

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Inteligencia emocional y dramatización.

Una propuesta para el 1º curso de Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:	María Luisa Chamorro González
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Begoña Cambor

Málaga
19 de junio de 2015
Firmado por: María Luisa Chamorro

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos Pedagógicos

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos.....	6
3. Marco teórico	6
3.1. Los orígenes de la inteligencia emocional	6
3.2. El concepto de ‘inteligencia emocional’	7
3.3. El cerebro emocional.....	8
3.4. La psicología de las emociones y su educación.....	9
3.5. Las emociones entran en escena.....	11
3.6. Teatro y educación.....	11
3.7. Las teorías teatrales y su aplicación educativa.....	12
3.8. Las inteligencias múltiples y la dramatización.....	14
4. Marco empírico	16
4.1. Diseño de la investigación.....	16
4.1.1. Centro educativo y contexto de actuación	16
4.1.2. Participantes	16
4.2. Metodología.....	17
4.3. Objetivos de la propuesta.....	18
4.4. Procedimientos.....	19
4.5. Cronograma.....	41
4.6. Evaluación.....	43
4.6.1. Tipos de evaluación.....	43
4.6.2. Criterios de evaluación	43
4.6.3. Instrumentos de evaluación	44
5. Conclusiones	45
5.1. Limitaciones.....	46
5.1. Prospectivas.....	46
6. Referencias bibliográficas	47
7. Bibliografía	48
8. Anexos	51

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para desarrollar la inteligencia emocional a través de la dramatización en alumnos de primer curso del segundo ciclo de infantil.

En primer lugar, se lleva a cabo una revisión teórica acerca del concepto de 'inteligencia emocional' y su evolución en el plano de la Psicología y la Educación, así como un análisis bibliográfico sobre el uso de la dramatización como herramienta pedagógica y didáctica. En segundo lugar, se desarrolla una propuesta de intervención para trabajar cinco emociones básicas a través de las diversas técnicas dramáticas analizadas.

Uno de los principales logros de el presente trabajo consiste en el diseño de una propuesta de actividades que incluye, de manera sistemática y organizada, distintos tipos de técnicas teatrales como medio para favorecer la conciencia, expresión y gestión emocional, incluyendo una de las más complejas: la improvisación.

Palabras clave: inteligencia emocional, competencias emocionales, conciencia emocional, expresión emocional, gestión emocional, educación infantil, dramatización, teatro.

ABSTRACT

The aim of this work is to draw an educational intervention up to develop the emotional intelligence through the theatre in pupils belonging to the second stage of pre-primary education.

Firstly, it is carried out a theoretical review of the concept 'emotional intelligence' and its evolution in the field of Psychology and Education, as well as a bibliographical analysis on the use of the theatre as a teaching and learning tool. Secondly, an educational intervention is put into practice in order to work on five basic emotions through different analysed dramatic techniques.

One of the main achievements of this work consists of designing a wide range of activities made up by different kinds of dramatic techniques to develop the emotional awareness, expression and emotional management in a systematic and organized way, including one of the most complex techniques: improvisation.

Key words: emotional intelligence, emotional competences, emotional awareness, emotional expression, emotional management, pre-primary education, dramatization, theatre.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones y sentimientos son inherentes al ser humano y, desde los inicios, han sido una herramienta básica para la supervivencia y una guía efectiva que, en combinación con la razón, nos ha hecho capaces de experimentar, crear y descubrir nuestro entorno. La mente emocional es mucho más veloz que la mente racional y se pone en funcionamiento sin tiempo para valorar todas las perspectivas de una situación. Desde el punto de vista evolutivo, los organismos que se detienen a reflexionar y no tienen la capacidad de actuar rápidamente tienen menos posibilidades de sobrevivir a situaciones que requieren una actuación rápida. Sin embargo, esa misma cualidad provoca que, a menudo, las emociones sean fuente de inestabilidad y conflictos. Es por esto que resulta esencial integrarlas con la razón, es decir, aprender a identificarlas, expresarlas y gestionarlas para desarrollarse integralmente como persona y vivir en sociedad.

El teatro, como lenguaje artístico, nos asegura un recurso inagotable para la exploración y experimentación de sensaciones, emociones y sentimientos (Núñez y Romero, 2003) que invita a los alumnos a adentrarse en su mundo emocional, reconocer los distintos procesos y encontrar medios variados para expresarse. Además, la expresión corporal, parte esencial del teatro, toma el cuerpo como medio fundamental de expresión y este es precisamente el medio más natural de comunicación durante los primeros años de vida. Por otra parte, el cuerpo es el lugar donde se sienten las emociones, por lo que mantener la conexión con el cuerpo a medida que se madura es esencial para reconocer las emociones y dar respuesta a las necesidades que evocan (Greenberg, 2000). Encontramos, también, en la dramatización la posibilidad de crear diversos escenarios y situaciones que, por su ficción, permiten al niño experimentar distintos “yo” en distintas circunstancias. A través del juego simbólico y la narración, tan naturales para los niños de estas edades, el alumno encuentra un espacio seguro donde ensayar y expresarse sin miedo al error o al fracaso, hecho connatural tanto al aprendizaje como al ensayo teatral. El teatro es, además, un espacio idóneo para el trabajo cooperativo y la comunicación. Sin grupo, sin comunicación, sin cooperación no hay teatro. El yo en solitario deja de tener sentido y cobra fuerza en conexión con los otros. Cierto es que en esta etapa del desarrollo, el egocentrismo apenas comienza a superarse, pero es, al mismo tiempo, una etapa ideal para sentar las bases de la competencia comunicativa y la socialización con vistas al futuro.

La propuesta de intervención que aquí presentamos está diseñada para dar respuesta a una necesidad concreta del Centro San José, en Málaga. El Colegio San José es un centro tradicionalmente enfocado a la enseñanza secundaria y de ciclos formativos. Actualmente se encuentra en proceso de implementación de los distintos niveles de infantil y primaria. Tras un inicio complicado en el que todos los actantes tienen que abordar las dificultades propias de un centro en formación, se observa que, dentro del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, falta un trabajo más profundo de la inteligencia emocional y las competencias inter e intrapersonal.

Desde el punto de vista de la legislación, el mundo emocional debe formar parte de los contenidos trabajados en la escuela desde las primeras etapas. Así lo contempla el Real Decreto de 2006 en el que se concretan los contenidos del currículo en la Etapa de Educación infantil (en adelante EI) de la Ley Orgánica de Educación o LOE (2006), actualmente reformada por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). Este documento establece la importancia de desarrollar el autoconocimiento y la autonomía de los individuos, de modo que se haga posible la construcción de la propia identidad de manera integral a través de la interacción con otras personas. Para ello, la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la EI en Andalucía concreta los objetivos y contenidos que, dentro del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, van destinados al desarrollo de la inteligencia emocional. Entre los principales objetivos encontramos el de “reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, intereses y necesidades, ampliando y perfeccionando los múltiples recursos de expresión, saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros” (Orden, 2008, p.24) que se convierte en el eje fundamental del proyecto que aquí presentamos.

Detectada, pues, la necesidad de incluir la inteligencia emocional como contenido básico desde el 1º curso de EI, se opta por diseñar una propuesta de intervención que la trabaje a través del teatro y las distintas técnicas de dramatización: expresión corporal, expresión vocal, mímica, improvisación, etc.

Las emociones que consideramos adecuadas y relevantes para ser trabajadas en los primeros cursos de EI son las llamadas “emociones básicas” que son compartidas por todos los seres humanos de manera innata: miedo, alegría, tristeza, enfado, asco y sorpresa. Cualquier individuo de cualquier cultura emplea gestos muy similares a la hora de sentir estas emociones, ya desde el nacimiento (Greenberg, 2000) y de ellas derivan en mayor o menor medida el resto de sentimientos con sus innumerables matices. En este proyecto nos centraremos, concretamente, en cinco de las seis emociones básicas, dejando para más adelante el asco, por percibirse como perteneciente a un ámbito diferente a las demás.

El presente trabajo realiza un análisis acerca del concepto de Inteligencia emocional y su desarrollo a través de diversas investigaciones que ponen de relieve su importancia en el ámbito personal y educativo, así como una revisión profunda en torno al uso del teatro y la dramatización como recursos didácticos. Tras el análisis bibliográfico, se lleva a cabo una propuesta de intervención que introduce la inteligencia emocional a través de distintas técnicas dramáticas adaptadas al 1º curso del 2º ciclo de EI.

A continuación, se presentan los objetivos que van a orientar en todo momento el desarrollo de nuestra investigación.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Diseñar un programa de intervención didáctica para trabajar la Inteligencia Emocional a través de la dramatización en EI.

Objetivos específicos:

- Establecer la importancia del desarrollo del individuo a nivel emocional desde las primeras etapas y analizar las posibilidades didácticas que ofrece la dramatización para trabajar el reconocimiento, la expresión y la gestión de las emociones.
- Introducir el uso de distintas técnicas dramáticas como medio para la investigación y la expresión de las propias emociones.
- Proponer situaciones de aprendizaje en las que los alumnos pongan en práctica diversas competencias emocionales y sociales a través del juego dramático: reconocimiento, expresión y gestión de las emociones propias y ajenas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LOS ORÍGENES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las emociones están presentes en el ser humano desde tiempo inmemorial. Durante siglos nos han ayudado a decidir, han contribuido en preservar nuestra integridad ante los peligros y han sido determinantes en nuestro desarrollo personal y colectivo al empujarnos a crear, tener iniciativas y compartir logros y frustraciones con el grupo. Sin embargo, el concepto de emoción, tan de actualidad entre los neurocientíficos y psicólogos actuales, no adquirió el estatus de categoría psicológica hasta el siglo XIX, con el cambio radical experimentado en el léxico empleado para referirse a emociones en la psicología inglesa. Para Dixon, T. (2003) esta evolución se debe a la secularización de la psicología, por la que palabras como pasiones o afecciones del alma dejaron paso al vocablo con el que hoy en día estamos más familiarizados: emociones. Este cambio conceptual no es una mera sustitución terminológica, sino que supone un primer paso en la evolución de la conciencia sobre la relevancia de nuestros estados emocionales y su estrecha relación con la razón (Cabrelles, 2007).

A lo largo de la historia de occidente se ha considerado a la emoción y a la razón como polos opuestos. Platón comparaba las emociones con “caballos salvajes” que tenían que ser controlados por el intelecto. Descartes es famoso por su célebre frase: “Pienso, luego existo”, donde da un estatus privilegiado a la razón por encima de la emoción (Damasio, 1994). Sin embargo, al mismo tiempo, la presencia de la emoción es una innegable fuente de información para el hombre, alabada con especial devoción desde las artes y la literatura, donde encontraba un lenguaje propio. Pascal, físico y matemático, ya en el siglo XVII apunta que “el corazón tiene razones que la razón no conoce”, considerando la inteligencia como parte del constructo emocional del ser humano: dos polos inseparables.

Son varios los progresos que, desde aquel cambio conceptual que daba entidad psicológica a la emoción, han ido labrando el camino hasta llegar a lo que hoy consideramos como ‘Inteligencia emocional’ (en adelante IE). Por un lado, se produce una floreciente investigación en el campo de la neurobiología que da lugar a importantes descubrimientos relacionados con la emoción y el cerebro, al mismo tiempo que aumenta la comprensión del mundo de las emociones por parte de la psicología y la psicoterapia. Por otro lado, se produce una importante ampliación del concepto de ‘inteligencia’ gracias a la revolucionaria Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1994).

3.2. EL CONCEPTO DE ‘INTELIGENCIA EMOCIONAL’

Wechsler (1958), creador de test y escalas para medir el coeficiente intelectual como la conocida “Escala Wechsler”, había definido la inteligencia como una capacidad unitaria de los individuos para actuar con propósito, pensar y manejar de manera efectiva el ambiente que lo rodea. Esta definición partía de la clásica visión que se centraba en aspectos como el razonamiento y la capacidad reflexiva como guía de la acción, pero abría una puerta a otro tipo de destrezas, que no se habían contemplado anteriormente, con esa inclusión en su definición de la capacidad para manejar el ambiente. Será Gardner (1994) quien, entre 1983 y 2001, irá ampliando el concepto de ‘inteligencia’ a través de su teoría, que considera que no existe una única inteligencia, sino múltiples inteligencias presentes en los seres humanos de manera innata y combinadas de manera diferente en cada individuo. Define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1994, p. 5). Como él mismo indica se trata de una definición que no especifica ni el origen de dichas capacidades ni los medios necesarios para medirlas. Distingue inicialmente siete, que posteriormente ampliará con cuatro más: Lógico-matemática, lingüística, visoespacial, cinestésica–corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual, existencial, creativa y de liderazgo.

El concepto de “inteligencia emocional” surge, precisamente, de la unión de la inteligencia intrapersonal e interpersonal contempladas por Gardner. Sin embargo, este concepto no pertenece a Howard Gardner, sino que es acuñado por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Estos investigadores de las universidades de Yale y New Hampshire, respectivamente, rompen también con la idea tradicional de inteligencia y hablan por primera vez de la ‘inteligencia social’ y la ‘inteligencia emocional’ conceptos en los cuales reúnen las habilidades para comprender las emociones propias y las de los demás utilizando esta información como guía personal e interpersonal. Por otra parte, en 1994 se funda el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), una institución dedicada a la difusión de la IE y su inclusión en la educación.

A pesar de estos importantes avances, este concepto no se popularizará hasta cinco años después, con la aparición del libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman, periodista y divulgador científico. Goleman (1996) define la ‘inteligencia emocional’ como una capacidad del

individuo que le permite entrar en contacto con sus sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar la información que le proporcionan para orientar su conducta. Añade a esta la capacidad de responder adecuadamente a los estados de ánimo de los demás. Basándose en la definición de Salovey y Mayer, Goleman (1996) establece cinco competencias que definen y forman parte de la IE:

- Conocimiento de las propias emociones.
- Capacidad para controlarlas.
- Automotivación o capacidad para motivarse a sí mismo.
- Reconocimiento de las emociones ajenas.
- Capacidad para ejercer control sobre las relaciones.

El enorme impacto social del *best seller* de Goleman se debe una vez más al clásico enfrentamiento entre los antagónicos “razón” y “emoción”. Un año antes de la publicación de *Emotional Intelligence*, en 1994, Herrnstein y Murray habían publicado una polémica obra, *The Bell Curve* que defendía la importancia del coeficiente intelectual (CI) para comprender las clases sociales, considerando una distribución en curva normal de la inteligencia, según la cual unos pocos son muy inteligentes, la gran mayoría tiene una inteligencia media y solo unos pocos tienen poca inteligencia. De este modo, atribuyen mayor inteligencia a quienes ocupan clases altas en las sociedades y menor inteligencia a quienes se encuentran en situación de pobreza. Este argumento se completa con la afirmación de que aquellos más inteligentes, que ocupan puestos sociales más importantes y de mayor éxito y encuentran, por tanto, parejas acordes a su nivel social son más felices, mientras los menos inteligentes y, por tanto, de clases sociales bajas, son infelices. Esta postura elitista defiende, además, que se trata de una situación prácticamente inamovible. (Bisquerra, 2015)

Como era de esperar, esta obra tuvo una enorme resonancia en los medios provocando una “guerra” dialéctica que se convierte en un caldo de cultivo idóneo para la publicación del libro de Daniel Goleman. En su *Emotional Intelligence*, Goleman enfrenta el concepto de inteligencia emocional con la clásica inteligencia general, afirmando que ambas eran igualmente necesarias y poderosas, pudiendo incluso en un futuro sustituir el coeficiente emocional (CE) al intelectual (CI) en las mediciones de capacidades intelectuales. Además, según Goleman (1996), las competencias emocionales se pueden aprender y educar, lo cual rompe con el inmovilismo defendido por Herrnstein y Murray (1994).

3.3. EL CEREBRO EMOCIONAL

Para sostener su postura con evidencias científicas de peso, y siempre siguiendo la línea de Salovey y Mayer, Daniel Goleman hace referencia a los avances que se habían logrado en el estudio del cerebro en el campo de la neurobiología. Considera que la evolución del cerebro es reveladora a la hora de comprender el gran poder de las emociones:

La región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo, y lo compartimos con todas aquellas especies que disponen de sistema nervioso, aunque sea muy rudimentario. De este cerebro primitivo emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante: el neocórtex. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento. (Goleman, 1996, p. 31)

De este modo, los progresos en la investigación acerca de la anatomía y evolución del cerebro en el campo de la neurociencia contribuyen a la creación de una plataforma sólida sobre la que apoyar las teorías en torno a la I.E.

Una clave dentro de dicha investigación fue el descubrimiento del sistema límbico, una parte del cerebro de los mamíferos responsable de los procesos emocionales básicos. El sistema límbico domina gran parte de los procesos fisiológicos del cuerpo y tiene una importante influencia sobre la salud y el sistema inmunitario. De esto se deduce la repercusión que puede tener sobre nuestra salud física el manejo de nuestras emociones y se explican fenómenos como el estrés, denominación indiferenciada para hablar de los efectos de la emoción en nuestro cuerpo.

Otro de los descubrimientos claves en el campo de la neurociencia ha sido la demostración de que existe un sistema de memoria que almacena la experiencia emocional y que está diferenciado de aquel que organiza la información procesada conscientemente acerca de los sucesos. En ocasiones estos dos sistemas no están correctamente comunicados, lo cual ocasiona innumerables problemas. La resolución de muchos de ellos implica integrar ambos sistemas de memoria.

Por último, otra de las claves que da soporte científico a los estudios sobre la Inteligencia emocional ha sido la investigación sobre personas que, a causa de un daño cerebral, han perdido la capacidad para responder emocionalmente. Estos estudios han demostrado la incapacidad para tomar decisiones o resolver problemas sencillos debido a la ausencia de información por parte de su sistema emocional. (Greenberg, 2000)

3.4. LA PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES Y SU EDUCACIÓN

En el campo de la psicología, por su parte, el hito más importante en la evolución de la consideración de la inteligencia emocional fue el desarrollo de una forma fiable de medir las emociones. Ya en 1873, Darwin (1873) se fija en la expresión facial de las emociones humanas y las compara con las de animales como los primates o los felinos. Si bien su perspectiva se mantiene en los lindes de teorías evolutivas y no ahonda en lo que esta similitud entraña, sirve de germen para investigaciones posteriores que demuestran ya en los años setenta la existencia de, al menos, seis emociones básicas compartidas por todos los seres humanos de manera innata: miedo, alegría, tristeza, enfado, asco y sorpresa. Se demuestra entonces que cualquier individuo de cualquier cultura, incluso niños con ceguera congénita, muestran la misma expresión facial al sentir estas emociones. (Greenberg, 2000)

Posteriormente, la psicología humanista sigue desarrollando el estudio sobre la IE con autores como Royers, Maslow o Fromm. Serán también destacables las aportaciones de Ellis dentro de la psicoterapia racional-emotiva. (Cruz, 2014). En definitiva, desde la última década del siglo XX asistimos a una auténtica revolución emocional con un inexorable aumento de investigaciones y publicaciones en torno al tema que nos ocupa. A partir de mediados de los noventa, la inteligencia emocional es ya un tema de interés general por parte de la sociedad. Y no solo abarca el ámbito de la psicología, sino que se sumerge, también en los mares de la educación y la pedagogía. Ya desde el inicio se insiste en la posibilidad de las competencias emocionales de ser educadas y aprendidas, como ocurre con el resto de destrezas. Además de la inestimable labor de los autores ya citados, debemos la irrupción y el desarrollo de la IE en las aulas a los movimientos de renovación pedagógica, que proponen una educación integral dando relevancia a la afectividad y a las destrezas sociales. Muchos otros investigadores, como Leslie Greenberg o Rafael Bisquerra, han apostado, también, por un acercamiento del mundo de las emociones al aprendizaje y práctica de los individuos para el reconocimiento y control de sus emociones o el desarrollo de cualidades empáticas, afinando la comprensión de las emociones complejas y su manejo a través de distintas terapias o de la enseñanza y la educación tanto en las aulas como en el seno de la familia.

La EFT (Emotional Focused Therapy) de Greenberg enseña a focalizar en el cuerpo los sentimientos y a recibir la información que nos dan para hacerlos conscientes e integrar emociones y pensamiento, consiguiendo una guía más certera de nuestra vida y un estado de mayor bienestar. Por su parte, Bisquerra es uno de los responsables de la irrupción de la inteligencia emocional en el mundo educativo con su concepto de Educación emocional, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación, la autogestión, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Sin embargo, a pesar de la revolución que en el pensamiento colectivo han supuesto estos avances, la educación tradicional sigue hoy dando mayor relevancia a los conocimientos que a las emociones, sin tener en cuenta que “cabeza” y “corazón” están en constante diálogo en cualquier proceso de reflexión o toma de decisiones, desde las más relevantes hasta las más nimias. La emoción es parte de la inteligencia, es la que nos permite evaluar rápidamente una situación y actuar en consecuencia si es necesario, a veces antes de que la razón haya tenido tiempo de hacer una reflexión consciente de lo que está sucediendo. Es la que nos ha permitido sobrevivir y adaptarnos a lo largo de la historia de la humanidad y es la que hoy hace posible que tomemos decisiones y hagamos avanzar nuestras vidas. Es por ello que resulta indispensable introducir estos conocimientos en la escuela y los hogares para que nuestros niños sean capaces de integrar lo racional con lo emocional, cabeza y corazón, mejorando la relación consigo mismos y con los demás, desarrollando su autoestima, la capacidad de comprenderse a sí mismos y darse lo que necesitan, así como la de comprender a otros, desarrollar la empatía y la auto-empatía, pues nos tratamos a nosotros mismos y a los demás como hemos sido tratados. (Greenberg, 2000). Como apunta López Cassà (2005, p. 156):

Educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

3.5. LAS EMOCIONES ENTRAN EN ESCENA

Para dar respuesta al reto educativo que supone la inclusión de la educación emocional y su equiparación con la consideración que reciben otros conocimientos ya consolidados en el ámbito educativo, en el presente trabajo proponemos el uso de la dramatización como instrumento globalizador capaz de poner en juego el aspecto afectivo, cognitivo, corporal y cultural de un modo natural.

Los sentimientos forman parte de nuestro mundo interior y, es por esto que, para compartirlos y explorarlos necesitamos el entorno adecuado. Es indispensable la creación de un espacio seguro, empático y auténtico a nivel emocional. Greenberg (2000) apunta que si queremos enseñar habilidades para desarrollar la I.E. será necesario que propiciemos en nuestras escuelas el entorno adecuado para ello, del mismo modo que se han creado entornos físicos que favorecen el desarrollo corporal. El juego dramático ofrece herramientas para la creación de ambientes favorables, al proveer al alumno de un lugar seguro en el cual explorar sus ideas, emociones y sentimientos y ponerlas en relación con otros. A través de la dramatización puede ensayar distintos roles y situaciones alternativas donde el error no tiene consecuencias sobre la realidad, donde él sabe que está jugando a hacer “como si” fuese otro. (Navarro Solano, 2006).

3.6. TEATRO Y EDUCACIÓN

A pesar de que la dramatización, desde sus orígenes, ha sido considerada un instrumento educativo, la relación entre teatro y escuela no entra como método didáctico en las aulas hasta principios del siglo XX de la mano de la renovación metodológica que se produce, sobre todo, en las materias pertenecientes al área de letras.

Caldwell Cook propone ya en 1914 el uso del teatro como método lúdico de aprendizaje lingüístico en su libro *The Play Way* (Tejerina, 1994). Sin embargo, en los años treinta en el mundo anglosajón, la presencia del teatro en las escuelas se limitaba a la visualización de obras escenificadas por compañías de teatro especializadas como Osiris Players, Playmates, Scottish Children's Theatre, etc. Tras el fin de la II Guerra Mundial, que paralizó el ascenso del teatro en el mundo educativo, reaparecen de nuevo compañías dirigidas por expertos como Peter Salde, Brian Way o George Devine. Estas compañías serán el germen de los programas de “Teatro en Educación” (TIE) que tenían como objetivo introducir las técnicas dramáticas en el aula a través de la colaboración entre profesionales del teatro y profesores. Este camino ascendente sigue su curso con las conferencias, congresos y publicaciones de asociaciones como la *National Association for de Teaching of Drama* (NATD) o la *National Association for Drama in Education and Children's Theatre* (NADECT). Actualmente, la dramatización tiene un lugar reservado en las aulas

anglosajonas con actividades como *role playing*, *studios*, *drama laboratories*, *simulations*, *story theatre*, *improvisation*, *creative dramatics*, etc. que se centran, generalmente, en la resolución de conflictos.

Por su parte, también en los años treinta, Francia acuña el término *Jeu Dramatique*, que dará lugar en castellano al ‘Juego dramático’, vocablo que se emplea como sinónimo de ‘Dramatización’ (sentido que se le da en el presente trabajo) y que hace referencia a una actividad lúdica a través de la cual se reproducen acciones conocidas sin presencia de espectadores propiamente dichos (López, Jerez y Encabo, 2010). En 1941, se funda el grupo “La educación por el Juego Dramático” al que pertenecen algunos directores de prestigio como André Cloué, Claude Martín, Jean Vilar o J. Louis Barrault y que persigue la difusión de las posibilidades que ofrece esta técnica en el ámbito educativo. Ya en los años sesenta, los pedagogos de l’ Ecole Nouvelle se encargan de renovar este juego dramático, atrayendo con esto no solo a profesores partidarios de la pedagogía activa, sino también a profesionales del teatro entre los que destacan la compañía *La Pomme Verte* y, posteriormente, Gilberte Tsai en los años ochenta.

Otro de los logros importantes del teatro en la educación francesa fue su presencia en la Universidad, donde se participa de manera colectiva en seminarios con el objetivo de elaborar una teoría a partir del análisis de experiencias educativas reales que emplean las técnicas dramáticas.

También en Italia se realizaron importantes avances en la inclusión del teatro y la dramatización en las aulas. Las experiencias didácticas recogidas y compartidas a través de los distintos foros, debates y congresos se convirtieron en un importante referente para nuestro país. (Cruz Cruz, 2014).

Sin embargo, la inclusión oficial del teatro en España como método educativo por parte de Ministerios ha sido tardía y muy restringida, es por ello que la presencia de la dramatización en la escuela es muy deficitaria, casi se podría decir ausente. Sin embargo, no hay que olvidar la labor de muchos autores que, con sus obras, reivindican la importancia del juego dramático como instrumento capaz de favorecer la creatividad, el pensamiento libre, crítico y reflexivo, actitudes empáticas y sociales, así como la exploración de las propias emociones. Entre ellos podemos destacar a Alfredo Mantovani, Juan Cervera, Isabel Tejerina, José Cañas, Rosario Navarro Solano, Amando López Valero y Tomás Motos y Francisco Tejedo. También editoriales como Ñaque, cuya labor de difusión del teatro y las prácticas dramáticas es inestimable. Y, por supuesto, la de tantos educadores, profesores y maestros anónimos que investigan y experimentan con las posibilidades del drama en sus aulas en busca de la clave para favorecer el desarrollo de alumnos felices e inteligentes integralmente.

3.7. LAS TEORÍAS TEATRALES Y SU APLICACIÓN EDUCATIVA

Desde Diderot hasta nuestros días, los teóricos del drama han estudiado la filosofía del actor y las técnicas necesarias para crear y expresar a través del cuerpo, la voz, el ambiente, etc. Las teorías teatrales, que sirven de fundamento a las distintas técnicas de teatro e interpretación

dramática, pueden orientarnos en la aplicación del teatro al aula como medio de introspección y expresión de las propias emociones, así como de comprensión del mundo emocional en los otros. Es por esto que reservamos este apartado para hacer un recorrido por las más relevantes (López, Jerez y Encabo, 2010).

Diderot consideraba al comediante como un farsante, una persona que, paradójicamente, ha de hacer creer que sufre un dolor indecible o estalla de alegría sin llegar a sentir un ápice de aquellas emociones que expresa, pues solo así será capaz de hacer vibrar al espectador e involucrarlo en la farsa. Su propuesta nos resulta interesante en la medida en que, aprendiendo los gestos que comúnmente se relacionan con determinadas emociones y jugando a expresar distintos estados de ánimo, se trabaja su reconocimiento, se normaliza su presencia y se facilita el contexto para dialogar acerca de emociones más complejas y darles nombre. Frente a esta visión de mero fingimiento, Stanislavsky da un vuelco a esta teoría posicionándose en el polo opuesto y afirmando que para dar vida a un texto es necesario dejarse inundar por él, en especial por su parte afectiva.

Lo más interesante de la teoría de Stanislavsky es su visión del teatro como actividad grupal en la que no es suficiente con unir trozos desvinculados de trabajos individuales, sino que la unión debe ser total. En el teatro, el sentido de trabajo colectivo adquiere un significado pleno, pues sin ese esfuerzo colectivo y esa capacidad para comprender al otro y actuar en conjunto con él no hay teatro. Podríamos decir que se trata del más claro exponente de la famosa frase de Alejandro Dumas: “Todos para uno y uno para todos”. Y en eso consiste, precisamente, la ética teatral cuya necesidad resulta cada vez más acuciante en la sociedad y, en particular, en los espacios escolares frente al individualismo imperante y el protagonismo de unos pocos en perjuicio de la mayoría. Estamos de acuerdo en que el fomento del pensamiento y autonomía son esenciales en la etapa de infantil y, de hecho constantemente se pondrán en práctica con la dramatización para la solución de conflictos en contextos de juego. Pero también lo es la toma de conciencia por parte del alumno de que forma parte de un grupo, de una sociedad, y de que un compañero no es la competencia o el enemigo, sino un apoyo en el camino hacia un mismo destino: aprender.

La teoría dramática de Chéjov, por su parte, se centra en los sentimientos y, en particular, en las atmósferas que estos son capaces de crear en escena. Considera que las emociones que se fabrican y transmiten en el escenario son el alma del teatro, su centro. Su teoría nos invita a cuidar con todo detalle la creación de espacios seguros y confortables, de entornos de juego y creación grupal en los que el niño pueda expresar libremente pensamientos, ideas y sentimientos y experimentar sobre situaciones ficticias, vivencias y personajes.

Más adelante, en 1975, se produce una nueva revolución en el ámbito de la creación dramática, la dirección y la formación de actores con Meyerhold. Este crítico defiende la necesidad de mantener unidos el diálogo vocal y el corporal en todo momento, ya que el lenguaje corporal es el que conduce al verbal. Considera que la acción es el modo más adecuado para aprender de manera significativa.

De su teoría, resulta especialmente interesante la consideración del cuerpo y el movimiento como medios de aprendizaje. Aboga por el mantenimiento de la originaria conexión con el cuerpo, lugar donde sentimos físicamente las emociones. Es necesario, según Meyerhold, que los niños sean conscientes de su cuerpo, de sus gestos, posturas y movimientos como componentes esenciales de la competencia comunicativa.

Una de las más revolucionarias prácticas que Meyerhold llevó a cabo en el ámbito teatral fue la eliminación de las barreras entre público y actores, así como la opción por el teatro desnudo, sin decorados, en el que los actores son los que configuran los distintos espacios con sus actitudes, acciones, vestimentas, etc. Con este cambio revolucionario demostró que la comunicación más eficaz era la que nacía de la cercanía entre las personas (actor-espectador). Al mismo tiempo, revisa la figura del director escénico, que deja de ser quien controla el proceso, organiza y revisa cada movimiento o acción para servir de guía y mediador de la expresión del actor.

Por último, Bolelavsky, teoriza acerca de las posibilidades del teatro para traer al presente emociones pasadas. A través de la propuesta de distintas situaciones, se consigue recuperar la memoria de la emoción, es decir, la recuperación de aquellos sentimientos traídos de experiencias vividas en otro momento para poder sentirlos y, de ese modo, expresarlas en el momento en que se requieran. Uno de los juegos que propone para la formación del actor consiste en narrar las actividades que se han hecho durante ese día o el día anterior para conseguir mantener vivo el recuerdo de lo sucedido y descubrir qué es lo que cada cual observa con más interés. Esto permite a la persona conocer cuáles son sus armas más desarrolladas a la hora de hacer teatro y cuáles debe trabajar más. Además, le permite hacerse consciente de su forma de comunicar ideas y emociones.

Con todo ello, podemos concluir con que, en efecto, son muchos los enfoques que los distintos teóricos del drama dan al trabajo y la formación del actor en su objetivo de expresar y hacerse otro ante los ojos del público y, cada uno de ellos, sirve para arrojar luz sobre las numerosas posibilidades del uso del teatro como medio para destapar las emociones en el aula.

3.8. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA DRAMATIZACIÓN

Tras el recorrido realizado en torno a la presencia del teatro en la escuela y las aportaciones de las distintas corrientes teóricas que han alimentado la práctica dramática a lo largo de la historia reciente, aterrizamos en la concreción de cómo su uso puede servir para desarrollar en el alumnado una serie de destrezas que contribuyan a su formación integral y, en particular, a su formación como individuos plenos, capaces de relacionarse positivamente con otros y construir una vida más feliz y consciente.

Una de las principales razones que nos empuja a reivindicar el uso del teatro en la escuela, en especial como herramienta para trabajar la inteligencia emocional, es su capacidad para aunar distintas destrezas de forma natural. Es lo que Tomás Motos (2003, 914) llama “lenguaje total”, una herramienta capaz de trabajar al mismo tiempo con lo cognitivo, lo corporal, lo cultural y lo emocional. Y todo esto poniendo en juego, al mismo tiempo, distintas inteligencias, de modo que

todos los alumnos pueden encontrar aquello en lo que se sientan más cómodos y, a la vez, poner en práctica destrezas que no les son tan naturales. Como apunta el propio Gardner (1994) es de máxima importancia que la escuela detecte y trabaje toda la variedad de inteligencias humanas y todas sus combinaciones, de forma que los alumnos se sientan más competentes y comprometidos con el aprendizaje. A menudo, las personas que desarrollan sentimiento de incompetencia o incapacidad dejan poco a poco de abordar nuevas tareas y retos. Esto les impide seguir desarrollando nuevas capacidades y fracasar antes de intentarlo. Esta es, sin duda, una de las causas del fracaso escolar y el abandono de muchos alumnos en etapas posteriores. Si somos capaces de poner en juego toda la gama de inteligencias humanas y sus distintas combinaciones, los individuos que pueblan nuestras aulas no solo conocerán sus cualidades naturales y aquello en lo que son más diestros, sino que, además, serán conscientes de su capacidad para evolucionar y desarrollar nuevas competencias. Esto les aportará seguridad en sí mismos y un compromiso mayor con su propio proceso de aprendizaje.

El teatro y dramatización, entendida como juego, crean un medio en el cual es posible investigar, descubrir y experimentar, no solo con aspectos manipulables de la realidad, sino, incluso con aquellos que pertenecen al mundo de lo no tangible como son las emociones y los sentimientos. Esto permite desarrollar una serie de capacidades y competencias de tipo personal y grupal, orientadas a la expresión y la comunicación. Entre los rasgos más destacables del teatro como vehículo de aprendizajes podemos encontrar los siguientes (Úcar, Cortada y Pereira, 2003):

- Recrea acciones (drama < drao ‘acción’)
- Constituye una aprendizaje práctico a través de la experiencia
- Permite descubrir y experimentar con los propios límites y posibilidades a través de distintos medios de expresión y en un contexto seguro. El corporal es uno de los más importantes y es el único que empleamos desde nuestro nacimiento.
- Es lúdico y educativo y, al mismo tiempo, personal y grupal.
- Ofrece herramientas para todas las etapas del desarrollo.
- Se rige por el principio del juego simbólico, hacer “como si”, una de las principales formas de juego en la etapa de EI.
- Estimula la capacidad de flexibilidad y adaptación ante situaciones nuevas o conflictivas.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.

En definitiva, “cuantos más sentidos se despierten en el acto de aprehender conocimientos para un uso diverso, mejor y mayor será esa aprehensión y ese uso significativo” (López, Jerez y Encabo, 2010, 32). Y, a este respecto, la dramatización implica la puesta en marcha de una amplia diversidad de aspectos como la palabra, el gesto, el contexto, el espacio, el movimiento, la voz, el ritmo o la música, que a su vez ponen en juego distintos tipos de inteligencias.

En relación con desarrollo de destrezas emocionales, el juego dramático ayuda a desbloquear inhibiciones naturales del individuo, facilitando la adquisición de confianza en sí mismo y en otros. Permite a las personas trabajar con su inconsciente en un espacio libre de presiones y consecuencias reales, en un espacio seguro. Un campo de pruebas donde pueden hacerse conscientes de sus emociones y de las consecuencias de los distintos modos de actuación y expresión de las mismas, donde el individuo puede autodescubrirse, sin peligro para la propia identidad.

Por otra parte, favorece la integración del mundo afectivo con el mundo racional sin fragmentar el conjunto del ser, lo que Leslie Greenberg (2000) y muchos otros han llamado integrar cabeza y corazón. El teatro supone la implicación de la persona en su globalidad, sin divisiones, con su cuerpo, mente y emociones en un mismo espacio y una misma acción coordinada y natural. Esto invita, como ya anticipábamos, al desarrollo combinado de múltiples inteligencias, pero también a la adopción de un enfoque globalizado adecuado para la etapa educativa en la que enmarcamos este trabajo.

En EI, el juego dramático se centra en aspectos lúdicos, de desarrollo psicomotor y de tradición oral a través del cuento. El cuento es una herramienta que combina a la perfección con la dramatización en esta etapa del desarrollo. Además, permiten interiorizar no solo los distintos usos del lenguaje y esquemas narrativos, sino también conductas, normas y funciones sociales, situaciones, y valores. En esta etapa, se está aún produciendo un desarrollo del lenguaje oral, al que se llega por medio de historias activas, que requieren participación expresiva y movimiento con materiales reales en medio de un contexto vivo, que se adapta al alumnado y a sus intereses, ya que son ellos mismos los que van construyendo el juego por medio de su acción.

4. MARCO EMPÍRICO

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Centro educativo y contexto de actuación

La propuesta de intervención que presentamos pretende introducir el desarrollo de la inteligencia emocional en el 1º curso del 2º ciclo de EI del CES San José. Este centro, tradicionalmente de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, está actualmente en proceso de incluir las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria a lo largo de los próximos 10 cursos. Se trata de un centro católico concertado por la Junta de Andalucía, situado en un barrio de clase socioeconómica media en Málaga capital.

4.1.2. Participantes

La propuesta de mejora para introducir la Inteligencia emocional a través de las técnicas de dramatización está dirigida a los alumnos del 1º curso del 2º ciclo de EI de CES San José. Este curso está compuesto por dos líneas (A y B). Cada clase, a su vez, está formada por 25 de alumnos de entre tres y cuatro años.

Por su parte, el equipo de profesores que diseña y pone en práctica la propuesta de intervención está formado por las dos maestras de nivel (1º curso 2º ciclo de EI) que llevan a cabo las tareas de coordinación, diseño, ejecución y evaluación de la intervención educativa.

4.2. METODOLOGÍA

El primer paso en el diseño de la propuesta de intervención, reflejado en el apartado de Marco teórico, consiste en un análisis de la bibliografía más relevante y actual en torno a la Inteligencia Emocional y a la Dramatización como recurso educativo, pues son los dos pilares que sustentan nuestra propuesta de intervención didáctica y deben estar fundamentados teóricamente de manera adecuada.

La metodología teatral está presente en todas las actividades diseñadas. Se trata de una metodología eminentemente participativa y cooperativa. Se siguen diferentes tipos de agrupamiento para las diversas tareas: asamblea, grupos reducidos, parejas y trabajo individual. En ellas, el alumno es el protagonista y, la mayor parte de los juegos, tendrán diferentes resultados dependiendo de su actuación y aportación personal. Lo principal es el proceso, la vivencia y experimentación a través del juego y el drama.

La secuenciación de las actividades se hace teniendo en cuenta el nivel de dificultad de las técnicas dramáticas que se ponen en juego, así como de los contenidos trabajados en torno a la inteligencia emocional. Es de vital importancia crear un clima seguro tanto para trabajar la expresión dramática como para expresar las emociones. Es por ello que la introducción de actividades tan expuestas como la expresión corporal o emocional debe ser pausada y cautelosa. Es importante que el saber adaptarse al ritmo de su grupo y al ritmo de cada niño en particular. Cuando se sientan seguros, podrán expresarse libremente, desarrollar su creatividad y hacer crecer su autoestima. Si se sienten inseguros y forzados, los frutos recolectados pueden ser totalmente contrarios.

Como ya hemos comentado, este proyecto se centra en cinco de las seis emociones básicas, dejando para más adelante el asco. Esta emoción está muy ligada en estas edades al alimento por lo que nos interesa dejarla al margen a fin de evitar que colisione con otros objetivos como fomentar que los alumnos conozcan y prueben alimentos nuevos.

A fin de dar coherencia interna a la secuenciación se han diseñado seis sesiones para cada emoción. En cada una de las sesiones se toma una técnica de dramatización como eje central en torno al cual se desarrollan los ejercicios, de este modo nos aseguramos de trabajar las distintas destrezas de la expresión corporal y el drama al mismo tiempo que se ponen en juego diversas inteligencias y competencias. Estas técnicas, que persiguen distintos objetivos y diversos enfoques para lograr dichos objetivos, son las siguientes:

1. Visualización de una representación teatral
2. Mímica y expresión corporal (análisis del cuerpo y sus expresión)

3. Dramatización (cuento motor)
4. Improvisación (Teatro foro)

En la intervención se da tanta importancia a la ejecución dramática como al análisis, puesto que ambas tareas son propias del teatro y la formación de actores. Es necesario poner en juego actividades de observación e introspección, por un lado, y de expresión mediante distintos lenguajes relacionados con el teatro, por el otro, para lograr el objetivo central: el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás y su expresión. De este modo, las tareas de análisis de la postura y el gesto que se adopta cuando se experimenta una emoción se complementan con aquellas en las que se emplea el cuerpo o la voz para expresarlas. Es en este sentido en el que están incluidas las actividades de pintura de vanguardia, por ejemplo. También se introducen otros aspectos anejos a la representación teatral como es la construcción de decorados.

Por otra parte, esta intervención considera que, para conseguir los objetivos propuestos, tan importantes son las vivencias diarias de la clase en relación a las emociones como las actividades que a continuación se indican. Se considera de gran importancia estar atento a las situaciones en las que los niños experimentan realmente alguna emoción y pedirles que identifiquen y nombren las emociones que están experimentando. En el desarrollo de la inteligencia emocional, se debe construir un espacio de expresión en el que hablar de estados de ánimo o sentimientos sea natural y que, dichas emociones sean escuchadas y atendidas, dando pautas y herramientas a los niños para reconocerlas y gestionarlas.

4.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos de la propuesta de intervención que aquí presentamos se relacionan de manera directa con las actividades y juegos dramáticos, así como con la evaluación, que servirá para analizar si se han conseguido los objetivos inicialmente propuestos.

- Identificar y nombrar cinco emociones básicas (alegría, enfado, miedo, tristeza y sorpresa), transmitidas mediante el lenguaje corporal, plástico y/o sonoro.
- Expresar sentimientos y emociones empleando, principalmente, el lenguaje corporal, así como el lenguaje oral, plástico y/o sonoro.
- Desarrollar estrategias para la gestión de emociones como el enfado o el miedo.
- Visualizar y comprender obras de teatro breves y sencillas e identificar en ellas las emociones que participan.
- Participar de forma activa y ordenada en el diálogo acerca de las emociones propias y ajenas y las situaciones.
- Trabajar de forma colaborativa con otros compañeros.

4.4. PROCEDIMIENTOS

A continuación, ofrecemos la secuenciación de las actividades a modo de tabla para facilitar su lectura y la organización de la información:

Sesión 1		ALEGRÍA
Actividad	El monstruo de colores: alegría	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Esta es una actividad de motivación que sirve para presentar al personaje a través del cual se introducirán las distintas que funcionan como contenido central. Consiste en la dramatización, por parte del docente, a partir de un sencillo guion (Anexo 1) basado en el libro de <i>El Monstruo de colores</i> (Llenas, 2012). Esta dramatización consiste en un diálogo entre el maestro y la marioneta del monstruo de colores y sigue siempre la misma dinámica: el monstruo se ha hecho un lío con una emoción nueva (que aparece en forma de lana enredada del color correspondiente) y entre el docente y los alumnos deben averiguar de qué emoción se trata y darle un nombre siguiendo las descripciones que el monstruo hace. Una vez que le han puesto nombre, se pasa a envasar y etiquetar la emoción en su bote. En este caso, conocen al personaje, su dilema y se introduce la primera emoción: la alegría. Esta dramatización puede ambientarse con todos los materiales y juegos que se desee para involucrar más a los niños en la historia motivadora.	
Materiales	Marioneta del Monstruo de colores. Guion <i>Alegría</i> (Anexo 1).	
Actividad	Mapa conceptual	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Consiste en la creación de un mapa preconceptual (mediante imágenes) para hacer visible aquello que los alumnos consideran importante acerca de la emoción que se está trabajando. Para ello, guiados por el docente, recuerdan datos como qué dijo el monstruo que sentía, qué situaciones le provocaron esa emoción, qué tenía ganas de hacer, de qué color era el hilo de la emoción, qué cara tenía el monstruo... A partir de este diálogo, los alumnos escogen las imágenes correspondientes y van formando el mapa conceptual que tendrá como centro el nombre de la emoción con el monstruo correspondiente y de él saldrán 4 preconceptos: gesto facial(imagen de un niño), color de la emoción, situación o escenario, acción.	
Materiales	Imágenes plastificadas del monstruo, la expresión facial, el color, el escenario o situación y las acciones. Adhesivo.	
Sesión 2		ALEGRÍA
Actividad	Música maestro: ¡Alegría!	
Duración	20 minutos	
Desarrollo	Esta actividad va introducida por una breve relajación a través de la respiración profunda y la calma del cuerpo y la mente. Cuando los alumnos estén en disposición de escuchar atentamente, el docente explica que va a poner una pieza	

	musical y que ellos, con los ojos cerrados, deben imaginar lugares, personajes y sentimientos que les provoca la música que están escuchando. Tras una primera audición, se establece un diálogo donde se cuentan y debaten los sentimientos que se han experimentado a través de la música.
Materiales	<i>Las cuatro estaciones. Primavera</i> (Allegro). Vivaldi o <i>Las bodas de Fígaro</i> . Mozart
Actividad	¡Sonríe con todo el cuerpo!
Duración	25 minutos
Desarrollo	Manteniendo la pieza musical de fondo, a un volumen bajo, vamos a trabajar al expresión corporal de la alegría. Empleando un soporte visual (imagen y pizarra) vamos a analizar la cara que se pone cuando se está alegre. En un diálogo breve, los alumnos irán aportando su visión de cada uno de los elementos del rostro feliz, mientras el docente los dibuja y pone énfasis en aspectos importantes como las cejas, la boca, etc. Tras analizar el rostro, pasamos al resto del cuerpo. Con la guía del profesor, se pide a los alumnos que observen cómo se suele colocar un cuerpo cuando está alegre: brazos abiertos, cuerpo estirado. También el movimiento: grácil y saltarín. Tras el análisis, comienza el juego de mímica. Los alumnos irán trabajando con distintos segmentos del cuerpo (rostro, tronco y extremidades superiores, extremidades inferiores) la expresión de la alegría. El profesor será quien vaya guiando el proceso pidiendo “cara de alegría”, “brazos de alegría”, “piernas de alegría”.
Materiales	Pizarra; imágenes de personas alegres.
Actividad	Muévete al son de la alegría
Duración	15 minutos
Desarrollo	Una vez que se han interiorizado bien diversos modos de expresar corporalmente la alegría, comienza la danza. Se sube el volumen de la música y los niños se desplazan por el espacio libremente tratando de expresar alegría con su rostro y su cuerpo. El profesor puede servir de modelo al principio. Al final de la actividad se reserva un tiempo para el diálogo. Este puede ser guiado con preguntas como: ¿cómo te has sentido en el baile? o ¿qué es lo que más os ha gustado?
Materiales	<i>Las cuatro estaciones. Primavera</i> (Allegro). Vivaldi o <i>Las bodas de Fígaro</i> . Mozart
Sesión 3 ALEGRÍA	
Actividad	Una granja muy alegre
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta sesión va encaminada a introducir el sonido como elemento complementario para enriquecer la expresión corporal en la dramatización. Para ello, comenzamos con un cuento motor ambientado en la granja. Se trata de una granja habitada por animales muy felices. Conforme se va narrando el cuento, los niños van dramatizando a los distintos personajes, jugando a ser perros, gatos, conejos, ratones, etc. Al mismo tiempo, irán caracterizando la imitación con el sonido correspondiente, que debe ser siempre muy alegre. El docente servirá de modelo

	durante toda la narración.
Materiales	Cuento <i>La granja alegre</i> (Anexo 2)
Actividad	Caretas animales
Duración	40 minutos
Desarrollo	Esta actividad consiste en fabricar una careta para disfrazarse de uno de los animales del cuento. Cada niño escogerá el animal que más le haya gustado y fabricará su careta con un plato, pintura de dedos y papel de colores. Debe saber que el personaje que escoja será el que interpretará en el teatro-cuento que se llevará a cabo al final del día.
Materiales	Platos de cartón, pintura de dedos, papel de colores, plumas.
Actividad	¡Animales a escena!
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta actividad consiste en dramatizar el cuento de la granja, narrado por el profesor en la primera actividad de la sesión. Para ellos, emplearán las caretas fabricadas por ellos mismos. La caracterización es uno de los elementos del teatro que resulta más atrayente para los niños más pequeños. Además, en estos momentos en que se están iniciando en las técnicas dramáticas, a los niños más tímidos les ayuda a construir un espacio seguro donde expresarse sin exponerse tanto. Conforme el docente vaya narrando el cuento, los diferentes animales nombrados comenzarán a interpretar su papel, saliendo a escena y emitiendo alegremente los sonidos que le correspondan.
Materiales	Caretas de animales
Sesión 4	ALEGRÍA
Actividad	Cuento emocional: Los tres cerditos
Duración	15 minutos
Desarrollo	Para que los alumnos puedan asimilar bien el cuento y dramatizarlo en las siguientes actividades, se hace una narración breve del mismo en la que el objetivo es, simplemente, escuchar. Una vez que han escuchado el cuento completo, se dedica un tiempo al diálogo. Con las orientaciones del profesor, los alumnos comentarán todos los detalles relevantes del cuento, así como las emociones experimentadas por los personajes. Se aconseja emplear apoyo visual para la narración: marionetas o imágenes de las escenas más relevantes
Materiales	Cuento de Los tres cerditos. Marionetas o imágenes del cuento.
Actividad	Atrezzo: las tres casitas
Duración	25 minutos
Desarrollo	En esta actividad vamos a preparar el decorado para la dramatización del cuento. El objetivo es construir las tres casitas poniendo énfasis en el valor del esfuerzo y de la colaboración como fuente de alegría compartida. Se divide a la clase en 3

	grupos y se les entrega a cada uno una casa dibujada en tamaño A3: la de paja, la de madera y la de ladrillo. Con ceras de colores, tendrán que colorear su casa con cuidado, poniendo atención a los detalles y de manera colaborativa. Cuando estén listas, se pegan en distintas zonas de la clase.
Materiales	3 láminas en A3 para colorear las casitas de los cerditos. Ceras de colores.
Actividad	Los tres cerditos
Duración	20 minutos
Desarrollo	El docente irá narrando el cuento popular de los tres cerditos poniendo especial énfasis en las sensaciones y emociones que experimentan los distintos personajes (cerditos: alegría, miedo, cansancio; lobo: enfado, alegría, dolor) y sus acciones. De este modo, los alumnos podrán ir representando las distintas acciones y emociones empleando su cuerpo como herramienta de expresión. Se tienen en cuenta también el espacio como aspecto fundamental del teatro. Para ello, se escoge a un grupo de 3 o 4 alumnos que harán el papel del lobo, los demás serán los cerditos. Cuando el lobo vaya a por los cerditos, todos los niños (excepto los que hacen de lobo), correrán hacia la casa de paja, situada en una de las paredes de la clase. Cuando el narrador cuente que el lobo la ha derribado de un soplo, todos correrán a la segunda casa, y así sucesivamente.
Materiales	Láminas en A3 de las casitas de los cerditos.
Sesión 5	ALEGRÍA
Actividad	Pintura de vanguardia: <i>Las tres edades de la mujer</i> (maternidad) de Klimt
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta actividad consiste en el análisis de la expresión corporal a través de un medio visual como es la pintura. Por este medio, los alumnos no solo podrán analizar las posturas y gestos que adquiere el cuerpo cuando experimenta una determinada emoción, sino que, además, podrán hacerse conscientes de la existencia de otro medio de expresión que permite hacer aflorar las emociones. Además, deberán estar atentos, observar el cuadro y buscar los detalles, interpretar los colores, el espacio e identificar la situación reflejada (una madre con un bebé) con la emoción que refleja. Tanto la observación y el análisis como el diálogo posterior, serán guiados por el docente que dejará que los niños se expresen libremente, fomentando la escucha y el respeto de los compañeros.
Materiales	Proyector o PDI y ordenador. Imagen del cuadro para proyectar.
Actividad	La alegría de ser queridos. Revisión de la Maternidad de Klimt
Duración	45 minutos
Desarrollo	Para poder realizar esta actividad, hay que anticiparse pidiendo a las familias su colaboración. Necesitamos que los niños traigan fotografías de sus madres y de sí mismos para la realización del mural basado en Klimt. Es imprescindible que aparezcan sonrientes. Antes de comenzar el cuadro, dedicamos unos momentos a dialogar acerca de la expresión que tienen en las fotografías. Están todos alegres porque se quieren y están juntos. Retomamos, así, las conclusiones de la actividad previa. Después,

	comienza la revisión de la Maternidad de Gustav Klimt. Se reparte a cada niño una cartulina en la que dibujarán un óvalo, imitando al modelo que dibuja el docente en la pizarra. Después se les reparten los tapones de corcho y las esponjas y platos con distintos colores de pintura para que vayan estampando el dibujo a su gusto hasta que esté completamente cubierto con distintas formas y colores. Una vez relleno, en la parte superior del óvalo pegarán la foto de su madre y la suya a su lado, un poco más abajo, imitando la imagen del dibujo.
Materiales	Tapones de corcho de distintos tamaños y esponjas con formas diferentes para estampar. Pintura escolar de colore vivos. Fotos de mamá. Cartulina tamaño folio.

Sesión 6 ALEGRÍA	
Actividad	Teatro foro: alegría
Duración	50-60 minutos
Desarrollo	Este ejercicio está basado en un tipo de teatro inventado por Augusto Boal alrededor de los años 60. Este “teatro del oprimido” o “teatro foro” nos permite poner en juego con los alumnos de infantil la técnica de dramatización más compleja: la improvisación. Este teatro consiste en una interacción entre actores y audiencia que rompe los límites de ambos, al necesitar que los espectadores sean los que finalicen la obra convirtiéndose en actores de la misma. Tomando esta idea, hemos adaptado la técnica de la improvisación a la EI. En primer lugar, el docente, con ayuda de marionetas o muñecos, representa una historia sencilla (Anexo 6) que contiene un conflicto relacionado con la emoción que se desea trabajar. En ese punto conflictivo la historia se detiene y los niños toman el control. Este relevo puede llevarse a cabo de dos formas. Una más sencilla en la que el público discute la solución y, una vez acordada entre todos, se lleva a escena por parte del docente y las marionetas. Y otra más compleja, en la que, tras la discusión, son los alumnos los que tomarán el control de los muñecos y representarán el final de la historia y la resolución del conflicto. Se aconseja que el paso de una a otra sea paulatino a lo largo de las sesiones de Teatro foro que se programan al final de cada emoción trabajada. En este primer teatro foro, por ejemplo, se sugiere que se resuelva entre todos el conflicto y que sea el docente quien lo represente. Aunque puede abrir la posibilidad, desde el principio, de que algún alumno le ayude.
Materiales	Marionetas o muñecos, accesorios y disfraces. Teatro foro <i>Alegría</i> (Anexo 6)

Sesión 1 TRISTEZA	
Actividad	El monstruo de colores: tristeza
Duración	30 minutos
Desarrollo	Esta es una actividad de motivación que sirve para introducir la emoción central que se trabajará en las siguientes semanas. Consiste en una dramatización por parte del docente de las páginas correspondientes a la alegría en El Monstruo de colores (Llenas, 2012) Esta dramatización consiste en un diálogo entre el maestro y el monstruo de colores (la marioneta) y sigue la misma dinámica que el teatro de la alegría.
Materiales	Marioneta del Monstruo de colores. Guion <i>Tristeza</i> (Anexo 1).

Actividad	Mapa conceptual
Duración	30 minutos
Desarrollo	Consiste en la creación de un mapa preconceptual (mediante imágenes) para hacer visible aquello que los alumnos consideran importante acerca de la emoción que se está trabajando. Para ello, guiados por el docente, recuerdan datos como qué dijo el monstruo que sentía, qué situaciones le provocaron esa emoción, qué tenía ganas de hacer, de qué color era el hilo de la emoción, qué cara tenía el monstruo... A partir de este diálogo, los alumnos escogen las imágenes correspondientes y van formando el mapa conceptual que tendrá como centro el nombre de la emoción con el monstruo correspondiente y de él saldrán 4 preconceptos: gesto facial(imagen de un niño), color de la emoción, situación o escenario, acción.
Materiales	Imágenes plastificadas del monstruo, la expresión facial, el color, el escenario o situación y las acciones. Adhesivo.
Sesión 2	TRISTEZA
Actividad	Música maestro: una triste balada
Duración	20 minutos
Desarrollo	Esta actividad sigue el mismo proceso que su homónima en la semana de la alegría. Comienza con una breve relajación y, cuando los alumnos estén en disposición de escuchar atentamente, el docente explica que va a poner una pieza musical y que ellos, con los ojos cerrados, deben imaginar lugares, personajes y sentimientos que les provoca la música que están escuchando. Tras una primera audición, se establece un diálogo donde se cuentan y debaten los sentimientos que se han experimentado a través de la música.
Materiales	<i>Adagio in G minore</i> . Albinoni
Actividad	Llora con todo el cuerpo
Duración	25 minutos
Desarrollo	Manteniendo la pieza musical de fondo, a un volumen bajo, vamos a trabajar al expresión corporal de la tristeza. Empleando un soporte visual (imagen y pizarra) vamos a analizar la cara que se pone cuando se está triste o se llora. Mediante el diálogo, los alumnos irán aportando su visión de cada uno de los elementos del rostro triste, mientras el docente los dibuja y pone énfasis en aspectos importantes como las cejas, la boca, los ojos, etc. Tras analizar el rostro, pasamos al resto del cuerpo. Con la guía del profesor, se pide a los alumnos que observen cómo se suele colocar un cuerpo cuando está triste: cabizbajo, hombros adelantados, brazos caídos y piernas semiflexionadas. Los movimientos son pausados, sin energía. Tras el análisis, comienza el juego de mímica. Los alumnos irán trabajando con distintos segmentos del cuerpo (rostro, tronco y extremidades superiores, extremidades inferiores) la expresión de la tristeza. El profesor será quien vaya guiando el proceso pidiendo “cara de tristeza”, “brazos de tristeza”, “cuerpo de tristeza”.
Materiales	Pizarra; imágenes de personas alegres.
Actividad	Muévete al son de la tristeza

Duración	15 minutos
Desarrollo	Una vez que se han interiorizado bien diversos modos de expresar corporalmente la tristeza, comienza la danza. Se sube el volumen de la música y los niños se desplazan por el espacio libremente tratando de expresar tristeza con su rostro y su cuerpo. El profesor puede servir de modelo al principio. Al final de la actividad se reserva un tiempo para el diálogo. Este puede ser guiado con preguntas como: ¿cómo te has sentido en el baile? o ¿qué es lo que más os ha gustado? ¿y lo que menos?
Materiales	<i>Adagio in G minore</i> . Albinoni
Sesión 3	TRISTEZA
Actividad	Un pollito está llorando
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta sesión complementa a la primera sesión de dramatización propiamente dicha de la tristeza. Va, de nuevo, encaminada a introducir el sonido como elemento complementario para enriquecer la expresión corporal en la dramatización. El docente narra un cuento motor que continúa el que se contó sobre la granja. Hay un grave problema en la granja: el pollito está triste. Conforme se va narrando el cuento, los niños van dramatizando a los distintos personajes, jugando a ser animales tristes. La novedad que introduce este cuento es que deja el final abierto, dando paso a la siguiente actividad.
Materiales	Cuento <i>El pollito está triste</i> (Anexo 3)
Actividad	Y, ahora, ¿qué hacemos?
Duración	20 minutos
Desarrollo	En esta actividad toca reflexionar sobre las razones por las que el pollito puede estar triste. En primer lugar, se les deja un rato para que dialoguen y se planteen posibilidades. Será necesaria la colaboración del docente que irá pasando por las mesas escuchando y animando el diálogo. No se debe dejar más de 5 minutos para esta parte. A continuación, se dejan en cada mesa 3 dibujos que representan 3 posibles razones del llanto del pollito (Anexo 4). Los niños deben decidir cuál es la razón y colorear entre todos el dibujo que la representa.
Materiales	Dibujos de las tres escenas del pollito triste
Actividad	Si estás triste, te ayudamos
Duración	25 minutos
Desarrollo	Esta actividad consiste de nuevo en una dramatización. En primer lugar, se reúnen en asamblea y los distintos grupos explican por qué creen ellos que el pollito está triste. Tras las exposiciones, entre todos deciden cuál es la razón que van a elegir para la obra de teatro. Una vez que se ha decidido, todos se disfrazan de nuevo de los personajes de la granja con las caretas hechas en las semanas anteriores e interpretan el cuento que va narrando el profesor, esta vez con la solución aportada por los niños.
Materiales	Caretas de animales

Sesión 4		TRISTEZA
Actividad	Cuento emocional: Cenicienta	
Duración	15 minutos	
Desarrollo	Para que los alumnos puedan asimilar bien el cuento y dramatizarlo en las siguientes actividades, se hace una narración breve del mismo en la que el objetivo es, simplemente, escuchar. En el cuento de Cenicienta son varios los motivos que hacen que Cenicienta esté triste: pierde a su madre, no puede ir al baile, pierde su zapato al huir del baile y, con él, a su príncipe azul. Una vez que han escuchado el cuento completo, se dedica un tiempo al diálogo. Con las orientaciones del profesor, los alumnos comentarán todos los detalles relevantes del cuento, así como las emociones experimentadas por los personajes. Se aconseja emplear apoyo visual para la narración: marionetas o imágenes de las escenas más relevantes	
Materiales	Cuento de Cenicienta. Marionetas o imágenes del cuento.	
Actividad	Cuento motor	
Duración	15 minutos	
Desarrollo	El docente irá narrando el cuento poniendo especial énfasis en las acciones y emociones. De este modo, los alumnos podrán ir representándolas empleando su cuerpo.	
Materiales		
Actividad	Vístete de emoción	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	La tristeza es difícil de expresar a veces. Sobre todo cuando se queda ahí, cuando no es momentánea y ya no salen las lágrimas. Vamos a jugar a expresarla con disfraces. Se coloca un baúl o una caja con telas de color azul, pues azul se sentía el monstruo de colores cuando estaba triste, y nos vamos a vestir y pintar de tristeza. Se pueden pintar también la cara unos a otros. Una vez disfrazados, vamos a dedicar unos minutos a comentar si alguna vez se han sentido tristes y por qué. ¿Qué hacen cuando se sienten tristes? ¿Cómo lo expresan? ¿Cómo consiguen sentirse mejor? Es necesario que, entre todos, lleguen a algún método para hacer que la tristeza se vaya o duela menos (un abrazo, un beso, una canción...) una vez decidido, se lo ofrecerán unos a otros y podrán quitarse los disfraces y limpiarse las caras...¡Ya no están tristes!	
Materiales	Telas o pañuelos azules (una por niño). Pintura de cara azul	
Sesión 5		TRISTEZA
Actividad	Pintura de vanguardia: <i>Anciano afligido</i> de V. Van Gogh y <i>Bailarina en la barra</i> E. Degas	
Duración	20 minutos	
Desarrollo	Esta actividad consiste en el análisis de la expresión corporal a través de un medio visual como es la pintura. Por este medio, los alumnos no solo podrán analizar las posturas y gestos que adquiere el cuerpo cuando experimenta una determinada	

	emoción, sino que, además, podrán hacerse conscientes de la existencia de otro medio de expresión que permite hacer aflorar las emociones. Además, deberán estar atentos, observar el cuadro y buscar los detalles, interpretar los colores, el espacio y, por supuesto, al personaje principal. Tanto la observación y el análisis como el diálogo posterior, serán guiados por el docente que dejará que los niños se expresen libremente, fomentando la escucha y el respeto de los compañeros. En este caso, tenemos dos cuadros para observar. Se proyectarán uno a uno y luego en conjunto. Se comentarán sus diferencias y se especulará sobre las razones de la tristeza de cada uno.
Materiales	Proyector o PDI y ordenador. Imagen del cuadro para proyectar.
Actividad	Inventamos su historia y la vivimos
Duración	40 minutos
Desarrollo	Esta actividad se compone de dos partes. En primer lugar, a través de unas preguntas clave preparadas por el docente y de las conclusiones extraídas del diálogo anterior, los niños van a recuperar la historia de los personajes que aparecen en ambos cuadros. Algunas preguntas pueden ser: ¿por qué está triste?, ¿qué le ha pasado? ¿qué le falta o qué ha perdido? ¿quién más está con él?, ¿qué pasará al final? El docente irá plasmando con dibujos o iconos sencillos, en la pizarra o en un mural, lo que los alumnos van aportando y, al final, hará un pequeño resumen ordenando las ideas a modo de narración. Una vez completadas ambas historias, el docente las narrará para que los niños puedan interpretarlas. En todo momento, los cuadros estarán proyectados para que los alumnos puedan imitar sus posiciones y gestos en el momento oportuno de la historia.
Materiales	Imágenes de los cuadros de E. Degás y V. Van Gogh
Sesión 6	TRISTEZA
Actividad	Teatro foro: Tristeza
Duración	50-60 minutos
Desarrollo	Este ejercicio está basado en “Teatro del oprimido” o “Teatro Foro” de Augusto Boal. En primer lugar, el docente, con ayuda de marionetas o muñecos, representa una historia sencilla que contiene un conflicto relacionado con la emoción que se desea trabajar. En ese punto conflictivo la historia se detiene y los niños toman el control. Este relevo puede llevarse a cabo de dos formas. Una más sencilla en la que el público discute la solución y, una vez acordada, se lleva a escena por parte del docente y las marionetas. Y otra más compleja, en la que, tras la discusión, son los alumnos los que tomarán el control de los muñecos y representarán el final de la historia y la resolución del conflicto. Se aconseja que el paso de una a otra sea paulatino a lo largo de las sesiones de Teatro foro que se programan al final de cada emoción trabajada.
Materiales	Marionetas o muñecos, accesorios y disfraces. Teatro foro <i>Tristeza</i> (Anexo 6)

Sesión 1		ENFADO
Actividad	El monstruo de colores: enfado	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Esta es una actividad de motivación que sirve para introducir la emoción central que se trabajará en las siguientes semanas. Consiste en una dramatización por parte del docente de las páginas correspondientes a la alegría en El Monstruo de colores (Llenas, 2012) Esta dramatización consiste en un diálogo entre el maestro y el monstruo de colores (la marioneta) y sigue la misma dinámica que los teatros anteriores.	
Materiales	Marioneta del Monstruo de colores. Guion <i>Enfado</i> (Anexo 1).	
Actividad	Mapa conceptual	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Consiste en la creación de un mapa preconceptual (mediante imágenes) para hacer visible aquello que los alumnos consideran importante acerca de la emoción que se está trabajando. Para ello, guiados por el docente, recuerdan datos como qué dijo el monstruo que sentía, qué situaciones le provocaron esa emoción, qué tenía ganas de hacer, de qué color era el hilo de la emoción, qué cara tenía el monstruo... A partir de este diálogo, los alumnos escogen las imágenes correspondientes y van formando el mapa conceptual que tendrá como centro el nombre de la emoción con el monstruo correspondiente y de él saldrán 4 preconceptos: gesto facial(imagen de un niño), color de la emoción, situación o escenario, acción.	
Materiales	Imágenes plastificadas del monstruo, la expresión facial, el color, el escenario o situación y las acciones. Adhesivo.	
Sesión 2		ENFADO
Actividad	Música iracunda y tempestuosa, maestro	
Duración	20 minutos	
Desarrollo	Esta actividad sigue el mismo proceso que las anteriores con el mismo nombre. Comienza con una breve relajación y, cuando los alumnos estén en disposición de escuchar atentamente, el docente explica que va a poner una pieza musical y que ellos, con los ojos cerrados, deben imaginar lugares, personajes y sentimientos que les provoca la música que están escuchando. Tras una primera audición, se establece un diálogo donde se cuentan y debaten los sentimientos que se han experimentado a través de la música.	
Materiales	<i>Dies irae (Requiem)</i> . Verdi	
Actividad	Rabieta corporal	
Duración	25 minutos	
Desarrollo	Manteniendo la pieza musical de fondo, a un volumen bajo, vamos a trabajar al expresión corporal del enfado. Empleando un soporte visual (imagen y pizarra) vamos a analizar la cara que se pone cuando se está enfadado. Mediante el diálogo, los alumnos irán aportando su visión de cada uno de los elementos del	

	rostro enfadado, mientras el docente los dibuja y pone énfasis en aspectos importantes como las cejas, la boca, los ojos, etc. Tras analizar el rostro, pasamos al resto del cuerpo. Con la guía del profesor, se pide a los alumnos que observen cómo se suele colocar un cuerpo cuando está enfadado: cabizbajo, brazos cruzados y pataleo de piernas. Los movimientos son enérgicos, con saltos, patadas al aire... Tras el análisis, comienza el juego de mímica. Los alumnos irán trabajando con distintos segmentos del cuerpo (rostro, tronco y extremidades superiores, extremidades inferiores) la expresión del enfado. El profesor será quien vaya guiando el proceso pidiendo “cara de enfado”, “brazos de enfado”, “piernas de enfado”. Como ya habrán trabajado la expresión corporal en semanas anteriores, se puede introducir el sonido a este trabajo de mímica pidiendo a los alumnos que griten y se quejen. Además de facilitar la expresión, será un medio de aliviar tensiones y un paso previo a la introducción de herramientas para gestionar el enfado que se trabajarán en actividades posteriores.
Materiales	Pizarra; imágenes de personas alegres.
Actividad	El enfado se marcha bailando
Duración	15 minutos
Desarrollo	Una vez que se han interiorizado bien diversos modos de expresar corporalmente el enfado, comienza la danza. Se sube el volumen de la música y los niños se desplazan por el espacio libremente tratando de expresar enfado con su rostro y su cuerpo y, sobre todo, con el movimiento enérgico del enfado. El profesor puede servir de modelo al principio. Al final de la actividad se reserva un tiempo para el diálogo. Como estarán más acostumbrados a expresar sus emociones y a hablar sobre ellas, el diálogo será cada vez más complejo e interesante. El profesor debe saber adaptarse para no cortar este progreso ni simplificar las aportaciones del grupo.
Materiales	<i>Dies irae (Requiem)</i> . Verdi
Sesión 3 ENFADO	
Actividad	¡Qué coches tan ruidosos!
Duración	20 minutos
Desarrollo	Esta actividad sirve de introducción a la sesión de trabajo de la dramatización a través del recurso de la onomatopeya. Consiste en un diálogo en asamblea acerca de los vehículos que existen y los sonidos que emiten. Se dejará que, libremente, los niños vayan haciendo sus aportaciones y se irán anotando con imágenes en la pizarra al tiempo que se practican sus sonidos. Se puede iniciar la actividad con algún juego o video interactivo sobre medios de transporte. A continuación, se reparten los distintos vehículos (preferentemente por elección de los alumnos) y se prepara una orquesta. Siguiendo las instrucciones del docente, los niños irán interpretando sus onomatopeyas a distintos volúmenes a la señal del profesor y callarán cuando lo indique levantando las manos.
Materiales	Una batuta o vara para señalar como director de orquesta
Actividad	¡Vaya tráfico!

Duración	30 minutos
Desarrollo	Esta actividad debe realizarse preferentemente en el patio. Con ayuda del profesor, los niños dibujarán con tiza una carretera en el suelo, bien larga y con curvas, de este modo trabajarán el trazo de una forma más atractiva. También deberán dibujar algunos aparcamientos. Una vez dibujada la carretera o la vía, los distintos vehículos circularán por ella libremente. A la señal del docente, los coches, motos, trenes, aviones, barcos, etc. se enfadan y cada vez se vuelven más ruidosos. Deben expresar su enfado con el sonido y el gesto. Cada vez estarán más y más enfadados hasta que ya no pueden ni seguir por la vía, se salen y se pierden del camino. Se indica a los niños que se muevan ya por todo el espacio, no solo por los carriles pintados, y que griten cada vez más emitiendo sus sonidos correspondientes.
Materiales	Tizas de colores gruesas
Actividad	Cálmese, señor tractor.
Duración	10 minutos
Desarrollo	Tras la actividad anterior, llena de tensión y gritos, vamos a ser conscientes de esa tensión y vamos a volver poco a poco a la calma. Se pide a los niños que vayan parando sus vehículos y aparquen sus vehículos y apaguen los motores. Los transportes respiran profundamente y apagan sus luces cerrando los ojos. Se les habla de manera calmada pidiéndoles que sean conscientes de sus pies, cansados de tanto caminar, sus piernas, su espalda, sus brazos, su cabeza...Se sienten cansados y quieren descansar. Todo el enfado y la tensión se marchan al apagar el motor y los vehículos se quedan tranquilos en sus aparcamientos. Esta historia sirve de motivación para introducir la relajación por zonas y debe ambientarse todo lo posible para conseguir que los alumnos entren en la dinámica.
Materiales	
Sesión 4	ENFADO
Actividad	Cuento emocional: Jack y las judías mágicas
Duración	20 minutos
Desarrollo	En esta actividad, vamos a narrar el cuento de Jack y las judías mágicas, con todo lujo de detalles, para que los alumnos dramaticen cada una de las acciones y emociones de los personajes. Es importante poner especial énfasis a los personajes que se enfadan a lo largo del cuento: la madre se enfada mucho con Jack por traer judías en lugar de dinero y las lanza con un gesto de rabia. El gigante, por su parte, se enfada siempre que descubre que alguien le ha robado alguna de sus cosas (gallina de los huevos de oro, el arpa mágica...)
Materiales	Cuento de Jack y las judías mágicas.
Actividad	Lanza las judías del enfado muy lejos
Duración	40 minutos
Desarrollo	En esta actividad vamos a trabajar con el enfado a través del cuento de Jack y el personaje de la madre. Reflexionamos sobre cómo la madre, enfadada, lanza lejos las semillas. Con este juego, vamos a experimentar el enfado y lo vamos a lanzar

	lejos de nosotros. Es una tarea divertida para expresar rabia a través del cuerpo. Para ello, hay que construir las “judías”, que serán como las plumas que se usan en clase de educación física. Repartimos a cada niño una bolsa de plástico pequeña o mediana y un vasito de yogur u otro recipiente pequeño con arroz. Se debe advertir a los niños que no jueguen nunca a meter la cabeza en una bolsa porque es peligroso. Les pediremos que viertan el contenido del vasito en la bolsa y, con ayuda del docente, cierren la bolsa dejando la parte restante como cola de la pluma. Una vez construidas, se sale al patio a lanzar muy lejos nuestro enfado, cuanto más lejos, mejor. Tras el juego, se dialoga sobre cómo se han sentido. Es importante aprovechar este momento para comentar que no es bueno guardarse el enfado dentro, que hay que saber expresarlo. Pero antes hay que saber tranquilizarse. También habrá que hacer hincapié en que hoy se han lanzado las semillas porque se estaba jugando a hacer como que nos enfadamos, pero que es importante aprender a expresar el enfado sin molestar ni dañar a nadie.
Material	Bolsas pequeñas de plástico. Arroz o semillas
Sesión 5 ENFADO	
Actividad	Cuando me enfado...
Duración	15 minutos
Desarrollo	Para introducir la sesión, vamos a dedicar unos minutos a hablar sobre el enfado. Para guiar el diálogo, el docente puede hacer preguntas como: ¿Alguna vez te has enfadado? ¿Por qué te enfadas? ¿Qué quieres hacer cuando te enfadas? ¿Gritas, empujas, tiras cosas al suelo?
Material	
Actividad	Los globos del enfado
Duración	30 minutos
Desarrollo	A partir del diálogo anterior, explicamos a los niños que, muchas veces, cuando nos llenamos de enfado, no nos paramos a pensar y gritamos a nuestros amigos y les lanzamos todo nuestro enfado. Podemos incluso hacer daño a alguien o hacer que se enfaden con nosotros. Para comprenderlo hacemos un juego. Se divide la clase en dos equipos y cada equipo se coloca a un lado de una línea que divide la clase por la mitad. Se entrega a cada niño un globo inflado y, cuando el profesor toque el silbato, todos los niños tratarán de lanzarle el globo al equipo contrario. Tienen que conseguir que en su lado de la línea no haya ningún globo del enfado, sino que estén todos en el otro lado. El único problema es que, los del otro equipo tratarán de hacer lo mismo. Al final del juego se dedican unos minutos a la reflexión. ¿Qué sucede cuando lanzamos nuestro enfado a los demás en forma de grito o empujón? Normalmente puede suceder como en el juego, que quien recibe nuestro enfado, se enfade a su vez y responda y, al final, todo se llena de enfado, de gritos, de empujones. Les pedimos que miren la clase...está llena de globos de enfado por todas partes. Para limpiarla, cada niño cogerá un globo y se sentará sobre él muy fuerte para que explote.
Material	Globos de color rojo o de varios colores

Actividad	Me inflo y me desinflo
Duración	15 minutos
Desarrollo	Se dedican unos minutos a cambiar el clima del aula. Se pide a los alumnos que se tumben en las alfombras o colchonetas y cierren los ojos. Se bajan las luces de la clase. El maestro irá guiando a los niños a la calma a través de un relato tranquilo y sosegado. Les recordará lo que han aprendido sobre los globos y el enfado y les dirá que, antes de explotar de rabia, es importante calmarse, para poder pensar y no enfadarse con los compañeros y amigos. Para eso vamos a imaginar que somos un globo que se va inflando poco a poco, se infla sin parar hasta que ya no cabe más aire dentro. Ese globo está en nuestra barriga. Antes de que el globo explote vamos a sacar muy despacio el aire por la boca y vuelta a empezar.
Materiales	Alfombras o colchonetas de psicomotricidad
Sesión 6	ENFADO
Actividad	Teatro foro: enfado
Duración	50-60 minutos
Desarrollo	Este ejercicio está basado en “Teatro del oprimido” o “Teatro Foro” de Augusto Boal. En primer lugar, el docente, con ayuda de marionetas o muñecos, representa una historia sencilla que contiene un conflicto relacionado con la emoción que se desea trabajar. En ese punto conflictivo la historia se detiene y los niños toman el control. Este relevo puede llevarse a cabo de dos formas. Una más sencilla en la que el público discute la solución y, una vez acordada, se lleva a escena por parte del docente y las marionetas. Y otra más compleja, en la que, tras la discusión, son los alumnos los que tomarán el control de los muñecos y representarán el final de la historia y la resolución del conflicto. Se aconseja que el paso de una a otra sea paulatino a lo largo de las sesiones de Teatro foro que se programan al final de cada emoción trabajada.
Materiales	Marionetas o muñecos, accesorios y disfraces. Teatro foro <i>Enfado</i> (Anexo 6)

Sesión 1	MIEDO
Actividad	El monstruo de colores: miedo
Duración	30 minutos
Desarrollo	Esta es una actividad de motivación que sirve para introducir la emoción central que se trabajará en las siguientes semanas. Consiste en una dramatización por parte del docente de las páginas correspondientes a la alegría en El Monstruo de colores (Llenas, 2012) Esta dramatización consiste en un diálogo entre el maestro y el monstruo de colores (la marioneta) y sigue la misma dinámica que los teatros anteriores.
Materiales	Marioneta del Monstruo de colores. Guion <i>Miedo</i> (Anexo 1).
Actividad	Mapa conceptual

Duración	30 minutos
Desarrollo	Consiste en la creación de un mapa preconceptual (mediante imágenes) para hacer visible aquello que los alumnos consideran importante acerca de la emoción que se está trabajando. Para ello, guiados por el docente, recuerdan datos como qué dijo el monstruo que sentía, qué situaciones le provocaron esa emoción, qué tenía ganas de hacer, de qué color era el hilo de la emoción, qué cara tenía el monstruo... A partir de este diálogo, los alumnos escogen las imágenes correspondientes y van formando el mapa conceptual que tendrá como centro el nombre de la emoción con el monstruo correspondiente y de él saldrán 4 preconceptos: gesto facial(imagen de un niño), color de la emoción, situación o escenario, acción.
Materiales	Imágenes plastificadas del monstruo, la expresión facial, el color, el escenario o situación y las acciones. Adhesivo.
Sesión 2	MIEDO
Actividad	Música de terror, maestro
Duración	20 minutos
Desarrollo	Esta actividad sigue el mismo proceso que las anteriores semanas. Comienza con una breve relajación y, cuando los alumnos estén en disposición de escuchar atentamente, el docente explica que va a poner una pieza musical y que ellos, con los ojos cerrados, deben imaginar lugares, personajes y sentimientos que les provoca la música que están escuchando. Tras una primera audición, se establece un diálogo donde se cuentan y debaten los sentimientos que se han experimentado a través de la música.
Materiales	<i>Carmina Burana</i> . Carl Orff o <i>Toccata e fuga</i> . J.S. Bach
Actividad	Tiemblo de miedo
Duración	25 minutos
Desarrollo	Manteniendo la pieza musical de fondo, a un volumen bajo, vamos a trabajar la expresión corporal del miedo. Empleando un soporte visual (imagen y pizarra) vamos a analizar la cara que se pone cuando se está asustado. Mediante el diálogo, los alumnos irán aportando su visión de cada uno de los elementos del rostro asustado, mientras el docente los dibuja y pone énfasis en aspectos importantes como las cejas, la boca, los ojos, etc. Tras analizar el rostro, pasamos al resto del cuerpo. Con la guía del profesor, se pide a los alumnos que observen cómo se suele colocar un cuerpo cuando está asustado: hombros encogidos, manos en las mejillas, brazos recogidos y piernas flexionadas. Los movimientos son tensos, con temblores. El cuerpo adopta figuras recogidas, de autoprotección. Tras el análisis, comienza el juego de mímica. Los alumnos irán trabajando con distintos segmentos del cuerpo (rostro, tronco y extremidades superiores, extremidades inferiores) la expresión del miedo. El profesor será quien vaya guiando el proceso pidiendo “cara de miedo”, “manos y brazos de miedo”, “piernas de miedo”. Como ya habrán trabajado la expresión corporal en semanas anteriores, se puede introducir, de nuevo, el sonido a este trabajo de mímica pidiendo a los alumnos que griten aterrados o respiren fuertemente.
Materiales	Pizarra; imágenes de personas alegres.

Actividad	Un baile aterrador
Duración	15 minutos
Desarrollo	Una vez que se han interiorizado bien diversos modos de expresar corporalmente el miedo, comienza la danza. Se sube el volumen de la música y los niños se desplazan por el espacio libremente tratando de expresar miedo con su rostro y su cuerpo y, sobre todo, con el movimiento temblón y escurridizo del miedo. Pueden dar breves carreras para esconderse, salir cautelosos, caminar de puntillas... El profesor puede servir de modelo al principio. Al final de la actividad se reserva un tiempo para el diálogo. El profesor, como siempre, guiará el diálogo en el que el alumno será siempre el protagonista
Materiales	<i>Carmina Burana</i> . Carl Orff o <i>Toccata e fuga</i> . J.S. Bach
Sesión 3 MIEDO	
Actividad	Vocales emotivas
Duración	20 minutos
Desarrollo	Siguiendo las instrucciones del profesor, los alumnos van a asignar a cada emoción una vocal de la siguiente manera: Alegría = risa = A (AHAHAHA) Tristeza = llanto = I (IIIIIII) Miedo = grito = U (UHUHUHUH) Enfado = grito = E (EEEEEH) Sorpresa = exclamación = O (OOOOH) Se ensaya un rato hasta que todos los niños recuerdan qué vocal corresponde a qué emoción. Cuando lo tengan claro, se les pedirá que comiencen a expresar no solo con la voz sino también con el cuerpo y la cara las emociones de cada vocal. Para ello, el profesor irá señalando las distintas vocales y los alumnos expresarán la emoción correspondiente. Los cambios serán cada vez más rápidos e inesperados.
Materiales	Imágenes con las 5 vocales
Actividad	El fantasma U
Duración	15 minutos
Desarrollo	Se aprovecha que en el centro se emplea el método de lectoescritura de <i>Letrilandia</i> (Usero, 2008) para narrar una historia en la que aparecen sus personajes. Los niños tendrán que participar vocalizando las emociones de los personajes con las pautas dadas. La historia, en resumen, consiste en la reina A y el rey U están haciendo su cama y la reina A le ha echado la sábana por encima al rey U, que ahora parece un fantasma. La reina A se ríe (aaaa) y el rey U juega a que es un fantasma (uuuuuu). De pronto, entran los tres príncipes atraídos por el ruido y, al ver al fantasma, se asustan muchísimo. La princesita I comienza a llorar (iiiiii). Entonces el rey U sale de debajo de la sábana. Al verlo, la princesa O se sorprende (oooo) y el príncipe E se enfada (eeee) por haberse dejado engañar. La reina A lo abraza y todos se ríen por la broma de su padres. Debe ambientarse lo mejor posible, poniendo énfasis en los detalles emotivos y animando a los niños a expresar con el cuerpo y la voz las distintas emociones

	vividas por los personajes y marcadas por las vocales. Como apoyo visual, el docente irá señalando las vocales que hay que emitir en cada momento.
Materiales	Imágenes con las 5 vocales
Actividad	Cada vocal, una emoción
Duración	25 minutos
Desarrollo	Se reúne a los niños en grupos de 5 y se reparten 5 vocales por grupo. Entre todos tendrán que recordar la emoción correspondiente a cada vocal y dibujarle en el centro la cara que le corresponde (a= feliz; e=enfadado; i =triste; o = asombrado; u= asustado). Como en su nivel de desarrollo, aún no tienen dominado el dibujo de la figura humana, para facilitarles la tarea de recordar las expresiones correspondientes a cada emoción, se proyectan sencillos emoticonos con las cinco emociones básicas que se trabajan.
Materiales	Fotocopias con las vocales
Sesión 4	MIEDO
Actividad	Cuento emocional: Juan sin miedo
Duración	30 minutos
Desarrollo	El docente irá narrando el cuento popular <i>Juan sin miedo</i> mientras los alumnos dramatizan las acciones de los distintos personajes y los sentimientos narrados. Al final del cuento, se reflexionará sobre el mensaje del mismo para lograr que comprendan por completo la historia. Además, se intentará que la relacionen con su vida real y sus propios miedos. ¿Qué es lo que les da miedo? ¿Qué pueden hacer cuando tienen miedo.
Materiales	Disfraces, telas o accesorios para ambientar la narración (si se considera oportuno)
Actividad	¡Aaaahhh! ¡Una foto!
Duración	30 minutos
Desarrollo	Esta actividad consiste en trabajar la expresión facial del miedo. Para ello pediremos a los niños que griten aterrorizados agarrándose la cara con ambas manos. Se practicará el grito varias veces, cada vez con más y más miedo en el rostro. Se puede ambientar musicalmente el ejercicio con alguna de las piezas utilizadas en la sesión de música. Los niños se moverán libremente por el espacio gritando aterrorizados. Después, se coloca a los niños sentados en corro y se les va pidiendo que, uno por uno, salgan al centro, se sienten en una silla colocada en medio y muestren su grito de terror para ser fotografiados.
Materiales	Cámara de fotos
Sesión 5	MIEDO
Actividad	Pintura de vanguardia: <i>El grito</i> de E. Munch
Duración	15 minutos

Desarrollo	Esta actividad consiste en el análisis de la expresión corporal a través de un medio visual como es la pintura. Por este medio, los alumnos no solo podrán analizar las posturas y gestos que adquiere el cuerpo cuando experimenta una determinada emoción, sino que, además, podrán hacerse conscientes de la existencia de otro medio de expresión que permite hacer aflorar las emociones. Además, deberán estar atentos, observar el cuadro y buscar los detalles, interpretar los colores, el espacio y, por supuesto, al personaje principal. Tanto la observación y el análisis como el diálogo posterior, serán guiados por el docente que dejará que los niños se expresen libremente, fomentando la escucha y el respeto de los compañeros.
Materiales	Proyector o PDI y ordenador. Imagen de <i>El grito</i> de Munch.
Actividad	El grito de fulanito
Duración	45 minutos
Desarrollo	Esta actividad se completa con la actividad de expresión corporal y fotografía de la sesión anterior. Se imprime la fotografía de cada niño con cara de terror en blanco y negro y se dejan recortadas y preparadas. Antes de pintar el paisaje, se reparte a cada niño la fotocopia con la silueta del personaje de <i>El grito</i> de Munch y ceras de colores oscuros para que la rellenen. Luego pegarán su fotografía sobre la cabeza. Una vez terminada la silueta, se reparte a cada niño una cartulina tamaño folio con una línea de fuga diagonal similar a la del cuadro original y se les muestra la técnica con la que deben pintar el paisaje. En primer lugar, se vierte sobre la parte superior derecha de cada cartulina distintos tonos de amarillo, naranja y rojo y se les pide que, con los dedos, la extiendan libremente hasta cubrir todo el cielo. Después, se sigue la misma dinámica pero con tonos azules, negros y morados en la parte inferior izquierda. Por último, se dejan secar los cuadros y se pegan las siluetas en su lugar. Además de esta tarea, se sugiere al docente que tenga preparada una pequeña maqueta en cartón en tamaño A3 aproximadamente con el mismo paisaje y con un hueco para asomar la cabeza en el lugar donde iría la cabeza del personaje del cuadro. Los niños podrán jugar a meterse dentro del cuadro cuando hayan terminado su propia obra.
Materiales	Pintura escolar. Fotocopias en blanco y negro de las fotos del grito aterrorizado de la sesión anterior. Fotocopias de la silueta del personaje de <i>El grito</i> de Munch. Cartulina tamaño folio.
Sesión 6 MIEDO	
Actividad	Teatro foro: miedo
Duración	50-60 minutos
Desarrollo	Este ejercicio está basado en “Teatro del oprimido” o “Teatro Foro” de Augusto Boal. En primer lugar, el docente, con ayuda de marionetas o muñecos, representa una historia sencilla que contiene un conflicto relacionado con la emoción que se desea trabajar. En ese punto conflictivo la historia se detiene y los niños toman el control. Este relevo puede llevarse a cabo de dos formas. Una más sencilla en la que el público discute la solución y, una vez acordada, se lleva a escena por parte del docente y las marionetas. Y otra más compleja, en la que, tras la discusión, son

	los alumnos los que tomarán el control de los muñecos y representarán el final de la historia y la resolución del conflicto. Se aconseja que el paso de una a otra sea paulatino a lo largo de las sesiones de Teatro foro que se programan al final de cada emoción trabajada.
Materiales	Marionetas o muñecos, accesorios y disfraces. Teatro foro <i>Miedo</i> (Anexo 6)

Sesión 1		SORPRESA
Actividad	El monstruo de colores: sorpresa	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Esta es una actividad de motivación que sirve para introducir la emoción central que se trabajará en las siguientes semanas. Consiste en una dramatización por parte del docente de las páginas correspondientes a la alegría en El Monstruo de colores (Llenas, 2012) Esta dramatización consiste en un diálogo entre el maestro y el monstruo de colores (la marioneta) y sigue la misma dinámica que los teatros anteriores	
Materiales	Marioneta del Monstruo de colores. Guion <i>Sorpresa</i> (Anexo 1).	
Actividad	Mapa conceptual	
Duración	30 minutos	
Desarrollo	Consiste en la creación de un mapa preconceptual (mediante imágenes) para hacer visible aquello que los alumnos consideran importante acerca de la emoción que se está trabajando. Para ello, guiados por el docente, recuerdan datos como qué dijo el monstruo que sentía, qué situaciones le provocaron esa emoción, qué tenía ganas de hacer, de qué color era el hilo de la emoción, qué cara tenía el monstruo... A partir de este diálogo, los alumnos escogen las imágenes correspondientes y van formando el mapa conceptual que tendrá como centro el nombre de la emoción con el monstruo correspondiente y de él saldrán 4 preconceptos: gesto facial(imagen de un niño), color de la emoción, situación o escenario, acción.	
Materiales	Imágenes plastificadas del monstruo, la expresión facial, el color, el escenario o situación y las acciones. Adhesivo.	
Sesión 2		SORPRESA
Actividad	Música, maestro: ¡No me lo esperaba!	
Duración	20 minutos	
Desarrollo	Esta actividad sigue el mismo proceso que las anteriores actividades musicales. Comienza con una breve relajación y, cuando los alumnos estén en disposición de escuchar atentamente, el docente explica que va a poner una pieza musical y que ellos, con los ojos cerrados, deben imaginar lugares, personajes y sentimientos que les provoca la música que están escuchando. Tras una primera audición, se establece un diálogo donde se cuentan y debaten los sentimientos que se han experimentado a través de la música.	
Materiales	<i>In the Hall of the Mountain (Peer Gynt Op. 46).</i> E. Grieg	

Actividad	¡Vaya cara de sorpresa!
Duración	25 minutos
Desarrollo	Manteniendo la pieza musical de fondo, a un volumen bajo, vamos a trabajar al expresión corporal del asombro. Empleando un soporte visual (imagen y pizarra) vamos a analizar la cara que se pone cuando se está asustado. Mediante el diálogo, los alumnos irán aportando su visión de cada uno de los elementos del rostro sorprendido, mientras el docente los dibuja y pone énfasis en aspectos importantes como las cejas, la boca, los ojos, etc. Tras analizar el rostro, pasamos al resto del cuerpo. Con la guía del profesor, se pide a los alumnos que observen cómo se suele colocar un cuerpo cuando está sorprendido: cuerpo hacia atrás, manos en la cabeza, brazos abiertos. No hay movimiento sino todo lo contrario: parálisis. El cuerpo adopta figuras abiertas que parecen querer recoger toda la información posible. Tras el análisis, comienza el juego de mímica. Los alumnos irán trabajando con distintos segmentos del cuerpo (rostro, tronco y extremidades superiores, extremidades inferiores) la expresión del asombro. El profesor será quien vaya guiando el proceso pidiendo “cara de sorpresa”, “manos y brazos de sorpresa”, “cuerpo de sorpresa”. Como ya habrán trabajado mucho la expresión corporal, se puede introducir, de nuevo, el sonido algo más sutil del asombro, pidiendo a los alumnos que aspiren el aire fuertemente.
Materiales	Pizarra; imágenes de personas sorprendidos.
Actividad	Asombrosa danza
Duración	15 minutos
Desarrollo	Una vez que se han interiorizado bien diversos modos de expresar corporalmente el asombro, comienza la danza. Sin embargo, la dinámica de esta actividad cambia con respecto a las semanas anteriores, puesto que para expresar sorpresa no destaca tanto el movimiento como la parálisis. De este modo, el juego de danza será como el juego popular de las estatuas. El profesor dará la consigna de que, cuando la música se pare, todos deberán sorprenderse muchísimo con todo el cuerpo y quedarse paralizados en este gesto de sorpresa. Se añade también otra novedad que consiste en que, durante la danza, el profesor irá indicando qué emoción deben transmitir de las 4 trabajadas en las semanas anteriores. Al final de la actividad se reserva un tiempo breve para el diálogo. El profesor, como siempre, guiará el diálogo en el que el alumno será el protagonista
Materiales	<i>In the Hall of the Mountain (Peer Gynt Op. 46).</i> E. Grieg
Sesión 3 SORPRESA	
Actividad	¡Que llega el lobo!
Duración	20 minutos
Desarrollo	El docente irá narrando el cuento <i>¡Que llega el lobo!</i> (Jadoul, 2003) mientras los alumnos dramatizan las acciones de los distintos personajes y los sentimientos narrados. Debe darse un énfasis especial a la sensación de terror de los personajes que parecen huir del lobo y, por supuesto, a la inesperada sorpresa final. Al final del cuento, se reflexionará sobre su mensaje para lograr que comprendan por

	completo la historia.
Materiales	Disfraces, telas o accesorios para ambientar la narración (si se considera oportuno)
Actividad	El huevo sorpresa (Calleja, 2012)
Duración	40 minutos
Desarrollo	Para esta actividad nos hemos basado en la que propone Elisa Calleja (2012) en su Trabajo de investigación. Consiste en preparar una caja sorpresa con un huevo (previamente vaciado y relleno de escayola) dentro. Si se puede traer un huevo de mayor tamaño, aún mejor. El huevo es un objeto que encierra secretos, pues no se puede abrir ni podemos ver qué hay dentro. Por lo tanto, el juego consiste en inventar qué puede haber dentro del huevo, cómo habrá llegado hasta la clase, quien lo habrá traído, cuándo nacerá...Mientras los niños especulan, el docente dibuja con iconos sencillos las respuestas a las preguntas y, entre todos, van reconstruyendo la historia del huevo. A partir de ahora, entre todos cuidarán aquello que imaginan que vive dentro del huevo. Se invita a los niños a que preparen con plastilina algunas de las cosas que puede necesitar cuando nazca: comida, ropa, juguetes...
Materiales	Plastilina de colores. Un huevo relleno de escayola.
Sesión 4 EVALUACIÓN EMOCIONES	
Actividad	Ruleta de las emociones
Duración	20 minutos
Desarrollo	El docente construye y coloca una ruleta donde aparecen representadas en distintas secciones del círculo las cinco emociones básicas. Una vez presentada la ruleta, comienza el juego. Al principio, el profesor hace girar la ruleta y los niños imitan todos al mismo tiempo la emoción. Lo ideal es poner una música de fondo para que se muevan por el espacio interpretando. Cuando se encuentran familiarizados con el juego, se pasa a la segunda parte que consiste en que un voluntario sale y hace girar la ruleta y decide qué compañero tendrá que expresar la emoción que marque la ruleta. Ese compañero es, a su vez, quien hace girar la ruleta y elige al siguiente actor. Y así, sucesivamente, hasta que todos han hecho su interpretación. El maestro puede aprovechar para observar y tomar anotaciones útiles para la evaluación.
Materiales	Ruleta de emociones (se puede usar también un dado)
Actividad	Espejito, espejito mágico
Duración	40 minutos
Desarrollo	Para llevar a cabo esta actividad es necesaria la colaboración de las familias. Cada niño debe traer un espejo pequeño, donde pueda verse la cara entera. Se entrega, además, a cada uno una parrilla de autoevaluación y se le pide que vaya poniendo la cara correspondiente a cada una de las emociones que aparecen reflejadas en la parrilla. Si consigue poner, por ejemplo, cara de enfado, marca esa casilla con una pegatina. De este modo, observarán cómo han aprendido a expresar las emociones corporalmente en el momento en que quieran y realizan una tarea de

	autoevaluación sencilla.
Materiales	Espejos; parrillas de autoevaluación (Anexo 7, 8.7.1); pegatinas
Sesión 5 EVALUACIÓN EMOCIONES	
Actividad	Pintura de vanguardia: Senecio P. Klee
Duración	15 minutos
Desarrollo	Esta actividad es similar a las realizadas en sesiones anteriores. Sin embargo, la dificultad aumenta por la falta de expresión del personaje de Paul Klee. Este personaje aparece impasible, casi inexpresivo. Se ha escogido este cuadro para que los alumnos identifiquen libremente la emoción que ven en la figura. De alguna manera, pueden volcar en su inexpresividad la emoción que sienten ellos a menudo o aquella emoción que aún no ubican del todo. También pueden dejarse llevar por lo que los distintos colores les sugieran. Tras la observación y el análisis comienza el diálogo en el que los alumnos explicarán qué siente el personaje del cuadro y por qué.
Materiales	Proyector o PDI y ordenador. Imagen del cuadro de Klee para proyectar.
Actividad	Recreación del cuadro
Duración	45 minutos
Desarrollo	Tras el diálogo, se repartirá a cada niño una fotocopia con la silueta del personaje de Klee y un rotulador negro. Se les pedirá que pinten al personaje la expresión facial de la emoción que ellos han identificado en el personaje del cuadro original. Después, se les entregarán trozos de papel de seda de colores y una barra de pegamento para que vayan rellenando a su estilo la imagen superponiendo trozos de papel, que cortarán con las manos (rasgando).
Materiales	Papel de seda. Pegamento de barra. Fotocopia de la silueta del personaje.
Sesión 6 EVALUACIÓN EMOCIONES	
Actividad	Teatro foro: ¡Qué emoción!
Duración	50-60 minutos
Desarrollo	Este ejercicio está basado en “Teatro del oprimido” o “Teatro Foro” de Augusto Boal. En primer lugar, el docente, relata una historia sencilla que contiene un conflicto relacionado con todas las emociones trabajadas. En ese punto conflictivo la historia se detiene y los niños toman el control. Por grupos de 5, decidirán cuál puede ser el mejor modo de resolver el conflicto. Después se reúne la asamblea y decide cuál puede ser la mejor opción. Una vez tomada la decisión, se representará el final de la historia y la resolución del conflicto. Se trata de un teatro muy grupal, en el que no participan personajes protagonistas sino grupos de personajes. Para que todos puedan participar, esta representación se realizará a modo de cuento motor.
Materiales	Accesorios y disfraces. Teatro foro <i>Evaluación</i> (Anexo 6)

4.5. CRONOGRAMA

La propuesta de intervención que presentamos está prevista para el segundo trimestre del curso y tiene una duración total de 10 semanas, con 3 sesiones semanales de 1 hora. A lo largo de estas 10 semanas se trabajan cinco emociones básicas dedicando a cada emoción dos semanas.

Esta tabla resume de forma visual el cronograma general de la propuesta con la distribución en semanas y sesiones, así como la actividad o técnica central de cada sesión:

Emoción	Semana	Sesiones
Alegría	1	1ª sesión: presentación y mapa conceptual 2ª sesión: música y expresión corporal 3ª sesión: dramatización
	2	4ª sesión: dramatización 5ª sesión: análisis corporal y expresión plástica 6ª sesión: teatro foro
Tristeza	3	1ª sesión: presentación y mapa conceptual 2ª sesión: música y expresión corporal 3ª sesión: dramatización
	4	4ª sesión: dramatización 5ª sesión: análisis corporal y expresión plástica 6ª sesión: teatro foro
Enfado	5	1ª sesión: presentación y mapa conceptual 2ª sesión: música y expresión corporal 3ª sesión: dramatización
	6	4ª sesión: dramatización 5ª sesión: expresión corporal y expresión plástica 6ª sesión: teatro foro
Miedo	7	1ª sesión: presentación y mapa conceptual 2ª sesión: música y expresión corporal 3ª sesión: dramatización
	8	4ª sesión: dramatización 5ª sesión: análisis corporal y expresión plástica 6ª sesión: teatro foro
Sorpresa	9	1ª sesión: presentación y mapa conceptual 2ª sesión: música y expresión corporal 3ª sesión: dramatización
Evaluación	10	1ª sesión: dramatización 2ª sesión: análisis corporal y expresión plástica 3ª sesión: teatro foro

Además de estas sesiones, diariamente se dedican unos 10 o 15 minutos de la asamblea a dialogar sobre el estado emocional de los alumnos y de la profesora. Para ello se puede colocar un “emocionómetro” o unas láminas con las emociones básicas para que los alumnos señalen o marquen con su foto.

A continuación, ofrecemos una tabla con el horario de la etapa de infantil del centro San José. Hemos resaltado en gris claro los momentos en, dentro del propio horario del centro, incluimos las sesiones propuestas en el apartado anterior. De este modo, la sesión 1ª y la sesión 4ª de cada emoción se trabajan los lunes en el horario correspondiente al área de Lenguajes: comunicación y representación de 9:30 a 10:00 de la mañana. Las sesiones 2ª y 5ª corresponden a los martes en el horario correspondiente al área de Lenguajes: comunicación y representación de 15:00 a 16:00, reservado especialmente a la expresión artística (música, plástica...) y, por último, las sesiones 3ª y 6ª se llevan a cabo los jueves en el horario correspondiente al área de Lenguajes: comunicación y representación de 15:00 a 16:00, reservado también a la expresión artística.

HORARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL (SAN JOSÉ)					
Horas	LUNES	MARTES	MIÉRC.	JUEVES	VIERNES
9.00	Asamblea				
9.30	Lenguajes	Lenguajes Lectoescrit.	Lenguajes Lectoescrit.	Lenguajes Lectoescrit.	Lenguajes
10.30	Lógico- matemát.	Lenguajes: inglés	C. Entorno: Religión	Lenguajes: inglés	Conoc. del entorno
11.15	Desayuno y limpieza (Conocimiento de uno mismo y autonomía personal)				
11.45	Recreo				
12.20	Relajación				
12.30	Inglés (Lenguajes: comunicación y representación)				
13.00	Salida				Psicomotric. (Autonomía)
14.00					Salida
15.00		Lenguajes: Exp. Artística		Lenguajes: Exp. Artística	
16.00		Conoc. del entorno		Conoc. y Autonomía	
17.00		Salida		Salida	

4.6. EVALUACIÓN

El objetivo principal de la evaluación en EI es ofrecer información de cómo se está desarrollando el proceso educativo para una intervención más adecuada hacia la mejora. Es por esto que, en el proceso de evaluación, priman la observación continua y la recogida de información acerca de los progresos de los alumnos, sus dificultades en relación a sus capacidades, así como los recursos y estrategias empleados en su aprendizaje.

4.6.1. Tipos de evaluación

Para guiar el proceso evaluativo de la intervención didáctica que se propone en este trabajo se fija una serie de criterios que van a orientar la evaluación continua de los alumnos basados en los objetivos propuestos. Se establecen tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial: se lleva a cabo al inicio de cada nueva emoción a través de la primera sesión. En ella, se testan los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre la emoción que será centro de aprendizaje y se sintetizan en un mapa conceptual. El docente tomará nota en su diario de clase de cualquier información relevante al respecto.
- Evaluación continua: se realiza a lo largo de cada una de las sesiones mediante la observación y la recogida de información en el diario del profesor. Puede servir de guía para la observación la parrilla para la evaluación del alumno que incluimos en los anexos (Anexo 7), ya que sintetiza los criterios de evaluación. Se recomienda poner énfasis en los diálogos entre los alumnos pues son una fuente rica de información para este tipo de evaluación.
- Evaluación final: se dedica una semana especial para esta evaluación. Las actividades que se llevan a cabo durante la última semana son muy similares a las desarrolladas a lo largo de la intervención, con la particularidad de que aúnan todas las emociones trabajadas. A través de dichas actividades se lleva a cabo la autoevaluación de los alumnos y de la labor profesorado, así como la evaluación final del alumno por parte del docente, tomando como referencia las tablas que se ofrecen en el apartado de Anexos (Anexo 7).

4.6.2. Criterios de evaluación

- Identifica y nombra las cinco emociones básicas (alegría, enfado, miedo, tristeza y sorpresa), transmitidas mediante el lenguaje corporal, plástico y/o sonoro.
- Expresa sentimientos y emociones empleando, principalmente, el lenguaje corporal, así como el lenguaje oral, plástico y/o sonoro.
- Conoce y utiliza estrategias para la gestión de emociones como el enfado o el miedo.
- Comprende el contenido de obras de teatro sencillas e identifica en ellas las emociones que participan.

- Participa de forma activa y ordenada en el diálogo acerca de las emociones propias y ajenas y las situaciones.
- Trabaja de forma colaborativa con otros compañeros.

4.6.3. Instrumentos de evaluación

Diario de clase

La observación tiene un papel muy importante en la evaluación y todo lo que observemos quedará recogido en el diario de clase o anecdótico. Hemos elegido este método porque es un documento abierto y donde el educador recoge diariamente las experiencias y observaciones a lo largo de toda la jornada.

El diario de clase no es exclusivo para esta intervención, sino que se emplea de todo el curso. Esta herramienta es muy útil para llevar un registro de las actividades que se desarrollan así como de cualquier anécdota, situación, conflicto, dificultad, etc. que se pueda plantear. Este instrumento resulta de gran utilidad para preparar las entrevistas con los padres. Será, además, esencial para la autoevaluación de la tarea del docente, pues servirá para recordar las actividades realizadas y valorar su efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos.

Autoevaluación del alumno

Resulta también de suma importancia hacer partícipe al alumno de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, hemos adecuado una tabla sencilla a través de la cual el alumno puede valorar en qué medida ha aprendido a expresar con sus gestos faciales las distintas emociones (Anexo 7).

Rúbrica del alumno o parrilla de evaluación

Otro instrumento eficaz tanto para la evaluación continua como para la recogida final de información en la evaluación global es la rúbrica, en la que queda reflejado el logro de objetivos y mediante la valoración de los criterios de evaluación y los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las actividades propuestas para evaluar.

Se ha diseñado una tabla donde se detallan los ítems o criterios que orientan la evaluación de la propuesta didáctica y en qué medida se consideran logrados o en proceso (Anexo 7). Estos ítems están directamente relacionados con los criterios de evaluación.

Autoevaluación del maestro y del proceso de enseñanza

Es necesario, finalmente, evaluar el proceso de enseñanza seguido por el docente a la hora de poner en práctica la intervención didáctica. Hemos creado una tabla con una lista de comprobación sencilla al final para rellenar al final de la intervención (Anexo 7). Esta autoevaluación se completa con las observaciones recogidas en el diario de clase.

5. CONCLUSIONES

Tomando como referencia los objetivos planteados al inicio de este trabajo, podemos establecer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, gracias a la inestimable labor investigadora de psicólogos e intelectuales de la talla de Salovey y Mayer, Greenberg o Bisquerra, entre otros muchos, y sus aportaciones en el campo de la inteligencia emocional, hoy existe una conciencia cada vez más clara acerca de la importancia de las emociones en la educación. Poco a poco, los “conocimientos de libro” van dejando hueco en la escuela a otras destrezas de tipo social y personal esenciales en la vida y el desarrollo humanos. Con este trabajo se aporta una vía más para su trabajo en el aula, centrada en la dramatización como recurso exploratorio y expresivo. Para crear el itinerario, se ha llevado a cabo un análisis acerca de cómo las distintas técnicas dramáticas puede aportar nuevas vías en el reconocimiento, gestión y expresión de las emociones en nuestros alumnos de infantil. Dicho análisis viene orientado por el primer objetivo de nuestra propuesta, que consiste en establecer la importancia del desarrollo del individuo a nivel emocional y analizar las posibilidades didácticas que ofrece la dramatización para lograrlo. Esto nos ha permitido arrojar luz acerca de las múltiples técnicas que se ponen en práctica en torno al teatro y sus posibilidades en la didáctica de las emociones: expresión corporal, expresión oral, improvisación, danza, etc. Sin embargo, el descubrimiento más inesperado ha sido el desvanecimiento de los límites del teatro que, como arte ecléctico, se funde con otras disciplinas artísticas ofreciendo, desde la perspectiva dramática, posibilidades inagotables en la exploración del mundo emocional propio y ajeno. De este modo, los límites del teatro se integran con los de las artes visuales (pintura, escultura, fotografía) cuando el actor necesita observar las cualidades expresivas del cuerpo humano. También la música, con su lenguaje universal, aporta vías para la introspección emocional, al permitirnos convocar, en cualquier momento, determinadas emociones y dejarlas fluir, para explorarlas.

Una vez planteadas las necesidades del trabajo emocional en el aula y las posibilidades del uso del teatro como herramienta pedagógica, otro de los objetivos fijados al inicio era introducir distintas técnicas dramáticas que condujeran a la consecución del objetivo general. A través de la propuesta de intervención didáctica que se ha desarrollado, se introducen distintos tipos de técnicas dramáticas con el objetivo de ser usadas como herramientas para la introspección y expresión de las emociones del alumno. Entre las técnicas trabajadas podemos encontrar desde la más básica y cercana al alumno de infantil, como es la expresión corporal, a la más compleja incluso para el actor profesional: la improvisación. La introducción de esta última técnica plantea desde el inicio un reto, pues supone diseñar situaciones de aprendizaje que permitan al alumno de infantil dar una respuesta única y original a un problema y hacerlo sobre la marcha. La respuesta a tal desafío se ha encontrado en la adaptación al mundo infantil de uno de los modelos teatrales de las últimas décadas: el Teatro Foro o Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

A partir de las técnicas dramáticas investigadas y adaptadas a los destinatarios de la propuesta de investigación, se ha diseñado un programa de intervención didáctica, completo y

secuenciado, a través del cual se plantean distintas situaciones de aprendizaje que permiten introducir la inteligencia emocional y sus competencias como contenido de aprendizaje en el aula de infantil de una manera original y lúdica.

En definitiva, podemos concluir que, con el cumplimiento de los objetivos específicos planteados al inicio de este trabajo, se ha logrado en gran medida el objetivo general que sirve de guía a nuestra investigación. A pesar de las limitaciones, que a continuación comentamos, se ha logrado una revisión profunda de las posibilidades del teatro como recurso didáctico para la educación emocional que nos ha permitido diseñar actividades variadas y originales que adaptan las técnicas del teatro a la Educación infantil con una fuerte coherencia interna.

De particular relevancia son aquellas sesiones que introducen la técnica de la improvisación, por su novedad y dificultad de adaptación a edades tan tempranas, como son las sesiones de Teatro Foro. La improvisación permite introducir en el aula el pensamiento creativo y la posibilidad de dar vida a un producto propio es un importante impulso para la autoestima.

Por otra parte, resulta interesante el estilo de trabajo cooperativo propuesto en la segunda sesión sobre la tristeza donde los alumnos tienen que colaborar para resolver el enigma de la tristeza del pollito y llegar a un acuerdo colectivo. El reto de esta actividad era diseñar una secuencia en la que los alumnos tuviesen la guía necesaria para resolver el conflicto y pudieran hacerlo de la manera más cooperativa y autónoma posible, aun considerando la etapa del desarrollo en la que se encuentran, reto que consideramos superado con la sesión diseñada.

5.1. LIMITACIONES

La mayor parte de los obstáculos a la hora de encarar el trabajo de investigación ha estado relacionado con aspectos formales de la redacción y composición de una investigación. Escollos como los distintos tipos de referenciar la bibliografía manejada o la forma de redactar y estructurar el texto se han afrontado con la guía y consejo constante de la Directora del Trabajo fin de grado y los documentos que la universidad pone a nuestra disposición.

Por otra parte, una de las principales limitaciones que hemos encontrado en la creación del material didáctico era la inseguridad a la hora de adecuar las actividades al nivel de los alumnos. Para solventar esta dificultad, se ha recurrido a poner en práctica las actividades más novedosas en el propio entorno para el que estaban siendo creadas, el aula de 1º de infantil del Centro San José, donde se estaba desarrollando el Practicum II. Del éxito o fracaso parcial de dichas actividades se extraían rápidas conclusiones que nos permitían modificar las actividades para aportar un trabajo realista y útil para cualquier maestro.

5.1. PROSPECTIVAS

Tras la tarea de análisis, investigación y creación llevada a cabo con el presente trabajo, se abren múltiples vías que, por falta de tiempo y por distanciarse de los objetivos planteados para esta propuesta, no se han podido abordar.

Los dos focos temáticos que se han abordado solo en parte y que se revelan como tesoros aún por descubrir son, por un lado, el desarrollo de técnicas de gestión de emociones desestabilizantes, como el miedo o el enfado, dirigidas a alumnos de Educación Infantil, por otro, la investigación de las posibilidades del Teatro foro como técnica para desarrollar el pensamiento creativo. Estas temáticas quedan pendientes como futuras líneas de investigación ya como docente profesional y en colaboración con otros compañeros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, Rafael (2015): Rafaelbisquerra.com. Recuperado el 22 de abril de 2015 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Cabrelles Sagredo, M.S. (2007): «Las emociones y la música». *Revista de Folklore*, nº 324, p. 183-192. Valladolid: Obra social y cultural Caja de España. Recuperado el 18 de abril de 2015 de <http://media.cervantesvirtual.com/jdiaz/rf324.pdf>
- Cruz Cruz, P. (2014): *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales de la infancia* (Tesis Doctoral), UNED, p. 150-174.
- Damasio, A. (1994): *Descarte's error. Emotion, reason and the human brain*, pp. 155-195, Traducción 2006, Barcelona, Crítica.
- Darwin, Ch. (1873): *The expression of emotions in animals and man*. N.Y.: Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Dixon, Thomas (2003): *From Passions to Emotions. The creation of a secular psychological category*, Cambridge, University Press.
- Gardner Howard (1994): *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*, México: Fondo de Cultura Económica
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna, cuáles sigo y cuáles no*. España: Editorial Desclée de Brouwer
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994): *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press. Recuperado el 22 de abril de 2015 de <https://lesacreduprintemps19.files.wordpress.com/2012/11/the-bell-curve.pdf>
- Llenas, A. (2012): *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant
- López, V. A., Jerez, M. I., & Encabo, F. E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro

- López Cassà, È. (2005): «La educación emocional en la educación infantil», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n.54, p. 95-114. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>
- Motos, T. (2003): *Bases para el taller creativo expresivo*. En A. Gervilla (Ed.): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*, p.903-927. Madrid: Dykinson.
- Navarro Solano, M. R. (2006/2007): «Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional», *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp. 161-172. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>
- Núñez Cubero, Luis y Clara Romero Pérez (2003): «La educación emocional a través del lenguaje dramático», Addenda a la Ponencia II: “Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación”, *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Otros lenguajes en educación”*, Sitges, Universidad de Barcelona, Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://www.ucm.es/info/site/site22.html>.
- Tejerina, I. (1994): *Dramatización infantil*. Madrid: Siglo XXI Ediciones SA.
- Úcar Martínez, X.; Cortada Corominas, R. y Pereira Domínguez, M. C. (2003): “Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación”. En Román Blay, T. y Martínez Martín, M. (Edit.): *Otros lenguajes en educación*. Universidad de Barcelona. Ministerio de Ciencia y Tecnología. ICE Universidad de Barcelona, pp.71-116. Recuperado el 1 de abril de 2015 de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fconsumoetico.webs.uvigo.es%2Ftextos%2Ftextos%2Fponencia_site_2003_completa.doc&ei=C6kbVf2xOsTvavWjgOAL&usg=AFQjCNGfq_-VPQyiugA3fIMXNFXgmYk5fA&sig2=SDFcEXubHBbof_B05KCJgA&bvm=bv.8
- Usero Alijarde, A. (2008). *Letrilandia*. Zaragoza: Luis Vives.
- Wechsler, D.(1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (fourth ed.). Baltimore (MD): Williams & Witkins.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alberto Acosta Mesas (coord.) (2008): *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Álvarez-Nóvoa, C. (1995), *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Rodríguez, J. (2003): «El lenguaje de las emociones en la persona», (Adenda a a III ponencia: El lenguaje del cuerpo. Políticas poéticas del cuerpo en Eudcación), *Actas del XXII Seminario interuniversitario de Teoría de la educación: Otros lenguajes en*

educación. Sitges, Universitat de Barcelona. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/site22.html>

Andrés Vilorio, Carmen de (2005): «La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores», *Tendencias pedagógicas*, 10, pp. 107-124. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_06.pdf

Bercebal, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real: Ñaque

Bisquerra Alzina, Rafael (2005): «La educación emocional en la formación del profesorado», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n.54, p. 95-114. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>

Bisquerra Alzina, Rafael (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21/1, pp. 7-43. – (2008): «Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales», en M^a. S. Jiménez Benedit (coord.), pp. 143-162. Recuperado el 6 de marzo de 2015 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra Alzina, Rafael (coord.), (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

Cantos Ceballos, A.M. (1997): *Creatividad teatral en infantil*, Málaga: Universidades de Andalucía.

Cantos Ceballos, A.M. (1997), *El juego dramático: una plataforma privilegiada para la creatividad*, Málaga: Universidades de Andalucía.

Cañas, José (1988): *Actuar para ser : tres experiencias de taller-teatro en la escuela y una guía práctica*. Córdoba: Fundación Paco Natera.

Cañas, T. J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Cassanelli, Fabrizio (1988): *Gesticulando : 40 fichas para hacer teatro en la escuela*. Barcelona : Aliorna.

Cervera, J. (1982), *Dramatizaciones para la escuela*, Barcelona: Don Bosco.

Cruz Colmenero, V.; Caballero García P.; Ruiz Tendero, G. (2013): «La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria». *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

Cruz 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*, vol. 19, Esp. Enero, p. 107-118. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44944/42322>.

- Cuadrado Gamarra, Mara (1998): «Los programas de desarrollo de la Inteligencia Emocional» (Ponencia presentada en el Congreso de Madrid, Diciembre-98). Recuperado el 9 de marzo de 2015 de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/do71.pdf>.
- Darder, Pere y Eva Bach (2004): *Des-edúcate: una propuesta para vivir y convivir mejor*, Barcelona: Paidós.
- Delgado Carrasco, M. (2011): «La dramatización. Recurso didáctico en infantil», Dialnet, 11, p. 382-392. Recuperado el 9 de marzo de 2015 <http://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/535470.pdf>
- Fernández Ladrón de Guevara, M.A. (2002), *Jugar al teatro*, Madrid: Mare Nostrum.
- Gómez i Bruguera, Josep (2003): *Educación emocional y lenguaje en la escuela*, Barcelona: Octaedro.
- González de Díaz Araujo, G. Y Delhez, Mario (1999): *El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique, Col. Carrera docente.
- Motos Teruel, T.y Y Tejedo, F. (2007): *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Rodari, G. (2008): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Barcelona: Bronce.
- Renoult, Noëlle (1994): *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*, Madrid: Narcea.
- Ruiz Vázquez, B. (2009): *Programa de inteligencia emocional, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Recuperado el 18 de abril de 2015 de www.eumed.net/rev/ccss/05/brv.htm
- Sánchez Santamaría, J. (2010): «La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial», en Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. Recuperado el 9 de marzo de 2015 <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Tejerina, I (2007): «Panorama histórico del teatro infantil en castellano» en Roig Rechou, B-A, Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (coords.): *Teatro Infantil. Do texto á representación*, Vigo: Xerais, pp. 57-84. Recuperado el 1 de abril de 2015 de <http://www.fundaciongsr.org/documentos/9983.pdf>

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1: GUIONES BÁSICOS PARA LA REPRESENTACIÓN DE EL MONSTRUO DE COLORES (LLENAS, 2012)

8.1.1. Alegría

[Entra en escena el docente con la marioneta del monstruo de colores. Este aparece con un gran lío de hilos de colores en sus piernas. El monstruo nunca habla, solo se mueve como si tratase de comunicarse. Será el profesor quien interpreta lo que quiere decir.]

Profesor: [Dirigiéndose a los niños] Este es el monstruo de colores. Hoy se ha levantado raro, confuso, aturdido...No sabe qué le pasa [A la marioneta] ¡Vaya, hombre! Ya te has vuelto a liar... ¿Qué te ha pasado?

[Se hace actuar a la marioneta, se pasea entre los niños mirándolos atentamente, busca de un sitio para otro y, finalmente, se encoge de hombros]

P: ¿Cómo? ¿Que no sabes qué te ha pasado? A ver, a ver... dime cómo te sientes

[Se mueve de nuevo la marioneta de un sitio para otro].

P: ¡Ahá! Ahí está el problema. Te has hecho un lío con tus propias emociones. Hay que solucionarlo porque, así todas revueltas no funcionan. Vamos a separarlas y colocarlas en un bote. Empecemos por esa amarilla que está por todas partes...¿Qué puede ser?

[Se mueve el monstruo y comienza a bailar, a saltar,...El profesor coge el libro del monstruo de colores y busca las páginas de la ALEGRÍA].

P: Mmmmm, busquemos en el libro qué puede ser esa emoción... ¿De qué color es? [Mientras hojea el libro. Espera a que los niños respondan. Los invitará a través de la marioneta] Amarilla, eh... ¡Ahá! ¡Es la alegría! La alegría brilla como el sol y parpadea como las estrellas. Además es contagiosa. ¿Qué haces cuando estás alegre? ¿Qué hacéis vosotros? ¿A ver? [Se invita a los niños a ponerse de pie y demostrarlo]

¡Es verdad! Cuando estás alegre ríes, bailas, juegas, saltas...y quieres compartir tu alegría con los demás. ¿Conoces ya esta emoción? ¿La ponemos en su bote? [La marioneta asiente y el profesor clasifica y envasa el hilo amarillo etiquetado como ALEGRÍA]

8.1.2. Tristeza

[Entra en escena el docente con la marioneta del monstruo de colores con un gran lío de hilos de colores en sus piernas y con la cabeza gacha, expresando tristeza]

Profesor: [A la marioneta] ¡Vaya! Pero, ¿qué te pasa hoy? [a los niños] ¡Anda! ¿Qué creéis que le pasa al monstruo de colores? [Se deja participar a los niños] Pues, sí...se ha vuelto a hacer un

lío con sus emociones. Ahí está el problema. Te has vuelto a liar. Vamos a seguir ordenando tus emociones. A ver, esta azul, por ejemplo, ¿qué puede ser?

[Se mueve el monstruo y a llorar bajito, agacha la cabeza, se encoge... El profesor coge el libro del monstruo de colores y busca las páginas de la TRISTEZA].

P: Mmmmm, busquemos en el libro qué puede ser esa emoción... ¿De qué color es? [Mientras hojea el libro. Espera a que los niños respondan. Los invitará a través de la marioneta] Azul, eh... ¡Ahá! Lo que pensaba, es la tristeza. La tristeza siempre está echando algo de menos. ¿Qué echas de menos, querido monstruo? ¿Alguien echa de menos algo? Es suave como el mar, dulce como los días de lluvia. Cuando estás triste, te escondes y quieres estar solo...y no te apetece hacer nada ¿Qué más hacéis cuando estáis tristes? [Se invita a los niños a demostrarlo]. Y, ¿por qué a veces nos ponemos tristes? [Se invita a los niños a responder] ¿Conoces ya esta emoción? ¿La ponemos en su bote? [La marioneta asiente y el profesor clasifica y envasa el hilo azul etiquetado como TRISTEZA].

8.1.3. Enfado

[Entra en escena el docente con la marioneta del monstruo de colores con su gran lío de hilos de colores. Aparece enfadado, quejándose mediante sonidos.]

Profesor: [Dirigiéndose a los niños] Ya está otra vez aquí el monstruo de colores. Hoy tampoco sabe qué le pasa, ¿le preguntamos? [Se invita a los niños a que le pregunten la marioneta]

P: ¿Cómo? ¿Que no sabes qué te ha pasado? A ver, a ver...dinos cómo te sientes.

[Se mueve de nuevo la marioneta de un sitio para otro, dando saltos y emitiendo sonidos de queja y enfado. El profesor coge el libro del monstruo de colores y busca las páginas de la RABIA].

P: Mmmmm, hoy creo que tendremos que investigar este hilo [Coge el hilo rojo]. Busquemos en el libro qué puede ser esa emoción. ¿De qué color es? [Mientras hojea el libro. Espera a que los niños respondan. Los invitará a través de la marioneta] Roja, ¿eh?... ¡Ahá! ¡Es el enfado! ¡Estás enfadado, monstruo de colores! El enfado quema fuerte y es difícil de apagar, es como el fuego. ¿Por qué te has enfadado? [Se invita a los niños a pensar y responder]. Cuando estás enfadado, a veces, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar tu rabia en los demás. A ver, y cuando estáis enfadados ¿qué hacéis? ¿Gritáis? ¿Pataleáis? [Se invita a los niños a ponerse de pie y demostrarlo]. ¿Conoces ya esta emoción, monstruo de colores? ¿La ponemos en su bote? [La marioneta asiente y el profesor clasifica y envasa el hilo rojo etiquetado como ENFADO].

8.1.4. Miedo

[Entra en escena el profesor con la marioneta del monstruo de colores escondida detrás de él.]

Profesor: [Dirigiéndose a los niños] Hoy no encuentro al monstruo de colores, ¿lo habéis visto? [Se juega un rato con los niños que intentarán decir al profesor que el monstruo está detrás de él. Él se dará la vuelta con el monstruo aún en la espalda, por eso no puede verlo. Juega un rato así hasta que lo encuentra] ¡Pero bueno! ¿Por qué te escondes? [Se mueve de nuevo la marioneta de un sitio para otro expresando miedo].

P: Vamos a averiguarlo. [Coge el hilo negro y busca por el libro del monstruo de colores y busca las páginas del MIEDO].

P: Mmmmm, busquemos en el libro qué puede ser esa emoción... ¿De qué color es? [Mientras hojea el libro. Espera a que los niños respondan. Los invitará a través de la marioneta] negra, mmm, ¿qué podrá ser? ¡Ahá! ¡Es el miedo! ¿Por eso te escondías, monstruo de colores, porque tenías miedo? El miedo es cobarde, se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad. Cuando tienes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa y crees que no podrás hacer nada de lo que se te pide. ¿De qué puede tener miedo el monstruo de colores? [Se invita a los niños a hacer sugerencias] Ya conocemos esta emoción, ¿la ponemos en su bote? [La marioneta asiente y el profesor clasifica y envasa el hilo negro etiquetado como MIEDO].

8.1.5. Sorpresa

[Entra en escena el docente con la marioneta del monstruo de colores. Este aparece con un gran lío de hilos de colores en sus piernas. Para que se capte de qué emoción puede tratarse, el profesor acompañará a la marioneta con cara de sorpresa. Puede interpretar así todas las emociones que no queden claras al principio por la falta de expresividad de la marioneta.]

Profesor: [A la marioneta] ¡Vaya! ¿Qué te pasa hoy, monstruo de colores? ¿Vuelves a estar hecho un lío? [La marioneta señala una caja cerrada con sorpresa. El docente se sorprende a su vez al verla]

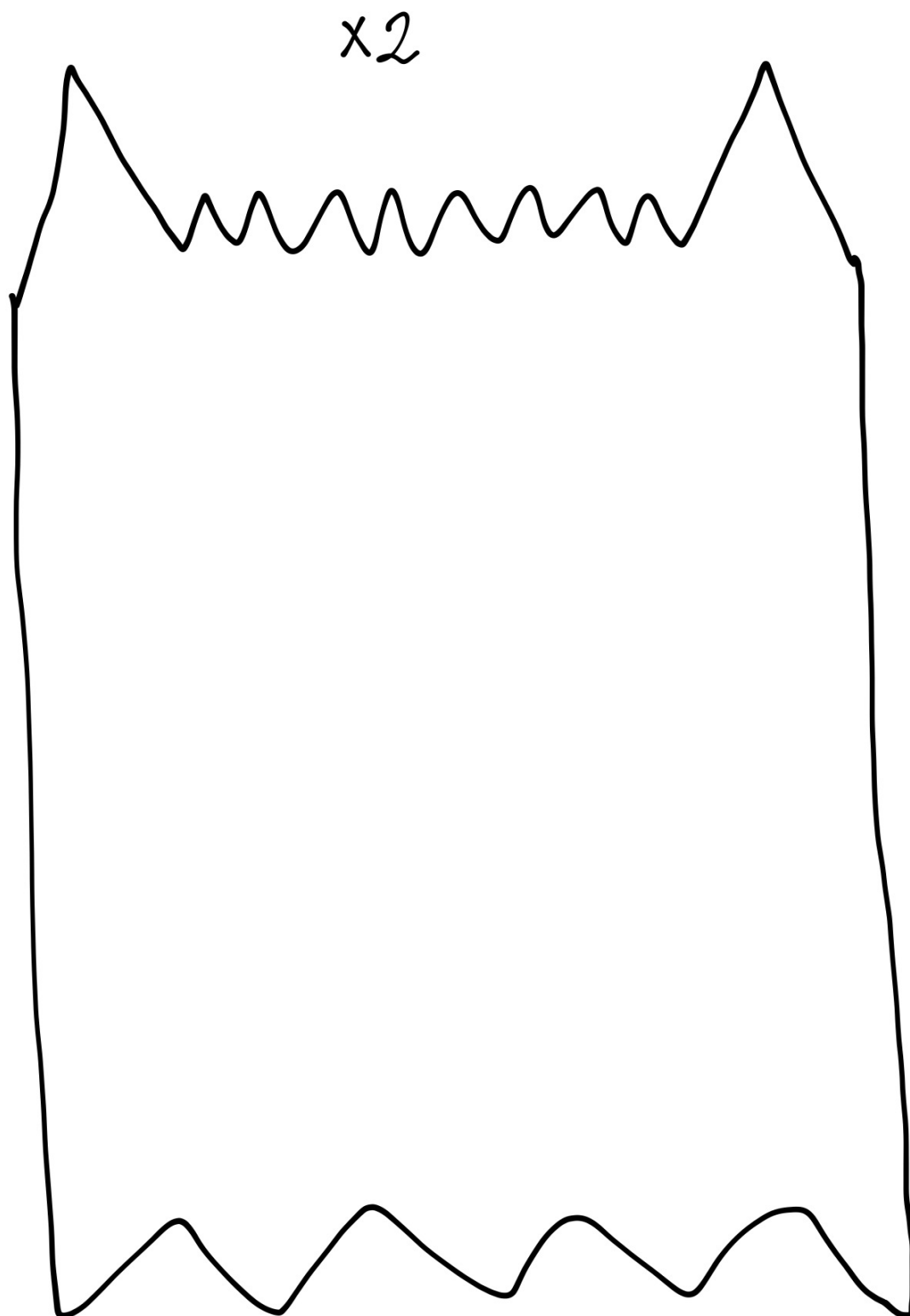
P: [Se mantiene una especie de diálogo entre marioneta y profesor]. ¿Quién ha traído esa caja? ¿No lo sabes? ¿Qué hay dentro? ¿No lo sabes? ¡Vaya! Por eso estás hoy hecho un lío, ¿eh? No sabes cómo te sientes y no sabes qué hay dentro de esa caja... Está bien, podemos resolver ambos problemas. Primero buscaremos qué es esa emoción, ¿de qué color es? [Hojea el libro. Espera a que los niños respondan. Los invitará a través de la marioneta] ¡Naranja! ¡Qué color tan intenso! ¡Es la sorpresa! La sorpresa es intensa y dura poco tiempo. Nos sentimos sorprendidos cuando ocurre algo que no esperábamos o hay algo nuevo ante nosotros. Mediante la sorpresa nuestro cuerpo se prepara para averiguar más sobre el nuevo hecho: se abren los ojos y la boca de par en par, como si quisiéramos ver todo lo que nos rodea de un solo vistazo... ¡Así! [El profesor expresa asombro con el rostro e invita a los niños a imitarle] Muy bien, ya conocemos la emoción, vamos a etiquetarla. [El profesor clasifica y envasa el hilo naranja etiquetado como SORPRESA]. Parece que ya tenemos todas las emociones clasificadas en los botes. Vamos a recordarlas. [Se va pasando por

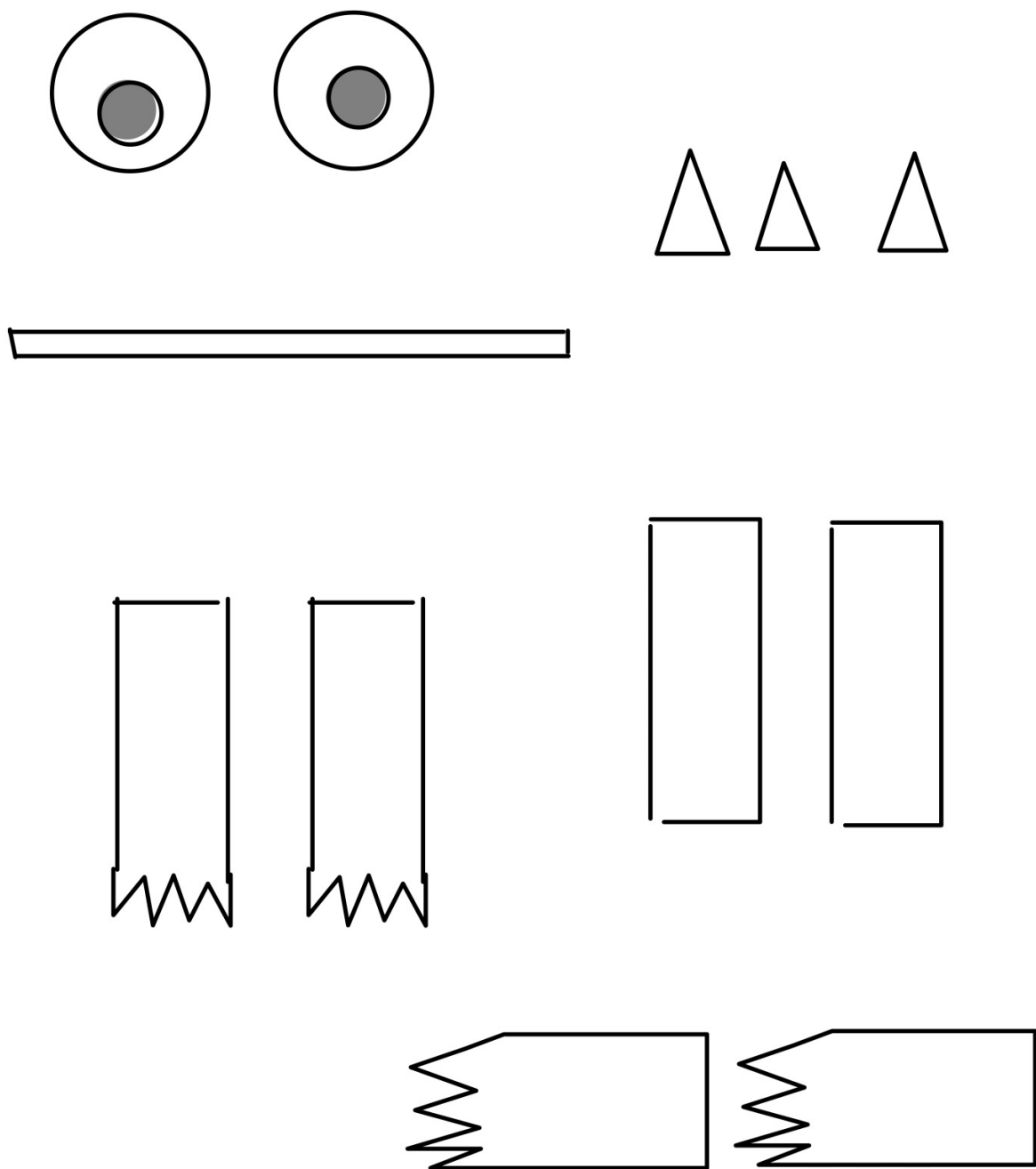
cada bote y pidiendo a los niños que recuerden de qué emoción se trata. También se puede dedicar un momento a que la expresen corporalmente].

P: Muy bien, ya hemos terminado el trabajo, podemos irnos tranquilamente a descansar... [La marioneta señala la caja interrumpiendo al profesor, que hará como que no entiende lo que el monstruo quiere decir hasta que los niños se lo expliquen].

P: ¡Ah! Tienes razón. Aún no sabemos lo que hay dentro de la caja. ¿Lo averiguamos? [Lentamente y dando mucha emoción, el profesor abre la caja. Dentro puede haber cualquier cosa que pueda sorprender a los alumnos: la marioneta de la clase, un juego nuevo o un libro, un globo de helio que suba al techo...Lo ideal sería que experimentasen la sorpresa.]

8.2. ANEXO 2: PATRONES PARA FABRICAR LA MARIONETA DEL MONSTRUO DE COLORES





8.3. ANEXO 3: LA GRANJA ALEGRE

[Este cuento está previsto para ser narrado como un cuento motor, por ello, hay que invitar a los niños a representar cualquier referencia interpretable: sonidos de animales, movimientos, acciones...].

Érase una vez una granja muy alegre. En ella habitaban animales que siempre estaban felices. Los perritos ladraban mientras movían la cola sonrientes “¡Guau! ¡Guau!”. Los gatos maullaban con alegría saludando a todos los animales del lugar “¡Miau! Miau!” También las vacas “muuuuu”, los patos “cuac, cuac”, las ranas “croac, croac”, las gallinas “co co co”, los pollitos “pio pio” y los gallos “kikirikiiii”. [Se pueden añadir todos los animales de granja que se deseen].

A los felices animales de la granja les encantaba compartir su alegría con los demás. Por eso, cuando se encontraban, se saludaban con una gran sonrisa. Cada mañana, el perro saludaba al gato diciendo “guau” y el gato respondía al saludo del perro con un alegre “miau”. La vaca saludaba al gato diciendo “muuuuuu” y el pato respondía al saludo con un alegre “cuac”, saludo al que se unían las ranas al unísono con su “croac, croac”. Y, cómo no, la familia Plumas intercambiaba sus alegres saludos con todos sus amigos: “pío, pío, cococococo, kikirikiiii”.

Y así, la granja, de la mañana a la noche y de la noche a la mañana, era una gran orquesta de sonidos animales que despertaban la alegría de todos los habitantes del lugar. Por eso todos la llamaban “La Granja Alegre”.

María Luisa Chamorro González

8.4. ANEXO 4: *EL POLLITO TRISTE* (CONTINUACIÓN DEL CUENTO *LA GRANJA ALEGRE*)

Una mañana gris de primavera, en la Granja Alegre se escuchó un sonido que nunca antes se había escuchado. Era un quejido débil y triste del pequeño pollito que lloraba lastimero “pío, pío, pío”.

– ¿Qué le pasa al pollito? – Se preguntaban todos.

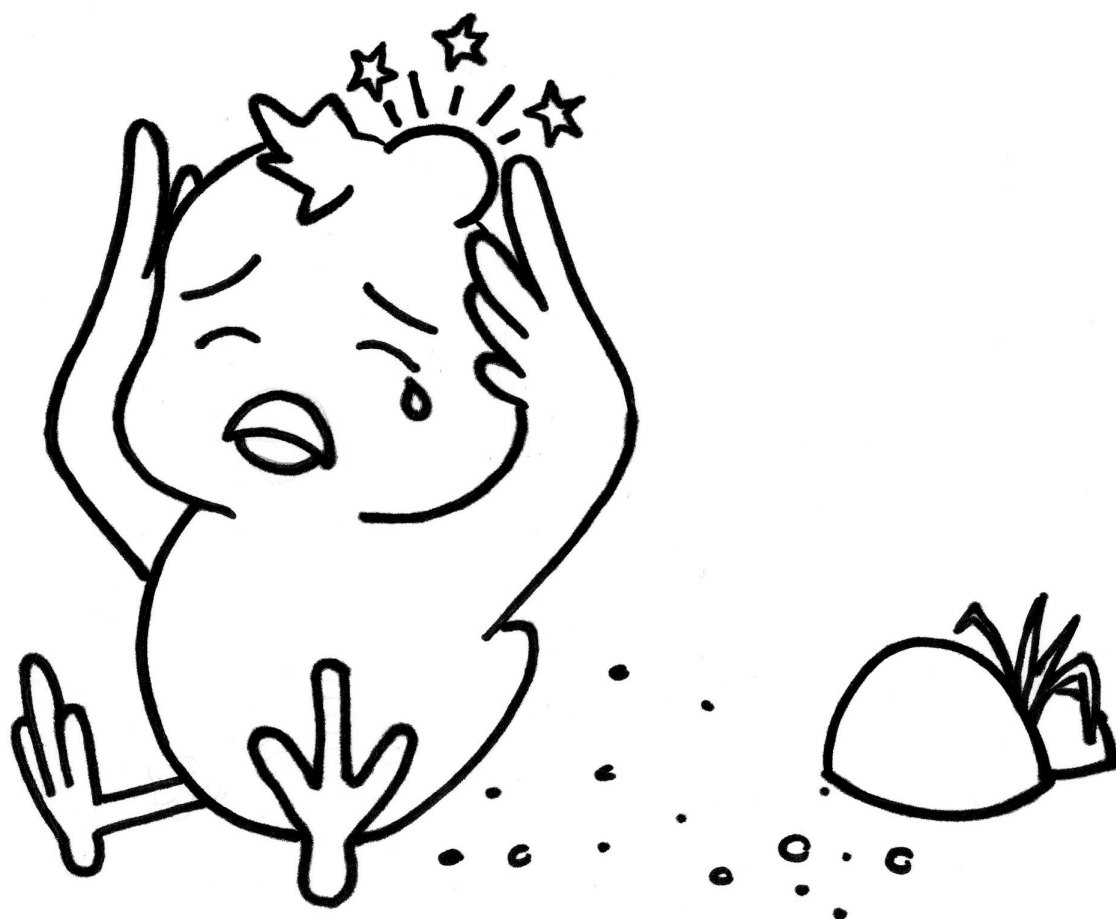
Y claro, poco a poco, la tristeza del pollito se fue contagiando. Todos los animales, al oírlo piar de esa manera, cambiaban sus alegres sonidos por otros mucho más tristes. Así, el perro, que iba ladrando alegremente (“guau”), al pasar junto al nido del pollito comenzó a ladrar con tristeza (“guau”). Del mismo modo, el gato, que iba maullando alegremente (“miau”), al pasar junto al nido del pollito comenzó a maullar con tristeza (“miau”). Lo mismo ocurrió con la vaca, que iba mugiendo alegremente (“muuuuu”) y al pasar junto al nido del pollito comenzó a mugir con tristeza (“muuuu”). (Se sigue narrando con esta retahíla hasta que se ha pasado por todos los animales).

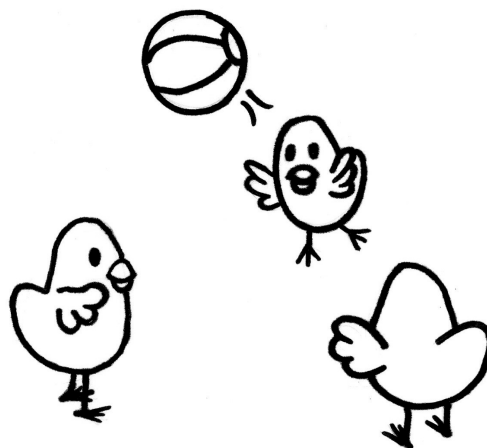
Y esto fue lo que ocurrió con todos y cada uno de los animales de la granja. El granjero no sabía qué hacer. Si el pollito seguía así de triste, todos los animales estarían tristes y la Granja alegre se convertiría en la Granja triste.

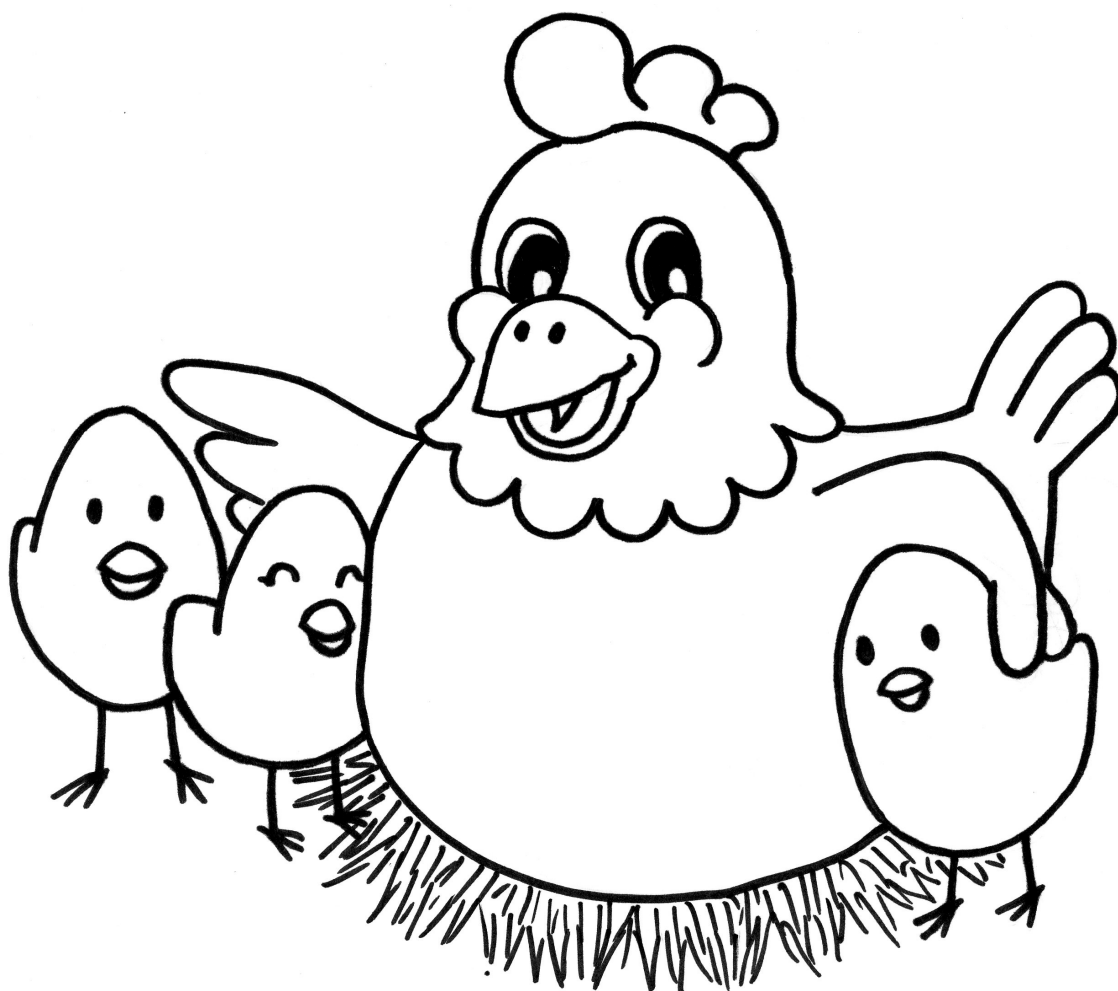
Pero, ¿por qué está tan triste el pollito? (En este punto se detiene el cuento y se anima a los niños a resolver el dilema y darle fin a través de las imágenes del anexo 4.2).

María Luisa Chamorro González

8.5. ANEXO 5: DIBUJOS PARA GUIAR EL FINAL DEL CUENTO







8.6. ANEXO 6: TEATROS FORO

Para estos teatros se deben escoger dos personajes interpretados por muñecos o marionetas. Se pueden elegir la mascota de la clase y otro muñeco que se presentará en el primer teatro como un amigo suyo. También puede buscarse dos marionetas o peluches sencillos y presentarlos en la primera obra. Es importante que a lo largo de las sesiones, los niños vayan familiarizándose con los personajes y se impliquen en sus historias. Podrían ser ellos mismos quienes les pusieran nombre antes de comenzar las sesiones (aquí los llamamos Lu y Glo), de manera que sus dilemas formen parte de la vida del aula y sea aún más importante buscarles una solución.

A continuación se ofrecen guías sencillas sobre los conflictos que se dan en cada uno de los teatros foro. La idea es que el docente dé vida a las historias a través de los personajes adaptándolas lo más posible a la realidad del aula.

8.6.1. Alegría

Se presentan Lu y Glo, dos grandes amigos que viven en la clase. Hoy es un gran día para Glo...¡Es su cumpleaños! Se levanta muy contento, dispuesto a pasarlo muy bien con su amigo Lu. Lu también está alegre con el cumpleaños de su amigo Glo. Ambos llegan a la fiesta pero...¿y ahora qué? Aunque están muy contentos, no saben qué hacer. ¿Qué se hace cuando se está alegre?

8.6.2. Tristeza

Uno de los personajes, Lu, se cae jugando en el patio y comienza a llorar. Se ha hecho daño en la rodilla. Su amigo Glo acude corriendo a ayudarlo, pero Lu no para de llorar. Y no sabe qué hacer...

8.6.3. Enfado

Lu y Glo están jugando a la pelota. Lu la lanza muy fuerte y le da a Glo sin querer en la cabeza. Glo se enfada mucho con Lu y le grita sin parar. Dice que ya no quiere ser su amigo. Glo intenta calmar a su amigo Lu, pero no sabe cómo hacerlo.

8.6.4. Miedo

Lu no quiere dormir por las noches, tiene miedo porque cree que hay un monstruo viviendo debajo de su cama. Su mamá (o él mismo) invita a Glo a dormir en su casa una noche. Hacen una fiesta y lo pasan muy bien, pero al llegar la hora de dormir, Lu y Glo se asustan al escuchar un sonido extraño que proviene de debajo de la cama. Están muy asustados ¿Qué pueden hacer para vencer su miedo y poder dormir tranquilos?

8.6.5. Evaluación

[En este teatro se incluyen más personajes que pueden ser interpretados por otros muñecos de la clase o por peluches o marionetas traídos por los alumnos, de modo que la implicación con las historietas sea aún mayor y más significativa.]

Lu y Glo están jugando en el patio con muchos otros amigos. De pronto se dan cuenta de que uno de sus amigos está sentado en un rincón, él solo. ¿Qué le pasará? ¿Qué pueden hacer? [Sale alguien del público y resuelve el problema. Después continúa la historia]

Siguen jugando los tres juntos, están contentos: saltan, sonríen, ruedan por el suelo, juegan, bailan... Después de un buen rato jugando, se sienten cansados y van a sentarse bajo el árbol del patio. En ese momento, uno de sus amigos, que estaba escondido tras el árbol sale gritando para asustarles. Los tres se llevan un buen susto, pero Glo da un brinco impresionado y se cae al suelo. Todos se ríen de él y él se enfada, empuja y grita a sus amigos por reírse de él y se marcha solo a un lado del patio. ¿Qué pueden hacer? [Sale alguien del público y resuelve el problema. Después se finaliza la historia].

Lu y Glo saben que, a veces, los amigos tienen problemas, se enfadan, se entristecen o se equivocan y no se tratan bien, pero todos los problemas tienen una solución. Solo hay que respirar hondo y pararse unos segundos a pensar.

8.7. ANEXOS DE EVALUACIÓN

8.7.1. Autoevaluación del alumno

<i>Comprueba si sabes poner cara de...</i>	SÍ
 ALEGRÍA	
 TRISTEZA	
 ENFADO	
 IEDO	
 SORPRESA	

8.7.2. Evaluación del alumno: Rúbrica

Criterio	Conseguido	En proceso
Identificación emocional	Identifica y nombra las cinco emociones básicas expresadas mediante el lenguaje corporal, oral, corporal, plástico o sonoro.	No identifica o no sabe dar nombre a alguna de las cinco emociones básicas expresadas mediante el lenguaje corporal, oral, corporal, plástico o sonoro.
Expresión emocional	Expresa sentimientos y emociones empleando el lenguaje oral, corporal, plástico o sonoro.	No expresa sentimientos y emociones mediante alguno de los siguientes lenguajes: oral, corporal, plástico o sonoro.
Gestión emocional	Conoce y utiliza estrategias para la gestión de emociones como el enfado o el miedo	No sabe cómo gestionar emociones como el enfado o el miedo.
Comprensión	Comprende el contenido de obras de teatro sencillas e identifica en ellas las emociones que participan	No capta el sentido total de obras de teatro sencillas ni identifica en ellas alguna de las emociones que participan.
Diálogo	Participa de forma activa y ordenada en el diálogo acerca de las emociones propias y ajenas	No dialoga acerca de las emociones propias y ajenas. Participa en los diálogos pero no respeta turnos o no escucha lo que otros aportan.
Cooperación	Trabaja de forma colaborativa con otros compañeros	No trabaja en grupo

8.7.3. Autoevaluación del maestro

Autoevaluación	SÍ	NO¹
Las actividades diseñadas han introducido las distintas disciplinas teatrales.		
Las situaciones de aprendizaje introducidas en las sesiones han contribuido a desarrollar en los alumnos las competencias emocionales de reconocimiento, expresión y gestión emocional		
Las actividades han sido adecuadas a la edad, motivadoras, lúdicas y generadoras del pensamiento creativo.		
Se disponía de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.		
El espacio y el tiempo han sido los adecuados		
Observaciones:		

¹ Si no se ha conseguido un objetivo señalar la razón y las posibles soluciones y oportunidades de mejora en Observaciones.