

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN Y DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Drama play as inclusive and emotional education strategy: evaluation of an educational practice in kindergarten

*Bárbara Tejado Cabeza
Clara Romero Pérez*

Fecha de recepción: 27/11/2017
Fecha de aceptación: 30/01/2017

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la evaluación de una experiencia educativa que introduce el juego dramático como estrategia para promover el trabajo de la inclusión y las emociones en Educación Infantil. Al mismo tiempo, se desea profundizar en el papel que ha de desempeñar el docente para el logro de una educación inclusiva de calidad orientada al desarrollo emocional en la primera infancia. Para ello se ha evaluado una experiencia educativa que ha sido llevada a la práctica con niños y niñas de cinco años, en un centro caracterizado por una gran diversidad cultural y étnica. Se ha aplicado una metodología de investigación evaluativa, con enfoque cualitativo, empleando observación participativa, reuniones y entrevistas a las maestras que han implementado el proyecto. Los resultados de la experiencia muestran que dicha propuesta ha contribuido a promover el desarrollo emocional de los escolares y la cohesión grupal, a la par que se ha atendido a la diversidad. Asimismo, el profesorado ha actuado como guía, al escuchar y dar voz al alumnado. En conclusión, se ha constatado que el juego dramático ha resultado efectivo como estrategia promotora de una emocionalidad positiva en los escolares, y como estrategia de inclusión.

PALABRAS CLAVE: *Educación Infantil, Juego Dramático, Inclusión Educativa, Investigación Evaluativa.*

ABSTRACT: On this research article we want to show the results of the evaluation of an educational experience that introduces dramatic play as a tool that favours the inclusion of students and their emotional work in a preschool classroom. At the same time, we desire to go deeper into the role that the teacher has to perform to achieve an inclusive quality education geared to the emotional development of children. To that end, we have proceeded to evaluate an educational experience, carried out with five-year-old boys and girls, in an educational center that is characterized by a large cultural and ethnic diversity. We have applied an evaluative research methodology with a qualitative approach, using participative observation, meetings and interviews with the teachers who have implemented the project. The results of the experience show that the educational proposal implemented has contributed to promote the emotional development of schoolchildren and the cohesion of the group, while, at the same time the diversity has been taken care of. Moreover, the teachers have acted as guide, listening and assessing the contributions of the students. In conclusion, we have seen that dramatic play is effective in working with emotions and favoring inclusion in school.

KEY WORDS: *Early Childhood Education, Drama, Educational Inclusion, Evaluative Research.*

Introducción y estado de la cuestión

Juego dramático

Para poder desempeñar nuestra labor como docentes hoy en día los maestros y maestras disponemos de un amplio abanico de posibilidades. Podemos hablar de este modo de las dramatizaciones, tratándose de representaciones de personajes llevadas a cabo en un espacio concreto (López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2010). Estas se dan, generalmente, de forma innata (Paley, 2010), acompañándonos a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, de acuerdo con Baldwin y Waters (2010) resulta necesario que se trabajen de modo sistemático en el contexto escolar, ya que mediante ellas se trabajan aspectos muy variados (Cantos Ceballos, 2002); como por ejemplo la expresión de sentimientos y emociones, tal y como defiende Ramírez Carmona (2009).

Por ello en el presente estudio el juego dramático será analizado desde la perspectiva de su valor pedagógico para trabajar la dimensión emocional.

La dimensión emocional y el juego dramático

Cada vez son más numerosas las voces que defienden el papel tan esencial que juega el plano emocional en el desarrollo holístico de los niños y niñas, por lo que desde la escuela debemos otorgarle igual relevancia tanto a los contenidos que se aprenden como a lo que se siente en el proceso (Andrés Vilorio, 2005).

Para ello, la presente experiencia educativa se ha apoyado en el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2016) y Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012). Podemos hablar así de la conciencia emocional que consiste en conocer las propias emociones y las de los demás; la regulación emocional, exhibiendo respuestas apropiadas a las emociones que se experimentan; autonomía emocional o capacidad para ejercer un control activo sobre los estímulos del entorno y establecer un grado de equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación; y las habilidades sociales facilitadoras de las relaciones interpersonales y la prosocialidad.

De tal forma que el desarrollo práctico de este modelo se ha implementado a través del juego dramático como estrategia educativa. Así, en lo relativo a la conciencia emocional, tal y como afirman Baldwin y Waters (2010), cuando los estudiantes imaginan que son otras personas, entran en contacto con sus pensamientos y sentimientos, al detectar las diferencias y semejanzas entre ellos y el personaje. Igualmente, cuando creamos historias conectamos de forma más directa con nosotros mismos al abstraernos del mundo, consolidando así nuestra identidad (Lardone y Andruetto, 2007). Además, el juego dramático permite trabajar la empatía (González García, 2015) en la medida en que, al interpretar un papel, se aprende a ver el mundo desde otra perspectiva.

De acuerdo con Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012), la conciencia emocional implica expresar pensamientos, sentimientos y emociones por medio de la expresión facial, el movimiento corporal y la voz. Expresiones todas ellas que concurren en el juego dramático.

Por otra parte, en lo relativo a las habilidades socioemocionales, se ha de fomentar la escucha activa y la aceptación de los demás (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007), ajustándose el drama a dicha exigencia, a partir del trabajo cooperativo.

En lo concerniente a la regulación emocional, el hecho de tener que representar un papel, exige al escolar gestionar sus emociones para ajustarse al personaje (Baldwin y Waters, 2010).

Igualmente, la responsabilidad y la autonomía están muy presentes también en el juego dramático. Aspectos estrechamente ligados con la autoconfianza y confianza en los demás (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007). Pues, el estudio llevado a cabo por Paley (1987) demostró que al desarrollar un clima de confianza en el aula incorporando el juego dramático como estrategia educativa, los pequeños se abrían, manifestando aspectos con los cuales no se sentían del todo cómodos. Además, la autoconfianza y la confianza en los demás se trabaja por medio de situaciones ficticias que permiten superar dificultades y promover la resiliencia (Folostina et al., 2015; Cernea et al., 2014; Sarlé, 2000).

Una propuesta inclusiva

Hoy en día, nos encontramos en una sociedad de gran diversidad, por lo que resulta vital potenciar una educación inclusiva (Escarbajal Frutos et al., 2012). Así, en la escuela se necesita un cambio metodológico, adaptando la propuesta que se realiza al alumnado y no viceversa (Bisquerra Alzina, 2011).

Si seguimos las experiencias de Baldwin y Waters (2010), apreciamos que gracias al juego dramático se puede alcanzar la creación de grupo, al trabajarse las habilidades de participación y comunicación, gracias a la interacción constante (Navarro Solano, 2009). Además, se fomenta la empatía al ponerse en el lugar del otro; al igual que se trabaja la autoestima de todo el alumnado al realizar aportaciones aceptadas y valoradas. Igualmente, se aprecian los beneficios de la diversidad, pues cuanto más dispares sean los participantes, más variadas serán sus aportaciones; “el trabajo creativo en grupo es siempre superior al individual” (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007, p. 239). Además, se trata de una metodología de gran flexibilidad, en la que tienen cabida contribuciones muy personales. Por ende, se da vía libre a la creatividad, siendo según Núñez Cubero (1999) un aspecto clave, pues una escuela creativa, es aquella que no rechaza a quien es diferente. Igualmente, por medio del drama se visibiliza en el aula la realidad que se vive en la comunidad que la integra, trabajándose la educación para la diversidad (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007).

El papel docente

Para conseguir todo lo citado, resulta esencial que la actuación del docente favorezca dicho proceso. Sarlé (2000) afirma que el juego dramático precisa de la participación conjunta del maestro y del alumnado, puesto que la mediación del docente aporta al infante seguridad a la hora de desarrollar su juego.

Para ello se tiene que dejar de lado el papel tradicional del maestro y maestra como enseñantes, y partir de un perfil de docente como guía (Gómez Mayorga, 2014), mediador (Navarro Solano, 2009) y promotor de vínculos interpersonales (Núñez Cubero, 2016).

Experiencias y estudios previos

El juego dramático es una herramienta cada vez más empleada en las aulas, especialmente en el ámbito anglosajón (Navarro Solano, 2009). Así, uno de los referentes fundamentales al hablar de esta práctica es la maestra norteamericana Vivian Paley.

Su propuesta ha sido seguida por diversos investigadores, como Shillady (2014) quien llevó a cabo una investigación en cincuenta escuelas públicas de Boston, en el curso 2012-2013, para fomentar la lecto-escritura, obteniendo resultados favorables. Por su parte la compañía de teatro y educación MakeBelieve Arts, aplica la propuesta de Paley en Londres (Cremin, Swann,

Flewitt, Faulkner y Kucirkova, 2013). En España, experiencias similares son las protagonizadas por Álvarez-Uria, Tresserra, Zelaita y Vizcara (2015) sobre el valor pedagógico y artístico del juego dramático en la primera infancia.

No obstante, resulta necesario hacer especial hincapié en la labor de Wright, Diener y Kemp (2013), quienes realizaron un estudio en Utah, durante seis meses. Con él se trató de mostrar si gracias a la creación y dramatización de historias en un aula de Educación Infantil, se promovía el desarrollo social y emocional del alumnado, construyendo comunidad los estudiantes y el maestro. Retomaremos dicho estudio y sus resultados más adelante.

En definitiva, con el presente estudio se pretende evaluar si la metodología experiencial a partir del lenguaje y expresión dramática, en un aula de Educación Infantil, resulta eficaz, a fin de promover el desarrollo emocional de los escolares. Asimismo, si se puede alcanzar la inclusión de todo el alumnado, por medio de dicho trabajo emocional, empleando el juego dramático para ello. Y, por último, cuál es el papel que han de desempeñar los docentes en este proceso.

Metodología

La evaluación de la experiencia se ha realizado aplicando una metodología de investigación evaluativa, apoyada en datos cualitativos, a partir de la actuación educativa implementada.

Muestra y contexto de evaluación

El proyecto evaluado se basa en un taller de educación artística y emocional, destinado a alumnado de 5 años de edad, en un centro público de Educación Infantil y Primaria, que colaboró con el proyecto, situándose en la zona Tres Barrios-Amate (Sevilla).

La propuesta fue creada por la psicodramatista Cristina Domínguez Vázquez, al frente de la asociación *Arte Social Transformador TransCrea*, aplicando su modelo de expresión dramática para trabajar el campo de las emociones. Junto a ella, el proyecto fue implementado en un aula de Educación Infantil por una psicóloga, Rita María Jiménez Montes, una trabajadora social, Aurora García Haldón, y una maestra de Educación Infantil, Bárbara Tejado Cabeza; realizando todas juntas un análisis de lo vivenciado, a medida que se iba desarrollando la experiencia.

El grupo específico con el que se trabajó, fueron 16 estudiantes del último curso de Educación Infantil, más concretamente 9 niños y 7 niñas. Destacar que entre el alumnado se podía encontrar una gran variedad cultural y étnica, conformado por estudiantes de etnia gitana, magrebíes y procedentes de América del Sur. En relación con el nivel económico de las familias, en su gran mayoría era medio-bajo, correspondiendo a la realidad vivida en la zona en la que se enmarca el centro.

Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Los procedimientos que han sido empleados son los siguientes:

Observación participativa activa

Específicamente, se ha aplicado una observación inicial para conocer directamente al grupo clase, y poder realizar la evaluación del contexto. Al igual que se ha contado con una observación directa durante cada una de las sesiones estudiadas.

En ambos casos se registró toda la información percibida por medio de anotaciones en un diario de campo, atendiendo a los avances, los planteamientos que han funcionado, las dificultades encontradas...

Para la elaboración de dicho instrumento se partió de una serie de directrices: observar el grado de participación de los escolares y las aportaciones específicas que realizaban, tomar nota de las necesidades que los niños y niñas manifestaban y cómo se les daba respuesta, a la par que se atendía a la acogida que tenían entre el alumnado las propuestas que se realizaban, ajustándose o no a sus intereses.

Entrevistas

Se realizó una entrevista final a cada una de las docentes que llevaron a la práctica el proyecto. Consistió en una entrevista estructurada, con una serie de preguntas elaboradas de antemano, que permitían conocer su punto de vista sobre los temas centrales del presente estudio.

En este caso, para elaborar dicho instrumento se establecieron una serie de bloques de contenidos a tratar:

- Formación y experiencia previa de las docentes en el ámbito de la educación y más específicamente del juego dramático y las emociones.
- Si se había visto trabajada la dimensión emocional por medio del juego dramático y de qué forma, contemplando más concretamente las subcategorías establecidas en el estudio.
- Si se había atendido a la diversidad presente en el alumnado, dándole respuesta a sus necesidades particulares.
- Cómo debe actuar el docente en propuestas de este tipo y qué requiere para ello.
- Las enseñanzas, de cara a un futuro, que ha proporcionado la experiencia, con objeto de mejorar.

A su vez, se le efectuó una entrevista de forma colectiva al grupo-clase con el que se trabajó, sirviendo como cierre del proyecto. Así, se pudo conocer su opinión al respecto, enriqueciendo la visión docente. En esta ocasión, se trató de una entrevista no estructurada. Para crear dicho instrumento se establecieron dos cuestiones generales, en torno a qué les había gustado de la experiencia, a los niños y niñas, y qué no.

Reuniones

Tuvieron lugar al comienzo de la experiencia, a mitad del proceso, al concluir el proyecto y al finalizar cada sesión. Las reuniones permitían evaluar lo vivido y plantear mejoras de cara a las próximas propuestas formuladas. A lo largo de las reuniones se llevaron a cabo anotaciones interpretativas de los hechos que estaban teniendo lugar.

Las pautas que se tuvieron presentes al elaborar el instrumento fueron: compartir los avances que se estaban dando en el alumnado en relación con los objetivos planteados, qué aspectos no se estaban cubriendo y los motivos por los que se creía que estaba sucediendo. Es decir, realizar un balance de todo lo vivido. Para concluir con la formulación de objetivos más concretos, ajustando en mayor profundidad la propuesta.

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo por medio de un sistema categorial (Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2011).

Más concretamente, se ha optado por un proceso deductivo (Osse Bustingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla, 2006), creándose previamente una serie de categorías y subcategorías. No obstante, de forma inductiva se ha establecido una categoría adicional, puesto que al analizar la información se ha apreciado que resultaba necesario incluir los *Aspectos a mejorar*.

Resultados

Para el análisis de los datos se ha empleado el sistema de categorías que se presenta en la tabla 1:

Tabla 1. Sistema categorial

Categorías	Subcategorías
Dimensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional. - Expresión de las emociones. - Habilidades socioemocionales. - Regulación emocional. - Responsabilidad y autonomía. - Autoconfianza y confianza en los demás.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción y diálogo. - Creación de sentimiento de grupo. - Visibilización de la realidad vivida por los escolares. - Trabajo emocional.
Papel docente	<ul style="list-style-type: none"> - Guía: animador que fomenta la creatividad y escucha. - Formar parte del juego. - Trabajar sus emociones. - Figura de apego. - Reflexión constante, para adecuar la propuesta.
Aspectos a mejorar	

Dimensión emocional

Conciencia emocional

Durante estos meses, las docentes hemos conocido en profundidad al alumnado con el que se ha trabajado, adentrándonos en su personalidad, sus intereses y su forma de actuar. Tal y como muestra Rita, psicóloga, se han podido “visibilizar las necesidades y estados de los niños en ese momento” (Ent.30.04.2017). Todo ello se ha apreciado en las temáticas de las historias creadas y en los disfraces que portaban, convirtiéndose en ninjas dado que éstos “tienen aventuras y jugamos siempre a las aventuras, saltando y corriendo”, siendo afirmaciones procedentes de niños que necesitaban movimiento en ese preciso instante. Así, al verbalizar dichos aspectos, exteriorizándolos, tomaban ellos mismos conciencia, conociéndose a sí mismo y su estado interior “Entonces ¿ahora quieres vivir esas aventuras, saltando y corriendo?” “Sí”, comenzando a correr por el espacio con una amplia sonrisa (Diario de campo).

Además, se ha trabajado la conciencia corporal necesaria para que se dé la emocional, pues según las palabras de la psicodramatista Cristina “cuerpo y emoción han ido intrínsecamente unidos, no habiendo conciencia emocional sin conciencia corporal y viceversa” (Ent.27.04.2017). Puesto que, gracias a la conciencia corporal los niños y niñas han identificado

señales en su cuerpo que les indicaban qué les estaba sucediendo; por ejemplo, detectaban la tensión en conflictos al contraer los músculos.

A su vez se ha fomentado la “empatía” (Psicóloga Rita. Ent.30.04.2017), no solo al ponerse el alumnado en el lugar del personaje que interpretaba, sino también al interactuar con sus compañeros/as. Y es que, cada vez que uno de los infantes tenía algún problema que le llevaba a no querer participar en el juego, los demás trataban de ayudarlo, interesándose por él. Tal y como sucedió entre dos compañeras, Rosa¹ y Elena, de tal forma que, tras golpearse Elena, Rosa decidió no separarse de ella hasta que se reincorporase al juego.

Expresión de las emociones

Igualmente, cabe destacar como los escolares han expresado diversas emociones por medio de las historias que iban interpretando. Así, el miedo se pudo apreciar en uno de los relatos, “Pero en el castillo hay fantasmas, dos fantasmas que somos Carmen y yo” transformándose, inmediatamente, la expresión facial y corporal de los estudiantes que estaban actuando (Diario de campo).

Es cierto que en un primer momento el alumnado no tenía muy presente el empleo del cuerpo como vehículo para expresarse, recurriendo únicamente a la voz. No obstante, esto fue cambiando, llegando a tal punto que no solo hacían uso corporal y vocal, sino también de la expresión facial, para transmitir los estados emocionales, convirtiéndose, por ejemplo, en verdaderos lobos.

Igualmente:

Por medio de la expresión de las emociones de los personajes, se fueron construyendo los cimientos que permitieron a los infantes extrapolar dicha expresión a su vida real, llegando algunos de ellos a manifestar de forma espontánea, cómo se sentían y los motivos que los llevaban a ello. Cabe destacar una de las niñas, Macarena, quien mostró en una sesión su tristeza por una situación personal de su madre, así, lo habló con las docentes por propia iniciativa (Trabajadora social, Aurora. Ent.02.05.2017).

También, han compartido entre ellos lo que no les gustaba de las prácticas de los demás, y cómo les hacían sentir sus comportamientos. Para ello se ha trabajado que “los niños se mirasen a los ojos y expresasen sus emociones de forma asertiva” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017). Y es que a lo largo de la experiencia ha habido un gran avance en la escucha, al haber partido de carencias importantes en el grupo en este sentido.

Habilidades socioemocionales

Se han trabajado de forma directa, dado que el juego dramático nos ha llevado a tener que “negociar las ideas que van surgiendo”, “a respetar los turnos de palabra” y a “participar de forma respetuosa” (Aurora, Trabajadora social. Ent.02.05.2017).

En lo relativo a dicho campo, ha jugado un papel clave la dotación de herramientas para la resolución de conflictos; empleándose vías diferentes a la violencia, puesto que al comenzar a trabajar con ellos se detectó que ésta era la única respuesta presente ante los problemas. Para ello, se optó por “en los conflictos parar, e identificar qué nos está pasando a nivel emocional para saber cómo reaccionar ante ello” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017).

¹ Los nombres del alumnado han sido modificados en el presente trabajo para garantizar su derecho a la privacidad de datos.

Poco a poco se fue apreciando un cambio en el alumnado. Por ejemplo, cuando varios niños querían interpretar al mismo personaje, al lobo feroz, ellos mismos encontraron una solución. Así, optaron porque en lugar de tratarse de un solo animal, en su versión de *Los tres cerditos* iban a aparecer varios lobos (Diario de campo)

No obstante, es cierto que al finalizar el proyecto aún se observaron algunas dificultades en este sentido, estando todavía presente la violencia en la respuesta del alumnado ante algunas situaciones conflictivas.

Regulación emocional

“Indirectamente sí se ha trabajado” en la intervención implementada, puesto que se ha potenciado en gran medida la conciencia emocional “siendo este el paso previo para poder regular las emociones” (Psicóloga Rita. Ent.30.04.2017).

Además, esta área estuvo muy presente en las historias en las que se interpretaban peleas, muy frecuentes. “Cuando escenifican, por ejemplo, escenas violentas, se les invita a ver que, a veces, se exceden en la violencia y cómo han de regular esa emoción para no agredir a sus compañeros o hacerse daño ellos mismos” (Aurora, Trabajadora social. Ent.02.05.2017). Así, por medio de la intervención, se ha permitido que los infantes explorasen con sus historias los efectos de la agresividad y el manejo de las emociones, aprendiendo a dominarlas en estos contextos para extrapolarlo a su vida. Una experiencia concreta en la que se puede apreciar dicho hecho fue un enfrentamiento entre dos alumnos, Omar y Antonio, por un asiento, ante lo cual Antonio recurrió al diálogo. Explicó que él estaba sentado antes; en lugar de usar la violencia; tal y como se venía haciendo hasta entonces.

Igualmente, los estudiantes observaron que, si permitían que sus enfados les dominasen, iban a perder la oportunidad de disfrutar de la actividad, por lo que comenzaron a no dejarse llevar por éstos. Así, Elena tras haber permanecido durante prácticamente una sesión completa sin jugar, por enfadarse con sus compañeros/as, no accedió a que le sucediese lo mismo en días sucesivos, al controlar sus emociones cuando las cosas no salían como ella deseaba.

Responsabilidad y autonomía

El alumnado ha ido interiorizando las normas de los juegos que se les iban proponiendo; con “actividades ritualizadas que favorecían la toma de responsabilidades y la autonomía, por conocer los niños lo que procedía”, por ejemplo, para conseguir los disfraces. A la par que, ambos conceptos “se han trabajado gracias a la creación de normas por parte del grupo” (Rita, Psicóloga. Ent.30.04.2017), con un “Drama Contract” (Baldwin y Waters, 2010, p.100) que ellos mismos establecieron. Poco a poco dichas normas fueron calando en el alumnado, al tomar conciencia de que, si querían jugar, su comportamiento tenía que permitirlo y no limitarse a seguir las reglas porque las maestras lo dijiesen. Dicha enseñanza fue manifestada por los alumnos y alumnas directamente, gracias al feedback que nos aportaron en la entrevista final que se les realizó.

Igualmente, la autonomía estaba presente en las actuaciones que realizaban en el aula, al ponerse los disfraces sin ayuda de nadie y confeccionarlos con elementos del entorno. También se apreció, dado que los miembros del grupo “ya tenían cada vez más destreza a la hora de hacer las creaciones” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017). Al igual que se observó cuando tenían que dividirse en equipos, con una gran iniciativa.

Autoconfianza y confianza en los demás

Hemos podido observar “Como los chavales cada vez tenían más disponibilidad, sobre todo los más tímidos, para hablar en la Asamblea y también para confiar” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017). Así, en un principio muchos de los estudiantes no querían narrar en voz alta las historias que creaban, compartiéndolas únicamente con las docentes. Sin embargo, este hecho fue cambiando sesión tras sesión. Al igual que se apreciaron avances en las presentaciones que tenían lugar al iniciar cada día, dándole voz a todo el alumnado, notándose grandes progresos en la forma de expresarse ante el grupo.

No obstante, se observó también al finalizar el proyecto que resultaba necesario seguir trabajando dicho campo con los escolares más retraídos, para empoderarlos.

Inclusión

Interacción y diálogo

Por medio de la intervención se ha apreciado como la interacción social estuvo manifiesta de forma directa, dado que las actividades se desarrollaron en grupo.

Cabe destacar que, en un primer momento, las niñas de la clase permanecieron al margen de dichas interacciones. No obstante, paulatinamente, tomaron un mayor protagonismo, al darles voz. Así, por ejemplo, Macarena, hasta la quinta sesión no quiso compartir ninguna historia, sin embargo, tras ello sintió la confianza suficiente para mostrar su estado emocional de forma directa.

Creación de sentimiento de grupo

En el aula se constituyó una comunidad, la cual se pudo apreciar por ejemplo al incluir a los compañeros/as en los relatos que se iban creando, mostrándoles a los demás que eran importantes para ellos.

David vuelve a retomar la historia del vampiro de la semana pasada. Afirma que él e Isaac son amigos, porque Isaac es otro vampiro y van juntos a luchar contra los ninjas. Se le pregunta por qué aparece Isaac en su historia, a lo que él responde que es porque son amigos y que al ser su amigo quiere que esté en el relato (Diario de campo).

Por otra parte, tomaron conciencia de que al ser las historias en grupo el resultado era más rico, por lo que aceptaban y completaban las aportaciones de los demás. Por ejemplo, un día Rebeca empezó a narrar su historia “Yo soy una princesa que vive en un castillo”, tras escuchar esto Rosa intervino “Pero en el castillo hay fantasmas, dos fantasmas que somos Carmen y yo” a lo que Iván añadió “Pero los ninjas nos peleamos con los fantasmas” (Diario de campo), aceptando Rebeca todas estas aportaciones; tras lo cual continuó con su narración teniendo en cuenta el giro de la trama.

No obstante, y pese a que la creación de dicho sentimiento de grupo fue uno de los objetivos centrales, se tomó la decisión de dividir a la clase en dos, puesto que “Se ha de contar con grupos menores para atender a esa diversidad” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017), dada la gran heterogeneidad presente en el aula. Sin embargo, se decidió que los equipos variasen en cada sesión, para que todos tuviesen contacto entre sí y no se cohesionasen dos grupos paralelos.

Visibilización de la realidad vivida por los escolares

Los estudiantes interpretaban los papeles que veían a su alrededor. Por ejemplo, una de las niñas, Noelia, al presenciar un conflicto entre compañeros trató de resolverlo diciendo “yo soy la maestra”, actuando tal y como lo hace su docente ante situaciones de este tipo.

De este modo, gracias a la intervención realizada, se pudo apreciar como en el ambiente en el que está creciendo el alumnado que ha participado, la violencia está muy presente. Al materializarse en su forma de interactuar, al recurrir a peleas, y por medio de las temáticas de sus historias. Así, David y Omar narraron lo siguiente:

Un payaso loco intenta matar a un grupo de niños, los niños entonces empiezan a lanzarle bombas al payaso y el payaso también le lanza bombas a los niños. Cojo un cuchillo y mato al payaso y Antonio empieza a dispararlo (Diario de campo).

Igualmente, con la elaboración de normas se pudo apreciar dicha violencia, dado que gran parte de las mismas estaban centradas en corregir conductas agresivas: “No empujar ni tirar de los pelos”, “No pegar patadas en el pecho” o “No quemar” (Diario de campo).

De este modo, al visibilizar la realidad del alumnado con el que estábamos trabajando pudimos dotarnos de herramientas, para llevar a cabo medidas compensatorias.

Trabajo emocional

Todo el trabajo emocional, que se ha citado anteriormente, contribuyó a atender las necesidades del alumnado, ajustándonos a ellos.

Papel docente

Guía: animador que fomenta la creatividad y escucha

Las docentes le hemos dado una especial relevancia a escuchar al alumnado, a la hora de programar. Así, se les invitaba a realizar propuestas de actividades para llevarlas a la práctica.

Por lo que el feedback entre docentes y escolares ha sido constante, no limitándose a la entrevista realizada, sino que tuvo lugar a lo largo de todo el proyecto. Pues, sus aportaciones nos permitían apreciar qué era lo que verdaderamente les interesaba, qué funcionaba y qué no... Es decir, la “escucha activa” (Psicóloga Rita. Ent.30.04.2017) resultó clave.

De este modo, se ha conseguido conectar con alumnado que en un primer momento no quería participar, al no estar vinculadas las propuestas realizadas con sus gustos. No obstante, al dar con sus intereses la situación cambiaba. Podemos hablar por ende de Omar, un niño que permaneció al margen durante gran parte de las actividades que se proponían. Así, en una sesión al invitarle a narrar la historia de *Los tres cerditos* se observó que prefería jugar a las construcciones. Por ello, se tomó la decisión de modificar la actividad y animarle a él y a los demás a construir las casas de los cerditos, para narrar posteriormente la historia con dichas construcciones. Así, Omar conectó totalmente con la actividad y participó activamente durante toda la sesión.

En esa misma línea se tuvo muy presente que cada día es diferente y nuestro estado emocional varía, por lo que los escolares en algunas sesiones requerían de un tipo de dinámicas y otros días de otras.

Además, destacar que se ha respetado el ritmo de todo el alumnado ya que al tratarse de procesos individualizados no se les exigía llegar a una respuesta única y limitada. Al igual que tampoco se les ha presionado a participar, con la creación de un espacio al que acudir cuando no deseaban formar parte del juego, el “rincón observar” (Diario de campo).

Sin embargo, al mismo tiempo se ha buscado un ambiente estructurado, estable, siguiendo en todas las sesiones la misma rutina que aportaba seguridad a los escolares; con asamblea, calentamiento, actividad central y cierre. Pues uno de los días se eliminó esta estructura afectando al alumnado, sin saber cómo desenvolverse, por lo que se tomó la decisión de recuperarla.

Formar parte del juego

Los propios estudiantes nos introducían en las historias, al darnos papeles que mostraban el vínculo creado, convirtiéndonos en “mamá mono”.

Además, al participar las maestras en el juego, hemos constituido modelos en los que los infantes se apoyaban, interiorizando el mensaje que les transmitíamos de forma más profunda. No hemos explicado cómo interpretar a un lobo, sino que hemos sido lobos; captando los niños y niñas inmediatamente el personaje.

Destacar también el amplio abanico de juegos y propuestas dramáticas que hemos tenido que emplear en el aula. Pues hemos vivido como “a veces uno prepara una dinámica, pero luego en ese momento tienes que tirar de otras dinámicas teatrales y de juegos” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017), en función de las necesidades de cada momento.

Trabajar sus emociones

A lo largo de las sesiones, las docentes hemos podido apreciar como para poder ayudar a los niños y niñas a detectar qué les estaba sucediendo y dotarles de herramientas para canalizar dichas emociones, nosotras teníamos que ser capaces de llevar a cabo el “reconocimiento de las emociones y el no juzgarlas” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017). Para lo cual teníamos que hacer un trabajo personal en este campo del desarrollo; constituyendo un referente para el alumnado.

Figura de apego

Uno de los aspectos que más destaca del grupo con el que se ha trabajado es la demanda de vinculación que nos hacían a las docentes. Por ejemplo, Nacho era un niño con una respuesta muy agresiva, por lo que se trabajó con él “vinculándonos afectivamente” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017), para dar respuesta a sus necesidades.

Nos hemos convertido en verdaderas figuras de apego, tal y como los infantes manifestaron con sus actos en la entrevista que se realizó; tratándose de uno de los objetivos esenciales que nos planteamos a mitad de la experiencia.

Reflexión constante, para adecuar la propuesta

A lo largo de toda la intervención ha estado muy presente el ensayo-error. Con lo que se apreció qué funcionaba y qué no, fruto de las reuniones celebradas.

Asimismo, los objetivos a trabajar se concretaron a mitad del proyecto, tras conocer realmente al alumnado y tener en cuenta el tiempo disponible para actuar.

Por lo que se ha dado una reflexión y autoevaluación continua.

Aspectos a mejorar

Al analizar la intervención se han apreciado una serie de limitaciones en la implementación del proyecto.

Se puede hablar, por lo tanto, de la brevedad del mismo, lo cual ha impedido profundizar en algunos de los aspectos trabajados; tal y como sucedió con la “regulación de las emociones” pues “en tan poco tiempo es muy difícil” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017); al igual que con la resolución de conflictos, al ser “un proceso largo, de diálogo, que requiere de más tiempo del disponible” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017). Aunque, a su vez cada sesión fue demasiado larga, proponiendo entonces clases “no tanto de una hora y media, como de 45 minutos y luego ir paulatinamente subiendo el tiempo” (Psicodramatista Cristina. Ent.27.04.2017).

También, se ha apreciado la carencia de conexión que hubo con los docentes del centro; no participando activamente en el proyecto. Lo cual provocó que de una sesión a otra parte de lo conseguido se perdiese, al no trabajarse día a día en el aula ordinaria.

Conclusión y Discusión

Una vez analizada toda la experiencia que se ha procedido a evaluar con el presente trabajo, y al relacionarla con los objetivos planteados que se deseaban alcanzar, se ha llegado a una serie de conclusiones.

En primer lugar, destacar que verdaderamente se ha visto trabajado el campo emocional por medio del juego dramático, al haber alcanzado resultados consistentes en relación al modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2016) y Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012), ya expuesto. A la par que se ha atendido a la diversidad presente en el aula, con actividades en grupo en las que se respetaban las peculiaridades de todo el alumnado, pues cada uno tenía su espacio libre de expresión. Además, se ha apreciado que para conseguir todo ello ha resultado esencial que el docente actuase como guía (Gómez Mayorga, 2014), al escuchar a los estudiantes y constituir una figura de referencia con su participación activa en el juego (Sarlé, 2000).

Al comparar los resultados alcanzados con otras investigaciones basadas en el empleo del juego dramático para trabajar el campo emocional y la inclusión, se puede apreciar que existe una concordancia entre ellos. Así, por ejemplo, Wright et al. (2013), ya mostraron como por medio de dicha metodología se trabajan aspectos tales como el aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás, la escucha activa, las habilidades sociales, la autorregulación, la responsabilidad, la toma de confianza, la creación de grupo, dotando a los estudiantes de oportunidades de interacción y colaboración entre ellos, a la par que se resolvían conflictos. Para lo cual, dichas autoras propusieron actividades centradas en el alumnado, la necesidad de respetar y animar sus decisiones, al mismo tiempo que se les proporcionaba un ambiente seguro. Por todo ello, al comparar sus palabras con la experiencia analizada se puede detectar que existe un ajuste entre los resultados alcanzados en ambas, pese a darse en dos sistemas educativos diferentes; el español y el americano. Sin embargo, es cierto que en la experiencia que aquí se analiza algunos de los contenidos trabajados no se han tratado en tanta profundidad como en la práctica vivida por Wright et al. (2013), quizás por la brevedad de nuestra intervención, a diferencia de la de dichas autoras, que se extendió durante 6 meses.

Así, se puede apreciar que existe una alta coherencia entre la visión teórica del empleo del juego dramático en la escuela, defendido por varios autores como Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), y aquello que se ha observado en el aula en esta ocasión.

Por otra parte, la metodología empleada en la evaluación realizada ha resultado adecuada, dado que ha permitido recopilar y analizar información de gran utilidad. Aunque, también se han encontrado una serie de limitaciones. En esta línea, resulta necesario destacar que la experiencia podría haber sido más enriquecedora si se hubiese contado con más grupos de diferentes perfiles, para comparar la información. Tampoco se ha dispuesto del testimonio de las familias, lo cual hubiera facilitado apreciar si todo lo vivenciado era extrapolado por los estudiantes a diferentes contextos. Por otra parte, las entrevistas realizadas a las docentes tuvieron lugar cuatro meses después de concluir el proyecto, lo cual ha podido influir en sus respuestas.

En conclusión, gracias a toda la experiencia se puede tomar conciencia de la importancia de llevar a la práctica metodologías diversas en el aula, a la par que se evalúan de forma minuciosa con objeto de mejorar. Por todo ello, el presente estudio abre la puerta a futuras investigaciones que permitan enriquecer los resultados alcanzados, al cubrir todas las limitaciones expuestas con anterioridad, e intentar aplicar las mejoras pertinentes que han de tenerse en cuenta en intervenciones futuras, tales como aumentar su extensión y contar con una mayor coordinación entre los profesionales. A la par que surgen nuevas líneas de análisis, como por ejemplo conocer la eficacia del juego dramático como herramienta para trabajar la resiliencia con estudiantes en entornos donde la violencia está presente. En definitiva, realizar estudios por medio de los cuales se consiga visibilizar el juego dramático como herramienta para trabajar la educación emocional en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, A. Tresserra, A., Zelaita, E. y Vizcara, M^aT. (2015). Play, theatre and early childhood education. The Theatre play *Kubick* and its pedagogical artistic value, *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 143-161. <https://doi.org/10.14201/et2015331143161>
- Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.
- Baldwin, P. y Waters, M. (2010). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. Londres, Inglaterra: Network Continuum Education.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Ed.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp.24-32). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.

- Cantos Ceballos, A.M. (2002). La práctica del juego dramático en la escuela infantil: sus implicaciones en el desarrollo de la inteligencia emocional. En M. Barreales Llamas, M^aC Moreno Martín y M^a Á. Gervilla Castillo (Eds), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (pp. 225-325). Málaga, España: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Cernea, M., Neagu, A., Georgescu, M., Modan, A., Zaulet, D., Hirit Alina C. ... Stan, V. (2014). Promoting the resilient process for deaf children by play and drama therapy. En M. Tomita y S. Cace (Eds.), *The 2nd World Congress on Resilience/From Person to Society* (pp. 1261-1264), Pianoro, Bologna, Italy: MEDIMON. Resumen recuperado de <https://congress.resilience.uvt.ro/documents/e-book%20resilience%202014.pdf>
- Cremin, T., Swann, J., Flewitt, R., Faulkner, D. y Kucirkova, N. (2013). *Evaluation report: Executive summary of MakeBelieve Arts helicopter technique of storytelling and story acting based on the work of Vivian Gussin Paley*. Londres, Inglaterra: MakeBelieve Arts.
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheana, V. y Hocaoglu, H. (2015). Using play and Drama in developing resilience in children at risk, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362-2368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.283>
- Gómez Mayorga, C. (2014). Un aula abierta al mundo. *Didáctica Inicial. Camus Ediciones*, 4(1), 29-33.
- González García, J. (2015). Dramatización y Educación Emocional, *Revista CPU-e*, 21, 98-119.
- Lardone, L. y Andruetto, M^a T. (2007). *La construcción del taller de escritura: En la escuela y la biblioteca*. Sevilla, España: Mad.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona, España: Octaedro.
- Navarro Solano, M^a R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M^a R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 14, 1-21.
- Núñez Cubero, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una Pedagogía de la Proximidad*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Núñez Cubero, L. (1999). Hacia una escuela creativa. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 14, 69-74.

- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M^a R. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. y Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000100007>
- Paley, V. (1987). *Wally's Stories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paley, V. (2010). *Entrevista Illinois Early Learning*. Recuperado de <http://illinoisearlylearning.org/interviews/paley-sp.htm>
- Ramírez Carmona, I. (2009). Didáctica de la dramatización en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15(110).
- Rekalde, I., Vizcarra, M^a T. y Macazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula abierta*, 39(1), 93-103.
- Sarlé, P. (2000). El juego Dramático, la Educación Infantil y el Aprendizaje Escolar. *Psykhe*, 9(2), 41-53.
- Shillady, A. (2014). *Spotlight on young children: Exploring language and literacy*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. <https://doi.org/10.1177/1468798416659229>
- Wright, C., Diener, M. L. y Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0544-7>

