario de la maestra que dirigía las sesiones.

7.2.1 Reconocimiento y expresión de sentimientos

Respecto a la expresión de sentimientos, al principio, predominaban entre algunos niños sentimientos de vergüenza y timidez. Era llamativo encontrar estos sentimientos en niños que en el aula a diario no parecían mostrarlos. Por el contrario, otros que en el aula eran bastante introvertidos y callados se han transformado y han disfrutado de las actividades, mostrando emociones contrarias a las anteriores: desinhibición y espontaneidad, sin ningún tipo de rechazo o miedo al tener que

“actuar” ante sus compañeros. Muy sorprendente ha sido la evolución de una niña en concreto, una niña que a nivel expresivo, a la hora de manifestar sus estados de ánimo en el aula, era muy hierática y, desde la primera sesión, se vio en ella un gran cambio que además se le notó en otros aspectos en el aula, tanto emocionales (se reía con más frecuencia), como sociales que se comentarán en el siguiente apartado. Se emocionaba bailando, hacía unos movimientos escuchando y sintiendo la música, participaba y quería salir en todas las actividades.

En aquellas sesiones en las que se ha reflexionado y hablado con los niños sobre cómo se sentían en las distintas actividades, trabajando así el objetivo de reconocimiento y transmisión de emociones y sentimientos, se ha visto que es un aspecto que les cuesta bastante. Nos referimos sobre todo a una dificultad a la hora de exteriorizar las emociones, tanto a nivel corporal como verbal. Por ejemplo en la primera sesión, cuando estaban sentados y se les puso la canción más movida y alegre, empezaron a moverse en el sitio con la alegría contagiada por la música. Se apreció un cambio muy notable cuando empezó a sonar la segunda canción (La Marcha Fúnebre de Chopin), uno a uno dejaron de moverse y la alegría de la canción anterior fue desapareciendo poco a poco de sus caras. Pero cuando sonó la música por segunda vez, teniendo que moverse según les hiciera sentir, se vio que los movimientos en muchos niños eran prácticamente idénticos con las dos músicas y cuando les preguntamos cómo se sentían con una u otra música, varios manifestaron que con ambas se sentían contentos, o al contrario de lo que se esperaba, con la primera música que era alegre decían sentirse tristes y viceversa. Quizá estas sesiones a lo que sí les han ayudado es a percibir distintos estados de ánimo y emociones y, en concreto, a asociarlas a diversas situaciones en las que pueden aparecer, como en la sesión 3.

Aparte de los sentimientos de cierta vergüenza, en todas las sesiones, la maestra observó que se mostraban poco o nada inhibidos, a excepción de 2-3 niños en la primera sesión que, cuando se puso la música para que bailaran, se quedaron quietos y ni siquiera querían bailar con los compañeros que se acercaban a ellos para animarlos. Uno de ellos manifestó que no le gustaba bailar.

En cuanto a los sentimientos de confianza hacia las tareas que se les proponían, se han valorado muy positivamente, respondiendo con una buena participación

desde los primeros momentos, más aún a medida que ya conocían la dinámica de las sesiones. En este sentido, coincidimos con Navarro (2006/2007) cuando decía que “la dramatización supone (...) un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos.” (p.167).

7.2.2 Autocontrol

La maestra ha observado avances en el autocontrol del comportamiento y la actitud a medida que los niños se familiarizaban con las sesiones y su contenido.

Siempre que les presentas alguna novedad se descolocan, se ponen como más nerviosos y más activos para hacer las cosas y conforme ibas teniendo más sesiones, pues ellos ya sabían que había que hacer algo e intentaban controlarse más en el comportamiento y en la actitud. (EM2, día 20/05).

En un principio, algunos niños estaban algo más nerviosos y distorsionaban, a veces, el desarrollo de las actividades a pesar de que en todas las sesiones se determinaron dos reglas básicas: el respeto a los compañeros y el respeto al material, incluyendo en esta última el no hacer uso de materiales que no se dijeran explícitamente. Ese nerviosismo se apreciaba en una falta de control de su comportamiento y en ocasiones, en actividades de movimiento, se ponían a correr o a tirarse en las colchonetas. Es verdad, que el comportamiento de estos niños formaba parte, en buena medida, de su personalidad. Si bien es cierto, coincidiendo con la opinión de la maestra, esos comportamientos debían ser reconducidos. De todos modos, podemos afirmar, que en las últimas sesiones, especialmente en las dos últimas que se realizaron las mismas actividades pero cada día con un grupo reducido de alumnos, esos niños más “revoltosos” tuvieron un buen comportamiento y colaboraron activamente, consecuencia de una evolución a nivel de autocontrol, como había sido comentado por la maestra, o quizá por ser grupos reducidos, donde se podía tener una mayor atención a los comportamientos no deseados que pudieran aparecer.

7.2.3 Empatía

En cuanto al desarrollo de la empatía, se ha podido observar su manifestación en situaciones conflictivas. Como en el caso de la primera sesión, en la que una niña se cayó al suelo porque otra le había empujado sin querer y varias compañeras se acercaron a estar con ella y a consolarla hasta que avisaron al adulto del incidente.

En esa misma sesión, hubo una niña que se quedó quieta y no quería bailar, a ella se acercó la niña de la que se ha comentado su gran evolución, un par de veces, para que bailara con ella, y gracias a su insistencia consiguió que su compañera se pusiera a bailar y se introdujera en la actividad. También se ha podido observar la capacidad de empatía de esta niña en la última sesión de creación de historias, en la que, entre todos, expusimos la siguiente situación: un niño que estaba triste en la calle porque estaba solo, estaba lloviendo y tenía frío. De manera espontánea, se quitó la chaqueta y se la dio al niño que representaba el papel para que no tuviera frío.

Por el contrario, una situación en la que ningún alumno mostró empatía hacia un compañero se dio en la sesión cuatro (*El globito rojo*). Un niño se quedó descolgado y apartado de su grupo sin hacer nada mientras se supervisaba el trabajo del otro grupo, y nadie fue capaz de decirle que se acercara y estuviera con ellos, hasta que nos dimos cuenta del hecho. Habría sido un buen momento para hablar con ellos de que, como equipo, debían participar y estar todos juntos sin dejar a nadie de lado, pero en ese momento no se hizo.

Las sesiones han influido en su empatía, sobre todo, ayudándoles a reconocer cómo se podían sentir unos personajes en diferentes situaciones que se les mostraron en tarjetas (sesión 3), poniéndose en su lugar a la hora de expresar gestualmente esos sentimientos, y mostrando empatía con algunos de los personajes que aparecían en los álbumes ilustrados.

Es interesante tener en cuenta que la empatía es una habilidad que se requiere en la representación de papeles, pero Motos y Navarro (2003) nos recordaban que ésta se suele alcanzar alrededor de los doce años, por lo que estas muestras en los niños son indicadores muy positivos.

7.2.4 Desinhibición y espontaneidad

Asimismo, la espontaneidad ha marcado mucho las sesiones, desde los movimientos en las actividades dinámicas, los gestos faciales y corporales, la representación de hechos concretos, de diferentes roles, etc. En la dramatización de las historias que elaboramos grupalmente, hubo niños que se inventaban el diálogo de sus intervenciones y lo que iban a hacer sin que hubiera que darles ninguna pauta, mientras que otros necesitaban bastante apoyo y, a pesar de que se buscaba su

propia espontaneidad en la situación, hubo que decirles lo que podían dialogar en su historia. “(me, ia) Salen a actuar con gran naturalidad, se les ve seguros, a veces hay que ayudarles a empezar su diálogo pero muestran gran espontaneidad para completarlos.” (ANEC, día 12/05).

En esta línea, algunos niños, en concreto, tuvieron dificultades, por ejemplo en una actividad en la que tenían que representar el papel que se les había asignado. Podemos mencionar el caso de un niño que tenía que hacer de bailarín, quizá por una cuestión de estereotipo, como manifestaba la maestra, no sabía qué hacer, no le salía nada de manera espontánea y hubo que ayudarle. Otra niña no encontró al principio a su pareja, porque no sabía cómo hacer que era una moto o iba en moto, mientras que a los niños que también tenían este papel no les supuso ningún conflicto. Otro niño al que le tocó hacer de peluquero le daba muchísima vergüenza y es posible que si le hubiera tocado hacer la moto no hubiera mostrado este sentimiento. Puede ser, de nuevo que estos hechos respondan a los estereotipos.

En otra de las actividades, en la que tenían que imaginar usos alternativos para diferentes materiales, nos sorprendió por ejemplo un niño que, en general, es muy parado, y salió a actuar seguro de sí mismo haciendo que un ladrillo era un monopatín y representándolo estupendamente. Esta fue una de las actividades que más les costó, porque no lograban imaginarse que, por ejemplo, una pelota pudiera ser otra cosa que no fuera una pelota. Ideas muy interesantes, algunas de ellas de niños de los cuales quizá no se esperaban, fueron: un caballo o una espada con una pica; un sombrero con un cono; un volante de un coche, un collar o un bolso con un aro; o una tabla de surf y un pedazo de pastel con un ladrillo; además del monopatín del niño mencionado.

Relacionándolo con lo anterior, y esto es algo que se ha mantenido en prácticamente todas las sesiones sin evolucionar a mejor, ha sido el hecho de que algunos niños tendían a reproducir gestos y movimientos de otros compañeros. Gestos y movimientos que se pedían en la actividad, o movimientos y actitudes no deseadas que en ocasiones se contagiaban como el correr por la sala o ponerse a jugar a otra cosa cuando se les dejaba sin supervisión trabajar en grupo como en la sesión cuatro.

De manera resumida podemos decir que las sesiones de dramatización han influido a nivel emocional en los niños dando lugar a:

- Mejora de la expresividad y manifestación emocional.
- Mayor autocontrol del comportamiento y la actitud.
- Actitudes de empatía.
- Desinhibición, espontaneidad y disfrute.
- Aumento en la confianza.

7.3 INFLUENCIA DE LAS SESIONES EN EL ASPECTO SOCIAL DEL ALUMNADO

Del mismo modo que con el punto anterior, hemos contrastado y comparado los datos obtenidos por medio de los tres instrumentos de recopilación de información: entrevista, fichas de observación y anecdotario.

7.3.1 Iniciativa y desinhibición

A nivel social, la maestra ha percibido una evolución positiva en algunos niños que, normalmente, son más tímidos hablando o actuando en el aula, evolución manifestada en una desinhibición. Como vemos vuelve a aparecer el término desinhibición del que hablábamos en el epígrafe anterior, y es que, lo social y lo emocional está estrechamente relacionado. Especialmente se vuelve a comentar el caso concreto de la alumna anterior. La niña, a raíz de las sesiones ha empezado a relacionarse de manera mucho más abierta con otros compañeros con los que antes apenas tenía contacto, observándose también un aumento de su participación tanto en las actividades de las sesiones como en las actividades del aula.

Salvo en algunas actividades, que a algunos les costaba un poco más, no se ha visto una falta de iniciativa a la hora de hacer lo que se les proponía, al contrario, estaban deseando salir al “escenario” que preparábamos, “Prácticamente todos levantan la mano para salir a hacer su improvisación.” (FOM, día 04/05), aunque a veces estaban tan emocionados por salir que, cuando lo hacían, se quedaban en blanco y sí que hubo que ayudarles.

Compartimos este resultado con el obtenido por Navarro (2006), la cual declaraba que “en las sesiones de dramatización asistimos con frecuencia a continuas manifestaciones de competencia social, como son: la participación en tareas, la iniciativa personal, la resolución de conflictos, el compartir objetos, turnos, etc.” (p.5).

7.3.2 Relaciones entre alumnos

Las relaciones entre los alumnos siempre han sido bastante adecuadas, aunque debemos tener en cuenta que el grupo de niños era, de base, muy bueno, con un comportamiento general óptimo, de atención, respeto de normas y funcionamiento. Entre las finalidades de las actividades de las sesiones se encontraba el favorecer que todos se relacionaran con todos, buscando incluso el acercamiento de algunos niños y niñas que normalmente en el aula o en los recreos, bien porque no compartían equipo de trabajo o porque no solían juntarse, no se relacionaban. Una de las herramientas empleadas para lograr en buena parte este fin han sido los distintos agrupamientos planteados. Además, en concreto se ha buscado una mayor integración de dos niños que no destacaban en sus equipos de trabajo como líderes, que solían ser callados e incluso jugaban solos en el recreo. No se ha observado ningún rechazo hacia ellos en las actividades, es más si tenían que darse un abrazo lo hacían, e incluso se ha podido apreciar que los dos niños empezaban a establecer una relación entre ellos y con algún otro compañero.

7.3.3 Comportamiento y actitud

En cuestiones de comportamiento, cuando las actividades, en algún caso, no estaban funcionando adecuadamente, como en la sesión cuatro en la que el control del aula fue complejo, debido al planteamiento y la confianza en que un grupo trabajara por su cuenta en equipo mientras la maestra atendía al otro grupo en los que se había dividido la clase, lo cual no funcionó como se esperaba, se pararon las actividades y se habló con los niños de lo que no se estaba haciendo bien, reconduciendo la sesión y modificando algunos aspectos de la misma. Es decir, se hicieron, además de la reflexión, ciertos cambios sobre la marcha para intentar lograr lo que la sesión buscaba. Igualmente, en otros momentos de distorsión en las primeras sesiones, bien porque estuvieran corriendo y no se escuchara la música, o se pusieran a hablar alto o a reírse mientras se les estaba narrando una historia que

debían improvisar (sesión 2), se ha utilizado una técnica muy efectiva y conocida por los alumnos, puesto que era empleada en el aula, consistente en levantar la mano para pedir silencio, silencio que se conseguía a los pocos segundos.

7.3.4 Trabajo en equipo

En las tres últimas sesiones que requerían de un mayor trabajo en equipo y esfuerzo colectivo, especialmente en las dos últimas con la creación de historias para dramatizar, se observó que el respeto en el turno al hablar, levantando la mano, estaba mejorando con respecto a las primeras sesiones en las que todos querían hablar a la vez. Por otro lado, se aceptaban de buen grado y con respeto las intervenciones de los compañeros, sobre todo, cuando entre todos (en grupos de 12) tenían que dar forma a la historia que después representarían. En cuanto al respeto en la forma de expresión de los compañeros, no se ha visto ninguna actitud de burla ni menosprecio. Debemos comentar que, en la sesión tres, cuando salían individualmente a coger los materiales y transformarlos en otra cosa, la actuación de algunos provocó risas, pero lo cierto es que no se reían del compañero, sino de lo que este había hecho, en la mayoría de veces intencionado para hacer reír al resto.

Sin ninguna duda, lo más complejo ha sido el que todos aportasen ideas en las actividades que requerían de trabajo en equipo y, normalmente, los niños más participativos y abiertos eran los que más intervenían. De todos modos, a aquellos niños que, por su forma de ser no expresaban sus ideas, se les hacía intervenir preguntándoles a ellos en concreto y, aunque les pudiera suponer un pequeño esfuerzo extra, finalmente colaboraban. Igualmente ha sido difícil apreciar una ayuda mutua en la consecución de objetivos comunes, especialmente en la sesión cuatro que es la que más trabajaba esta finalidad.

De manera resumida, al igual que con la cuestión previa, podemos decir que las sesiones de dramatización han influido a nivel social en los niños dando lugar a:

- Aumento de la iniciativa en la realización de actividades.
- El establecimiento de nuevas relaciones.
- Mejora del respeto del turno de palabra y escucha de las opiniones de los demás.
- Respeto hacia las características y la forma de expresión de los otros.

7.4 CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS Y UTILIDAD DE LA PROPUESTA

De la segunda parte de la entrevista a la maestra, que ha servido de evaluación global del desarrollo de la intervención didáctica, hemos obtenido información realmente valiosa. En esta entrevista la maestra opinó que los objetivos generales se habían logrado de manera satisfactoria pero apuntó que deberían trabajarse en mayor profundidad y continuidad dado que algunos de ellos podían ser de adquisición algo más progresiva y que además había alumnos que necesitaban más tiempo para alcanzarlos, tanto aquellos que lo necesitaban para aprender a gestionar su autocontrol, como para los más tímidos para llegar a ser más espontáneos y desinhibirse. Respecto al objetivo referido al fomento de las relaciones, de nuevo verificó su consecución pero añadió que quizá, como parte de este, el hecho de que los niños hablen entre sí, se pongan de acuerdo sobre lo que van a hacer, dialoguen y lleguen a un resultado común es de los aspectos más complejos. Igualmente, la maestra en la entrevista comentó que a nivel relacional, en cuanto al respeto entre los compañeros, no ha existido ningún tipo de problema. Asimismo, consideró que se ha favorecido la confianza y la espontaneidad.

Coincidiendo con la opinión dada por la maestra, según lo recopilado en el anecdotario, pensamos que los objetivos en mayor o menor medida se han logrado. Creemos que sí se han producido avances positivos en los niños y que eso es lo que debemos tener en cuenta, que el trabajo no ha sido en vano y que una pequeña mejoría en un solo alumno ya es un logro. Por otro lado, hay que considerar que la experiencia en dramatización con estas características ha sido la primera para el grupo, suponiendo un gran atractivo ante la novedad pero también un reto por esta misma razón y por el hecho de tener que acostumbrarse a una dinámica de trabajo diferente a lo que hacían en la sala de psicomotricidad de manera rutinaria, y la limitada realización en el aula de actividades de expresión y comunicación corporal.

Respecto a la utilidad de la propuesta, nuestra opinión es que, de cara a los resultados obtenidos y, sobre todo, al proceso y evolución seguida por los alumnos, sí ha sido beneficiosa e interesante. Al igual que varios de los autores que citábamos en la fundamentación teórica (González Mulero, 2003; Mantovani, 2012; Motos y

Navarro, 2003; Navarro, 2006; Ramírez, 2009; Tejerina, 2004) nuestra opinión es que la dramatización puede convertirse en un recurso muy valioso en el aula.

A modo de evaluación, la última pregunta que le hacíamos a la maestra en la entrevista era qué aspectos podrían mejorarse para futuras actuaciones similares. La maestra comentó que algunas actividades habrían tenido un mejor funcionamiento y resultados si se hubieran llevado a cabo en grupos más reducidos o alternando el papel de actor y espectador entre los alumnos. Realmente creemos que tiene su complejidad trabajar con un grupo de veinticinco alumnos y en esto coincidimos plenamente, de hecho se vio que las dos últimas sesiones tuvieron mucho mejor desarrollo al realizarse con la mitad de la clase. También nos dijo que, para algunas sesiones, quizá hubiera sido necesario más tiempo o incluso llevarlas a cabo en más de un día. En la sesión cuatro que ya ha sido comentada, una solución para tener un control de aula óptimo hubiera sido el apoyo de un maestro más para que cada uno trabajase con un equipo.

Finalmente en nuestra opinión, los álbumes ilustrados para trabajar la dramatización han tenido bastante buen resultado y han constituido un buen apoyo, por ejemplo, a la hora de crear historias a partir de algunas escenas de estos. En un futuro, se podría seleccionar una muestra más amplia que permitiera realizar dramatizaciones más elaboradas, obviamente, para ello es necesario un trabajo más constante y continuado.

8. CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas a la luz del análisis de los resultados nos llevan a determinar que la dramatización puede contribuir, y de hecho, como ha sido comprobado, contribuye de manera positiva en el aspecto emocional y social del alumnado. Pensamos que la dramatización puede ser un recurso especialmente beneficioso si empieza a hacerse un buen uso de ella desde la educación infantil, ayudando al niño a expresarse a través de su corporalidad y de las posibilidades que ésta le permite, de la palabra, del gesto, a relacionarse con los demás de manera positiva estableciendo diálogos, adquiriendo destrezas comunicativas, llegando a

acuerdos comunes para conseguir un objetivo colectivo, a interactuar, ayudándole a explorar y experimentar nuevas experiencias, a imaginar y a liberarse.

Emocionalmente, opinamos que las sesiones de dramatización han resultado beneficiosas para los alumnos puesto que les han permitido descubrir nuevas posibilidades de expresión de ideas, pensamientos, sentimientos, sensaciones, mediante: a) su cuerpo; b) la comunicación con los demás; c) en el contacto con objetos, materiales y los álbumes ilustrados. Las sesiones les han ayudado a poner nombre a ciertas emociones, además de las que son tan comunes como la alegría y la tristeza, por ejemplo el miedo, la soledad, la confianza, la sorpresa, la curiosidad. También a saber reconocer situaciones en las que dichas emociones pueden surgir. Han empezado a ser conscientes de la propia emocionalidad, a hablar y manifestar lo que sienten en un momento determinado o lo que les transmite una música, una imagen o una ilustración.

A ciertos niños, la evolución de las sesiones y el haber tenido cierta continuidad en su realización, les ha permitido ir desarrollando una rutina que ha contribuido a que, poco a poco, hayan sido capaces de gestionar y controlar mejor algunos comportamientos disruptivos.

También apreciamos avances en su capacidad empática y en una mayor espontaneidad fruto de la confianza que iban ganando sesión tras sesión. A algunos en las últimas sesiones les seguía resultando algo complejo el hecho de no manifestar vergüenza, pero posiblemente lo irán superando gracias a actividades como estas que a partir de ahora se lleven a cabo en el aula u otras que se venían haciendo como el recitado de poesías ante los compañeros.

Socialmente, podemos afirmar que han nacido nuevos vínculos y relaciones entre los alumnos y que algunos niños más desligados del grupo se han acercado y han podido reintegrarse y compartir con sus compañeros, experimentando sensaciones positivas en ese acercamiento. Estamos contentos con la buena participación del alumnado y su disposición favorable hacia todas las actividades que les presentamos. Por otra parte, consideramos que se ha favorecido el trabajo en equipo y valores como la cooperación, el respeto mutuo, el diálogo, etc.

Pensamos que para los alumnos ha resultado una experiencia enriquecedora, bastante motivadora y novedosa con respecto a lo que era habitual para ellos en el aula. Les hemos visto disfrutar, sonreír y aprender jugando.

Asimismo, se ha comprobado que dramatización y álbumes ilustrados pueden ir de la mano y complementarse perfectamente en la adquisición de otras competencias como la escucha atenta, la comprensión de narraciones, la imaginación de nuevas historias a partir de las imágenes contenidas en dichos álbumes, etc.

Sobre la intervención didáctica llevada a cabo podemos decir que, a pesar de haber obtenido un trabajo gratificante y satisfactorio, no todo ha sido sencillo. Nos hemos enfrentado a diversas cuestiones que han supuesto más de un momento de crisis en este proceso: decisiones de organización y disponibilidad de materiales; posibilidades de cambio en actividades que podían no estar bien adaptadas; o aspectos de disponibilidad de la maestra en su rol de observadora externa. Aunque haya habido estas dificultades, se han ido superando con constancia y empeño, pero especialmente, con la convicción de que la dramatización podía beneficiar, sino a todos, al menos a algunos niños.

Ha habido sesiones de las que salíamos con una sensación muy positiva, de observación de progresos, y otras en las que parecía que había una regresión. Ha sido en estas últimas en las que más hemos tenido que pensar y recapacitar sobre el qué había podido suceder con ayuda de todo lo que se había ido recopilando en el anecdotario. Nuestra experiencia nos ha demostrado que el hecho de hacer dramatización en el aula requiere continuidad, es un proceso costoso y los resultados se ven con el tiempo.

A nivel personal, la realización de este trabajo nos ha aportado grandes cosas. Aparte de la experiencia práctica, de poder llevar a cabo una propuesta diseñada en la teoría y fundamentada en la idea del valor de la dramatización a nivel emocional y social, hemos adquirido conocimientos teóricos, experiencias en dramatización en otros lugares y sus resultados, la aplicación de conocimientos ganados durante nuestros cuatro años de formación inicial, nos ha permitido enfrentarnos a diversos problemas que hemos ido solucionando... en definitiva, competencias docentes. Pero además nos ha ayudado a desarrollar una faceta más que podemos cultivar como docentes, y es la figura del maestro-investigador, acercándonos al uso de

técnicas e instrumentos de investigación, a la necesidad de la objetividad y el rigor de las informaciones obtenidas, y a la importancia de dar a conocer y difundir experiencias educativas como la realizada, o lo que es lo mismo, competencias de investigación.

9. LIMITACIONES Y ALCANCE DEL ESTUDIO

A pesar de que el estudio realizado en la investigación nos ha permitido obtener diversos resultados, de los cuales se han extraído las conclusiones anteriormente descritas, podemos hacer mención de ciertas limitaciones del mismo que podrían ser utilizadas para mejorar futuros estudios o abrir nuevas líneas de investigación en mayor profundidad:

- a) Primeramente, ha podido suponer una limitación el tiempo destinado a la investigación. Consideramos que en un tiempo más extenso podrían observarse unos resultados más completos y fiables, teniendo en cuenta, además, que algunos de los objetivos de la intervención didáctica quizá se lograrían a más largo plazo. En esta misma línea, creemos que el número de sesiones llevadas a cabo no ha sido muy amplio y que, disponiendo de más tiempo, algunas actividades podrían repetirse o realizarse en diversas sesiones para apreciar una verdadera evolución en su desarrollo, y lo que es más importante, en el desarrollo a nivel emocional y social del alumnado.
- b) Enlazando con lo comentado respecto a los objetivos didácticos de la intervención docente, una auténtica adquisición de los mismos requeriría de un trabajo más constante y persistente, convirtiendo las actividades en un habitual en el aula.
- c) Otra posible limitación aparece en que la propuesta consistía en trabajar la dramatización a través de los álbumes ilustrados como recurso fundamental. Lo cierto es que hasta la sesión número tres no ha habido una presencia real de dicho recurso, puesto que las primeras sesiones

efectuadas fueron de contacto con el trabajo dramático y desinhibición. Esto fue así, dado que los alumnos no habían tenido ninguna experiencia previa en dramatización, aparte de en el papel de espectadores.

- d) En la primera sesión también fue algo desmoralizante las malas condiciones de algunos recursos, como los altavoces para la música que tenían un volumen muy bajo y la música apenas se escuchaba en cuanto empezaban a moverse corriendo o saltando.

En cuanto al alcance de este estudio, creemos que los objetivos iniciales que nos proponíamos se han conseguido:

- Llevar a cabo una investigación sobre la utilidad de una intervención educativa, basada en una propuesta de dramatización a través de álbumes ilustrados, en un aula de educación infantil.
- Analizar los cambios producidos en los alumnos a nivel emocional y social al poner en práctica dicha intervención.

Pensamos que esta experiencia ha podido aportar cierta formación y nuevos recursos a la maestra tutora del grupo, que en un futuro podrá programar nuevos aprendizajes en relación a contenidos de carácter dramático, ya que además manifestó haber realizado pocas actividades con sus alumnos en esta línea y reconoció lo mucho que le habían gustado las sesiones y lo productivas e interesantes que habían sido.

Por otro lado, consideramos que el estudio ha supuesto un acercamiento al trabajo en investigación y a los métodos propios de la investigación de tipo cualitativo y que, a pesar de que los resultados y conclusiones extraídas del mismo no son extrapolables a otros contextos, pues recordamos se trataba de un estudio de caso donde lo que realmente importa es conocer en profundidad ese caso concreto, nos ha permitido descubrir que, con un trabajo constante, a través de la dramatización se pueden lograr avances importantes en los alumnos a nivel emocional y social.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado J. M. y Gutiérrez J. M. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- Altés, M. (2012). *Mi abuelo*. Madrid: Macmillan Iberia.
- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, (35), 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-35). Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La muralla, (2ª ed.).
- Browne, A. (2012). *¿Cómo te sientes?*. Sevilla: Kalandraka.
- Cañas, J. (2000). *¿Quieres que juguemos al teatro? Propuesta para hacer teatro en Educación Infantil y Primaria*. León: Everest.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Cervera, J. (1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Editorial Cincel.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19 (Esp. Enero), 107-118. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44944/42322>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

- Díaz, A. (1997). El teatro y los niños. En Cerrillo, P. y García, J. (Coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 9-11). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, J. (1997). Promoción y difusión del teatro infantil en la escuela. En Cerrillo, P. y García, J. (Coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 11-37). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós, (70ª ed.).
- González Mulero, M^aP. (2003). Valoración y función de la dramatización en la educación infantil y primaria. *El Guiniguada*, (12), 55-64.
- González, L.D. (2013). *Emociones en construcción. Los relatos infantiles y los álbumes ilustrados en la educación emocional*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=xtq9mv7R2iYC&pg=PA30&dq=albumes+ilustrados&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=albumes%20ilustrados&f=false
- Herrero, M^a.L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1 (0), 1-5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Mantovani, A. y Morales, R.I. (2009). *Juegos para un taller de teatro. Más de 200 propuestas para expresar y comunicar en la escuela*. Bilbao: Artezblai, (2ª ed.).
- Mantovani, A. (2012). ¡Jugar! ¡Dramatizar! (El teatro en la educación). *Escuela de teatro remiendo*. Recuperado de http://www.escueladeteatroengranada.es/datos/archivos/Jugar_Dramatizar_El_teatro_en_la_educacion_por_Alfredo_Mantovani.pdf
- Mari, I. (1996). *El globito rojo*. Barcelona: Lumen.

- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Más que conceptos*, 1 (8), 1-43. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Montávez, M. (2001). La expresión corporal y la creatividad. Un camino hacia la persona. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, (3), 1-19.
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En Gervilla, A., *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (pp. 903-930). Málaga: Dykinson
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, (29), 1-24. Recuperado de <http://www.postgradoteatroeducacion.com/el-papel-de-la-dramatizacion-en-el-curriculum/>
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2004). Intervención en la familia: estudio de casos. En Pérez, G. (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (pp. 221-253). Madrid: Narcea, (4ª ed.).
- Navarro, Mª R. (Noviembre, 2006). El drama en la Educación: un espacio para el ser en la escuela. En *XXV SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN "LAS EMOCIONES Y LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD HUMANA*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/25site/ad3navarro.pdf>
- Navarro, Mª R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 161-172. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- Núñez, L. y Navarro Mª R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, (19), 225-252.
- Olten, M. (2007). *Verdaderos amigos*. Salamanca: Lóguez.
- Onieva, J.L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1>

- Porcel, A. M^a., Cambil, J.A., Espigares, M^a I. y Banderas, R. (2011). La dramatización en la educación. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1 (1), 15-18. Recuperado de http://www.cepguadix.es/~revista/joomla/docs/numero1/enero_2011_art_2.pdf
- Ramírez, I. (2009). Didáctica de la dramatización en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-9. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ILDEFONSO RAMIREZ_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ILDEFONSO_RAMIREZ_1.pdf)
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Renoult, N., Renoult, B. y Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, M. y De la Rosa, M. (2009). *Talín, Tolón, se abre el telón... Maestras teatreras en la Escuela Infantil*. Madrid: Narcea.
- Rubio, A y Villán, O. (2005). *Cinco*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.
- Rubio, A y Villán, O. (2005). *Miau*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.
- Rubio, A y Villán, O. (2005). *Luna*. Colección de la cuna a la luna. Galicia: Kalandraka.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, (4^a ed.).
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Tejerina, I. (2004). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI, (2^a ed.).
- Tejerina, I. (2005). *Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/grandes-tendencias-autores-y-obras-de-la-narrativa-infantil-y-juvenil-espaola-actual-0/>
- Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 31 (1), 120-139.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.