

# PSICOLOGÍA

Maite LAFARGA FUERTES

DESARROLLAR LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA  
DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

TFG/*GBL* 2013

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

/

*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua*



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A  
TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA***

Maite Lafarga Fuertes

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA  
**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Maite LAFARGA FUERTES

**Título / Izenburua**

Desarrollar la inteligencia emocional a través de la dramatización en educación primaria

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

María Teresa SANZ DE ACEDO BAQUEDANO

**Departamento / Saila**

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2013/2014

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## **Preámbulo**

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha permitido una aproximación al tema de la Inteligencia Emocional. De esta forma, en algunas asignaturas como “Psicología del desarrollo en edad escolar” se ha tratado de manera superficial, generando la necesidad de profundizar en el tema que me ha llevado a escoger este trabajo de fin de grado; De la asignatura “Sociología de la educación”, destacar el debate sobre la interrelación entre educación y sociedad y la reflexión acerca del papel que juega cada uno de los agentes sociales, que evidencia la necesidad de un enfoque diferente en la educación que contemple el concepto de Inteligencia Emocional.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite considerar los diferentes conceptos aprendidos en la asignatura “Didáctica general”, entre otras cosas, hemos aprendido cómo planificar una intervención en el aula a la hora de redactar los objetivos, contenidos y metodología del programa. Por otra parte, algunas didácticas específicas resultan interesantes, como el módulo didáctico de “Educación física”, en el que se observa el potencial de la expresión corporal. También es interesante mencionar la reflexión sobre el arte como herramienta para el desarrollo integral, así como la necesidad de una educación estética para el trabajo de la conciencia ciudadana y crítica, aspectos aprendidos en las didácticas de “Ciencias sociales” y “Educación artística”. Por último, en “Didáctica de la lengua extranjera” (inglés) se propone la dramatización como herramienta en el aula partiendo del potencial interdisciplinar de la actividad teatral.

Asimismo, el módulo practicum resulta clave para la elección del tema, ya que responde a la clara carencia de educación emocional observada en el aula. Además, a través del módulo practicum, he podido verificar que el profesorado no cuenta con estrategias para una educación más dinámica y activa, lo que ha motivado la propuesta de realizar un programa de actividades a través de la dramatización. Este módulo permite enmarcar los contenidos desde una perspectiva práctica, ya que por un lado posibilita contrastar los contenidos teóricos sobre las características de niños y niñas y sus necesidades de aprendizaje en cada ciclo, y por otro aporta información para el diseño de un programa que pueda tener en cuenta la estructura del horario escolar y las posibilidades reales de un centro educativo.

## **Resumen**

La necesidad de educar las emociones está presente de manera transversal en el currículum académico por considerarse competencia fundamental para la vida. El objetivo principal de este estudio es diseñar un programa de actividades para trabajar la inteligencia emocional, a través de la dramatización, en la etapa de educación primaria. El programa de actividades se basa en el modelo de habilidades (percepción, facilitación, comprensión y regulación) de Salovey y Mayer (1997), que incide en el desarrollo de sujetos emocionalmente inteligentes. A tal efecto, se utilizarán dos modelos de dramatización: el pretexto dramático y la dramatización de historias personales. Educar la inteligencia emocional se ha convertido en una prioridad en las escuelas de hoy, lo que evidencia la necesidad de una intervención planificada, sistemática y efectiva.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, dramatización, pretexto dramático, historias personales, pedagogía teatral.

## **Abstract**

The need to educate the emotional is present transversally in the academic curriculum because it is considered an essential skill for life. The main aim of this study is to design a program of activities to treat emotional intelligence, through dramatization, at the stage of primary education. The program of activities is based on the model of abilities (perception, facilitation, understanding and regulation) of Salovey and Mayer (1997), which commit to the development of emotionally intelligent individuals. For this purpose, two models of dramatization are to be used: Dramatic pretext and dramatization of personal stories. Educating emotional intelligence has become a priority in schools of today, which evidences the need for planned, systematic and effective intervention.

*Keywords:* emotional intelligence, dramatization, dramatic pretext, personal stories, drama pedagogy.

## ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO.....	1
1.1. La inteligencia emocional.....	1
1.1.1. Contexto en el que aparece la inteligencia emocional .....	1
1.1.2. Definición de inteligencia emocional.....	2
1.1.3. Modelos de inteligencia emocional .....	4
1.1.3.1. <i>Modelo de habilidades</i> .....	4
1.1.3.2. <i>Modelos mixtos</i> .....	6
1.2. La dramatización .....	7
1.2.1. Delimitación conceptual: teatro y dramatización.....	7
1.2.2. Dimensiones de la dramatización .....	10
1.2.3. Elementos de la dramatización.....	13
1.2.4. Objetivos de la dramatización.....	17
1.2.5. La dramatización en la escuela .....	19
1.2.5.1. <i>Enseñanza de la dramatización en la escuela</i> .....	19
1.2.5.2. <i>La dramatización: Un recurso didáctico para el desarrollo de las emociones.</i> .....	23
1.2.5.3. <i>La dramatización en educación primaria</i> .....	25
3. PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	32
3.1 Contextualización del programa .....	32
3.2 Objetivos del programa.....	32
3.3 Contenidos del programa.....	33
3.4 Metodología .....	34
3.5. Procedimiento .....	35
3.6. Actividades .....	36
SESIÓN 1.....	41
SESIÓN 2 .....	49
SESIÓN 3:.....	55
SESIÓN 4 .....	61
CONCLUSIÓN.....	67
REFERENCIAS.....	69



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Dominios en la inteligencia emocional e inventario de habilidades emocionales	7
Tabla 2	Etapas para la dramatización en la educación obligatoria.	26
Tabla 3	Contenidos del programa según el modelo de habilidades de Salovey y Mayer.	34
Tabla 4	Tabla utilizada para la presentación de los modelos de dramatización.	40
Tabla 5	presentación de las actividades de la primera sesión para el modelo del pretexto dramático.	42
Tabla 6:	presentación de las actividades de la primera sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.	45
Tabla 7:	presentación de las actividades de la segunda sesión para el modelo del pretexto dramático.	50
Tabla 8:	presentación de las actividades de la segunda sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.	53
Tabla 9:	presentación de las actividades de la tercera sesión para el modelo del pretexto dramático.	56
Tabla 10:	presentación de las actividades de la tercera sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.	59
Tabla 11:	presentación de las actividades de la cuarta sesión para el modelo del pretexto dramático.	62
Tabla 12:	presentación de las actividades de la cuarta sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.	65



## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. La inteligencia emocional

#### 1.1.1. Contexto en el que aparece la inteligencia emocional

Desde la Grecia clásica hace más de dos milenios, el ser humano se ha preocupado por resolver la cuestión sobre la condición humana, en cuyo centro predomina la racionalidad o inteligencia. A este respecto, la diversidad de opinión en el estudio de la mente ha sido un continuo a lo largo de la historia del pensamiento occidental (Gardner, 1983). Durante mucho tiempo la mayoría de estudios y teorías sobre la mente se centraron en la dicotomía emoción-pensamiento. Esto quiere decir que se concebía la inteligencia como una unidad completamente independiente de lo emocional. Esta idea predomina en el ámbito científico hasta pasados los 80, momento en el que aparece en psicología un campo de estudio denominado *cognición y emoción*. Gracias a este nuevo enfoque de la psicología, y a algunos trabajos importantes en el campo de la neurociencia, comenzarán a desarrollarse propuestas que defienden la interacción mutua entre emoción y razonamiento (Belmonte, 2013).

La opinión más extendida postulaba la existencia de una inteligencia única asociada a algunas habilidades humanas, o lo que es lo mismo, la concepción de la inteligencia desde modelos unitarios. Esta tesis se opone a la de quienes defienden la existencia de varias competencias intelectuales “relativamente autónomas”, es decir, un planteamiento multifactorial (Gardner, 1983).

Gracias a la obra del citado autor titulada *Estructuras de la mente* (1983), por primera vez en la historia se realiza una investigación exhaustiva que trata de demostrar científicamente la existencia de inteligencias claramente diferenciadas. El estudio recoge las siguientes: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia visual-espacial, inteligencia kinestésica, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Entre las estructuras de la mente propuestas por Gardner, las dos últimas resultan de especial relevancia para la creación del concepto Inteligencia Emocional unos años más

tarde, ya que hacen referencia a capacidades sociales y emocionales. El autor define estas inteligencias de la siguiente manera (Gardner, 1993):

- *Inteligencia interpersonal* como la capacidad de relacionarse con las personas, estableciendo distinciones entre los demás para observar contrastes entre estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.
- *Inteligencia intrapersonal* como el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, es decir el acceso a la vida emocional y sentimientos, la discriminación entre ellos, su verbalización y la utilización de la emoción para interpretar y orientar la propia conducta.

Si bien el psicólogo Edward Thorndike (1920) puede ser considerado como precursor del constructo gracias al concepto de *inteligencia social*, es esta aportación de Gardner la que se considera el antecedente más cercano. Unos años más tarde, en 1990, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer utilizan por primera vez el término Inteligencia Emocional en un artículo sobre el impacto de los componentes no-intelectuales en la inteligencia.

Hoy en día es difícil encontrar una persona que desconozca el significado de la palabra Inteligencia Emocional. Los autores mencionados hicieron grandes aportaciones a tal efecto, sin embargo, si el término ha llegado a ser tan conocido es gracias al trabajo de Daniel Goleman (1995), investigador y periodista del *New York Times*, con su obra *Emotional Intelligence*.

A modo de conclusión, podemos señalar que a pesar de que el debate sobre la naturaleza de la inteligencia humana está aun sin resolver, la producción de conocimiento en torno a la existencia de varias inteligencias es cada vez mayor y más fundamentada, dando lugar a nuevas concepciones de la inteligencia académicamente aceptadas, como es el caso de la que nos ocupa: la Inteligencia Emocional.

### **1.1.2. Definición de inteligencia emocional**

La Inteligencia Emocional surge a partir de la idea de emoción entendida como una respuesta organizada que puede apoyar el proceso cognitivo. En este sentido, se desmarca del modelo defendido por Descartes que entiende la emoción como una respuesta desorganizada que no se ajusta al desarrollo cognitivo (Damasio, 2006).

---

La primera definición surge en 1990 en un trabajo de Salovey y Mayer. Estos autores entienden la Inteligencia Emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Diferencian la Inteligencia Emocional de la Inteligencia Social en que la primera, además del razonamiento sobre las emociones en las relaciones sociales, incluye el razonamiento sobre las propias emociones internas. Entienden la Inteligencia Emocional como un concepto más preciso que atiende a las emociones tanto en los problemas personales como sociales.

A los pocos años de conceptualizar la Inteligencia Emocional, Herrnstein y Murray (1994) presentan en los Estados Unidos un controvertido trabajo sobre la inteligencia y su valor en la sociedad de aquella época, defendiendo el Cociente Intelectual (CI) como causa biológica de la desigualdad social. En este contexto, Goleman (1995) publica su libro *Emotional Intelligence*, en el que propone la Inteligencia Emocional como capacidad entrenable, planteando una tesis igualitaria frente al elitismo defendido por los anteriores autores.

En este momento el concepto de inteligencia es puesto en entredicho, y gracias al trabajo de Goleman (1995), la Inteligencia Emocional se vuelve popular y se interesan por ella los medios de comunicación y divulgación no científicos. Esta rápida popularización tiene ventajas y desventajas:

Por un lado, la difusión a través de charlas, cursos y publicaciones sobre Inteligencia Emocional ha evitado que el concepto se pierda en el olvido, pero esta rápida difusión tiene el peligro de que en muchos casos sólo se divulguen los antiguos conceptos de asertividad o habilidades sociales, transmitiendo una idea incompleta de la verdadera naturaleza de la Inteligencia Emocional. Además, las revisiones sobre Inteligencia Emocional hacen referencia únicamente al modelo de Goleman, cuando tiene poco que ver con el original de Salovey y Mayer (1990).

Unos año más tarde, ante las críticas recibidas en su primer trabajo, Salovey y Mayer (1997) proponen una revisión de la definición inicial enfatizando en los aspectos cognitivos. Así pues, se entiende Inteligencia Emocional como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.4).

En el estudio científico de la Inteligencia Emocional se distinguen varias líneas. Los primeros trabajos sentaron las bases y fundamentaron la aparición de la Inteligencia Emocional, ya que desarrollaron los primeros modelos teóricos y describieron los componentes esenciales de una persona emocionalmente inteligente. Posteriormente, otra línea de investigación se centró en la creación de medidas e instrumentos para cuantificar la Inteligencia Emocional de las personas. Finalmente, en la actualidad, surge otra línea de estudio que se centra en explorar la capacidad predictiva y la relación de la Inteligencia Emocional con otras variables y criterios relevantes para la vida.

### **1.1.3. Modelos de inteligencia emocional**

La inteligencia emocional, desde su creación, ha evolucionado gracias a la aportación de las investigaciones de numerosos autores. Se destacan dos grandes modelos: el modelo de habilidades, y los modelos mixtos.

#### *1.1.3.1. Modelo de habilidades*

En 1990, Salovey y Mayer intentan justificar la relación entre emoción y cognición a través del concepto Inteligencia Emocional. En un primer momento, definen el término como un tipo de inteligencia social que corresponde a habilidades como supervisar, entender y discriminar entre las emociones propias y de otros, y usar información afectiva para guiar el pensamiento y la acción. Distinguen por tanto diferentes procesos mentales para procesar la información emocional: valoración y expresión de la emoción, regulación de la emoción, y utilización de la emoción (Salovey y Mayer, 1990).

Los procesos de valoración y regulación se refieren tanto a uno mismo como a los demás, contemplando la expresión verbal y no-verbal de las emociones. El primero además contempla la empatía como parte del proceso de valoración y expresión de la

emoción en los otros. El proceso de utilización de la emoción es dividido en cuatro sub-ramas: planteamiento flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.

Este modelo recibió varias críticas. Al relacionarse claramente con el dominio de habilidades emocionales, no se discutieron los planteamientos de las ramas valoración-expresión y regulación emocional. Sin embargo, la rama de utilización emocional fue considerada inadecuada debido a la falta de precisión y adecuación de los conceptos, que para algunos autores cuestionaban la Inteligencia Emocional como un nuevo tipo de inteligencia (Belmonte, 2013).

Ante estas críticas, presentan en 1997 una revisión de su modelo. Definen Inteligencia Emocional como la capacidad para percibir, expresar y valorar la emoción para su utilización adecuada y adaptativa, la habilidad para comprender la emoción, para generar sentimientos facilitadores de la actividad cognitiva y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones propias y de otros (Mayer y Salovey, 1997).

Según el modelo, se proponen cuatro habilidades:

- *Percepción y Expresión emocional*: Habilidad de reconocer las emociones propias y de los demás, de expresarlas y verbalizarlas. Se contemplan las expresiones de alegría, tristeza, enfado y miedo como emociones básicas universales. Esta rama también se refiere a la habilidad para distinguir la honestidad de la emoción de los demás.
- *Facilitación emocional*: Habilidad para distinguir las emociones sentidas y generar sentimientos que faciliten el proceso de pensamiento, a través de la consciencia del efecto de la emoción en el propio proceso. Se defiende la importante influencia que tienen las emociones en el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: Habilidad de comprender las emociones complejas, integrar la emoción dentro del pensamiento y contemplar los cambios emocionales en su complejidad.
- *Regulación emocional*: Habilidad para manejar las emociones y evocarlas (o no) para utilizar su potencial en cada situación.

Los autores defienden la necesidad de entrenar estas habilidades, y proponen una secuencia para su adquisición. Esta propuesta, tiene en cuenta que las habilidades están relacionadas unas con otras, de manera que algunas deben trabajarse como

base para el posterior desarrollo de otras. Por ejemplo, la percepción emocional es necesaria para la comprensión y gestión adecuada de las emociones propias y ajenas.

### 1.1.3.2. Modelos mixtos

Daniel Goleman (1995) es el responsable de la popularidad del término Inteligencia Emocional. Tras la crítica realizada al primer modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), este autor propone un modelo diferente de inteligencia emocional. Dicho modelo se concibe como una serie de competencias que se construyen sobre cuatro factores básicos relacionados a su vez con lo que Goleman denomina factores de personalidad. Se combinan así habilidades cognitivas y otros rasgos psicológicos y de personalidad.

El modelo de competencias emocionales propuesto por Goleman trata de facilitar a las personas el manejo de las emociones propias y de los demás. Para ello, propone una serie de competencias o capacidades emocionales, y define la Inteligencia emocional como la “capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (Goleman, 1995, p.3).

La adquisición de estas competencias se realiza a partir de cuatro ámbitos fundamentales: el *autoconocimiento*, que se refiere a la habilidad para darse cuenta, para tomar conciencia; el *automanejo*, como la capacidad de auto-dirección, control y autorregulación; el *conocimiento social*, o facultad de ser consciente de los demás, de su comportamiento y del propio impacto sobre ellos; y el *manejo de las relaciones personales* entendido como la destreza para influir y dirigir dichas relaciones.

Estos cuatro factores básicos sobre los que se construyen las competencias de la Inteligencia Emocional hacen referencia tanto a los aspectos personales como sociales.

Goleman (1995) mantiene que las competencias emocionales no son innatas sino aprendidas. Esto quiere decir que es posible mejorar la efectividad en el ámbito laboral a través del entrenamiento de las destrezas y habilidades propuestas.

La tabla 1 recoge un inventario de habilidades emocionales para cada uno de los cuatro ámbitos fundamentales mencionados. Se observa además la diferenciación entre gestión y reconocimiento de emociones, y competencias personales y sociales.



**Tabla 1:** Dominios en la inteligencia emocional e inventario de habilidades emocionales

	EN UNO MISMO (COMPETENCIAS PERSONALES)	EN LOS OTROS (COMPETENCIAS SOCIALES)
<b>RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES</b>	<p><i>Autoconciencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos.</li> <li>- Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones.</li> <li>- Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades</li> </ul>	<p><i>Conciencia social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia: tácticas de influencia interpersonal.</li> <li>- Comunicación: mensajes claros y convincentes.</li> <li>- Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos.</li> <li>- Liderazgo: inspiración y dirección de grupos.</li> <li>- Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio.</li> <li>- Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.</li> </ul>
	<p><i>Automanejo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos.</li> <li>- Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad.</li> <li>- Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo.</li> <li>- Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.</li> <li>- Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia.</li> <li>- Iniciativa: prontitud para actuar.</li> </ul>	<p><i>Manejo de las relaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo y colaboración.</li> <li>- Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo.</li> <li>- Trabajo con otros hacia las metas compartidas.</li> </ul>

Como se ha comentado, estas competencias se relacionan a su vez con los factores de personalidad, que son definidos por Goleman a través de conceptos como introversión-extroversión, neurotismo (emociones negativas continuamente), carácter agradable, apertura a la experiencia y consciencia.

## 1.2. La dramatización

### 1.2.1. Delimitación conceptual: teatro y dramatización

Según la RAE, puede definirse teatro (entre otras acepciones) como el “Arte de componer obras dramáticas, o de representarlas”. La etimología de la palabra, del

griego *theatrón* que significa *lugar para contemplar*, evidencia el componente comunicativo y artístico del teatro como espectáculo.

Para profundizar en esta definición y utilizando el término acuñado por Wagner, se puede considerar el teatro como la “obra de arte total”, o lo que es lo mismo, es una forma de comunicación que utiliza al mismo tiempo diferentes lenguajes estéticos: Desde la magia de la palabra hasta el potencial comunicativo del cuerpo, pasando por elementos como la música, el ritmo y las artes plásticas (Oliva y Torres, 2000).

El arte en sus orígenes tuvo una función ritual, de conexión con lo mágico, lo misterioso, lo desconocido... que sigue perviviendo en su esencia hasta nuestros días. El teatro, considerado como la obra de arte total, es una forma de representación que trasciende la mera reproducción de la realidad y nos permite imaginar, ampliar los límites de lo posible en un acto de comunicación colectivo, consensuado y ritualizado. Supone un inmenso potencial humano que, enfocado a la sanación en nuestra sociedad, puede ser utilizado como una herramienta de transformación social que implique una toma de consciencia colectiva.

Es claro que el teatro, desde el principio de los tiempos, ha acompañado a las personas en su afán por la comunicación y la expresión, en su afán por la observación reflexiva del otro y de sí mismas. Podemos entender la palabra *teatro* de diferentes maneras, pero detrás de todas ellas subyace la “capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción” (Boal, 2001, p. 26). El teatro nos humaniza, y en la medida en que permite a las personas observar su propia emoción y la de los demás, nos acerca a una educación de las emociones más autónoma y consciente.

Dramatización es el acto de representar una situación determinada utilizando los elementos teatrales por el mero placer de jugar y descubrir, por la curiosidad de observarnos en acción. En este sentido, la dramatización pierde el componente de espectáculo que se destila del teatro, para convertirse en juego para la vida, para el desarrollo individual y colectivo.

Se pueden resumir las diferencias entre dramatización y teatro (López, Jerez y Encabo, 2010) en los siguientes puntos:

1. Mientras el teatro, en la mayoría de casos, parte de una obra escrita y/o planificada por el autor y ensayada por los actores siguiendo las indicaciones del director; en la dramatización se parte de la imaginación colectiva, de la espontaneidad que da lugar a un proyecto oral susceptible de variar según las características y momento vital de cada una de las personas participantes. La elección de papeles y temática resulta por tanto más libre en la dramatización, y la improvisación se convierte en la clave para la interacción entre personajes, siendo el papel del educador o educadora el del guía que permite avanzar en la trama colectiva.

2. Mientras el teatro resulta impensable sin público y se distingue una gran especialización en las funciones (actores y actrices, director, autor, etc.), la dramatización permite que actores y público sean intercambiables (cosa que no suele suceder en el teatro salvo en el caso de algunos autores vanguardistas) y que los participantes pasen por los distintos oficios teatrales y observen diferentes estructuras expresivas y comunicativas.

3. Mientras el fin último del teatro es el espectáculo, es decir la representación de una obra teatral ante el público, la dramatización se centra en el proceso de creación y lo que este supone, convirtiéndose la trama de la historia en algo secundario y pudiendo incluso quedar inacabada. Señalamos por tanto como finalidad de toda dramatización la experimentación de diferentes situaciones y roles a través del juego.

A modo de conclusión, podemos señalar que dramatización es el acto de utilizar los elementos teatrales (entendiendo el teatro como la obra de arte total), no para la representación de un espectáculo previamente planificado y ensayado, sino como herramienta de comunicación y experimentación personal y colectiva.

En este trabajo se proponen diferentes formas de utilizar el arte dramático en educación en primaria. Se tendrán en cuenta las capacidades cognitivas y motrices del grupo en función de la edad de los participantes, proponiendo la dramatización como herramienta para la investigación, experimentación y reflexión sobre las emociones.

### 1.2.2. Dimensiones de la dramatización

La dramatización, en su recorrido histórico, ha sido utilizada por todas las culturas y civilizaciones. Consecuencia de su amplia trayectoria son los múltiples usos que se le ha dado en las diferentes épocas, que evidencian la existencia de cuatro dimensiones en el arte de dramatizar.

A continuación se detallan algunas de las características de estas dimensiones, sustentadas por las aportaciones de diferentes teóricos de la pedagogía teatral y la dramatización. Si bien algunos autores dan más importancia a unas dimensiones que a otras, es imprescindible tener en cuenta la coexistencia (en mayor o menor medida) de las cuatro en toda dramatización u obra de teatro.

- *Dimensión estética*

La dimensión estética de la dramatización hace referencia al componente visual y artístico. Gran parte de la teoría teatral reflexiona sobre esta dimensión, en la que prima el cuidado de los recursos estéticos.

El ser humano ha valorado la belleza desde sus orígenes, y el arte como expresión y representación de la belleza ha acompañado siempre a las personas. Del griego *aisthesis*, que significa sentimiento, la palabra estética es entendida como la ciencia de lo bello.

Mientras la teoría del arte se aplica a considerar la realización de lo bello producido por la actividad humana, la teoría de lo bello estudia lo bello en sí mismo, según se encuentra en la naturaleza y según sus efectos en el espíritu del que lo recibe. En este sentido cabe contemplar lo bello bajo dos puntos de vista, subjetivo -en el hombre- y objetivo – en las cosas bellas (Basave, 1992, p. 76).

Las personas buscan en su vida el placer de lo bello. A través de la dramatización, se recuperan los recursos estéticos que se han utilizado hasta el momento en todas las artes, y se propone una reflexión sobre su significado y potencial comunicativo.

- *Dimensión comunicativa*

Gran parte de las obras que históricamente se han escrito y representado en los teatros y fuera de ellos responden a esta dimensión comunicativa, o lo que es lo mismo, han sido creadas con la intención de transmitir un mensaje concreto. Este aspecto de la dramatización se refiere a su potencial comunicativo, ejemplarizante y de transmisión de conocimientos, comprendiendo desde la tragedia griega hasta el teatro divulgativo que pretende trabajar contenidos curriculares en la escuela.

Ya en la Grecia clásica, Aristóteles reflexiona sobre la catarsis de la tragedia. Afirma que las pasiones humanas son corregidas a través del teatro, ya que se representan en escena de forma que el espectador pueda observar las trágicas consecuencias de las mismas. Así la persona se purifica: observando en escena sus propias pasiones es capaz de reflexionar sobre su conducta y, para evitar el trágico final representado, corregirlas. Esto es lo que se llama catarsis aristotélica, que sustenta esta dimensión pedagógica o comunicativa.

- *Dimensión terapéutica*

La dimensión terapéutica de la dramatización se refiere a su potencial de sanación. Los elementos teatrales, como lenguaje universal que todas las personas conocemos intuitivamente, son utilizados para trabajar la consciencia del yo y del propio cuerpo, para bucear en la realidad individual de cada persona y buscar la manera de reorganizar cualquier desequilibrio existente.

Esta dimensión se basa en el potencial de desidentificación que tiene el teatro, gracias a su carácter dicotómico. Esto quiere decir que la persona que dramatiza una situación de su pasado es al mismo tiempo ella en el pasado y ella en el presente, pudiendo observarse en el ayer y reinventarse en el hoy.

Levi Moreno (1978), creador del psicodrama, es el teórico más conocido sobre la dimensión terapéutica de la dramatización. El psicodrama utiliza la dramatización para identificar sentimientos y emociones y reinventarlos en un contexto protegido y seguro que permita probar grupal o individualmente nuevas formas de hacer. Se utilizan diferentes formas de dramatización para evidenciar síntomas, conflictos, o mecanismos de defensa, para reconstruir acontecimientos y completarlos

(dramatización exploratoria, descriptiva y elaborativa); para investigar sobre las fantasías individuales o colectivas (dramatización expresiva); para evidenciar algún aspecto en el que no se ha reparado todavía (dramatización demostrativa)... etc. De esta forma, el psicodrama integra cuerpo, emociones, pensamiento y conducta utilizando los elementos del teatro como herramienta de sanación (Hernández, 2013).

Existen otras corrientes menos conocidas, que también utilizan la dramatización con fines terapéuticos. En el libro *La representación de las emociones en la Dramaterapia* (Cornejo y Brik, 2003) se propone este uso terapéutico de la dramatización, que integra disciplinas como la antropología (elementos culturales de los pueblos como la danza, la música, el cuento, la leyenda o el ritual), la dramatización, y la psicología, como herramienta para el tratamiento de las emociones.

- *Dimensión crítica*

La dimensión crítica de la dramatización se refiere al potencial de transformación social a partir del análisis crítico de los aspectos dramatizados. Importantes figuras de la literatura moderna como Bertolt Brecht, teorizan sobre la importancia de esta dimensión como motor para el cambio y la reflexión colectiva sobre la realidad.

La dimensión crítica de la dramatización no pretende únicamente transmitir un mensaje con un posicionamiento claro, sino que invita a la reflexión sobre aquello que sucede, sus causas y consecuencias desde una perspectiva estructural, que evidencia la dramatización como motor para el cambio crítico y consciente.

Brecht, influido por el materialismo histórico, da un sentido político al teatro reflexionando sobre la utilidad y eficacia del arte. Plantea un discurso antiaristotélico que relaciona la catarsis con la enajenación y defiende una “mirada extraña ante la fábula escénica” (Oliva y Torres, 2000, p.382).

Augusto Boal (2001) propone a partir de la pedagogía de Freire (1970) el *teatro del oprimido* (2009) como uno de los máximos exponentes de esta dimensión crítica. Aunque no olvida la importancia de las otras tres dimensiones, su obra se basa en un concepto de catarsis diferente al de Aristóteles. De hecho, su propuesta contempla al público como *espectador*, es decir, como parte de la dramatización y agente de cambio. Este carácter dinámico del rol actor-espectador propio de la dramatización

---

permite a las personas (*espectadores y espectatrices*) cambiar la escena para obtener estrategias que les permitan modificar su realidad. Dicho de otra forma, se concibe la dramatización como preparación y ensayo para la acción real. “Es en ese sentido en que podemos decir que la catarsis del Teatro del Oprimido es purificadora: nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida” (Boal, 2004, p. 95).

### **1.2.3. Elementos de la dramatización**

Los elementos del esquema dramático conforman un todo con un gran potencial. A continuación se detalla cada uno de ellos, profundizando en aquellos aspectos de interés para el ámbito educativo.

- *Dramaturgia*

La palabra dramaturgia hace referencia al desarrollo de la acción. El planteamiento del tema y el argumento se van desarrollando a través de un esquema predeterminado, en el que el conflicto se convierte en una pieza indispensable.

El conflicto es el elemento fundamental de toda dramatización, ya que define la acción a través del enfrentamiento entre dos o más fuerzas, convirtiéndose en una pieza indispensable para trabajar con la emoción e identificarse con los personajes. El teatro es conflicto. La tensión dramática de una obra teatral depende del conflicto para sostenerse.

Se entiende el conflicto como oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal. Lejos de evitarlo, la dramatización permite inventar colectivamente estrategias que incidan en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.

- *Personajes*

Los personajes son los encargados de realizar la acción dramática. La definición de los personajes se realiza a través de lo que hacen y la manera en que lo hacen. También se pueden utilizar otros elementos externos como maquillaje o vestuario, que ayudan no sólo a la identificación por parte del público, sino también a la interpretación del papel. La persona, a través de la dramatización de personajes variados, puede ampliar los límites de lo que es más allá de los roles que ha adoptado en la sociedad. Algunos personajes incluso pueden resultar contrarios a la esencia de la persona, que al representarlos, se permite dejar de lado las imposiciones de la ética y la moral para

buscar en el inconsciente esos aspectos rechazados y ocultos de la personalidad que representan lo que no es (o lo que no se permite ser). De esta forma, al interpretar un personaje, el actor o actriz tiene la oportunidad de encontrarse con su propia sombra, observarla y analizarla para poder comprender su razón de ser, y reunir estrategias para abordarla. Así, la intensidad que subyace a la interpretación de un papel, funciona como motor para el desarrollo personal en la medida en que acerca al actor al conocimiento de sí mismo y de quienes le rodean a través del ejercicio de una identificación empática. (Boal, 2004)

Interpretar un personaje supone comprenderlo. El personaje es quien siente y transmite la emoción, pero resulta difícil interpretar cuando “las mecanizaciones del personaje son diferentes de las del actor. Es necesario que el actor vuelva a sentir ciertas emociones y sensaciones de las que ya se ha deshabitado, que amplifique su capacidad de sentir y expresarse” (Boal, 2001, p. 106). Para la construcción del personaje, además de sentir la emoción y la manera en que este se emociona, es importante ser conscientes de las razones de la misma, su naturaleza y causas, lo que acerca al actor o actriz al autoconocimiento y la empatía.

- *Espacio*

El espacio no siempre es un escenario, sino más bien un lugar delimitado de manera consensuada, cuyo rasgo principal es su carácter centrípeto, es decir, que atrae la atención y llama a la participación.

Se dice espacio estético al lugar en el que se representa la acción, que además de las tres dimensiones físicas (altura, anchura y longitud), encierra las dimensiones afectiva y onírica, que dotan a la representación de imaginación y memoria. Consecuencia de ello son las tres propiedades fundamentales del espacio estético enunciadas por Boal (2004): plasticidad, dicotomía y telemicroscopicidad:

Plasticidad se refiere a que el espacio, neutro y centrípeto, puede ser al mismo tiempo cualquier lugar (real o imaginario); a que un objeto, sea cual sea, puede ser otra cosa diferente en escena. Esto es resultado de la proyección de una amalgama de ideas, emociones y sensaciones (fruto de la memoria y la imaginación) que interactúan para construir un espacio dentro de un espacio.

Al ser un espacio dicotómico, es decir, un espacio dentro de un espacio, permite a la persona que actúa interpretarse a sí misma en el pasado. Este personaje de ayer es



diferente del yo-presente que lo interpreta, lo que permite al actor desidentificarse de ese yo-pasado para observarse y pensarse en el presente, para ser observado y pensado por el grupo y así reinventarse. Aquí se observa la dicotomía del espacio estético, gracias a la posibilidad de que dos espacios (el real y el imaginario) ocupen un mismo lugar.

Por último, el espacio estético permite la telemicroscopicidad, es decir: Acerca lo pasado o lo lejano, centra la atención en los aspectos importantes o que nos interesa trabajar, como si pudiésemos mirar un momento o un aspecto concreto de la vida y acercar el zoom del microscopio tanto como se quiera.

Este gran potencial del espacio estético puede ser aprovechado para la educación de las emociones, ya que permite a niños y niñas hablar sobre sí mismas y al mismo tiempo observarse, analizarse y reinventarse con la ayuda del grupo y del educador o educadora.

- *Público*

En una dramatización no es imprescindible que exista público, y en caso de haberlo, actores y público son intercambiables. Sin embargo, es un elemento muy interesante para el enfoque pedagógico de la actividad, ya que permite un feedback que enriquece las percepciones personales.

En la dramatización, se crea una imagen de la realidad que busca la complicidad del público a través de un proceso en el que la emoción del personaje penetra a los espectadores, les permite emocionarse con él. El público hace suya la emoción, va más allá de la empatía y no sólo le invade la emoción ajena sino que proyecta la suya propia. Es lo que Boal (2004) denomina *sympatía*. Esta relación entre público y personaje, puede darse a tres niveles:

Identificación (cuando el caso de la escena es completamente similar a la realidad personal); Reconocimiento (cuando la situación personal dista en cierta medida de la escenificada, pero sí se la reconoce como propia); Y resonancia (cuando a pesar de no vivir la misma problemática, por alguna razón el caso narrado afecta profundamente a los espectadores).

La relación entre público y personajes es una relación catártica, del griego *khatarsis* que significa purificación, limpieza. El potencial catártico de la dramatización va mucho más allá de la acepción ejemplarizante de la catarsis aristotélica: Público y actores son

intercambiables, esto permite (a través de la participación en la escena de quienes la observaron) preparar y ensayar la situación para transformarla, "¡el acto de transformar es transformador! Transformando la escena, me transformo." (Boal, 2004, p. 95) De esta forma, a través de la participación del público, se inventan colectivamente estrategias para el crecimiento y desarrollo emocional y personal.

- *Tiempo*

Se llama tiempo dramático a los minutos que dura objetivamente la representación, desde que se abre el telón hasta que se cierra, desde que comienza la narración hasta que termina, desde el principio hasta el final de la historia colectiva construida en una dramatización.

El tiempo de ficción es mucho más complejo y no tiene por qué coincidir con la duración de la representación ni seguir una linealidad. En una dramatización, puede representarse en diez minutos (tiempo dramático) la historia que sucedió a lo largo de todo un fin de semana (tiempo de ficción).

Esta plasticidad del tiempo permite realizar saltos en la linealidad de la historia para observar aspectos determinados de una narración, permite avanzar y retroceder, y de esta forma enriquecer la dramatización de subjetividad y complejidad a través de recursos conocidos como el flashback, u otros menos comunes como la representación de futuros hipotéticos o la modificación del ritmo de la escena.

El ritmo tiene un componente temporal interesante, ya que permite explorar el significado de la velocidad en escena. Es posible observar el significado de una dramatización en cámara lenta o el contenido simbólico del personaje acelerado. En este sentido, el tiempo se convierte en un elemento interesante para la exploración de diferentes situaciones. Se puede incluso detener la escena en una imagen estática (como una fotografía), lo que abre un espectro de posibilidades muy interesante al focalizar la atención en un instante determinado de la representación. Esto se denomina teatro imagen.

- *Lenguaje*

Como ya hemos comentado, el teatro es un lenguaje en sí mismo en el que se combinan diferentes lenguajes estéticos. A continuación se tiene en cuenta cada uno de ellos de forma aislada, aunque no hay que olvidar que forman un todo complejo con significado en sí mismo, no sólo como elementos aislados de la representación,

---

sino como lenguajes que confluyen para enriquecer la comunicación. Por tanto, en escena pueden utilizarse:

- La palabra: la comunicación a través del lenguaje oral se ha sobrevalorado en occidente. Si observamos la historia del teatro occidental, el diálogo o monólogo ha prevalecido sobre los escenarios, sin embargo el arte contemporáneo empieza a valerse de otras disciplinas artísticas para ampliar las posibilidades de la expresión.
- La expresión corporal: el cuerpo como herramienta para la comunicación resulta innegable como elemento fundamental de la dramatización. A través del entrenamiento se busca el significado expresivo del movimiento, siendo la danza la máxima expresión de este lenguaje del cuerpo.
- La música: en relación con la danza, la música no sólo acompaña a la expresión del cuerpo como recurso estético, sino que también expresa por sí misma. El ritmo, la melodía, los acordes... Cada elemento musical encierra un significado del que el teatro se aprovecha en su afán comunicativo.
- Las artes plásticas: en escena, entran en juego los aspectos plásticos a la hora de planificar algunos aspectos como la escenografía o el vestuario. De esta manera, se utilizan los lenguajes estéticos de pintura y escultura, el potencial comunicativo y emotivo del color y la forma, para dotar de significado a la representación.

#### **1.2.4. Objetivos de la dramatización**

La dramatización resulta muy interesante para el desarrollo integral de niños y niñas, promoviendo la interdisciplinaredad en los contenidos y posibilitando una educación que fomente el desarrollo autónomo de las personas y su progresiva comprensión del mundo que les rodea. Por este motivo, se convierte en un elemento indispensable para todo maestro o maestra, educador o educadora, que quiera optar por una educación problematizadora y no bancaria, en términos de Paulo Freire (1970), una educación integral basada en el desarrollo personal y grupal que permita construir relaciones emocionales sanas.

Algunos de los objetivos de la dramatización según García Fernández (1988) son:

- Contemplar a la persona como una unidad completa, rechazando la discriminación cartesiana entre razón e intuición, pensamiento y cuerpo.
- Valorar y comprender las aportaciones de la estética en la vida diaria
- Desarrollar habilidades de comunicación y expresión a través de todos los lenguajes estéticos del teatro.
- Desarrollar la capacidad de observación, escucha y concentración en escena a modo de claves para trabajar actitudes de aceptación y respeto en la vida real, que permiten comprender a las demás personas y ver los problemas desde diferentes puntos de vista y con objetividad.
- Desarrollar la capacidad de consensuar acuerdos grupales a través del diálogo, recurriendo si es necesario a estrategias para la resolución de conflictos.
- Fomentar la cooperación (cada miembro del grupo tiene que hacer bien su trabajo, como un engranaje) y el sentido de la responsabilidad.
- Analizar los diferentes roles sociales a través de la representación de personajes tipo para comprender a las demás personas y ver los problemas desde diferentes puntos de vista y con objetividad.
- Fomentar y desarrollar la creatividad y la imaginación, diferenciando la ficción de la realidad.
- Dar salida a los aspectos ocultos de la mente para fomentar el conocimiento y construcción de la identidad personal.
- Descargar tensiones y fuerzas internas agresivas del sujeto.
- Mejorar las posibilidades del movimiento, tanto en lo que se refiere a motricidad gruesa como fina.
- Investigar la dinámica del grupo y la realidad personal de sus miembros, para diagnosticar posibles desequilibrios en el desarrollo.
- Generar un espacio en el que compartir vivencias y realidades personales para colectivizar los problemas.

Estos aspectos, resultan de gran interés para el diseño de un programa de inteligencia emocional en la escuela, ya que a través de actividades de dramatización se pueden

desarrollar muchas de las habilidades necesarias para la conducta emocionalmente inteligente.

### **1.2.5. La dramatización en la escuela**

#### *1.2.5.1. Enseñanza de la dramatización en la escuela*

Para utilizar la dramatización en la escuela, es conveniente la formación del profesorado en diferentes campos del conocimiento necesarios para desarrollar esta labor docente. Según Navarro y Mantovani (2013) tales campos son la pedagogía, la psicología evolutiva, la dinámica de grupos, y la pedagogía teatral.

En este apartado se contemplan saberes que son manejados habitualmente por el profesorado de los centros educativos como la pedagogía escolar y la psicología, sobre los que no es necesario profundizar; pero también se proponen otros conocimientos específicos como la dinámica de grupos y la pedagogía teatral, ambos fundamentales para el desarrollo de un trabajo dramático consciente y de calidad pedagógica, y posiblemente más desconocidos para el profesorado.

Por este motivo, se plantea a continuación la importancia de estos dos campos en el desarrollo de la actividad dramática en el aula, ya que se considera necesario profundizar en aquellos conocimientos ajenos a la formación docente: la pedagogía teatral y la dinámica de grupos.

- *Pedagogía teatral*

La pedagogía teatral surge en las escuelas de arte dramático para la formación de actores y actrices, sin embargo resulta de gran utilidad en cualquier centro escolar. Expertos de todo el mundo investigan sobre el cambio que hace falta en nuestros colegios e institutos para ofrecer una educación de calidad. A este respecto, la pedagogía teatral tiene mucho que aportar, ya que permite realizar el aprendizaje de forma vivencial, a través del juego y la experimentación individual y colectiva, contemplando la dramatización como eje central.

La pedagogía teatral observa al individuo como un todo, en el que cuerpo y mente forman un ente indisoluble. La separación cartesiana emoción-pensamiento resulta inconcebible, observando la interrelación entre ambos aspectos como hipótesis

principal sobre la que construir la propuesta pedagógica. A este respecto, no sólo resulta un soplo de aire fresco para una escuela que se rige por un principio ya obsoleto de supremacía de la inteligencia logico-matemática, sino que además resulta de especial interés para observar las emociones y su incidencia en el pensamiento humano.

Las aportaciones de la pedagogía teatral resultan fundamentales para el desarrollo de la actividad dramática, ya que permiten a la persona dinamizadora utilizar diferentes herramientas para la profundización en el tema. No se trata de formar actores y actrices, sino de ser capaz de aplicar algunos de los recursos utilizados en las escuelas dramáticas a modo de herramientas para la reflexión. Se pretende dotar de contenido reflexivo a las propuestas educativas, pero sin olvidar el cuerpo y la expresión como herramienta de trabajo principal.

A continuación se detallan algunas estrategias que pueden emplearse para el análisis de situaciones representadas en escena. Algunas de estas propuestas son tomadas de las técnicas de ensayo utilizadas por autores de teatro convencional, y otras a partir de la aportación del teatro del oprimido de Boal (2001, 2004) y el psicodrama de Moreno (1978), acogiendo así todas las dimensiones de la dramatización.

Estas técnicas, permiten profundizar en aspectos concretos de la emoción:

- *Cambio de roles*: es cuando quienes encarnan a protagonista y antagonista intercambian sus personajes. Esto permite desarrollar la capacidad empática de niños y niñas, poniéndose en diferentes lugares en la representación de un mismo conflicto, y viviéndolo desde cada una de las perspectivas.
- *Cambio de ritmo*: el ritmo como lenguaje, permite variar la velocidad de la representación de diferentes escenas y observar qué implicaciones tiene para la dramatización, cómo afecta a los personajes que están encarnando cada uno de los actores y actrices, y cómo la velocidad vital influye en las emociones en el día a día de niños y niñas.
- *Teatro imagen*: en dramatización, es posible detener la escena en cualquier momento. Se crea así una imagen, que puede observarse detenidamente para reflexionar sobre qué está pasando. Es interesante el carácter polisémico de la imagen según los ojos que la miran.

- *Para y piensa o monólogo interno*: a partir de una imagen o escena, se puede pedir al actor o actriz que comience un monólogo interno, en el que expresa en voz alta qué está pensando.
- *Policías o voces en la cabeza*: a través de esta técnica, se intenta investigar sobre la psicología de un personaje con ayuda del público. Los participantes, formen o no parte de la escena, reflexionan sobre las razones por las cuales el personaje hace lo que hace, proponiéndolas a modo de voces en la cabeza del protagonista. Para ello, salen a escena y colectivamente se investiga sobre la expresión corporal y posición de estas voces con respecto al personaje. Una vez se tienen todas las voces en escena, se puede intentar contestar aquellas que el actor o actriz rechaza o le gustaría poder rechazar.
- *Deseos*: esta técnica consiste en detener la escena en un punto, para reflexionar sobre los deseos de un personaje. Se puede pedir al actor o actriz que dramatice estos impulsos, de forma que no sólo se evidencian ante el grupo para una reflexión sobre ellos, sino que además se observa un componente terapéutico.
- *Voluntad-noluntad*: es una técnica para visibilizar la intención consciente (voluntad) del personaje, que de forma más o menos clara siempre va acompañada de una intención contrapuesta (noluntad).
- *Modos*: se puede representar una misma dramatización de diferentes modos o estilos, de forma que quedan enfatizados aspectos diferentes de una misma dramatización. Así, si se realiza un pase para sordos (sin hablar) se potencia la consciencia del cuerpo y el movimiento; si se propone un estilo *far west* es probable que se visibilice la polaridad, etc. Esta técnica resulta interesante para la búsqueda de recursos estéticos. Además, también sirve para tomar distancia de la situación representada para distanciarse emocionalmente, por ejemplo un suceso muy dramático puede convertirse en un musical cómico.
- *Teatro-foro*: esta técnica parte de la concepción de espectador como *espectactor* propuesta por Augusto Boal (2001). Se basa en la dramatización de una situación conflictual para su gestión colectiva, de forma que el público debate sobre ella, y tiene la oportunidad de proponer alternativas de acción que probará en escena para intentar transformarla.

Es grande el potencial de la pedagogía teatral para el aprendizaje de las emociones, ya que permite reflexionar desde la acción. La dificultad de utilizar cada una de estas técnicas en el momento apropiado y de la manera más adecuada, evidencia la necesidad de formación en este campo.

- *Dinámica de grupos*

La dramatización, para su óptimo desarrollo, precisa de un grupo que dote de contenido y vida al trabajo realizado. El carácter grupal de la actividad y el componente social de la emoción obligan irremediablemente a poner especial cuidado a la dinámica del grupo con el que se trabaja. Para ello, es recomendable que la persona dinamizadora conozca algo de teoría al respecto.

A continuación se exponen algunos de los componentes básicos de un grupo que pueden orientar la aplicación del programa de actividades que se propone:

- La interacción directa entre las personas, que permite que se influyan unas a otras.
- Unos objetivos y metas comunes, que se relacionan con las actividades que realiza el grupo. Esto no excluye la posibilidad de que existan objetivos personales de cada miembro del grupo.
- Una serie de roles específicos, y una distribución más o menos jerarquizada de liderazgos, que determina la manera de funcionar del grupo.
- Un sistema de normas que regulan la conducta, amparados en un sistema de valores y creencias que definen la ideología del grupo y son compartidos por todos sus miembros.
- Una conciencia de pertenencia al grupo.
- Las personas en un grupo, buscan generalmente la satisfacción de necesidades, inquietudes o intereses.

Para el trabajo emocional, es importante tener en cuenta las relaciones de poder que existen entre los niños y niñas, observar los diferentes micro-grupos que se encuentran dentro del mismo grupo-clase, y tenerlos en cuenta a la hora de proponer la actividad.



*1.2.5.2. La dramatización: Un recurso didáctico para el desarrollo de las emociones.*

Resulta evidente la estrecha relación entre dramatización y realidad, y por tanto la idoneidad de este recurso para el desarrollo de la conducta afectivo-social. Algunos conceptos manejados por sociólogos como Goffman (1959) sustentan esta premisa.

Según la *teoría dramática de la acción* enunciada por Goffman (1959) para ilustrar el desarrollo de la personalidad, somos capaces de actuar seamos o no profesionales de la interpretación. Goffman (1959) entiende las relaciones sociales como una puesta en escena en la que intentamos manipular la impresión que nuestros interlocutores tienen de nosotros. Para ello, se recurre a la asunción de diferentes *máscaras* o roles, que varían según el contexto de interacción con el otro. Esto implica que en la vida las personas interpretan diferentes papeles sin apenas ser conscientes de ello. Como afirma Boal “*todos somos teatro, pero, además algunos hacen teatro*” (Boal, 2001, p.35). En definitiva, sin saberlo, todas las personas son aptas para la dramatización.

Podemos afirmar que vida y teatro guardan una estrecha relación, y que por tanto no sólo somos capaces de actuar seamos o no profesionales de la interpretación, sino que además un viaje a este maravilloso mundo es al mismo tiempo un viaje a nosotros mismos: un viaje del que regresaremos con herramientas muy útiles para el desarrollo individual y grupal. La dramatización es entendida por tanto como un ensayo para la vida, un laboratorio que nos permite investigar sobre el mundo que nos rodea y nuestra posición en él, reuniendo estrategias para enfrentarnos a la realidad.

Por otra parte, estudios sobre neurociencia avalan que las emociones básicas presentan una expresión facial diferenciada, universal y fácil de identificar. A través de la dramatización, podemos profundizar en ese entrenamiento y perfeccionamiento de la enseñanza de las emociones desde un enfoque vivencial. Como afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2002), en el campo de la educación emocional es más importante la vivencia de las emociones que la instrucción verbal sobre ellas (cobrando gran importancia el modelo que se ofrece como educador o educadora); En este sentido, la dramatización permite investigar sobre diferentes maneras de emocionarse y sus consecuencias, así como probar estrategias para enfrentarse a la emoción.

“Por otra parte, la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal de «no lo vuelvas a hacer». Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales desglosadas en el artículo y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño. De esta forma, técnicas como el modelado y el role-playing emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje a través de las cuales los educadores, en cuanto «expertos emocionales», materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo emocional de sus alumnos.” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.5)

La dramatización de emociones y el planteamiento dramático de situaciones emocionales variadas, nos permite acercarnos de forma significativa al reconocimiento de los efectos que presenta la emoción (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013). Por un lado, a través de la dramatización podemos observarnos en diferentes situaciones y experimentar el placer o displacer que producen a cada individuo (efecto subjetivo de la emoción). Por otra parte, la emoción provoca cambios en el Sistema Nervioso Central, periférico y sistema endocrino (efecto fisiológico de la emoción). El trabajo dramático, que nos lleva a la consciencia del propio cuerpo, no sólo posibilita que se detecten estos cambios con más facilidad, sino que además permite que los niños y niñas identifiquen el potencial comunicativo del cuerpo y del gesto que a veces informa sobre la emoción propia y ajena (efecto social de la emoción). Por último, los cambios comportamentales que derivan de una emoción (efecto funcional de la emoción) pueden ser observados y analizados en escena, desarrollando estrategias para la expresión, comprensión, facilitación y regulación emocional a través de diferentes ejercicios y dinámicas para la reflexión colectiva.

A través de la dramatización, se entrenan la atención y la consciencia de la respuesta emocional. De esta forma se aprende sobre las sensaciones corporales de cada emoción y se observan como señales que aportan consciencia sobre el estado emocional propio y de otras personas. Esto permite controlar voluntariamente la

---

musculatura del cuerpo y la voz, lo cual ayuda al autocontrol, ya que según la hipótesis del *feedback* facial “Realizar los gestos característicos de la emoción facilita la aparición de otras variables asociadas a la misma, como el tono de voz, la postura y los pensamientos o sensaciones que están presentes en dicha reacción afectiva” (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013, p.396).

Por último, afirmar que la dramatización, en tanto es considerada un ensayo para la vida, posibilita observar las relaciones de acción-reacción inherentes a la emoción. La representación de una situación hace posible que el grupo experimente con las emociones, que observe la manera en que se expresan y cómo nos afectan pero también la interdependencia entre unas y otras, la diferencia entre la respuesta emocional inmediata y la respuesta socializada y las consecuencias de cada una de ellas.

En definitiva, la dramatización se convierte en una forma de pedagogía activa y vivencial en la que el niño o niña se coloca en el centro del aprendizaje, lo que posibilita desarrollar significativamente habilidades de identificación, expresión, comprensión, facilitación y regulación emocional.

#### *1.2.5.3. La dramatización en educación primaria*

Según López, Jerez y Encabo (2010) la dramatización es una actividad adecuada para la etapa de primaria. En la tabla 2 se expone una propuesta evolutiva para su utilización en el aula durante toda la educación obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria) en base a las capacidades del alumnado en cada etapa.

Este trabajo se acoge a la propuesta de dramatización para la educación primaria que se propone en la tabla 2. Sin embargo, se considera que esta etapa abarca un periodo bastante prolongado en el desarrollo de niños y niñas en el que los procesos de cambio y maduración se van produciendo en los individuos, de manera que las características y posibilidades del grupo aumentan progresivamente. Por este motivo, se considera necesario tener en cuenta a las personas con las que se va a trabajar antes de programar una actividad.

**Tabla 2:** Etapas para la dramatización en la educación obligatoria

ETAPAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN		
E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimo, pantomima.</li> <li>- Importancia del mediador como nexo entre el infante y el trabajo dramático.</li> <li>- Tradición oral (cuentos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El fin es la improvisación y dramatización en sí y para sí mismas (Importancia: el proceso, no el resultado artístico).</li> <li>- Música, imágenes y palabras.</li> <li>- Expresión verbal y no verbal.</li> <li>- Incorporación de elementos como marionetas o máscaras.</li> <li>- Importancia del niño como sujeto creador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro.</li> <li>- Trabajo profundo y exhaustivo donde la improvisación y la dramatización son medios para llegar a un fin: el teatro y su representación.</li> <li>- Importancia: la obra creadora.</li> </ul>

A tal efecto, continuación se plantean dos modelos distintos para trabajar las emociones a través de la dramatización en la escuela primaria:

- El *pretexto dramático*. Para cursos inferiores (1º-3º primaria): Consiste en trabajar desde la dramatización de historias imaginarias, que son transportadas a la realidad en la puesta en común.
- La *dramatización de historias personales*. Para cursos superiores (4º-6º primaria): Consiste en trabajar desde la dramatización de historias reales, que son analizadas y reinventadas colectivamente en la puesta en común.

Es imprescindible tener en cuenta que, a pesar de que se propone una franja de edad para la aplicación de cada uno de los dos modelos, esta es simplemente orientativa, quedando a elección del profesor o profesora (como máxima concedora de la clase) la decisión sobre qué modelo de sesión resulta más conveniente para su alumnado.

Con intención de facilitar esta decisión, se detallan a continuación las diferencias entre ambos modelos atendiendo a los siguientes aspectos:

- El grado de implicación de la *fantasía e imaginación* en la actividad de dramatización.
- La relevancia de la *interacción entre iguales* para el desarrollo de la actividad.
- El grado de rigidez de la *estructura de la sesión*.

- La importancia de los *modelos* y la naturaleza de la *relación con el adulto*.
- La naturaleza de la *puesta en común y dinamización*.

- *Fantasía e imaginación*

El pretexto dramático se basa en la consideración de la fantasía y la imaginación como herramientas que niños y niñas utilizan desde edades muy tempranas para la comprensión de la realidad.

La propuesta se basa en la creación de una situación de dramatización colectiva que parta de una realidad conjuntamente imaginada, de forma que el juego con la fantasía acerque a los niños y niñas a la observación de su propia realidad.

Se propone la exploración de las emociones a través de viajes imaginarios dramatizados, en los que se intenta indagar sobre una emoción en concreto y la relación que cada persona tiene con ella. En estos viajes, la propuesta es vivir la emoción, recrearla a través del cuerpo y observarla en escena, para poder verbalizarla posteriormente y reflexionar sobre ella.

La segunda propuesta, las historias personales, comprende la imaginación y la fantasía como elementos intrínsecos del esquema dramático, en tanto dotan al espacio estético de su dimensión afectiva y onírica (Boal, 2004). Esto no quiere decir que no se contemplen dramatizaciones imaginarias, sino que se prioriza la propuesta de ejercicios que posibiliten a los niños y niñas trabajar con situaciones reales: bien acontecimientos de sus propias vidas recreados a través de la dramatización, bien situaciones emocionales experimentadas a través de las propuestas de dramatización de la sesión.

- *Interacción entre iguales*

La propuesta del pretexto dramático plantea una forma de dramatización en la que la interacción es posible pero no necesaria, de esta forma, se pretende respetar el ritmo de maduración de todas las personas del grupo y su capacidad de relación con sus iguales.

La improvisación, elemento clave para este modelo, es concebida como una forma de expresión y relación libre, en la que cada participante puede buscar su manera particular de participar (ya sea individualmente, en parejas o en pequeños grupos). Las propuestas de dramatización guiada orientan la interacción cuando esta es necesaria

para profundizar en el aprendizaje, lo cual evita que la sesión quede relegada al ámbito individual para aquellos niños y niñas a quienes resulta más difícil la interacción con sus iguales.

La propuesta de las historias personales se basa en relaciones de interacción entre las personas del grupo. Las actividades dramáticas que se plantean contemplan el trabajo en parejas y en pequeños grupos, así como el *feedback* de compañeros y compañeras como elemento fundamental para la actividad reflexiva.

- *Estructura de la sesión*

Ambas modalidades de sesión responden a una estructura común, que consta de: Ritual de entrada y calentamiento para situarse en el espacio, seguidos del desarrollo de la actividad o actividades para profundizar en la emoción, y un ritual de cierre para finalizar. Esto se considera necesario para crear un clima adecuado que fomente la participación.

En el pretexto dramático el esquema de las sesiones es muy estructurado. Con esto se pretende que los y las participantes tengan la posibilidad de anticipar lo que va a suceder a lo largo de cada sesión. Así, además de la estructura de todas las sesiones de dramatización que se ha mencionado, esta modalidad contempla una estructura clara en el viaje imaginario, que es la actividad que se plantea para profundizar en la emoción.

Esto quiere decir que cada sesión se realiza un viaje a un país diferente (el país de la alegría, el país de la tristeza, el país del enfado y el país del miedo) donde se realiza primero una improvisación libre que permite observar al grupo y su relación con la emoción propuesta. Tras esta primera parte, sigue otra de dramatización guiada, en la que la persona dinamizadora plantea una situación y el grupo la representa para profundizar en la emoción. Finalmente, comienza la búsqueda de un final colectivo, en el que teniendo en cuenta lo sucedido en las fases anteriores, se dramatiza de forma más o menos colectiva (según las características del grupo) la manera en que termina el viaje.

La segunda propuesta es menos estructurada que el pretexto dramático, ya que contempla en el desarrollo de las actividades para profundizar en la emoción ejercicios de diferente índole y duración, siendo la parte principal de cada sesión una propuesta de diferentes características, temática y enfoque. Estas sesiones son más complejas, y

---

resulta más difícil anticipar los contenidos y acontecimientos de cada una de ellas antes de comenzar.

- *Modelos y relación con el adulto*

El pretexto dramático busca en la dramatización la observación de modelos que puedan ayudar a niños y niñas a alcanzar las actitudes y conocimientos necesarios para la gestión emocional. Para ello, la actividad se construye alrededor de un marco simbólico, en el que a través de la aparición de diferentes personajes se pretende ofrecer modelos positivos para la gestión emocional.

Se contempla en la primera opción la relación de admiración que en ciertas edades se desarrolla hacia la persona adulta, observándola como una estrategia para el aprendizaje. Además, se observa el mundo de niños y niñas como el enfrentamiento de contrarios, de manera que se propone en alguna sesión jugar con la relación protagonista-antagonista; malo-bueno... A fin de clarificar las relaciones establecidas en la mente del niño, y acercarnos a una valoración crítica de diferentes modelos de gestión emocional.

En la dramatización de historias personales sin embargo, se considera la influencia del adulto progresivamente menor en detrimento de la de los compañeros y compañeras. Se trabaja por tanto de forma más cooperativa, priorizando el trabajo grupal y en parejas, para que el aprendizaje se convierta en una búsqueda colectiva autogestionada por el propio grupo. Ya no existe un personaje que guía la actividad y sirve de modelo para la conducta emocional, sino que se observan situaciones colectivamente y se decide qué formas de gestión emocional resultan más adecuadas para cada situación, convirtiéndose los propios niños y niñas en modelos para sus compañeros y compañeras.

El profesor o profesora en su relación con el grupo deja de ser modelo para convertirse en guía y facilitador de espacios de encuentro entre iguales, debate, reflexión y crecimiento. Hay que tener en cuenta que profesores y profesoras son siempre referentes para el grupo clase, por lo que la intervención debe ser siempre muy cuidada, sin embargo en esta segunda opción la imitación del modelo adulto no se considera parte fundamental del aprendizaje como sucede en el pretexto dramático.

- *Puesta en común y dinamización*

La puesta en común es comprendida como un espacio de reflexión sobre la vivencia dramática que se acaba de realizar.

En el pretexto dramático, la puesta en común es más guiada por el profesor o profesora, que busca en las experiencias de los niños y niñas ejemplificar diferentes aspectos de la emoción, de manera que puedan relacionar su fantasía con la realidad. Se realiza por tanto una exposición más ordenada del conocimiento, escogiendo cuidadosamente los conceptos a transmitir para que el aprendizaje sea significativo para los niños y niñas y no se pierdan en la complejidad.

Además, la puesta en común después del viaje tiene un componente ritual importante, ya que es el momento en que se recoge la participación de cada persona en la dramatización y se extraen las conclusiones. Aquí cobra gran importancia la actitud del personaje-modelo que se ha comentado anteriormente, ya que su manera de recoger las aportaciones de niños y niñas y sintetizar la aventura resulta muy pedagógica. Por un lado debido al componente fantástico que dota a la historia de una significación simbólica que termina con la puesta en común; y por otro lado por el carácter modélico de los personajes.

La puesta en común en el segundo modelo contempla aspectos diferentes. Ya no se prioriza la observación del modelo adulto, sino que la pregunta se convierte en el eje central de un debate colectivo en el que se buscan formas de hacer y entender la realidad. La forma de exponer los contenidos es menos estructurada, partiendo de las aportaciones de la teoría del aprendizaje por descubrimiento propuesta por Bruner. De esta forma, el diálogo y reflexión colectiva, dinamizada y facilitada por el profesor o profesora, se convierte en el eje central de toda puesta en común. En contraposición a la exposición ordenada de los contenidos por parte del responsable, se prioriza una búsqueda consciente de preguntas que lleven al grupo a la observación crítica de sus propias realidades emocionales.



## 2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es crear un programa de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional, a través de dos modelos de dramatización (el pretexto dramático y la dramatización de historias personales), teniendo como base el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997).

Los modelos de dramatización utilizados para la puesta en práctica del programa se aplicarán en la educación primaria de la siguiente forma:

- *El pretexto dramático*: primeros cursos (1º, 2º y 3º).
- *La dramatización de historias personales*: últimos cursos (4º, 5º y 6º).

El programa de actividades diseñado se basa en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) que se compone de cuatro habilidades:

- *Percepción y Expresión emocional*: habilidad de reconocer las emociones propias y de los demás, de expresarlas y verbalizarlas. Se contempla las expresiones de alegría, tristeza, enfado y miedo como emociones básicas universales. Esta rama también se refiere a la habilidad para distinguir la honestidad en los otros.
- *Facilitación emocional*: habilidad para distinguir las emociones sentidas y generar sentimientos que faciliten el proceso de pensamiento, a través de la consciencia del efecto de la emoción en el propio proceso. Se defiende la importante influencia que tienen las emociones en el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: habilidad de comprender las emociones complejas, integrar la emoción dentro del pensamiento y contemplar los cambios emocionales en su complejidad.
- *Regulación emocional*: habilidad para manejar las emociones y evocarlas (o no) para utilizar su potencial en cada situación.

A continuación se contextualiza el programa, se exponen los objetivos generales y contenidos a trabajar, se especifica la metodología, y se proponen cuatro sesiones de una hora y cuarenta minutos cada una. En cada sesión se desarrollan las actividades a realizar.

### **3. PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **3.1 Contextualización del programa**

La propuesta de actividades diseñadas para la intervención en inteligencia emocional se basa en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997). Se trata de desarrollar el ámbito emocional a través de la dramatización, considerando la expresión corporal como un elemento fundamental que permite transgredir la separación entre cuerpo y mente que prevalece en el sistema educativo actual.

El programa se ha diseñado teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas. Esto es debido a que la etapa de educación primaria se caracteriza por una gran evolución en el desarrollo, que implica una enorme diferencia de capacidades entre quienes cursan los primeros años y quienes están más cerca de terminar la etapa. En este sentido, se exponen dos modelos de dramatización que son: el pretexto dramático para los primeros cursos de educación primaria, y la dramatización de historias personales para los últimos cursos.

El programa de actividades se ha diseñado para que pueda aplicarse, de manera transversal, en cualquier área de conocimiento del currículum de educación primaria. Esto se debe a que a través de la dramatización se pueden trabajar las emociones junto con las habilidades propias de otras materias. Por tanto, se podrá aplicar el programa en las siguientes asignaturas: educación física, educación artística, idioma extranjero, lengua castellana, etc.

En definitiva, se plantea un programa de actividades interdisciplinar en el que además de las habilidades emocionales, se desarrollen a través de la dramatización, el esquema corporal y sus posibilidades de movimiento, la expresión plástica y rítmica y las capacidades lingüísticas, entre otras.

#### **3.2 Objetivos del programa**

Los objetivos generales del programa responden a la necesidad de desarrollar cada una de las cuatro habilidades propuestas por Salovey y Mayer (1997), atendiendo tanto al enfoque intrapersonal como interpersonal. Dichos objetivos son los siguientes:

- Identificar las emociones en uno mismo y en los demás.
- Comprender las emociones en uno mismo y en los demás
- Generar sentimientos en uno mismo y en los demás adecuados a los requerimientos de cada situación.
- Regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Al finalizar este programa, se pretende que los niños y niñas del grupo con el que se ha trabajado hayan podido desarrollar estas cuatro habilidades, que resultan fundamentales para una conducta emocionalmente inteligente.

### 3.3 Contenidos del programa

Los contenidos del programa se organizan en cuatro bloques que se relacionan con las habilidades propuestas por Salovey y Mayer (1997). A tal efecto, se especifican una serie de subhabilidades a trabajar para el desarrollo de la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. La tabla 3 recoge la distribución de los contenidos en cuatro bloques diferenciados para desarrollar cada una de las habilidades y subhabilidades propuestas.

**Tabla 3:** Contenidos del programa según el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997)

<b>CONTENIDOS</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>SUBHABILIDADES</b>
<b>Identificación y expresión emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios.</li> <li>- Identificación de las emociones en otras personas.</li> <li>- Precisión en la expresión de emociones.</li> <li>- Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.</li> </ul>
<b>Comprensión emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones</li> <li>- Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones.</li> <li>- Interpretación de sentimientos complejos, tales como la combinación de estados mezclados y estados contradictorios</li> <li>- Comprensión de las transiciones entre emociones.</li> </ul>

---

<b>Facilitación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos.</li> <li>- Uso de las emociones para el juicio (toma de decisiones)</li> <li>- Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen.</li> <li>- Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.</li> </ul>
-------------------------------	--

---

<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables.</li> <li>- Conducción y expresión de las emociones.</li> <li>- Implicación o desvinculación de los estados emocionales.</li> <li>- Dirección de las emociones propias.</li> <li>- Dirección de las emociones de otras personas.</li> </ul>
-----------------------------	---

---

Los contenidos propuestos son comunes para toda la etapa de primaria. Esto quiere decir que tanto en el modelo del pretexto dramático como en la dramatización de historias personales se trabajarán los contenidos propuestos en la tabla 3, si bien el grado de adquisición de los mismos será diferente según la capacidad del alumnado en cada uno de los cursos de primaria.

### 3.4 Metodología

El programa de educación emocional que se propone, ha sido diseñado a partir de dos principios metodológicos: el principio de educación dialógica y problematizadora de Freire y las aportaciones de la pedagogía teatral.

La educación dialógica contempla la pregunta como herramienta, ya que así, mediante el diálogo, se problematizan las conclusiones y observaciones de niños y niñas para invitar a la reflexión (Freire, 1970). De este modo, es el propio grupo quien, a partir de la experimentación y gracias a las orientaciones de la persona dinamizadora, puede por sí mismo alcanzar los objetivos del programa.

En cuanto a la pedagogía teatral, defiende el juego y el movimiento como ejes fundamentales del planteamiento pedagógico y coloca la curiosidad de niños y niñas en el centro del aprendizaje. En este sentido, por ser en esencia dinámica y respetar la iniciativa personal del educando, se propone la dramatización como elemento metodológico.

En este programa, se distinguen dos modelos diferentes de dramatización que tendrán en consideración, en mayor o menor medida, las aportaciones de Freire (1970) y los principios de la pedagogía teatral y que son los siguientes:

- *El pretexto dramático*: en el que se propone la dramatización de situaciones y emociones imaginarias, y se plantea una reflexión posterior (puesta en común) sobre lo dramatizado. En esta puesta en común, el enfoque dialógico de Freire (1970) cobra más peso que la pedagogía teatral, ya que se basa en la utilización de preguntas que conducen el diálogo grupal hacia el análisis de la emoción vivida durante la dramatización.
- *La dramatización de historias personales*: en la que se proponen trabajos dramáticos más complejos y se contempla la utilización de situaciones emocionales concretas de la realidad de niños y niñas. En este modelo, la reflexión sobre las situaciones dramatizadas se realiza profundizando en diferentes estrategias de la pedagogía teatral como el cambio de roles, el teatro imagen, el monólogo interno, etc. Así pues, ésta cobra más importancia que la reflexión dialógica de Freire, si bien se siguen teniendo en cuenta los principios del autor.

### **3.5. Procedimiento**

El programa se desarrolla en cuatro sesiones de cien minutos, para cada modelo de dramatización, que se aplican en el aula durante dos clases de cincuenta minutos cada una. Estas cuatro sesiones están dedicadas a la consecución de los objetivos y contenidos propuestos anteriormente, de forma que las dos primeras sesiones se utilizarán para trabajar dos habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1997): identificación-expresión emocional y comprensión emocional, y las dos últimas estarán dedicadas al desarrollo de las otras dos habilidades: facilitación emocional y regulación emocional.

Estas cuatro sesiones se desarrollan de manera que en cada una de ellas se proponen dos modelos diferentes de dramatización: primero el *pretexto dramático*, y a continuación la *dramatización de historias personales*, orientados ambos a la consecución de los mismos objetivos.

Cada uno de estos modelos, se ha diseñado según la naturaleza de los y las participantes. En un principio se ha pensado el modelo del pretexto dramático para niños y niñas de 1º, 2º y 3º curso de educación primaria, y el modelo de la dramatización de historias personales para 4º, 5º y 6º curso. Sin embargo, si se conoce el grupo de antemano, pueden observarse ambas posibilidades y escoger la más adecuada para los niños y niñas, o bien tomar elementos de ambas propuestas para elaborar otra diferente, más adaptada a las características del grupo.

Cada una de las cuatro sesiones se desarrolla a través del siguiente esquema:

- *Habilidades*: donde se especifican las habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1997) que se pretenden desarrollar y que se corresponden con los contenidos del programa de actividades.
- *Objetivo general*: donde se enuncia el objetivo general de la sesión.
- *Objetivos específicos*: donde se pueden observar los objetivos concretos de las actividades, necesarios para alcanzar el objetivo general de la sesión.
- *Temporalización*: donde se especifica la duración de cada sesión.
- *Actividades*: donde se explican las actividades a realizar para alcanzar los objetivos propuestos, a través de los dos modelos de dramatización:
  - 1º Actividades para el modelo del *pretexto dramático*.
  - 2º Actividades para el modelo de *dramatización de historias personales*.
- *Materiales*: donde se especifican los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones.

### **3.6. Actividades**

Las actividades propuestas para la consecución de los objetivos de cada sesión se desarrollan a partir de una estructura que se repite tanto en la propuesta del pretexto dramático como en la dramatización de historias personales. Dicha estructura pretende favorecer la sensación de seguridad de niños y niñas, creando un espacio delimitado en el que se establezca un pacto colectivo de reconocimiento y respeto, que comienza con un ritual de entrada en ese espacio y termina con un ritual de despedida del mismo. Se proponen por tanto las siguientes partes comunes a todas las sesiones:

- *Ritual de entrada*: ritual para empezar la actividad con una actitud positiva y crear el clima necesario para trabajar con las emociones. Se comienza en círculo y consta de tres actividades diferenciadas, cada una de las cuales termina volviendo al círculo en el que se ha comenzado. Estas tres partes del ritual son:
  1. Bienvenida a las partes del cuerpo: actividad para hacernos conscientes del propio cuerpo y prepararnos para la sesión.
  2. Bienvenida a los compañeros y compañeras: actividad que pretende crear un espacio de confort. Para ello se propone valorar a y aceptar las propuestas de todas las personas, a modo de invitación a la participación.
  3. Bienvenida a la locura: actividad para dar la bienvenida al error y desprenderse del juicio. Este espacio es un lugar donde experimentar, donde equivocarse, donde caerse y volverse a levantar con el apoyo de compañeros y compañeras, porque sin errores todo sería mucho más aburrido, y porque equivocarse es una de las mejores maneras de aprender.
- *Calentamiento*: a modo de aproximación al tema, se propondrá algún juego o actividad dramática que profundice en la relación grupal y el clima de respeto y escucha, además de servir como introducción a los contenidos a trabajar durante la sesión. Según la naturaleza y duración de la actividad propuesta para cada sesión, se puede encontrar en esta parte más de una actividad diferenciada, siendo el número variable de una sesión a otra.
- *Desarrollo*: a través de dramatizaciones e improvisaciones, se propondrán actividades que sirvan como detonante para reflexionar sobre los diferentes aspectos de la emoción.

En el pretexto dramático se sigue una estructura clara para esta parte de la sesión. Esta estructura consta de las siguientes partes:

1. Improvisación libre: se reparten los personajes y cada persona puede dramatizar de la manera que quiera. Se pretende dar un espacio para que los niños y niñas se familiaricen con el juego, además de resultar

interesante para reunir información sobre cómo vive cada niño la emoción.

2. Pretexto dramático: se orienta la dramatización, de forma que nos plantee alguna pregunta que ayude a reflexionar sobre las emociones.
3. Final improvisado: Se busca un final entre todo el grupo para la aventura dramatizada.
4. Puesta en común ritualizada: se reflexiona sobre la dramatización y se sacan conclusiones sobre qué hemos aprendido.

En la dramatización de historias personales, la cantidad de actividades propuestas en este apartado varía según la naturaleza de las mismas y los objetivos de la sesión, de manera que no puede observarse ninguna estructura clara en la parte de desarrollo de este modelo de dramatización.

- *Ritual de cierre*: para finalizar la sesión, volveremos a repetir un esquema determinado en el que se trabaje la confianza y se proponga un espacio de expresión y escucha. La finalidad es recoger y sintetizar lo aprendido, así como generar una actitud positiva hacia la educación emocional. Las dos partes que integran dicho ritual son:
  1. *Ejercicio de confianza y/o relajación*: Para finalizar cada sesión, se propondrá un juego que potencie la confianza, ya sea en uno mismo (autoestima) o en el grupo. La actividad propuesta estará relacionada con los contenidos de la sesión, y puede estar sujeta a un contenido más o menos lúdico según lo requiera la sesión.
  2. *Círculo del poder*: Para finalizar, en círculo, se dará un espacio a la expresión individual y subjetiva. Los niños y niñas tendrán la oportunidad de comentar lo que deseen sobre la sesión.

A modo de resumen, en la tabla 4 se propone una manera gráfica de presentar las actividades a realizar en cada una de las cuatro partes de la sesión (ritual de entrada, calentamiento, desarrollo y ritual de cierre). Por lo tanto, las actividades se presentan a través del modelo propuesto en tabla 4. De esta forma, en cada una de las cuatro sesiones propuestas en el programa de actividades se podrán encontrar dos tablas,



una para detallar las actividades del modelo del pretexto dramático, y a continuación otra en la que se explican las actividades propuestas para el modelo de dramatización de historias personales.

**Tabla 4:** tabla utilizada para la presentación de los modelos de dramatización

<b>Nº de la sesión y MODELO DE DRAMATIZACIÓN</b> (pretexto dramático o dramatización de historias personales)	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.
<i>Bienvenida a los compañeros/a</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.
<i>Bienvenida a la locura</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación
<b>2. Calentamiento</b>	
<i>Nombre de la 1ª actividad del calentamiento</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.
<i>Nombre de la 2ª actividad del calentamiento</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.
<b>Puesta en común</b>	
Se dan algunas claves para gestionar la puesta en común de manera que se cumplan los objetivos de la sesión, proponiendo una forma lúdica y corporal de hacerlo y/o a través de preguntas que lleven a la reflexión	
<b>3. Desarrollo</b>	
<i>Improvisación libre (o nombre de la actividad)</i>	Explicación de la actividad de dramatización propuesta y orientaciones para su implementación.
<i>Pretexto dramático (o nombre de la actividad)</i>	Explicación de la actividad de dramatización propuesta y orientaciones para su implementación.
<i>Final improvisado (o nombre de la actividad)</i>	Explicación de la actividad de dramatización propuesta y orientaciones para su implementación.
<b>Puesta en común</b>	
Se dan algunas claves para gestionar la puesta en común de manera que se cumplan los objetivos de la sesión, proponiendo una forma lúdica y corporal de hacerlo y/o a través de preguntas que lleven a la reflexión.	
<b>4. Ritual de cierre</b>	
<i>Ejercicio de confianza y/o relajación</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.
<i>Círculo del poder</i>	Descripción de la actividad y orientaciones para su implementación.

La tabla 4 incluye el epígrafe *puesta en común* que no se ha explicado en el esquema anterior. Esto se debe a que no sigue ningún esquema claro como el expuesto anteriormente, sino que se realizará una puesta en común cuando más convenga

según la actividad que se está realizando y los objetivos de la sesión, por lo que esta no tiene por qué hacerse al final de cada parte de la sesión. Durante la puesta en común se intercambian opiniones y se reflexiona sobre la dramatización realizada, de forma que se convierte en una actividad clave para alcanzar los objetivos de la sesión. Por este motivo, si bien puede considerarse como una actividad más, se puede observar en la tabla 4 que la manera de representar los momentos de puesta en común es diferente a la manera en que se exponen el resto de actividades, este recurso se ha utilizado para dar importancia a esta actividad de puesta en común, que resulta clave para el aprendizaje emocional a través de la dramatización.

A continuación se detallan cada una de las sesiones especificando las habilidades a trabajar, los objetivos, la temporalización, las actividades para cada modelo de dramatización y los materiales necesarios para realizarlas.

## SESIÓN 1

**Habilidad:** Percepción, expresión y comprensión emocional.

**Objetivo general:** Reconocer y reproducir significativamente en uno mismo y en los demás los cambios corporales asociados a la emoción.

**Objetivos específicos:**

- Generar un clima de confianza grupal que facilite el trabajo emocional.
- Desarrollar la capacidad de observación e imitación de la expresión facial y postura corporal.
- Observar nuestro cuerpo en diferentes situaciones emocionales, reconocer y verbalizar los cambios que se producen.
- Observar la vivencia emocional de cada persona, para reconocer el carácter subjetivo de la emoción.
- Observar el manejo emocional tanto de las diferentes personas del grupo como del campo grupal, para seguir profundizando sobre ello en sesiones posteriores.

**Temporalización:** 100 minutos

### ACTIVIDADES PARA EL MODELO DEL PRETEXTO DRAMÁTICO:

**Tabla 5:** Presentación de las actividades de la primera sesión para el modelo del pretexto dramático.

<b>Sesión 1: PRETEXTO DRAMÁTICO</b>	
<b>1. Ritual de entrada (10 min.)</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	<p>En círculo, se pasa un grito y un gesto samurái de una persona a otra, como si fuese una ola que va dando la vuelta al círculo (una persona empieza y grita “kia” dando un golpe al aire con la mano como los karatekas cuando van a romper una tabla, quien está a su derecha hace lo mismo y así hasta dar toda la vuelta). Se van introduciendo otros gestos y sonidos que pueden hacerse para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambiar de dirección (cuando en lugar de “kia” la persona que le toca dice “chakun” levantando una rodilla)</li> <li>- Enviar el gesto al otro lado del círculo (cuando en lugar de “kia” la persona que le toca da una patada al aire y mirando bien a quién le quiere pasar el gesto dice “waka”)</li> <li>- Cambiar todos de sitio (cuando la persona que le toca, en lugar de “kia” grita “revolución”)</li> </ul>

---



---

<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	En círculo, cada persona se presenta diciendo su nombre acompañado por un gesto o movimiento. El resto del grupo repite el nombre y el gesto.
<i>Bienvenida a la locura</i>	Caminamos por el espacio intentando mantener todos el mismo ritmo. Se van introduciendo pautas como: somos elefantes lentos y pesados, somos hormiguitas que corretean, somos ranas que dan saltos...etc.

### **2. Calentamiento (15 min.)**

<i>¡Que ye oh!</i>	En círculo. Se coge un objeto y se va pasando en ronda. Cada niño o niña inventa un uso diferente para el objeto y dramatiza para mostrar a todo el mundo cómo se utiliza levantándose y diciendo "esto es un..."
<i>Estatuas ciegas</i>	En parejas. Una persona hace una imagen con su cuerpo, una postura cualquiera. El otro miembro de la pareja, con los ojos tapados, toca a su compañero e intenta imitar su postura.

### ***Puesta en común (5 min.)***

Con estas propuestas se pretende introducir a los niños y niñas en las características del espacio estético, de forma que se comprenda la posibilidad de utilizar un objeto como si fuese otro o de imaginar un escenario y hacerlo realidad. Además, se intenta que cada persona sea consciente de su cuerpo y las posibilidades expresivas del mismo como principal herramienta para la dramatización que se realizará a continuación. Al mismo tiempo, se trata de continuar con actividades de distensión en las que se cuide el ambiente de respeto y participación.

Siguiendo la dinámica de la lluvia de ideas, se intenta responder a la pregunta:  
¿Por qué hemos hecho estos ejercicios?

A continuación, aparece el personaje principal (R-32) y comienza la dramatización.

### **3. Desarrollo (30 min.)**

<i>Improvisación libre</i>	<p>Aparece el personaje protagonista de la dramatización: R-32. Es un robot que no sabe qué son las emociones, así que pedirá ayuda al grupo para aprender sobre ellas. Para ello, les propone que le ayuden a viajar al mundo de las emociones para luego contarle qué han visto y aprendido.</p> <p>Propuesta de viaje: El país de la alegría. Planteamos diferentes escenarios y objetos, y distribuimos el espacio. Escogemos qué personaje seremos cada una. En esta primera parte, se dispone de materiales para preparar objetos y decorados.</p> <p>Conforme se termina de preparar el escenario, se dramatiza de forma libre la llegada al país y las cosas que allí se van encontrando, pudiendo realizarse dramatizaciones individuales y simultáneas conjuntamente con dramatizaciones grupales, según el deseo de niños y niñas. La propuesta es jugar la alegría, emular momentos alegres y fantasear sobre la emoción.</p>
----------------------------	---

<i>Pretexto dramático</i>	R-32 reúne al grupo para explicar que ha encontrado una receta secreta: La receta secreta para la alegría. El robot propone un viaje guiado, en el cual se van encontrando los diferentes ingredientes y viviendo grandes aventuras.
<i>Final improvisado</i>	Una vez encontrada la receta para la alegría... ¿Qué hacemos con ella? Se propone improvisar un final entre todo el grupo.

***Puesta en común ritualizada (30 min.)***

Con esta propuesta se pretende explorar los rasgos faciales y corporales de la alegría, siendo conscientes del potencial expresivo del cuerpo. Se intentan identificar situaciones que nos hacen estar alegres y observar la alegría personal y de los demás.

En ronda sentadas en el suelo, cada persona se levanta y le muestra un momento de alegría de su dramatización. Simbólicamente, se le entregan a R-32 objetos que usados en el juego o cosas imaginarias que se han traído del viaje, o se representa un momento concreto para explicarle situaciones en las que estamos alegres y de qué manera se expresa la alegría.

Se realiza un mural colectivo en el que contestar a la pregunta: ¿Para qué sirve la alegría?

**4. Ritual de cierre (10 min.)**

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Distribuidos por el espacio en una postura cómoda, se guía la relajación para pensar en qué nos ha servido de la sesión, qué hemos aprendido... Recogiendo esos pensamientos, cada participante puede levantarse y expresarlos mediante cualquier tipo de lenguaje (Dibujo, baile, ritmo, cuento, poema...). La actividad se realiza simultáneamente.
<i>Círculo de poder</i>	Se vuelve al círculo y cogidos de la mano, se hacen 5 respiraciones para terminar la sesión relajados.

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común, revistas para recortar y cartulinas grandes. Cartones y cajas grandes, folios, celo, pegamento, tijeras, rotuladores de colores, objetos variados, ropas y disfraces. Pañuelos con los que taparse los ojos.

## ACTIVIDADES PARA EL MODELO DE LA DRAMATIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES:

**Tabla 6:** Presentación de las actividades de la primera sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.

<b>Sesión 1: DRAMATIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES</b>	
<b>1. Ritual de entrada (10 min.)</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Relajación guiada masajeando las partes del propio cuerpo.
<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	Nos saludamos como los esquimales.
<i>Bienvenida a la locura</i>	Una vuelta al aula corriendo, luego se escoge a una persona y hay que dar 3 vueltas a su alrededor haciendo el sonido más loco.
<b>2. Calentamiento (15 min)</b>	
<i>Me gusta/no me gusta:</i>	En círculo, una persona realiza con mímica una actividad que le gusta hacer y una que no le gusta. El resto del grupo tiene que adivinar qué es. (Cada persona tiene su momento para presentarse al grupo)
<i>Adivina quién soy</i>	En círculo, una persona imita una de las pantomimas propuestas por otro compañero en el juego de "me gusta-no me gusta". El resto del grupo debe adivinar a qué compañero o compañera se refiere.
<b>3. Desarrollo (I) (10 min.)</b>	
<i>Dramatización de emociones</i>	<p>Caminamos individualmente por el espacio, cada uno haciendo su propio camino y tratando de llenar los espacios vacíos y vaciar los espacios llenos de gente. La persona dinamizadora va proponiendo situaciones y el grupo las dramatiza, fijándose en cómo está el cuerpo, el rostro, los músculos....</p> <p><i>Propuesta de situaciones para dramatizar emociones:</i> Vamos al colegio, es lunes y tenemos mucho sueño... Miramos la hora: ¡Oh no! ¡Estamos llegando tarde, y van a castigarnos si no nos damos prisa! Llegamos a clase y resulta que el reloj estaba mal, ¡Aun tenemos 15 minutos para jugar! Estamos jugando, cuando un amigo nos pregunta si hemos estudiado para el examen de matemáticas... ¡No me acordaba que había examen y no he estudiado nada Resulta que al final, el profesor ha perdido los exámenes y lo dejaremos para otro día, nos hemos librado por los pelos. Es último día de clase, llegan las vacaciones. He sacado malas notas, y llego a casa con el boletín. etc. etc. etc.</p>

*Pasa-caras*

En círculo, una persona propone una emoción haciendo el gesto con la cara y mira a la persona a su derecha, esta debe imitar la cara propuesta y pasar una emoción distinta a quien está a su derecha, que la copia y pasa otra cara... Y así hasta terminar la ronda.

***Puesta en común (5 min.)***

Con las propuestas del principio, se pretende dar espacio a todas las personas del grupo para que se sientan vistas y oídas por el resto de compañeros y compañeras. Esta actitud de escucha y aceptación de las propuestas es fundamental para enfrentarse a cualquier tipo de dramatización, especialmente aquellas de gran contenido emocional. Con el calentamiento y siguientes propuestas, se pretende acercar a los niños y niñas a la vivencia corporal y gestual de las emociones y el potencial expresivo del rostro y la postura. Esta primera toma de contacto, permite situar el tema que vamos a tratar y observar los conocimientos previos del grupo y su relación con la emoción.

Se propone una pequeña introducción del tema. Algunas preguntas que pueden resultar orientativas para la puesta en común son:

¿Cómo nos hemos sentido en los ejercicios? ¿Recordamos cómo estaba el cuerpo y el rostro mientras caminábamos? ¿Qué son las emociones? ¿Cómo las percibimos? ¿Cuáles y cuántas hay? ¿Cómo las expresamos? ¿Nos damos cuenta cuando las sentimos? ¿Sirven para algo?

***3. Desarrollo (II) (10 min.)****Hipnotismo colombiano*

Por parejas, una persona es hipnotizadora y la otra hipnotizada. La persona hipnotizada debe mirar fijamente de muy cerca la palma de la mano de la persona hipnotizadora y seguir todos sus movimientos. Al escuchar la campana, hipnotizador e hipnotizado se congelan en una imagen estática y la dinamizadora puede dar algunas pautas para mejorar la dinámica del ejercicio. Luego se cambia de roles.

Para finalizar el ejercicio, una vez se ha pasado por ambos roles, cuando suena la campana y todos se congelan. La dinamizadora escoge una pareja que se ha detenido en una imagen fácil de analizar (con un alto contenido de expresión emocional) y pide al grupo que se realice el círculo para la puesta en común a su alrededor.

*Pautas para la dinamización:* Se pueden plantear algunas preguntas, que orienten la realización del ejercicio: ¿Me es fácil seguir la mano que me hipnotiza?, ¿Estoy cuidando lo suficiente a mi hipnotizado, me siento responsable de su bienestar?, ¿Cómo me siento siendo guiado, y guiando? ¿cómo están nuestros músculos? ¿El cuerpo está estirado o contraído? ¿tenso o relajado? ¿Qué expresa la cara y de qué manera?...

---

***Puesta en común (10 min.)***

---

Con esta propuesta se pretende emular una relación de dominación, en la que una persona de la pareja lleva claramente el poder mientras la otra se deja llevar. El objetivo es observarse en acción, ver cómo se siente cada persona en ambos roles (dominante y dominado) y dar un tiempo para observar el cuerpo y su relación con la emoción a través del teatro imagen. Además, la observación de la actividad permite un análisis aproximado de las personas del grupo y el rol de cada una.

Se introduce y explica el potencial del teatro imagen a partir de la “escultura humana” formada por dos de los compañeros al detener el ejercicio. En círculo, se explica qué es una imagen y se analiza esta colectivamente, para entender el concepto de imagen polisémica y la dinámica para la puesta en común.

Una vez comprendido el concepto, se pide a cada persona que realice una imagen de cómo se ha sentido en el papel de hipnotizador, y luego otra de cómo se ha sentido en el papel de hipnotizado. Al sonar la campana, se propone pasar lentamente de una imagen a otra. Algunas preguntas orientativas pueden ser:

¿Qué nos dice el cuerpo en cada una de las imágenes? ¿Y la expresión facial? ¿Existe diferencia entre la imagen de dominador y la imagen de dominado? ¿En cual me siento más cómoda y por qué?

---

**3. Desarrollo (III) (10 min.)**

---

*Bosque de sonidos*

Por parejas, una persona se tapa los ojos y la otra tiene que guiarle por el espacio sin que se choque con nadie, haciendo el sonido de un animal que previamente han acordado.

---

***Puesta en común (10 min.)***

---

Con la propuesta se pretende que se experimente una situación de peligro, desprotección, desamparo, reto, desconfianza o confianza en el compañero... etc. Se trata de que cada niño o niña pueda vivir la experiencia de forma diferente (según su relación con la pareja, su situación y características personales y la manera en que se realiza el ejercicio). Se pretende por tanto forzar la observación de diferentes respuestas emocionales ante una misma situación, evidenciando así el carácter subjetivo de la emoción.

Cada persona realiza una imagen de cómo se ha sentido cuando era guiado. Se observan las diferencias entre la imagen propia y las de los compañeros y compañeras, y se reflexiona al respecto. A continuación se realiza el mismo proceso con las emociones en el rol de guía. Algunas preguntas que pueden resultar interesantes al respecto son:

¿Transmiten lo mismo todas las imágenes? ¿Por qué, qué transmite cada una? ¿Es posible que un mismo juego, produzca emociones diferentes en unos y otros? ¿Existe la emoción correcta? ¿Hay diferencia entre cómo me siento al guiar y al ser guiado? ¿Qué es la responsabilidad? ¿Qué habría pasado, si mi compañero se hace daño mientras yo le guiaba? ¿Cómo se habría sentido?

---

**4. Ritual de cierre (15 min.)**

---

*Ejercicio de confianza y/o relajación.*

En grupos de 5 personas máximo, cada persona pide un deseo (realizable por los miembros del grupo) y el resto debe hacerlo realidad.

---



---

*Círculo del poder* Nos cogemos de las manos y la persona que quiera puede expresarse libremente.

---

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común. Campana.

Pañuelos para taparse los ojos.



## SESIÓN 2

**Habilidad:** Percepción, expresión y comprensión emocional.

**Objetivo general:** Reconocer y reproducir significativamente los cambios corporales asociados a cada emoción, poniendo atención a las implicaciones de la emotividad propia y ajena.

**Objetivos específicos:**

- Generar un clima de confianza grupal que facilite el trabajo emocional.
- Desarrollar la capacidad de reconocimiento y expresión de emociones a través de la expresión facial y postura corporal.
- Utilizar de forma consciente el potencial comunicativo del cuerpo y rostro en diferentes situaciones emocionales reales o inventadas, para discriminar la veracidad de una emoción expresada.
- Comprender las emociones que sentimos durante la realización de una actividad o juego y cómo se relacionan.
- Ser conscientes de las causas de las emociones y sus consecuencias en el grupo y en el individuo.

**Temporalización:** 100 minutos

### ACTIVIDADES PARA EL MODELO DEL PRETEXTO DRAMÁTICO:

**Tabla 7:** Presentación de las actividades de la segunda sesión para el modelo del pretexto dramático

<b>Sesión 2: PRETEXTO DRAMÁTICO</b>	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Pasa-caras: En círculo, se pasa el gesto de una emoción a la persona de la derecha, que tiene que imitarlo y pasar a quien está a su derecha otra emoción diferente... Así sucesivamente hasta dar una vuelta completa.
<i>Bienvenida a los compañeros y compañeras</i>	En círculo, cada persona se presenta diciendo su nombre acompañado por un gesto o movimiento que exprese cómo se siente hoy. El resto del grupo repite el nombre y el gesto...

<i>Bienvenida a la locura</i>	Caminamos intentando mantener todos el mismo ritmo. Se introducen pautas (somos elefantes lentos y pesados, somos hormiguitas que corretean, somos ranas que dan saltos...etc)
<b>2. Calentamiento</b>	
<i>Ni no, ni pero</i>	En grupos pequeños, se hace un círculo y una persona se coloca en el centro en posición neutra. Un segundo participante se acerca y propone una situación improvisada. La persona que estaba en el centro debe adoptar el personaje que la otra le propone e improvisar desde ahí con una única condición: El primero que diga <i>no</i> o <i>pero</i> , pierde y sale del círculo.
<b>Puesta en común</b>	
<p>Con esta propuesta se pretende introducir a los niños y niñas en las características de la dramatización. A la hora de improvisar, es fundamental seguir la propuesta del compañero o compañera, por lo que se trata de entrenarnos en esta actividad. Además, se intenta que cada persona sea consciente de su cuerpo y las posibilidades expresivas del mismo como principal herramienta para la dramatización que se realizará a continuación. Al mismo tiempo, se trata de continuar con actividades de distensión en las que se cuida el ambiente de respeto y participación.</p> <p>Siguiendo la dinámica de la lluvia de ideas, se intenta responder a la pregunta: ¿Por qué hemos hecho este ejercicio? A continuación, aparece el personaje principal (R-32) y comienza la dramatización.</p>	
<b>3. Desarrollo</b>	
<i>Improvisación libre</i>	<p>Aparece el personaje protagonista de la dramatización: R-32. Es un robot que no sabe qué son las emociones, así que pedirá ayuda al grupo para aprender sobre ellas. Para ello, les propone que le ayuden a viajar al mundo de las emociones para luego contarle qué han visto y aprendido.</p> <p>Propuesta de viaje: El país de la tristeza</p> <p>Planteamos diferentes escenarios y objetos, y distribuimos el espacio. Escogemos qué personaje seremos cada una. En esta primera parte, se dispone de materiales para preparar objetos y decorados.</p> <p>Conforme se termina de preparar el escenario, se dramatiza de forma libre la llegada al país y las cosas que allí se van encontrando, pudiendo realizarse dramatizaciones individuales y simultáneas conjuntamente con dramatizaciones grupales, según el deseo de niños y niñas. La propuesta es jugar la tristeza, emular momentos tristes y fantasear sobre la emoción.</p>
<i>Pretexto dramático</i>	<p>R-32 reúne al grupo para explicar que ha encontrado una receta secreta: La receta secreta para la tristeza...</p> <p>El robot propone un viaje guiado, en el cual se van encontrando los diferentes ingredientes. La peculiaridad es que en esta receta, también hace falta la alegría.</p>

<i>Final improvisado</i>	Una vez encontrada la receta para la tristeza... ¿Qué hacemos con ella? Se propone improvisar un final entre todo el grupo.
--------------------------	--

#### ***Puesta en común ritualizada***

Con esta propuesta se pretende explorar los rasgos faciales y corporales de la tristeza, siendo conscientes del potencial expresivo del cuerpo. Se intentan identificar las principales causas y consecuencias de la emoción, para reflexionar sobre la utilidad de la misma. Además, aprovechando la sesión anterior, observaremos la relación que hay entre alegría y tristeza.

En ronda sentadas en el suelo, cada persona se levanta y le muestra un momento de tristeza de su dramatización. Simbólicamente, se le entregan a R-32 objetos usados en el juego o cosas imaginarias que se han traído del viaje, o se representa un momento concreto para explicarle situaciones en las que estamos tristes y de qué manera se expresa la tristeza.

Además, se revisa la receta que hemos encontrado y se reflexiona sobre la relación entre la alegría y la tristeza: ¿Podemos estar a la vez tristes y alegres?

Se realiza un mural colectivo en el que contestar a la pregunta: ¿Para qué nos sirve la tristeza?

#### **4. Ritual de cierre**

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Distribuido por el espacio en una postura cómoda, se guía la relajación para pensar en qué nos ha servido de la sesión, qué hemos aprendido... Recogiendo esos pensamientos, cada participante puede levantarse y expresarlos mediante cualquier tipo de lenguaje (Dibujo, baile, ritmo, cuento, poema...). La actividad se realiza simultáneamente.
<i>Círculo de poder</i>	Se vuelve al círculo y cogidos de la mano, se hacen 5 respiraciones para terminar la sesión relajados.

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común, revistas para recortar y cartulinas grandes. Cartones y cajas grandes, cartulinas, folios, celo, pegamento, tijeras, rotuladores de colores, objetos variados, ropas y disfraces.

## ACTIVIDADES PARA EL MODELO DE LA DRAMÁTIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES:

**Tabla 8:** Presentación de las actividades de la segunda sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.

<b>Sesión 2: DRAMATIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES</b>	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Relajación guiada masajeando las partes del propio cuerpo.
<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	Nos saludamos como los gatitos
<i>Bienvenida a la locura</i>	Cada persona escoge a otra en el círculo. A la voz de ya, hay que correr hacia la persona escogida y darle un beso en la mejilla antes de recibir ningún beso.
<b>2. Calentamiento</b>	
<i>Bautismo minero</i>	En círculo, cada persona dice su nombre haciendo una imagen de cómo se siente hoy. El resto del círculo repite el nombre y la imagen, para darle la bienvenida al grupo y demostrarle que ha sido visto y escuchado
<i>Círculo del sí</i>	En círculo y en silencio, vamos mirando a los ojos a las personas. Cuando mi mirada se cruza con la de otra persona, nos comunicamos con un gesto afirmativo (sin hablar) y nos cambiamos el sitio...
<i>Espejos</i>	A una señal de la dinamizadora, en lugar de cambiarnos el sitio, nos quedamos con la persona que hemos encontrado como pareja y vamos moviéndonos por la sala mirándonos a los ojos, intentando mantener siempre la misma distancia. Sin hablar, uno va a proponer un movimiento, y el otro tiene que imitarlo.
<i>Dramatización de chistes</i>	Se hacen grupos de 5 miembros. Una persona cuenta un chiste y el resto tiene que improvisar la representación de la historia.
<b>Puesta en común</b>	
<p>Con estas propuestas se pretende seguir fomentando un clima de respeto y bienvenida a las emociones. En una improvisación es imprescindible tener en cuenta las propuestas de compañeros y compañeras, desarrollando una actitud de escucha y observación continuas que permitan la creación de una historia grupal coherente. Con este calentamiento se pretende centrar la atención de niños y niñas en estos aspectos, no sólo a modo de entrenamiento para la improvisación colectiva, sino también para observar de forma introductoria la comunicación y la escucha activa como herramientas fundamentales para la gestión emocional.</p> <p>En círculo, se reflexiona sobre la utilidad de los ejercicios propuestos a fin de anticipar la manera en que se trabajará esta sesión. Se pueden plantear diferentes preguntas</p>	

¿Por qué hemos hecho este calentamiento? ¿Por qué tanto silencio? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Nos hemos comunicado sin hablar? ¿En los espejos, ha sido fácil acordar quién imitaba a quién? En teatro y sobre todo en improvisación, la escucha es indispensable... También en la vida ¿De qué manera hemos escuchado en el ejercicio? ¿Ha sido fácil? Para que la historia salga adelante, hay que observar a los compañeros y continuar sus propuestas... ¿Esto sucede en la realidad? ¿Es fácil escuchar?

### 3. Desarrollo

<i>Preparación de los equipos</i>	<p>Se trabaja en los grupos de la actividad anterior. Se explica que vamos a hacer un match de improvisación, que consiste en una competición de dramatización por equipos.</p> <p>En 2 minutos deben pensar el nombre de su equipo y preparar una presentación espectacular.</p>
<i>Preparación del Match de improvisación</i>	<p>Se reparten tarjetas para rellenar, y cada persona hace una propuesta de improvisación grupal. Se recogen las tarjetas y se mezclan bien para que sea el azar quien determine qué propuesta se va a improvisar en el match. Cada persona del grupo rellena una tarjeta. A través de las tarjetas se definen los siguientes aspectos de la improvisación:</p> <p>Título: Emoción: Número de participantes: Número de objetos:</p>
<i>Match de improvisación</i>	<p>Un match de improvisación es como un partido, en el que dos equipos compiten y el público (en este caso el tercero de los equipos) hace de juez.</p> <p>Las dramatizaciones son propuestas a través de las tarjetas rellenas en la fase de preparación. De esta forma, se saca una tarjeta al azar que indica las características de la dramatización a realizar por el equipo. Atendiendo a las indicaciones de la tarjeta, se proponen improvisaciones de diferente tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisación mixta: Miembros de uno y otro equipo tratan de crear una misma historia conjuntamente.</li> <li>- Improvisación comparada: Cada equipo dramatiza una historia diferente.</li> <li>- Improvisación seguida: Un equipo comienza la improvisación, transcurrida la mitad del tiempo, es sustituido por el otro equipo, que se encarga de buscar un final.</li> </ul> <p>Cada improvisación se desarrolla a través del siguiente esquema:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º Se saca una tarjeta al azar.</li> <li>2º Un minuto para preparar la improvisación y alcanzar algunos acuerdos. (cada grupo prepara por separado, independientemente del tipo de improvisación prevista)</li> <li>3º Se muestra la improvisación o improvisaciones, que</li> </ol>

---

tendrán una duración de dos minutos.

4º Puesta en común

5º Votaciones. Los espectadores votan para decidir qué equipo lo ha hecho mejor. El más votado se lleva un punto en la clasificación general.

---

#### ***Puesta en común***

Con esta propuesta se pretende utilizar el componente competitivo para provocar situaciones emocionales de diferente índole, que permitan analizar las estrategias para la identificación y expresión de emociones y las características de las mismas:

- La improvisación mixta pretende observar las implicaciones de la competición en el trabajo cooperativo que implica la dramatización colectiva de una situación; es interesante ser conscientes de la manera en que las emociones se mezclan y complejizan en situaciones reales de interacción.
- La improvisación comparada trata de poner el acento en la expresión e identificación de la emoción y la comprensión de las causas y consecuencias de la misma, observando la calidad y coherencia de la situación emocional presentada.
- La improvisación seguida busca evidenciar la necesidad de escucha y observación, y la dificultad que supone la comprensión emocional si estos aspectos no se colocan en la base de la relación con la emoción.

Después de cada improvisación se realiza una puesta en común en la que se pretende visibilizar los aspectos emocionales que aparecen y reflexionar sobre la emoción de cada persona participante. Para ello se propone recurrir a la representación a través de imágenes corporales de la emoción vivida durante o tras la improvisación, así como a preguntas concretas para indagar y reflexionar sobre la dramatización realizada.

Se puede proponer, si se considera necesario, continuar la reflexión una vez realizadas las votaciones para indagar en los sentimientos que provoca en niños y niñas el éxito y el fracaso, y buscar colectivamente maneras de abordarlos.

---

#### **4. Ritual de cierre**

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Los mismos grupos del Match de improvisación. Uno se coloca en el centro con los ojos cerrados. Primero se le va masajeando el cuerpo, y poco a poco se le va dando movimiento a los segmentos corporales, luego al cuerpo... Finalmente la persona puede ir dejándose llevar por las propuestas del grupo y dejar fluir buscando su movimiento propio.
<i>Círculo del poder</i>	Nos cogemos de las manos y la persona que quiera puede expresarse libremente.

---

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común. Campana. Tarjetas para la preparación del match. Reloj para medir el tiempo de las improvisaciones.



### SESIÓN 3:

**Habilidad:** Facilitación y regulación emocional

**Objetivo general:** Identificar y valorar las emociones en nuestra vida cotidiana como oportunidad para el crecimiento personal.

**Objetivos específicos:**

- Generar un clima de confianza grupal que facilite el trabajo emocional.
- Observar emociones opuestas y sus implicaciones expresivas para reflexionar sobre las emociones más difíciles en nuestra vida.
- Conocer el estado emocional personal en cada momento y tenerlo en consideración para la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre la utilidad de las emociones sean agradables o no.
- Potenciar la autoestima del alumnado.
- Compartir situaciones personales en las que hemos sentido una emoción difícil de gestionar.

**Temporalización:** 100 minutos

#### ACTIVIDADES PARA EL MODELO DEL PRETEXTO DRAMÁTICO:

**Tabla 9:** Presentación de las actividades de la tercera sesión para el modelo del pretexto dramático.

<b>Sesión 3: PRETEXTO DRAMÁTICO</b>	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	La ola: En círculo, se pasa un sonido y un gesto como si fuese una ola. Cuando se dice "cambio" la persona que está pasando el gesto y el sonido deberá inventar otro nuevo y pasarlo pero en la dirección opuesta.
<i>Bienvenida a los compañeros y compañeras</i>	En círculo, cada persona se presenta diciendo su nombre acompañado por un gesto o movimiento que exprese cómo se siente hoy. El resto del grupo repite el nombre y el gesto..
<i>Bienvenida a la locura</i>	Caminamos por el espacio intentando mantener todos el mismo ritmo. Se van introduciendo pautas como: somos elefantes lentos y pesados, somos hormiguitas que corretean, somos ranas que dan saltos...etc

---

## 2. Calentamiento

---

*Muchas gracias*

En círculo, uno se coloca en el centro y hace una imagen con su cuerpo. Otra persona sale y propone un conflicto a partir de lo que está entendiendo de la imagen, adoptando un personaje concreto y planteando la situación.

La persona que estaba en el círculo saldrá de él solamente cuando haya encontrado una manera de dar las gracias al personaje que le planteaba un conflicto

---

### ***Puesta en común***

---

Con esta propuesta se pretende introducir a los niños y niñas en el conflicto como elemento central de la dramatización y observar las emociones relacionadas con él. Además, se intenta que cada persona sea consciente de su cuerpo y las posibilidades expresivas del mismo como principal herramienta para la dramatización que se realizará a continuación. Al mismo tiempo, se trata de continuar con actividades de distensión en las que se cuide el ambiente de respeto y participación.

Siguiendo la dinámica de la lluvia de ideas, se intenta responder a la pregunta:

¿Por qué hemos hecho este ejercicio?

A continuación, aparece el personaje principal (R-32) y comienza la dramatización.

---

## 3. Desarrollo

---

*Improvisación  
libre*

Aparece el personaje protagonista de la dramatización: R-32. Es un robot que no sabe qué son las emociones, así que pedirá ayuda al grupo para aprender sobre ellas. Para ello, les propone que le ayuden a viajar al mundo de las emociones para luego contarle qué han visto y aprendido.

Asamblea:

Propuesta de viaje: El país del miedo

Planteamos diferentes escenarios y objetos, y distribuimos el espacio. Escogemos qué personaje seremos cada una. En esta primera parte, se dispone de materiales para preparar objetos y decorados.

Conforme se termina de preparar el escenario, se dramatiza de forma libre la llegada al país y las cosas que allí se van encontrando, pudiendo realizarse dramatizaciones individuales y simultáneas conjuntamente con dramatizaciones grupales, según el deseo de niños y niñas. La propuesta es jugar el miedo, emular momentos tristes y fantasear sobre la emoción.

---

*Pretexto  
dramático*

R-32 reúne al grupo para explicar que ha encontrado el secreto para preparar una pócima que le hará entender perfectamente qué es el miedo.

El robot propone un viaje guiado, en el cual se van encontrando los ingredientes para hacer la pócima... Pero cuando se la bebe, de repente tiene miedo de todas las cosas. (fobia)

---

*Final*

Cuando el robot se toma la pócima y de repente tiene muchísimo

---

---

<i>improvisado</i>	miedo de todo, comienza esta última fase, en la que el grupo decidirá qué hacer, si quiere solucionarlo y de qué manera. Se propone improvisar un final entre todo el grupo.
--------------------	---

---

#### ***Puesta en común ritualizada***

Con esta propuesta se pretende explorar los rasgos faciales y corporales del miedo, siendo conscientes del potencial expresivo del cuerpo. Se intentan identificar las principales causas y consecuencias de la emoción, para reflexionar sobre la utilidad de la misma. Además, se trata de observar la diferencia entre emoción y emoción descontrolada, y observar la respuesta socializada de la emoción para ver de qué manera puede sernos útil.

En ronda sentadas en el suelo, cada persona se levanta y le muestra un momento de miedo de su dramatización. Simbólicamente, se le entregan a R-32 objetos usados en el juego o cosas imaginarias que se han traído del viaje, o se representa un momento concreto para explicarle situaciones en las que tenemos miedo y de qué manera se expresa.

Además, se observa la diferencia entre miedo y pánico a partir de la reacción de R-32 al tomarse la pócima mágica para el miedo. ¿Cómo se hace para que la emoción sea útil y no un obstáculo para nuestra vida?

Se realiza un mural colectivo en el que contestar a las preguntas: ¿Para qué nos sirve el miedo?

---

#### **4. Ritual de cierre**

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Distribuido por el espacio en una postura cómoda, se guía la relajación para pensar en qué nos ha servido de la sesión, qué hemos aprendido... Recogiendo esos pensamientos, cada participante puede levantarse y expresarlos mediante cualquier tipo de lenguaje (Dibujo, baile, ritmo, cuento, poema...). La actividad se realiza simultáneamente.
<i>Círculo de poder</i>	Se vuelve al círculo y cogidos de la mano, se hacen 5 respiraciones para terminar la sesión relajados.

---

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común, revistas para recortar y cartulinas grandes. Cartones y cajas grandes, cartulinas, folios, celo, pegamento, tijeras, rotuladores de colores, objetos variados, ropas y disfraces.

## ACTIVIDADES PARA EL MODELO DE LA DRAMÁTIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES:

**Tabla 10:** Presentación de las actividades de la tercera sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.

<b>Sesión 3: DRAMATIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES</b>	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Relajación guiada masajeando las partes del propio cuerpo.
<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	Nos saludamos en un idioma inventado y como si fuésemos marcianos.
<i>Bienvenida a la locura</i>	Damos una vuelta al aula gritando como si tuviésemos muchísimo miedo, o como estuviésemos muy contentos, o enfadados...
<b>2. Calentamiento</b>	
<i>Rueda de ritmos</i>	<p>En círculo, una persona sale al centro proponiendo un ritmo (que realizará produciendo sonidos con su propio cuerpo y/o su voz). El resto del grupo imita (sin abandonar el círculo) los movimientos y sonidos siguiendo la propuesta del compañero o compañera, que permanecerá en el centro el tiempo que quiera para después colocarse delante de otra persona del círculo para invitarle a proponer un ritmo diferente y ocupar su lugar en el centro.</p> <p>La persona del círculo busca un ritmo diferente, y mientras lo hace sale al centro, donde se repite la dinámica hasta que se invita a otra persona, que propone otro ritmo.</p>
<i>Orquesta grupal</i>	En círculo, se trata de realizar un concierto de forma grupal. Para participar en el concierto solamente hay que dar un paso al centro y proponer un ritmo, o seguir la propuesta de un ritmo que está realizando alguien. Si se quiere hacer de público durante un segundo, se puede dar un paso atrás, observar, y luego volver a dar un paso para proponer un ritmo nuevo o seguir alguno ya propuesto.
<i>Orquesta grupal e improvisación</i>	<p>En grupos de 5 o 6 personas. Cada miembro del grupo propone un ritmo y el resto lo repite. Juntando todos los ritmos propuestos, se crea una orquesta grupal en la que cada ritmo es un instrumento diferente al que se puede recurrir.</p> <p>Con esos ritmos, realizando combinaciones y modificaciones leves de estos, cada grupo realiza una dramatización musical a partir de un título y una emoción.</p>

---

### 3. Desarrollo

---

#### *Máquinas*

Es una propuesta grupal en la que se busca representar conceptos figurativamente. Cada persona propone un movimiento repetitivo y un sonido que tenga que ver con el tema de la máquina, de manera que se construye el concepto entre todo el grupo.

1º máquina de pasteles: para comprender el concepto de máquina. Se introducen pautas utilizando la velocidad, el ritmo y la expresividad de los sonidos como recursos expresivos (¿cómo es esta máquina cuando está triste? ¿qué pasa si se enfada? Etc..)

2º máquina del odio, que cada vez está más enfadada hasta que explota.

3º máquina de amor

#### ***Puesta en común***

Con estas propuestas se pretende profundizar en los elementos de la dramatización, la complejidad de los lenguajes utilizados y el potencial comunicativo del lenguaje teatral, de forma que se facilite la comprensión del resto de la sesión. Además, se trabaja la relación grupal, la escucha y el clima de participación necesarios para el trabajo de dramatización y profundización en las emociones personales. La naturaleza de las propuestas permite al profesor o profesora observar la dinámica del grupo: la facilidad para proponer de cada persona y la naturaleza de las propuestas puede resultar información valiosa de las personas y del grupo.

máquinas: Con esta propuesta se pretende continuar profundizando en los lenguajes estéticos, para dotar al grupo de recursos que se pueden utilizar durante el resto de la sesión. Además se trata de reflexionar sobre los elementos de emociones contrapuestas, nuestra manera de representarlas y nuestra relación con cada una de ellas.

A través de algunas preguntas, se puede inducir a cada persona a la reflexión sobre las dinámicas anteriores. Se propone a modo de ejemplo:

¿Cómo me he sentido cuando todos tenían que seguir mi propuesta? ¿Me ha costado proponer? ¿Qué relación tiene el ritmo con la emoción, podemos utilizarlo para expresar diferentes emociones? ¿Qué diferencia había entre la máquina del amor y la del odio? ¿Qué elementos tenían? ¿Hay emociones que nos cuestan más que otras? ¿Cuáles?

Se propone recoger a modo de síntesis lo que se ha aprendido hasta el momento.

---

### 3. Desarrollo (II)

---

#### *El canto de la sirena*

A través de una pequeña relajación guiada, cada persona se sitúa en el espacio y piensa una situación personal difícil, en la que puede reconocer una emoción que no supo gestionar bien... Una vez pensada la situación, se realiza una imagen con el cuerpo, y se busca un sonido representativo de esa emoción.

Se observan las imágenes, y se hacen grupos de imágenes afines (grupos de personas que están representando la misma emoción). Un grupo muestra sus imágenes y el resto nombra la emoción.

---

---

(Una vez recibido el feedback, se puede cambiar de grupo)

---

***Puesta en común ritualizada: ritual de compartir historias***

---

Se pretende profundizar en la realidad personal más difícil de cada persona, y compartir situaciones comprometidas que colocan a niños y niñas en una posición de vulnerabilidad emocional. Por este motivo, se considera necesario ritualizar la dinámica y darle solemnidad al momento para fortalecer un acuerdo de cuidado y confidencialidad implícito en todas las sesiones.

Los grupos se sientan en círculo en un lugar cómodo y se cogen de las manos. Una persona cuenta su historia mientras las demás cierran los ojos y se dedican a escuchar con mucha atención. Cuando termina, todos le dan las gracias.

El ritual se repite con cada miembro del grupo, poniendo especial atención al clima de silencio y respeto que requiere la situación.

---

#### 4. Ritual de cierre

---

*Ejercicio de confianza y/o relajación.*

Centro de piropos: En los mismos grupos del ritual, cuando la última persona ha contado su historia comienza esta dinámica, que consiste en colocar un miembro del grupo en el centro del círculo. Este cierra los ojos mientras el resto le dice en voz baja cosas bonitas.

Vuelo/caigo: En grupo grande, se camina por el espacio cada uno siguiendo su propia dirección. Cuando una persona grita "¡caigo!" empieza a derretirse en el sitio, quienes están a su lado deben estar atentos para evitar que toque el suelo. Cuando una persona grita "¡Vuelo!" da un salto y quienes están a su lado deben estar atentos para cogerle en el aire y mantenerlo un momento suspendido, como si volase.

*Círculo del poder*

Nos cogemos de las manos y la persona que quiera puede expresarse libremente.

---

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común. Campana.

Pañuelos para taparse los ojos.

## SESIÓN 4

**Habilidad:** Facilitación y regulación emocional

**Objetivo general:** Desarrollar estrategias para vivir una emocionalidad sana en la vida cotidiana.

**Objetivos específicos:**

- Generar un clima de confianza grupal que facilite el trabajo emocional.
- Utilizar la habilidad de identificación, expresión y comprensión emocional para la gestión de situaciones emocionales complejas, ya sea para la dirección de las emociones propias o ajenas.
- Reflexionar sobre la complejidad de las emociones.
- Ser capaz de reconocer una emoción y decidir conscientemente la implicación o desvinculación del estado emocional.
- Compartir situaciones en las que se representa una emoción difícil de gestionar.
- Desarrollar colectivamente estrategias para la gestión emocional: Relajación, comunicación consciente, asertividad, mensajes yo, cambio de roles, empatía...
- Potenciar la autoestima del alumnado.

**Temporalización:** 100 minutos

### ACTIVIDADES PARA EL MODELO DEL PRETEXTO DRAMÁTICO:

**Tabla 11:** Presentación de las actividades de la cuarta sesión para el modelo del pretexto dramático.

---

#### Sesión 4: PRETEXTO DRAMÁTICO

---

##### 1. Ritual de entrada

---

En círculo, somos pistoleros. Una persona se pone en el centro y “dispara” a alguien en el círculo (para disparar, sólo hay que señalar *Bienvenida a las partes del cuerpo* y decir el nombre de la persona) que tiene que agacharse. Quienes están a los lados del que se agacha, hacen un duelo (el último en decir el nombre del otro pierde, y sale al centro). Se pueden introducir para despistar palabras que entre la persona señalada y quienes están a su lado deben representar corporalmente.

---

<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	En círculo, cada persona se presenta diciendo su nombre acompañado por un gesto o movimiento que exprese cómo se siente hoy. El resto del grupo repite el nombre y el gesto..
<i>Bienvenida a la locura</i>	Caminamos por el espacio intentando mantener todos el mismo ritmo. Se van introduciendo pautas como: somos elefantes lentos y pesados, somos hormiguitas que corretean, somos ranas que dan saltos...etc

## 2. Calentamiento

<i>Muchas gracias</i>	<p>En círculo, uno se coloca en el centro y hace una imagen con su cuerpo. Otra persona sale y propone un conflicto a partir de lo que está entendiendo de la imagen, adoptando un personaje concreto y planteando la situación.</p> <p>La persona que estaba en el círculo saldrá de él solamente cuando haya encontrado una manera de dar las gracias al personaje que le planteaba un conflicto</p>
-----------------------	--

### ***Puesta en común***

Con esta propuesta se pretende introducir a los niños y niñas en el conflicto como elemento central de la dramatización y observar las emociones relacionadas con él. Además, se intenta que cada persona sea consciente de su cuerpo y las posibilidades expresivas del mismo como principal herramienta para la dramatización que se realizará a continuación. Al mismo tiempo, se trata de continuar con actividades de distensión en las que se cuida el ambiente de respeto y participación.

Siguiendo la dinámica de la lluvia de ideas, se intenta responder a la pregunta: ¿Por qué hemos hecho este ejercicio?

A continuación, aparece el personaje principal (R-32) y comienza la dramatización.

## 3. Desarrollo

<i>Improvisación libre</i>	<p>Aparece el personaje protagonista de la dramatización: R-32. Es un robot que no sabe qué son las emociones, así que pedirá ayuda al grupo para aprender sobre ellas. Para ello, les propone que le ayuden a viajar al mundo de las emociones para luego contarle qué han visto y aprendido.</p> <p>Propuesta de viaje: El país del enfado</p> <p>Planteamos diferentes escenarios y objetos, y distribuimos el espacio. Escogemos qué personaje seremos cada una. En esta primera parte, se dispone de materiales para preparar objetos y decorados.</p> <p>Conforme se termina de preparar el escenario, se dramatiza de forma libre la llegada al país y las cosas que allí se van encontrando, pudiendo realizarse dramatizaciones individuales y simultáneas conjuntamente con dramatizaciones grupales, según el deseo de niños y niñas. La propuesta es jugar el enfado, emular cosas que nos enfadan y fantasear sobre la emoción.</p>
----------------------------	--



<i>Pretexto dramático</i>	R-32 reúne al grupo para explicar que tiene un mapa en el que está escondido el secreto para no enfadarse. El robot propone un viaje guiado, en el cual finalmente encuentran un cofre vacío. No hay un secreto para no enfadarse, porque enfadarse también es necesario.
<i>Final improvisado</i>	Se propone improvisar un final entre todo el grupo, para ver cómo interpretan ese cofre vacío y qué hacen con él.

#### ***Puesta en común ritualizada***

Con esta propuesta se pretende explorar los rasgos faciales y corporales del enfado, siendo conscientes del potencial expresivo del cuerpo. Se intentan identificar las principales causas y consecuencias de la emoción, para reflexionar sobre la utilidad de la misma. Además, se intenta comprender la necesidad de enfadarse para poner límites y reflexionar sobre la mejor manera para enfadarse y expresar ese enfado de forma constructiva.

En ronda sentadas en el suelo, cada persona se levanta y le muestra un momento de enfado de su dramatización. Simbólicamente, se le entregan a R-32 objetos usados en el juego o cosas imaginarias que se han traído del viaje, o se representa un momento concreto para explicarle situaciones que nos enfadan y de qué manera se expresa.

Además, se reflexiona sobre el cofre vacío que han encontrado ¿Por qué está vacío? ¿No existe la fórmula para no enfadarse? ¿Es bueno o malo enfadarse?

Se realiza un mural colectivo en el que contestar a la pregunta: ¿Para qué nos sirve la el enfado? ¿De qué manera podemos usar el enfado para nuestro beneficio y el de quienes nos rodean?

#### **4. Ritual de cierre**

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Distribuido por el espacio en una postura cómoda, se guía la relajación para pensar en qué nos ha servido de la sesión, qué hemos aprendido... Recogiendo esos pensamientos, cada participante puede levantarse y expresarlos mediante cualquier tipo de lenguaje (Dibujo, baile, ritmo, cuento, poema...). La actividad se realiza simultáneamente.
<i>Círculo de poder</i>	Se vuelve al círculo y cogidos de la mano, se hacen 5 respiraciones para terminar la sesión relajados.

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común, revistas para recortar y cartulinas grandes. Cartones y cajas grandes, cartulinas, folios, celo, pegamento, tijeras, rotuladores de colores, objetos variados, ropas y disfraces.

## ACTIVIDADES PARA EL MODELO DE LA DRAMÁTIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES:

**Tabla 12:** Presentación de las actividades de la cuarta sesión para el modelo de la dramatización de historias personales.

<b>Sesión 4: DRAMATIZACIÓN DE HISTORIAS PERSONALES</b>	
<b>1. Ritual de entrada</b>	
<i>Bienvenida a las partes del cuerpo</i>	Relajación guiada masajeando las partes del propio cuerpo.
<i>Bienvenida a los compañeros/as</i>	Nos saludamos con el culo
<i>Bienvenida a la locura</i>	Nos convertimos en mutantes o zombis que están en una fiesta.
<b>2. Calentamiento</b>	
<i>Pretexto dramático</i>	El profesor o profesora va inventado una historia. Conforme van apareciendo los personajes y se van presentando los escenarios, estos se dramatizan colectivamente: Se puede tomar el rol de un personaje, participar como parte del decorado o incluso encargarse de improvisar los efectos especiales. La única condición es la improvisación y la escucha de las pautas que va dando quien cuenta la historia.
<b>3. Desarrollo</b>	
<i>Montaje de escenas</i>	Se mantienen los grupos de la sesión anterior, que ya han comenzado a compartir historias reales. Entre todos, deciden una situación de conflicto, y representan una historia en la que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exista un protagonista, que no es capaz de gestionar la situación de forma satisfactoria.</li> <li>- Exista un antagonista que se opone a los deseos del protagonista.</li> <li>- Se refleje un problema real de gestión o facilitación emocional.</li> <li>- Termine en conflicto (entendido como oportunidad)</li> </ul>
<i>Representación de las escenas</i>	Se muestran las escenas al resto de grupos para recibir el feedback sobre el trabajo realizado. Con la información, se dan dos minutos para mejorar los aspectos necesarios. Una a una, se vuelven a ver las escenas ya terminadas, y se realiza una puesta en común donde se reflexiona sobre cada una de ellas.
<b>Puesta en común</b>	
Con esta propuesta se pretende reflexionar profundamente sobre las estrategias de gestión emocional que utilizan niños y niñas en su vida cotidiana. Además, la creación de las historias personales implica la reflexión sobre la emoción de cada personaje, no sólo del protagonista, por lo que se trabaja la empatía. El trabajo de	

---

las escenas posibilita desarrollar estrategias de facilitación y regulación emocional aplicables a la vida real de niños y niñas.

Con los actores y actrices aun es escena, se entabla un diálogo con el grupo en el que se reflexiona sobre la situación presenciada. Dependiendo de la naturaleza de la escena, se pueden utilizar diferentes técnicas que focalizan la atención en aspectos concretos de la dramatización o los personajes, de forma que es posible profundizar en la gestión y facilitación emocional a partir de situaciones reales complejas, que posibilitan tener en cuenta la complejidad de las emociones.

---

#### 4. Ritual de cierre

<i>Ejercicio de confianza y/o relajación.</i>	Enérgicamente, se sacude cada extremidad contando en voz alta con cada sacudida (desde 5 de atrás hacia adelante). Se repite la serie disminuyendo en 1 el número de sacudidas hasta llegar a 0.
Círculo del poder ritualizado	Nos cogemos de las manos y cada persona, en ronda, tendrá un espacio para expresar libremente qué ha supuesto para ella esta experiencia. Se propone utilizar objetos personales de los participantes, para dar contenido simbólico al ritual.

---

**Materiales:** Pizarra o papel estilográfico para las puestas en común. Campana. Pañuelos para taparse los ojos.



## CONCLUSIÓN

Este trabajo pone de manifiesto la necesidad de reinventar nuevas formas para desarrollar la Inteligencia Emocional en el aula.

En primer lugar, se observa cómo el concepto de Inteligencia Emocional ha resultado toda una revolución en campos como la psicología o la educación, al proponer una forma de entender la inteligencia y las funciones mentales desde una perspectiva más amplia en relación al concepto de inteligencia tradicional. La rápida difusión del término y su aceptación en el ámbito extraacadémico gracias a la obra de Goleman (1995), resulta un cambio de paradigma para la sociedad actual, que evidencia la necesidad de un sistema educativo que contemple la inteligencia emocional como elemento transversal en el currículum escolar.

Esta necesidad de cambio en la educación requiere de nuevas ideas que permitan enfocar la actividad docente hacia una enseñanza más respetuosa con los procesos emocionales y de desarrollo de cada niño o niña. Para ello, considera fundamental una propuesta de educación emocional que contemple el carácter corporal de la emoción. Esto quiere decir que la educación de las emociones debe ser fundamentalmente experiencial, evitando o al menos minimizando la instrucción verbal, que ha sido tradicional en la escuela durante años.

A tal efecto, tras la investigación sobre el potencial del teatro y la dramatización, se han observado varios elementos que pueden resultar muy interesantes para la reflexión sobre las emociones. Por un lado, permite a niños y niñas representar la manera en que se emocionan y cómo expresan o gestionan dicha emoción para su posterior observación y análisis crítico. Por otra parte, se ha observado el potencial terapéutico de la dramatización, que posibilita retornar sobre situaciones emocionales que no han sido bien gestionadas para la sanación de las dimensiones interpersonales e intrapersonales. Finalmente, la aplicación de técnicas de ensayo provenientes de la pedagogía teatral permite profundizar en la capacidad de expresión, comprensión, facilitación y regulación de la emoción a través de una metodología activa que parte de la propia experiencia, ya sea real o imaginaria. En este sentido, la dramatización se identifica como una herramienta muy útil para la propuesta de educación emocional

planteada desde una perspectiva pedagógica innovadora, y se proponen para el análisis de la misma las técnicas de ensayo propuestas por la pedagogía teatral.

Se entiende la educación como el análisis crítico de la realidad, como el camino hacia la autoconciencia que dotará a niños y niñas de la autonomía necesaria para el desarrollo satisfactorio de sus procesos vitales. Para ello, se contempla la necesidad de una educación basada en el diálogo que persiga el empoderamiento del educando y el desarrollo de su individualidad en la sociedad, lo cual pasa por el trabajo de la conducta emocionalmente saludable como herramienta principal para relacionarnos con el mundo.

## REFERENCIAS

- Basave, A. (1992). La dimensión estética del hombre. *Revista de Filosofía Thémata*, 9, 73-86.
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *Arco iris del Deseo*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cornejo, S. y Brik, L. (2003). *La representación de las emociones en la Dramaterapia*. Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Cruz, V. Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 29, 1-6.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.
- García Fernández, D. (1988). *Teatro y títeres en la escuela*. Córdoba (España): Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Herrnstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon & Schuster.
- Hernández, S. (2013). Psicodrama con niños y adolescentes: Breve introducción psicoterapéutica. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(2), 1-36.
- López, A. Jerez, I. y Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (p.p. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moreno, J. L. (1978). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2013). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro.
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2013). *La dramática creativa de 9 a 13 años*. Granada: Octaedro.
- Oliva, C. y Torres, F. (2000). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140(1), 227-335.