



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El teatro como recurso educativo para el desarrollo integral: una propuesta didáctica

Trabajo fin de grado presentado por: Vicent Devís Gimeno

Titulación:

Grado de Maestro en Educación
Primaria

Modalidad de propuesta:

Propuesta de intervención
didáctica

Director/a:

Isaac Diego García Fernández

València

[16/05/2019]

Resumen

El presente trabajo de final de grado se centra en el estudio de los múltiples beneficios que la inclusión del teatro en el aula ofrece para la mejora y enriquecimiento del proceso de aprendizaje. Así, a lo largo de sus diferentes apartados, se expone un breve recorrido histórico para comprender la realidad actual de esta cuestión. Entre estos aspectos positivos, se incide en el desarrollo de una educación integral en los discentes, basada en el aprendizaje por competencias e incluyendo la totalidad de las inteligencias presentes en el individuo. Asimismo, se destaca el potencial del teatro para lograr una educación emocional y en valores. Todo ello, además, basado en una metodología de trabajo cooperativo que favorece la inclusión de la totalidad del alumnado y, por consiguiente, la cohesión del grupo. Por último, se incorpora una propuesta didáctica fundamentada en estas teorías y en la legislación educativa.

Palabras clave: teatro, dramatización, expresión corporal, trabajo cooperativo, aprendizaje por competencias.

Abstract

This investigation is focused on the benefits that the theatre can offer to improve and to enrich the learning process. Thus, throughout its different sections, a brief historical evolution is included to understand the present situation of this topic. From these positive aspects, it is explained the possibility to develop an integral education in the pupils, based on learning through skills and taking into account all the intelligences that everyone owns. Likewise, the potential that the theatre has to reach an education in values and an emotional education is also outlined. All this is based on a methodology that promotes a cooperative work, what facilitates the inclusion and the cohesion of the group. Finally, a didactic proposal substantiated by these theories and the current educational legislation is incorporated.

Key words: theatre, role play, body language, cooperative work, learning through skills.

Índice

1.	Introducción	1
1.1.	Planteamiento del tema.....	1
1.2.	Justificación	2
2.	Objetivos	4
2.1.	Objetivo general	4
2.2.	Objetivos específicos.....	4
3.	Marco teórico.....	5
3.1.	La pedagogía teatral.....	5
3.1.1.	Antecedentes históricos	5
3.1.2.	Estado actual	6
3.2.	Beneficios del teatro en el aula	9
3.2.1.	Inteligencias múltiples, competencias y educación integral	9
3.2.2.	Educación emocional y en valores	11
3.2.3.	Trabajo cooperativo, inclusión y cohesión grupal	13
4.	Propuesta didáctica: el teatro como recurso educativo en el aula de primaria	16
4.1.	Presentación y justificación.....	16
4.2.	Contextualización	16
4.3.	Objetivos.....	17
4.4.	Competencias	17
4.5.	Contenidos.....	18
4.6.	Metodología y atención a la diversidad	19
4.7.	Actividades y temporalización	21
4.8.	Recursos	28
4.9.	Evaluación	29
5.	Conclusiones	30
6.	Consideraciones finales.....	31
7.	Bibliografía.....	32
7.1.	Referencias bibliográficas	32
7.2.	Bibliografía de consulta	34
8.	Anexos	35

1. Introducción

1.1. Planteamiento del tema

El presente trabajo pretende abordar el potencial que el teatro puede aportar al entorno educativo, como herramienta y recurso que posibilita un aprendizaje integral del alumnado. Para ello, está estructurado en ocho puntos y, además de esta breve introducción donde se detallará de qué trata, es decir, los diferentes apartados que lo conforman y qué se incluye en cada uno de ellos, posteriormente se introduce una justificación sobre los motivos que han llevado a la elección de esta temática como eje central del trabajo, así como la necesidad de su inclusión en el día a día escolar, tanto a nivel personal como refrendado por algún autor. En el segundo punto, se detallan los objetivos que se pretenden alcanzar con su realización, tanto a nivel general como otros más específicos.

El tercer apartado recoge el marco teórico, esto es, se hace referencia a otros estudios y publicaciones que tratan temas relacionados con el objeto de estudio. Para ello, se ha dividido en dos grandes bloques, un primero dedicado a la pedagogía teatral, tanto su recorrido histórico como su realidad en los últimos años, y el segundo sobre los beneficios que aporta la inclusión del teatro en el ámbito escolar, tanto a nivel de potenciar las inteligencias múltiples y el desarrollo integral de los y las escolares, como para trabajar la educación emocional y su autoestima o para poner en práctica el trabajo cooperativo y favorecer así la cohesión grupal.

En el cuarto punto se plantea la propuesta didáctica a desarrollar, que incluye los apartados habituales en este tipo de estructuras, tales como la presentación y justificación del tema de la unidad, la contextualización en la que se enmarca (tipo de centro, curso y características del alumnado...), los objetivos a conseguir, las competencias y contenidos que se trabajan, el tipo de metodología que se quiere llevar a cabo, las actividades que configuran la propuesta y su cronología, los recursos (tanto humanos como materiales y espaciales) que se requieren para su ejecución y, finalmente, los instrumentos de evaluación que se utilizan.

A la hora de diseñar esta propuesta didáctica, la intención no ha sido programar una unidad didáctica como tal, en la que se trabaja un determinado tema durante unas semanas y luego se deja de lado, sino que el propósito es integrar el teatro como una actividad recurrente e integrada en la actividad escolar. Desde esta perspectiva, se entiende así el teatro no como un simple proceso que lleva a la representación de una

obra final, sino como un recorrido en el que importa más el transcurso y todo lo que nos puede aportar que el resultado final (Blanco, 2006).

Es por ello que se han planteado actividades para ser llevadas a cabo durante un trimestre con una frecuencia de una sesión a la semana, pues plantearlas para un curso completo no resultaba viable teniendo en cuenta la extensión del TFG. De todas formas, bajo esta concepción supondría un proyecto mucho más ambicioso que se extiende a lo largo de todo el curso escolar y con continuidad en cursos superiores.

En los apartados sucesivos se presentan algunas conclusiones tras la elaboración del trabajo, así como ciertas consideraciones finales. Por último, en el séptimo apartado se reflejan las referencias bibliográficas que aparecen citadas a lo largo del texto y el octavo pertenece a los anexos.

1.2. Justificación

La elección de este tema surge por un caso personal, ya que siempre he sido una persona bastante tímida a la hora de hablar en público o realizar exposiciones en clase. Hace algunos años, en un intento por superar este miedo y vergüenza, decidí apuntarme a clases de teatro en la compañía de mi localidad y, desde entonces, he representado diferentes personajes en obras ante un público que, en ocasiones, superaba las doscientas personas desconocidas en su mayoría para mí, algo totalmente impensable cuando empecé, especialmente si tenemos en cuenta que me costaba verdadero trabajo intervenir en el aula ante 30 compañeros y compañeras que veía todos los días, y con los que tenía plena confianza.

Es por ello que he podido comprobar en primera persona cómo el teatro nos puede dotar de recursos y herramientas para mejorar nuestras competencias comunicativas, una habilidad que siempre he echado en falta durante mi formación escolar, pues no era ni mucho menos el único con este temor y rubor hacia las exposiciones. Esto lo pude comprobar también en mi recientemente finalizada experiencia en la universidad presencial cursando el Grado de Maestro en Educación Infantil, en la que las exposiciones, tanto grupales como individuales, estaban presentes en la práctica totalidad de las asignaturas y, en ocasiones, se podían percibir los nervios, las inseguridades y el pudor que provocaba en muchos de nosotros.

Por este motivo, considero que el teatro puede convertirse en uno de nuestros grandes aliados y su inclusión en el sistema escolar puede dotar a los alumnos y alumnas de recursos y estrategias. Además, supone una herramienta con gran potencial para trabajar por competencias y lograr desarrollar la totalidad de inteligencias presentes en

los individuos, entre otros aspectos. En la actualidad, sin embargo, quienes quieran beneficiarse de estos aspectos positivos que la pedagogía teatral puede aportar se ven obligado a hacerlo mediante actividades fuera del horario escolar.

En esta misma línea, otro de los motivos que me ha impulsado a seleccionar este tema ha sido, precisamente, la escuela donde cursé el *Practicum II*, pues en ella se ofertaba de forma totalmente gratuita la extraescolar de teatro durante el mediodía, a la que todos los alumnos y alumnas de mi aula estaban inscritos e iban con gran interés, pues se divertían y aprendían de una forma muy lúdica. Algunos autores, como Llamas (2013) reconocen el uso del teatro no solo como un simple entretenimiento, sino también como un instrumento para trabajar aspectos tanto curriculares como otros extracurriculares, pero que también forman parte del proceso educativo. Así, me sorprendió gratamente este planteamiento por parte del centro, ya que eran plenamente conscientes de las aportaciones de esta actividad para el desarrollo de los y las discentes y pienso que, al menos en mi caso, si desde pequeño hubiese recibido una mínima formación teatral desde el ámbito escolar habría superado vencer estos miedos mucho antes o incluso, probablemente, jamás hubiesen aparecido. Es una lástima, por tanto, que tenga que ser relegada a este horario, pues el currículum y la legislación educativa actual no la reconocen como asignatura para poder ser incluida dentro del horario lectivo.

Por último, creo que el Trabajo de Final de Grado debe ser concebido por nosotros, los futuros maestros y maestras, como una oportunidad para ampliar nuestra formación, pues es un estudio al que le dedicamos una gran cantidad de horas y sobre el cual investigamos y leemos mucho. Por ello, bajo mi punto de vista, echo en falta en mi propia experiencia un mayor conocimiento y bagaje sobre este tema. Así, me gustaría aprovechar la confección del presente trabajo para complementar mi aprendizaje y poder incorporarlo a mi práctica docente venidera.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

El objetivo principal que persigue el presente trabajo es:

- Integrar y aprovechar el potencial educativo del teatro en el desarrollo de una propuesta didáctica.

2.2. Objetivos específicos

Para la consecución de este objetivo general, se plantean además otros más concretos, entre ellos:

- Recopilar y analizar información sobre la evolución del teatro como recurso en la educación.
- Mostrar la necesidad y los beneficios de incluir el teatro en un aula de educación primaria.
- Plantear una propuesta basada en una metodología activa y participativa orientada a la adquisición de un aprendizaje competencial.
- Lograr una práctica transversal que incorpore aspectos y contenidos de diversas áreas.
- Fundamentar la propuesta en la teoría de las inteligencias múltiples.
- Dotar a los y las discentes de recursos para su regulación emocional.
- Fomentar el trabajo cooperativo en la práctica educativa.
- Potenciar la creatividad del alumnado.

3. Marco teórico

3.1. La pedagogía teatral

3.1.1. Antecedentes históricos

Los orígenes del teatro son tan antiguos como la humanidad, pues el teatro es un arte y una forma de expresión asociada a la persona. En este sentido, podemos mencionar las Grandes Dionisias de la Atenas del siglo V antes de nuestra era, en la que se desarrollaban competiciones corales en las que había una sección infantil. Algunos autores, como Vieites (2014), las reconocen como la base del inicio del teatro, pues requerían ensayos, preparación, un proceso de aprendizaje, etc. por parte de los niños.

Sin embargo, es en el siglo XVI con el humanismo pedagógico y el creciente interés por formar personas aprovechando el poder educador de la cultura cuando el teatro se empieza a utilizar como instrumento para lograrlo. Así, en esta etapa los infantes actúan en obras tanto de carácter religioso como profano, representando dramas escolares tanto en escuelas, locales o plazas municipales. En esta España renacentista, se representaban una gran variedad de géneros teatrales, desde tragedias hasta comedias, incluyendo autos religiosos o ceremonias burlescas (Cutillas, 2015).

Con la llegada del realismo pedagógico en el siglo XVII, se empieza a incluir y considerar el teatro como una actividad educativa placentera y de entretenimiento. Según este mismo autor, cabe destacar la relevancia del teatro escolar de los Jesuitas, pues fueron los primeros que trataron de crear un teatro escolar infantil de carácter religioso, con obras trágicas en mayor medida que comedias. Estas primeras representaciones de teatro de colegio, que coexistían con el teatro religioso tradicional, fueron en lugares como Gandía, Córdoba, Medina del Campo, Plasencia, Murcia u Oviedo. En el caso de la Compañía de Jesús, entendían el teatro como un método educativo activo, que ayudaba a inculcar el ideal renacentista y una forma ética de comportamiento. De hecho, el teatro escolar y, especialmente, el jesuita, es considerado como uno de los precursores de los Siglos de Oro, pues como introducen Wilson y Moir (1974) muchos dramaturgos recibieron formación en los jesuitas, como Cervantes, Lope de Vega, Calderón, Quevedo o Tirso de Molina.

Este modelo teatral se extendió y fue desarrollando de forma muy similar hasta muy avanzado el siglo XVIII, cuando el cambio en la sociedad repercutió en nuevas propuestas, llegando incluso a ser prohibido por la Iglesia. Es en este periodo, coincidente con la Revolución Francesa, la Ilustración y el realismo pedagógico, cuando

la educación y, en consecuencia, la educación teatral empieza a tener un lugar central de interés como causa nacional (Vieites, 2014).

A lo largo del siglo XVIII se apuesta por un teatro adaptado al juego y al entretenimiento infantil, con temática cercana a la realidad de los niños y niñas. Es a finales de este mismo siglo cuando Jovellanos propone la creación de academias dramáticas, predecesoras de los conservatorios de música y de las escuelas superiores de arte dramático.

De esta forma, se puede apreciar que el teatro de colegio ha tenido una gran consideración e influencia en la historia del teatro en España, aportando elementos y recursos. Otra de sus aportaciones fue la memorización del texto, ya que hasta entonces los autores solían representar las obras con apuntador. Paulatinamente, el teatro se fue extendiendo e introduciendo en otras corrientes educativas.

Pero no es hasta el siglo XX cuando se logra situar al teatro infantil y juvenil como “práctica escénica y pedagógica” (Cutillas, 2015, p. 16), con adaptaciones teatrales de clásicos literarios infantiles. Pero, tal y como introduce Vieites (2014), esta importancia no está del todo contemplada en la legislación educativa ni en la realidad de las aulas, pues en la Ley General de Educación de 1970 se recogen tímidas propuestas sobre enseñanzas del teatro en la educación general, ya que la dramatización y el juego dramático aparecen en el currículo, pero sin dotar a los centros de recursos humanos que lo puedan llevar a la práctica ni tampoco incluirlo en planes de estudio de futuros docentes para que lo puedan implantar ellos y ellas mismos. Aún en la actualidad, la presencia de la pedagogía teatral es muy reducida en los planes de estudio de Magisterio, siendo relegada en la mayoría de ocasiones a asignaturas optativas como se expondrá posteriormente.

3.1.2. Estado actual

El teatro, tanto en la época más reciente como a lo largo de la historia, se ha utilizado con diferentes fines. Autores como Vieites (2014) los clasifican en tres ámbitos. La educación para el teatro, que entiende que el teatro es el fin del proceso, una formación enfocada al ejercicio profesional, es decir, a formar actores y actrices. La educación en el teatro, como instrumento transversal para desarrollar competencias y habilidades sociales, creativas, de trabajo en equipo... esto es, lo que conocemos como teatro escolar. Por último, la educación por el teatro, vinculado con contenidos de otras áreas como historia o geografía; en estos casos, el teatro sirve para aprender sobre otras

materias, un teatro como medio circunstancial donde no es el fin en sí mismo, pero ayuda a lograrlo.

Actualmente, la educación en el teatro suele ser introducida de forma muy puntual en la gran mayoría de los centros pero, afortunadamente, encontramos propuestas educativas que reconocen y aprovechan el potencial del teatro para incluirlo en el día a día del aula. Entre estas iniciativas, se puede citar El teatro en la escuela, un proyecto municipal realizado en Tarragona desde 1986 que introduce una sesión de teatro a la semana a cargo de profesionales y que, en 2012, se desarrollaba en un total de 19 centros para más de 2.000 escolares (Torras, 2012).

Otro proyecto llevado a la práctica con éxito es el que introduce Gil (2018), basado en el teatro de la improvisación y en la libertad de acción de los niños y niñas, sin guion preestablecido. De esta forma, a partir de cuentos o historias, interpretan diferentes roles. No obstante, esta misma autora lamenta que aunque el teatro sea una herramienta que aporta probados beneficios para el desarrollo de aspectos como las habilidades sociales, personales y emocionales, la “hegemonía de carácter científico-académico del sistema educativo impide que el lenguaje artístico ocupe un espacio importante en dicha educación” (p. 14). Por tanto, se requiere de una evolución del planteamiento pedagógico, pues este tipo de ejemplos muestran como sí es posible implantar el teatro en la realidad educativa actual y sacar provecho de sus múltiples beneficios como elemento transversal.

A pesar de este potencial comprobado en este tipo de experiencias, la realidad no es tan positiva. Aunque con la LOGSE la dramatización pasa a ser materia curricular en primaria (Tejerina, 1999), los insuficientes recursos tanto humanos como materiales dificultan su puesta en práctica en la educación de hoy en día. Para lograrlo, y aprovechar que la escuela es un espacio ideal para introducir el juego dramático (integrando el juego simbólico y de roles que aparece en las primeras etapas) en todos los niveles, resultaría fundamental tanto la formación en este ámbito de los futuros maestros como de los y las docentes ya en activo.

En esta misma idea incide Cervera (1993), para quien resulta imprescindible la formación específica de los maestros y maestras, preferible frente a expertos en teatro que carecen de bagaje en el mundo educativo. Este autor se lamenta, de nuevo, de la situación del teatro en los grados universitarios para formar docentes, pues frente a materias obligatorias sobre literatura infantil, otras más específicas referentes a dramatización y teatro quedan relegadas a la optatividad o son, directamente, excluidas de los planes de estudios. En consecuencia, se depende de la buena voluntad de cada

docente o de su formación autodidacta. Por ello, fruto de este desconocimiento en la mayoría de ocasiones se limita a incluir el teatro en su vertiente técnica, como género que forma parte de la literatura, pero no se tiene en cuenta su práctica y ejecución.

Entre estas voces críticas también están aquellas de quienes aseguran que el teatro no se puede enseñar y, por tanto, no es posible su inclusión en la escuela, ya que se distorsiona su función y características originales (Laferrière, 1999). Frente a estas apreciaciones, este autor recuerda que enseñar no consiste en realizar una tarea de forma mecánica, no lo podemos reducir a eso, sino que requiere también de una práctica reflexiva. Por ello, la enseñanza teatral necesita de la adaptación a situaciones cambiantes propuestas a través de la creatividad, reflexionar e investigar sobre aquello que están haciendo, tanto el discente como el propio docente, y aprender así a partir de la experiencia, de aquello que se vive y se representa. Pues, en definitiva, hacer teatro en la escuela no es, solo, representar una obra, supone también compartir una filosofía de vida con el grupo con el que se trabaja. Este fin educativo es, precisamente, una de las diferencias entre el teatro desarrollado en la escuela y el que se representa en salas de teatro.

Por último, tal y como introduce Vieites (2012) en el currículo educativo actual hay muchos objetivos contemplados que, si no se introdujese el teatro en sus múltiples variantes (dramatizaciones, juego de roles, improvisaciones...) en la escuela, difícilmente serían alcanzables. Por ello, se requiere una mayor presencia de actividades teatrales en el aula. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación de 2006 fue un retroceso respecto a la ya comentada LOGSE, porque se reconocen como enseñanzas artísticas únicamente la expresión plástica y la musical, eliminando así del currículo cualquier referencia al juego dramático o a la expresión dramática. Este autor, por tanto, critica la mala situación de la educación teatral en la actualidad, a pesar de que los pocos centros que la han incorporado aportan evidencias de sus efectos positivos. Como punto de partida para corregir esta situación, propone dos objetivos: el primero, normativizar la enseñanza teatral para establecer qué, a quién, cuándo, con qué finalidad y cómo hay que enseñar y, el segundo, coordinar las acciones entre los diferentes profesionales implicados.

3.2. Beneficios del teatro en el aula

3.2.1. Inteligencias múltiples, competencias y educación integral

Según Escamilla (2014), conocemos como teoría de las inteligencias múltiples a la formulada por Gardner que rechaza la dimensión única de la inteligencia humana. Este nuevo enfoque, entiende la inteligencia como un potencial que cada persona puede desarrollar y, por tanto, niega su componente únicamente genético, pues depende también de las experiencias y evolución de cada sujeto. En sus inicios, este planteamiento reconocía siete inteligencias, independientes entre sí pero complementarias entre ellas. Así, se distinguía entre la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la musical, la viso-espacial, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. Posteriormente, se incluyó la naturalista y, además de esta última, Gardner (2012) reconoce la posible inclusión de la inteligencia existencial, pero no así la espiritual. Se trata, por tanto, de una teoría en constante revisión y actualización y, de hecho, algunos autores como García-Allen (2018) actualmente reconocen la existencia de un total de doce inteligencias.

Una definición actual de inteligencia para Gardner (2012) es el “potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 52). Esta acepción, por tanto, incide en el hecho de considerar la inteligencia como algo que se activa, o no, en función del contexto. Por tanto, el desarrollo de cada inteligencia en cada persona vendrá condicionado por su situación social, familiar, geográfica, cultural, educativa, etc.

En la educación actual, sigue resultando marcada la presencia mayoritaria de la inteligencia lingüística y matemática frente al resto. El teatro, con los recursos y estrategias que puede aportar a la realidad educativa, permite tratar las inteligencias en todas sus manifestaciones, potenciando el desarrollo integral de niños y niñas. Esto lo consigue porque la actividad teatral, a través de sus múltiples vertientes y formas de ponerla en práctica es, en primer lugar, un vehículo de humanización, de autoconocimiento y de autoconstrucción personal que nos permite ser conscientes de las capacidades de expresión y comunicación que cada uno de nosotros tiene. En segundo lugar, como promotora de experiencias estéticas, actuando como unificadora de la totalidad de las artes y favoreciendo, así, la alfabetización estética (Oro, 2014). El teatro, según esta misma autora, ofrece tantas vertientes (corporal, escritora, comunicadora, creadora manual...) que permite que cada discente conozca y desarrolle

su propio potencial. Así, posibilita el trabajo de la inteligencia lingüística mediante la expresión oral y la producción escrita, la espacial a través de la localización de elementos escenográficos y su propia situación escénica y la corporal-cinestésica con la expresión y el movimiento corporal. Para el desarrollo de la inteligencia musical, la integración de recursos auditivos o la realización de coreografías pueden resultar de gran ayuda, así como la clasificación de la información obtenida para potenciar la lógico-matemática. Por último, la inteligencia interpersonal e intrapersonal se potencia con la cooperación y el trabajo en equipo empleando la escucha y la socialización y la autorreflexión y autoconocimiento, respectivamente.

Según esta concepción, resulta bastante evidente la relación entre las inteligencias múltiples y las competencias básicas, pues son conceptos con muchos aspectos en común y ambos son un intento de dar respuesta a la falta de efectividad de las corrientes tradicionales sobre el saber (Escamilla, 2014). Es más, según Marín, Barlam y Oliveres, “la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples explica y justifica científicamente el cambio de las percepciones convencionales a una nueva orientación que se basa en las competencias básicas” (2011, p. 49). De esta forma, el trabajo para desarrollar las competencias nos puede resultar de gran ayuda para potenciar los diferentes tipos de inteligencia y buscar así el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones, sin considerar de mayor relevancia unas sobre otras.

En este sentido, Llamas (2013) introduce la relación entre el teatro escolar y la mayoría de competencias básicas, que nos pueden hacer ver el potencial educativo del teatro. Así, el autor destaca la contribución del teatro para desarrollar la competencia en comunicación lingüística, pues requiere la lectura y comprensión de diferentes textos teatrales, así como la práctica de la dicción y el uso de la expresión oral. Con respecto a aprender a aprender, posibilita la conciencia y reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, mientras que en autonomía e iniciativa personal hace posible que cada niño y niña argumente sus propias opiniones. La competencia digital se trabaja en la búsqueda de recursos y el tratamiento de la información obtenida, así como la cultural y artística mediante el conocimiento de diferentes obras teatrales, que permite un acercamiento a nuevas manifestaciones artísticas. Por último, se practica la emocional con el trabajo en grupo, la convivencia o la comunicación con los iguales.

En esta línea, se han desarrollado algunos proyectos que se basan en este potencial, como el que introduce Pozo (2016) y para el que asegura se requiere de colaboración y coordinación entre los docentes de los diferentes departamentos y áreas que implica, como educación física, música, educación plástica y tecnología, biología o orientación y convivencia. De esta forma, con la implicación de todo el centro educativo en una

actividad común, se logran desarrollar la mayoría de competencias. Esta autora reconoce que, además de la evidente competencia lingüística, lograron potenciar la cultural y artística con la expresión escénica, la social y ciudadana empleando el teatro como medio de resolución de conflictos y herramienta para ponerse en el lugar de otra persona, la de autonomía e iniciativa personal como potenciador del conocimiento emocional y, finalmente, la digital a través de la edición de sonido e imagen y las grabaciones con el uso de las TIC.

De esta forma, la inclusión del teatro en el aula permite superar algunas limitaciones educativas y, así, llegar hasta donde la educación todavía no ha sabido llegar. Este desarrollo integral lo logra, entre otros medios, porque incluye el juego y la vivencia del aprendizaje; la expresión y comunicación, tanto oral como corporal; pone en práctica una metodología activa, participativa, cooperativa, reflexiva y democrática con la que se transmiten ciertos valores deseables y, además, muy útil como herramienta de resolución de conflictos, pues permite reproducir el problema para poder verlo y vivirlo desde diferentes puntos de vista. Permite también el desarrollo de habilidades sociales y, por último, el fomento de la creatividad e imaginación, tan necesarias en una sociedad como la actual que requiere la adaptación a situaciones inesperadas y cambiantes (Robles y Civil, 2004).

3.2.2. Educación emocional y en valores

Si consideramos, por tanto, el juego dramático como potenciador de la educación integral, en ella tiene una gran importancia el desarrollo emocional de cada niño y niña. Una práctica, la dramática, que genera situaciones de aprendizaje llenas de carga y componente emocional y, por ello, de gran utilidad para revisar cómo nos hemos sentido (Navarro, 2007). De esta forma, vemos cómo esta educación emocional va ligada a las inteligencias inter e intrapersonales pues, además de reconocer las propias emociones, nos ayuda a desarrollar el sentido de la empatía.

Según este mismo autor, el teatro y la actuación suponen para cada discente una reconstrucción e interpretación de su propia realidad y, con ella, una constante conexión con sus experiencias y emociones. Así, el drama puede ayudar a trabajar las habilidades sociales para desarrollar relaciones con nuestros iguales, a la vez que nos conocemos y tomamos conciencia de nosotros mismos. El teatro se convierte en un instrumento globalizador que integra y trabaja los ámbitos afectivo, cognitivo, corporal y cultural, posibilitando así un aprendizaje vivencial, unas experiencias que se recuperan e incluyen en el aprendizaje para construir a partir de ellas, en base a ese lado emocional de cada discente. En definitiva, esta concepción del teatro como

herramienta para trabajar la educación emocional permite crear un clima de seguridad en el que poder expresar y canalizar emociones, un lugar “desde el que desarrollar, entrenar y controlar las emociones” (Navarro, 2007, p. 168).

Este potente componente emocional del teatro ha sido integrado en muchos proyectos y, por ello, en la actualidad se dispone de muchos recursos y materiales para aprovecharlo. Uno de ellos es el ofrecido por Bisquerra (2014), que propone un enfoque para prevenir el acoso escolar desde la educación emocional, a través de una obra de teatro. Este material de carácter práctico se convierte así en una herramienta muy potente para la prevención del *bullying* y la violencia desde el ámbito escolar. El ensayo de la trama se convierte en una excusa o un estímulo para reflexionar y debatir en las aulas sobre el acoso, su origen, cómo evitarlo o otros aspectos como la implicación y complicidad de quienes lo observan.

Pero si hablamos de educación en general, y educación emocional en particular, debemos entender que esta va estrechamente ligada a la transmisión de ciertos valores que cada sociedad entiende como deseables, es decir, se convierte en una forma de mantener ligado el proceso educativo a la realidad social. Según Tejerina (1997), estos valores ayudan para integrar y preparar a los niños y niñas hacia una sociedad abierta y plural.

En este sentido, para la autora el teatro es un vehículo para escenificar valores sociales, como estimulante de un pensamiento crítico y transformador ante la sociedad que nos rodea. Puede ser útil, por tanto, para trabajar la moralidad, ya que ponerse en el lugar de otros nos ayuda a entender diferentes puntos de vista. Para lograrlo, se proponen una serie de actividades teatrales dirigidas a educar en determinados valores, como juegos expresivos que requieren trabajo cooperativo, juegos de rol que permiten experimentar con diferentes sentimientos según requiere la situación propuesta o la lectura de determinados textos que incluyan situaciones que pueden dar pie a debates, como marginaciones, intolerancia, minorías o crítica social (Tejerina, 1997).

Un ejemplo de este uso del teatro como mecanismo para la promoción de valores es el propuesto por Rodríguez (2009), un programa de educación en valores a partir de un taller de teatro en el que se representa una obra cuyos personajes sufren discriminación por diversos motivos. Con este proyecto, se consiguen reforzar valores y actitudes positivas para fomentar el respeto hacia cualquier orientación sexual. En este caso, se parte de este valor en concreto como base para desarrollar y extrapolar la tolerancia hacia cualquier otro ámbito. Se trata de un proyecto diseñado y desarrollado en educación secundaria, pero puede servir para evidenciar sus beneficios pues, como el

mismo autor reconoce, se observaron unos resultados muy favorables en cuanto a sensibilización.

De esta forma, se pueden integrar tanto los valores inherentes al teatro, como la empatía, la participación, el respeto o la sensibilidad, con otros valores más concretos que pueden variar en función de la temática de cada obra o de las necesidades y particularidades de cada grupo.

3.2.3. Trabajo cooperativo, inclusión y cohesión grupal

Una educación que tenga en cuenta el componente emocional y en la que se incluyan valores es mucho más inclusiva. Para podernos adaptar a la diversidad presente en las aulas y a las particularidades de cada niño y niña, es necesario que la educación se base en los principios de la inclusión para garantizar la igualdad de oportunidades. De esta forma, la escuela puede actuar como compensadora de las desigualdades en sus diferentes manifestaciones.

Se pueden encontrar múltiples proyectos y manifestaciones sobre el potencial inclusivo del teatro gracias, principalmente, al trabajo cooperativo entre el alumnado. Todo ello, consecuentemente, potencia la cohesión del grupo. Entre ellos, Morán, Ruiz y Marín (2016) explican una iniciativa con un aula en la que hay un alumno con discapacidad intelectual. Para ello, se basan en un enfoque desde la inteligencia emocional, pues beneficia y enriquece tanto a discentes con cualquier tipo de limitación como al resto de sus compañeras y compañeros.

Estos autores proponen la teatralización de un cuento, *El monstruo de colores*, que permite trabajar e identificar emociones, como el miedo, la alegría, la tristeza y el enfado. Todo ello, en estrecha relación con el ámbito emocional, para poder comprobar cómo las emociones y valores ayudan a favorecer la inclusión y cohesión en las aulas. Para conseguirlo, se basan en la representación de una obra a través del trabajo en equipo con unos resultados muy positivos, fruto de la cooperación y el esfuerzo compartido para garantizar la inclusión, sea cual sea la necesidad (física, intelectual, económica...). Es cierto que, por parte del docente, requiere una mayor dedicación y trabajo coordinado, pero también que los efectos son positivos y beneficiosos para el conjunto de la comunidad educativa. Este programa en concreto resulta especialmente interesante porque, al poner en práctica grupos interactivos, se evidencia cómo se ayuda a desarrollar habilidades, competencias y valores en el conjunto del alumnado, partiendo de los conocimientos y emociones que cada uno pueda aportar para globalizar el aprendizaje.

Otro tipo de iniciativa relacionada con la discapacidad visual es el teatro ciego, una práctica teatral con personas con deficiencias visuales o auditivas. Pérez-Delgado (2015) expone un programa con efectos en inclusión muy beneficiosos a nivel económico y laboral, pero también para el desarrollo cultural. De nuevo, se incide en la su influencia tanto en la vida de personas discapacitadas como en el conjunto de la comunidad. De esta forma, el teatro supone un acercamiento del arte y la cultura a este colectivo, posibilitando su acceso y participación.

En concreto, la obra propuesta por esta autora está pensada para un público tanto ciego como general, que entran a la representación con los ojos vendados. Esto supone una ruptura con el teatro tradicional, posibilitando una experiencia más sensorial. En el proyecto llevado a cabo y ya referenciado, se observaron múltiples beneficios, como a nivel de seguridad, de concienciación, de sensibilización y de demostración a la sociedad que las personas ciegas pueden también trabajar en el mundo artístico. Todo ello tiene como objetivo promover la inclusión de la diversidad; pero no incluyéndola tratando de disimularla o hacerla invisible, sino reivindicándola para su normalización.

En este sentido, Gil (2018) diseñó una investigación en la que se empleó el teatro para fomentar la inclusión de niños y niñas rechazados con un grupo experimental y otro de control, en la que se observó una disminución en el grado de rechazo mucho más evidente en el primero. Esta autora destaca la cooperación e implicación grupal que requiere el teatro como base para la mejora de la inclusión, así como los cambios de rol que se propician y que permite que las alumnas y alumnos adquieran diferentes puntos de vista, desarrollando su empatía. Así, se genera un ambiente de tolerancia grupal, pues nadie tiene el poder y control, sino que todas y todos trabajan por un fin común.

Si hablamos de inclusión, debemos tener en cuenta la diversidad cultural cada vez más presente en las aulas. Por ello, la educación intercultural y la atención a la diversidad se convierten en ejes para desarrollar la tolerancia y aceptar las diferencias, entendiéndolas como algo que nos enriquece (Oltra, 2015). Para lograr este cometido, el proyecto educativo de centro se puede convertir en una herramienta desde la que introducir ese enfoque intercultural para estimular una educación abierta y plural. Para ello, es necesario el firme compromiso y la sensibilización de los y las docentes.

Este enfoque inclusivo, tal y como afirma este mismo autor, nos ayuda a democratizar el currículo y, por tanto, la educación como garantía de la igualdad de oportunidades. En esta línea, es necesario un enfoque educativo que reconozca la importancia de la creatividad y que estimule su curiosidad. La dramatización permite integrar todas estas necesidades.

Por último, el teatro por su potencial, y los títeres en particular, permiten una aproximación para entender la diversidad en todas sus vertientes. Pues, como sostiene el autor, el uso del teatro de títeres es una herramienta para educar en interculturalidad, como símbolo de las dinámicas interactivas entre las diferentes culturas y civilizaciones, produciéndose un enriquecimiento mutuo. Además, supone un medio para hacer accesible el teatro al conjunto de la sociedad, desde las edades más tempranas, por su sencillez y su carácter visual.

4. Propuesta didáctica: el teatro como recurso educativo en el aula de primaria

4.1. Presentación y justificación

Como ya se ha indicado, la presencia del teatro en el aula resulta necesaria por los múltiples beneficios que puede aportar para el desarrollo integral del alumnado. De esta forma, la presente propuesta didáctica sitúa el juego y las dinámicas grupales como eje lúdico del aprendizaje. Así, bajo la temática teatral, se enmarcan una serie de actividades en las que se trabajan diferentes disciplinas, como las improvisaciones, la vocalización y dicción, la expresión corporal, la imitación, la relajación o la creación colectiva.

Todo ello, además de por posibles motivaciones personales o propia de cada aula, está recogido en la legislación educativa actual. Entre ellas, el Decreto 108/2014 que establece el currículo de primaria en la Comunidad Valenciana. En él, aparecen diversas referencias al teatro y la dramatización, concretamente en el quinto bloque, dedicado a la educación literaria, entre ellas se incluye la “dramatización y representación de cuentos, poemas y otros textos breves dramatizables”, la “interpretación de personajes representando sus rasgos más definitorios mediante recursos lingüísticos y no lingüísticos” o la “adecuación del lenguaje a la representación dramática, modulación de la voz, imitación de registros, etc.”.

Además de esta presencia legislativa, durante las diferentes actividades que forman parte de la propuesta se trabajan diferentes contenidos propios de 3º de primaria de forma transversal, que aparecen detallados en apartados sucesivos, curso al que va dirigida esta propuesta titulada “Se abre el telón”.

4.2. Contextualización

La propuesta está planteada para ser desarrollada en 12 sesiones, correspondientes a un trimestre. Como se ha mencionado anteriormente, no se pretende diseñar una unidad aislada, sino que se pretende integrar el teatro en el funcionamiento habitual del aula y prolongarse a lo largo del curso escolar. Así, al tratarse de una introducción a la pedagogía teatral, se puede implantar durante el primer trimestre.

Como ya se ha indicado, se plantea para el tercer curso de educación primaria y, al no requerir recursos específicos, se puede aplicar en el aula de cualquier centro escolar, ya que precisamente uno de sus aspectos positivos es su potencial para el desarrollo

integral y personalizado, fomentando la inclusión y el trabajo cooperativo entre los discentes. En este caso en concreto, se aplica la legislación educativa valenciana, que puede ser adaptada para implementarse en cualquier otro entorno.

Al no haber sido puesta en práctica, la propuesta no se basa en ninguna aula en particular, pero para el desarrollo de las actividades se ha pensado en una clase de unos 25 alumnos y alumnas, que permiten configurar cinco grupos con cinco discentes en cada uno de ellos.

4.3. Objetivos

Se han establecido dos objetivos generales, que se persiguen en la unidad didáctica de forma global, en base a la legislación educativa estatal, que en su artículo 7 recoge:

- “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” (Ley Orgánica 8/2013, p. 7).
- “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” (Ley Orgánica 8/2013, p. 7).

Además, se han establecido otros diez objetivos específicos, entre los que encontramos:

- Aunar diversas materias en una misma propuesta educativa.
- Descubrir las posibilidades comunicativas del propio cuerpo a través de la expresión corporal.
- Ejercitar la vocalización y la dicción.
- Estimular el lenguaje, tanto de forma oral como escrita.
- Fomentar la educación auditiva para aumentar la capacidad de escucha.
- Iniciar en la improvisación y espontaneidad como base para la desinhibición.
- Integrar el juego en el aula como recurso didáctico.
- Introducir la dramatización de forma lúdica.
- Potenciar la imaginación y creatividad.
- Trabajar de forma cooperativa para lograr fines comunes.

4.4. Competencias

Si bien se ha tratado ya en el marco teórico cómo el teatro ayuda para trabajar las competencias básicas, en este apartado se incide de forma concreta en cómo esta propuesta las incluye. Así, la competencia en comunicación lingüística está presente a

lo largo de todas las actividades a través de ejercicios de dicción o vocalización o también mediante la expresión escrita de la obra. Por lo que respecta a las competencias sociales y ciudadanas, la propuesta requiere de trabajo cooperativo y, además, incluye la educación en valores como eje de la trama de la representación de cada grupo.

Además, es evidente que la competencia en conciencia y expresiones culturales se trabaja de forma transversal a lo largo de la totalidad de actividades, pues van destinadas a potenciar la sensibilidad y el sentido estético, así como apreciar obras artísticas. En este sentido, se incluyen también la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor por ser una propuesta que fomenta la toma de decisiones y el trabajo autónomo, y la competencia de aprender a aprender, pues los y las discentes son los auténticos protagonistas activos del proceso de aprendizaje, en el que aplican diferentes estrategias para llevar a cabo el proceso y, además, se les incluye y tiene en cuenta para evaluar el desarrollo.

Finalmente, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología está presente en el proceso teatral a través del razonamiento para interpretar diferentes fenómenos, así como en la resolución de problemas, mientras que la competencia digital no se trabaja de forma explícita, pero puede ser incluida en el proceso como herramienta de búsqueda de información y creación de contenidos.

4.5. Contenidos

A la hora de planificar las actividades y los contenidos se ha hecho uso del Documento puente, una herramienta que facilita el paso del Decreto a la programación del aula y que presenta el perfil de criterios de evaluación, indicadores de logro y contenidos de cada materia. Así, se trabajan tanto contenidos propios de cada área como otros más transversales hacia el proceso de formación y aprendizaje. Entre ellos, podemos encontrar:

- Conocimiento del propio cuerpo, así como de sus posibilidades y limitaciones.
- Exploración e identificación de sentimientos y emociones propias y del resto.
- Expresión de estados y sensaciones propias de forma verbal y corporal.
- Asunción e interpretación de diversos roles.
- Dramatización e interpretación de distintos personajes.
- Gestualidad, lenguaje corporal y postural.
- Expresión de mensajes de forma verbal y no verbal.
- Modulación, tono de voz, entonación, pronunciación y ritmo.

- Memorización de textos orales breves.
- Producción de textos e identificación de personajes y argumento.
- Evaluación y revisión del texto para su mejora gramatical y ortográfica.
- Audición de canciones y piezas instrumentales de diferentes tipos.
- Práctica sistemática y guiada de la relajación y la respiración adecuada para regular estados emocionales y para la toma de conciencia personal.
- Educación en valores positivos y deseables en la sociedad actual.
- Nociones de tiempo, cambio, causa y consecuencia.
- Ubicación y representación del cuerpo en el espacio.
- Transformación de materiales para un uso plástico y artístico.
- Planteamiento y estrategias para comprender y resolver problemas referidos a situaciones reales.
- La imaginación, creatividad y el pensamiento divergente.
- Actitud activa, participativa y de esfuerzo por la mejora.
- Evaluación del propio trabajo y el de nuestros iguales.
- Planificación de proyectos de forma colectiva.
- Responsabilidad en el trabajo personal para lograr fines comunes.
- Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo para el desarrollo de proyectos en equipo.
- Reconocimiento tanto del trabajo propio como del ajeno.
- Sensibilidad en la valoración de las contribuciones de compañeros y compañeras.
- Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.

4.6. Metodología y atención a la diversidad

Una de las principales cuestiones que se deben tener en cuenta cuando se diseña una propuesta didáctica es la metodología que se lleva a cabo, pues el modelo didáctico por el que nos decantemos tiene una gran influencia e implicaciones en la formación del alumnado, ya que determina qué conocimientos transmitimos, cuál es la cultura escolar dominante, cómo es el proceso de socialización, las habilidades que queremos desarrollar, condiciona el papel tanto del discente como del docente y la forma de evaluación de todo el proceso de aprendizaje, entre otros aspectos (García, 2000). Por ello, resulta fundamental un proceso de reflexión crítica, porque es algo que depende de los propios docentes y cuya elección tendrá grandes repercusiones sobre la práctica educativa. De esta manera, podemos comprobar la utilidad de escoger el modelo didáctico adecuado para no repetir errores que el sistema educativo sigue perpetuando y para ayudar a adaptarnos a la realidad y las necesidades actuales, que varían de un contexto y situación a otro y a los que debemos ser capaces de dar respuesta.

Dentro de estos modelos didácticos, tenemos la posibilidad de decantarnos, como en la presente propuesta, por uno que fomente una visión crítica y compleja, en el que tiene cabida la participación e implicación del alumnado, que se relaciona con el entorno social, en el que cada niño y niña va construyendo su propio aprendizaje... Un modelo que enriquece tanto al estudiante como al profesorado, que trata los contenidos de forma multidisciplinar, que concibe al infante como un investigador, que tiene en cuenta los intereses y opiniones de todos y todas (García, 2000). Con este modelo, se pretende formar alumnos y alumnas con un papel más activo, con mayor autonomía y capacidad crítica para analizar y actuar en la realidad que les rodea, frente a la rigidez y pasividad propia de un sistema mucho más tradicional que limita el rol del alumno a mero receptor que repite y memoriza aquello que transmite el docente (entendido como un instructor unidireccional). Pasar, en definitiva, de una pedagogía en la que el papel del alumno se limita a la simple observación a otra encaminada a la acción, en la que el peso del aprendizaje recae sobre el propio alumnado.

Este modelo aplicado al ámbito teatral permite desarrollar un aprendizaje dirigido a fomentar la creatividad y la capacidad para resolver problemas por sí mismos, ofreciendo distintas maneras de dar solución y entendiendo que cada uno/a puede actuar y dar respuesta de forma diferente (García, 1998). Esto es, una metodología mucho más flexible que permite adaptar nuestra práctica a la diversidad existente en el aula, en el que cada niño y niña puede encontrar su propia forma de expresión, interpretación y comprensión del mundo y de los acontecimientos que en él suceden. Es por ello que esta flexibilidad nos permite atender las necesidades individuales de cada niño y niña, pues además de que el teatro tiene un gran potencial como factor inclusivo y cooperativo, permite múltiples respuestas hacia una misma situación, sin que unas resulten más correctas que otras.

Porque, como docentes, es nuestra elección decidirnos por un modelo educativo que nos permita pasar de una estructura individual y competitiva (propio del sistema tradicional) a otra en las que prime la cooperación entre compañeros y compañeras. En este caso, las actividades han sido concebidas para ser desarrolladas en grupo completo o en pequeños grupos, en los que prima la cooperación y el aprendizaje común entre los propios compañeros y compañeras. Así, como se ve de forma más detallada en el apartado siguiente, todas las sesiones tienen actividades que realiza toda la clase de forma conjunta, mientras que los quince minutos finales se destinan a trabajo en grupos de cinco, de la segunda a la sexta sesión para la escritura del guion de una obra y de la séptima a la undécima para el ensayo de su representación. Ello tendrá, evidentemente, efectos sobre el alumnado, forjando en ellos un espíritu colaborativo y

ayudando a que tengan en cuenta la heterogeneidad presente en nuestra sociedad en la que, partiendo de nuestras características y habilidades, todos y todas podemos contribuir para alcanzar un fin común. Una manera, por tanto, de reflejar, respetar y aprovechar la diversidad existente.

En definitiva, podemos resumir que la metodología a implementar destaca por su flexibilidad y variedad, pues se incluyen actividades para trabajar la expresión corporal, la improvisación, la creatividad, la imaginación, la cooperación, la escritura, la educación plástica, la imitación, la música, la vocalización y la dicción.

4.7. Actividades y temporalización

La estructura de las 12 sesiones que forman parte de la propuesta didáctica es muy similar, para adquirir unos hábitos y rutinas que permitan que el trabajo fluya de la manera más autónoma posible. Así, se ha optado por sesiones de 50 minutos que siguen el siguiente esquema general, que puede variar en algunos casos.

Estructura de las sesiones (50')	Objetivos y trabajo de la sesión (5')
	Actividad 1 (10')
	Actividad 2 (10')
	Trabajo en grupo (15')
	Asamblea y puesta en común (10')

El trabajo de estas sesiones finalizaría en la duodécima con la representación de una pequeña obra cada grupo de unos 5 minutos de duración, mientras que la primera sesión serviría como introducción y explicación de la propuesta, conformación de los grupos, elección del valor que se incluiría en la representación y un breve juego en grupo. El resto de las sesiones siguen el esquema propuesto, a excepción de la novena y décima en las que las dos actividades se sustituyen por tiempo para la elaboración y confección de materiales, vestuario y decorado para la pieza.

Para los juegos y actividades de la propuesta didáctica, han resultado de utilidad algunos libros que, si bien la mayoría no se incluyen en referencias bibliográficas porque no han sido citados, sí que aparecen en bibliografía de consulta, pues han servido como inspiración y base para la propuesta:

Así, el planteamiento de cada una de las sesiones corresponde al siguiente:

Sesión 1

Introducción y explicación de la propuesta didáctica (15')	Al tratarse de la sesión inicial y la primera toma de contacto con el teatro, la introducción es un poco más extensa para exponer algunas de las actividades, los objetivos propuestos, la metodología, la actividad final de representar una obra que ellos y ellas mismos han escrito, el proceso a seguir hasta llegar a esa representación, etc.
---	--

Conformación de los grupos y elección del valor a trabajar (10')	Uno de los objetivos de la propuesta es fomentar el trabajo cooperativo y la inclusión de los alumnos y alumnas. Por ello, la configuración de los grupos será aleatoria, para evitar que haya quien se pueda quedar sin grupo y para que colaboren por un fin común a pesar de sus preferencias.
---	---

Así, hay cinco valores a trabajar: gratitud, igualdad, respeto, solidaridad y tolerancia. Cada uno de ellos estará escrito en cinco papeles, sumando un total de 25. Así, cada niño y niña escoge un papel y, en función del valor que se halle, se confeccionan cinco grupos de cinco discentes cada uno.

Se han incluido estos cinco valores de forma genérica, para que cada grupo le pueda dar el matiz que consideren en su obra.

Actividad 1 (15')	<p>La primera propuesta lúdica consiste en la invención de una historia común. Para ello, todos y todas se sitúan sentados en círculo y el docente inicia la creación con un “había una vez...”, que deberá continuar el alumno o alumna situado a su derecha.</p> <p>De forma sucesiva, cada uno debe realizar su aportación siguiendo el hilo conductor de la historia hasta que llegue al último niño o niña, situado a la izquierda del maestro, quien deberá finalizar la trama de esta historia colectiva.</p>
--------------------------	--

Asamblea y puesta en común (10')	Al tratarse de una sesión introductoria, lo principal será recibir las impresiones y propuestas de los alumnos y alumnas.
---	---

Sesión 2

Objetivos y trabajo de la sesión (5')	Explicación de la estructura de la sesión.
--	--

Actividad 1 (10')

Músicas del mundo: actividad de expresión corporal, danza y movimiento que consiste en interpretar canciones, en función de la respuesta que nos provoquen.

Así, se han seleccionado siete obras muy variadas en cuanto a estilo e idioma: *Músic de carrer*, del grupo catalán Txarango, *Oublie Loulou*, de la cantautora francesa Zaz, *Negro Caravel*, de la gallega Rosa Cedrón, *I love rock 'n' roll*, de la rockera estadounidense Joan Jett, *Danza macabra*, la clásica pieza de Saint-Saëns, *Tutto molto interessante*, del rapero italiano Rovazzi, y *Europa Superstar*, del grupo indie La Casa Azul.

De cada una de ellas se reproduce un fragmento de un minuto y medio, aproximadamente.

Actividad 2 (10')

Juego del espejo: por parejas, uno se sitúa en frente del otro. La dinámica consiste en, por turnos, imitar y reproducir todo aquello que el compañero o compañera realice, fijándose hasta en el más mínimo detalle. Posteriormente, se intercambian los roles.

Trabajo en grupo (15')

Primera sesión de escritura del guion de la obra.

Asamblea y puesta en común (10')

Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas en la escritura de la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 3

Objetivos y trabajo de la sesión (5')

Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (10')

Cuento motor: con esta propuesta se pretende trabajar las emociones e interpretar cómo se sienten los personajes del cuento en cada momento. Para ello, se puede inventar una historia o partir de cualquiera de las propuestas de Jiménez (1996), donde se incluyen propuestas motoras para expresar a través del gesto y sin hacer uso del lenguaje oral.

Actividad 2 (10')

Luces, cámara y acción: este ejercicio para trabajar la vocalización y dicción consiste en repetir la frase “luces, cámara y acción” de diferentes formas (agudo, grave, rápido, lento, silabeante, con tono infantil, de político, de alegría, de enfado, con vergüenza, con balbuceos, como

	una persona anciana, etc).
Trabajo en grupo (15')	Escritura del guion de la obra.
Asamblea y puesta en común (10')	Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas en la escritura de la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 4

Objetivos y trabajo de la sesión (5')	Explicación de la estructura de la sesión.
Actividad 1 (10')	<i>El juego de los objetos:</i> esta dinámica consiste en dar un uso diverso a materiales comunes, como un tapón de botella, una bufanda o un aro. Por turnos, cada niño y niña piensa qué otra cosa podría ser o una finalidad alternativa para cada uno de esos objetos, haciendo uso de su imaginación.
Actividad 2 (10')	<i>¿Y el objeto?:</i> este juego es como el teléfono loco, pero con objetos imaginarios que vamos pasando. Situados en círculo, de forma gestual tenemos que pasar un objeto a la persona situada a nuestra derecha y así, de forma sucesiva, hasta el último. En este momento, se comprueba la deformación que ha sufrido el objeto original.
Trabajo en grupo (15')	Escritura del guion de la obra.
Asamblea y puesta en común (10')	Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas en la escritura de la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 5

Objetivos y trabajo de la sesión (5')	Explicación de la estructura de la sesión.
Actividad 1 (10')	<i>Mímica:</i> para este juego podemos utilizar materiales ya elaborados o fabricarlos el propio docente o alumnos. En cualquier caso, se dispone de una caja o sobre con tarjetas que cada discente va sacando y, a través de gestos y el uso del propio cuerpo como elemento de expresión corporal,

	debe interpretar. El resto debe adivinar de qué se trata (animales, acciones, objetos...).
Actividad 2 (10')	<i>La silla vacía:</i> se dispone una silla en el centro de la clase, en la que un niño o niña se debe sentar. El docente le dice una persona y el discente sentado debe actuar como si fuese esa persona, respondiendo a las preguntas de sus compañeros y compañeras que tratan de averiguar de quién se trata.
Trabajo en grupo (15')	Escritura del guion de la obra.
Asamblea y puesta en común (10')	Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas en la escritura de la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 6

Objetivos y trabajo de la sesión (5')	Explicación de la estructura de la sesión.
Actividad 1 (10')	<i>La foto fija:</i> todos los alumnos y alumnas, a excepción de uno que observa, se disponen en una pose, como si de una fotografía se tratase. El o la estudiante que estaba mirando cierra los ojos y se produce alguna variación en algún compañero y compañera que, al abrir los ojos, debe detectar. Progresivamente, se pueden producir más de un cambio.
Actividad 2 (10')	<i>La historia deformada:</i> sentados en círculo, cuatro discentes se sitúan fuera de él o en el exterior del aula. A los que están en el círculo, el docente les cuenta una historia con muchos detalles, que todos y todas deben recordar para contar al primero de los alumnos que se había quedado fuera del círculo, que van entrando de uno en uno. El niño o niña que haya entrado al círculo y haya escuchado la historia, tiene que contarla al siguiente y así hasta el último. Cuando se acabe, se comprobará que muchos de los detalles que se habían contado en la primera historia se han olvidado y seguro que se han inventado o añadido muchas otras cosas.
Trabajo en grupo (15')	Última sesión de escritura del guion de la obra.
Asamblea y puesta en común (10')	Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas en la escritura de la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 7

Objetivos y trabajo de la sesión (5') Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (5') *Posturas de yoga:* como actividad inicial se realizan algunas posturas sencillas de yoga, de gran utilidad para trabajar la expresión corporal y la educación emocional. Algunas de las posturas que se pueden realizar son la del árbol, la de la montaña, la del guerrero o la de la vaca.

Actividad 2 (15') *Improvisaciones:* para esta actividad se necesitan algunas tarjetas, que se encuentran en anexos, con situaciones para representar por parejas. Así, cada pareja saca un papel en el que se propone el rol a representar.

Trabajo en grupo (15') Primera sesión de ensayo de la obra.

Asamblea y puesta en común (10') Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas a la hora de representar la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 8

Objetivos y trabajo de la sesión (5') Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (5') *Relajación:* ejercicio guiado por el docente, en el que se va narrando una historia a la que cada niño y niña, en silencio y tumbado, se debe transportar, para tomar conciencia y conseguir evocar y representar mentalmente lo que escucha. Se puede ver un ejemplo en los anexos.

Actividad 2 (15') *Improvisaciones:* en este caso consiste en cambiar un cuento popular y hacerlo de diferentes formas, como qué pasaría si todo sucediese al revés, qué ha pasado 10 minutos antes de la historia que todos conocemos o qué pasaría 10 minutos después de acabar, cómo estarían los personajes un año más tarde, cómo se desarrollaría la trama si todo sucediese mucho más rápido o más lento...

Trabajo en grupo (15') Ensayo de la obra.

Asamblea y puesta en común (10') Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas a la hora de representar la obra, aspectos a destacar, etc.

Sesión 9

Objetivos y trabajo de la sesión (5') Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (20') Elaboración de materiales, vestuario y decorado necesario para la representación. Para ello, se aprovechará material del aula o reciclable, como trozos de cartulina, goma eva, rollos de papel, bolsas de basura, etc.

Trabajo en grupo (15') Ensayo de la obra.

Asamblea y puesta en común (10') Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas a la hora de representar la obra o de elaborar los materiales, aspectos a destacar, etc.

Sesión 10

Objetivos y trabajo de la sesión (5') Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (20') Elaboración de materiales, vestuario y decorado.

Trabajo en grupo (15') Ensayo de la obra.

Asamblea y puesta en común (10') Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de las posibles dificultades encontradas a la hora de representar la obra o de elaborar los materiales, aspectos a destacar, etc.

Sesión 11

Objetivos y trabajo de la sesión (5') Explicación de la estructura de la sesión.

Actividad 1 (20') Al tratarse de la sesión previa a la representación de la obra, en función de cómo vayan los ensayos y la elaboración de materiales se puede destinar este tiempo para trabajo en grupo.

Trabajo en grupo (15') Última sesión de ensayo de la obra.

Asamblea y puesta en común Análisis y puesta en común del desarrollo de la sesión, de

común (10')	las posibles dificultades encontradas a la hora de representar la obra o de elaborar los materiales, aspectos a destacar, etc.
--------------------	--

Sesión 12

Representaciones de las cinco obras (25')	Cada uno de los cinco grupos representará la obra que ha escrito y ensayado. Paralelamente, el docente irá evaluando en base a la rúbrica que aparece en el apartado de evaluación.
Autoevaluación (5')	Después de cada obra, ese grupo debe llegar a un acuerdo y se da una puntuación del 1 al 10, explicando qué criterios han seguido para llegar a esa nota.
Evaluación entre iguales (5')	Igualmente, cada uno de los compañeros y compañeras evalúa al grupo que acaba de representar la obra. El docente sacará la nota media de las puntuaciones obtenidas.
Asamblea y puesta en común (15')	Al tratarse de la última sesión, la asamblea será un poco más larga, pues servirá para analizar el desarrollo de la propuesta didáctica y para que los alumnos y alumnas planteen propuestas de mejora de cara al futuro.

4.8. Recursos

En cuanto a los recursos necesarios para poder llevar a cabo la propuesta, no se requiere nada que no se encuentre de forma habitual en cualquier centro. Así, los recursos humanos constan del docente tutor y los espaciales del aula ordinaria. Por lo que respecta a los materiales, se precisa:

- Reproductor de música.
- Folios y bolígrafos.
- Cuento para ser interpretado de forma motora.
- Objetos de uso común, como un tapón de botella, una bufanda o un aro.
- Tarjetas con acciones para representar mediante mímica.
- Tarjetas con situaciones para interpretar con improvisación.
- Historia para leer como hilo conductor de la relajación.
- Material disponible en el aula o reciclable para confeccionar vestuario y decorado.
- Hojas para evaluar, tanto al propio grupo como al resto, y rúbrica para el docente.

4.9. Evaluación

La evaluación que se lleva a cabo recoge esta importancia del proceso por encima del resultado final. Así, incluye cuatro apartados a evaluar:

- Observación directa del proceso y de la realización de los diferentes juegos y actividades y *feedback* obtenido en las asambleas y puesta en común (40%).
- Rúbrica de evaluación, en la que se atienden cuatro criterios (10% cada uno, total 40%). Como se observa, aunque se esté evaluando la obra final se atienden criterios que se han trabajado durante todo el proceso, no el resultado en sí. Esta rúbrica se muestra al alumnado desde la primera sesión, para que así puedan saber qué se va a evaluar y qué se espera de ellos y de su trabajo.

Criterios	Insuficiente (0'25)	Mejorable (0'5)	Bien (0'75)	Muy bien (1)
Participación e intervención miembros del grupo	El peso argumental recae sobre un único personaje.	Hay varios miembros del grupo que apenas participan.	Alguno de los componentes no participa de forma activa.	Todos los miembros del grupo tienen una participación y carga protagonista más o menos equilibrada, demostrando que conocen la historia y cooperando.
Valor reflejado con claridad en la obra	No aparece el valor a trabajar.	El valor aparece, pero de forma imprecisa o poco evidente.	A pesar de que el valor queda reflejado, no lo hace como parte de la historia, si no de forma aislada.	El valor que incluye la obra queda claramente reflejado e integrado en la trama.
3 partes de la historia (introducción, desarrollo y desenlace) están bien diferenciadas	La trama resulta confusa, sin seguir una línea argumental clara.	Aunque las tres partes están bien diferenciadas, resulta complicado seguir el hilo conductor.	Se distinguen con facilidad las tres partes de la historia.	Además de resultar evidentes, las tres partes desembocan en un desenlace coherente con la trama.
Decorado y vestuario acordes a la trama	No se utiliza decorado ni vestuario.	A pesar de haber elaborado decorado y vestuario, no está relacionado con la obra.	El decorado y vestuario utilizados es correcto, pero no aporta nada a la obra.	El vestuario y decorado se integran en el desarrollo de la obra.

- Autoevaluación de cada grupo (10%).
- Evaluación media de los otros compañeros y compañeras (10%), para lo que previamente hay que hablar y acordar los criterios para otorgar la nota.

5. Conclusiones

Al inicio del presente trabajo, el principal objetivo planteado era integrar y aprovechar el potencial educativo del teatro en el desarrollo de una propuesta didáctica. Para ello, se han diseñado un total de 12 sesiones en las que, mediante diferentes dinámicas y actividades lúdicas se incluye el teatro y la dramatización como ejes del aprendizaje.

Además, había fijados otros objetivos más concretos a los que se ha intentado también dar respuesta. Entre ellos, la recopilación y análisis de bibliografía relacionada con el teatro educativo. Para ello, se ha hecho una revisión de diferentes estudios y publicaciones que ponen de manifiesto los múltiples efectos positivos del teatro en el proceso educativo y, por tanto, las aportaciones que supone su inclusión en el aula.

Todo ello repercute para lograr otros objetivos, como el de implementar una metodología de carácter activo y participativo, pues a lo largo de las diferentes sesiones que configuran la propuesta el alumnado se sitúa como verdadero protagonista del proceso. De esta manera, se pone en práctica un aprendizaje transversal, pues el teatro permite trabajar de forma conjunta contenidos relativos a materias distintas. Consecuentemente, se trabajan la totalidad de inteligencias presentes en cada individuo, sin considerar unas superiores o de mayor importancia que otras, y el aprendizaje que se desarrolla es de carácter competencial.

Por otra parte, con la propuesta planteada se logra integrar el componente emocional en la realidad educativa, pues se incluyen varias actividades para expresar sentimientos y estados de ánimo y para desarrollar el sentido empático que ayuda a identificar cómo se siente el resto. Además, al estar basada en actividades grupales que requieren trabajar de forma cooperativa, se fomentan habilidades sociales y el esfuerzo común para lograr una misma finalidad. Por último, el objetivo planteado para potenciar la creatividad del alumnado se consigue a través de diferentes ejercicios que requieren improvisaciones, imaginación o la escritura e invención de una obra para representar.

De todas formas, a pesar de haber podido cumplir los objetivos planteados, hay varias limitaciones que debemos señalar. Entre ellas, plantear una propuesta para un único trimestre pues, por las características formales del trabajo, no resultaba posible ni realista una programación anual. A pesar de ello, el teatro debe ser un área integrada en el funcionamiento habitual del aula y no únicamente una propuesta aislada a desarrollar durante un tiempo determinado. Además, no se ha incluido el uso de las TIC por haber preferido propuestas de carácter más corporal y vivencial, pero es un aspecto que se podría tener en cuenta para posibles modificaciones.

6. Consideraciones finales

Haciendo una valoración general del grado, a lo largo de estos años he podido reafirmar mi vocación como docente, además de seguir perfeccionando mi formación en este ámbito. Desde hace unos años, he trabajado en diferentes puestos relacionados con la educación no formal lo que, junto con estudios cursados anteriormente para convertirme en maestro de educación infantil, me habían configurado un conocimiento directo de la realidad educativa.

Pero ahora, tras las asignaturas cursadas en este grado y los periodos de prácticas desarrollados, he podido percibir la necesidad e importancia de ofrecer una educación personalizada a cada uno de nuestros discentes, la pasión por la enseñanza que debemos siempre conservar, lo fundamental que resulta estar motivados en nuestra profesión y en constante formación para actualizar nuestros conocimientos y destrezas... Y, sobre todo, lo tremendamente gratificante que puede resultar ser docente, acompañando y guiando a nuestros alumnos y alumnas en su proceso de desarrollo integral.

No sabría destacar unas asignaturas por encima de otras, pero personalmente considero que, además de las diferentes didácticas, las materias relacionadas con las tecnologías de la educación y comunicación aplicadas a la educación me han resultado de gran utilidad pues, en una sociedad y entorno tan cambiante como el actual, pueden convertirse en una respuesta a las necesidades e intereses de nuestros discentes. También lo han sido, evidentemente, los prácticums, al ser una oportunidad para ver la teoría aplicada a la práctica educativa y tener ese contacto directo con niños y niñas de los que tanto puedes aprender.

Por otra parte, la elaboración de este trabajo de final de grado me ha permitido poner en práctica los saberes y habilidades que he podido adquirir durante mis estudios, introduciéndome en un proceso de investigación educativa. Además, me ha posibilitado profundizar sobre un tema que, si bien intuía su tremendo potencial y siempre me había llamado especialmente la atención, tras todas las lecturas realizadas y la confección de una propuesta didáctica he comprobado realmente todo lo que puede aportar a la educación.

Por todo ello, considero que tanto el transcurso del grado como el presente TFG han influido positivamente tanto en mi formación académica como personal, al suponer un auténtico reto al que, con esfuerzo y dedicación, he podido hacer frente.

7. Bibliografía

7.1. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Blanco, P. J. (2006). El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <https://bit.ly/2BDR2Ca>.
- Cervera, J. (1993). Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación. *Lenguaje y textos*, 4, 101-110.
- Cutillas, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28. Recuperado de <https://bit.ly/2Emxhjl>
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell Valencià, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 7 de julio de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para desarrollarlo en el aula*. Barcelona: Graó.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.
- García, J. J. (1998). La creatividad y resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Revista Educación y Pedagogía* (10), 21, 145-173.
- García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. Barcelona: EMSE EDAPP.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós: Barcelona.
- Gil, M. M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria. *ArtsEduca*, 21, 10-33.
- Jiménez, J. (1996). *Vamos a hacer teatro. Método de iniciación al teatro para la Educación Primaria Nivel I*. Madrid: Visor.

- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Llamas, J. C. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria? *Artseduca*, 4, 32-36.
- Marín, J., Barlam, R. y Oliveres, C. (2011). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones sobre el pupitre*. Barcelona: Horsori.
- Morán, J. T., Ruiz, M. E. y Marín, D. (2016). El teatro, un recurso para el desarrollo de competencias y para la inclusión. *Aula de innovación educativa*, 248, 39-43.
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172.
- Oltra, M. A. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 167-182.
- Oro, I. F. (2014). El teatro como activador de las inteligencias múltiples. *Dramatiza la Plata*, 1, 139-147.
- Pérez-Delgado, H. (2015). Teatro, discapacidad e inclusión social. Un acercamiento desde la obra de teatro ciego La casa de los ciegos. *Rev. Fac. Med.* 63, 61-66.
- Pozo, M. (2016). Hacer, sentir, pensar: textos teatrales en el aula. En Díez, A., Brotons, V., Escandell, D. y Rovira, J. (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 359-367). Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Robles, G. y Civil, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación* 34 (3). Recuperado de <https://bit.ly/2NCKzfy>
- Rodríguez, G. (2009). Educación en valores a través del teatro. *Hekademos: Revista educativa digital*, 2, 85-97. Recuperado de <https://bit.ly/2ETTvue>
- Tejerina, I. (1997). La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. En Cerrillo, P. C. y García, J. (Coords.). *Teatro*

infantil y dramatización escolar (pp. 97-118). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 19, 33-44.

Torras, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 201-216.

Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE: presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán: revista de investigación teatral*, 2. Recuperado de <https://bit.ly/2C1tBms>

Vieites, M. F. (2014). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 33, 325-350.

Wilson, E. M. y Moir, D. (1974). *Historia de la literatura española*, 3. Barcelona: Ariel.

7.2. Bibliografía de consulta

Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios. Madrid: Morata.

Blasich, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Cañas, J. (2000). *¿Quieres que juguemos al teatro? Propuesta para hacer teatro en Educación Infantil y Primaria*. León: Everest.

Carballo, C. (1995). *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Martínez, M. T. (1976). *Actividades para un taller de teatro*. La Coruña: Editorial Adara.

Morató, J., Rizo, M. y Cutillas, V. (2005). *¡Socorro! ¡Me toca dar teatro!* Málaga: Ediciones Aljibe.

Pereta, R., Carrillo, F. y Boluda, R. (1995). *Creatividad teatral*. Madrid: Alhambra Longman.

8. Anexos

Anexo 1. Situaciones propuestas para realizar las improvisaciones.

SITUACIONES IMPROVISACIÓN

1a) Eres un peluquero/a que se encuentra en su puesto de trabajo y recibes la visita de un cliente. El look que quiere hacerse piensas que no le va a favorecer.

1b) Desde hace unos meses, estás pensando en hacerte un cambio de look y acudes a tu peluquería habitual para explicar el peinado que te gustaría.

2a) Sales a pasear con tu perro y te encuentras con un vecino/a que no te cae demasiado bien.

2b) Cuando bajas a comprar el pan, te cruzas con tu vecino/a del primero que va con su perro que siempre ladra y nunca te deja dormir.

3a) Desde hace unos días, sientes un fuerte dolor de cabeza y decides ir al médico, pero no sabes explicar demasiado bien los síntomas.

3b) Eres doctor/a y, estando en tu consulta, acude un paciente que se queja de dolor de cabeza. Crees que te está tomando el pelo, porque no sabe decirte cómo se encuentra.

4a) Tienes antojo de salmón desde hace unos días. Por ello, vas a la pescadería y no queda, aunque insistentemente te intentan vender lubina.

4b) Eres pescadero/a y se te ha acabado el salmón. Te quedan muchas lubinas que, si no vendes hoy, vas a tener que tirar por estar en mal estado.

5a) Has ido a la biblioteca a leer tu cuento preferido, pero hay un niño/a que no para de hablar y no deja que te concentres.

5b) Tu madre o padre te ha obligado a ir a la biblioteca a hacer los deberes, pero tu no querías ir y, como no te apetece y te aburres, empiezas a hablar.

6a) Quieres una camiseta verde y en la tienda les quedan casi todos los colores menos ese.

6b) Trabajas en una tienda de ropa y entra un cliente empeñado en comprar una camiseta verde. Están agotadas e intentas convencerle para que compre de otro color.

7a) Vas a cenar a un restaurante y, como no sabes qué pedir, pides consejo al camarero/a, aunque no te convence nada de lo que te sugiere.

7b) Trabajas de camarero/a y hay un cliente indeciso al que no le gusta nada de la carta.

8a) Vas paseando por el parque y observas que un perro hace caca en la zona de columpios, sin que su dueño/a la recoja.

8b) Aunque odias los perros, te has tenido que quedar con el de tu amigo porque se ha ido de viaje. En uno de los paseos, hace caca pero te da asco recogerlo.

9a) Con las prisas y porque estabas a punto de perderlo, no has podido ticar en el metro. Un revisor se acerca a ti y te pide el bonometro.

9b) Trabajas como revisor/a del metro y estás cansado de que cada día se cuelen sin pagar y te digan las mismas excusas.

10a) Vas andando por la calle y te cruzas con tu cantante preferido/a. Te hace mucha ilusión y le pides si puedes hacerte una foto con él/ella.

10b) Eres un cantante de éxito y se te acerca un fan pidiéndote una foto. Ese día has salido a la calle sin peinar y no quieres hacerte fotos.

11a) Vas al quiosco a comprar un paquete de tus cromos preferidos. Cuando vas a pagar, te das cuenta de que has olvidado el dinero en casa.

11b) Eres quiosquero/a y, estando en tu puesto de trabajo, se acerca un niño/a que pretende comprar cromos sin llevar dinero.

12a) En la panadería solo queda una barra de pan integral, que justo pide la persona que iba detrás de ti y se te ha colado.

12b) Vas con prisa a por el pan y, sin darte cuenta, pides antes que la persona que tenías delante.

12c) Eres panadero/a y se te agotan las barras de pan integral, produciéndose un conflicto entre dos personas que querían la última.

Anexo 2. Historia para ejercicio de relajación. Una vez leída, se puede colgar como material de aula.



EN EL BOSQUE

Imagina que te encuentras en pleno bosque, cuando en otoño las hojas de los árboles van cambiando de color. Diriges tu mirada al suelo y compruebas que muchas de las hojas ya han caído, formando una alfombra llena de diferentes colores, formas, texturas... te tumbas sobre este tapiz y notas como tu cuerpo, poco a poco, se va llenando de hojas que siguen cayendo.

Cuando las vas percibiendo, te sientes cómodo y relajado, respirando el suave y fresco olor de esta época del año.

De repente, observas como una persona a la que quieres mucho, un familiar o una amistad, a la que hace mucho tiempo que no ves se va acercando contigo y se acuesta contigo sobre las hojas. Esa persona despierta en ti emociones de alegría, paz, agradecimiento, tranquilidad... Juntos encontráis ese equilibrio. Ahora toca volver a la realidad y, poco a poco, nos vamos incorporando, tomando conciencia de nuestro cuerpo y nuestros movimientos.