



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El juego dramático en educación infantil

Trabajo fin de grado presentado por:	Claudia Beatriz Kiessling Ribeiro
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Enrique Ferrari Nieto

Ciudad: Lleida, 18 de septiembre de 2015

Firmado por: Claudia Beatriz Kiessling Ribeiro

CATEGORÍA TESAURO: 1.3.3 La formación continua del profesorado

“Aprender es un descubrimiento creador, con apertura al riesgo y a la aventura del ser, pues enseñando se aprende y aprendiendo se enseña”. Freire (1996)

“Si una sociedad, basada en el mito de la productividad tiene necesidad de hombres a medias- fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad-, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación”. Gianni Rodari (2009)

RESUMEN

Durante la etapa de educación infantil el juego está presente en las actividades de aula. Gracias al él los niños realizan sus primeros aprendizajes. Los maestros participan en el juego, pero frecuentemente asumiendo un papel de directores en vez de colaboradores. La actividad se vuelve dirigida, pierde la libertad y la espontaneidad. Otras veces, los maestros tienden a dejar que los niños jueguen libremente pero sin plantearse los beneficios potenciales del juego en cuanto al aprendizaje infantil y de esta forma se diluyen los procesos que llevan al niño a descubrir, proponerse nuevos retos, generar hipótesis, etc.

La presente propuesta de intervención está planteada como un taller de formación, basado en el juego dramático y teatral para maestros de educación infantil. Entendiendo que si un docente quiere crear entornos ricos de aprendizaje, tiene que estar en sintonía con el lenguaje lúdico propio de la niñez.

Palabras clave: Juego, juego dramático, teatro, formación permanente de los maestros, educación infantil.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 PRESENTACIÓN	7
1.2 JUSTIFICACIÓN	9
1.3 OBJETIVOS	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 DEFINIENDO CONCEPTOS. JUEGO, JUEGO SIMBÓLICO, JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO.	11
2.1.1. El juego.	11
2.1.2 Del Juego simbólico al juego dramático y teatral.	14
2.2 EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO DESDE EL LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.	18
2.2.1 Evaluar el aprendizaje teniendo den cuenta las inteligencias múltiples y a través del juego dramático.....	19
2.3 EL JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO.	20
2.4 EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL JUEGO DRAMÁTICO INFANTIL.	21
2.5 OTRAS APORTACIONES PEDAGÓGICAS QUE AVALAN EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATÉGIA EN LAS AULAS DE INFANTIL.	21
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Taller de juego dramático y teatro para maestras y maestros de educación infantil.....	25
3.1 PRESENTACIÓN	25
3.2 OBJETIVOS DEL TALLER	25

3.2.1	Objetivo general	25
3.2.2	Objetivos específicos.....	25
3.3	COTENIDOS Y CONTEXTO	26
3.3.1	Contenidos	26
3.3.2	Contexto.....	26
3.4	METODOLOGIA	27
3.4.1	Rol del profesor.....	27
3.4.2	Sesiones de trabajo del taller.	28
3.4.3	Técnicas que se utilizan.	29
3.5	CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES	30
3.6	ACTIVIDADES	31
3.6.1	Las sesiones de trabajo.....	31
3.6	EVALUACIÓN	43
3.6.1	Instrumentos para la evaluación del juego dramático.....	44
4.	CONCLUSIONES	45
4.1	CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL MARCO TEÓRICO	45
4.2	CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO.	45
5.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	46
6.	BIBLIOGRAFIA	47
6.1	REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS	47
6.2	BIBLIOGRAFIA.....	49

7. ANEXOS	51
7.1 ANEXO 1: Los cien lenguajes de la infancia.	51
7.2. ANEXO 2:	53
7.3. ANEXO 3: VIDEO.....	55
7.4. ANEXO 4: CUENTO DE LA CENICIENTA.....	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Calendario de las sesiones de taller.....	30
Tabla 2. Horario de las sesiones de taller. Distribución de las horas.	31
Tabla 3 Las sesiones de trabajo.....	31
Tabla 4 Valoración de la creatividad en el trabajo dramático	44

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN

Jugar es la actividad más importante que los niños realizan desde que nacen. A través del juego conocen el mundo que les rodea, aprenden a comunicarse y a relacionarse con los demás y se reconocen como personas distintas a los otros, únicas. El juego es una experiencia de libertad, de amor, de entrega, de experiencia y de transformación.

En las escuelas el juego está presente como algo que se hace para conseguir un fin, sin tener muy en cuenta el proceso. Esto puede llevar a perder por el camino infinidad de aprendizajes que son más significativos para el niño que no el objetivo que hay que cumplir por parte de los maestros o el currículum establecido.

Otra concepción que se tiene del juego es que no es una actividad seria, contrariamente al trabajo o al estudio que requiere del esfuerzo. Por lo tanto se considera al juego como un espacio de recreo o de distracción y no como la manera en la que los niños aprenden gran cantidad de conceptos que serán la base para aprendizajes posteriores, como por ejemplo la noción del infinito. Bruner comenta, en una entrevista, que a través de una historia para niños se les explica que el mundo se aguanta sobre la espalda de un elefante que está encima de otro elefante y este sobre otro y así sucesivamente. A través de este juego se introduce a los pequeños en la idea del infinito, que les será muy útil para las matemáticas (Biniés, 2004).

Muchos maestros suelen tener una idea distorsionada del juego, pero también de la infancia. Al juego no se lo considera importante porque hay disfrute en el hecho de jugar. Bruner lo define como una fuente de placer (Biniés, 2004). Cuando los niños juegan a los maestros les cuesta además evaluar la actividad, eso resulta inquietante para quien tiene la necesidad de controlar en todo momento lo que hace el niño.

Conviene tener claro el propio concepto de la infancia. Es importante situarse en una posición concreta, saber a quién se tiene delante y qué punto de vista se tiene en relación al niño. Es vital porque una imagen concreta de infancia nos da una imagen concreta de maestros y de método. Si partimos de la idea tradicional de que un niño es un vaso vacío que hay que llenar, una hoja en blanco sobre la que hay que escribir, una tabla rasa en la que hay que labrar el conocimiento, evidentemente eso nos llevará a un tipo de pedagogía concreta. Pero, si pensamos que las niñas y niños son personas con una cultura propia desde que nacen, que vienen al mundo con unas capacidades innatas, que son inteligentes, maravillosos y con ganas de comunicarse con el entorno,

entonces tendremos un tipo de pedagogía diferente y otro tipo de maestros y maestras (Dolci, 2010).

El presente trabajo se centra en esa segunda visión de infancia. La que considera al niño como un ser capaz, competente, que ya es, que ya existe. Un ser portador y constructor de derechos (Rinaldi, 2004). Busca reconocer el juego como actividad por excelencia de la infancia, de la juventud y por qué no, de los adultos también. Una actividad reveladora mediante la cual una persona se conecta con su esencia y puede crear libremente.

Para ello se propone el juego dramático y teatral, como herramienta para maestros que deseen comprender el lenguaje y pensamiento de la infancia. Partiendo de la idea que un maestro bien formado no es aquel que posee muchos conocimientos sino aquel que sabe aplicarlos y se muestra abierto al cambio. El juego dramático y teatral proporciona cambio, proporciona movimiento, es una acción como lo es el juego y eso lleva a adentrarse en un mundo a veces desconocido.

El juego dramático y teatral es un medio de expresión muy completo en el que se incluyen otras manifestaciones artísticas, desde la representación escénica a la danza y expresión corporal, pero también el lenguaje plástico y visual. Se considera que el arte puede ayudar al cambio en la manera de actuar, interactuar y comprender la infancia desde el punto de vista del adulto.

Fruto de esta reflexión es el hecho de haber participado en dos talleres de teatro durante el curso 2014-2015, el primero para maestras y maestros de todos los niveles educativos y el segundo de educación emocional y teatro, así como otro en psicomotricidad vivenciada hace ya unos años (curso 2012-2013). Tras estas tres experiencias se ha podido comprobar la necesidad de realizar actividades formativas en las que la acción sea la gran protagonista. Con frecuencia, cuando se reflexiona sobre los métodos en educación se refiere como a una gran equivocación el hecho de que los alumnos pasen sentados largas horas escuchando y atendiendo las clases, tanto para niños como para adultos, pero se sigue reproduciendo los mismos modelos a la hora de enseñar. Se habla, se discute, se reflexiona, pero se sigue haciendo lo mismo. Es necesario replantearse la situación que no nos satisface y buscar alternativas. No métodos alternativos sino “alternativas a los métodos” (Stern, 2015). No podemos seguir haciendo lo mismo y esperar que “mágicamente” los resultados sean otros. El cambio requiere de un esfuerzo, necesita implicación por parte de las personas que lo quieran asumir.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”. Albert Einstein

El taller de juego dramático y teatral que se propone en este trabajo busca cambiar la idea de formación de los maestros, tratando diferentes temas que les toca de cerca pero desde la acción y el juego. Para ello se recurre a la opinión de diferentes pedagogos, psicólogos, historiadores y

filósofos que avalan el juego y el teatro como actividad para el cambio. Finalmente se hace una propuesta de taller de juego dramático y teatro para maestros de educación infantil.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Actualmente, existe un gran interés por parte de los estudiantes de educación infantil, que salen de la universidad, de completar su formación inicial ya sea por medio de continuar en la misma universidad realizando una formación superior, o fuera de ella a través de cursos, talleres, etc. Esta puede ser una vía para encontrar trabajo o si ya lo tienen de consolidar los conocimientos adquiridos.

En el caso de los maestros y maestras en activo también se manifiesta la necesidad de formación continua. Algunos movidos por el deseo de aumentar su currículum y poder optar a ascender profesionalmente, otros por voluntad propia de conocer propuestas innovadoras, adquirir nuevas herramientas y recursos para poner en práctica en las aulas.

Un aspecto que se suele descuidar a menudo es la relación con los lenguajes artísticos, a menos que sean personas que ya tienen algún tipo de formación en este tema. Últimamente, los programas educativos parecen más preocupados por desarrollar competencias en torno a dos lenguajes concretos: el matemático y el lenguaje escrito y oral, dejando de lado los demás lenguajes tan ricos y necesarios para la formación integral de la persona. El juego dramático y el teatro forman parte del lenguaje artístico y estético, rico en expresividad, en maneras de ver y de hacer, de aprender, comprender y relacionarse con los demás, el ambiente y con uno mismo. No excluye los lenguajes matemáticos y de expresión oral y escrita, los integra. Relaciona, además todas las expresiones artísticas: la danza, la pintura, la música, etc., las combina y las complementa.

En este contexto es donde se sitúa el presente trabajo. En establecer una unión entre la formación de maestros de educación infantil y el juego dramático y teatral. Se pretende combinarlos para poder llegar a comprender mejor los diferentes lenguajes con los que se expresan los niños de infantil y que Malaguzzi definía como “los cien lenguajes de la infancia” (Ver anexo 7.1).

La idea de taller nos acerca al concepto de “... un lugar de investigación”. (Vecchi, 2013, citando a Malaguzzi). Como un espacio para el diálogo y la fantasía, un lugar de crecimiento y de relación. Un lugar de oportunidades para la acción. Donde “...el cerebro, las manos, las sensibilidades, la racionalidad, la emoción y la imaginación trabajan juntos en íntima cooperación” (Vecchi, 2013).

En esta propuesta se intentará darle un espacio al juego, entendiendo su importancia en el desarrollo infantil y como elemento principal en el aprendizaje, y al arte (en este caso el drama y el

teatro) como lenguaje básico de la cultura. En él se busca relacionar juego y arte en un taller para adultos que trabajan con niños.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Desarrollar y fundamentar una propuesta de intervención en la que el juego dramático y teatral sea el medio para potenciar habilidades sociales, lúdicas y reflexivas para maestras y maestros de educación infantil en la ciudad de Lleida.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir las bases pedagógicas y teóricas que toman al juego como pilar del aprendizaje infantil.
- Relacionar la teoría de las inteligencias múltiples con el juego y el juego dramático y teatral.
- Fundamentar la importancia de la formación de los maestros en el juego, juego dramático y teatro.
- Realizar una propuesta de trabajo dramático y teatral, partiendo del juego, dirigido a maestras y maestros de educación infantil de la ciudad de Lleida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DEFINIENDO CONCEPTOS. JUEGO, JUEGO SIMBÓLICO, JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO

2.1.1. El juego

En nuestra sociedad, jugar está considerado como lo contrario a trabajar. “El trabajo dignifica al hombre”, dijo Karl Marx (1818-1883) y esa frase ha quedado grabada en nuestras conciencias, pero con una idea equivocada sobre el trabajo.

En la mayoría de sociedades existe una distinción de tiempos para el trabajo y tiempos para la diversión. En las sociedades más “evolucionadas”, como la nuestra, también hay espacios para cada situación. Así la oficina, la tienda, el taller, la escuela son lugares a los que se va a trabajar, a realizar “cosas serias”, productivas, a no perder el tiempo. En cambio hay otros escenarios a los que la gente va a distraerse, a olvidarse del trajín diario, a desconectar. En este caso el tiempo libre no se relaciona con el juego, sino con el ocio y está en estrecha relación con el consumo. En este tipo de sociedad el trabajo se ve como una actividad que busca la conquista del dinero y del éxito rápido, más que el placer por encontrar la excelencia en ejercitar determinadas habilidades, el placer por la práctica profesional bien hecha o el obtener un reconocimiento personal (Jubete, 2004).

Existe una cultura del ocio muy próspera que lleva a concretar espacios cada vez más homogeneizados, reducidos y controlados, ligados al consumo (Jubete, 2004). En estos espacios los estímulos siempre vienen de fuera y persigue el objetivo de distraer a la persona y no el de encontrarse y reconocerse. No hay riesgos que asumir, no hay posibilidades de respuestas diferentes, no existe la creatividad.

Entonces, si ocio y tiempo libre no es juego, ¿Qué es el juego? ¿Qué relación tiene con el trabajo, con el aprendizaje y la educación?

En 1938, el filósofo e historiador holandés Johan Huizinga escribe el libro, *Homo Ludens*, relacionando el nacimiento y el desarrollo de la cultura humana con el juego. En él Huizinga (2012) define al juego como una “Acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente”.

De esta definición podemos extraer una serie de puntos muy importantes, como la libertad. Huizinga reconoce que “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre” (pág. 24), y que si esta es obligada ya no se entiende como juego.

Otro punto a destacar son los límites del juego. Este sucede dentro de un contexto determinado que es el que le da sentido y significado. En ese contexto los participantes en el juego ponen las reglas, aceptadas por todos, y las respetan. Aquel que se las salta queda excluido del juego.

Por último la idea de tensión y alegría, ya que el juego es riesgo y a la vez disfrute. Francesco Tonucci cita a Françoise Dolto, neuropsiquiatra infantil, que cuando le preguntaron por el significado del juego respondió: “Gozar de un deseo a través de riesgos” (Tonucci, *Imaginelephants* 2015).

Con todo esto podríamos definir al juego como una acción libre, que nace de dentro, que se lleva a cabo en un contexto y tiempo determinado y que tiene por objetivo el disfrute pero pasando por una serie de obstáculos que son asumibles por el individuo que elige jugar.

La convención sobre los Derechos del Niño (1989), es un documento internacional que vincula jurídicamente a los estados que la han ratificado. Estos tienen la obligación de respetar y garantizar que se cumplan todos los derechos de la infancia que dicho documento especifica.

En el artículo 28 se reconoce el derecho del niño a la educación. Los estados deben velar porque todos los niños sin distinción de ningún tipo, tengan acceso a la educación. El objetivo es eliminar la ignorancia y el analfabetismo. En el mismo documento, concretamente en el artículo 31, se hace mención al derecho que tienen los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad. (UNICEF, 2006).

La importancia que se le da al derecho a jugar por parte de los niños lo iguala al de la educación y eso es darle un reconocimiento muy importante. Quiere decir dar valor al juego como entidad propia de la infancia. Se equipara la educación con el juego y por lo tanto este último ya no es un ser menor, tiene relevancia dentro de las actividades infantiles y se transforma en derecho universal.

Muchos son los que avalan el juego como elemento inherente al crecimiento infantil. Piaget, ve el juego “como una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil” (Aizecang, 2005, citando a Piaget, pág. 44). Se produce, durante el juego de los niños un enfrentamiento al mundo complejo de los adultos y eso pasa gracias a la curiosidad permanente de los niños, entre lo que conoce y lo que sabe hacer, entre lo que no conoce y quiere aprender. (Tonucci, 2004, pág. 37). Para Vigotsky, el juego es el responsable de estimular el desarrollo de las funciones superiores y de ser el precursor de la creatividad y la imaginación. (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

Los niños, desde muy temprana edad, exploran su realidad más cercana, la reconocen, se apropian de ella y la re-interpretan. A través del juego “llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo” (Garaigordobil, 2008).

Esta misma autora, Garaigordobil (2008) vincula el juego a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: la dimensión psicomotriz, la dimensión afectivo-emocional, la dimensión social y la intelectual. En el siguiente cuadro se establecen las conexiones entre el juego y cada dimensión.

Cuadro 1. Relación entre las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil y el juego. (Garaigordobil, 2008)

Dimensión psicomotriz	Dimensión afectivo-emocional
- Desarrollo del cuerpo y los sentidos - Fuerza, control muscular, equilibrio, percepción y confianza en el uso del cuerpo. - Coordinación dinámica global. - Estructuración del esquema corporal. - Descubrimiento de sus capacidades y la relación con los demás.	- Satisfacción emocional. Es fuente de placer. - Permite la asimilación de experiencias difíciles, facilita el control de la ansiedad. - Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil. - Es un medio para la resolución de conflictos a través de la dramatización.
Dimensión social	Dimensión intelectual
A partir de los juegos de representación (simbólicos, de rol, dramáticos, de ficción) - Estimulan la comunicación y la interacción entre iguales. - Amplían el conocimiento social del adulto y preparan para el mundo del trabajo. - Fomentan la cooperación y la pro-sociabilidad. - Promoción del desarrollo moral (Autodominio, voluntad y asimilación de las reglas de conducta). - Ayudan al autoconocimiento y el desarrollo de la conciencia personal. - Potencian la adaptación emocional. A partir de los juegos de reglas se aprenden estrategias de interacción social, ayudan a controlar la agresividad y la frustración. Implican responsabilidad y democracia. A partir de los juegos cooperativos. - Se promueve la comunicación entre el grupo. - Se incrementan las conductas pro-sociales. - Hay una disminución en las conductas sociales negativas: timidez, agresividad, terquedad, apatía, etc.).	- Desarrollo de las capacidades del pensamiento (pensamiento motriz, pensamiento simbólico-representativo y pensamiento reflexivo). - Fuente de desarrollo de zonas de desarrollo potencial. - Estímulo para la atención y la memoria. - Fomenta el descentramiento cognitivo (importante en el juego dramático y teatral, ya que al asumir un rol o papel dado el niño va dejando de lado su egocentrismo, (Garaigordobil Landazabal, 2005). - Desarrollo de la imaginación y la creatividad. - Discriminación fantasía- realidad. - Potencia el desarrollo del lenguaje. - A partir de la ficción se potencia el desarrollo del pensamiento abstracto.

- Potencian la participación y la cohesión del grupo. - Mejoran el autoconcepto y el de los demás.	
---	--

La escuela, tiene un papel muy importante en el cambio de perspectiva sobre la relación y la concepción que se establece entre el trabajo y el juego. La educación debe plantearse qué busca, si ciudadanos con muchos conocimientos especializados pero pasivos. O, por el contrario, personas creativas que disfruten aprendiendo, implicadas en el trabajo que realizan y que valoren la cultura y las producciones artísticas (Jubete, 2004). Es decir, personas que piensen libremente, que se conozcan a sí mismas y que busquen el bienestar propio y de la sociedad en la que viven.

No existe, prácticamente, diferencia entre juego y trabajo. El trabajo principal del niño es crecer, explorar, conocer todo lo que le rodea y eso lo hace a través del juego espontáneo y libre. Por lo tanto el trabajo del niño es jugar. Y el trabajo de la escuela es proporcionar entornos, ambientes, espacios, contextos, etc., que sean adecuados para el juego y el aprendizaje de los niños. El trabajo de los maestros es formarse para que ser capaces de observar y reconocer el aprendizaje que realizan los niños a través del juego.

En esta propuesta se plantea el cambio educativo desde la perspectiva del juego dramático y el teatro, porque se considera al arte dramático como una forma de aprendizaje centrado en el juego que es el lenguaje del niño. En él intervienen todos los sentidos: visual, auditivo, cinestésico, táctil, multi-inteligente y está ligado a la emoción. A través del juego dramático se puede aplicar a toda la clase y favorece a la cooperación, a la reflexión ligada al conocimiento de uno mismo y de los demás, además de ser un buen medio para transmitir la cultura (Baldwin, 2014).

2.1.2 Del Juego simbólico al juego dramático y teatral

“El niño habla y actúa al mismo tiempo,
es teatral porque ensaya papeles en el hecho que más le define,
el juego” (López Tamés, 1990).

El juego simbólico

El juego simbólico, o juego del “hacer como si...”, donde lo ficticio se hace realidad, es el juego por excelencia de los niños. Piaget, señala que se origina al final del estadio sensoriomotor y el principio del estadio preoperatorio, es decir a partir de los 2 años aproximadamente, que es cuando empiezan a formar la función simbólica, que es la capacidad que tienen los niños de representar

símbolos en la mente y que está relacionada directamente con el desarrollo del lenguaje (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

El juego simbólico evoluciona a medida que los niños van madurando. Piaget usó el término ritualización y esquema simbólico para referirse a la transición entre el juego sensoriomotor y el juego simbólico. La ritualización es la reproducción de una secuencia de actividad siguiendo todos los pasos, por ejemplo el niño que juega a comer, pone la mesa (plato, cubiertos y vaso) se sienta y hace ver que come. Reproduce las acciones relacionadas al comer: poner la mesa, sentarse, cargar la cuchara y llevarla a la boca. El objetivo es representar todos los pasos, sin variantes ni en el proceso ni en el resultado. Para que la ritualización se convierta en esquema simbólico, esta debe ejecutarse sobre objetos cada vez más lejos de su uso habitual. Utilizando el mismo ejemplo, el niño ya tiene un esquema simbólico si es capaz de reproducir la misma acción utilizando otros objetos, como por ejemplo un palo en vez de cuchara. A partir de la práctica habitual de los esquemas simbólicos, estos se transforman en símbolos lúdicos hasta el momento en que el niño deja de utilizar objetos para el juego porque puede crear y representar la misma situación sin ellos. Por ejemplo, ya no come con el palo, sino que simula sostener la cuchara entre los dedos y se la lleva a la boca (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

Para Slade (1978) existen dos tipos de juego simbólico que tienen características propias: El juego personal y el juego proyectado. En el primero interviene todo el cuerpo, por ejemplo cuando el niño corre con la pelota imitando a un jugador de fútbol que admira y con el que se identifica. Este juego es totalmente sincero y con mucho convencimiento (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

El juego proyectado es el que da vida a los objetos y son ellos los que cobran protagonismo de la acción dramática. Por ejemplo, cuando se juega con un coche, o se le da de comer a una muñeca. Este es un tipo de juego que se realiza en solitario y en el que el niño da vida a diferentes personajes. En él la mente es la que actúa a diferencia del anterior en el que se implicaba todo el cuerpo. En relación a este tipo de juegos, también se puede destacar el juego de construcciones, la arcilla, la arena, la pintura, etc., que también suelen ser juegos en solitario y que en muchas ocasiones narran historias (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

El juego simbólico de representación de roles aparece entre los 4 y 7 años, en el cual el simbolismo se hace colectivo y hay un gran afán por la imitación lo más parecida a la realidad. Se trata de un juego social y en el que se necesita de la cooperación de todos para ponerlo en marcha. Es el juego de indios y vaqueros, por ejemplo. Hacia los 7 años empiezan a ponerle reglas al juego y es la etapa en la que se interesan por los juegos de mesa (Ruiz de Velasco Galvez & Abad Molina, 2011).

El juego dramático y teatral

Román López Tamés define al juego dramático como un ejercicio que une espontaneidad del juego con la voluntad de imitar (López Tamés, 1990). Para Carme Aymerich, el juego dramático es un camino de aprendizaje, a través del cual, cualquier contenido didáctico puede desarrollarse mediante la dramatización (Farreny, 2002).

Juan Cervera (1993) reconoce el factor de creatividad dentro del juego dramático y nombra las razones que justifican la dramatización en la educación.

- La tendencia natural del niño hacia el juego, sobre todo al juego de representación, de esta manera el niño aprende a ser.
- El desarrollo del proceso simbólico, mediante el cual se ofrece una oportunidad para la maduración del niño. Citando a Piaget, comenta que es primordial para “el equilibrio afectivo e intelectual”, de los niños.
- Otro aspecto que detalla como importante es el aprovechamiento de la actividad para desarrollar la coordinación motriz (García Hoz, 1993, pag. 212).

Fernando Bercebal (1995) sitúa al drama como un estadio intermedio entre el juego y el teatro. Y afirma que “El objetivo principal del Drama es dotar de herramientas expresivas al individuo, sea niño, joven o adulto”. Por lo tanto el drama se vale del juego para conseguir sus objetivos, pero no es juego propiamente dicho, sino actividades que se complementan. Para ello, explica que hace falta de una actividad consciente que permita aprovechar más en profundidad las posibilidades que tanto el juego como el drama aportan en tanto que creatividad, expresión, destrezas, desinhibición, etc. (Bercebal, 1995, p. 41)

Drama o dramatización, según la etimología griega (drao=hacer), parte de la acción y la representación de unos personajes concretos y en un contexto determinados. “Teatralizar, dramatizar es dotar de estructura dramática a algo que en principio no la posee” (Motos Teruel & Tejedo, 2007). Dramatizar es igual que teatralizar porque para ello se necesita de una interpretación escénica que marca un espacio (escenario) y unos personajes (actores). La marca visual de las escenas y poner en situación el discurso es lo que une con la teatralización.

No obstante dramatización y teatro tienen unas diferencias muy marcadas:

Cuando se habla de dramatización, se refiere a un proceso creativo donde lo más importante son las técnicas del lenguaje teatral. La dramatización cumple su objetivo en el juego dramático en las aulas de infantil con el “jugar a ser” y en apoyo a la actividad pedagógica o didáctica en las aulas de primaria y secundaria. Se centra en el proceso.

Por el contrario, el teatro tiene más interés en cómo se representa el espectáculo. Tiene, por lo tanto una vinculación directa con el lenguaje estético-artístico. El teatro busca la perfección de la puesta en escena y para ello son necesarios los ensayos y repeticiones. El teatro persigue el

producto acabado. Este punto lo aleja de la dramatización, para la cual es más importante es la espontaneidad.

Otra diferencia notoria entre teatro y dramatización es que los roles entre los actores y los espectadores son bien diferenciados. En la dramatización, en cambio, los papeles se intercambian, pudiendo ser actores todo el grupo en un momento dado.

Cuadro 2. Diferencias entre Juego Simbólico, Dramático y teatro. (Ceballos Viro, 2014)

	Requiere preparación	Es colectivo	Se representa ante un público
Juego Simbólico	No	No (normalmente)	No
Juego Dramático	Alguna	Sí (normalmente)	No
Teatro	Sí	Sí	Sí

Durante el juego dramático los niños practican diferentes habilidades importantes (Baldwin, 2014):

- Asumen un papel: por ejemplo fingir ser un bombero chino.
- Imaginan un escenario, un lugar imaginario: por ejemplo que el personaje está en la China.
- Asumen una situación imaginaria: Que está a punto de apagar un fuego con agua de arroz.
- Interactúan con los demás verbalmente desde un personaje: Por ejemplo le dicen a otro bombero chino, en chino que tienen que apagar un fuego.
- Interactúan físicamente con los demás desde un personaje: Por ejemplo, salvar a la gente que está en las casas donde hay un incendio.
- Dan otro significado a los objetos: Una cuerda puede ser una manguera.
- Imaginan que ven objetos que no existen: Una casa con fuego imaginaria, un fuego imaginario, un camión de bomberos imaginario, etc.
- Imaginan que hay criaturas o personas imaginarias: Por ejemplo, un gato que se está quemando y tratan de salvarlo.
- Hablan con personas imaginarias: Por ejemplo, mandar un mensaje a la central de bomberos por radio.
- Interactúan con objetos imaginarios: por ejemplo conducir el camión de bomberos imaginario.

Los maestros y profesores pueden utilizar estas habilidades del juego dramático para proponer situaciones de juego colectivo aprovechando el aprendizaje y la investigación de diferentes temas que sean significativos para los niños, por ejemplo: Los dinosaurios.

“Enfrentar el teatro desde lo lúdico permite que el individuo que lo practica desarrolle la actitud lúdica. Si desarrollamos la actitud lúdica nos estamos predisponiendo al juego” (Mantovani, 2015).

2.2 EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO DESDE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (1983) propuso una teoría en la que explica que los humanos somos seres multi-inteligentes. De esta manera cada persona tendría una inteligencia central que es la que le conduce al aprendizaje. En un principio reconoció siete inteligencias (Lingüística, lógica-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal), posteriormente incluyó dos más, la naturalista y la espiritual. Eso explicaría porque algunas personas tienen más dominios de unas habilidades en vez de otras.

Lo más importante es que los maestros y profesores reconozcan en los alumnos sus múltiples facetas y las diferentes maneras de enseñar que se puede aplicar a ellas. El juego dramático y el teatro son una buena estrategia, ya que se adapta a las necesidades de la mayoría de niños. (Baldwin, 2014).

El juego dramático y el teatro, desde el punto de vista de las inteligencias múltiples, son una puerta para el aprendizaje de los alumnos. Las inteligencias se utilizan, se integran y se desarrollan de forma natural e integral. No solo pueden transmitirse conceptos abstractos, sino que también es un aprendizaje para la vida.

Cuadro 3 Relación entre las inteligencias múltiples y los aprendizajes a través del juego dramático y el teatro. (Baldwin, 2014)

Inteligencias	Aprendizajes
Lingüística	Mediante el juego dramático el lenguaje aflora de forma natural en la improvisación. La palabra escrita y hablada se trabaja en mediante un guion, desarrollando a su vez la comprensión de texto, también.
Lógico-matemática	Resolución de problemas. En todo proceso dramático hay un conflicto que tiene que resolverse.
Espacial	El juego dramático se desarrolla en un espacio físico donde todos trabajan de forma personal y simbólica.
Corporal-cinestésica	Hace falta de un control físico del cuerpo, los gestos y el movimiento.
Musical	La música está presente en el juego dramático para estimular o acompañar, crear ambiente o nos acercarnos a una experiencia emocional auditiva.
Interpersonal	Interacción social, cooperación, capacidad de trabajar en equipo es básico en el juego dramático. Aprender a escuchar al otro, a respetarlo, a empatizar, etc.
Intrapersonal	Conocer, reconocer, entender, desarrollar respuestas y pensamientos para formar la identidad. Ser capaces de reconocer las emociones y sentimientos y gestionarlos.

Naturalista	Puede basarse en la inteligencia naturalista o aplicarla para la creación de personajes o piezas dramáticas.
Espiritual o filosófica.	Se trabaja la reflexión y contemplación de la condición humana. Apoya la imaginación y busca el crecimiento y la transformación de la persona.

Slove y Mayer (1990), definen el concepto de inteligencia emocional como la “habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar aquellos conocimientos para dirigir sus propios pensamientos y acciones”. (Bisquerra, 2015). Del concepto de inteligencia emocional nace la necesidad de la educación emocional.

Es importante mencionar el concepto de inteligencia emocional ya que tiene una presencia actual muy relevante dentro de la educación y la investigación del desarrollo del cerebro. Se pretende que las personas aprendan a reconocer y a gestionar sus propias emociones a fin de llevar una vida más plena. La inteligencia emocional, en relación a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, se sitúa entre las inteligencias intrapersonal y la interpersonal.

2.2.1 Evaluar el aprendizaje teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y a través del juego dramático

La evaluación es una cuestión que preocupa enormemente a los maestros, los directores y a los que promueven las leyes de educación. Necesitan de un índice cuantitativo o cualitativo que les asegure que la educación va por “buen camino”. Con esto no se está diciendo que se esté en contra de la evaluación, al contrario. Evaluar y autoevaluarse es muy necesario para saber si se está llegando a algún sitio, si las propuestas están al nivel de las personas a quienes se las dirige, si hace falta hacer modificaciones, pero en ningún caso para catalogar de apto o no apto a un estudiante. Es primordial reflexionar sobre nuestra práctica diaria, para ser conscientes de lo que hacemos.

Gardner propone dejar los registros estandarizados y realizar una evaluación que tenga en cuenta los perfiles de inteligencia y los estilos individuales de aprendizaje. Está de acuerdo con una evaluación basada en la resolución de problemas y en la búsqueda de metodologías de evaluación multi-inteligentes elegidas por el alumno donde pueda mostrar todo lo que sabe (Baldwin, 2014).

Mediante la práctica del juego dramático y el teatro se puede evaluar de forma multi-inteligente, porque a partir del juego los alumnos suelen explicar todo lo que saben y lo hace de forma espontánea. Otro punto que ayuda al profesor a evaluar son las habilidades que tienen los alumnos (personales, sociales y emocionales). Si lo que se quiere comprobar son los conocimientos adquiridos sobre algún tema específico el profesor puede plantear una actividad dramática para ello y utilizarla para reflexionar desde diferentes puntos de vista, por ejemplo: desde el punto de

vista geográfico, histórico, personal, social, emocional, lingüístico, etc. (Baldwin, 2014). Esto daría la posibilidad de seguir investigando sobre el tema para poder resolver las dudas que vayan surgiendo.

2.3 EL JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO

La neurociencia investiga sobre el funcionamiento y aprendizaje del cerebro. Actualmente, esta disciplina científica ha demostrado que los niños aprenden de forma activa cuando interactúan con los demás.

Uno de los aportes más importantes que ha hecho la neurociencia al conocimiento del cerebro y los comportamientos humanos explica la estrecha relación que hay entre emoción y aprendizaje.

Actualmente se sabe cómo reacciona el cerebro delante de un estímulo y el papel que representan las emociones en la toma de decisiones. Por eso no ha de extrañar que si se enseña a los niños a reconocer y entender las emociones que sienten puedan ser capaces de regularlas de forma consciente.

El juego dramático trabaja directamente con las emociones y es un buen medio para aprender a reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas.

En la edad que comprende la educación infantil (de 0 a 6 años) es cuando se dan la mayor cantidad de conexiones neuronales y se establecen las vías para el aprendizaje (sinaptogénesis). Es también el período en el que los pequeños realizan el juego simbólico y dramático de forma espontánea, están más receptivos al aprendizaje y este se realiza de forma global.

Existen estudios que confirman que la estimulación mental a partir de la imaginación (“jugar a ser”) activa las mismas estructuras neuronales que se activan al hacer esa actividad en la realidad, independientemente de los resultados.

Una de las actividades del juego dramático educativo, que la practican tanto niños como adultos, consiste en asumir roles en los que deben imaginarse que tienen habilidades y competencias que les gustaría tener y **manto del experto**¹ (Baldwin, 2014). Este tipo de actividades ayuda a desarrollar la imaginación y a la vez potencian la activación de zonas en el cerebro que tienen relación con dicha actividad.

La estimulación en el cerebro que se produce mediante el juego dramático puede, además, ayudar a mantener la atención y el interés de los niños durante espacios de tiempo relativamente largos y

¹ **Manto del experto** es una estrategia del arte dramático que consiste en que el profesor da a los niños el papel de expertos en una materia y ellos tienen que investigar sobre ella. Es una tarea bastante “real” y significativa. (Baldwin, 2014).

eso se debe a que la actividad que realizan la están disfrutando, les motiva y es cercana a sus intereses.

2.4 EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL JUEGO DRAMÁTICO INFANTIL

Los maestros y maestras tienen la función de facilitar, mediar y ser compañero activo en el proceso. Este ofrece una estructura y pone las bases a partir de las ideas que traen los niños.

Baldwin (2014) destaca las habilidades que deberían tener los maestros y maestras que trabajen el juego dramático en el aula.

- Escuchar atentamente.
- Reconocer cuándo se debe hacer una aportación y cuándo esperar.
- Ayudar a los niños a reconocer, desarrollar y comunicar sus pensamientos.
- Crear un ambiente de creatividad, donde se compartan ideas, teniendo en cuenta la autoestima individual.
- Empatizar con todos tanto dentro como fuera del personaje.
- Mantener una distancia de respeto seguro entre personaje y niño.
- Transmitir seguridad sin valerse del estatus de control que da posición de autoridad.
- Seleccionar estrategias dramáticas educativas seguras y acordes al grupo.
- Ofrecer estrategias activas y reflexivas para apoyar el aprendizaje a nivel cognitivo y afectivo.
- Ofrecer variedad de formas estéticas culturales.
- Ayudar en el descubrimiento de las capacidades de creación que tienen los niños.
- Evaluar conjuntamente lo aprendido, favoreciendo la reflexión.

2.5 OTRAS APORTACIONES PEDAGÓGICAS QUE AVALAN EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATÉGIA EN LAS AULAS DE INFANTIL

La historia de la educación infantil en los centros escolares se remonta a casi dos siglos, pero no se tratará en este apartado de cada una de las aportaciones que se han ido haciendo en la escolarización de los niños menores de 6 años, sino más bien de la contribución que han hecho científicos y pedagogos como María Montessori, Jean Piaget y el constructivismo de Vigotsky, Ausubel y Bruner al cambio de concepto de la infancia.

Es preciso, de una vez por todas, otorgarles el lugar que les corresponde a los niños y niñas de las aulas de infantil, reconocer sus derechos, sus capacidades y su condición de ser humano diverso y único.

María Montessori (1870-1952) tuvo una especial preocupación por la formación de los docentes y se refería en términos de formarlos como maestros “científicos”, como personas con voluntad para indagar en los misterios de la vida y de la naturaleza. Daba gran importancia a la formación de los maestros porque consideraba que estaba en ellos el poder transformador de la educación.

Un aspecto que tuvo gran relevancia en su método es el de la importancia que le daba al niño y no tanto a la educación del niño. Instaba a descubrir al niño como “padre del hombre”, desde este punto de vista consideraba al niño como un “embrión espiritual” desde el nacimiento y no un ser débil e indefenso.

El ambiente en el que se mueve el niño debe estar preparado para su desarrollo de forma libre, buscando el equilibrio entre los cuidados excesivos que no le dejan trabajar libremente y la idea de la pedagogía libertaria sin límites.

A María Montessori le preocupaban los elementos que componían el aula. Desaparecieron los pupitres y el mobiliario y todo se hace a medida de los niños (Prellezo, 2014).

Jean Piaget (1896-1980), se centra en el ámbito de la psicología evolutiva y el desarrollo cognitivo. Reconoce que el pensamiento infantil no sigue los mismos esquemas que el pensamiento adulto y que durante la infancia los esquemas de pensamiento van cambiando. Las etapas de desarrollo que Piaget plantea en educación infantil son: La etapa Sensomotriz de 0 a 2 años y la Etapa preoperacional de 2 a 7 años (Moreu, 2014).

Piaget no crea un método, sino que pone de manifiesto sus estudios que realizó, a partir de entrevistas en las que plantaba problemas a los niños y observaba cómo los resolvían.

Para Piaget la educación es un proceso que busca como fin último la autonomía intelectual y moral. El niño construye el conocimiento a partir de la experiencia directa con los objetos y la relación con los demás (Requena & Sainz de Vicuña, 2015).

El constructivismo

Actualmente, la visión del constructivismo que sentó las bases Piaget y que posteriormente continuaron Ausubel, Bruner y Vigotsky, es compartida por casi todos los modelos educativos que se practican en España, al menos así lo contemplaba la anterior Ley de Educación (LOE del 2006, ahora la LOMCE, que entró en vigor el 30 de diciembre de 2013) y la actual no ha hecho cambios al respecto (LOE, 2006), (LOMCE, 2013).

En los proyectos educativos de la mayoría de los centros de infantiles y primarias podemos observar que en la declaración de intenciones existe, también, un deseo de trabajar de acuerdo a los intereses de los niños, respetando sus momentos evolutivos y desarrollando un proyecto educativo pedagógico constructivista. Lamentablemente, en la realidad esto no siempre se lleva a cabo y en la mayoría de los casos no es por falta de motivación del profesorado, sino por falta de formación en este tipo de pedagogía y de reflexión de la práctica diaria.

La teoría sociocultural de **Lev Semionovich Vigostky** (1896-1934). La dimensión social tiene una participación principal en la construcción del conocimiento y la explicación de la naturaleza humana. El entorno social es el que moldea el pensamiento y la conciencia de la persona, mediante el lenguaje. Los niños aprenden de la mano de una persona experta que estructura y modela la solución adecuada al problema, sirve de andamio en la construcción del conocimiento del niño. Vigotsky introduce el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo que es la distancia que existe entre lo que el niño puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con la ayuda de un experto (adulto o niño). Según este autor el aprendizaje se da cuando se conecta con el conocimiento que el alumno ya posee.

Jerome Seymour Bruner (1915) desarrolla el concepto del andamiaje, propuesto por Vigotsky. Bruner, considera que el aprendizaje se da en un contexto de relación social, en el cual los alumnos construyen el conocimiento sobre el que ya traen de casa. Desde el punto de vista de este autor la persona tiene un papel activo en su propio aprendizaje y señala 3 procesos para que esta se produzca:

1. El sujeto adquiere la información a través de los sentidos.
2. Transforma la información mediante el sistema enactivo, o sea a través de la acción directa sobre los objetos, el sistema icónico (imágenes, no se refiere todavía al lenguaje) y del sistema simbólico, de esta manera codifica la información y llega al pensamiento abstracto.
3. Evalúa la información cuando la transforma según lo que ha aprendido a través de su experiencia.

Un aporte importante que señala Bruner es que es posible enseñar cualquier materia a los alumnos siempre que sea un aprendizaje significativo, es decir relacionado con la estructura psicológica de los niños.

Bruner habla de la importancia que tienen los maestros de educación infantil en el aprendizaje de los niños ya que son los encargados de plantear situaciones para que ellos busquen, manipulen, exploren e investiguen las posibles soluciones al problema planteado. Este planteamiento se llamó: aprendizaje por descubrimiento.

David Paul Ausubel (1918-2008) es considerado el padre del aprendizaje significativo en contraste con el aprendizaje por repetición. Asimismo, describe la importancia que tienen los conocimientos previos en la construcción del aprendizaje. Reconoce que para que los aprendizajes sean significativos tienen que darse 3 condiciones.

1. Que el material a aprender sea potencialmente significativo.
2. El alumno debe contar con conocimientos previos para relacionar lo nuevo con lo que ya sabe.
3. El alumno debe querer aprender de forma significativa, es decir debe estar dispuesto a comprender y relacionar lo que ya sabe con lo nuevo (Pérez-López & M., 2014).

Teniendo en cuenta las pedagogías expuestas en este último apartado podemos establecer una relación de la práctica del juego dramático como estrategia para trabajar en educación infantil pero también para mejorar la formación de los docentes.

Desde el juego dramático se busca trabajar a partir de los intereses y los momentos evolutivos en que cada niño se encuentra. Respetando la actividad autónoma del niño y permitiendo que este se exprese con la mayor cantidad de lenguajes que le sean necesarios.

Bruner sintetiza muy bien el pensamiento que se obtuvo en un seminario de reflexión sobre la labor educativa en Reggio Emilia, cuando hablaba del objetivo del teatro en la escuela: “Nuestra labor no es enseñar nuestras convenciones teatrales a los niños, sino hacerlos conscientes de las suyas” (Dolci, 2010, pág. 21).

De esta manera el rol del educador se plantea desde la perspectiva de la observación y la escucha del juego espontáneo de los niños para poder preparar las condiciones y los estímulos necesarios que permitan la aparición y la evolución de los juegos infantiles de la forma más rica posible (Dolci, 2010).

El juego dramático necesita de maestros comprometidos con el espíritu explorador del niño y reconocerlo como lo que realmente es, un ser extraordinario e inteligente, capaz y con necesidad de comunicación con las personas y de relación con el entorno.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Taller de juego dramático y teatro para maestras y maestros de educación infantil

3.1 PRESENTACIÓN

La siguiente propuesta pretende trabajar diferentes técnicas del juego, del teatro y la expresión corporal que servirán a los maestros de educación infantil a la hora de enfrentarse a su actividad diaria en las aulas.

Comprender el juego espontáneo y natural de los niños, reconociendo que en el juego reside el motor de aprendizaje infantil. A partir de una actividad de carácter lúdico que invita a la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica educativa.

Laferrière (1997) considera cuatro condiciones que debe tener la formación de los enseñantes para evitar que las prácticas dramáticas y teatrales sean meras técnicas psicopedagógicas. Son las siguientes:

- Que el arte y la cultura estén integrados dentro del proceso de formación.
- Que la intervención artística en los centros educativos no sea considerada simplemente como un instrumento pedagógico.
- No limitar la práctica artística solamente al contexto escolar, descuidando los espacios culturales más próximos: bibliotecas, museos, teatros, etc.
- Motivar la creación de espacios de intercambios culturales dentro y fuera del horario escolar.

Introducir técnicas teatrales en la escuela favorecerá a la comprensión de este lenguaje tan rico, creativo y completo, además de crear un espacio de aprendizaje individual y colectivo.

3.2 OBJETIVOS DEL TALLER

3.2.1 Objetivo general

Proponer herramientas y recursos para trabajar aspectos relacionados a la práctica educativa en infantil a través de diferentes propuestas de juego dramático y teatral.

3.2.2 Objetivos específicos

- Utilizar el juego dramático como elemento para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y el juego infantil.
- Utilizar el juego dramático como elemento para reflexionar sobre el rol docente en las aulas.
- Utilizar el cuerpo como un medio de lenguaje expresivo y no verbal.
- Reconocer el juego dramático como una herramienta social de resolución de conflictos en el aula.
- Ayudar en la adquisición de hábitos de cooperación, hablar en público y saber escuchar.
- Adquirir consciencia de las emociones individuales durante el juego dramático.
- Tomar consciencia de los prejuicios de sexo, raza, clase, etc., presentes en la sociedad y cómo trabajarlos en el aula.

3.3 COTENIDOS Y CONTEXTO

3.3.1 Contenidos

- Actividades individuales y colectivas que potencien la imaginación, la sensibilidad, la creatividad, la desinhibición, la seguridad individual, la concentración y la consciencia de las emociones.
- Adquirir hábitos de cooperación, de expresión oral en público, de escucha activa.
- De la expresión dramática a la teatralidad. Dramatización y guion teatral.
- Juego simbólico, juego dramático y teatro.
- La improvisación como herramienta básica de expresión.
- Dramatización de historias.
- Caracterización de personajes utilizando la expresión corporal.
- Resolución de conflictos a partir del juego dramático.
- Actividades que ayuden a hacer visible los prejuicios raciales, sexuales, de clase, etc., y cómo nos comportamos ante estas situaciones.

3.3.2 Contexto

La presente propuesta de intervención plantea un taller de juego dramático y teatro para maestros de educación infantil de la ciudad de Lleida.

Está pensada para ser desarrollada tanto en una escuela de teatro como en un centro escolar.

Es importante contar con un aula lo suficientemente grande para permitir la movilidad libre de los participantes del taller y sin elementos estructurales que dificulten la visión. El aula de gimnasia o psicomotricidad de una escuela es un buen ejemplo de espacio para desarrollar el taller.

Otro punto a tener en cuenta es la cantidad de personas mínimas y máximas para asegurar que las actividades puedan llevarse a cabo y se pueda hacer un trabajo individual y grupal de calidad. Una cantidad mínima de 15 y una máxima de 20 personas sería la ideal.

En la ciudad de Lleida, existe un centro municipal que cuenta con una oferta formativa en teatro, es el “Aula Municipal de Teatre de Lleida”. En ella se realizan cursos monográficos de diferentes técnicas teatrales: mimo, improvisación, interpretación, etc. Lamentablemente, no realizan talleres o monográficos sobre juego dramático y teatral para maestros de educación infantil, cosa que sería muy interesante ya que el espacio es ideal para desarrollar este tipo de formación.

3.4 METODOLOGIA

La metodología presente en el taller de juego dramático y teatral está basada en la teoría socio-cultural y constructivista de Vygotsky, en la que se plantea un aprendizaje entre iguales colaborativo. La interacción entre los estudiantes y el profesor o entre los mismos estudiantes es la que propicia el aprendizaje.

Se trata de una metodología activa y participativa, donde el juego será el medio por el cual cada uno se irá expresando.

El aprendizaje será vivenciado de forma individual y eso generará una experiencia y una respuesta personal que cada uno irá integrando y aportando al grupo para construir entre todos un significado compartido.

Aunque la metodología es en todo momento activa y práctica, se tendrán en cuenta diversas aportaciones teóricas para establecer un vínculo entre las teorías y las prácticas, además de reflexionar sobre la propia labor educativa en el día a día y sus dificultades.

3.4.1 Rol del profesor

El educador que dinamiza las actividades durante las sesiones de taller, además cumple la función de guía. Realizará propuestas de juego, previamente estructuradas y pensadas en un tema concreto que anime a una reflexión posterior, pero lo suficientemente abiertas a las posibles respuestas que vayan surgiendo por parte de los participantes.

Observar qué está pasando en todo momento para proponer cambios de dirección. Debe estar atento a las situaciones que se viven durante las sesiones, comprobando que nadie se sienta incómodo y respetando en todo momento las decisiones individuales de participación en las actividades.

Formulará preguntas abiertas, escuchará las respuestas y no emitirá juicio propio. Convidará a la participación de todos y valorará positivamente las intervenciones.

Controlará y regulará los tiempos, las normas grupales y las intervenciones de cada uno en las reflexiones y durante el juego.

3.4.2 Sesiones de trabajo del taller

Existen tres partes bien marcadas durante cada una de las sesiones del taller y son las siguientes:

3.4.2.1 Parte inicial

Es el momento que se necesita para conectar con el grupo, con la actividad y con el espacio que se habita, que puede ser interior o exterior.

Durante este momento se realizan actividades dinámicas de expresión corporal de grupo para favorecer la distensión, la conexión con los otros, la integración al grupo, la desinhibición, etc.

Es un momento importante en el que se crea consciencia de grupo y se realizan dinámicas para conocerse, relacionarse con el espacio, etc.

Es un tiempo para crear un ambiente ideal para el trabajo posterior.

3.4.2.2 Parte central de la actividad

Durante este tiempo, se plantea la actividad o el tema a desarrollar, se crean los grupos de trabajo colaborativo, se reparten los roles y se les da un espacio de tiempo corto para la organización y puesta en escena. Es el momento del juego dramático o de representación propiamente dicho.

3.4.2.3 Parte final. Introspección, Expresión y Evaluación creativa

Después del trabajo central llega el momento para la reflexión y la expresión individual. Se pide a los alumnos que conecten con lo que han vivenciado durante la actividad. Es el momento para poner nombre a las emociones y sentimientos que han ido experimentando y lo compartan con todo el grupo.

La expresión se realiza de dos maneras:

- Se da un tiempo para la reflexión comentada, el debate, las preguntas y respuestas y las cuestiones que han despertado interés en cada uno. Un tiempo no muy largo (normalmente,

dependiendo del tema en cuestión) y abierto a todas las opiniones. Fomentando el respeto por la opinión del otro y los turnos de intervención.

- Expresión plástica, utilizando diferentes técnicas gráficas.
- La evaluación creativa consiste en escribir en tres papeles en blanco tres aspectos que cada uno considere importante en torno a tres preguntas: ¿Qué me llevo? (qué he aprendido), ¿qué descarto? (qué no me sirve), ¿qué dejo reposar? (aspecto a mejorar). Esta actividad se hace de forma individual, luego se recogen los papeles y se pegan en una cartulina (una por sesión). Las respuestas quedan expuestas durante todas las sesiones para que todos las puedan ver cuando quieran. Esta evaluación, también servirá al animador para darse una idea de la valoración personal de los participantes.

3.4.3 Técnicas que se utilizan

- Juegos de desinhibición. Son ejercicios para romper el hielo y para tomar consciencia de los segmentos corporales.
- Juegos iniciales. Son juegos que sirven para comenzar las sesiones y crear un clima que predisponga al trabajo. Tienen un carácter lúdico.
- Sensibilización. Se trabaja con las emociones y se pide a los participantes que respondan a estímulo sensoriales de su mundo personal y del que les rodea en ese momento.
- Técnica de creación corporal. Tomar conciencia del propio esquema corporal, de sus posibilidades y movimiento, con el fin de lograr mejores destrezas expresivas.
- Improvisación. Es una técnica que busca que los alumnos puedan ponerse en la piel de un personaje, conocer cómo reacciona en determinadas circunstancias inesperadas, ejercitar la agilidad mental para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.
- Dramatización. A partir de la improvisación, esta técnica sirve para tomar conciencia del lenguaje expresivo. Se realizará a partir de textos, poemas, noticias, cuentos, etc.
- Juegos de voz. Jugar con la propia voz, reconocer la capacidad vocal que se tiene.
- Evaluación. Valorar las sesiones, el trabajo expresivo, la integración en el grupo, temas referentes a las propuestas, la satisfacción por el trabajo que han realizado, los papeles que se han interpretado, etc.
- Técnicas de expresión gráfica. Mediante estas técnicas se busca otro tipo de expresión de forma individual y a veces colectiva, sin el objetivo de crear un producto final más bien el de expresar emociones y sentimientos.

3.5 CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES

El taller de teatro tendrá una duración de un trimestre, correspondiente a los meses de enero, febrero y marzo. Las actividades se realizarán en 5 sesiones de taller de 4 horas diarias. Para ello se han elegido dos sábados al mes, fuera del horario escolar de los maestros. El horario será de 10 a 13,30h. La duración total del taller será de 20 horas.

El calendario del taller queda marcado de la siguiente manera:

Tabla 1: Calendario de las sesiones de taller.

ENERO							FEBRERO							MARZO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	12	13
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	19	20
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	21	22	23	24	25	26	27
25	26	27	28	29	30	31	29							28	29	30	31			

La primera sesión se dedicará principalmente a la creación del grupo con actividades dinamizadoras que fomenten el reconocimiento y la cohesión.

Durante las siguientes sesiones se trabajarán temas que tienen que ver con las actividades que realizan los maestros en el aula a fin de tomar conciencia y reflexionar sobre ellas, teniendo en cuenta, también la parte teórica.

Las sesiones de taller quedan organizadas de la siguiente manera.

La parte inicial tendrá una duración de 60 minutos. En ese tiempo se tomará contacto con el grupo y se realizarán dinámicas de juego que favorezcan la creación de un clima ideal para el trabajo dramático posterior.

Luego, se hará un descanso de 30 minutos, en los que los participantes pueden comentar lo que han hecho y tomar un pequeño refrigerio, si así lo desean, antes de comenzar la sesión siguiente. La parte central durará 90 minutos y en es la parte en la que se trabaja el tema de la propuesta.

Al terminar habrá un pequeño tiempo de descanso de 10 minutos antes de comenzar la actividad final y de cierre de la sesión que durará 50 minutos y en la que se realizarán diferentes actividades, utilizando en algunos casos, diversos lenguajes artísticos: pintura, expresión escrita, reflexión en grupo, modelado, música, etc.; ejercicios de relajación o de expresión corporal.

Tabla 2. Horario de las sesiones de taller. Distribución de las horas.

MOMENTO	30'	MOMENTO	10'	MOMENTO
INICIAL	DESCANSO	CENTRAL	DESCANSO	FINAL
60'		90'		50'

3.6 ACTIVIDADES

3.6.1 Las sesiones de trabajo

En cada una de las sesiones de trabajo del taller se propone un tema y unos ejercicios a realizar. Se utilizan técnicas variadas para la ejecución de los ejercicios.

Tabla 3 Las sesiones de trabajo.

SESIONES	FECHA	NOMBRE DE LA PROPUESTA
S1	16/01/16	¡EMPEZAMOS!
S2	30/01/16	El juego infantil y sus etapas I Etapa sensoriomotriz de 0 a 2 años
S3	13/02/16	El juego y sus etapas II Etapa preoperacional 4-7 años
S4	27/02/16	Gestión de las emociones
S5	12/02/16	Los cuentos clásicos

A continuación se proponen las 5 fichas de trabajo del taller de juego dramático y teatral. Cada una representa una sesión. Contienen las propuestas, la temporalización, los objetivos de las mismas y las actividades a desarrollar en cada momento de la sesión. Los contenidos, el material que se necesita y una guía para su evaluación.

Algunas de las actividades son adaptaciones según la necesidad de propuestas de actividades del libro *Prácticas de Dramatización* de Tomás Motos y Francisco Tejedo², otras son tomadas de los talleres de teatro realizados este curso y finalmente algunas son creaciones personales.

Es importante remarcar que estas sesiones de trabajo son una aproximación a lo que podría convertirse en un taller de juego dramático y teatro para educadores, ya que de llevarse a cabo debería contar con la participación de un pedagogo teatral con estudios y experiencia en el tema.

² Motos Teruel, T., & Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.

Ficha de la sesión 1

SESIÓN Nº 1		NOMBRE DE LA PROPUESTA: ¡EMPEZAMOS!	FECHA: 16/01/2016
		PLANTEAMIENTO: Primera sesión, el grupo se conoce y se trabajan diferentes dinámicas para crear cohesión.	
INICIAL 60'	- Bienvenida y presentación 20 minutos - Desplazamientos Todos se desplazan libremente por la sala, cuando el animador da una orden se quedan quietos. Variación 1: estatuas (Tomando consciencia de la posición y de la emoción que esa estatua representa), V2: estatuas de a 2 personas, V3: de a 3 personas. 20 minutos - Tocar a... Comenzar a desplazarse libremente por la sala siguiendo las consignas del animador: rápido, lento, hacia atrás, en círculos, etc. A la voz de “Tocar a...” (Nombre de uno de los integrantes del grupo) lo más rápido posible hay que cumplir la acción. 15 minutos - Hacer como sí... 4 grupos, cada uno se coloca en un extremo de la sala. Cada grupo elige una acción a representar sin que los otros la sepan. Todos la representan a la vez durante 1 minuto. Cada pareja gira hacia la derecha y tiene que representar la acción de la pareja que estaba en ese lugar. Variaciones: representar al grupo que está en diagonal, verbalizar qué hacía cada grupo, etc. 25 minutos - Comentar, cómo se han sentido. Tomar consciencia.		
	Descanso de 30 minutos		
	CENTRAL 90'	- Emociones base. Siguiendo con los grupos creados (3/4 personas) crear una pequeña improvisación utilizando 3 emociones. Ej.: tema incendio, emociones 1º preocupación, 2º pánico, 3º alivio. Al realizar el ejercicio cada grupo representará 3 cuadros o escenas, uno para cada emoción (sin diálogo). Debe tener inicio, desarrollo y desenlace. Presentación del trabajo. Unos representan otros observan. Después se comentan entre todos. Puntos fuertes, puntos débiles. 45 minutos. - Utilizando la misma técnica, se divide la clase en 2 grupos, cada grupo elige una situación de clase, un problema, un conflicto que ha tenido recientemente con los alumnos o entre los alumnos, pero sin solucionarlo, y la representa de la misma forma, con cuadros de imagen. Por turnos. Luego de cada representación se comenta qué se ha visto, que representa la situación. ¿Cómo podemos solucionarla? 45 minutos. Al acabar cada reflexión se felicita con aplausos al grupo que ha hecho su trabajo. Técnica del Teatro Imagen de Augusto Boal.³	
Descanso de 10 minutos			

³ Teatro imagen: Técnica creada por A. Boal en la que no se utiliza la palabra y se expresa con todo el cuerpo, en ella se plantea un problema que se plantea a partir de esculturas hechas con los participantes. Una vez enseñado el problema se comienza el debate para buscar una solución (Motos&Ferrandis, 2015).

FINAL 50'	- Pintar la música. Música tranquila instrumental. 1. Se pide a los participantes que primero se concentren en la música que oyen. ¿Qué movimientos les sugiere? Expresarse libremente por la sala el movimiento que les sugiere la música. 2. ¿Qué colores les sugiere la música? Elegir los colores y mientras se oye la música van plasmando en el papel que hay en el suelo las sensaciones que van experimentando. La música irá sonando varias veces. 3. Al terminar, se cuelga el mural en un lugar visible mientras se oye por última vez la música, sin hablar, se observa. - Cada uno escribe en un papel los 3 puntos de la evaluación creativa. Luego los pega en la cartulina preparada para la evaluación individual de ese día.				
Objetivos de la sesión - Facilitar a la desinhibición corporal. - Tomar consciencia del propio cuerpo y sus partes. - Perder el miedo al cuerpo del otro. - Observar las acciones de los demás. - Tomar decisiones en grupo, respetando las opiniones de los otros. - Tomar consciencia de las emociones y cómo las expresamos. - Ser capaces de expresar la opinión personal y aceptar la crítica.	<table> <tr> <th data-bbox="952 470 1523 502">Contenidos</th><th data-bbox="1523 470 2114 502">Material</th></tr> <tr> <td data-bbox="952 502 1523 901"> - La desinhibición, el miedo al ridículo. - Consciencia corporal, imagen del propio cuerpo. - Observación activa. - Decisión y participación, trabajo en grupo. - Consciencia emocional. Juego. - Expresión de ideas y criterios, aceptación de las ideas de los demás. </td><td data-bbox="1523 502 2114 901"> - Papel continuo, ceras de colores, música grabada, equipo de música </td></tr> </table>	Contenidos	Material	- La desinhibición, el miedo al ridículo. - Consciencia corporal, imagen del propio cuerpo. - Observación activa. - Decisión y participación, trabajo en grupo. - Consciencia emocional. Juego. - Expresión de ideas y criterios, aceptación de las ideas de los demás.	- Papel continuo, ceras de colores, música grabada, equipo de música
Contenidos	Material				
- La desinhibición, el miedo al ridículo. - Consciencia corporal, imagen del propio cuerpo. - Observación activa. - Decisión y participación, trabajo en grupo. - Consciencia emocional. Juego. - Expresión de ideas y criterios, aceptación de las ideas de los demás.	- Papel continuo, ceras de colores, música grabada, equipo de música				
EVALUACIÓN: (por parte del animador, mediante la observación recogerá cómo se expresa el grupo, cómo se relaciona, las improvisaciones, etc., y así poder hacer cambios en los ejercicios y exigencias) - Desinhibición: Inseguridad. Nervios. Espontaneidad. - Movimiento libre: Inseguro. Circular. Libre. Espontaneo. - Relación entre iguales: Desequilibrada. Tensión. Equilibrio. Tranquilidad. - Toma de decisiones en grupo: Costaba. Rápida. Líder. Consenso. - Expresión: Precaución. Artificialidad. Tranquilidad. Espontaneidad - Aceptación de la opinión de los otros: Negación. A la defensiva. Aceptación.					

Ficha de la sesión 2

SESIÓN N° 2		NOMBRE DE LA PROPUESTA: EL JUEGO INFANTIL Y SUS ETAPAS I	FECHA: 30/01/2016
		PLANTEAMIENTO: Comenzamos desde la etapa afectiva y sensorial. Se trabajarán aspectos corporales, expresivos, las emociones, los sentidos y la confianza en el otro. Etapa sesoriomotriz (0 a 2 años)	
INICIAL 60'	- “Buenos días”	Expresión corporal con todo el cuerpo. Con música tranquila. Ocupar el espacio de tal forma que permita cualquier movimiento sin obstaculizar a los demás. Adoptar una postura cerrada. Respiración, tomar consciencia de ella, poco a poco ir rompiendo la posición estirándose, como cuando se levantan en la mañana. Estar atentos a la respiración ¿Cómo es según la posición en la que estamos? Poco a poco se van incorporando y moviendo por el espacio. Desplazarse ocupando el mayor espacio posible, ahora el menor espacio. Ocupar entre todos el máximo espacio, pero manteniendo tres puntos de contacto, se creará una trama grupal lo más amplia posible. Ahora todo el grupo ocupa el menor espacio posible. 20 minutos.	
	- “Bienvenidos al mundo”	Se realiza un pasillo con una tela a modo de túnel. En un extremo se encuentra la mitad del grupo y en el otro la otra mitad. Poco a poco van pasando por el túnel en cuadrupedia, uno a uno los que están en un extremo y los que están en el otro los reciben como si se tratará de alguien a quien están esperando hace mucho tiempo pero que no conocen, una recepción cálida, afectuosa, esperada. Cambio de grupo. Es una experiencia que nos acerca a la vida, volver a nacer y ser bienvenidos al mundo. 25 minutos.	
	- Comentamos, ¿cómo nos hemos sentido? Emociones, recuerdos, vínculos. Si nos ha gustado la experiencia, si no. 15 minutos.	Descanso de 30 minutos	
CENTRAL 90'	- Se dividen en parejas. Una llevará los ojos tapados y el otro le hará de guía cogiéndole las manos y poniéndose delante, caminará de espaldas (el que lleva los ojos destapados). Caminarán por la sala, experimentando sensaciones, cambios de ritmo, saliendo al exterior, pasando por las paredes, cortinas (rugosidades, texturas), subiendo escalones, etc. Luego cambio de rol. La consigna es cuidar al otro, no hacerle pasar por sitios que no puede o se percibe que no está a gusto y para el compañero es confiar en el otro. 5 minutos cada uno. Después se comenta cómo se ha ido, si se han sentido cuidados, etc. 20 minutos.		
	- Ejercicio de técnica y creatividad corporal.	Se distribuyen objetos por la sala, tantos como personas en el grupo. A una voz del animador cada uno elige uno al azar, con él irá expresando las indicaciones que dé el animador: miedo, ternura, agresividad, vergüenza, aburrimiento, desprecio.	
	- Composición con objeto.	A partir del objeto escogido lo observamos: ¿Cómo es? ¿Qué características tiene? ¿Para qué se utiliza? ¿Qué cualidades posee?, etc. Descubrir detalles del objeto. De las cualidades escoger 3: Por ejemplo, caliente, cómodo y suave.	
		Desplazarse por la sala cómo si fuera ese objeto, identificarse con el objeto, convertirse en él. Ponerle su propio nombre al objeto y decirse a sí mismo: “Soy Pablo, soy caliente, soy cómodo, soy suave”.	
		Buscar un compañero y hablar sobre las cualidades del objeto elegido referidas a sí mismo y al compañero. Ahora pueden crear una historia con los objetos, sus cualidades y sus desplazamientos. Después exponerlas al grupo.	

FINAL 50'	
	Descanso de 10 minutos - Comentaremos la etapa sensorio motriz infantil, de 0 a 2 años, la relacionaremos con los ejercicios realizados. ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cuál es el rol del adulto en esas experiencias, motivador, creador de espacios, se anticipa, deja explorar, etc.? - Modelado con barro y los ojos tapados. Con un trozo de barro montar una figura, la que quieran, pero con los ojos tapados. Luego se destapan y observan lo que han creado y si se parece a lo que han imaginado. - Evaluación creativa. Cada uno escribe en un papel los 3 puntos de la evaluación creativa. Luego los pega en la cartulina reservada para la actividad de evaluación de ese día.
OBJETIVOS: - Tomar consciencia del propio cuerpo y la respiración. - Ejercitar habilidades de expansión corporal, desinhibición. - Aceptar al otro con todo su potencial. - Dejarse llevar y aceptar ser atendido y cuidado por los demás. - Conectar con las emociones más profundas, con el nacimiento de uno mismo. - Ejercitar la imaginación y la capacidad creadora a través de los sentidos y las emociones. - Desarrollar habilidades para dramatizar.	CONTENIDOS: - Consciencia corporal y respiración. - El otro como oportunidad para conocimiento de uno mismo. - La confianza en el otro. - La experiencia de nacer. - Las emociones que nos provocan los sentidos. - Imaginar historias a través de cualidades inventadas de diferentes elementos. - Compartir el proceso con otros. - Ponerse de acuerdo. MATERIALES: - Trozo de tela para el túnel de unos 10x4 metros aproximadamente. - Música tranquila, reproductor de música. - Objetos sin especificar, diversos y de diferentes texturas y formas. - Barro
EVALUACIÓN DEL GRUPO: - Nivel de participación: Bajo, medio, alto, muy alto. - Nivel de expresión: Bajo, medio, alto, muy alto. - Nivel de satisfacción individual con las experiencias: Bajo. Medio. Alto. Muy alto. - Nivel de confianza. Bajo. Medio. Alto. Muy alto. - Valoración de la creatividad individual según la tabla 4	

Ficha de la sesión 3

SESIÓN Nº 3		NOMBRE DE LA PROPUESTA: EL JUEGO INFANTIL Y SUS ETAPAS II	FECHA: 13/02/2016
		PLANTEAMIENTO: Etapas de juego pre-simbólico y simbólico. Jugar con la dramatización. Hacer como. El lenguaje.	
INICIAL 60'	- El imán	Por parejas. "A" coloca su mano abierta y paralela a un palmo aproximadamente de la nariz de "B", que queda hipnotizado y mantendrá siempre su rostro a la misma distancia de la mano de "A". "A" inicia una serie de movimientos: hacia arriba, hacia abajo, a la derecha, a la izquierda... Procurando que "B" haga todos los movimientos posibles. Acelerará o retardará el ritmo pero siempre dándole oportunidad de seguir las trayectorias de su mano. "A" puede cambiar de mano a fin de realizar movimientos más insólitos. Cambiar de papeles. Variaciones: "A" hace de imán con ambas manos y mueve a dos compañeros. "A" hace de imán a "B" y a "C", pero "B" hace de imán de "D" y "C" de imán de "E"(25 minutos) (Motos Teruel & Tejedo, 2007)	
	- La sombra	Por parejas. Uno se coloca detrás del compañero. Reproducirá sus movimientos como si fuera su sombra. Se recomiendan en un principio hacer movimientos lentos y ondulados y poco a poco ir agregando otros en los que intervenga la totalidad del cuerpo. Cambiar los papeles. Variaciones: Realizar el juego con tres participantes, cuatro, hasta completarlo con todo el grupo. Finalmente introducir música para que ayude a desencadenar movimientos. 25 minutos.	
	- Comentar cómo ha ido, si ha gustado, qué han sentido,etc.		
Descanso de 30 minutos			
CENTRAL 90'	- Mascar chicle (preparando los músculos para la técnica vocal).	Simular que se está mascando chicle. Llevar el chicle por todos los rincones de la boca, formar globos imaginarios y hacerlos estallar. Los globos son cada vez más grandes. De repente el tamaño del chicle aumenta y te obliga a mascar abriendo mucho más la boca. El chicle sigue creciendo, desborda totalmente la boca, adquiere vida y con sus tentáculos se aferra viscosamente a la garganta que intenta pedir auxilio. Después se apodera del cuerpo y se va pegando por los brazos, tronco y piernas. Atrapa todo el cuerpo y no se puede salir de ese estado.	
	- Los sonidos de las palabras.	Todos conocemos los sonidos que emiten los animales. El gato "miau", el perro "guau", ahora se trata de darle sonoridad a diferentes objetos, como: La montaña, la silla, un vaso, el sol, la flor, la reja, la goma de borrar, las nubes, etc.	
	- Espacios desencadenantes	Se forman tres grupos al que se les da un espacio y deben crear una historia (introducción, nudo y desenlace). Espacios: En la peluquería de señoras. Problema: una de ellas tiene un amante y es el marido de una de ellas. En la sala de urgencias de un hospital. Problema: El médico no viene. En la cola del cine. Problema: Solo quedan 2 entradas para el estreno de la película. (Motos Teruel & Tejedo, 2007). Se presentan las improvisaciones delante del grupo.	

Descanso de 10 minutos

FINAL 50'

- Imágenes de cuadros.

Individual. El animador da un espacio y cada uno interpreta un elemento del cuadro y se sitúa en el medio del escenario para representarlo. Después comenta qué está escenificando. Ejemplo: En el mar, en la montaña, la plaza del pueblo, etc.

- Usos inusuales: “La bufanda”

Por parejas. Se da un objeto a cada pareja, en este caso una bufanda y se les pide que representen una acción con diálogo, en la cual se usa el objeto pero si darle el uso habitual, por ejemplo: La bufanda como un paño de lágrimas a los asistentes a un duelo. Se representan.

- Comentarios finales sobre el juego y si ha resultado fácil o no. (Motos Teruel & Tejedo, 2007)

- Evaluación creativa. Cada uno escribe en un papel los 3 puntos de la evaluación creativa. Los va pegando en la cartulina preparada para ese día y esa actividad.

OBJETIVOS:

- Romper la tensión inicial.
- Crear un clima lúdico y de diversión.
- Ejercitar la capacidad de observación y concentración.
- Preparar los órganos articulatorios para los ejercicios de voz.
- Trabajar el juego a través de situaciones simbólicas.
- Favorecer la expresividad sonora
- Estimular la imaginación.
- Improvisar a partir de un objeto.
- Hacer representaciones mentales y expresarlas con el cuerpo a partir de una idea dada.
- Crear una representación dramática a partir de una situación dada.

CONTENIDOS:

- La confianza, dejarse llevar por el compañero.
- El juego, la diversión.
- La observación y la concentración en realizar una acción.
- La voz, los órganos fonatorios.
- La expresividad corporal
- La capacidad de atribuirle significado simbólico a las cosas.
- Representaciones de situaciones.
- La imaginación.

MATERIALES:

EVALUACIÓN:

- Nivel de participación: Bajo, medio, alto, muy alto.
- Nivel de expresión: Bajo, medio, alto, muy alto.
- Nivel de satisfacción individual con las experiencias: Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Nivel de confianza. Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Nivel de creación: Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Valoración de la creatividad individual según la tabla 4

Ficha de la sesión 4

SESIÓN Nº 4	NOMBRE DE LA PROPUESTA: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PLANTEAMIENTO: A través de diferentes propuestas de juego dramático se trabajaran las emociones y cómo gestionarlas para encontrar solución a los diferentes problemas que se plantean.	FECHA: 27/02/2016
INICIAL 60'	- Juego del asesino. Todos en círculo con los ojos cerrados. El animador elige uno sin que nadie sepa, que será el asesino y que matará a los otros guiñándole el ojo. Caminan por la sala y el asesino va matando, cuando alguien muere tiene que expresarlo y caer al suelo. Los demás deben estar atentos para descubrir al asesino, si creen que lo saben dicen “Sospecho que (nombre de uno de los participantes) es el asesino”. Si es así el asesino cae muerto y si no cae el que lo dijo. Se sigue el juego hasta descubrir al asesino o que los haya matado a todos. Variaciones: el animador elige más de un asesino, 2, 3 , 4 20 minutos - Emociones I Individualmente ir reproduciendo con el cuerpo, la expresión de la cara, etc., las siguientes máscaras que expresan estados de ánimos o acciones que va describiendo el animador, mientras nos movemos por la sala. Calma, enfado, maldad, rabia, risa, tristeza, sueño, bostezo, llanto, enfermedad, sueño, repugnancia, alegría, timidez. - Emociones II Seguimos desplazándonos por la sala al ritmo de las emociones pero a la orden del animador nos encontramos con alguien y debemos entablar una conversación sobre un tema propuesto. Temas: 1. Alegría. 2. Tristeza. 3. Enfado. 4 Desconfianza. 20 minutos	
CENTRAL 90'	Descanso de 30 minutos - Las sillas de las emociones. Alegría. Tristeza. Ira. Miedo. Repugnancia. 4 sillas, en cada una hay una emoción. Un grupo de 4 voluntarios entra en el juego, se mueve alrededor, explorando lo que siente cuando se acercan a una silla concreta, la experiencia es corporal. Entra otro participante y la consigna es relacionarse todos con/contra él, según la emoción donde está cada uno. - Las sillas de las emociones II Un grupo de 4 voluntarios entra en juego. La situación es la siguiente: A “A” le debe dinero “B”, a “B” le debe dinero “C”, se mueven por las sillas de la emociones expresando lo que sienten según en qué silla están. Entra “D” en escena, es alguien a quien “A” le debe dinero y viene a cobrar. - Al acabar la actividad se sientan en círculo y comentan cómo han sentido los que estaban dentro, cómo se ha resuelto la situación y cómo lo han visto los que estaban fuera. Descanso de 10 minutos	

FINAL 50'	- Reflexión. El grupo se divide en cuatro. El animador propone unas viñetas (Anexo 2) de Frato sobre los diferentes temas con la educación vista desde el punto de vista de la infancia. Convida los grupos a debatir sobre el tema y a crear una escena con el mensaje de la viñeta. Cada grupo expone su producción. - Evaluación creativa. Cada uno escribe en un papel los 3 puntos de la evaluación creativa. Luego los va pegando en la cartulina de esa sesión.
OBJETIVOS: - Observar, estar atentos. - Explorar situaciones de tensión de forma lúdica. - Explorar las emociones en situaciones concretas. - Tomar consciencia de las emociones que sentimos y provocamos. - Darse cuenta de cómo afectan las emociones a la hora de buscar solución a un problema. - Reflexionar sobre las opiniones de la labor profesional del maestro desde el punto de vista de los niños.	CONTENIDOS: - La observación, la atención, la escucha. - La tensión, los nervios, estar alertas. - Las emociones y cómo nos relacionamos con ellas. - Las opiniones de los demás sobre la labor docente. MATERIALES: - Sillas - Papeles con las emociones escritas: Alegría, Tristeza, Ira, Miedo, Asco. - Viñetas de Frato.
EVALUACIÓN: - Nivel de participación: Bajo, medio, alto, muy alto. - Nivel de expresión: Bajo, medio, alto, muy alto. - Nivel de satisfacción individual con las experiencias: Bajo. Medio. Alto. Muy alto. - Nivel de confianza. Bajo. Medio. Alto. Muy alto. - Nivel de creación: Bajo. Medio. Alto. Muy alto. - Valoración de la creatividad individual según la tabla 4	

Ficha de la sesión 5

SESIÓN Nº 5		NOMBRE DE LA PROPUESTA: LOS CUENTOS CLÁSICOS	FECHA: 12/03/2016
		PLANTEAMIENTO: Revisar los cuentos clásicos que se narran en infantil, reflexionar sobre ellos. ¿Son buenos? ¿Son actuales? ¿Qué papel tienen en el fomento de la coeducación?	
INICIAL 60'	- Mimo en cadena 5 voluntarios abandonan la sala. A cada uno se le asigna una letra: A, B, C, D y E. Seguidamente le grupo decide realizar una secuencia mímica por ejemplo: preparar una tortilla de patatas, cambiar el pañal a un bebé, hacer un bocadillo, etc. Se llama a “A” y se le da las instrucciones de la secuencia a realizar. Después se le llama a “B” que observa a “A” realizar la acción. Se llama a “C” y observa como hace la acción” B”, que repite lo que ha hecho “A”. Entra “D” y observa a “C” que imita a “B”. Entra “E” y observa la acción de “D” que imita a “C”. Por último “E” representa la acción que ha visto a “C” delante de todos. En ningún momento se puede usar la palabra, solo los gestos y acciones. El resultado de cada acción será diferente porque se compone de interpretaciones de lo que cada uno observa y le llama la atención. (Motos Teruel & Tejedo, 2007, adaptación) - Reflexionar sobre el papel de modelo que representan los maestros y maestras delante de los niños y la responsabilidad que conlleva.		
	Descanso de 30 minutos		
CENTRAL 90'	- Dramatización. Texto propuesto: “la Cenicienta” de Roald Dahl (ver anexo 4) Se reparten los personajes del cuento y se lee. Personajes: Narrador, Cenicienta, Hada Madrina, Príncipe y Hermanastras. Proceso de dramatización: Aproximación al texto, después de leerlo destacamos tres elementos a partir de los cuales se basará la propuesta. Estos son: actantes, funciones y conflictos. Actantes: Protagonista (Cenicienta y el príncipe) y antagonista (las hermanastras y el príncipe). Secundario: el hada madrina, la Madrastra. Funciones según Propp⁴: 1. Las hermanastras van al baile y Cenicienta se queda sola. (ALEJAMIENTO). 2. Cenicienta quiere ir al baile pero está encerrada (situación inicial. PROHIBICION) 3. El hada llega, la ayuda y va al baile (TRANSGRECIÓN) 4. Conoce al príncipe, bailan y se tiene que ir (PARTIDA) 5. Deja al príncipe y este la busca (DESPLAZAMIENTO) 6. El príncipe corta la cabeza a las hermanastras (COMBATE) 7. La Cenicienta pide a la madrastra un cambio en la historia (AUXILIO). 8. Cenicienta tiene pareja nueva y es feliz (MATRIMONIO) Conflictos: General: Cenicienta quiere cambiar su vida. Parcial: Cenicienta/hermanastras; Príncipe/hermanastras; Cenicienta/príncipe. Propuestas para la dramatización: -Caracterización de personajes: voz, actitud, corporal y manera de andar. - Conflictos y desenlaces. Improvisar cada una de las anécdotas expresadas en las funciones (por parejas o en grupos de 3/4) como secuencias		

⁴ Las funciones de Propp: Reconoce 31 funciones analizando la estructura de los cuentos populares, (Alejamiento, prohibición, transgresión, etc.) (Rodari, 2009).

FINAL 50'	independientes. Dar otros desenlaces a los conflictos parciales. Crear otros conflictos. Otras propuestas, introduciendo nuevos personajes si se quiere. Dramatización definitiva con todo el grupo. (Motos Teruel & Tejedo, 2007, Adaptación)		
	Descanso de 10 minutos		
	- Debate sobre el papel de la mujer en la sociedad. Las princesas y los príncipes. ¿Qué son los “micromachismos”⁵? ¿Educamos para la igualdad? ¿Qué función tiene la escuela en la coeducación? Los estereotipos. Las nuevas familias. Anexo 7.3⁶ - Actividad creativa. Luego de la reflexión se realizará un mural con pensamientos que han ido surgiendo en torno al tema planteado en la sesión. Se divide el papel de embalar en dos partes. En una irán los pensamientos negativos “Lo que no me gusta” y en otra los positivos “Lo que sí me gusta”. Cada integrante del grupo puede realizar cuantos pensamientos/frases/dibujos quiera y los irá plasmando en unos papeles de colores de DIN A6 (105 X 148 mm). De fondo irá sonando música tranquila, que favorezca la introspección individual. - Al finalizar se leerán y se expondrán en la sala. - Dinámica de final de taller. Se hace un círculo grande. Todos de pie. Los ojos cerrados. Escuchar la música tranquila que suena de fondo (Sonata para piano Op. 13, segundo movimiento, Adagio, Beethoven), el animador les pide que se abracen entre todos y que comiencen a moverse en círculos poco a poco, después hacia el centro y vuelta al lugar. Al acabar la música abren los ojos y realizan un par de respiraciones profundas. Final.		
OBJETIVOS:		CONTENIDOS:	MATERIALES:
- Asegurar un clima favorable para comenzar la actividad. - Ejercitar la capacidad de concentración. - Proporcionar diversión. - Trabajar habilidades de mimo. - Darse cuenta del modelo que representan los educadores delante de las niñas y niños. - Realizar una dramatización poniendo énfasis en el estudio de los conflictos.		- La concentración, habilidades de mimo y de improvisación. - Reflexión sobre los modelos que se transmiten a los niños y niñas de infantil, la no neutralidad de la educación. - Las funciones de Propp en los cuentos clásicos. - Dramatización y resolución de conflictos. - Reflexión sobre un cuento clásico infantil y su relación con estereotipos y roles de	- Fichas del juego de los animales. - Papel de embalar color marrón. Tamaño: 2 X - Folios de colores tamaño DIN A6 - Rotuladores de colores. - Celo - Reproductor de música. - Música tranquila - Sonata para piano op. 13, adagio, de Beethoven.

⁵ Micromachismos: Se refiere a los comportamientos, casi imperceptibles, de violencia que los hombres realizan hacia las mujeres diariamente. Este término lo define Luis Bonino Méndez, http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/07/micromachismos_la-violencia-invisible-en-la-pareja.pdf

⁶ En el anexo 7.3 se muestra un video en el que unos jóvenes realizan una representación teatral del tema propuesto.

género.

EVALUACIÓN

- Nivel de participación: Bajo, medio, alto, muy alto.
- Nivel de expresión: Bajo, medio, alto, muy alto.
- Nivel de satisfacción individual con las experiencias: Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Nivel de confianza. Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Nivel de creación: Bajo. Medio. Alto. Muy alto.
- Valoración de la creatividad individual según la tabla 4

3.6 EVALUACIÓN

Para poder evaluar la propuesta se hace más conveniente hablar de valoración, ya que la evaluación tradicional no resultaría aplicable en este caso dada la naturaleza de las actividades que se realizan en las sesiones de trabajo.

Antes de nada hay que dejar claro que aquello que se pretende evaluar no es la calidad actoral individual ni grupal, sino cuestiones relacionadas a las actitudes que manifiestan los participantes del taller: predisposición al juego, capacidad de encontrar soluciones a los problemas planteados, capacidad de relación y aceptación de los compañeros, etc.

Como ya se ha señalado anteriormente, el juego dramático está más centrado en el proceso que en el resultado y por ello no se utilizan para la evaluación patrones estéticos. A la hora de valorar el trabajo de los alumnos del taller tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- La satisfacción que cada uno expresa de su propio trabajo.
- El desarrollo de los papeles que cada uno aporta e interpreta.
- Si los recursos y los medios que se utilizan para expresar son los adecuados.
- La integración grupal.
- La participación que se da en las actividades colectivas.
- Etc.

Durante las sesiones del taller están previstos espacios o momentos, luego de cada actividad para la reflexión y la valoración grupal de las actividades. Una de las técnicas de valoración que se utilizan es la técnica del círculo. Todos sentados en círculo expresan de forma oral cómo se han sentido en las actividades de expresión, qué cambiarían, cómo han visto a los compañeros, etc. Hay que remarcar que en el círculo todos los participantes tienen el mismo estatus, incluyendo el animador y se realiza una comunicación en todas las direcciones. El animador cumple la función de dinamizar la sesión de evaluación colectiva, pero también la de asegurar un clima de confianza y respeto. En las sesiones se valorará la participación de todos pero no se interrumpirá su exposición. Otra técnica que se utiliza es la evaluación creativa, que consiste en dejar por escrito en tres papeles diferentes tres opiniones personales y anónimas de la sesión o del trabajo individual y que son los siguientes:

¿Qué me llevo?	¿Qué descarto?	¿Qué cosa dejo reposar?
----------------	----------------	-------------------------

Cuadro 4 Evaluación creativa

Luego, estos papeles se pegan en una cartulina (una para cada sesión) con los tres apartados marcados y se deja expuesto en la clase para poder observarlos en cualquier momento que se desee. Estas reflexiones personales servirán también al profesor para evaluar el aprendizaje, intereses y sensaciones que manifiestan los alumnos.

3.6.1 Instrumentos para la evaluación del juego dramático

Los instrumentos que utilizará el animador para la evaluación serán los siguientes:

- La observación: mediante esta técnica podrá llevar un registro de aquellos puntos que le interesa valorar, para poder comprobar si se han cumplido los objetivos como también el desarrollo de las actividades y la cohesión en el grupo.
- Las escalas de valoración: a partir de una escala de mayor a menor grado de satisfacción o participación se recoge y valoran los aprendizajes.
- Los anecdotalios: En ellos se registran hechos significativos y que han llamado la atención.

Tomás Motos y Francisco Tejedo (2007) plantean en la siguiente tabla, una escala para valorar la creatividad de un participante mientras se realiza una representación grupal, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas y el compromiso con el trabajo dramático. La puntuación es de menor a mayor, siendo 5 el puntaje más cercano a la excelencia y 1 quiere decir que es Muy insatisfactorio, que no comunica.

Tabla 4 Valoración de la creatividad en el trabajo dramático (Motos Teruel & Tejedo, 2007)

Puntuación 1 , 2 , 3 , 4 , 5
Uso del gesto y el movimiento con imaginación
Uso del gesto y el movimiento con efectividad
Uso de las técnicas vocales para realzar el trabajo dramático
Elección de diferentes elementos para representar las ideas e ilustrar el tema
Presentación claramente articulado del tema
Credibilidad de la acción
Uso de una imagen central para unificar la representación
Mantiene el foco en la acción
Uso de la tensión dramática
Equilibrio entre las partes
Mantenerse en el rol
Uso del contraste

4. CONCLUSIONES

4.1 CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL MARCO TEÓRICO

A partir de la investigación teórica que se ha realizado se puede concluir que:

Sobre el juego.

El juego se diferencia substancialmente del ocio. El primero es una respuesta a una necesidad interna del ser humano y el ocio es una respuesta a una necesidad de evasión de la realidad y ligada al consumo. Juego y trabajo son sinónimos.

El juego debe ser una actividad libre (Huizinga, 2012).

El juego es una actividad que persigue el disfrute (Tonucci, Imaginelephants, 2015) y está estrechamente ligada al desarrollo infantil en todas sus dimensiones.

La convención de los Derechos del Niño ratifica el juego como actividad propia de la infancia en su artículo 31 (UNICEF, 2006).

La escuela debe reconocer el papel del juego como facilitador del aprendizaje.

Sobre el juego simbólico.

El juego simbólico comienza a partir de los dos años y evoluciona conforme los niños van creciendo y madurando. El juego simbólico y el juego teatral se relacionan porque comparten técnicas en su ejecución como la espontaneidad la imitación y la creatividad.

Sobre el juego dramático y el teatro.

El juego dramático o drama utiliza el juego para conseguir sus objetivos, desarrollando una actividad consciente y reflexiva. Se diferencia del teatro porque tiene más en cuenta el proceso y no el final estético o la puesta en escena.

El juego dramático y el teatro son una excelente herramienta de trabajo para desarrollar todas las inteligencias propuestas por Gardner.

El rol del educador es de facilitador, mediador y creador de espacios ricos para el aprendizaje.

Hay que revisar el concepto de la infancia para ser coherentes a la hora crear contextos significativos de aprendizaje. El juego dramático y el teatro, son una excelente herramienta para trabajar con los maestros y potenciar, así la toma de consciencia sobre su labor en la sociedad.

4.2 CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: TALLER DE JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO.

Para las actividades del taller se siguen las propuestas de diferentes autores especializados en pedagogía teatral teniendo en cuenta actividades que relacionen conceptos y práctica según las

edades con las que se trabaja. Se busca también la reflexión sobre temas que tienen que ver con el uso de estereotipos.

A partir de la participación en diversos talleres y cursos de formación en teatro y psicomotricidad se ha podido observar la apertura de las personas conforme van realizando las actividades del taller y cómo se crea un sentimiento de grupo, en la mayoría de los casos. Por eso hay que tener en cuenta que las actividades no deben ser forzadas.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La falta de conocimiento sobre el juego dramático y el teatro y sus beneficios en la educación es un impedimento para desarrollar estas actividades sobre todo con adultos. La falta de apertura que tienen los maestros a la hora de expresar emociones y sentimientos, es otra barrera. Poca participación masculina en actividades expresivas. Esto nos lleva a pensar en la autoevaluación y la reflexión de la actividad diaria en las aulas, que suele ser insuficiente. El cambio tiene su tiempo y suele ser lento, los resultados se observan a largo plazo.

La falta de formación de actividades prácticas y reflexivas de forma horizontal es otro punto a destacar en las limitaciones que se encuentran.

Pero más allá de las limitaciones hay que destacar la cohesión que se experimenta en el grupo, las sensaciones individuales de bienestar que manifiestan las personas que participan en los talleres, ya que mejoran su autoestima, reconocen su capacidad creadora y reducen el estrés. También hay que destacar la cantidad de estrategias que adquieren los docentes para llevarlas a la práctica, tanto en situaciones de juego como en resolución de conflictos.

6. BIBLIOGRAFIA

6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizecang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial. Sobre Piaget y el pensamiento infantil en relación al juego (pág. 24)
<https://books.google.es/books?id=KHxf5HRzeacC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=aizencang+noemí+jugar+aprender+y+enseñar.+buenos+aires+manantial+2005&source=bl&ots=w1LPEIMm1B&sig=6o cT2T2PPGoq-UnHdRaetsOyIAs&hl=ca&sa=X&ved=oCEYQ6AEwBGoVChMIurCbudfExwIVwtQaCh1cmwjK#v=onepage&>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Bercebal, F. (1995). *Drama, un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque. (pág. 41)
- Biniés, P. (2004) *Conversa amb Jerome S. Bruner quan el joc és imaginació. Espai i temps per al joc* (pág. 47-50). Barcelona. Temes de Infància.
- Bisquerra, R. (21 de agosto de 2015). *Rafael Bisquerra*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/ca/intelligencia-emocional/intelligencia-emocional-segons-salovey-mayer.html>
- Bonino Méndez, L. (25 de 08 de 2015). Obtenido de http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/07/micromachismos_la-violencia-invisible-en-la-pareja.pdf
- Ceballos Viro, I. (2014). *Manual de la asignatura Didáctica de la Literatura Española*. UNIR. (Capítulo 8 Creación Dramática).
- Children, R. (2005). *Catálogo de la exposición: Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat. (pág.3)
- Dahl, R. (2009). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara. (pág. 9-15)
- Dolci, M. (2010). *Gargots teatrals*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat. (pág. 17-18, 21)
- Farreny, M. T. (2002). *Carme Aymerich Pedagogía de l'expressió, pedagogia de la vida*. Barcelona: Pòrtic. (pág. 32-33).
- Frato. (20 de Noviembre de 2013). *El mito de los deberes*. Obtenido de <http://www.elmitodelosdeberes.com/2013/11/los-deberes-con-ojos-de-frato.html>
- Frato. (11 de Junio de 2013). *Revista pueblos*. Obtenido de <http://www.revistapueblos.org/?p=14515>
- Frato. (11 de agosto de 2015). Obtenido de <http://profelandias.blogspot.com.es/p/blog-page.html>
- Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En D. Bañeres, A. Bishop, M. Cardona, O. Comas i Coma, G. M. Escuela Infantil platero y Yo, T. Hernández, . . . T. Vida, *El juego como estrategia didáctica* (págs. 13-21). Barcelona: Graó.
- García Hoz, V. (1993). *La educación en el nivel primario* (pág. 212). Madrid: Rialp.

- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens* (pág. 24 y 53-54). Madrid: Alianza editorial.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena* (pág. 42). Ciudad Real: Ñaque.
- LOE, L. O. (04 de 05 de 2006). *BOE*. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOMCE, L. O. (10 de 12 de 2013). *BOE*. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. (Pág 221-230). Murcia: Universidad de Murcia.
- Mantovani, A. (agosto de 2015). *Imaginelephants*. Recuperado de http://imaginelephants.com/pdf/Alfredo_Mantovani.pdf
- Moreu, A. (2014). La escuela de Ginebra: Claparède, Piaget, Audemars y Lafendel. En C. Sanchidrián, & J. (. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (págs. 286-289). Barcelona: Graó.
- Motos Teruel, T., & Ferrandis, D. (2015) *Teatro aplicado* (pág. 81-85). Barcelona: Octaedro.
- Motos Teruel, T., & Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización* (pág. 19-26, 45). Ciudad Real: Ñaque.
- Pérez-López, J., & M., J.-V. (2014). El constructivismo en la educación infantil: Ausubel, Bruner, Vigotsky. En C. Sanchidrián, & J. (. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (págs. 293-304). Barcelona: Graó.
- Prellezo, J. M. (2014). Maria Montessori y otras aportaciones italianas. En C. Sanchidrián, & J. (. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (págs. 212-215). Barcelona: Graó.
- Requena, M. D., & Sainz de Vicuña, P. (23 de agosto de 2015). *Didáctica dela Educación Infantil* Google books. Obtenido de https://books.google.es/books?id=cIes9VbMjm4C&pg=PA97&dq=aportaciones+de+piaget+ala+educacion&hl=ca&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIx7bq2qG_xwIVBTwUCh2H3who#v=onepage&q=aportaciones%20de%20piaget%20ala%20educacion&f=false
- Rinaldi, C. (2004) *Els pensaments que sustenten l'acció educativa. Espai i temps per al joc* (pág. 15-37). Barcelona. Temes d'infància.
- Rodari, G. (2009) *Gramática de la Fantasía* (pág. 101-113, 234). Barcelona: Planeta.
- Ruiz de Velasco Galvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico* (pág. 100, 103-107). Barcelona: Graó.
- Sellarés, R. (2004) *Fem lloc al joc. Espai i temps per al joc* (pág. 39-45). Barcelona. Temes de Infància.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños* (pág. 37) . Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (Agosto de 2015). *Imaginelephants*. Recuperado de http://imaginelephants.com/pdf/Francesco_Tonucci.pdf
- UNICEF. (junio de 2006). Obtenido de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_o6.pdf

6.2 BIBLIOGRAFIA

- Aizecang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Baraúna Teixeira, T. M. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido. Teatro del oprimido*. Guadalajara: Ñaque.
- Bercebal, F. (1995). *Drama, un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bonino Méndez, L. (25 de 08 de 2015). Obtenido de http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/07/micromachismos_la-violencia-invisible-en-la-pareja.pdf
- Ceballos Viro, I. (2014). *Manual de la asignatura Didáctica de la Literatura Española*. UNIR.
- Cots, J. (3 de julio de 2015). Un mestre no ha de fer veure que creu en l'infant, sinó creure-hi . (C. Capdevila, Entrevistador) http://m.ara.cat/videos/entrevistes/caprles-capdevila-entrevista-jordi-cots_3_1385291469.html
- Dolci, M. (2010). *Gargots teatrals*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat.
- Farreny, M. T. (2002). *Carme Aymerich Pedagogía de l'expressió, pedagogia de la vida*. Barcelona: Pòrtic.
- Gambaro, G. (8 de enero de 2015). Para qué sirve el teatro. (I. Soto, Entrevistador)
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lavonen, J. (20 de Febrero de 2015). Un niño de 4 años necesita jugar, no ir a la escuela. (M. Gutierrez, Entrevistador) <http://reevo.org/externo/un-nino-de-cuatro-anos-necesita-jugar-no-ir-a-la-escuela/>
- Mantovani, A. (agosto de 2015). *Imaginelephants*. Obtenido de http://imaginelephants.com/pdf/Alfredo_Mantovani.pdf
- Mateu, J. (26 de agosto de 2015). *Imagine elephants*. Obtenido de http://imaginelephants.com/pdf/Jordi_Mateu.pdf
- Mora, F. (11 de octubre de 2013). Enseñar significa emocionar. (I. Sanchíz, Entrevistador) Obtenido de <https://autoconocimientointegral.files.wordpress.com/2014/07/contra-enseñanza-significa-emocionar.pdf>
- Motos Teruel, T., & Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Prof. Regni parla di Montessori. M. M. Ojai, (Director). (2013) [Vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=SO6xR_vSOqE

- Ruiz de Velasco Galvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sanchidrián, C., & Ruiz Berrio, J. (2014). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Silvente, J. (15 de junio de 2015). *Jugar i jugar*. Obtenido de <http://www.jugarijugar.com/es/article/2166-los-ninos-siempre-juegan-y-siempre-jugaran-a-construir>
- Silvente, J. (29 de Julio de 2015). *Veure, pensar i sentir*. Obtenido de <http://veurepensarisenir.blogspot.com.es/2015/07/la-pedagogia-del-risc.html>
- Stern, A. (26 de agosto de 2015). *Imaginelephants*. Obtenido de http://imaginelephants.com/pdf/Andre_Stern.pdf
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (Agosto de 2015). *Imaginelephants*. Obtenido de http://imaginelephants.com/pdf/Francesco_Tonucci.pdf
- Wijnakker, T. (29 de junio de 2013). Se aprende lo que son 100 metros cuadradas jugando, corriendo y sintiendo lo que cansan. (E. García del Castillo, Entrevistador) <http://www.miciudadreal.es/2013/06/29/entrevista-a-tinus-wijnakker-se-aprende-lo-que-son-cien-metros-jugando-corriendo-y-sintiendo-lo-que-cansan/>

7. ANEXOS

7.1 ANEXO 1: Los cien lenguajes de la infancia.

En cambio el cien existe

El niño

está hecho de cien.

el niño tiene

cien lenguas

cien pensamientos

cien maneras de pensar

de jugar y de hablar

cien siempre cien

maneras de escuchar

de sorprenderse de amar

cien alegrías

para cantar y entender

cien mundos

que descubrir

que inventar

cien mundos

que soñar.

El niño tiene

cien lenguas

(y además cien cien cien)

pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura

le separan la cabeza del cuerpo.

Le hablan: de pensar sin manos

de actuar sin cabeza

de escuchar y no hablar

de entender sin alegría

de amar y sorprenderse

sólo en Pascua y en Navidad.

Le hablan:

de descubrir el mundo que ya existe

y de cien

le roban noventa y nueve.

Le dicen:

que el juego y el trabajo

la realidad y la fantasía

la ciencia y la imaginación

el cielo y la tierra

la razón y el sueño

son cosas

que no van juntas.

Le dicen en suma

que el cien no existe.

El niño dice:

en cambio el cien existe.

Loris Malaguzzi.

7.2. ANEXO 2: Viñetas



Ilustración 17 (Frato, El mito de los deberes, 2013)



Ilustración 28 (Frato, El mito de los deberes, 2013)

⁷ <http://www.elmitodelosdeberes.com/2013/11/los-deberes-con-ojos-de-frato.html>

⁸ <http://www.elmitodelosdeberes.com/2013/11/los-deberes-con-ojos-de-frato.html>



Ilustración 3ª (Frato, Revista pueblos, 2013)

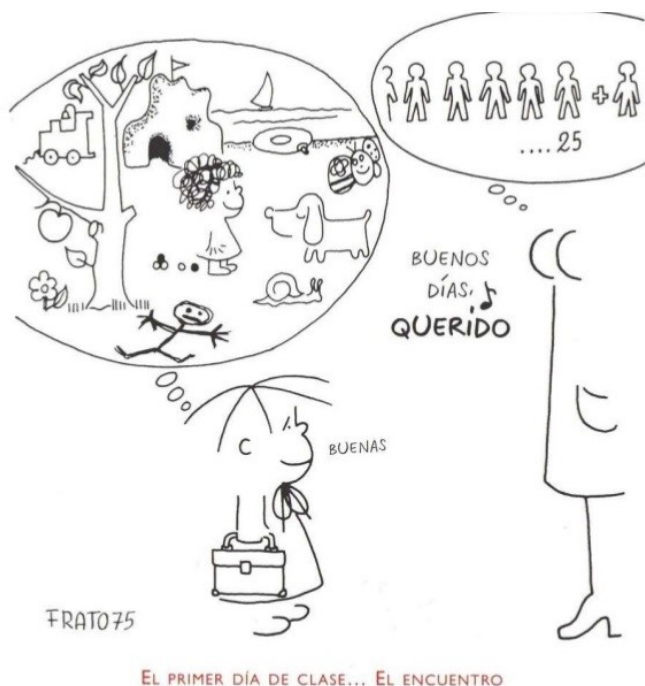
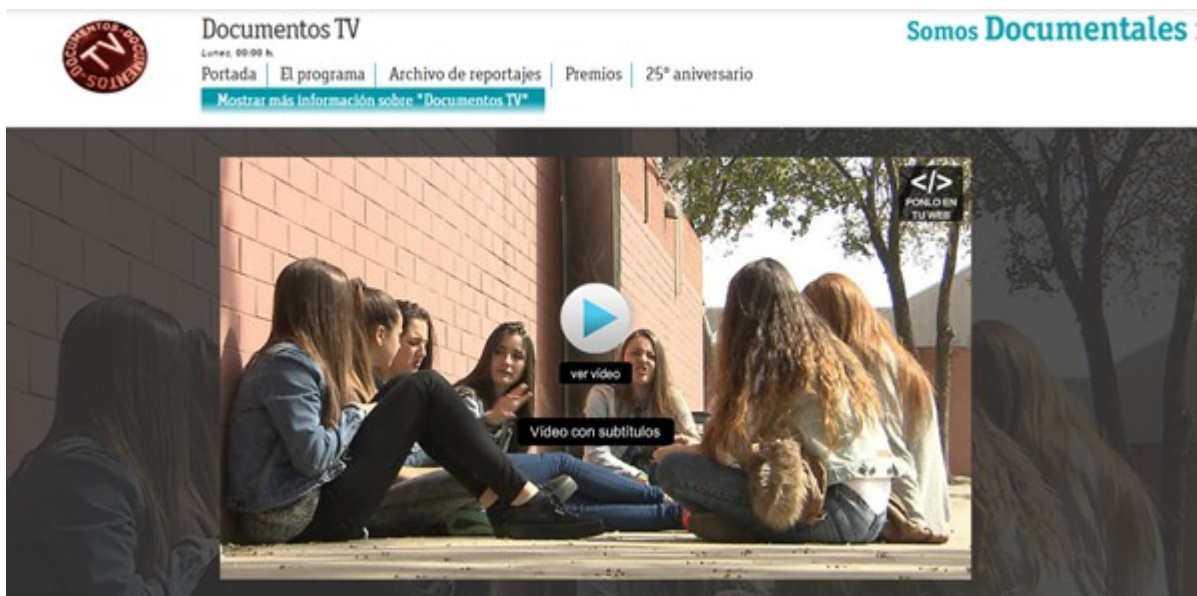


Ilustración 4ª Recuperado (Frato, 2015)

⁹ <http://www.revistapueblos.org/?p=14515>

7.3. ANEXO 3: VIDEO.

En este documental se utiliza el juego dramático y el teatro para representar comportamientos estereotipados sobre el rol de género que hay en la sociedad y repasa acciones de la vida cotidiana donde puede darse violencia de género. Herramienta de reflexión.



<http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-machismo-no-se-ve/3191698/>

7.4. ANEXO 4: CUENTO DE LA CENICIENTA. Autor: Roald Dahl

LA CENICIENTA

¹⁰ <http://profelandias.blogspot.com.es/p/blog-page.html>

“¡Si ya nos lo sabemos de memoria!”
diréis. Y, sin embargo, de esta historia
tenéis una versión falsificada,
rosada, tonta, cursi, azucarada,
que alguien con la mollera un poco rancia
consideró mejor para la infancia...

El lío se organiza en el momento
en que las Hermanastras de esta cuento
se marchan a Palacio y la pequeña
se queda en la bodega a partir leña.
Allí, entre los ratones llora y grita,
golpea la pared, se desgañita:
“¡Quiero salir de qué! ¡Malditas brujas!
¡Os arrancaré el moño por granujas!!”.
Y así hasta que por fin asoma el Hada
por el encierro en el que está su ahijada.
“¿Qué puedo hacer por ti, Cený querida?
¿Por qué gritas así? ¿Tan mala vida
te dan estas lechuzas?” “¡Frita estoy
porque ellas van al baile y yo no voy!”.
La chica patalea furibunda:
“¡Pues yo también iré a esa fiesta inmunda!
¡Quiero un traje de noche, un paje, un coche,
zapatos de charol, sortija, broche,
pendientes de coral, pantys de seda
y aromas de París para que pueda
enamorar al Príncipe de seguida
con mi belleza fina y distinguida!”.

Con Cený bailó el Príncipe rocks miles
tomándola en sus brazos varoniles
y ella se le abrazó con tal vigor
que allí perdió su Alteza su valor,
y mientras la miró no fue posible
que le dijera cosa inteligible.
Al dar las doce Cený pensó: “Nena,
Como no corras la hemos hecho buena”,
Y el Príncipe gritó: “¡No me abandones!”.
Mientras se le agarraba a los riñones,
Y ella tirando y él hecho un pelmazo
Hasta que el traje se hizo mil pedazos.
La pobre se escapó medio en camisa,
Pero perdió un zapato con la prisa.
El Príncipe, embobado, lo tomó
Y ante la Corte entera declaró:
“¡La dueña del pie que entre en el zapato
Será mi dulce esposa, o yo me mato!”.
Después, como era un poco despistado
dejó en una bandeja el chancho amado.
Una Hermanastra dijo: “¡Esta es la mía!”.
Y, en vista de que nadie la veía,
Pescó el zapato, lo tiró al retrete
Y lo escamoteó en un periquete.
En su lugar, disimuladamente,
Dejó una zapatilla maloliente.

En cuanto salió el Sol, salió su Alteza
Por la ciudad con toda ligereza
En busca de la dueña de la prenda.
De casa en casa fue, de tienda en tienda,
E hicieron cola muchas damiselas
Sin resultado. Aquella vil chinela,
Incómoda, pestífera y chotuna,
No le sentaba bien a dama alguna.
Así hasta que fue el turno de la casa
De Cenicienta...” ¡Pasa, Alteza, pasa!”.
Dijeron las perversas Hermanastras
Y, tras guiñar un ojo a la Madrastra,
Se puso la de más cara de cerdo
Su propia zapatilla en el pie izquierdo.
El Príncipe dio un grito, horrorizado,
Pero ell gritó más: “¡Ha entrado! ¡Ha entrado!
¡Seré tu dulce esposa!” “¡Un cuerno frito!”.
“¡Has dado tu palabra, Principito,
Precioso mío!” “¿Sí?”, rugió su Alteza.
“¡Ordeno que le corten la cabeza!”.
Se la cortaron de un único tajo
Y el Príncipe se dijo: “Buen trabajo.
Así no está tan fea”. De inmediato
Gritó la otra Hermana: “¡Mi zapato!
¿Dejad que me lo pruebe!” “¡Prueba esto!”.
Bramó su Alteza Real con muy mal gesto
Y, echando mano de su real espada,
La descocorotó de una estocada;
Cayó la cabezota en la moqueta
Dio un par de botes y se quedó quieta...

En la cocina Cenicienta estaba
Quitándoles las vainas a unas habas
Cuando escuchó los botes-pam, pam, pam-
Del coco de su hermana en el zaguán,
Así que se asomó desde la puerta
Y preguntó: “¿Tan pronto y ya despeierta?”.
El príncipe dio un salto: “¡Otro melón!”.
Y a Cený le dio un vuelco el corazón.
“¡Caray!” pensó. “¡Qué bárbara es su alteza!
Con ese yo me juego la cabeza...”
¡Pero si está completamente loco!”.
Y cuando gritó el Príncipe: “¡Ese coco!
¡Cortádselo ahora mismo!” en la cocina
Brilló la vara del Hada Madrina.
“¡Pídeme lo que queiras, Cenicienta,
Que tus deseos corren de mi cuenta!”.
“¡Hada Madrina”, suplicó la ahijada,
“no queiro ya ni príncipes ni nada
Que pueda parecérseles! Ya he sido
Princesa por un día. Ahora te pido
Quizá algo más difícil e infrecuente:
Un compañero honrado y buena gente.
¿Podrás encontrar uno para mí,
Madrina amda? Yo lo queiro así...”

Y en menos tiempo del que aquí se cuenta
Se descubrió de pronto Cenicienta
A salvo de su Príncipe y casada
Con un señor que hacía mermelada.

Y, como fueron ambos muy felices,
Nos dieron con el tarro en las narices.