



Buenas prácticas en la Educación Infantil

Dolores Madrid Vivar
M.^a Rocío Pascual Lacal
Coordinadoras

ISBN: 978-84-1377-466-4

DOI: 10.14679/1330

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Dolores Madrid Vivar y M.^a Rocío Pascual Lacal
Coordinadoras

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-466-4

Preimpresión:
Realizada por los autores

Índice

Presentación	13
<i>Dolores Madrid Vivar, M.ª Rocío Pascual Lacal</i>	
Educación infantil: 0-3	
Capítulo 1. Espacios educativos para la infancia 0-3 como ambientes de aprendizaje	15
<i>Ferrán Ventura Blanch, Nerea Salas Martín, Candela García Huber, Raúl Ruiz Alaminos</i>	
Capítulo 2. Percepciones pedagógicas sobre el profesional de atención temprana en los centros escolares	26
<i>Estela Isequilla Alarcón, María Martín Delgado, Lucía Parody García</i>	
Capítulo 3. Atención temprana: experiencia personal en la detección de signos de alerta en primer ciclo de educación infantil	33
<i>Vanesa Ruiz Aragón, Laura Molina Mariscal, María José Martín Gómez</i>	
Capítulo 4. Detección e intervención temprana de la dislexia en el alumnado de educación infantil	42
<i>María Martín Delgado, Estela Isequilla Alarcón, Lucía Parody García</i>	
Capítulo 5. Experiencias de aprendizaje en un centro de 0-3	56
<i>María Teresa Navarro Ariza, Virginia González Gil, Elisa Ruth Quesada Felice, Olga Escalero Suz</i>	
Capítulo 6. Buenas prácticas en 0-3: una nueva forma de educar en el 0-3	67
<i>Elisa Ruth Quesada Felice, Marina Muñoz Quesada</i>	
Capítulo 7. La inclusión del primer ciclo de educación infantil en la educación permanente de los centros del profesorado de Andalucía	78
<i>Laura Martín Vicente, M.ª Rocío Pascual Lacal</i>	
Capítulo 8. La musicalización de los cuentos de la colección de la cuna a la luna: un recurso indispensable para el aula de infantil	90
<i>Alba María López Melgarejo, Norberto López Núñez</i>	

Metodologías activas en educación infantil

Capítulo 9. El multiverso jurásico: un taller integral planteado desde el enfoque de las inteligencias múltiples y el juego.....	98
<i>Laura María Barrientos Sánchez, Laura Velasco Wong</i>	
Capítulo 10. Posibilistas.....	108
<i>Chema Lázaro Navacerrada</i>	
Capítulo 11. Los proyectos son posibles	119
<i>María Magdalena Cañete García, Esperanza Fernández Bernal, Mónica Díaz López</i>	
Capítulo 12. “Trogloditeando”, una experiencia de aprendizaje en educación infantil.....	125
<i>Cristina Isabel Gallego García, Rocío Villatoro Santos, Carmen María Ortigosa Arrabal</i>	
Capítulo 13. Los medios de comunicación de uso social como experiencia de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: la noticia y la entrevista periodística.....	137
<i>Silvia Iglesias Mérida, Vanesa Olmedo Urbano</i>	
Capítulo 14. La creatividad: pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de educación infantil.....	147
<i>Lourdes Fernández Martín, Silvia Martín Díaz</i>	
Capítulo 15. Miramos con gafas de Kandinsky	156
<i>Basilisa Guijarro Navarro</i>	
Capítulo 16. La mesa de luz como recurso metodológico en educación infantil.....	164
<i>M^a Elena Martín García</i>	
Capítulo 17. “Al abordaje, mis piratas”: una experiencia de gamificación en infantil	176
<i>María del Mar Gallego García, Cristina Isabel Gallego García</i>	
Capítulo 18. Proyecto MYMA: mentoriza y madura. La escuela compensatoria y la práctica psicomotriz de <i>aucouturier</i> en educación infantil. Desarrollo y aprendizaje en ambientes de exclusión social a través del cuerpo en movimiento basado en la pedagogía de Paulo Freire	187
<i>M^a Teresa Navas Fernández, Miguel Ángel Muñoz Bautista</i>	

Experiencias de aprendizaje en el aula de las diferentes áreas del curriculum de la etapa de educación infantil

Capítulo 19. Muévete sin límites	198
<i>Sabina Urbano Lacal</i>	
Capítulo 20. Movimiento y música, herramientas inclusivas para el aula de infantil	209
<i>Juan Bautista Llorens Gómez</i>	

Capítulo 21. Música vivenciada en educación infantil a través de la canción.....	216
<i>Juan Rafael Muñoz Muñoz</i>	
Capítulo 22. Dramatización infantil: creatividad y desarrollo emocional. Herramientas para una educación integral	223
<i>M. Isabel Borda Crespo</i>	
Capítulo 23. “Grafo-natura” una experiencia grafomotriz con todos los sentidos	236
<i>Sofía Domínguez Martínez</i>	
Capítulo 24. Tipología textual en infantil: una tarea multinivel planificada mediante el uso de organizadores gráficos	245
<i>M. Esther Gallardo Quero</i>	
Capítulo 25. La evolución de las matemáticas con el método ABN.....	256
<i>María del Mar Quirell José</i>	
Capítulo 26. Abenizando nuestras clases	270
<i>María Luz Jimena Castilla, Nazaret Pozo Garrido, Ángela Ramírez Peinado</i>	
Capítulo 27. Actividades experimentales para educación infantil.....	280
<i>José Carlos Clavijo Alcaide, Cesar Trujillo Luque</i>	
Capítulo 28. La ciencia me atrae	288
<i>Ana María De La Fuente Pedrazas, Ana Moreno Fernández, Vanesa Aragón González</i>	
Capítulo 29. Las bandejas de experimentación como fuente de aprendizaje	299
<i>Águeda María Escalera Gámiz, Cristina Reina Ruiz</i>	
Capítulo 30. El cerebro infantil necesita arte: Joaquín Lobato, pintor y poeta.....	311
<i>Rocío Checa Abad, Virginia Díaz Martos</i>	
Capítulo 31. Projeto poesia viva na viva infância: a obra de Manoel de Barros na educação infantil	322
<i>Rita Inês Petrykowski Peixe, Luciana de A. Spíndola, Márcia T. Vieira</i>	
Capítulo 32. Total Physical Response (TPR) en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Una propuesta para trabajar la interculturalidad en la etapa de educación infantil	329
<i>Lucía Torres-Zaragoza, María Navarro-Granados, Ana Castellano-Beltrán</i>	

La educación emocional

Capítulo 33. La gestión emocional en la infancia	340
<i>Elia López-Cassá</i>	
Capítulo 34. Disciplina positiva en la etapa de infantil: la importancia de la correulación en la primera infancia	347
<i>Macarena Soto Rueda</i>	

Capítulo 35. Disfrutar aprendiendo, aprender disfrutando	357
<i>Olga Escalero Suz, Marina Muñoz Quesada</i>	
Capítulo 36. Emociones en el aula de infantil.....	364
<i>Laura Guzmán Peñuela, Olimpia Olaya García</i>	
Capítulo 37. El cuerpo y las emociones.....	378
<i>María Luisa Torres Caro</i>	
Capítulo 38. Y tú, ¿cómo quieres abrir la puerta? Un voto a favor de una educación tolerante y respetuosa con la infancia.....	390
<i>Carmen Romero Paniagua</i>	
Capítulo 39. Educación consciente: acompañar desde y con el corazón para la formación del ser	400
<i>Sandra Rosa Aragón, Virginia González Gil, M^a Victoria Lupiáñez Bravo</i>	
Capítulo 40. ¿Son emocionalmente inteligentes las maestras de educación infantil de la provincia de Málaga? Relación con el Síndrome de Burnout y las características personales, laborales y formativas.....	412
<i>Laura María Salazar Mendías, Milagros Fernández Molina</i>	
Capítulo 41. Mejora de las conductas a través del trabajo de las emociones en el alumnado de educación infantil.....	422
<i>Andrea Hernández-Martínez, Fátima Alcázar Molina, Yolanda Sánchez-Matas</i>	
Capítulo 42. Proyecto Unicosnios: educación socioemocional para una ciudadanía igualitaria.....	431
<i>Luz del Valle Mojtar Mendieta</i>	
Capítulo 43. Crecer con alegría.....	448
<i>Ana M^a Molina Gil, M^a Ángeles Ávila Rodríguez, Susana Pena Gatón</i>	

Las nuevas tecnologías en el aula de educación infantil

Capítulo 44. Magia para grandes aventuras. El uso de las TICs en la educación infantil	456
<i>Alberto Padilla López</i>	
Capítulo 45. Robótica en educación infantil es posible.....	465
<i>Ana Belén Martínez Reche</i>	
Capítulo 46. O uso de touchscreen's por crianças de 0-3 anos: perspectivas e práticas de pais e educadores de infância	471
<i>Rita Brito, Patrícia Dias</i>	
Capítulo 47. Música incre[dibox]ible. Gincana musical mediada por TIC en el aula de infantil 5 años	484
<i>Raquel Bravo Marín, Sara Garrido Martínez, Narciso José López García</i>	

Capítulo 48. El potencial del dibujo en la educación infantil a través de las nuevas tecnologías.....	495
<i>Esperanza Leiva Carreño, Daniela Palomo Vega</i>	
Capítulo 49. Trabajando la autorregulación: diseño y pilotaje de tareas de inhibición para alumnado de educación infantil.....	501
<i>Milagros Fernández-Molina, Inmaculada Quintana, Paula Pérez Semper</i>	
La organización de los espacios: creando ambientes de aprendizaje	
Capítulo 50. Los ambientes de aprendizaje en el C.E.I.P. María Zambrano	515
<i>Carmen Gabriela Cáliz García, Lourdes Vera García</i>	
Capítulo 51. Situaciones de aprendizaje en los ambientes	529
<i>Sara Aranda Romero, Camino Albillos Fernández</i>	
Capítulo 52. La transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los ambientes: una aproximación desde la práctica.....	536
<i>Lucía Carrascal Mesa, Marina Gutiérrez Liger</i>	
Capítulo 53. Elección de los ambientes de aprendizaje	542
<i>Soledad Aranda Romero, María José Luque Quintana, Sandra Bravo Martin</i>	
Capítulo 54. Ambientes educativos: otra forma de “aprender”	553.
<i>Rosa Mostazo Márquez, María Estrella Martín Téllez</i>	
Capítulo 55. Más allá del aula de infantil.....	563
<i>María Antonia Meneses Lavin, Cristina Ocaña Abellán, María Victoria Trabalón Martos</i>	
Capítulo 56. Espacios Montessori	573
<i>Andrea Lupi</i>	
Capítulo 57. Ambientes de aprendizaje Reggio Emilia.....	582
<i>Sofía Domínguez Martínez</i>	
Capítulo 58. Espacios compartidos: compartir, aprender y jugar	597
<i>Carolina Susana Ledesma Alba, María Lorena Benítez Cruz, Marina Urbano Domínguez.</i>	
Capítulo 59. La naturaleza en la organización espacial de las escuelas infantiles	606
<i>Alba Ramos Solano</i>	

Innovación educativa

Capítulo 60. Buenas prácticas en educación infantil: escuela mentoras.....	618
<i>Enrique Sánchez Rivas</i>	

Capítulo 61. No es solo un juego. La importancia del juego durante la infancia.....	624
<i>Carmen Romero Paniagua</i>	
Capítulo 62. Pinolivo, un retrato de infancia.....	634
<i>María Gracia Romero García</i>	
Capítulo 63. Proyecto READ-COM: estudio de la metodología docente para el aprendizaje lector y buenas prácticas en educación infantil (3-6)	646
<i>Dolores Madrid Vivar, M.ª Rocío Pascual Lacal, María Del Mar Gallego García, Inmaculada C. Santos Díaz</i>	
Capítulo 64. Recogida de información y elaboración de informes de evaluación en infantil	663
<i>Ángela González Espinar, Sara Aranda Romero, Mercedes Pacheco García</i>	
Capítulo 65. Por uma alimentação saudável: projeto de “boas práticas” na escola viva infância bilíngue, Campo Grande, MS/Brasil	670
<i>Rita Inês Petrykowski Peixe, Luciana De A. Spíndola, Márcia t. Vieira</i>	
Capítulo 66. Recursos para enseñar a leer el mundo de forma crítica en infantil: un análisis documental	677
<i>Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruíz</i>	
Capítulo 67. La danza como recurso educativo	685
<i>Clara Ruiz Del Rey, Adriana Nielsen-Rodríguez, A. Ramón Romance García</i>	
Capítulo 68. Propuesta metodológica para la evaluación y promoción de la actividad física y el desarrollo cognitivo en metodologías activas en educación infantil	694
<i>Adriana Nielsen-Rodríguez, A. Ramón Romance García</i>	
Capítulo 69. Jaque mate a la inactividad física. El ajedrez educativo como recurso para aumentar los niveles de actividad física en educación infantil.....	704
<i>Guiomar Serrano Gallén, Natalia María Arias Palencia</i>	
Capítulo 70. El canto en la educación infantil de 3 a 6 años. Una revisión sistemática de artículos en castellano publicados en revistas de investigación en la década 2010-2020	715
<i>María del Valle de Moya Martínez, Bohdan Syroyid Syroyid, María del Valle Robles de Moya</i>	
Capítulo 71. Los principios pedagógicos de la Bauhaus en la educación infantil. Arte, juego y música	724
<i>Pilar Flores Núñez</i>	
Capítulo 72. Libros musicales: clasificación y posibilidades didácticas para educación infantil.....	735
<i>Norberto López Núñez, Alba María López Melgarejo, María del Valle Robles de Moya</i>	
Capítulo 73. Análisis de la transferencia al aula de la cardioeducación.....	745
<i>Noela Rodríguez Losada, Elisa Ávila García</i>	
Capítulo 74. Práctica científica y contexto de la vida diaria a través de una propuesta didáctica de huerto escolar en educación infantil	754

Carolina Sánchez-Garcés, Daniel Cebrián-Robles

- Capítulo 75. Mejora de la calidad del ambiente en las aulas de educación infantil. Golden 5: las claves del éxito** 766

Ana Castellano-Beltrán, María Navarro-Granados, Lucía Torres-Zaragoza

La comunidad educativa

- Capítulo 76. La familia como herramienta de innovación educativa en educación infantil** 777

Francisco Cid Fornell

- Capítulo 77. A educación como tarea compartida en un barrio desfavorecido: nuestra comunidad de aprendizaje**..... 784

Jésica Belmonte Fernández, Amalia Segalerva Cazorla

- Capítulo 78. Proyecto ¿hablamos?: Escuela de familias para contextos desfavorecidos** 794

Jesús Rubio Chaves

- Capítulo 79. Transitando nuevos caminos con las familias desde el descubrimiento del trabajo en pareja pedagógica: Un proceso de investigación-acción en nivel 3 años** 801

María de Gracia González Tinoco

Formación del profesorado

- Capítulo 80. Escuela y Universidad: abriendo nuevos caminos de aprendizaje, colaboración compromiso social y político** 811

Analia E. Leite Mendez, Patxi Velasco Fano

- Capítulo 81. De la tradición a la recreación: la formación inicial del maestro/a de educación infantil fundamentada en la triangulación metodológica y vinculación universidad-escuela**..... 822

M^a José Mayorga Fernández, M^a José Berlanga Algaba, Dolores Madrid Vivar

- Capítulo 82. Cómo enseñar a estudiantes del grado de educación infantil a realizar y difundir experiencias de indagación a través de una feria de la ciencia**..... 829

M^a Marta Alarcón-Orozco, Antonio Joaquín Franco-Mariscal, Ángel Blanco-López

- Capítulo 83. Análisis de pósteres divulgativos en una feria de experiencias de indagación con maestros/as de infantil en formación inicial** 839

<i>Juliana Valencia Ruiz, Antonio Joaquín Franco-Mariscal</i>	
Capítulo 84. Las noticias científicas como medio de acercar la ciencia actual al alumnado	850
<i>Jerónimo Torres-Porras, Jorge Alcántara-Manzanares, José Joaquín Ramos Miras</i>	
Capítulo 85. El conocimiento del entorno en educación infantil a través de la historia local de Córdoba.....	859
<i>Miguel Jesús López Serrano, Pilar Gema Rodríguez Ortega, Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Capítulo 86. Narrativa infantil para trabajar el medioambiente: pautas para el profesorado en formación	869
<i>Alicia Vara López, Silvia Medina Quintana, Miguel Jesús López Serrano</i>	
Capítulo 87. Diseño de espacios dinámicos en el contexto escolar mediante la metodología aprendizaje-servicio con alumnado universitario.....	879
<i>Yolanda Sánchez-Matas, Andrea Hernández-Martínez, David Gutiérrez Díaz Del Campo</i>	
Capítulo 88. El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil en relación con la educación física atendiendo a los años de experiencia, titulación académica y ciclo educativo.....	889
<i>Cristina Honrubia Montesinos</i>	
Capítulo 89. El aprendizaje de la lengua escrita en la formación continua del profesorado.....	898
<i>M.ª Rocío Pascual Lacal, Laura Martín Vicente</i>	
Capítulo 90. Desarrollo de la competencia científica desde las primeras edades	913
<i>Laura Martín Vicente, Mª del Mar Gallego García</i>	
Capítulo 91. Orientaciones formativas para la inclusión en educación infantil: lecciones aprendidas desde la perspectiva docente	924
<i>Inmaculada Orozco</i>	
Capítulo 92. Desarrollo de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación inicial de maestros de infantil en la asignatura de salud, higiene y alimentación infantil mediante la realización de ferias educativas.....	932
<i>Noela Rodríguez-Losada, Elisa Ávila García</i>	

Capítulo 22

Dramatización infantil: creatividad y desarrollo emocional. Herramientas para una educación integral

M. Isabel Borda Crespo

Universidad de Málaga, España

22.1. LA DRAMATIZACIÓN COMO PRÁCTICA DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

Cuando se habla de educación integral, se piensa en una educación que englobe todos aquellos aspectos que harán que una persona pueda llegar a ser a lo largo de su vida consciente de sí como ser único y como ser social. ¿En qué medida se puede decir que la dramatización es una práctica de educación integral? Para dar una respuesta afirmativa, habría que afirmar con determinación, como así se recoge en estudios especializados (Bercebal, 2000a; De Prado, 2000; Laferrière, 2001; López Cassá, 2005; Motos Teruel, 2013; Navarro Solano, 2006/2007; López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2009; Borda Crespo, 2013), que desde la dramatización se trabaja el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, culturales, afectivas y emocionales de la persona, al proponer la vivencia de experiencias que ayudan al sujeto a comunicarse con los demás de una manera eficaz, sin olvidar la valoración de la expresión artística como posible y válida.

El trabajo que se realiza en un taller de dramatización atiende a objetivos que no sólo tienen que ver con la expresión dramática, sino que, sobre todo, se trabaja el proceso por lo que se dota de dramaturgia a un texto, ya sea oral u escrito, que en principio no la tiene. Como afirma Borda Crespo (2021), trabajar con cuentos o álbumes ilustrados en un taller de dramatización puede generar excelentes espacios emergentes de alfabetización en la etapa infantil. Por ello, en este proceso, el trabajo que se realiza con los participantes del taller trasciende el ámbito puramente artístico, para abarcar los ámbitos educativos y terapéuticos (Motos Teruel 2013, Borda Crespo, 2015). Desde lo educativo se atiende al desarrollo de la expresión ayudando así a la persona a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo más consciente de su capacidad de comunicación, trabajando desde esta perspectiva aspectos relativos a la educación emocional de la persona. Se trabaja, por tanto, una propuesta para mejorar al ser humano contribuyendo al desarrollo de aquellas cualidades motoras, cognitivas, sociales, emotivas y culturales que propician el perfeccionamiento de las personas y el progreso democrático de la sociedad. Luego la dramatización tiene intereses prácticos procedentes de otras disciplinas, pero invoca para sí, intereses emancipadores (Motos Teruel, 2000).

El trabajo en un taller de dramatización permite así, educar en la convivencia desde lo vivencial (Navarro Solano y Mantovani, 2012). Se trata de un aprendizaje experiencial desde el momento que la acción va acompañada de una reflexión que, a su vez, promueve una aplicación de lo aprendido -acción- en la vida cotidiana. Para Motos, se acude a procedimientos vivenciales y especialmente lúdicos, que incrementan la motivación, recurriendo al instinto de juego de los participantes y que ofrecen la oportunidad de observar y mirar el mundo exterior en el aula: “Se inspiran en la habilidad propia de cada persona para imitar, representar y expresarse. Aprovechan la imaginación y la memoria del alumnado y su capacidad para traer al presente parte de las experiencias futuras” (Motos Teruel, 2000, p.128). El modelo de intervención estaría basado en el principio de *hago y aprendo*.

La proyección de esta práctica teatral hacia niveles formativos y/o terapéuticos de la persona conecta con el trabajo del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2015), desde donde se buscan alternativas expresivas a problemas sociales, interpersonales e individuales. Para Boal, el teatro es el lugar donde se ensayan actos futuros, actos reales y por tanto, actos de liberación. Esta proyección de la práctica teatral supone un ámbito de intervención social que permite modificar la realidad a través de una participación consciente y activa. Como decía Freire, “educar es como vivir, exige la conciencia de lo inacabado y que nadie pueda contentarse con una manera neutra de estar en el mundo” (Baráúna Teixeira & Motos Teruel, 2009, p. 93). Acudir en la escuela a prácticas dramáticas, contribuye a generar conocimiento, haciendo realidad que los sujetos gestionen sus propias emociones y puedan así desenvolverse con mayor autonomía. La dramatización se convierte así, en un poderoso aliado de la educación. Como recoge Borda Crespo, refiriéndose a la formación de los futuros maestros/as de educación infantil, se trata de

Partir de lo vivido para llevar al estudiante a un nivel más alto de pensamiento y reflexión, transformar la experiencia en saber, mezclar las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas en esta acción educativa llevada a cabo con la dramatización refuerza la creencia de que esta práctica constituye un poderoso aliado en la formación de las competencias emocionales y cognitivas de los futuros maestros y maestras. (Borda Crespo, 2015, pp. 256)

Además, junto a esta dimensión de crecimiento personal y social, con posibilidades de re-construcción del conocimiento experiencial en futuros profesionales de la educación, en la dramatización se encuentra por definición, un acercamiento a la expresión dramática. La dramatización no es teatro en su más puro significado, pero sí lenguaje teatral. En un taller de dramatización, el sujeto aprende a estar y moverse en un espacio escénico, aprende a trabajar con sus compañeros/as, a trabajar desde el interior de un personaje, a mirar, a escuchar y a observar. Aprende desde el conflicto dramático a reconstruir una realidad a partir de vivencias y representaciones propias, lo que le permitirá la asimilación de la realidad, pudiendo compensarla o llegado el caso, dominarla. Para llevar a buen término este trabajo, se necesitan dosis de creatividad, así como recursos de expresión corporal y lingüísticos.

22.2. LA CREATIVIDAD EN LA DRAMATIZACIÓN: EL JUEGO

Para Laferrière, ser creativo es saber utilizar al máximo todas las posibilidades sensoriales, afectivas y cognitivas del organismo, dentro de propio entorno. Una educación creativa se definiría como el acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible, es esto lo que conduce al individuo a vivir plena y auténticamente (Laferrière, 1997; 2000). La enseñanza-aprendizaje creativos tendría las siguientes finalidades: -pensar por uno mismo, liberándose de las cadenas de las impresiones ambientales y las elaboraciones culturales dadas; -reconstruir el pensamiento propio, modelado e impregnado por las circunstancias socioculturales, yendo más allá con el impulso del pensamiento de alternativas y de cambios (pensamiento innovador), de la invención de algo nuevo (pensamiento inventivo), de la reformulación original en distintos lenguajes, plásticos, corporales, sonoros, literarios (pensamiento expresivo total); -proyectar el yo en empresas e iniciativas particulares de resolución de problemas; - impulsar el pensamiento fluido y asociativo, productivo, desenfadado y rupturista; -combinar los lenguajes creativos para una comprensión intuitiva de la realidad mediante la expresión múltiple integrada, plástica y verbal, sonora y corporal, que siempre actúa como desencadenante de las represiones sociales, liberador de los “miedos” al error, al ridículo o al rechazo (De Prado, 2000: p. 62).

Para De Prado (2000, p. 64-70), la dramatización se situaría en la creatividad expresiva o lenguaje total. El pensamiento creativo en dramatización se apoya, se estimula y se manifiesta a través de los lenguajes expresivos naturales en todo ser humano, generando la multi-expresión creativa corporal, sonoro-musical-

verbal-literario, plástico-espacial. Estaríamos ante un pensamiento divergente lateral y global, dado que implica pensar en múltiples direcciones, buscar cambios e investigar, que acude a lo visual y plástico, instantáneo, intuitivo, abierto a las fantasías caóticas y a las vivencias inusuales, con espíritu crítico, autoestima, aceptación de las contradicciones, perseverancia, capacidad de sorprenderse, de crear metáforas, proyectándose en una dimensión estética (Vecchi, 2013).

La creatividad se asocia, por tanto, a la libre expresión, y encuentra en el juego un magnífico camino para su desarrollo. El juego es la base de la dramatización, se enmarca en el concepto antropológico de *Homo Ludens* de J. Huizinga, al defender que el ser humano propende de forma natural al juego (Pérez Parejo, 2010). Es mediante los juegos como creamos y aprendemos normas y reglas, constituyendo éstas el esqueleto invisible de la sociedad. Luego si el juego y la dramatización son actividades sociales, constituyen una formación social de primer orden. A través de ellos se canalizan liderazgos, rechazos, agresiones. Acudiendo a una metodología lúdica se busca crear situaciones distendidas, sin juicio de valores y sin sensaciones de ansiedad. El juego es una puerta y un estímulo a la creatividad, la expresión y la originalidad, de manera que se convierte en un fin en si mismo. Es importante crear en la práctica dramática un clima de confianza, generando un clima cooperativo y una cohesión grupal (Laferrère, 2001, p.25). Cuando se está inmerso en un proceso de dramatización, se genera una dinámica social que necesariamente necesita probar o asumir riesgos (inherentes al comportamiento creativo), de lo que resulta que la experiencia dramática anima a los participantes a “decidir ser creativos”, paso indispensable para ser creativos.

El juego nutre la práctica dramática en tres direcciones (Cañas, 2008, p.37):

1. Juegos de percepción: sensoriales, de respiración y relajación.
2. Juegos motores expresivos: conquista del espacio por parte del estudiante, un reconocimiento claro de las sensaciones que nos circundan a nuestro alrededor y dentro de uno mismo. Nos movemos a través de ese espacio para expresar todas esas conquistas realizadas.
3. Juegos de imitación- representación, cuya finalidad es la invitación a que los niños/as se comporten, aun siendo ellos mismos, de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que en la representación haya una reflexión de eso que ellos muestran.

22.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DRAMATIZACIÓN

Según Goleman (2012), la inteligencia emocional engloba la autoconciencia emocional; el manejo de emociones; la automotivación; la empatía (conciencia de la organización) y las habilidades sociales, es decir, trabajo en equipo y colaboración junto a liderazgo inspirado. Se puede decir que todas aquellas competencias que la persona empleará en la vida social y profesional son hábitos aprendidos. Así, por ejemplo, la falta de confianza en uno mismo se puede manifestar como sentimientos de impotencia, inoperancia y una abrumadora sensación de inseguridad. Para que la confianza tenga un impacto positivo, debe estar en armonía con la realidad. Para una ciudadanía efectiva y responsable se necesitan personas con una competencia emocional, así desde el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes personales será capaz de comprender, expresar y regular de forma equilibrada sus emociones. Al poner el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, se da importancia al aprendizaje y al desarrollo. Todo lo cual manifiesta que dicha interacción tiene aplicaciones educativas inmediatas. Si es importante para un adulto tener recursos internos que le permitan gestionar mejor los sentimientos que despiertan en él ansiedad y estrés, mucho más en los niños/as, de ahí la importancia de proporcionarles recursos y estrategias que los ayuden a afrontar exitosamente aquellos sentimientos que muchas veces ni siquiera ellos son capaces de identificar, y mucho menos nombrar.

Para Bisquerra y Pérez Escoda (2007), el desarrollo emocional va de la mano del desarrollo cognitivo para llegar juntos al desarrollo integral de la persona, con el objetivo de mejorar su bienestar personal y

social. En el plano educativo y pensando en para abordar las emociones, se deben trabajar las competencias socio-personales, tales como motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, empatía, capacidad de toma de decisiones y espíritu de equipo. Educar emocionalmente significa, por tanto, validar emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (López Cassà, 2005)

Según se viene afirmando en estas líneas, las prácticas dramáticas están directamente relacionadas con la conducta humana y sus consecuencias. Su contenido es la representación de situaciones humanas y su temática general es la interacción humana, es decir, las respuestas interpersonales en situación sociales. Por lo tanto, se puede decir con Ruiz de Velasco Gálvez (2000, p.195) que la dramatización y la inteligencia emocional, utilizan las mismas técnicas y persiguen los mismos fines en sus respectivos trabajos. Se trabajarían la escucha, la confianza, la presencia lúdica, la creatividad e imaginación, el grupo y el compromiso común hacia uno mismo, la realidad o la experiencia, y la transposición de la experiencia vivida (Navarro Solano, 2006/2007; González García, 2015).

Para trabajar las emociones en dramatización, es sumamente idóneo acudir a las imágenes visuales a partir no sólo de recursos creativos e imaginativos sino también con la creación de imágenes corporales. Vincular las imágenes visuales a la emoción coadyuva a que las vivencias imaginarias se sientan e integren como experiencias cognitivas, afectivas y estéticas (Baldwin, 2014). Se acude así al recurso de teatro-imagen inspirado en el teatro del oprimido de Boal (Motos Teruel, 2010), desde donde se trabaja más allá de las palabras, fomentando el desarrollo de otras formas de comunicación y percepción, a partir de las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos. Se trabaja con la imagen real (*yo soy así*: identificación y reconocimiento) para posteriormente trabajar con la imagen ideal.

El procedimiento puede tener dos etapas: 1. Ilustrar el tema con el propio cuerpo. (iconografías individuales). 2. Ilustrar el tema con el cuerpo de los demás, actuando una persona como director/a (iconografías colectivas). Se trata de partir de la expresión de uno mismo, en un primer momento desde la expresión del cuerpo, para llegar a expresar lo que se siente y lo que se quiere. Cada fase ha de trabajarse sin perder de vista el proceso global, con ejercicios, técnicas y juegos. En un primer momento desde la quietud, el silencio y la escucha, para posteriormente pasar a expresiones lingüísticas, corporales y plásticas y la expresión grupal, y llegar a la expresión propiamente dramática con la improvisación y la interpretación (Bercebal, 2000a; Ruiz de Velasco Gálvez, 2000). Desde la vivencia consciente y reflexiva de este proceso expresivo y dramático, es como se llega a la comprensión de lo ocurrido en este espacio creativo. Solo desde una practica educativa de esta naturaleza, es como se pueden desarrollar capacidades de armonización cognitivo-emocional. Como recoge Cruz Colmenero, Caballero García & Ruiz Tendero (2013, p. 397), se necesitan espacios educativos donde poder entrenar emociones aún sin identificar, espacios que posibiliten una autorreflexión y un conocimiento de qué es lo llevamos entre manos.

22.4. SESIÓN PRÁCTICA¹

El diseño de esta sesión, concebida para un formato digital, quiere partir del reconocimiento y extrañamiento del espacio que habitualmente habitamos para que los participantes lo miren con renovados ojos.

1 Esta sesión práctica está pensada para un formato *on line*. Dadas las escasas o nulas posibilidades de efectuar un encuentro personal que posibilite un trabajo colectivo atento al roce, la mirada o la cercanía de los cuerpos, se ha trabajado pensando sobre todo en la creatividad y en las posibilidades efectivas que ofrece el formato *on line*. Por supuesto, también podría ser llevada a cabo de una manera presencial.

Este proceso de entrenamiento expresivo, que usualmente y en condiciones de presencialidad, Bercebal (2000a, p. 37) denomina *proceso situacional*, parte “de una situación espacial determinada, para acumular sobre ella, el resto de sucesivas aportaciones expresivas que se verán condicionadas y condicionarán lo establecido y lo por establecer”. En este entrenamiento primero se debe conocer -descubrir el espacio, es decir abrir los sentidos a todo lo que el espacio quiera ofrecernos por sí mismo. En segundo lugar, se pasará a observar -investigar: una vez abiertos sensorialmente a un espacio nuevo, interaccionamos con él, yendo más allá de lo que el espacio aporta *per se*. En tercer lugar, se reconocerá e identificará y, en cuarto lugar, el espacio se utilizará como herramienta expresiva, y se transformará para que diga lo que queremos que diga.

Siguiendo las finalidades de trabajar técnicas dramáticas, se pretende ampliar el registro expresivo- emocional de los sujetos que participen en el taller; optimizar la conciencia emocional y la regulación de sus emociones y sentimientos; trabajar la dimensión poética del cuerpo, profundizando en el proceso creativo-expresivo a través de los sentidos y el cuerpo, aspecto este, conviene recordarlo, importante en la formación del actor dramático.

Para la elaboración de esta sesión se han seguido pautas, ideas y orientaciones de Motos Teruel y Tejedo, 2007; Motos Teruel y Aranda, 2007; Bercebal, 2000a, Bercebal, 2000b, Jara, 2014; Dream, 2020; Borda, 2015; 2021. Siempre en la medida que los ejercicios lo permitan, se acudirá a la audición de música expresamente elegida para aumentar los efectos buscados.

22.4.1. Propuesta de trabajo

1. *Juego inicial: Yo estoy*

1.1. *Reconocemos nuestro cuerpo*

Objetivos:

- Activar el cuerpo, tomando conciencia de este.
- Preparar la sesión creando un clima sugerente.

Material: Música relajante y dinámica (Pink Martini: *Où est ma tête?*)

Procedimiento: Escuchar y mover el cuerpo siguiendo el ritmo de la música, siguiendo las indicaciones de la monitora, buscando moverse con libertad en el espacio. Mover tronco, torso, cabeza, hombros, manos, y pies. Procurar posturas cerradas y abiertas, inclinando el cuerpo adelante y hacia atrás, y a la vez tensando y relajando el cuerpo, y prestando especial atención a las manos, el tronco y los pies.

1.2. *Andar-es*

Objetivos:

- Investigar nuestro movimiento

Material: Música: Alexandra Burke: *Hallelujah* y *Tango del Fuego* de Parov Stelar&Georgia Gibbs.
Procedimiento: Fijar el peso en la planta de los pies. Andar, detenernos y observar en cada momento donde se encuentra el peso del cuerpo. Si caminamos sobre un solo pie, deberemos notar que tenemos el otro libre de peso y que somos capaces de moverlo sin ningún tipo de problemas en cualquier dirección o con cualquier gesto.

1.3. Hola

Objetivos

- Generar un clima lúdico para el desarrollo de la sesión.
- Activar la creatividad a partir de emociones ficticias.

Procedimiento: Esta actividad sigue la pauta ideada por Jara (2014, p. 118). Se trata de caminar por el espacio, y a una palmada de la monitora, una persona se encontrará -en una video conferencia- con un amigo o una amiga que no ve hace cinco minutos. Todo lo que se cuente ha de ser mentira. Al cabo de un rato se despedirán. Y el grupo volverá a caminar por el espacio hasta que vuelva a sonar una palmada. A cada palmada aumentará el tiempo que hace que no ven a la otra persona: cinco horas, cinco días, cinco semanas, cinco meses, cinco años, cincuenta años, cinco siglos.

2. Concentración y creatividad

2.1. Descubrimiento del hogar

Objetivos:

- Mirar con una mirada nueva el espacio habitual.
- Descubrir formas, colores, detalles, materiales, tactos, olores que conforman nuestro hogar.

Música: 2uS Dous: *Madurando; Mateo*

Procedimiento: Pasear por el espacio desde donde estemos durante la sesión, y a la propuesta de la monitora, descubrir elementos sensoriales incorporados a nuestro espacio. Se trata de buscar y descubrir aquellos elementos que en la decoración del espacio nos proporcionen un sentimiento cálido de habitabilidad.

2.2. Historia encadenada con final improvisado

Objetivos:

- Escuchar al otro, procurando sumar creativamente.
- Lograr una concentración para seguir el hilo narrativo.
- Activar la creatividad con proyección lúdica.

Música de fondo: Michele Garruti: *Bella's Lullaby*

Procedimiento: Uno empieza a contar una historia. A la voz de “cambia” de la monitora, otra persona continúa la historia. Se deben respetar los personajes, lugares y acciones ya relatados, aunque se puedan modificar al relatar el propio fragmento.

Se puede acudir a una propuesta condicionada: el personaje protagonista tiene que acabar andando por un camino solitario, en total armonía con la naturaleza.

2.3. Esto no es una silla.

Objetivos:

- Extrañar objetos cotidianos, dotándolos de nuevas funciones.
- Incentivar la imaginación.

Música: Pablo Novoa & Nono García: *Siento Moito*; Nigel Kennedy & Kroke Band: *Time 4 Time*.

Procedimiento: Observar la silla que tengamos cerca durante un minuto. Y pensar en que podríamos convertirla (persona, animal, objeto o idea). A la voz de “tiempo”, la silla transformada comienza a incorporarse en nuestra acción. Lo escribimos en un papel.

A continuación, se hará una puesta en común.

3. *Expresión-comunicación corporal*

3.1. *El lenguaje de las posturas*

Objetivos:

- Conocer y asociar posturas corporales a una emoción y sensación, siguiendo la información proporcionada por Motos y Aranda, 2007 pp. 182-186.

Procedimiento:

Se procederá al visionado del video: “Otra forma de vivir”. Anuncio Estrella Damm 2019. Disponible en: <https://youtu.be/gINHW2YopcA>. Desde 0:00 a 1.10 minutos.

Se hará una puesta en común, comentando las posturas corporales en este anuncio.

3.2. *Iconografías on line en tres fases*

Objetivos:

- Ejercitar habilidades de dominio y control corporal
- Ejercitar la habilidad de escuchar al otro para interactuar con el/ella.
- Ejercitar la imaginación creadora colectiva.

Música: Pista de René Aubry “Salento” (*Plaisirs d’amour, Trou de mémoire*); Pablo Novoa & Nono García: *Un par de Huevos fritos*.

Procedimiento: En grupos de 3/4 personas, cada grupo realizara una postura, como parte integrante de un cuadro. Esta postura inicial, que recibirá el nombre de postura cero (Motos y Tejedo, 2007), evolucionará añadiéndole movimiento, generando así otras distintas, pero en relación con la inicial, es decir, serán secuencias de una misma acción. Para conseguir la sensación de movimiento congelado, el animador marcará el ritmo, haciendo así evolucionar el cuadro plástico inicial, presentando tres momentos posteriores secuenciales a lo representado en la postura cero. A continuación, se realizará el movimiento hacia atrás, también en tres fases.

Posibles cuadros en movimiento:

Un día en el salón de la casa a la hora de comer, la invitada se pone de parto.

4. *Voz*

4.1. *Llenar “alternativamente” el espacio*

Imaginar que nuestra voz es un líquido con el que llenamos el espacio.

Objetivo:

- Ser conscientes de la capacidad sonora personal y del grupo en el espacio.

Sonidos que pueden sugerir: tormenta: película de terror; lluvia muy fina; vendaval; arrullos de un bebe; vuelo de un mosquito de noche; claxon de un coche en un atasco, frenos de un coche.

4.2. Solo vocales

Se trata de un ejercicio de logocinética (Bercebal, 2000b, p.108).

Objetivos:

- Entrenar el aparato fonador.
- Desbloquear las posibilidades vocales.
- Practicar articulaciones.

Procedimiento:

Leer un texto individualmente y por turno, pronunciando solo las vocales, de forma clara y pausada, dándole todo el énfasis y los matices que le daríamos.

Texto:

Don Agapito se jubiló y a partir de ese día descubrió que no tenía nada que hacer. Como no se había casado, no tenía nietos que cuidar ni hijos a quienes hacerles mandados. No tenía un gato que llevar al veterinario ni un perro que sacar a dejar su caca en la vía pública. Y como no bebía ni jugaba al dominó, tampoco podía pasar horas en el bar de la esquina. Su primer intento de ocuparse convenientemente concluyó en un sonado fracaso y una colección de jaulas vacías. Se le había ocurrido criar pajaritos, y para eso compró un lote de jaulas de distintos tamaños: una de periquitos y otra para un papagayo, una para chorlitos y otra para guacamayos, una para dos mirlos, otra para canarios, y así hasta completar la decena. Pero el día que fue a comparar los pájaros tropezó con una manifestación ecologista y se le quitó la idea de encerrar pájaros. Don Agapito era un hombre de costumbres sólidas, por eso no había podido dejar de levantarse temprano. De modo que cada mañana salía a esperar al sol en el patio del edificio donde vivía. El edificio era muy alto y estaba rodeado por otros edificios parecidos, de tal manera que había un único sitio desde el cual ver salir el sol. Ese lugar era la entrada al estacionamiento subterráneo. Fue allí, y así como vengo contando, donde empezó esta penosa historia.

(Joel Franz Rosell (2008), *Don Agapito el apenado*. Sevilla: Kalandraka Andalucía)

4.3. Un personaje, una frase

Objetivos:

- Caracterizar a un personaje por su voz.
- Descubrir las posibilidades personales de voz.
- Capacidad de sintetizar la expresión de manera expresiva.

Procedimiento: Partir de personaje genéricos (madre, madre, niña, futbolista, doctora, político, militar) unidos a un estado de ánimo. Se muestra qué diría es personaje en una sola frase. Qué diría una madre enfadada, una cantante triste, una computadora inoperante, una bruja despistada; un engreído desconcertado, un hada recién despertada, un futbolista que no marca el gol tan esperado; un político que acaba de ganar el primer premio de la lotería.

4.4. Sonorización

Objetivos:

- Practicar lectura expresiva, ajustando la entonación y el registro de la entonación con el sentido para conseguir una lectura expresiva, procurando encontrar diversos registros expresivos.

El texto propuesto debe reflejar en su lectura la voz amable de la máquina de escribir, con una dicción a golpes suaves, con la reproducción metalizada, enérgica y grave de la voz del ordenador.

Asimismo, se interpretará libremente aquellos emoticonos y grafías, adecuando el tono y el sonido al tamaño y grosor de las grafías, eligiendo asimismo el timbre adecuado.

Olivia y Max. Texto de Miquels Obiols (1988), *Una de indios y otras historias*, Madrid: SM, pp. 94-113.

5. Improvisación

5.1. Llévame a casa esta noche

Procedimiento: Acudimos en esta ocasión a una actividad de clown (Dream, 2020), con la intención de inventar un texto y ser creativos a partir de una determinada experiencia. En este caso, se trata de mentir intentando ser veraces, más allá de un posible ridículo, sin perder el humor y el disfrute de la experiencia.

Se parte del siguiente supuesto: una persona acaba de ser desalojado de su hogar, y por ello debe buscar a alguien que le permita pasar la noche en su casa. Solo dispone de uno o dos minutos. Pasado este tiempo tendrá que detenerse y ver si su elocución ha obtenido algún resultado. El éxito de la empresa se verá confirmado si hay alguien que se ofrece a llevarlo a su casa.

Es importante evitar “jugar con el chantaje emocional, tratando de que los lleven a casa por piedad, compasión o culpa, lo que rara vez es divertido” (Dream, 2020, p. 54). Tampoco se aconseja enumerar todas las cosas que pueden ofrecer.

6. Dramatización

Objetivos

- Realizar una dramatización poniendo de manifiesto las emociones de preocupación, tristeza, alegría.
- Generar escenas a partir del diálogo.
- Proponer un final acorde con la realización *on line* del taller.

	<p>Texto propuesto</p> <p><i>El regalo</i> (Gabriela Keselman & Pep Montserrat. Madrid: Kókinos, 2019)</p>
---	--

Proceso de dramatización

1. Resumen:

Este álbum ilustrado cuenta la preocupación del señor y la señora Buenospadres, porque el cumpleaños de su hijo Miguelito se acerca y no saben qué regalo hacerle. Primero se sientan en el Sillón de Pensar, donde sólo piensan las cosas verdaderamente importantes. Pero no se les ocurre nada, así que acaban no con uno

sino con tres problemas importantes: un dolor en la parte trasera de sentarse; otro en la parte de pensar y el tercero, no haber encontrado todavía el regalo para su hijo.

Entonces deciden que se lo van a preguntar directamente a su hijo, que les dice que para su cumpleaños desea algo GRANDE; algo FUERTE; algo SUAVE; algo DULCE; algo CALENTITO; que se MUEVA de un lado a otro, que le haga VOLAR, que le de RISA y que dure MUCHO TIEMPO.

Los padres de Miguelito están desolados. Ante esta petición no saben qué es lo que quiere su hijo. Así que muy tristes le comunican que no han encontrado este regalo deseado y como no sabían qué decir, le dieron una ABRAZO grande, fuerte, suave, dulce y calentito. Además, lo balancearon de un lado a otro, le levantaron por el aire, le hicieron reír y así estuvieron durante un buen rato.

Y justo este era el regalo que Miguelito quería.

2. *Aproximación al texto* (Borda Crespo, 2021):

El papa y la mama de Miguelito están muy preocupados porque no saben qué regalo le harán a su hijo. La acción se desarrolla en el hogar, aunque contiene potentes elementos creativos.

- El **inicio** o planteamiento es una preocupación tan grande del papa y la mama que acuden al sillón de pensar.
- El **nudo** de la acción es la descripción que hace Miguelito del regalo deseado, lo que provoca tristeza en su papa y la mama porque no logran descubrir algo que reúna todas las características del regalo deseado por su hijo.
- El **desenlace**. El papa y la mama aceptan que no saben qué regalar a su hijo y tristes le comunican que no han encontrado un regalo. En este momento le dan un fuerte y emocionado abrazo que les hará muy felices a los tres.

3. *Propuesta sugerida para la dramatización on line*

Los personajes son tres: Miguelito y el papa y la mama Buenospadres. De ahí que los participantes en el taller se dividirán en parejas de tantos papas-mamas como descripción del regalo que desea Miguelito ç-total 9-. Solo habrá un personaje Miguelito. Estas serían las secuencias:

Parejas mama-papa	Secuencias	Acción
1era. mama- papa	1. Emoción: Preocupación	Inicio de la acción: presentación y diálogo entre ellos. Sentarse en el sillón de pensar y preguntarle a su hijo Miguelito qué regalo es el que desea.
2ª mama-papa	2. Emoción: Preocupación	Gesto de preocupación poniendo el dedo índice en el rabllo del ojo y decir varias cosas grandes como, por ejemplo: un elefante...
3ª mama-papa		Juntar las manos y decir cosas fuertes como, por ejemplo, un levantador de pesas...
4ª mama-papa		Tocarse la punta de sus narices y decir cosas suaves como un osito de peluche.
5ª mama-papa		Dar saltos y decir cosas dulces como, por ejemplo, una bolsa gigante de caramelos...
6ª mama-papa		Pellizcarse los mofletes y decir cosas calentitas como, por ejemplo, una chimenea...
7ª mama-papa		Tocarse la frente como si estuvieran mareados, y decir cosas que te hagan mover de un lado para otro, como, por ejemplo, un barco de vela...
8ª mama-papa		Quedarse como una estatua con los ojos muy abiertos y decir cosas que te hagan volar, como, por ejemplo, un helicóptero...
9ª mama-papa		Caerse de espalda en una silla, y decir cosas que den risa, como, por ejemplo, un payaso de circo...
10ª mama-papa		Gesto de total desesperación y decir cosas que duren mucho tiempo, como, por ejemplo, un día largo como un plato de sopa...
Todas las parejas de mamas-papas	3. Emociones: a. Tristeza b. Alegría	Con tristeza reconocen que no saben qué regalo quiere Miguelito. Hablan con su hijo y (propuesta) todas las parejas al unísono le dicen que le van a dar un ABRAZO y sucesivamente cada pareja dirá feliz la característica de grande, fuerte, suave, dulce, calentito, que le haga mover de un lado a otro, que le haga volar y reír. Final: Miguelito le dice a sus mama-papas, que ese era el regalo que quería.

22.5. CONCLUSIONES

La educación debe perseguir la formación de ciudadanos plenamente conscientes de su propia vida y de la vida en comunidad. Por tanto, la educación de la persona debe ser integral. Para ello se debe en la medida de lo posible trascender la fragmentación de un currículum separado por áreas del saber porque dejan al descubierto la responsabilidad de abordar aquellos ejes transversales que una educación integral debe tratar. Me estoy refiriendo en concreto, y entre otros ejes transversales, al fomento de la capacidad creadora de los niños y niñas, así como a su desarrollo emocional, claves ambas para el desarrollo general y para la madurez de estos (Vigoskii, 1998). De ahí que a la pregunta de cómo puede la práctica de la dramatización potenciar el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional de los niños y niñas, cómo puede ayudar a los sujetos a vivir una vida más consciente de sus emociones, la respuesta se encuentre en la misma naturaleza de dicha

práctica artística, sujeta a las enormes posibilidades que ofrece para la expresión, evocación y exploración de emociones, sensaciones y sentimientos. La práctica dramática propone un aprendizaje multisensorial -visual, auditivo, cenestésico, táctil, y multi-inteligente, ligado a la emoción, a la creatividad y el juego, a través del cual aprendemos a reflexionar sobre nosotros mismos y los demás, y sobre el mundo que habitamos (Baldwin, 2014; Pérez Parejo, 2010).

Hacer teatro desde la edad infantil ofrece una magnífica oportunidad no sólo para conocernos a nosotros mismos y a los demás, desvelando una consciencia de aquellas emociones que nos definirán como persona sino también, ofrece la posibilidad de experimentar con otros sin ejercer el control, sin la angustia que, llegado el caso, se puede experimentar al conectar nuestra experiencia de vulnerabilidad, sorpresa, curiosidad y asombro. Con la dramatización se puede trabajar la conducta humana ya que supone toda una invitación a salirnos de una perspectiva narcisista para ubicarnos en el “otro” (Borda Crespo, 2013).

En resumen, tal y como concluyen Zelaieta Anta, Camino Ortiz de Barrón, Álvarez Uria & Lasarte Leonet (2013, p.94), trabajar la dramatización en la edad infantil “se muestra como un potente instrumento para el desarrollo de habilidades sociales y educación en valores por su fuerte carácter relacional, constituyendo una herramienta de gran valor formativo y pedagógico”. Esta formación integrada desde la dramatización atiende en primer lugar, a los reflejos orgánicos, es decir, se trabaja con el cuerpo dotado de sentido (la fuente primera de aprendizajes); continúa con los reflejos intuitivos, es decir el corazón bajo la influencia de las emociones y los sentimientos (la fuente sensible de la creación); y termina finalmente, con los reflejos racionales, es decir, la razón bajo la influencia de las palabras, los textos y la gente, siendo éstas las fuentes intelectuales de la investigación artística (Laferrière, 2001, Motos, 2007).

Diseñar una práctica de dramatización para profesionales de la educación, desde esta perspectiva, y dado que ha sido escrita en una situación de salud pública de máxima gravedad debido al Covid -19, ha supuesto un reto. No poder acudir por imposibilidad de formato al conocimiento sensorial que proporciona la mirada y el contacto directo, ha hecho posible acudir a otras estrategias creativas y digitales que seguro enriquecen la práctica de dramatización a tenor de los tiempos digitales de este siglo XXI.

22.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Baraúna Teixeira, T. & Motos Teruel, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*. Guadalajara: Ñaque.
- Bercebal, F.; De Prado, D.; Laferrière, G. & Motos, T. (2000a). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (2000a). “Fernando Bercebal”. En Bercebal, F. De Prado, D.; Laferrière, G. & Motos, T. (2000a). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp.21-54). Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, Fernando (Coord.) (2000b). *Taller de teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bisquerra Alasina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp.61-82.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Borda Crespo, M.I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30, 2, pp. 247-258.
- Borda Crespo, M.I. (2021). Los cuentos en dramatización: generando ambientes lectores con niños/as de 4 a 7 años. Pascual, R. & Madrid, D. *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)*. Madrid: Dykinson (en prensa).
- Borda Crespo, M.I. (2013). Taller de Dramatización a partir del álbum ilustrado y educación emocional. En J.L. Vidal Mediavilla, M. Alarcón Orozco, M. & M.E. Acedo Tapia (coord.), *Actas de V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: Por una educación infantil de calidad y futuro*. (soporte electrónico).

- Cañas, J. (2008): *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Ángeles, & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), pp.393-410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- De Prado, D. (2000). “David de Prado”. En F. Bercebal, D. De Prado, G. Laferrière & Motos, T., (2000a). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp. 55-88). Ciudad Real: Ñaque.
- Dream, C. (2020). *Apayásate*. Barcelona: Ediciones Clownplanet.
- Goleman, D. (2012). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 21, julio-diciembre, pp.98-119.
- Jara, J. (2014). *El Clown. Un navegante de las emociones*. Barcelona: Octaedro.
- Keselman, G. & Monserrat, P. (2019). *El regalo*. Madrid: Kókinos.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (2001): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- López Cassà, È. (2005). “La educación emocional en la educación infantil”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp.153-167.
- López Valero, A; Jerez Martínez, I. & Encabo Fernández; E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Motos Teruel, T. (2013). *Psicopedagogía de la dramatización*. Universidad de Valencia. (Apuntes fotocopiados).
- Motos Teruel, T. (2010). “Teatro imagen: expresión corporal y dramatización”, *Aula*, 16, pp. 49-73.
- Motos Teruel, T. (2000), “Tomas Motos”, en Bercebal, F.; De Prado, D.; Laferrière, G. & Motos, T. (2000a). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp.121-166), Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. & Tejedero, F. (2007): *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. y Aranda, L. G. (2007). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro Solano, R. & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Navarro Solano, M. R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp. 161-172.
- Obiols, M. (1988). Olivia y Max. En *Una de indios y otras historias* (pp.94-113). Madrid: SM.
- Pérez Parejo, R. (2010). *Homo Ludens* en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela Abierta*, 13, pp.55-68.
- Rosell, J. F. (2008). *Don Agapito el apenado*. Sevilla: Kalandraka Andalucía.
- Ruiz de Velasco Gávez, Á. (2000). La dramatización como forma de desarrollar la inteligencia emocional. *Indivisa. Boletín de Estudios e investigación*, 1, pp.191-196.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Vigotskii, L.S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico)*. Madrid: Akal.
- Zelaieta Anta, E.; Camino Ortiz de Barrón, I.; Álvarez Uria, A. & Lasarte Leonet, G. (2013). Una experiencia teatral con estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), pp.93-103.