

Trabajo fin de máster presentado por: Maialen Diaz Urriza
Titulación: Máster en Estudios Avanzados de Teatro
Línea de investigación: Propuesta/Proyecto
Director/a: Elena Martínez Carro

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El juego dramático como recurso didáctico: propuesta para la creación de una asignatura en el Grado de Maestro de Educación Primaria

Ciudad
[Seleccionar fecha]
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: Pedagogía teatral.

unir
UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Resumen

Este trabajo es una propuesta para la creación de una asignatura para los futuros maestros/as que estudian el Grado de Maestro en Educación Primaria, en el que se dote al futuro profesorado de las competencias necesarias para aplicar el juego dramático como recurso didáctico dentro del aula. Para ello, se propone un plan de estudios en el que se estudie y legitime la necesidad del juego como medio de aprendizaje, se conozca el rol de profesor/animador y finalmente, se den herramientas para su aplicación práctica en un futuro. La finalidad es promover el uso de recursos teatrales dentro de las escuelas para fomentar un aprendizaje emocional, interdisciplinar y creativo.

Palabras clave: juego dramático, formación de maestros/as, aprendizaje significativo.

Abstract

This piece of work is a proposal for the creation of a subject for University students of Primary School University Degree, in which future teachers will be qualified to use drama games as a didactic resource in their own lessons. To tackle this issue, it is offered a syllabus in which, firstly, the need and legitimacy of drama games is proved as a learning style; secondly, the features of the children entertainer's rol are taught; and finally, some tools for the future use of this methodology are given. The aim of this work is to promote the use of drama resources in schools so that learning processes will be more emotional, interdisciplinar and creative.

Key words: drama games, teachers'academic training, meaningful learning.

Índice

1. Introducción: jugar <i>versus</i> aprender.....	3
2. Estado de la cuestión	
2.1. Al hablar de juego dramático nos referimos a... ..	4
2.2. El juego dramático es importante por... ..	7
2.3. Plano legislativo: el juego dramático en la LOMCE.....	8
2.4. Formación universitaria y juego dramático.....	10
3. Programación de la asignatura.....	14
3.1. Sustratos teóricos	
3.1.1. El juego dramático.....	14
3.1.2. Elementos del esquema dramático.....	14
3.1.3. Juego dramático y desarrollo evolutivo.....	15
3.1.4. Programación asociada para el aula I.....	19
3.2. El docente animador	
3.2.1. ¿A qué nos referimos con animador/a?.....	21
3.2.2. Programación asociada para el aula II.....	22
3.3. Aplicaciones prácticas del juego dramático en el aula	
3.3.1. Primera etapa.....	24
3.3.2. Segunda etapa.....	26
3.3.3. Tercera etapa.....	26
3.3.4. Herramientas para la preparación: mapas conceptuales.....	27
3.3.5. Programación asociada para el aula III.....	28
3.4. Evaluación.....	32
4. Conclusiones.....	33
Bibliografía.....	35

1. Introducción: jugar *versus* aprender

El teatro es un recurso educativo comúnmente alabado, pero en la práctica su uso no ocupa un lugar claro en el currículum escolar ni el personal docente de educación primaria tiene cualificación para su uso. De hecho, existe un *maremagnum* conceptual a la hora de definir qué es aquello que se quiere emplear en las escuelas con tales o cuales finalidades educativas. ¿Se trata de teatro para niños/as, de teatro de los niños/as, de juego motor, de juego simbólico o de dramatización?

Tratándose de un campo tan amplio como es el del teatro y la educación, en este trabajo se va a desarrollar una propuesta de creación de una asignatura para el profesorado de Grado en Educación Primaria, mediante el cual se quiere dotar a los/as futuros docentes de recursos para su aplicación en el aula en relación a otras materias curriculares. Para ello, en primer lugar se legitimará el juego dramático como recurso educativo y a continuación se desarrollará una propuesta de programación para dicha asignatura, cuyos contenidos se organizarán en torno a los siguientes bloques:

En primer lugar, se estudiarán las características formales del juego dramático, sus dimensiones psicopedagógicas y su relación con el desarrollo evolutivo de los niños/as. La finalidad de ello es proporcionar al futuro profesorado de un marco teórico de referencia en el cual sustentar las propuestas educativas desde esta perspectiva.

En segundo lugar se incidirá sobre el rol del profesor/a dentro del juego dramático. Se analizarán sus características, tanto las que debería tener como las que el alumno/a tiene en la actualidad. Se observarán sus funciones dentro del grupo, sus responsabilidades y sus límites. El alumno/a tendrá la oportunidad de cuestionar algunas de sus actitudes y pensamientos en torno a sí mismo y en relación a este rol docente.

En tercer lugar se trabajará sobre casos prácticos en los que se aunarán contenidos curriculares y juego dramático. El alumnado estudiará distintas propuestas dirigidas a niños/as en diferentes estadios evolutivos y desarrollará sus propuestas de trabajo para la aplicación de esta metodología a contenidos y contextos concretos. También se tratará de establecer relaciones entre esas propuestas y otros lenguajes artísticos y otros contenidos curriculares.

La metodología propuesta para este plan de estudios es teórico-práctica y requiere de la implicación cognitiva, motor, emocional y volitiva del alumnado. La misma metodología será un contenido de

aprendizaje en sí mismo, ya que el alumnado experimentará lo que en un futuro va a promover en el aula. Así, en cada uno de estos bloques se definirá en primer lugar una panorámica de los contenidos a tratar y a continuación se ofrecerá una serie de secuencias didácticas como forma de materializar ese aprendizaje de un modo tangible. Una parte importante de los contenidos teóricos a adquirir por parte del alumnado se transmitirá desde lecturas asociadas anterior o posteriormente a la praxis del aula. No trata este trabajo de inventar la pólvora en el ámbito de la pedagogía teatral, ya que hay mucha investigación de calidad al respecto; se trata de articular algunas de esas propuestas desde un enfoque propio, con el fin de establecer asociaciones entre el juego dramático y el currículum escolar.

La asignatura constará, en principio, de 3 créditos ECTS. Las secuencias propuestas supondrán 2 créditos aproximadamente, ya que éste trabajo tiene más de muestra del planteamiento que de proposición cerrada y firme. El plan de estudios está diseñado para un ratio de alumnado que oscile entre 20 y 30 personas. La duración de algunas dinámicas va supeditada al número de personas que constituyan el grupo, por lo que los tiempos previstos podrían variar. Las actividades propuestas están divididas en dos categorías: actividades para el aula y tarea complementaria para realizar fuera de la misma. Como se puede ver, la duración de las actividades es distinta en cada caso. Éstas están organizadas por unidades de sentido; es decir, cada actividad para el aula es una unidad de contenido en sí misma, aunque por cuestiones de duración se podría desarrollar en más de un día de clase. La elección en este caso pasa por dotar de mayor importancia a la coherencia interna de cada sesión que al ajuste minucioso con un posible horario lectivo.

La finalidad de este trabajo consiste en trazar una propuesta de una asignatura en la que los futuros profesores conozcan las potenciales dimensiones educativas del juego dramático como recurso didáctico, conozcan y mejoren su faceta como animadores/as de esta metodología, sean capaces de preparar sesiones de juego dramático asociadas a contenidos curriculares así como de dinamizarlas y asociarlas a otros contenidos en el momento de su puesta en práctica. Se trata de fomentar la creación de un cuerpo de maestros/as que entiendan, valoren y fomenten la necesidad de aprender mediante el juego, en este caso mediante juego dramático. Parafraseando a Z. Sierra, “no se trata de la instrumentalización de una forma artística en pro de un mejor aprendizaje, sino de considerar este componente básico de la expresión teatral infantil como aspecto fundamental del desarrollo integral del niño/a”. (Sierra, 1996, p.93)

2. Estado de la cuestión

2.1. Al hablar de juego dramático nos referimos a...

En este apartado se busca justificar brevemente el porqué de la necesidad de que el profesorado de Educación Primaria tenga conocimiento y capacidad de aplicación de herramientas de juego dramático. Empero, antes se acotarán brevemente algunos términos como juego dramático, juego simbólico y teatro infantil para la mejor comprensión de este trabajo, dado que éstos son, en ocasiones, utilizados con acepciones muy distintas.

Al hablar de juego dramático, nos referimos específicamente a una serie de juegos de fingimiento con finalidad lúdica que se llevan a cabo dentro de un encuadre educativo. Una figura adulta cumple el rol de animador/a del mismo, y lo canaliza para optimizar la participación e implicación del grupo, así como para reorientarlo y aportar nuevas ideas, temáticas, enfoques etc. con el fin de hacerlo más rico. En el enfoque propuesto para la asignatura de Grado de Primaria, además, el adulto/a introducirá sutilmente los contenidos curriculares oportunos en el juego.

Este tipo de juego se encuadra dentro del llamado juego simbólico, que tiene un carácter más genérico, y el que comprende todo tipo de juegos basados en el fingimiento de una situación no real con finalidad eminentemente lúdica. En esta amplia definición se contempla tanto el juego semiorganizado como el no organizado, el que cuenta con un adulto como animador y el que no, el individual y el colectivo; incluye los juegos en los que el niño/a ejerce de director de escena, jugando con muñecos u objetos como si de personajes se trataran; los juegos con amigos imaginarios etc.

Finalmente, la idea de teatro infantil esconde una triple acepción. Se puede entender, en primer lugar, del teatro para niños/as, es decir, el diseñado por adultos para público infantil; en segundo lugar el teatro de los niños/as, el creado íntegramente por ellos/as para ser mostrado ante el público; y finalmente el formato mixto, en el que los niños/as crean con la ayuda o guía de una persona adulta para posteriormente mostrarlo ante público. (Cervera, 1996). Esta última acepción dista del enfoque desde el que se abordará la asignatura propuesta, dado que en ella el juego dramático tiene carácter procesual. No se juega para mostrar el juego, se juega por y para jugar. El hecho de una exposición ante el público da una sensación de culminación de proceso que no es la que se busca, y moviliza una serie de mecanismos que no son los interesantes en este caso (como puede ser la

búsqueda de reconocimiento parental, el miedo escénico etc).

Para establecer una distinción de un modo más práctico, tomaremos la propuesta por Eines y Mantovani (Eines y Mantovani, 1980) y añadiremos algunas aportaciones propias (en cursiva)

Concepto tradicional del teatro	Concepto del juego dramático
Se pretende una representación	Se busca una expresión
Interesa el resultado final, el espectáculo	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo, <i>aunque en algunas ocasiones el resultado final debe ser tenido en cuenta también, no como finalidad pero sí como un aspecto más a evaluar.</i>
Las situaciones creadas son planteadas por el autor o el profesor	Se recrean situaciones imaginadas por los propios niños. <i>En esta propuesta se tratará de partir de proposiciones del profesorado y hacerlas crecer a través de las propuestas del alumnado. Se trata de un camino mixto.</i>
Se parte de una obra escrita y acabada	Se parte de unas circunstancias, obteniéndose el proyecto oral que luego se completará o modificará con el accionar de los que juegan
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor	El texto y las acciones son improvisadas, debiendo respetarse ,únicamente, el tema. <i>Dependerá de las edades: en la tercera etapa las improvisaciones atenderán a un hilo narrativo básico de planteamiento – nudo – desenlace previamente acordado.</i>
Los personajes son aceptados, no queda otro remedio, a partir de la propuesta del profesor. Los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes.	Los personajes son escogidos y recreados por los jugadores (Los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes) <i>Aunque estos partan en ocasiones de propuestas del profesor-animador, deberán ser aceptados y desarrollados o convenientemente modificados por el alumnado.</i>
El profesor plantea el desarrollo de la obra	El profesor estimula el avance de la acción
La obra se cumple en todas las etapas previstas	El juego puede no llegar a concretarse si el tema no se ha estimulado bien
Se hace el teatro en un lugar que tenga escenario	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite

	los movimientos (aula, patio etc.)
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es alquilado o confeccionado por las madres.	La escenografía es creada por los niños y ellos forman su propio vestuario con ropas y sombreros viejos o elementos confeccionados en clase. Los objetos a utilizar también son elegidos por los niños.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con el resto de compañeros y eventuales espectadores.
Crítica: se comenta en lo formal, en lo bien que estaba el espectáculo, y se oyen comentarios del tipo “qué bien actuó tu nena” o “qué guapo estaba su hijo vestido de torero”	Crítica: se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica ante jugadores y espectadores.
Conclusión: si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor, ¿cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Conclusión: Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es total.

Por todo esto, se utilizará el concepto “juego dramático” durante todo el trabajo y como vector fundamental del aprendizaje a llevar a cabo con el alumnado de Grado de Primaria, dado que es el que más se ajusta al enfoque pedagógico que mediante esta asignatura queremos vehicular.

2. 2. El juego dramático es importante por...

El juego dramático tiene una gran importancia en el proceso evolutivo de los niño/as. Les brinda una oportunidad de adueñarse de la realidad que les rodea, ubicarse en su centro y experimentar aquello que perciben pero no les resulta accesible o comprensible. Se trata de vivir o resignificar el mundo, adaptándolo a sus necesidades. Como dice Tejerina,

(...) constituye una actividad espontánea que impulsa la maduración cognitiva y el aprendizaje lingüístico, una forma de exploración y descubrimiento de la realidad, representación de la experiencia personal, liberadora de impulsos y emociones, expresión de afectos y rechazos. El cumplimiento de todo aquello que le está vedado en el mundo adulto, instrumento estimulante del desarrollo moral y las aptitudes sociales y cooperativas, una situación donde se afirma la identidad y el rol sexual... (Tejerina, 1994, p.67)

Según Motos, la finalidad de este juego en el marco que en este caso nos ocupa, que no es otro que el de la educación formal, es la siguiente:

La función de la expresión como acción educativa ha de ser la de ayudar al sujeto a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación. (...) Teniendo en cuenta que ésta se fundamenta en el comportamiento emocional y el comportamiento cultural, la pedagogía artística habría de tener presente los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la autonomía, entendida como capacidad del estudiante para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo personal.
- Desarrollo de la comunicación, entendida como capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos.
- Desarrollo del sentido crítico, como capacidad de analizar mensaje verboicónicos, situarlos en el contexto en que se inscriben y poder hacer una lectura crítica de las situaciones culturales a las que hace referencia.
- Desarrollo de la creatividad, como capacidad que da nuevas dimensiones a la representación artística, asociada a diversos lenguajes expresivos o haciendo una lectura renovada de los productos artísticos ya existentes. (Motos, 2013, p.4)

En este trabajo añadiremos a ello las posibilidades de desarrollo curricular mediante este compendio de prácticas. La primacía de lo estético puede, en algunos casos, quedar relegada a un segundo plano. Este es un “enfoque-trípode”, en el que contenidos, juego y estética cobran un peso similar.

2.3. Plano legislativo: el juego dramático en la LOMCE

El currículum para Educación Primaria definido en virtud de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), especifica los objetivos de este ciclo formativo. Entre ellos, hay algunos cuyo desarrollo puede verse enriquecido por el uso del juego dramático como recurso didáctico. Son los siguientes:

Artículo 7. Objetivos de la Educación Primaria.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. (Jefatura del Estado, 2013)

La necesidad de la utilización este recurso educativo se vuelve imperiosa al entrar en vigor esta ley,

ya que considera optativa la asignatura de educación artística, dentro de la cual, a diferencia de la LOMCE, la dramatización ni siquiera se menciona. Si esta ley propicia que desaparezca el estudio del arte como entidad propia e invisibiliza lo teatral, resulta necesario introducirlo en las aulas desde una perspectiva interdisciplinar: es decir, si no se puede estudiar el juego dramático, habrá que estudiar desde el juego dramático.

El punto 2 del Artículo 10, además, establece lo siguiente:

Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, **medidas de flexibilización y alternativas metodológicas**, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño para todos, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación educativa de calidad en igualdad de oportunidades. (Jefatura del Estado, 2013)

El compendio de técnicas que el alumnado de esta asignatura podrá ofrecer a sus futuros educandos van en la línea de lo definido por esta ley, dando lugar a la necesidad de una práctica docente en la que la participación activa de todo el alumnado sea imprescindible, y cada alumno/a aporte al juego y aprenda según su singularidad.

Para implementar este tipo de técnicas, no obstante, se necesitan una serie de conocimientos previos sobre el juego dramático y sobre su aplicabilidad en el desarrollo curricular. Estos conocimientos deberían ser adquiridos por los futuros profesionales en su periodo formativo en la universidad, pero no es lo más habitual.

2.4. Formación universitaria y juego dramático

En la mayoría de las Universidades españolas en las que se ofrecen los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria no se contempla una formación específica para el profesorado en el ámbito del juego dramático como recurso didáctico. Para realizar este análisis, se han examinado las asignaturas de los planes de estudios ofertados por las universidades españolas para el curso 2015 / 2016.

Tras examinar las programaciones de todas ellas, se ha concluido que, de las 63 universidades que ofrecen estos estudios, 52 no ofrecen ninguna asignatura directamente relacionada con este tema. (Universidad.es, 2015) Otras ofrecen formación que puede ser cercana al planteamiento que se va a proponer en este trabajo, como las detalladas a continuación:

Universidad	Nomenclatura de la(s) asignatura(s)	Comentario sobre el enfoque propuesto en su plan de estudios
Universidad Alfonso X El Sabio	Expresión corporal y danza.	Focaliza en las dimensiones expresivas del cuerpo y el uso del espacio, sin tener un hilo narrativo o de conflicto en el juego.
Universidad de Alicante	Dramatización y teatro en el aula.	Está eminentemente focalizado al desarrollo de la competencia comunicativa. En su propuesta aborda tanto el juego dramático como el teatro para niños/as. Resulta interesante porque propone al alumnado de Magisterio la interpretación de una obra para público infantil, lo que conlleva una implicación física y emocional con el trabajo. Es una acercamiento a las prácticas de dinamización de juego dramático en cuanto a desinhibición y juego se refiere.
Universitat Autònoma de Barcelona	Comunicación, imagen y simulación en el aula de ciencias sociales.	Dentro de sus contenidos, propone el uso de juegos de simulación para el estudio de la sociedad. Es una propuesta interdisciplinar aplicada muy interesante.
	Expresión y comunicación corporal.	Está centrado en los lenguajes del cuerpo y el uso del espacio. No propone el juego en base a un conflicto o una narrativa, sino a través del movimiento. Se puede acercar más a la danza en sus planteamientos.
Universidad Camilo José Cela	Dramatización en la escuela.	No consta plan de estudios en la web de la universidad

Universidad de Cantabria	Expresión plástica y gestual Proyecto dramático y visual	<p>Aúna el juego y la alfabetización en lenguajes audiovisuales; puede haber muchos puntos de convergencia con el juego dramático, interesantes en tanto que analizan las imágenes y las narraciones visuales.</p> <p>Trabaja en base al currículum escolar y la interdisciplinarietà artística, lo que resulta cercano al planteamiento que se va a proponer en este trabajo. No hace mención explícita del juego dramático pero sí de lo teatral y además propone trabajar por proyectos, con lo que se presupone que la parte dramática será enfocada hacia a muestra ante público de un resultado final; es decir, que enfoca hacia un ‘teatro de los niños/as’ más que hacia el uso del juego dramático como recurso didáctico.</p>
Universidad de Córdoba	Actividades físicas creativas y comunicativas.	<p>Trabaja aspectos muy cercanos a la dramatización como son la expresión corporal, el uso del tiempo y del espacio y los procesos creativos. La metodología para el trabajo con el alumnado resulta muy interesante. No explicita el estudio del juego dramático como tal.</p>
Universidad de Huelva	Actividades físicas artístico-expresivas.	<p>No se ha conseguido acceso al plan de estudios. Tal vez haya contenidos que resulten redundantes y complementarios en relación a este trabajo, pero es algo que a día de hoy y con los medios disponibles no se ha podido comparar.</p>
Universidad de León	Taller de expresión.	<p>Se estudia ampliamente la expresión artística, focalizando en aspectos como la creatividad, la iniciativa etc. No explicita qué lenguajes artísticos se emplearán ni, por lo tanto, el uso del juego dramático</p>

Universidad de Murcia	La dramatización como recurso didáctico: cuento y teatro en el aula. Juegos cooperativos de expresión artística.	Al igual que ha sucedido con la Universidad de Huelva, no ha sido posible acceder al plan de estudios propuesto para esta asignatura. Tal vez, de tener acceso al mismo, algunos contenidos resultasen redundantes o complementarios en este trabajo, pero es algo que a día de hoy no se ha podido corroborar.
Universidad de Oviedo	El juego motor en Educación Primaria.	Realiza un análisis exhaustivo a nivel teórico y práctico del juego motor, el cual tiene algunas similitudes con el juego dramático.
Universidad de la Rioja	Expresión y comunicación corporal	Resulta interesante que, además de la autoexpresión se estudia la comunicación (es decir, los procesos de recepción). No menciona el juego dramático.

Además, hay varias universidades que ofertan asignaturas asociadas en alguno de sus aspectos a la didáctica de la expresión dramática, como pueden ser las asignaturas en las que se trabajan los siguientes contenidos: juego motor, expresión corporal, habilidades comunicativas del profesorado, psicología de la motivación y la emoción etc. Si bien estas dotan al profesorado de competencias útiles para la aplicación del juego dramático como recurso didáctico, no trabajan éste como materia de estudio específico.

Resulta muy interesante que se ofrezca formación para el juego dramático entendiendo éste como entidad con fin en sí mismo, ya que su funcionalidad en el desarrollo del alumnado y el los procesos de aprendizaje ofrece innegables ventajas al alumnado. No obstante, y sin poner en duda la legitimidad del modelo de juego dramático como entidad en sí misma, el enfoque que propone este trabajo es el de integrar el juego dramático en la práctica escolar cotidiana, incluyendo para ello los conocimientos curriculares como material de juego. Se trata de aunar la libertad que otorga el juego con algunos de los conocimientos que deben ser adquiridos en el periodo de escolarización obligatoria, para que estos sean aprendidos desde el juego; un juego que pide una implicación motora, emocional y cognitiva del alumno/a, y que, por consiguiente, supondrá un aprendizaje significativo para el alumnado.

3. Programación de la asignatura

3.1. Sustratos teóricos

En este primer bloque de contenido se trabajará la acotación del concepto de juego dramático. Se estudiará su desarrollo en relación al desarrollo evolutivo del niño/a y se dedicará un apartado a una breve descripción de los elementos del esquema dramático, por ser parte del lenguaje común con la creación teatral.

3.1.1. Juego dramático

La base principal que sustenta al juego dramático es la misma que la que sostiene el hecho teatral: el “sí..” mágico formulado por Stanislavski, la convención primera en virtud de la cual se recrea una realidad que no casa con la vigente en esos momentos; esta recreación se hace utilizando distintos símbolos. Se trata de un juego de imitación, en el que los participantes simulan ser alguien que no son y ejecutan acciones que tampoco corresponden a sus roles habituales en la vida real.

Su desarrollo en relación a las etapas psicoevolutivas pasa por el juego simbólico (o de imitación de roles cercanos al niño/a) hacia el juego dramático, entendido éste como distintas actividades de expresión que utilizan el teatro como medio de desarrollo personal. (Tejerina,1994, p.27). Diremos que se trata de una actividad creativa, centrada fundamentalmente en el proceso y de carácter no estructurado o semiestructurado en el caso de los últimos cursos de Educación Primaria.

3.1.2 Elementos del esquema dramático

Dado que el juego dramático comparte elementos formales con el lenguaje teatral, resulta imprescindible que el alumnado maneje mínimamente los elementos que configuran una secuencia teatral. Sin ánimo de una profundización exhaustiva, el alumnado de Magisterio debe ser capaz de distinguir, conocer las características y algunas interrelaciones básicas entre los elementos que se describen en el esquema propuesto por Tomás Motos y desarrollado mediante aportaciones personales (Motos, 2013, p.3).

a) Personaje: es quien “hace”, quien lleva a cabo una acción. Es caracterizado por sus aspectos

físicos y psíquicos, oficio, género, origen social etc, así como por la función que desempeña dentro de la acción ficticia. Las características que configuran su forma de actuar, al tratarse de un juego de improvisación, beben de dos fuentes: la elaboración previa y la acción que lleve a cabo durante el juego. Así, aunque en un principio un personaje esté definido por X rasgos, durante el juego pueden aparecer otros que, sin ser contradictorios, complementen la creación. Es por ello que su definición se materializa “antes” y “durante” el juego dramático.

b) Conflicto: se entiende como tal la confrontación entre de dos o más fuerzas antagónicas, es decir, personajes, cosmovisiones, actitudes frente a una misma situación, intereses, órdenes sociales etc.

c) Espacio: Se trata en dos acepciones: espacio escénico, o espacio físico real donde se lleva a cabo el juego, en el que se sitúa la escenografía y el espacio aludido, aquel en el cual el alumno se encuentra por obra de la convención del juego y la imaginación (el fondo del mar, un desierto, un supermercado etc)

d) Tiempo: Divide para este uso en dos categorías: época y duración. La época hace referencia al marco temporal en el que se ubica la ficción. Dentro de la duración, a su vez, se distingue entre tiempo dramático y tiempo de ficción. El tiempo dramático es la duración objetiva del juego, la que se puede medir con un reloj; el tiempo de ficción corresponde al intervalo temporal que en la realidad duraría la acción representada.

e) Argumento: En su acepción clásica, se trata de la concatenación de sucesos que configuran una historia, unidos entre sí por una línea de causalidad. Para el juego dramático lo interesante de este concepto resulta la relación causa – efecto inmediata, no el producto final derivado de la sucesión de todas las causalidades. Es decir: resulta más interesante el *continuum* que el conjunto final.

f) Tema: la idea o ideas centrales. En este caso el tema es el pretexto para desarrollar el juego y las áreas curriculares asociadas.

3.1.3. Juego dramático y desarrollo evolutivo

En la franja de edad de 5-7 años los niños/as se hallan en un estadio de pensamiento preoperacional (Piaget, 1967). Con respecto a la primera infancia, los niños/as comienzan desarrollar su juego de

un modo más cooperativo, llegando a acuerdos entre varios/as y buscando parecidos con la realidad. También construyen escenografía para sus juegos, ya que “no basta con que su ficción valga para él: es necesario que se torne verosímil” (Leif y Brunelle citados por Tejerina, 1994, p. 55). Ése cambio es muy importante, dado que supone la asunción de un tipo de mirada externa. No basta con que sea una casa para uno de los niños/as, sino que debe parecerlo para todos/as. Se trata de un paso de maduración, en el alejamiento del pensamiento egocéntrico.

DE los 7 a los 12 años, los niños/as se desarrollan en el periodo de las operaciones concretas (Piaget, 1967). Algunas de las características de esta etapa son las siguientes: capacidad de realizar inferencias sobre la realidad con respecto a las apariencias; el pensamiento se vuelve reversible, y necesita de un soporte concreto para desarrollarlo; puede descentrar el pensamiento, contemplando distintos aspectos de una misma cosa, y puede aprehender los procesos de transformación.

Dentro de esta etapa, la forma en la que el juego dramático se desarrolla puede observarse, según Mantovani (Mantovani, 2015), en relación a tres aspectos:

1. La manera en la que se entrega a la actividad. A mayor edad, mayor concentración.
2. La capacidad para dramatizar. A mayor edad, mayor comprensión de las pautas técnicas.
3. Su accionar dentro del grupo. A mayor edad, mejor adaptación social. (Mantovani, 2015)

Relacionando ambas aportaciones diremos que el desarrollo del juego dramático, con la progresiva complejización de los elementos que lo estructuran contribuye a la aprehensión de la realidad y transformación de la misma mediante la representación. Mediante la exploración de personajes, situaciones dramáticas etc. se trazan relaciones de causalidad, se adquiere la capacidad de tomar distintos puntos de vista, se vivencian desde el juego los procesos en progreso (y, por lo tanto, los procesos de transformación) trabajando siempre sobre un concreto, que no es otro que el juego que se está llevando a cabo. Todo ello se lleva a cabo desde el diálogo y la cooperación, ya que sin ella este tipo de juego no puede funcionar.

El desarrollo del juego en la infancia en relación a la expresión dramática puede ser entendido desde la siguiente secuencia: en primer lugar se da el juego simbólico espontáneo, luego se transcurre hacia el juego dramático y finalmente se aproxima al teatro en su acepción más común, es decir, como espectáculo teatral que se muestra ante un público. El tipo de juego que se lleve a cabo está muy ligado con los estadios de desarrollo evolutivo definidos por Piaget. Aunque no sea posible

establecer una regla única e inamovible para definir qué tipo de juego se adecúa mejor a cada edad, ya que cada grupo escolar contiene una idiosincrasia propia fruto de las características particulares de cada alumno/a y los condicionantes como el género, el ratio, el perfil socioeconómico etc, hay ciertas similitudes en varios estudios propuestos para ello. En relación a la franja de edad que nos ocupa, hay distintas propuestas para la división en etapas de la misma:

Autor/es	Etapas descritas	
P. Slade (Slade, 1954)	-5 -7 años -7 -12 años -12 -15 años	Todos ellos citados por Tejerina, 1994, p.242.
E. Errington (Errington, 1980)	-5 – 7 años -7 – 9 años -9 – 12 años	
G. Faure y S. Lascar (1984, p.20)	-Hasta los 6 años -6 – 7 años -8-12 años	
Eines y Mantovani	-6 - 8 años -9 – 10 años -10 – 12 años	(Eines y Mantovani, 1980)

Al ser el desarrollado por artistas y pedagogos contemporáneos, será la división propuesta por Eines y Mantovani la utilizada en la articulación de la asignatura propuesta.

El juego simbólico se sustenta en la función simbólica que, según Tejerina, “consiste en poder representar un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual etc., por medio de un significante diferenciado, que puede referirse a elementos presentes o ausentes.” (Tejerina, 1994, p.34) Siguiendo a esta autora, asociaremos el juego simbólico al estadio del pensamiento preoperacional definido por Piaget. La principal característica de este juego es la capacidad de otorgar a un significante un significado distinto al habitual mediante una sustitución para llevar a cabo una recreación de un objeto, personaje, actividad o emoción ausente. Siguiendo a Tejerina, “los símbolos son el soporte de la ficción y el elemento sobre el que gira la acción del juego. Objetos, roles, situaciones etc. se verán simbolizados de manera original y también de forma estereotipada” (Tejerina, 1994, p. 51). A partir de ahí, el niño/a “busca utilizar sus poderes individuales y reproducir conductas por el placer de darse ese espectáculo a sí mismo y a los otros”

(Tejerina, 1994, p.54), llevando a cabo un despliegue de su personalidad y asimilando, a su vez, la realidad que lo rodea.

Este tipo de juego se desglosa en otros subgrupos que atañen a distintos modos de ejecución y estadios evolutivos. El que nos interesa en este caso es el juego simbólico de representación de roles, que comienza a llevarse a cabo entre los 5 y 7 años y en el que, en palabras de la archicitada autora “(...) plasma experiencias personales y en el que todavía existe una fuerte tendencia del uso de objetos sobre los que proyecta sus afectos” (Tejerina, 1994, p. 57). Este tipo de juego se considera también como juego dramático espontáneo. Algunas de las características de este tipo de juego en este estadio y que van evolucionando progresivamente son la **teatralidad**, el **deseo de transformación en otro yo** y la **relación con el contexto conocido**. Analicemos brevemente estos conceptos.

Sin entrar en amplios debates semióticos, utilizaremos en este trabajo una adaptación de la noción de **teatralidad** propuesta por Óscar Cornago. Según el autor, este concepto se basa en una dinámica de fingimiento o engaño que se lleva a cabo de una forma consciente y que tiene un carácter procesual; esto es, que existe sólo mientras está ocurriendo. También explicita la necesidad de la mirada externa, sin la cual lo teatral deja de suceder. Siendo muy certera esta definición para el teatro profesional, debemos matizarlo en el caso del juego dramático. Así, efectivamente se lleva a cabo una dinámica de fingimiento, pero en la cual el niño/a explora otras facetas del yo en lugar de representar un personaje: el enfoque no es tanto “soy un pirata” como “yo soy un pirata”. El carácter procesual es innegable pero no así la necesidad *sine que non* del otro en tanto que mirada externa: el niño/ a es testigo de su propio juego y éste tiene entidad para él o ella sin necesidad de una mirada externa que lo legitime.

En el **deseo de transformación en el otro** se distinguen la imitación personal y la imitación posicional. En el primer caso, se reproducen los comportamientos y actitudes de personas con las que el niño/a tiene vínculos afectivos. La imitación posicional se fundamenta en el temor o la envidia del niño/a con respecto a los atributos sociales del sujeto imitado (Tejerina, 1994, p.64).

El juego de imitación de roles se basa en un proceso de observación, asimilación y reelaboración. Al jugar a papás y mamás, médicos y enfermeras etc. el niño/a se ubica en el epicentro de situaciones habitualmente protagonizadas por personas adultas, situaciones sobre las que el niño/a no posee el control. El hecho de imitarlas le proporciona el espacio de seguridad para **relacionarse con el**

contexto conocido transformándose en el protagonista de los sucesos (en tanto que agente de la acción, como sujeto que lleva a cabo una serie de actividades que producen cambios en el contexto y en sí mismo). La convención del juego proporciona la tranquilidad de estar moviéndose en un espacio de ficción, con lo que el contexto real no se verá dañado por el impacto de las acciones del niño/a mientras experimenta. Por lo tanto, mientras juega con sus referentes conocidos explora su contexto en el plano simbólico, lo que permite una ampliación de horizontes con respecto a la realidad tangible (es decir, a su edad y su estatus de niño/a) y, a su vez, asimilar comportamientos, roles y actitudes de su entorno, lo que contribuye a su proceso de socialización.

3.1.4. Programación asociada para el aula I

	Actividades propuestas	Duración estimada
Sesión lectiva 1	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Repartir cuadernillos y explicar la dinámica del cuaderno de bitácora. Se trata de un cuaderno en el que deben escribir, al menos, las veces que se les exija y tantas como deseen en torno a los temas y las prácticas del aula. Se recoge puntualmente, tiene carácter confidencial y supone el %10 de la nota final de la asignatura. ⌚ Crear grupos mediante la técnica de la mezcla de Georges Laferrière (se estudiará posteriormente). En dichos grupos, hacer una lluvia de ideas sobre juegos practicados por ellos/as en la infancia, en los que la premisa fuera “como si fuera...” Tratar de definir las reglas o convenciones de cada uno de ellos y, en base a eso, clasificarlos. Posteriormente, presentación de cada grupo de sus conclusiones. ⌚ Lección magistral esquemática sobre el juego simbólico. Delimitación de tipologías. Definición de juego dramático. ⌚ Anotación de cada alumno/a en su cuaderno de bitácora sobre los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> ⌚ Qué espero de esta asignatura ⌚ Qué sensaciones o sentimientos me han surgido al recordar mis juegos de infancia 	2 horas

Tarea complementaria a la sesión 1.	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Lectura de un fragmento del libro “Dramatización y teatro infantil”. (Tejerina, 1994, p. 5 – 98). Realización de un pequeño esquema sobre los puntos clave. 	3 horas
Sesión lectiva 2	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Visionado de vídeos de niños/as de distintas edades llevando a cabo distintos juegos simbólicos. ⌚ Crear pequeños grupos mediante la técnica de la mezcla (3-4 personas) y asociar los vídeos con las lecturas, definiendo qué tipo de juego era el que se estaba llevando a cabo, características en relación a la edad del niño/a y qué aprendizaje puede vehicular ese juego. Posterior puesta en común. 	2 horas
Tarea complementaria a sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Lectura y reflexión crítica (2 folios) sobre el artículo “La pedagogía teatral, una técnica para educar” (Laferriere, 1999) 	3 horas
Tarea de preparación sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Cada alumno/a debe buscar a uno o varios niños/as entre 6 y 12 años y tratar de jugar a alguno de los juegos descritos en la sesión 1. Parte de esos juegos deberá ser grabado en vídeo (1 o dos minutos) para su posterior análisis en el aula. Además, se debe redactar brevemente (1-2 folios) una crónica del juego incidiendo en los siguientes aspectos: relación social y emocional con el niño/a, cómo fluyó la propuesta de juego, cuánto se mantuvo el interés, cómo se desarrolló la idea, quién proponía y quién acataba y el uso de objetos. 	5 horas
Sesión lectiva 3	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Se trabaja en parejas, creadas con la técnica de la mezcla. Cada pareja recibirá el material (vídeo y crónica) de un tercer compañero/a. Cada pareja debe analizar el vídeo en contexto y realizar una crítica constructiva al compañero/a, resaltando algo que haya hecho bien por el juego y algo que pudiera mejorar. Este proceso se repite para que todo el mundo reciba <i>feedback</i>. ⌚ Puesta en común de las críticas realizadas y las recibidas. 	3 horas

3.2. El docente animador/a

3.2.1 ¿A qué nos referimos con animador/a?

No es ésta otra asignatura más, otra estructura, pesada y anquilosante, para retener a los chicos en sus asientos mientras les hablamos impertérritos de lo importante que es tener un alto nivel cultural y de conocimientos. Todo lo contrario: es, frente a lo estático, dinamismo, vida, libertad, y tú eres quien puedes y debes comunicar todo eso. (Cañas Torregrosa, 1992)

En este bloque el alumnado debe reconsiderar su función como docente, dejando de lado una de las acepciones común e inconscientemente más aceptadas como es la de “transmisor/a de saberes” y estudiando el otro lugar que se le propone, que no es otro que el de animador/a. Para ello, es imprescindible estudiar las diferencias entre ambos así como las finalidades del adulto-animador.

Para ello, debe conocer las funciones de ese rol. Georges Laferrière propone la figura del “artista-pedagogo” (Laferriere, 1997) , un educador/a con competencias tanto artísticas como pedagógicas, que se vale del potencial educativo de los recursos artísticos para el trabajo en el aula . Se trata de una propuesta ambiciosa en relación a esta asignatura, ya que exige una mayor alfabetización escénica de la que al alumnado de Grado en Educación Primaria se va a ofrecer en esta asignatura por una cuestión de tiempo. En esta propuesta, nos conformaremos con abordar la labor del desarrollo de las funciones del animador/a. Aún así, la propuesta de Laferrié es trata de un horizonte deseable y, por lo tanto, se trabajará en torno a esas ideas.

Uno de sus objetivos es que todos y todas participen en el juego. Para ello, utilizará la estimulación necesaria, directa o indirecta, sensorial o verbal, pero siempre con el fin de garantizar la participación de todos/as y el desarrollo del juego. (Mantovani, 2015)

En la propuesta que se desarrolla en esta asignatura, además, debe estudiar previamente las temáticas que va a ofrecer para desarrollar el juego. Las temáticas deben, preferentemente, ir asociadas a áreas curriculares. Ahora bien, este aspecto es particularmente delicado. Se trata de casar los contenidos curriculares con las convenciones del propio juego, de tal forma que, si se está jugando al “mercado”, por ejemplo, para trabajar el cálculo mental con tercer curso de primaria, se debe repartir algo equivalente al dinero (billetes y monedas de juguete, por ejemplo) para que sea imprescindible dentro del juego realizar bien las operaciones y que no se den estafas. O, si, por

ejemplo, se está tratando la educación vial jugando a “coches”, sería recomendable que el propio alumnado realizase las señales de tráfico pertinentes, para que éstas deban cumplirse *obligatoriamente*.

Puede darse el caso de que el juego tome un rumbo inesperado y se aleje de lo inicialmente previsto por el animador/a. Es una situación compleja, en la que el adulto/a debe ir tomando decisiones sobre cómo reconducir el juego. Como estrategia para anticiparse, es necesaria la elaboración de un esquema conceptual previo sobre temáticas curriculares no previstas inicialmente que puedan aparecer durante el juego y posibles enfoques. Eso sí, el mapa conceptual es sólo una guía, unos recursos previamente preparados, que pueden resultar útiles... o no. No se deben imponer bajo ningún concepto por aquello de cumplir programaciones, ya que las imposiciones acaban con la esencia lúdica del juego. Siempre es antes el juego que el currículum.

Otra de las cuestiones sobre las que se incide en esta asignatura son las actitudes del futuro docente/a en torno a las características específicas de las sesiones de juego dramático. Algunas de estas características son las siguientes: sensación de descontrol, mayor cantidad de movimiento y ruido que en las horas lectivas convencionales y la necesidad de improvisación continua, por la propia dinámica del juego.

3.2.2. Programación asociada para el aula II

	Actividades propuestas	Duración estimada
Sesión lectiva 4	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Desinhibición: dinámicas teatrales orientadas a que el alumno/a deje el pudor de lado, tanto vocal como corporal. ⌚ Creación de grupos mediante la técnica de la mezcla. Preparación de una improvisación titulada “un(a) gran animador(a) en la que, siguiendo el formato de anuncio televisivo, tienen que “venderse” como futuros animadores/as. Mostrar ante el resto de clase. 	2 horas
Tarea	Lectura del capítulo 2: “La expresión dramática como juego” del libro	2 horas

complementaria a la sesión 4	“Didáctica de la expresión dramática” (Cañas, 1992, p. 27 – 42) y realización de un breve resumen	
Sesión lectiva 5	⌚ Dinámicas de desinhibición y de escucha.	2 horas
Sesión lectiva 6	⌚ Dinámicas de asociación de ideas, como aproximación lúdica a los mapas conceptuales del siguiente módulo.	2 horas
Sesión lectiva 7	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Visionado de fragmentos de vídeo de aulas en las que se trabaja el juego dramático, en este caso sesiones en las que aparentemente cunde el caos. Anotación individual de cada alumno/a en el cuaderno de bitácora sobre las sensaciones que le produce ese aula y el hecho de imaginarse como animador/a de la misma. ⌚ Debate en torno a la funcionalidad pedagógica del juego dramático, partiendo del análisis de los casos propuestos en los vídeos. ⌚ Valoración de las conclusiones extraídas en clase mediante la técnica de los 6 sombreros. 	2 horas
Sesión lectiva 8	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Lectura del libro “Prácticas de dramatización” (Motos Teruel y Tejedó Torrent, 1987) ⌚ En grupos de cuatro o cinco alumnos/as, deben escoger dos ejercicios de los descritos, prepararlos y llevarlo a cabo con el resto de sus compañeros/as de clase en calidad de animadores/as. Posteriormente recibirán feedback sobre su actuación atendiendo a una matriz DAFO. 	7 horas
Sesión lectiva 9	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Calentamiento breve: juegos de desinhibición ⌚ Rol playing: se divide la clase varios grupos. Se trata de una dinámica de imitación de un aula de primaria. Entre todos/as se define aproximadamente el perfil del grupo y qué propuesta de juego concreta se va a trabajar, si es nueva o ya conocida etc. Dos personas sale y cumplirán el rol de animadores/as, llevando a cabo propuestas previamente estudiadas; el resto, en secreto, inventa relaciones entre el alumnado, posibles conflictos etc. En la improvisación, los dos animadores/as han 	3 horas

	de tratar de llevar el juego a buen puerto. El resto de la clase observa. Posteriormente se genera un comentario común sobre cada una de las improvisaciones.	
Sesión lectiva 10	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Animador/a versus profesor/a: En grupo grande se genera debate sobre las características comunes y diferentes que comparten un animador/a y un tutor/a en su quehacer habitual. ⌚ En el cuaderno de bitácora, redactar una reflexión sobre los aspectos del profesor-animador con los que más se identifica cada alumno/a y por qué- 	2 horas

3.3. Aplicaciones prácticas del juego dramático en el aula.

Siguiendo la propuesta de Eines y Mantovani, se propone la división del trabajo con el alumnado en tres etapas diferentes: la primera de los 6 a los 8 años, la segunda de los 8 a los 10 y la tercera de los 10 a los 12. Es decir, la organización es similar a la de los ciclos de Primaria definida por la LOE, y que con la LOMCE queda de la siguiente manera: Primera etapa para primer y segundo curso, segunda etapa para tercer y cuarto curso y tercera etapa para quinto y sexto curso.

3.3.1. Primera etapa

El enfoque para la aplicación del juego dramático en este caso pasa por ir de lo general a lo particular. Eines y Mantovani (Eines y Mantovani, 1980) proponen realizar un inventario de temas partiendo de las proposiciones particulares de cada alumno/a. Para ello, cada niño/a propone a qué quiere jugar y se anotan los contenidos en la pizarra. Después se organizan evitando repeticiones y agrupando por unidades temáticas, de ser necesario, y se decide a qué se va a jugar. Ese juego puede mantenerse durante varios días consecutivos. Es el alumnado, por lo tanto, quien propone y escoge la temática a tratar. El enfoque propuesto por esta asignatura propone una variación con respecto a ello: es el profesor/a quien introduce el tema y explicita la posible duración del juego, es número de sesiones aproximadas que se ofrecen para jugar en torno a esa temática si así se desea.

La elección del tema es clave en este caso. La primera premisa que se debe cumplir es “que se pueda jugar a ello”, es decir, que ofrezca un atractivo inmediato, que la sola mención de “jugamos a

X” estimule rápidamente la imaginación de los educandos. Se puede conectar directa o indirectamente con los contenidos curriculares, siempre siguiendo la línea del atractivo. Pongamos algunos breves ejemplos. En el área de conocimiento del medio, se puede proponer “jugar a la granja”. Puede ser un juego de chequeo de conocimientos previos del alumnado sobre animales de la granja o bien una sesión posterior al estudio de los mismos, donde los niños/as puedan representar aquello que han estudiado previamente. En el área de Lengua, para trabajar el desarrollo oral, sin embargo, hay que disfrazar el juego: “jugar a hablar” no resulta nada atractivo, así que es necesario buscar un detonante externo para generar el deseo, un punto de partida desde el que jugar por imitación o asociación. Un par de ejemplos para esto pueden ser estos: contar el inicio de un cuento y jugar lo que viene a continuación o proponer juegos de simulación de roles sociales (“las visitas”, “la consulta médica”) etc.

El punto relativo al uso del tiempo es importante porque previene la frustración generada por el exceso de expectativas: puede darse el caso de que una temática resulte muy atractiva y se quiera jugar a ella desde distintos puntos de vista. Para comenzar el juego hay que escoger uno de ellos y, por lo tanto, apartar los demás, lo que puede suponer una predisposición negativa de entrada por parte de algunos educandos, quienes han visto la motivación crecer y decrecer rápidamente. Todo el mundo debe tener la seguridad de que sus propuestas son recibidas y valoradas y, por lo tanto, la confianza de que habrá tiempo para llevarlas a cabo. También puede darse el caso contrario: puede que un tema se agote antes de lo previsto y que ya no resulte estimulante. La noción aproximada del uso del tiempo en este caso resulta también interesante, dado que no se puede ni se debe forzar un juego que no funciona por seguir un calendario de contenidos preestablecido.

Siguiendo con la propuesta de Mantovani y Eines, una vez escogido (o, en este caso, ofrecido) el tema, se debe proceder a la exploración de ese concepto, para ver qué posibilidades ofrece y qué personajes toman parte en él. Estos autores proponen que cada educando anote en la pizarra su nombre y el personaje escogido. Considero más oportuno hacerlo en un orden y a viva voz antes de comenzar el juego, dado que el hecho de tenerlo anotado puede suponer un encorsetamiento del juego. Es interesante que cada niño/a tenga un punto de partida claro, pero también la opción de cambiar ese rol si el juego así lo demanda.

En cuanto a los roles, todo el alumnado cumple las funciones de actor/actriz, escenógrafo/a, autor/a y director/a. Se trata de una toma de contacto integral con el juego dramático en el que el hecho de apropiarse de todas las fases del juego cobra relevancia, sin distinguir de momento qué función

competen a cada rol.

3.3.2. Segunda etapa

Esta etapa coincide con segundo y tercer curso de Primaria, respectivamente. La capacidad organizativa y cooperativa con respecto a la etapa anterior ha mejorado ostensiblemente, tanto por el proceso evolutivo como el de socialización que ha vivido el niño/a.

Los roles en la construcción del juego comienzan paulatinamente a distinguirse, sin tener por ello que acometerlos de un modo separado. Es decir: se distinguen las funciones del autor/a, actor/actriz, escenógrafo/a y se van especializando, pero todos/as colaboran en las distintas fases.

Las temáticas siguen siendo ofrecidas por el animador/a y unidas con distintas áreas curriculares. Cada temática puede, no obstante, trabajarse de un modo cada vez más complejo (aportaciones de ideas o material externas al aula, información previa ofrecida en otras asignaturas deliberadamente, confección de escenografía y vestuario por parte del propio grupo etc). Toda la evolución depende de si el alumnado ha tenido una continuidad en el juego dramático o no durante los cursos anteriores.

3.3.3. Tercera etapa

Eines y Mantovani dan cuenta de que, en los cursos de quinto y sexto de Primaria, se da un cambio de paradigma a la hora de crear juegos: se parte de lo particular a lo general. En esta etapa, el alumnado ya escoge primero el personaje y en función de él articula el juego, puesto que ya comprende que cada personaje contiene una serie de significados, proviene de un contexto y tiene unas inquietudes, y en base a él se puede crear.

Según la propuesta de este trabajo, es labor del animador/a ofrecer un abanico de personajes que propicien el aprendizaje asociado al currículum. Para ello, además de personajes, se trabaja con pequeñas secuencias dramáticas asociadas a contenidos curriculares, de un modo muy abierto, para que el alumnado cree en torno a una estructura más evidente. Por lo tanto, no basta con ofrecer como personaje a “un pirata”, sino que hay que especificar “el Pirata Barbanegra y su tripulación, que vivió entre los años 1680 y 1718” para propiciar, en este caso, un trabajo de investigación geográfico previo (seguimiento por mapa de sus rutas) y una aproximación al fenómeno colonial,

una creación de vestuario acorde con la época etc.

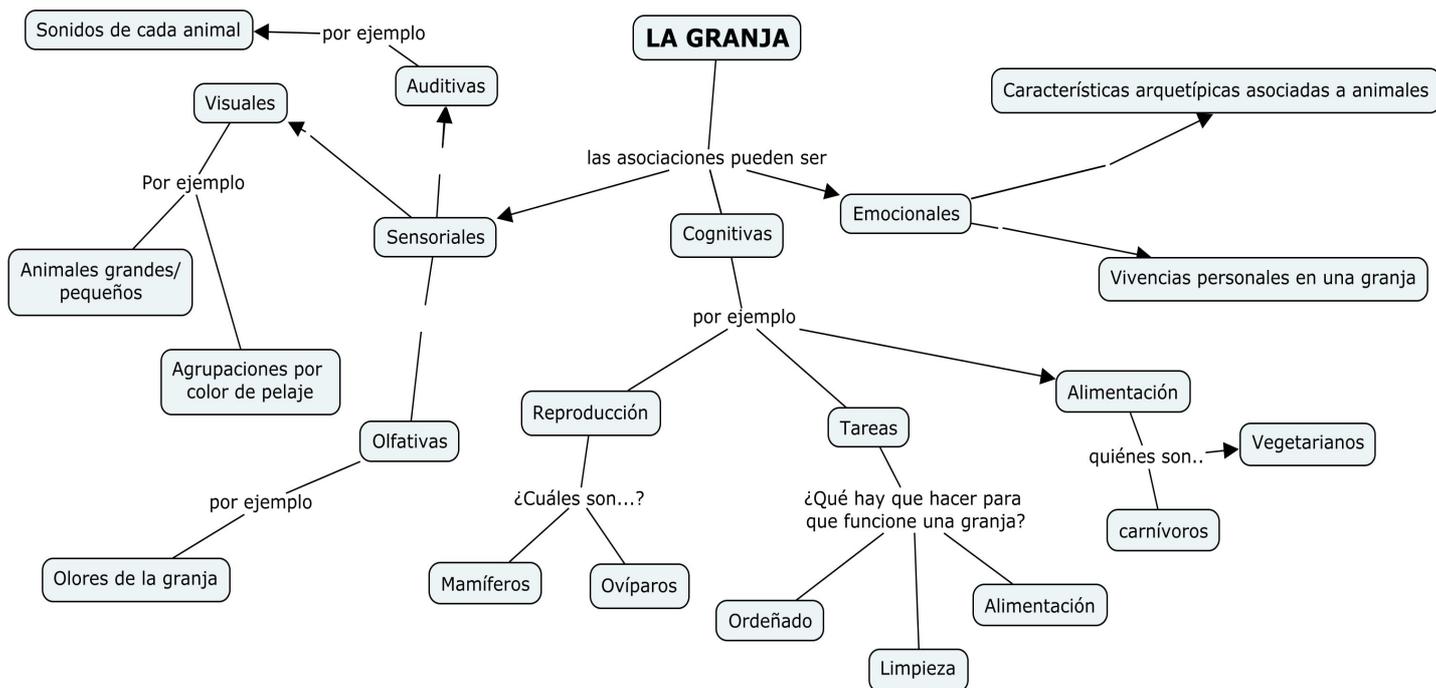
Atendiendo a las estructuras dramáticas que se proponen, se crean piezas cortas de carácter semiimprovisado: no hay texto escrito y prefijado, sino unos puntos en la línea argumental por los que el alumnado transcurrirá durante la representación, atendiendo al principio narrativo básico de presentación – nudo - desenlace. La creación se realiza en grupos pequeños y se mostrará ante el resto de la clase, donde los compañeros/as cumplirán el rol de público y crítico. Esta figura aparece por primera vez y es importante porque ayuda a comprender la necesidad de recibir *feedback* en torno al trabajo realizado, y fomenta la realización de críticas constructivas y respetuosas hacia el resto del grupo.

Los roles teatrales son diferenciados y se pueden dividir en distintas personas en algunos casos, atendiendo al interés personal del propio alumnado. Así, algunos/as pueden ocuparse del diseño escenográfico mientras otros/as elaboran el guión y otros/as confeccionan el vestuario. Todo el mundo puede y debe colaborar en todas las fases del juego, pero se ofrece diversidad de quehaceres para atender a los deseos de cada alumno/a.

3.3.4. Herramientas para la preparación: mapas conceptuales

Uno de los recursos en los que se fundamenta la preparación de estas sesiones de juego dramático es la elaboración de mapas conceptuales previos a la sesión por parte del docente, con la finalidad de que pueda anticiparse a los sucesos del aula y lanzar propuestas que enriquezcan el juego.

Estos mapas conceptuales deben hacerse previamente, con el currículum escolar correspondiente como guía y tratando todas las asociaciones posibles. Estas pueden cognitivas, sensoriales o emocionales, sin tratarse estos tres de departamentos estancos. Jugando a “la granja”, por ejemplo, se podrían establecer este tipo de asociaciones:



Además de programas informáticos como el empleado, pueden realizarse collages, esquemas a mano alzada, pósters etc. Su finalidad es más funcional para el profesor que didáctica para el aula, así que no es tan importante el acabado para la presentación como el que estructure las posibles asociaciones mentales del docente/a previamente. Por ello, no se abordará la labor instrumental de aprender a utilizar el programa informático utilizado en este caso (Cmaps) por no considerarse lo suficientemente relevante para la finalidad última que se persigue.

3.3.5. Programación asociada para el aula III

	Actividades propuestas	Duración estimada
Sesión lectiva 10	<ul style="list-style-type: none"> 🕒 Breve lección magistral sobre la metodología descrita para el trabajo con primer y segundo curso de Primaria. 🕒 Lluvia de ideas sobre posibles temáticas que puedan resultar interesantes para esa franja de edad. 🕒 Creación de grupos y elección de uno de los temas propuestos. Tras realizar la elección, se trazará un mapa conceptual con el currículum 	5 horas

	<p>como guía, en el que se tratará de asociar esa temática a distintos contenidos asociados a, como mínimo, tres asignaturas. Al tratarse de un abanico demasiado grande de posibilidades, tras el diseño de un mapa <i>grosso modo</i> se trazarán tres más específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⌚ Exposición teatralizada de uno de los mapas conceptuales. Se tratará de explicar por qué se han trazado algunas asociaciones y de dramatizar algunos aspectos de la puesta en práctica de la misma. Se explicará que el hecho de haber desechado los otros dos mapas será una práctica habitual, ya que puede que las preparaciones no resulten útiles para lo que el grupo demanda en un momento dado. ⌚ Escritura individual en el cuaderno de bitácora sobre las sensaciones que ha producido la sesión, en relación al potencial del desarrollo curricular del juego dramático y al hecho de trabajar sobre una idea para posteriormente descartarla. 	
Tarea complementaria a sesión lectiva 10	Lectura y realización de breve esquema del capítulo 3: “Del juego dramático al teatro como espectáculo” del libro “Didáctica de la expresión dramática” (Cañas, 1992, p. 49 - 72) y realización de un breve resumen.	2 horas
Sesión lectiva 11	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Análisis de algunos elementos del lenguaje teatral: tabla de Kowzan. ⌚ Introducciones atractivas: se recupera la lluvia de ideas del día anterior. En grupos creados mediante la técnica de la mezcla, se trata de preparar presentaciones atractivas a los temas propuestos. El docente cumple la función de animador/a y se vale de distintos códigos 	3 horas

	<p>teatrales: vestuario, movimiento, música, iluminación etc.</p> <p>⌚ Rol playing: cada grupo experimenta su introducción con el resto de compañeros/as, que cumplirán el rol de alumnado. Tras cada presentación se realizará una crítica constructiva de la misma.</p>	
Tarea complementaria a sesión lectiva 11	<p>⌚ Elaboración de un mapa conceptual visual en torno a una de las temáticas aparecidas en clase, desarrollándolo según distintos lenguajes teatrales. Es decir, si la temática escogida es “La lluvia”, hay que desarrollar un esquema en el que figure qué personajes, espacios, movimientos, vestuario etc. podrían ir asociados a esa temática. El mapa conceptual debe constar tanto de palabras como de imágenes, para desarrollar una iconoteca visual.</p>	3 horas
Sesión lectiva 12	<p>⌚ Breve lección magistral sobre la metodología descrita para el trabajo descrito con tercer y cuarto curso de Primaria.</p> <p>⌚ Abordaje inverso: en grupos de cuatro personas creados mediante la técnica de la mezcla, escoger una asignatura definida en el currículum escolar. Realizar un análisis de los contenidos descritos para esta etapa y definir, al menos, tres temáticas desde las que se pudiera compaginar el juego dramático con el contenido curricular. Por ejemplo, al escoger Matemáticas se podría proponer el tema “el Mercado” y trabajar el cálculo mental; proponer después un apagón en el mercado y la necesidad de hacer la compra a oscuras, escogiendo los productos por su forma (trabajo de geometría) etc. Trabajar desde la</p>	2h

	lluvia de ideas más que desde crear una propuesta cerrada.	
Sesión lectiva 13	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Puesta en práctica del ejercicio anterior: se trabajó en grupos de cuatro personas, así que, por turnos, cada uno de éstos se subdivide en dos parejas. A cada pareja se le asigna la mitad de los alumnos/as del aula, y deben dinamizar la temática desarrollada durante 20 minutos aproximadamente. Es decir: si en el anterior ejercicio ha habido 5 grupos, cada uno de ellos se subdivide y dinamizará la temática propuesta con la mitad de sus compañeros/as de clase como jugadores/as. Quienes juegan lo harán como adultos/as, no fingiendo ser alumnos/as de Primaria. ⌚ Reflexión sobre las buenas prácticas: en grupo grande se realizará una enumeración de las acciones, actitudes, ideas etc. de los compañeros/as que han sido recibidas como aportaciones valiosas para el desarrollo del juego. ⌚ Escritura individual en el cuaderno de bitácora sobre las sensaciones experimentadas en el rol de animador/a. 	4 h
Sesión lectiva 14	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Lección magistral las siguientes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> ⌚ La metodología descrita para el trabajo descrito con cuarto y quinto curso de Primaria. ⌚ Los distintos elementos del esquema dramático ⌚ Los distintos roles en la creación de un espectáculo teatral (funciones del autor/a, director/a, autor/a, escenógrafo/a etc., 	2 h

	<p>con carácter divulgativo) así como del esquema dramático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⌚ Lluvia de ideas sobre posibles temáticas interesantes para ser trabajadas con quinto y sexto curso de Primaria. 	
Sesión lectiva 15	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ En grupos creados con la teoría de la mezcla, escoger (en secreto con respecto a los otros grupos) dos temas de los propuestos el día anterior. Se trata de inventar dos pequeños esquemas dramáticos en torno a esa temática, en los que se especifique la estructura de presentación – nudo – desenlace así como los distintos elementos del esquema teatral que lo configuran (personajes, espacios, conflictos etc.) ⌚ Aprendizaje colaborativo: Los grupos se intercambian sus esquemas dramáticos. Cada grupo escoge uno y desecha el otro. Deben dramatizarlo, siendo libres de realizar los cambios que deseen. ⌚ Se muestran las dramatizaciones ante el resto de la clase. Se analiza qué temática era la propuesta en origen y qué otras han aparecido. Lluvia de propuestas sobre cómo canalizar, reconducir o profundizar en las distintas opciones que han aparecido durante el proceso. 	4 h

3.4. Evaluación

Descriptores	Valor sobre la nota final
Cuaderno de bitácora	%15
Participación activa en el aula	%40
Entrega de resúmenes y esquemas	%35

4. Conclusiones y prospectiva

La implementación de esta asignatura supondría un beneficio para el futuro maestro de Educación Primaria, dado que ofrece la oportunidad de experimentar de un modo práctico el rol de animador teatral, no muy conocido en el ámbito educativo y que, por lo tanto, debe ser estudiado y experimentado. La metodología teórico – práctica descrita es una forma de llevar la propuesta a una realidad tangible e inmediata. El alumnado podrá experimentar los distintos roles que se proponen para su futura práctica docente: tanto el de animador/a como el de educando, en su función real (como alumnado universitario) mediante la encarnación del rol de alumnado de Educación Primaria. Se trata de una práctica lúdica con un componente de evaluación basada en la autorreflexión, para lo que el cuaderno de bitácora supone un soporte básico. La escritura y revisión de la práctica permite asociar lo estudiado con lo vivido, y se tratará de enfocar desde una perspectiva emocional para dar cabida también a ese aspecto.

La adquisición de unas nociones teatrales formales mínimas también resulta necesaria para encaminar el juego de un modo más consciente, atendiendo a los distintos elementos lúdico-teatrales que lo configuran e incidiendo en ellos para obtener mayor provecho educativo. Esta asignatura abre las puertas a esa mínima alfabetización escénica que resulta imprescindible para estos juegos.

Igualmente, la iniciación en los estudios teóricos de pedagogía teatral resulta necesaria para que la asignatura tenga una legitimidad a la hora de ser implementada. El alumnado debe contar con nociones teóricas que le muestren que hay metodologías para el desarrollo de la práctica docente distintas a las convencionales, con unos resultados probados y avalados por las investigaciones de prestigiosos pedagogos/as. En estos tiempos en los que el juego es recibido con cierto desdén por parte de algunas visiones educativas, quienes lo contraponen al aprendizaje, el futuro profesorado debe saber que el juego dramático es un recurso didáctico ampliamente avalado, y que por lo tanto puede ser implementado en el aula para satisfacción propia y del alumnado. Al fin y al cabo, ¿hay algo que les guste a los niños/as más que jugar?

Este trabajo podría ser desarrollado mediante una investigación más exhaustiva en distintas líneas. Una de ellas podría ser la asociación de los contenidos con las competencias universitarias específicas a desarrollar por el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria para, además de legitimarlo pedagógicamente, adecuarlo a los requisitos académicos que estos estudios

demandan, y así ser presentado como un plan de estudios en el marco académico real pudiéndose poner en marcha por un profesorado competente para tal menester.

Otra posibilidad de desarrollo pasaría por aumentar los contenidos trabajados en la asignatura y, consecuentemente, los créditos ECTS dedicados a la misma. Cuestiones como la perspectiva de género o recursos como el Teatro del Oprimido podrían ser trabajados en este marco para ampliar los horizontes del profesorado. Si bien no han sido abordadas en este trabajo, podrían ser aportaciones interesantes a la hora de vehicular el juego dramático desde un punto de vista social, identitario o cultural.

Finalmente, la evaluación podría ser estudiada de una manera más profusa, tanto desde el aspecto teórico como desde la experiencia empírica del alumnado universitario. La evaluación en los campos artísticos suele considerarse un ámbito difícilmente objetivable y, sin embargo, podría resultar interesante refutar esta cuestión tanto desde el estudio de prestigiosos pedagogos/as como desde la vivencia en el aula. La posibilidad de evaluación de este recurso didáctico facilita su aplicación en las escuelas, ya que en éstas los procesos evaluativos son imprescindibles. El hecho de asumir que el juego dramático es un recurso didáctico tan evaluable como cualquier otro lo dota de más legitimidad y, por lo tanto de mayor facilidad para ser introducido en la vida cotidiana del aula de Primaria.

Bibliografía

Cañas Torregrosa, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

Eines, J., y Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

Jefatura del Estado,. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (pp. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>). Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Laferriere, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Laferriere, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, 13, 54-65. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/42629>

Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.

Leif, J., y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.

Mantovani, A. (2015). *¡Jugar! ¡Dramatizar! (El teatro en la educación)* (1st ed.). PDF. Retrieved from http://www.escueladeteatroengranada.es/datos/archivos/Jugar_Dramatizar_El_teatro_en_la_educacion_por_Alfredo_Mantovani.pdf

Motos Teruel, T., y Tejedó Torrent, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. (2013). *Psicopedagogía de la dramatización* (1st ed.). Valencia. Retrieved from <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.

Universidad.es,. (2015). *Universidad.es - Estudiar en España (Oficial)*. Retrieved 30 August 2015, from <http://universidad.es/universidades>

Sierra, Z. (1996). Juego dramático y pensamiento. *Educación Y Pedagogía*, 12-13. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6213/5729>