

DRAMA, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE VIVENCIAL: ALGUNAS APORTACIONES DEL DRAMA A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Drama in education, creativity and learning through experience: Drama's contributions to the emotional education

M^a Rosario NAVARRO SOLANO*
Universidad de Sevilla

RESUMEN: El drama en la educación, como lenguaje total, potencia el desarrollo de múltiples facetas en el ámbito educativo. En este trabajo presentamos algunas de las aportaciones que la dramatización hace al campo de la educación emocional en la etapa de infantil y primaria. Entre ellas cabe destacar el desarrollo de las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal), la empatía, el trabajo colectivo, la participación, etc. Se trata de un aprendizaje vivencial, fuertemente motivacional, que posibilita el desarrollo contextualizado de estos elementos tan necesarios para un planteamiento de una educación integral.

PALABRAS CLAVE: Drama en la educación, trabajo colectivo, educación emocional y aprendizaje vivencial.

SUMMARY: Drama in Education, as a total language, propels the development of multiple facets in the educational world. In this work we will present some of the contributions that drama introduces in the field of emotional education in Nursery and Elementary School. Among them, we will emphasize the development of personal intelligences (intrapersonal and interpersonal), empathy, collective work, participation, and so forth. It is an experiential learning, strongly motivational that makes possible the development within a concrete context of elements necessary for the exposition of an integral education.

KEY WORDS: Drama in Education, collective work, emotional education and experiential learning.

* Autora para correspondencia: Dra. M^a Rosario Navarro Solano. Profesora Ayudante. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla (España). E-mail: rosanavarro@us.es

Introducción¹

El análisis de la realidad de la que partimos y desde la que nuestra aportación encuentra su sentido, es el avance de una cultura individualista reflejada en la infancia en juegos que no requiere de compañeros para su desarrollo; y que tiene como uno de sus valores supremos el bienestar personal por encima de cualquier compromiso con el otro. Nuestra naturaleza se rebela contra el individualismo. Los resultados de esto último lo podemos vincular a esas cifras de problemas juveniles en España, como son la anorexia, la bulimia, el suicidio, consumo de drogas... Consideramos que hoy más que nunca, la educación tiene que recuperar la dimensión relacional que todo ser humano posee.

Por ello, una educación integral debería contemplar el desarrollo cognitivo, necesario para poder llegar a pensar con autonomía, así como el desarrollo corporal, tan castigado por las nuevas modas juveniles y el desarrollo afectivo-emocional. Sería reduccionista una educación que ignorase la dimensión emocional, social o relacional de la persona, o que entendiese que el cultivo de ellas es labor única y exclusiva de la familia.

En este sentido, creemos que la escuela tiene que posibilitar al niño desarrollar sus habilidades sociales y potenciar una educación emocional equilibrada en el plano individual y colectivo. Son facetas concretas necesarias para su posterior vida adulta el saber trabajar en grupo, la aceptación y el respeto hacia el otro, la participación en tareas, la iniciativa propia, la resolución de conflictos desde la no violencia, el compartir; e igualmente las conductas básicas para el desarrollo de las habilidades sociales, tanto las verbales (habilidades del habla), como las no verbales, emocionales y afectivas (expresión y reconocimiento de sentimientos y estados de ánimo, estrategias personales para encauzarlos...)

Trataremos de presentar las posibilidades que la dramatización, como medio para el aprendizaje, ofrece para este fin puesto que trabaja desde la experiencia de cada miembro del grupo. El drama² constituye un "arte social", ya que su base de trabajo es el grupo, desarrollando la sensibilidad al trabajo colectivo³.

Del mismo modo, encontramos experiencias que utilizan las técnicas dramáticas para el desarrollo de la educación emocional, pues no sólo atienden a la dimensión social del alumno, sino también a la personal, provocando

¹ El presente trabajo se basa en la labor investigadora de la autora del contenido, uso y posibilidades del drama en educación. Parte de los resultados y reflexiones aquí desarrolladas han sido analizadas y contrastadas ampliamente en su Tesis Doctoral, presentada en 2005.

² En este trabajo hemos optado por utilizar drama, juego dramático y dramatización como sinónimos, entendiendo que los tres términos hacen referencia a una práctica organizada en la educación, basada en el uso del lenguaje dramático para el desarrollo de la persona.

³ Disponemos de un vídeo de prácticas para estudiantes de las Facultades de Psicología y Pedagogía sobre el uso del Juego Dramático para el desarrollo de las habilidades sociales aquí mencionadas, editado por el Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla. En él vamos explicando, a través de una sesión de Juego Dramático con niños de Educación Primaria, el trabajo de aprendizaje de diferentes habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005).

sentimientos y recurriendo a las experiencias personales de cada uno (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2004).

El uso de la dramatización en la educación en cualquiera de sus fines, desarrolla a su vez aspectos artísticos directa o indirectamente al tratarse de un lenguaje artístico. Y es por ello que, aunque lo utilicemos como medio o recurso didáctico para otros fines que el estrictamente artístico, éste conserva sus propiedades. La actividad dramática generalmente deriva a creaciones personales o colectivas creativas al poseer una gran originalidad. Y es aquí donde encontramos otro componente fundamental del uso del drama en la educación, el desarrollo de la creatividad.

Es la inmensa variedad de oportunidades y posibilidades que nos ofrece la dramatización en la educación la que nos impulsa a utilizarla y fomentarla en el proceso de aprendizaje.

1. Drama y juego dramático en educación

1.1. Breves notas sobre el concepto de juego dramático

Por poco que observemos a los niños, podemos darnos cuenta cómo crean y recrean constantemente ideas e imágenes que les permiten representar y entenderse a ellos mismos y sus visiones de la realidad. Éstas pueden captarse en su habla, en sus dibujos y pinturas, en sus trabajos manuales, en la música, la danza, la interpretación dramática y, desde luego, en el juego.

En efecto, el juego supone un auténtico medio de aprendizaje, un medio por el que exploran activamente diversas experiencias en diferentes casos. Éste puede servir de ayuda a los participantes para lograr una confianza en sí mismos y en sus capacidades.

Un uso educativo del juego favorece el desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene. En definitiva:

“El juego es el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse (...). Si el juego es la manera normal que tiene el niño de vivir, constituye en tal caso el mejor modo de enfocar cualquier forma de educación” (Slade, 1978: 54).

El juego dramático es una forma concreta del juego infantil que requiere de una edad más avanzada que la del juego simbólico. A través del juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc. Conceptos como claridad verbal, tiempo, distribución espacial, evolución o relaciones. están siempre presentes en la acción dramática, expresados además de forma espontánea por niños y jóvenes.

Si bien es cierto que no vamos a detenernos en la teoría de la dramatización como ya hemos hecho en otras ocasiones (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007), sí que nos interesa dejar claro alguna de las peculiaridades de la práctica del juego dramático con relación al teatro recogidas en el cuadro siguiente, por ser frecuente su identificación en la educación. Esta identificación suele ser motivo de numerosos fracasos en el uso del drama según estamos exponiendo en el presente trabajo.

Tanto el juego dramático, como la dramatización o el drama centran su atención en el proceso educativo que acontece, sin descuidar por ello la propia naturaleza del lenguaje dramático.

DIFERENCIA ENTRE JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO EN LA EDUCACIÓN	
CONCEPTO TRADICIONAL: TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada.	Se parte del "como sí" y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en el propio aula.

La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Crítica: Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como "Qué bien que actuó su niña" "Qué hermoso que estaba su hijo con el traje."	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
Conclusión: Si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor. ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada ⁴ .

Cuadro 1. Diferencias entre el juego dramático y el teatro como práctica en la educación (Eines y Mantovani, 1997: 16-17)

1.2. Conocimiento del otro y desarrollo de la creatividad

Entre las características que Mantovani (1996) señala para el juego dramático figura, por un lado el ser un generador de comportamientos y acciones y por otro, provocador de estrechas relaciones con el compañero actor. Es la primera característica la que favorece, de manera natural, la educación emocional puesto que tanto los comportamientos como las acciones ante determinadas situaciones provocadas en el juego están cargadas de emociones y despiertan otras nuevas; por ello son momentos idóneos para poder revisar posteriormente lo acontecido, así como tomar conciencia de nuestras reacciones emocionales ante situaciones imprevistas. Respecto a la segunda característica señalada, ahonda en la línea ya expresada con anterioridad por ser un vehículo idóneo para el desarrollo de la dimensión relacional.

La práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupala, íntimamente relacionadas con ese concepto de *inteligencia interpersonal*⁵, explicada por Gadner (1999). El niño cuando actúa a través del juego dramático, no reproduce la realidad sin más, sino que la reconstruye a partir de su entendimiento y vivencias; despierta la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayuda a

⁴ Para una mayor profundización en estos aspectos, es interesante el trabajo de Dasté C., Jenger y. Voluzan J., 1978: 19 y 20.

⁵ La inteligencia interpersonal la describe Gadner así: "consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos (...)" (Goleman, 1995, 73-74)

desbloquear inhibiciones, traumas y presiones que lo rodean en la vida cotidiana; permite pensar en grupo sobre situaciones comunes; aumenta la capacidad de observación y escucha y la interdependencia entre todos (Mantovani et al., 1993). Y todo ello desde la clave que el aprendizaje se basa en la experiencia.

Descritas algunas de las aportaciones que el drama hace a la educación, resaltamos que la principal razón por la que éste debe estar presente en la práctica educativa, es el hecho de que el drama, en esencia, trata de las relaciones humanas. Esto quiere decir que el drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las capacidades sociales de cada uno, tan necesarias en la formación integral de toda persona. Cabe señalar que simultáneamente al proceso de crecimiento en la comprensión de las relaciones con los demás, acontece otro a nivel personal que implica el ir conociéndonos a nosotros mismos en dicha relación, qué palabras, gestos, situaciones nos agrada o nos disgusta, qué reacción provoca en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. Todo ello son aspectos que desarrollan la *inteligencia intrapersonal*⁶, descrita por Gardner (1999).

En relación a la creatividad, entendemos que el niño es sujeto activo partícipe de su proceso creativo. La creatividad constituye un elemento sustancial del desarrollo de la personalidad. Ante ella aparece en demasiadas ocasiones contrapuesta, sin embargo, la siguiente realidad: la escuela primaria no suele dedicar atención al desarrollo específico de la expresión de los niños, encorsetándola demasiadas veces en clisés y pautas establecidas.

El drama es un medio privilegiado que desarrolla la creatividad pues requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, emotivos, musicales, gestuales, etc. El desarrollo creativo personal, en este caso, es fruto en parte de la creación de contextos creados por la práctica de la dramatización. Se pueden marcar pasos y procedimientos seguros y fiables para estimular los procesos creativos, como se describe en el método de trabajo con educación infantil “el baúl mágico” (Mato, 2006).

Es decir, el desarrollo de la creatividad mediante la dramatización en el aula no es resultado de una improvisación constante o falta de planificación por parte del profesor, como veremos posteriormente.

2. La educación emocional y el aprendizaje vivencial a través del drama

El drama es una herramienta globalizadora (Motos y Navarro, 2003), pues trabaja con lo afectivo, cognitivo, corporal y lo cultural. Es ello lo que conduce a Motos a referirse a él como *lenguaje total* (Motos, 2003: 914).

⁶ Descrita por Gardner como “*la habilidad (...) que nos permita configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz*” (Goleman, 1995, 74).

El aprendizaje vivencial requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación. Hay que verbalizar las experiencias, reflexionarlas, generalizarlas para poder ser aplicadas. Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la importancia de este proceso de experimentar-verbalizar-revisar-volver a experimentar (aplicar). En este sentido, la enseñanza se basa en una metodología activa. El método se puede resumir de manera simple: acción-reflexión-acción. Entre todos hacemos, y al hacer vamos construyendo y creando; analizamos la experiencia y progresivamente vamos practicando. Las dinámicas de grupo van evolucionando desde propuestas e improvisaciones más simples a otras más complejas. Este quehacer ha de ser permanente en el proceso de aprendizaje que tiene como base las propias vivencias y experiencias de los miembros del grupo. García Carrasco (2006) describe sus posibilidades como instrumento de formación desde un escenario vital.

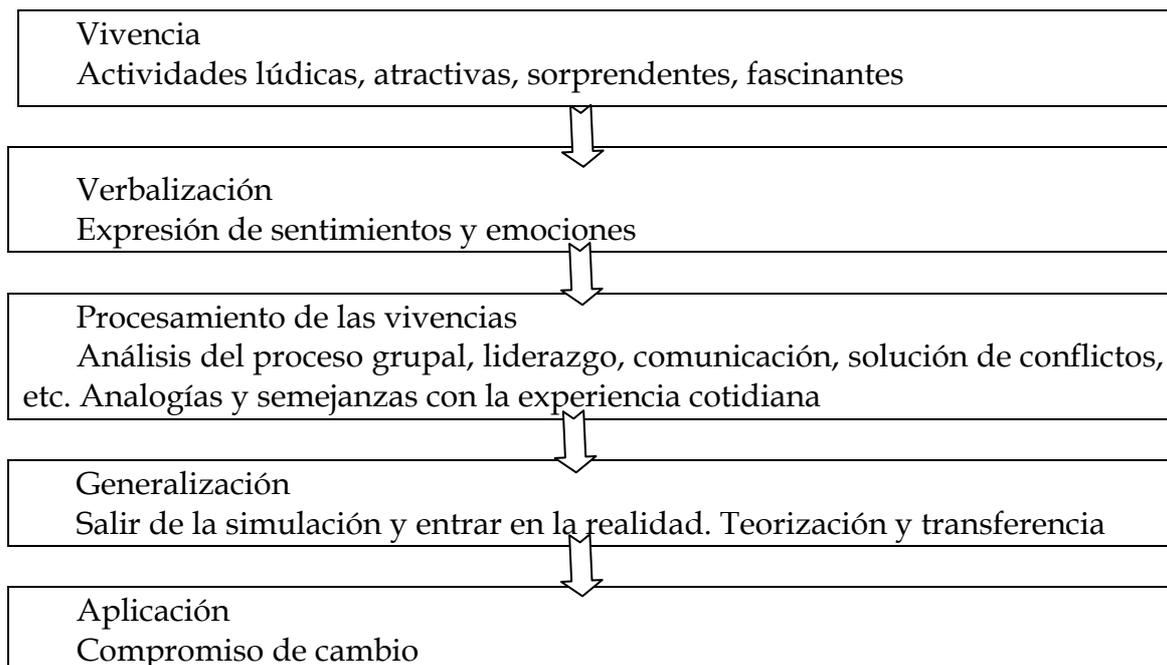
Definiendo el aprendizaje vivencial, diremos:

“El aprendizaje vivencial es la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano” (Motos, 2000: 134)

En el siguiente cuadro (cuadro 2), presentamos de manera esquemática las diversas etapas del aprendizaje vivencial.

Es este proceso aquí descrito desde donde más claramente entendemos la aportación que el drama hace a la educación emocional, pues recupera las vivencias que tenemos en diferentes situaciones y favorece nuevas, permitiendo expresarlas, analizarlas y evaluarlas, tomando conciencia de todo lo acontecido en torno a ellas. Son pocos los instrumentos que nos permiten en el aula trabajar con la propia experiencia del niño en medio de un ambiente que le favorezca expresarse naturalmente.

Como venimos indicando, la atmósfera motivacional, vivencial y animadora de la expresión y la comunicación creada por la actividad dramática provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad que trate de desarrollar la educación emocional del niño. La dramatización supone por tanto un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos. Es éste uno de los aspectos importantes que aporta el trabajo de la expresión dramática con el niño porque todas las ideas son incorporadas por el grupo, sin que existan ideas buenas y malas. Por otro lado, el niño sabe que él está haciendo “como si” fuese otra persona y por tanto, se siente con mayor libertad a decir o lanzar propuestas de actuación.



Cuadro 2. Proceso del aprendizaje vivencial (Motos, 2000: 137)

Por todo ello, podemos afirmar que el drama supone un lugar desde el que desarrollar, entrenar y controlar las emociones. Mediante la dramatización, el alumno explora conscientemente estados de ánimos y sentimientos, además de las consecuencias que pueden tener sobre el tipo de respuesta que demos a un determinado problema. Esto constituiría un espacio ideal para el trabajo de la educación emocional⁷ (Goleman, 1995) y de las inteligencias personales ya descritas (la inteligencia interpersonal y la intrapersonal). Ambos aspectos son esenciales para un desarrollo sano y equilibrado de la personalidad del niño.

Finalmente, hemos de destacar además que el drama genera una relación no habitual entre alumno- profesor (Motos, 1995), ya que éste entra a formar parte también del juego del propio niño, aceptando sus propuestas. De igual modo, el profesor tiene que estar dispuesto a participar en el momento de la evaluación final en cada sesión, revisando algunas de sus actuaciones y comportamientos junto al resto del grupo. Ello supone que las contribuciones de la dramatización a la educación emocional no sólo acontecen en los alumnos que la practican, sino también en el propio profesor.

⁷ Para conocer una experiencia de trabajo concreta sobre la educación emocional a través del lenguaje dramático, leer Núñez Cubero et. al. (2006). El autor describe la aportación que el lenguaje dramático hace al desarrollo de la educación emocional, haciendo referencia para la confirmación de algunas de sus hipótesis expuestas, a la experiencia iniciada en el curso académico 2001/2002 con un grupo de estudiantes de Bachillerato, de 16 a 18 años en la “Escuela de Educación Emocional” en Sevilla.

3. La necesidad de la formación inicial del profesorado

En general, el trabajo con las personas requiere algo más que una técnica, requiere una disposición personal, una actitud muy concreta, que es lo que, en definitiva, permitirá poner las bases de un trabajo rico y creativo. *“Esta actitud positiva del maestro comienza por la aceptación de sí mismo, de su tarea, del trabajo que realiza con los alumnos, de los alumnos mismos”* (Poveda, 1995: 91). Todo esto será imposible si el propio educador tiene minusvalorada la actividad dramática o no ha recibido la formación necesaria para asumirla con confianza. Una formación del profesorado para el uso de la dramatización tendría que atender tanto al desarrollo de habilidades pedagógicas (planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamizar un grupo, revisión y evaluación); como al conocimiento de las características artísticas y particulares del drama en la educación.

La finalidad de la formación del profesorado, como señala Núñez Cubero (1979), es doble:

- a. *Vivenciar y explorar los límites de la dramatización*, medir hasta dónde se puede llegar, a través de la propia y exclusiva vivencia del profesorado, así como el ser conscientes de los procesos internos que se ponen en marcha mediante la dramatización y sus consecuencias.
- b. *Crear en lo que se hace* y esta credibilidad la alcanzará el profesor mediante su propia experimentación.

Núñez Cubero (1979: 4) continúa diciendo: *“sólo consumiendo estos pasos, pienso que se puede hablar de liberación (a través del teatro), porque el hombre se libera cuando conoce los fundamentos, los límites y las consecuencias de aquello que pone en práctica”*.

Fruto de nuestra propia experiencia e investigación, descubrimos la importancia y la necesidad de la formación del profesorado para el uso de la dramatización. Son numerosos los autores que hacen referencia a esta misma necesidad al tratar sobre el drama en la educación (Bercebal, 2005; Laferrière, 1997; Motos, 1995; Tejedó, 1997; Tejerina, 1994; Poveda, 1995; Fleming, 1994; Morgan and Saxton, 1992, etc). Sin ella, se corre el riesgo de que ésta no se lleve al aula, aún cuando aparezca explícita como parte del currículum escolar. Así, podemos afirmar que la escasa práctica de la dramatización en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial del profesorado que los futuros maestros reciben en nuestras Universidades (Navarro, 2003). Este hecho, que consideramos grave y que necesitaría ser corregido, hace que, a pesar de que la dramatización posee un cuerpo elaborado de contenidos, estrategias y técnicas para su aplicación⁸, se imposibilite su puesta en marcha más allá del buen hacer de ciertos maestros convencidos del fuerte potencial pedagógico del uso de la dramatización con niños.

⁸ En este sentido remitimos a toda la corriente de investigación que sobre la estructura del drama existe en los países anglosajones, gozando de un fuerte prestigio tanto el mundo académico como extraacadémico.

4. A modo de conclusión

La finalidad de esta aportación quiere ser doble, a saber: por un lado, presentar algunas de las valiosas contribuciones que la dramatización puede hacer a la educación emocional. En especial, el cultivo de actitudes relacionadas con la empatía y con la inteligencia interpersonal, tales como ponerse en lugar del otro, aprender a comprender y escuchar lo que los demás quieren decir, bien con la palabra, bien con el cuerpo, e incorporar sus propuestas a los procesos de creación personal y grupal.

En nuestra investigación enmarcada en el transcurso de la elaboración de nuestra Tesis Doctoral (2005), ello quedó reflejado bajo la categoría "educación en valores y habilidades sociales". Esta investigación cualitativa utilizó la *Teoría Fundamentada (Grounded Theory, Glaser y Straus, 1967)* para el análisis de datos recogidos a lo largo de cuatro años, que consta de tres pasos: una primera categorización libre a partir de la lectura detenida de las fuentes de datos (*códigos in vivo*). En un segundo momento y a partir de ellos, creamos un esquema de códigos más generales, que expresasen similitudes o relaciones entre las distintas categorías. Son los *códigos axiales* que suponen un primer paso de generalización y conclusiones preliminares. Finalmente, del conjunto de códigos axiales extraemos conceptos abstractos analítica y teóricamente fundamentados, que den explicación general a algunas de las cuestiones de investigación. Estos *códigos selectivos o categorías nucleares* constituyen la etapa final del análisis de los datos. Los dos primeros apartados (*códigos in vivo* y *axiales*) fueron desarrollados a raíz de nuestras experiencias de investigación en relación a dos estudios de caso (uno llevado a cabo con niños de educación infantil y primaria y otro, con estudiantes universitarios) y las entrevistas a investigadores clave. El último apartado (*códigos nucleares*) se realizó a partir del conjunto global de esquemas generales de categorías obtenidos en cada actividad. Son estos *códigos nucleares* los que constituyen los grandes bloques en nuestros resultados. Y como decíamos, uno de ellos se enmarca en las aportaciones que el drama hace a la educación, destacando entre ellas el desarrollo de las habilidades sociales mediante el trabajo en grupo. En particular, pudimos concluir como código nuclear -es decir, como conclusión general probada- que "como valores se destacan la importancia del grupo, el respeto, la colaboración. Como habilidades sociales, el trabajo en grupo, la calidad de dicho trabajo, escucha e integración de ideas"⁹

La segunda finalidad de este artículo sería la toma de conciencia de una de las características propias del drama en la educación, sin la cual éste perdería toda su eficacia en el proceso educativo. Nos referimos a su propia naturaleza práctica, que si bien requiere del conocimiento de un cuerpo teórico y práctico por parte del profesor, es indispensable una actitud previa para su aplicación. Este instrumento requiere de una disposición a observar e implicarse en todos los procesos que acontecen en el aula porque gran parte de su éxito va a depender de la capacidad del profesor para cambiar el transcurso de las sesiones según la información aportada por el grupo en cada momento. Tendrá

⁹ Código Nuclear A1. M^a. R. Navarro. Tesis Doctoral (2005), Capítulo 10, pp. 470.

que escuchar el estado de ánimo, percibir los bloqueos, los diferentes gustos, la historia de cada miembro del grupo, las inquietudes, etc. El drama en la educación da lugar a un aprendizaje vivencial real, no fingido. Aunque el contexto creado sea ficticio, las emociones provocadas son reales y habrá que estar muy atentas a ellas para que se lleguen a reconocer y a poder ser evaluadas. Esto precisa de una actitud activa por parte del docente, al tiempo que de un conocimiento de los procesos que acontecen en el grupo porque mediante la dramatización generamos espacios comunicativos que pueden ser idóneos para la educación emocional de una manera natural ya que se manejan emociones constantemente en contextos concretos. No obstante, tenemos que ser consciente de nuestros límites para no hacer de las sesiones de dramatización psicoterapia.

A pesar de su potencialidad, verificada en múltiples ocasiones, tanto en el plano teórico como en el práctico, la escasa formación inicial del profesorado hace que la dramatización sea una de las grandes ausentes en nuestras aulas. Es, quizás, hora de pedir a nuestros gestores en Educación responsabilidades ante esta situación.

Bibliografía

- Daste C.; Jenger, Y. y Voluzan, J. (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Villalar.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- García Carrasco, J. (2006). El escenario emocional y la dramática de la formación. En J.M. Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 87-126). Ariel: Barcelona.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chigago: Aldane.
- Guil, A. y Navarro, M. R. (2005). *Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. Vídeo de prácticas. Sevilla: Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- 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.
- Mantovani, A.; Ruano, G.; Lazcano, M.J. y Ramiro, I. (1993). *Dramatización. 2º ciclo de Educación Primaria* (guía para el profesor). Madrid: Edelvives.
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla: Colección Temas de Educación Artística.
- Mato, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- Morgan, N. y Saxton, J. (1996). *Teaching Drama... A mind of many wonders*. 7ª edición. London: Hutchinson.

- Motos, T. (1995). Por qué falla la improvisación dramática en clase. *Terboli*, 2, 24-34.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F.; de Prado, D.; Laferrière, G. y Motos, T., *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En A. Gervilla (Ed.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (903-927). Madrid: Dykinson.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29, 10-28.
- Navarro, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro, M. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Núñez Cubero, L. (1979). El rol del profesor ante la dramatización. *Boletín C.N.I.N.A.T./Ministerio de Cultura*, 5, 1-4.
- Núñez Cubero, L. y Romero, C. (2004). La educación emocional a través del lenguaje dramático. Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las Artes. Escenas y Escenarios en Educación, XXII-Site-Sitges Conference.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra Alzina, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M.C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J.M. Asensio; J. Carrasco García; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (171-196). Barcelona: Ariel.
- Núñez Cubero, L. y Navarro, M.R (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Poveda, D. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: London University Press. Traducido en 1978: *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Tejedo, F. (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. En O. Cerrillo y J. García Padrino, *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 37-62). Cuenca: Colección Estudios. Universidad de Castilla la Mancha.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.