



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE
UN TALLER DE TEATRO MUSICAL
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autor: Aitor Fernández Otaola

Directora: Maria Concepción Gomez Parreño

ÍNDICE

<u>1. Abstract.....</u>	<u>2</u>
<u>2. Introducción.....</u>	<u>3</u>
<u>3. Objetivos de la intervención.....</u>	<u>4</u>
<u>4. Marco teórico.....</u>	<u>5</u>
<u>5. Metodología.....</u>	<u>10</u>
<u>6. Marco de contextualización del taller de teatro</u>	<u>11</u>
<u>7. Metodología de taller.....</u>	<u>12</u>
<u>8. Propuesta de taller.....</u>	<u>15</u>
<u>9. Estructura del taller.....</u>	<u>18</u>
<u>10. Evaluación.....</u>	<u>23</u>
<u>11. Conclusiones.....</u>	<u>26</u>
<u>12. Bibliografía.....</u>	<u>29</u>
Anexos	
<u>Anexo 1 Actividades de la etapa “Expresión corporal”.....</u>	<u>30</u>
<u>Anexo 2 Actividades de la etapa “Juego dramático”.....</u>	<u>32</u>
<u>Anexo 3 Actividades de la etapa “Sentido musical”.....</u>	<u>34</u>
<u>Anexo 4 Tablas de evaluación de conflictos.....</u>	<u>35</u>
<u>Anexo 5 Tabla de evaluación de efectos terapéuticos.....</u>	<u>37</u>

ABSTRACT

Las disciplinas artísticas siempre han sido un campo tan beneficioso como poco utilizado en educación. En esta propuesta de *taller de teatro musical* en educación primaria se ha indagado en el mundo de la *pedagogía teatral* y su relación con la *música* y el *juego* como técnicas de transmisión de valores y desarrollo de aprendizajes. La puesta en práctica mediante el diseño e implementación de un taller por parte del *mediador* ha logrado que los alumnos muestren avances significativos en diversos campos como el autoconocimiento corporal o el descubrimiento de nuevos géneros musicales, además de favorecer a la dinámica grupal dentro y fuera del taller. De cara al futuro, este proceso ha abierto las puertas a nuevas propuestas en el ámbito de la dramatización infantil así como al interés formativo del propio educador.

Diziplina artistikoak positiboak bezain ez erabiliak izan dira betidanik hezkuntza arloan. Lehen Hezkuntzarako *antzerki musikaleko tailer* proposamen honetan, *antzerki pedagogiaren* munduan sakondu da, *musikarekin* eta *jolasarekin* kontaktuan jarritz, horiek baloreen transmisio eta ikaskuntza tresna gisa erabilia. *Bitartekariak* egindako plangintza eta martxan jartzeari esker, ikasleak hainbat arlotan erakutsi dute euren garapena hala nola, gorputzaren autoezagutzan edota musika genero berrien aurkikuntzan. Horrez gain, tailerrak, talde dinamikari lagundu egin dio tailer barruan nahiz kanpoan. Etorkizunari begira, prozesu honek atek ireki dizkio bitartekariaren formakuntza interesari, baita ekimen berriak proposatzeari haur dramatizazioaren esparruan.

The artistic disciplines have always been a beneficial field little used in education. In this proposal for a *musical theatre group* in Primary Education, it has been investigated the world of *theatrical pedagogy* and its relationship with *music* and *play* as the transmission of values and development of learning techniques. The implementation through the design and application of a workshop by the *mediator* has managed that students could show significant advances in different fields such as body self-awareness or the discovery of new music genres, apart from promoting group dynamic within and out of the workshop. Looking to the future, this process has opened doors to new proposals in the field of child drama as well as the educational interest of the mediator.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cada vez son más los centros que incluyen la actividad teatral dentro de su oferta educativa. Célia Marcos, Concepció Salgado e Isabel Villalba afirman que esto se debe a que la gran mayoría del profesorado y comunidad educativa cree que “la dramatización es una actividad que complementa y enriquece la totalidad de las áreas curriculares, además de fomentar otros tantos aspectos clave en el aprendizaje” (la creatividad, el lenguaje no verbal, la competencia lingüística etc.). Los talleres de teatro se han convertido en uno de los medios de los colegios a la hora de poner en práctica lo que a partir de ahora conoceremos como pedagogía teatral.

La enseñanza debe ser un reto constante con el fin de alentar a los niños, niñas y jóvenes durante su proceso de aprendizaje de manera que la formación del individuo sacie sus intereses personales. Actualmente, este reto se presenta aún más complicado que hace unos años a causa de la gran cantidad de información a la que podemos acceder mediante diversos canales (internet, TV, cine...) y al atractivo de ésta, el cual hace que la enseñanza tradicional resulte menos motivadora. Por ello, es importante que los docentes indagemos en busca de nuevos métodos que vuelvan a captar la atención de los alumnos.

Ante esta necesidad, el taller de teatro se presenta como una propuesta metodológica innovadora con un gran número de efectos positivos en el desarrollo personal de los infantes. El uso del juego como herramienta didáctica ofrece una perspectiva distinta del proceso educativo, volviéndolo más dinámico y divertido y menos teórico y, a su vez, otorga al alumno un papel protagonista a lo largo del mismo proceso, en el cual es fundamental su participación activa. Esta metodología también se caracteriza por la importancia que le da a la interacción entre los niños y niñas, elemento que favorece una educación para la convivencia sana y una formación basada en la diversidad.

Esta investigación e intervención nacen a raíz del interés personal en la búsqueda de nuevas metodologías educativas que utilicen disciplinas artísticas como medio de adquisición de competencias y valores.

Tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de la pedagogía teatral y en el funcionamiento de los talleres de teatro, así como poner en marcha dicho proyecto en un centro educativo con el fin de nutrir el proceso de desarrollo de un grupo de alumnos en todos los aspectos en los que la pedagogía teatral sea enriquecedora. Además, también

pretende indagar en el uso de la música como herramienta didáctica compaginándola con la dramatización.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El objetivo principal de mi trabajo de intervención es que un grupo de alumnos de primaria del centro concertado Ibaigane Ikastetxea adquieran y desarrollen competencias artísticas y valores a través de la participación en un taller de teatro proyectado, diseñado y conducido por mí como mediador.

En la puesta en marcha de este taller se ha aprovechado la alta motivación de la actividad extraescolar en la que participa voluntariamente el grupo ya mencionado.

Es engañoso limitar a uno sólo todos los objetivos de este proyecto. Tras un exhaustivo análisis acerca de la pedagogía teatral y los talleres de teatro, estos son los objetivos específicos que se pretenden alcanzar ([Consultar los anexos 1, 2 y 3](#)).

1. Conseguir que los niños utilicen su cuerpo para **ponerse en contacto con el entorno** y con sus compañeros. (Actividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 10).
2. Que los alumnos aprendan a **canalizar sentimientos** por medio de su cuerpo. (Actividades 1, 5, 11 y 13)
3. Ayudar a los niños a la hora de adquirir recursos para expresarse sin palabras, trabajando el **lenguaje no verbal**. (Actividades 1, 2, 3, 5 y 9)
4. Mejorar la **capacidad imitativa** de los alumnos. (Actividades 4, 6, 7, 8 y 9)
5. Utilizar la **imaginación** como herramienta durante el desarrollo de actividades creativas. (Actividades 3, 5, 8,10 y 12)
6. Trabajar algunos elementos básicos de la **puesta en escena**: entonación y posicionamiento. (5, 6, 7 y 8)
7. Aumentar el conocimiento de **diversidad musical** de los alumnos presentándoles un gran abanico de géneros musicales. (Actividades 3, 8, 11 y 13)
8. Dar a conocer unas **mínimas nociones musicales** que permitan interpretar y crear música en situaciones cotidianas. (Actividad 12)

9. Utilizar la música como **elemento motivador** y **medio de desinhibición**. (Actividades 3, 8, 11, 12 y 13)
10. Utilizar el taller como **herramienta de cohesión grupal**, generador de un clima de confianza. (Todas las actividades)
11. Crear un espacio en el que el alumno sea capaz de mostrarse **desinhibido** dejando atrás sus vergüenzas. (Todas las actividades)

MARCO TEÓRICO

La pedagogía teatral, breve historia.

La pedagogía teatral se define como una estrategia multifacética y activa que permite instalar los múltiples usos del teatro en educación, buscando potenciar las etapas de desarrollo de juego y nutrir el área cognitiva, psicomotriz y afectiva de los estudiantes, docentes y comunidad educativa.

Verónica García Huidobro (1996) data su aparición una vez concluida la Segunda Guerra Mundial. Las terribles consecuencias del conflicto a nivel social también se reflejaron en el plano educativo. Este hecho, unido al deseo colectivo de ir dejando atrás el modelo conductista, impulsó la búsqueda de nuevas metodologías innovadoras que optimizaran el proceso de aprendizaje. La búsqueda de estas nuevas estrategias didácticas trajo consigo el reconocimiento del juego como herramienta de desarrollo de aprendizajes, uno de los pilares metodológicos de la pedagogía teatral.

El inglés Peter Slade fue uno de los primeros en estudiar los efectos del teatro en relación a la evolución y aprendizaje de los niños. Más tarde, destacan el trabajo de la profesora Dorothy Heathcote y Gavin Bolton y sus intentos por indagar en el uso del teatro y dramatización en materia educativa. Los estudios de ambos y la metodología derivada de ellos fueron la base de las primeras prácticas teatrales llevadas a cabo en los centros de todo el mundo.

Según menciona García Huidobro, (1996) con el paso del tiempo, la pedagogía teatral ha ido evolucionando y experimentando cambios que a día de hoy han hecho que se distingan cuatro tendencias dentro de la misma.

- Tendencia **neoclásica**: se centra en el aspecto profesional del teatro y valora más el resultado que el aprendizaje en sí. Se da mayor importancia al alumno como artista.
- Tendencia **progresista liberal**: se hace hincapié en el alumno como epicentro del teatro, poniendo en primer plano el desarrollo afectivo de las personas.
- Tendencia **radical**: el teatro es considerado como una herramienta para el cambio social, adquiriendo la interpretación, un marcado rol político-cultural.
- Tendencia del **socialismo crítico**: acepta tanto el interés por parte del desarrollo genuino del alumno, como el rol cultural que el teatro desempeña en una sociedad.0020

Conceptos de pedagogía teatral

Muchos autores coinciden en el hecho de que, pese a ser una metodología que poco a poco está introduciéndose en la comunidad educativa, la pedagogía teatral todavía es un campo con disposiciones “tímidas e incomplejas” (Cervera, 1981).

La pedagogía teatral, al igual que toda metodología educativa, consta de unos básicos fundamentos pedagógicos esenciales para su enseñanza. García Huidobro (1996), destaca los siguientes:

- Es una **metodología activa** que trabaja lo relativo al mundo afectivo de las personas.
- Pone por delante la **vocación humana** y no la artística no dando posibilidades solo a los niños que muestre aptitudes como futuros actores o actrices.
- Utiliza el **juego** como un **recurso** educativo fundamental.
- **Respeto la naturaleza del alumno** y sus posibilidades según las etapas de desarrollo.
- Prioriza el **proceso de aprendizaje** sobre el resultado artístico teatral.
- Facilita la **capacidad expresiva** y **creativa** a través del juego dramático.

Todos estos principios presentan la pedagogía teatral como una propuesta innovadora, defensora de una enseñanza dinámica y personalizada y cuya herramienta

didáctica esencial es el juego. En un panorama educativo en el cual cada vez se valora más la motivación del alumnado a la hora de desarrollar aprendizajes, este tipo de metodologías se convierten en una opción a tener en cuenta.

El juego como herramienta de desarrollo de aprendizajes en general

Isabel Tejerina (1994) defiende que “la raíz del teatro está en el juego”. Como ella todos los autores coinciden en que el **juego** es la **herramienta** mediante la cual se debe poner en práctica la práctica teatral en los centros.

Se define el juego como una “actividad exploratoria, abierta y dinámica, que indaga nuevas combinaciones y propicia la iniciativa y creatividad del niño” (Tejerina 1996).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el juego es un recurso educativo relativamente moderno. Para los seres humanos el juego constituye un mecanismo de adaptación y aprendizaje sobre todo en la etapa más joven, donde el niño lo utiliza para ponerse en contacto con el mundo que le rodea, además de un buen método de liberación de energía y mediación de conflictos. Hay quien lo define incluso como una necesidad biológica. En el plano educativo, el juego se convierte en un medio que alienta el interés del alumno y, a su vez, le otorga un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Debemos considerar la relación existente entre el juego y el teatro en una doble dimensión: por una parte, el teatro formalizado es, en esencia, un juego mediante el cual unos actores representan, ante un público, una irrealidad. Por otro lado, todas las actividades que pretenden desarrollar las capacidades expresivas del alumno mantienen una relación inherente con el **juego simbólico y dramático**.

Diferencia entre juego simbólico y juego dramático

Llegados a este punto tenemos que hacer una distinción entre los diferentes tipos de juego que nos presenta la pedagogía teatral. En su obra Tejerina (1996) destaca, sobre todo, dos tipos de juego: el juego simbólico y el juego dramático.

Para comprender mejor esta distinción tenemos que hacer referencia al trabajo de Piaget en el ámbito de psicología evolutiva. Distinguió tres tipos de juego acordes con el desarrollo personal de cada niño: el juego sensoriomotor (se desarrolla entre los 0-2 años, en los que el niño utiliza su cuerpo para controlar y ejercitar su conducta: corretea, agarra, salta...), el juego simbólico (se desarrolla entre los 2-7 años, se basa en la capacidad

humana de representar un significado mediante un significante diferenciado, también conocida como función simbólica) y el juego de reglas (a partir de los 7 años, incluye dentro juegos sensomotores e intelectuales en los que cohabitan competitividad y respeto hacia unas normas).

Basándose en estas afirmaciones, Tejerina (1996) sitúa el origen de la expresión dramática infantil en los **juegos simbólicos**. En el aspecto teatral, estos juegos tienen como objetivo iniciar al alumno en la práctica de la imitación y representación personal de diferentes elementos, emociones, actitudes... A la hora de poner en marcha un taller de teatro, ofrecen información útil para saber de dónde parte el docente o para trabajar unas nociones de expresión básicas.

El **juego dramática** o **juego teatral**, es similar al simbólico respecto a sus intenciones (también pretende desarrollar la capacidad expresiva del alumno y utilizarla para crear situaciones), pero difiere de él en el contexto debido a la planificación. En el juego dramático es el educador quien prepara el contexto, dando unas pautas a seguir y estableciendo unas normas previamente, lo cual limita la libertad otorgada al alumno. Este tipo de juego se incluye entre los juegos de normas por lo que su aplicación es óptima en unos baremos de edad mayores a los del juego simbólico.

La expresión dentro de la pedagogía teatral

Lo singular y excepcional de la dramatización, tanto desde el punto de vista artístico, como desde el pedagógico radica en que aúna todos los **recursos expresivos básicos del ser humano**: las expresiones lingüística, corporal, artística y rítmico musical. Sin querer restar importancia a las demás, este trabajo focaliza su atención en el ámbito de la expresión corporal y rítmico musical.

La inteligencia emocional

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. Este concepto nace tras el desacuerdo de muchos científicos respecto al enfoque únicamente cognitivo que se le otorgaba a la inteligencia tradicionalmente y se refuerza con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Esta teoría destacó por primera vez la relevancia de la inteligencia emocional en materia educativa, con la distinción, entre otras, de las inteligencias

intrapersonal (reconocer y regular las propias emociones) e interpersonal (gestión de emociones a la hora de relacionarse con los demás).

Desde el punto de vista pedagógico los beneficios que acarrea una buena práctica docente en inteligencia emocional son múltiples: ayuda a la hora de identificar emociones, eleva la autoestima, mejora el rendimiento escolar, fomenta la autonomía y la seguridad, potencia las relaciones interpersonales, enseña a gestionar los conflictos, mejora la salud mental y física...

Como ya se ha dicho, la pedagogía teatral unifica el desarrollo de los recursos expresivos básicos de todo ser humano mediante el juego. Estos recursos expresivos también se reflejan en el ámbito emocional, y hacen que el juego simbólico y dramático se convierta de una manera indirecta en un medio para aprender a identificar y gestionar las emociones de una manera adecuada.

La expresión corporal y el mimo.

El concepto de expresión corporal “suele aplicarse al lenguaje que, sirviéndose del gesto, del rostro o de la posición, subraya, completa o sustituye al lenguaje de la palabra oral” (Cervera, 1981). Desde el punto de vista de la educación artística, esta consideración resulta demasiado superficial y por eso ahonda en la validez de la expresión corporal a la hora de revelar la naturaleza psíquica de cada persona o, dicho de otro modo, a la hora de desarrollar la inteligencia emocional.

Mientras que la expresión lingüística se trabaja de forma intensiva e interdisciplinar en la totalidad del currículo escolar, la expresión corporal ocupa, tradicionalmente, un papel secundario en el panorama educativo, trabajándose, únicamente, en Educación Física. Con el paso del tiempo, la comunidad educativa ha ido reconociendo el papel fundamental de la expresión corporal en el desarrollo de los niños y niñas entorno a dos ejes centrales: el primero centrado en tomar conciencia del cuerpo y en lograr su progresiva sensibilización y el segundo basado en aprender a utilizarlo tanto desde el punto de vista motriz como desde su capacidad expresiva y creadora.

Curiosamente, estos ejes muestran una gran similitud con la definición que Goleman hizo acerca de la inteligencia emocional (citada previamente): ambos destacan una primera fase basada en el autoconocimiento y una segunda, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades necesarias para utilizar el cuerpo o las emociones

respectivamente como elemento de comunicación. En sintonía con esta alternativa, Tejerina (1996) afirma que “hay una disposición natural del ser humano para traducir lo que siente y piensa en signos corporales y faciales”. Estas similitudes hacen que, al trabajar la expresión corporal, indirectamente, podamos trabajar la inteligencia emocional dentro de la pedagogía teatral.

Los juegos mímicos se convierten en el recurso principal a la hora de trabajar este campo. En este punto, es importante hacer una distinción entre la **expresión corporal** y **el mimo**. Mientras que la expresión corporal está dotada de una mayor libertad e individualidad, siendo la codificación de los gestos una cuestión personal, el mimo (código gestual e imitativo) es la representación corporal de códigos culturales conocidos por la mayoría de las personas (dentro de un marco social común). Dicho de otro modo, el mimo es la armonía artística de la gestualidad de diferentes individuos.

A partir de los dos años de edad, con la aparición de los juegos simbólicos, los niños empiezan a practicar la mímica. En los talleres de teatro, el juego mímico está entendido como un tipo de juego dramático basado en la imitación. Sin embargo, antes de hacer de los ejercicios mímicos un juego reglado, conviene que los profesores utilicen ejercicios cuyo objetivo sea analizar el punto de partida de los niños y niñas en lo que a expresión corporal se refiere, observando peculiaridades, puntos fuertes, carencias etc. a la hora de trabajar el mimo.

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca dentro de los diseños cualitativos, más concretamente en la planificación y evaluación de un proyecto educativo y su puesta en práctica en un grupo de alumnos de 4º de primaria, mediante la actividad extraescolar de Taller de Teatro. Se pueden diferenciar varios apartados dentro de la recogida de datos y seguimiento del proceso.

Para empezar, fue necesario iniciarse en una investigación previa en bibliografía especializada para la creación de la fundamentación teórica. Se consultaron tanto artículos publicados en la red como libros. Entre los autores destacados dentro de esta bibliografía encontramos a: Isabel Tejerina, Juan Cervera y Verónica García Huidobro.

También se ha utilizado una experiencia previa de una compañera del centro buscando la ejemplificación: la extraescolar de Taller de Teatro ya existente desde hace cuatro años. Para ello se ha acudido en observación participante a lo largo de 6 semanas a las sesiones planteadas por esta profesora. En el transcurso de estas sesiones se ha procedido a analizar el funcionamiento del taller en general: metodología, actitud de la mediadora, comportamiento de los niños...

Para apoyar el largo proceso de seguimiento y de cara a la evaluación final también se ha optado por la construcción de un anecdotario para la 1º fase del trabajo, donde se han ido registrando sesión por sesión el desarrollo de las dinámicas y actividades propuestas por el mediador, resaltando sobre todo las actitudes y comportamientos de los alumnos así como los conflictos causados.

MARCO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL TALLER DE TEATRO

El taller de teatro sin el cual el desarrollo de este trabajo no habría sido posible, ha sido impartido en el centro escolar Ibaigane Ikastetxea. El haber sido antiguo alumno del centro y actual profesor en prácticas ha facilitado las comunicaciones entre los diferentes agentes educativos que han permitido que el taller se lleve a cabo. También ha resultado esencial la participación y visto bueno de las familias, cuya conformidad y aprobación ha sido un factor clave.

Este centro se sitúa entre los barrios de San Ignacio y Deusto, en el municipio de Bilbao. Se trata de una colegio concertad, mixto y religioso, de gran prestigio entre los habitantes de ambos barrios. Es un colegio que destaca por facilitar un clima familiar y primar la atención individualizada a sus alumnos.

El modelo lingüístico del colegio es el B. Se fomenta un mayor uso del euskera sin dejar de lado la importancia y necesidad del castellano.

Para la puesta en marcha de este taller se ha optado por solicitar la participación del grupo de 4º de primaria dónde el mediador ha realizado el periodo del Practicum III.

METODOLOGÍA DE TALLER

La intervención propuesta se llevará a cabo mediante la metodología de talleres la cual está caracterizada por la motivación y la búsqueda de integración de la teórica y la práctica, pues fomenta el “aprender haciendo”. Esta metodología hará que la labor del dinamizador condicione el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relación entre los diferentes agentes educativos

Al igual que en cualquier buena práctica, la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, facilita, profundiza y enriquece la labor del mediador en el taller de teatro. Esta comunicación debe ser multidireccional, implicando a todos los agentes educativos posibles y convirtiéndose todos estos tanto en emisores, como en receptores.

No obstante, la relación con cada uno de esos agentes no puede estar enfocada del mismo modo, pues no resultaría adecuado.

Relación mediador-alumnos

En el sistema de educación tradicional los profesores siempre han sido un modelo de disciplina y autoridad cuya tarea era transmitir conocimientos de una manera teórica y mecánica. El paso de los años, ha ido transformando esta profesión y a día de hoy la imagen del profesorado ha cambiado notablemente, abandonando el conductismo en favor del constructivismo.

Este taller concibe la figura del educador como un mero mediador entre los alumnos y los aprendizajes y habilidades que se pretende desarrollen. Por eso se debe señalar que su rol no es protagonista, sino secundario. Lógicamente, esto no quiere decir que su guía y conocimientos no sean relevantes y necesarios a la hora de guiar al grupo.

Más allá de ser un buen profesional, es importante que los niños encuentren en el mediador una figura afectiva y cercana, que está implicada en el proyecto y que valora su esfuerzo de la manera adecuada. De ser así, los niños se sentirán también más implicados y motivados durante todo el proceso. Las bromas y situaciones cómicas pueden considerarse un buen punto de encuentro a la hora de facilitar y reforzar relaciones.

La metodología del taller de teatro favorece un aprendizaje libre, autónomo, interactivo y motivador y a menudo estas características dificultan la dinámica de grupo.

El control de la clase y el estrés que produce su falta son dos de los puntos que más preocupan en el mundo de la educación. En los talleres de teatro el mediador debe entender que sacrificar el lado más disciplinar puede suponer grandes ventajas de cara a la creación de un estrecho vínculo con el grupo.

Esto no quiere decir que los malos comportamientos no deban ser corregidos. Como mecanismos de control se proponen dos alternativas: por una parte establecer durante la primera sesión del taller unas normas comunes basadas en el respeto que, en caso de ser quebrantadas, tendrán una penalización (por ejemplo, no participar en las dinámicas de una sesión); por otra parte, utilizar las emociones como regulador de comportamientos. Es curioso observar cómo, aunque desde el aspecto pedagógico resulte criticable, el hecho de que el mediador se muestre decepcionado o agradecido intencionadamente condiciona de una manera positiva la actitud de los alumnos.

Se puede concluir que la base de la relación mediador-alumnos está condicionada por la creación de un adecuado clima de confianza el cual favorecerá la participación y la comodidad de todos los presentes.

Relación mediador-profesionales de la educación/centro educativo

En el ámbito de la relación entre el mediador y otros profesionales del mundo de la educación, aún queda mucho por hacer.

Aunque durante la formación del profesorado se resalta la importancia de la comunicación entre profesores, pedagogos, especialistas etc. en la realidad no resulta fácil encontrar, por ejemplo, un profesor de extraescolar que esté en contacto con el tutor de un grupo para el óptimo funcionamiento de éste.

Durante el desarrollo de este proyecto, el haber sido antiguo alumno y actual profesor en prácticas del centro ha facilitado enormemente esta labor de comunicación, teniendo la oportunidad de comprobar de primera mano, cuáles son las ventajas que conlleva.

La relación entre el mediador y el tutor de prácticas se podría considerar básica. Al inicio del taller, una reunión con éste permite hacer un diagnóstico inicial acerca de los diferentes perfiles de los niños así como adaptar la programación a las características y necesidades del grupo. Además, el establecer contactos periódicos facilita el análisis de

la evolución de los alumnos y la reflexión y autocrítica del mediador de cara a sus propuestas.

Respecto al efecto terapéutico que puede tener el taller en algunos alumnos con necesidades especiales, las entrevistas con los pedagogos y especialistas del centro puede resultar clave para la superación de múltiples problemas. Estos encuentros serán útiles para compartir avances en esos procesos de superación o a la hora de aconsejar por dónde enfocar la práctica del mediador en el taller en el caso de alumnos concretos.

En un plano administrativo situamos la relación entre el mediador y la dirección del centro. En caso de establecer un correcto vínculo, estos contactos permiten modificar horarios, acordar fechas para la puesta en escena de las representaciones, proponer nuevos proyectos...

A día de hoy parece que este tipo de comunicación está relegada al olvido. Sin embargo, este proyecto no hubiese sido posible sin la colaboración de todos estos agentes y por ello pretende presentarse como ejemplo de buena práctica en este sentido.

Relación mediador-familias

Por último cabe destacar la importancia de las relaciones entre el mediador y las familias. Si bien en este caso no hablamos de encuentros periódicos, el mediador tiene que mostrar su disponibilidad en caso de que las familias quieran ponerse en contacto con él para cualquier tipo de asunto.

La representación e incluso algunas de las actividades, pueden requerir la colaboración (presencial o no presencial) de las familias. Inmiscuir a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas les permite ver qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo y a la vez resulta un elemento motivador para los niños. Se convierten en otra fuente de evaluación del taller y se les da el poder de proponer cambios, ideas... En este aspecto el taller tiene que estar abierto a la crítica.

En los casos en los que se quiera dar a conocer algún cambio en la dinámica del taller o el anuncio de algún evento importante, establecer contactos personales se convierte en una tarea complicada. Para evitar este tipo de problemas las circulares son una herramienta muy útil. En ellas hay que cuidar el registro y la adecuación del texto, además de asegurarse de la claridad del mensaje.

La relevancia del mensaje también determinara el canal y las características de la comunicación. Cuando tratemos de comunicar algo poco relevante en referencia a un alumno en concreto, el propio alumno puede convertirse en el intermediario del mensaje. Si estamos tratando un asunto de más preocupante es conveniente acordar una fecha para un encuentro personal.

Pese a todo hay que tener en cuenta que la relación con las familias debe ser bidireccional y voluntaria y aunque se fomenten, tampoco conviene forzarlas.

PROPUESTA DE TALLER

Como ya se ha comentado, al igual que sucede con cualquier propuesta o actividad extraescolar, la comunicación entre el centro y el mediador es esencial para una buena praxis. En este caso, las buenas relaciones entre ambos han hecho posible, que desde el principio se hayan podido establecer comunicaciones con el objetivo de mejorar la experiencia.

Una vez desarrollada la programación del taller en base a lo trabajado durante la construcción del marco teórico, se organizó una reunión entre el mediador y la directora del colegio para detallar cuáles serían las características del proyecto. Las directrices pactadas durante ese encuentro han guiado el taller durante toda su implementación.

El grupo

De los 34 alumnos que cursan 4º de primaria, 24 han sido autorizados por sus respectivos tutores para la participación en el taller de teatro. Como se puede comprobar el tamaño del grupo es bastante grande, lo que ha condicionado la mecánica del taller. Más allá de considerar este factor un condicionante negativo, se le ha pretendido sacar partido trabajando la cooperación, diversidad y convivencia.

Dentro del grupo encontramos perfiles de niños muy diferentes. El origen, las habilidades académicas, la capacidad de socialización o simplemente la personalidad son elementos clave a la hora de crecer como individuo social. El taller respeta esta diversidad, utilizándola como herramienta enriquecedora.

Calendario

Los días en los que se ha impartido el taller han sido los martes y los jueves, comenzando el día 6 de marzo, y concluyendo el 12 de junio.

marzo de 2014							abril de 2014							mayo de 2014							junio de 2014						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
					1	2	1	2	3	4	5	6					1	2	3	4						1	
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13								2	3	4	5	6	7	8
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20								9	10	11	12	13	14	15
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27								16	17	18	19	20	21	22
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30												23	24	25	26	27	28	29
31																					30						

Tabla 1. Calendario del taller

Sesión → ○

*Sesiones suspendidas → □

Festivos → /

Representación final → ◇

* Sesiones suspendidas debido a: problemas de salud del mediador (25 de marzo), huelga educativa (27 de marzo), seminario universitario (29 de mayo)

Espacio

Gracias a las instalaciones del colegio, el espacio en el que se han desarrollado las actividades y ensayos ha sido el idóneo: un salón de actos de más de 100m² con escenario y “telón” propio.



Ilustración 1. Salón de actos en el cual se ha desarrollado el taller

Teniendo en cuenta el gran número de alumnos, un espacio menor hubiese limitado enormemente la dinámica de grupo en diversos aspectos (acústica, comodidad, movilidad etc.). Además, la presencia del escenario y el telón, ha permitido trabajar la

puesta en escena en todo momento, tanto en las actividades de desarrollo de aprendizajes, como a la hora de preparar los ensayos de la representación final.

Para a los alumnos, haber trabajado en un espacio abierto y grande ha supuesto un gran elemento motivador y les ha hecho sentir mucho más cómodos y libres.

Perfil lingüístico

Después de barajar varias posibilidades, se pactó que el taller se impartiese en castellano, sin renunciar al uso natural del euskera según corresponde con el ideario establecido en el colegio.

Durante el transcurso del taller el uso del castellano ha facilitado la comunicación entre todos los participantes y ha permitido alcanzar los objetivos de una manera más cercana al mundo afectivo de los niños.

Principios metodológicos del taller

Este proyecto utiliza una metodología activa, de taller, en la cual el profesor asume el rol de mediador y otorga a los niños todo el protagonismo en su proceso de aprendizaje, por lo que es primordial alentar la participación de todos.

La metodología es motivadora y utiliza el juego dramático como recurso principal. Se trata de un juego de reglas que se caracteriza por representar situaciones ficticias mediante la imitación utilizando, el actor o actriz, todos los recursos expresivos al alcance de su mano.

No hay que confundirlo con la dramatización, cuyo fin también es representar situaciones ficticias pero de una manera seria y formal. Podríamos decir que el juego dramático desarrolla las habilidades necesarias para, posteriormente, facilitar la dramatización.

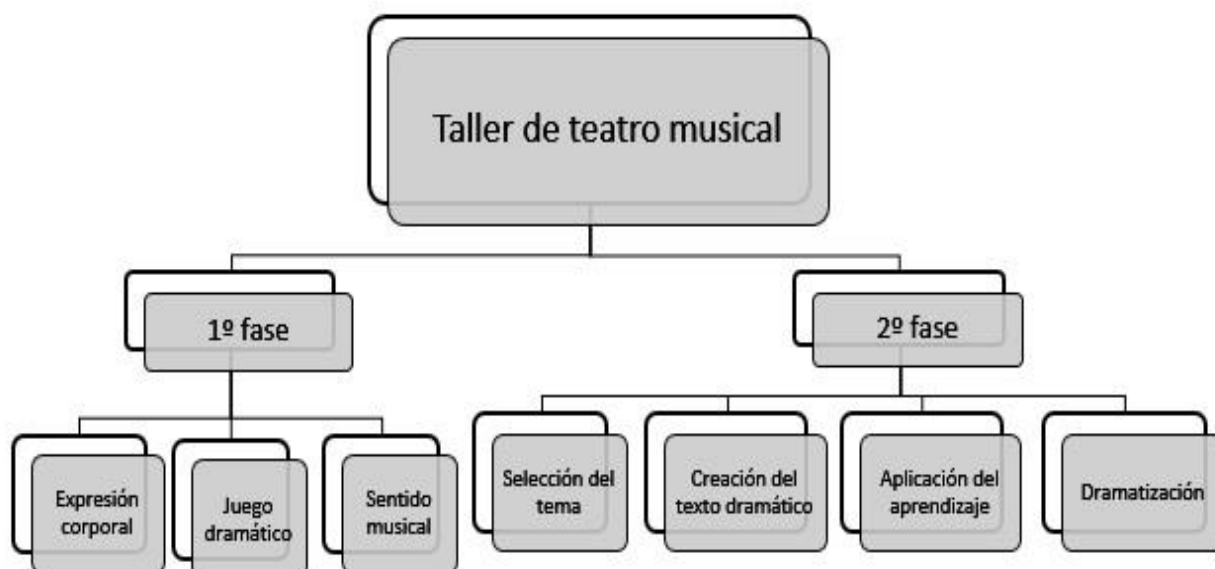
Recursos

El recurso fundamental del taller ha sido la música. Para ello, se preparó desde un principio un dispositivo de almacenamiento con diversas canciones. Estas canciones han ido variando dependiendo de su uso: provocar calma o estado energético, motivar, acompañar... Siendo la música un recurso tan importante ha sido de gran ayuda el haber tenido la posibilidad de utilizar un equipo de sonido en el mismo taller, el cual ha permitido un mayor disfrute por parte de los niños.

En el plano de la caracterización también se ha hecho uso de diversos recursos como son las pinturas faciales o el vestuario específico. En este aspecto, siempre se ha intentado sacar partido a los objetos del entorno como recurso, lo cual ha favorecido al fomento de la creatividad.

ESTRUCTURA DEL TALLER

A la hora de diseñar la estructura del taller de teatro musical se formularon dos fases principales. Una primera en la que el mediador diseñase actividades de cara al desarrollo de aprendizajes en diferentes campos, y una segunda en la que esas habilidades se pondrían en práctica mediante la preparación de una representación teatral.



1º FASE

Tras un intensivo análisis acerca de las características de la pedagogía teatral, se erigieron tres ejes entorno a los cuales giraría el planteamiento didáctico del taller: la expresión corporal, la dramatización y el sentido musical.

Para ello, se dividió esta fase en diferentes etapas con el objetivo de trabajar los aspectos previamente citados de una manera más individual. Esto no quiere decir que las actividades correspondientes a cada una de las fases, no tengan relación entre sí, ya que

como se podrá observar por todo lo posteriormente analizado, expresión corporal, dramatización y musicalidad guardan una estrecha relación.

A continuación se presenta lo realizado en cada una de estas etapas, con una breve descripción de las actividades realizadas, así como los contenidos trabajados con cada todas ellas.

Etapas

- Expresión corporal: se fomenta que los niños utilicen el cuerpo como medio de canalización de emociones y creación de mensajes. Las actividades planteadas en esta etapa pretenden, sobre todo, que el niño emplee su cuerpo para comunicarse, dejando en un segundo plano lo verbal. En ocasiones incluye el uso de la música. (Actividades incluidas en esta fase en el [anexo 1](#))
- Juego dramático: mediante principalmente el juego dramático y el mimo, se desarrollan actividades cuyo fin es que los alumnos mejoren su capacidad imitativa. En esta etapa se destaca la importancia de la caricaturización de situaciones/estereotipos, utilizando lo cómico como elemento motivador y desinhibido. También fomenta la creatividad. (Actividades incluidas en esta fase en el [anexo 2](#))
- Sentido musical: en la tercera etapa la música es la protagonista. Se trabaja con un amplio abanico de géneros musicales que enriquecen el sentido musical de los alumnos. Se intenta utilizarla, como generadora de estados de ánimo. Propone nuevas formas de crear música mediante la exploración de sonidos que encontramos en el día a día. Predominan las actividades colectivas. (Actividades incluidas en esta fase en el [anexo 3](#))

Contenidos

- Expresión corporal y mimo

De los diferentes recursos expresivos, la expresión corporal es uno de los que mayor importancia cobran en este taller (es el eje de múltiples sesiones de la primera fase).

La expresión corporal se define como la manera personal y no necesariamente universal que tiene un individuo para comunicarse mediante gestos y movimientos corporales. Está dotada de una gran libertad y su significado no tiene por qué ser el mismo para el emisor y el receptor.

No debemos confundirlo con el mimo. A diferencia de la expresión corporal el mimo trata de comunicar algo mediante la imitación de movimientos y gestos conocidos por cualquier miembro dentro de un mismo marco cultural.

En la dramatización infantil, el mimo se convierte en el protagonista ya que lo que se representa pretende ser recibido y entendido por todos los espectadores. Sin embargo, en estas edades, parece más coherente trabajar la expresión corporal individualmente y, posteriormente, el mimo.

De las tres etapas en las que está dividida la primera fase, la expresión corporal y el mimo son protagonistas en dos de ellas. En la primera (expresión corporal), se observa cómo los niños representan diferentes realidades con su cuerpo mediante lo que ellos consideran más adecuado en el contexto dado y en la segunda (juego dramático) se utiliza el mimo como herramienta imitativa, común entre todos los participantes a la hora de actuar.

En la tercera fase (sentido musical) también hace acto de presencia pues guarda una estrecha relación con el baile libre. A fin de cuentas, cuando no hablamos de danzas ya consolidadas (tango, vals, salsa etc.) la danza se convierte en una manera de aunar la música y la expresión corporal.

- Expresión musical

Desde el inicio se tuvo claro que la música ocuparía un papel importante en el taller. Aunque en un principio se pretendía que ésta fuese el eje absoluto de la intervención, la falta de información de cara a su uso en la pedagogía teatral hizo que se descartase esta opción.

Sin embargo, la expresión musical ha ocupado una etapa entera dentro de la primera fase. A esta fase se la ha denominado la fase del “sentido musical” y su objetivo principal ha sido que los alumnos desarrollen unas mínimas nociones a la hora de escuchar, crear y vivir la música.

Tras las diferentes experiencias vividas con niños de estas edades en las aulas, ha quedado demostrado que la música es un recurso tan poco utilizado como interesante. Las dinámicas escolares habituales no la suelen incluir como herramienta y su presencia en el currículo está siendo cada vez menos relevante (las últimas noticias indican que la educación artística no será obligatoria en un futuro cercano).

La falta de información en torno a su uso en la pedagogía teatral ha dado pie a que este proyecto indague en diversas formas de compaginarlas. Este taller ha demostrado que su capacidad motivadora e interdisciplinariedad hacen de ella un instrumento muy positivo.

La fase previamente citada ha sido la encargada de acoger las actividades destinadas al uso de la música. Aun así, durante el resto de fases no se ha descartado su uso y siempre se ha intentado integrar en las dinámicas como un elemento de motivación.

Entre los beneficios que ha conllevado encontramos los siguientes: altos niveles de motivación, oportunidad de trabajar la expresión corporal mediante el baile, oportunidad de trabajar la expresión oral y escrita mediante el rapeo, amplio conocimiento de diversos géneros musicales del hoy y del ayer, creación del clima propicio para actividad (energía, calma, nerviosismo, miedo...) etc.

Vistos los resultados, se decidió darle un papel importante en la representación final y para ello, se acordó preparar un musical. Esto ha hecho que la representación adquiera una doble dimensión artística: musical y dramática.

2º FASE

Como broche final se organiza una representación teatral. Este tipo de eventos motivan increíblemente a los alumnos que acostumbran a mostrarse deseosos de enseñar a sus padres y madres lo trabajado. Además, para estos últimos la representación supone una oportunidad para ver de primera mano lo que sus hijos e hijas han aprendido y los beneficios que les ha aportado.

Esta función no se debe considerarse el resultado de todo el proceso del taller, sino una simple muestra de los aprendizajes desarrollados. En otras palabras, la representación no es el fin del taller, sino un medio para poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos.

A la hora de seleccionar el texto teatral que se representará encontramos diferentes opciones. Aunque lo más común es representar una obra teatral ya existente, este taller aboga por la creación y representación de un texto teatral partiendo de cero. Este proceso de creación-representación será el pilar de la segunda fase.

A diferencia de las de la 1º fase, estas etapas no constan de actividades claramente divididas entre sí, sino de una serie de procesos concretos e interdependientes.

Etapas

- Selección del tema: los alumnos escogen democráticamente cuál será la idea que dará forma a la representación. Para ello se organiza una tormenta de ideas guiada por el mediador, quien se convierte en el encargado de garantizar el respeto entre alumnos. También tiene la función de motivar a los alumnos a participar en el proceso, así como de, en caso de que lo crea apropiado, aportar nuevas ideas que puedan enriquecer la propuesta definitiva.
- Creación del texto dramático: el mediador presenta una estructura base de la futura representación. Basándose en esa estructura se les da a los niños las nociones básicas de todo texto dramático con el fin de que creen ellos mismos la historia de la representación. Durante este proceso el mediador intenta mantenerse al margen sin olvidar su rol de guía. Una vez creado, el propio mediador se encargará de la mejor y revisión del texto (enriquecimiento léxico, correcciones ortográficas y gramaticales...).
- Aplicación del aprendizaje: una vez concluida la revisión del texto dramático se procede a la puesta en marcha la dramatización de la historia. Se trata de una toma de contacto con la puesta en escena, durante la cual los alumnos van aplicando lo aprendido en la fase previa. Durante este proceso el mediador participa de una manera más activa, actuando como experto en aspectos como la expresión oral, la mímica, el atrezo...
- Dramatización: engloba todo el proceso anterior y pretende simular la representación final. Este punto también se puede plantear como referente a la hora de evaluar los objetivos y avances del grupo en esta segunda fase.

Contenidos

- Expresión oral y escrita:

Sin querer desmerecerlas, este proyecto ha dejado estos dos modos de expresión en un plano más secundario, sin olvidarse de ellos. El motivo principal es que son dos tipos de expresión con una gran presencia en el día a día escolar, no como en el caso de los dos anteriores.

Respecto a la expresión oral, la propuesta del taller la desarrolla de una manera implícita, pero continua. Es decir, no hay sesiones ni actividades en concreto que tengan como objetivo primordial obtener avances en este aspecto pero, indirectamente, la mayoría de los ejercicios que se desarrollan, sobre todo en el caso de los referentes a la dramatización de una escena, dan al profesor la oportunidad de corregir y aconsejar cómo los alumnos deben proyectar la voz, qué volumen deben utilizar, cuál es la entonación adecuada en cada momento...

Por su parte, la expresión escrita será tenida en cuenta a la hora de crear los diálogos del texto dramático que se representará al final de curso. En este texto se les propondrá a los alumnos que ellos mismos, individual y colectivamente escriban sus diálogos. Posteriormente el profesor tendrá la oportunidad de revisar y mejorar esos diálogos teniendo en cuenta el registro utilizado, los fallos ortográficos y gramaticales...

- Expresión corporal y musical

Esta fase también trabaja las expresiones corporal y musical de los alumnos pero de una manera menos intensiva. Se trata de un proceso de perfección y mejora, pero la esencia se considera adquirida en la primera fase.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Adaptándose a la metodología de taller, la evaluación será cualitativa, continua y formativa y se ha realizado gracias a los registros recogidos en cada sesión en el diario personal del mediador. En este apartado se presentan: por una parte, la evaluación del grupo en su conjunto, analizando si se han cumplido los objetivos fijados al principio del proceso; por la otra, la evaluación de una muestra de alumnos, escogida por la

identificación de ciertos problemas que desde el principio se consideró podían influir en la dinámica del taller.

Evaluación grupal

Teniendo en cuenta los objetivos fijados al inicio de la intervención se ha podido contemplar cómo los niños han registrado avances en prácticamente todos los campos que se pretendía.

Respecto a la expresión corporal, los alumnos han mejorado la manera de comunicarse mediante su cuerpo, ya sea a la hora de transmitir mensajes o canalizar emociones. Además, utilizando el baile de estilo libre como punto de encuentro entre expresión corporal y música han mostrado grandes habilidades para plasmar sentimientos mediante la corporalidad.

En lo referente a la dramatización, la habitual creación de diferentes situaciones ficticias ha hecho que desarrollen las nociones básicas de una puesta en escena (control de la voz, posicionamiento, vestuario y maquillaje...) y les ha otorgado la capacidad para autocorregirse en dichos aspectos. Además, el haber indagado en los comportamientos característicos de personas, animales y objetos a representar, también ha propiciado una clara mejora de cara a su capacidad imitativa.

En cuanto a los avances en el ámbito musical, la variedad del taller ha logrado que todos los miembros hayan conocido diferentes géneros musicales y, en consecuencia, diferentes modos de interpretar, valorar y vivir la música, así como unas mínimas nociones para su creación planificada o improvisada. Además el clima creado gracias a la música ha conseguido establecer un ambiente divertido y de confianza para el buen desarrollo de las actividades.

Evaluación de casos particulares

En la reunión organizada entre el tutor y el mediador, previa al inicio del taller, se comentaron algunos casos que podían dificultar la dinámica del grupo. Más allá de considerarlos un obstáculo, esta iniciativa se propuso convertirse en un medio para su solución.

El taller de teatro y la resolución de conflictos

La pedagogía teatral demanda la creación de un buen clima de confianza. Para ello es necesario que el taller se autodefina como un espacio libre de conflictos. Lógicamente no es fácil evitar disputas entre los alumnos, más aún si estas vienen ocurriendo desde hace tiempo.

Esta iniciativa tenía como objetivo colaborar en la mejora de las relaciones conflictivas entre algunos alumnos. Para probar su eficacia, se estableció una muestra de alumnos que mostraban dificultades a la hora de relacionarse. El contacto con el tutor del grupo y la elaboración de un diario en el cual se apuntasen todo lo acontecido en las sesiones facilitó la observación de estos conflictos ([anexo 4](#)).

En un grupo en el que destaca la diversidad (debido, en gran medida, al elevado número de alumnos de la clase) no es fácil dejar atrás todas las desavenencias de los participantes. Sin embargo, esta parte del taller se ha convertido en una de las más instructivas y enriquecedoras.

La dinámica de grupo, el trabajo en equipo y el respeto a los compañeros y al profesor han ayudado a que todos los presentes en el taller hagan autocrítica acerca de su comportamiento y en consecuencia, mejoren las malas actitudes y refuercen las positivas.

Los conflictos analizados muestran como ha sucedido un gran cambio en los comportamientos de los niños y niñas más problemáticos sin la necesidad de mantener una disciplina férrea y otorgándoles la confianza que han terminado por devolver.

El efecto terapéutico del taller de teatro

De la misma forma que desde un principio se planteó la hipótesis de utilizar el taller como medio en la resolución de conflictos, también se barajó la opción de convertirlo en una herramienta desinhibidora.

Este planteamiento fue el resultado de una charla con el tutor del grupo, en la cual se destacó la posible dificultad que tendrían ciertas niñas a la hora de tomar parte en las actividades y en la representación debido a su timidez.

Tras esta charla se escogió una muestra de tres alumnas que mostraban inhibición y vergüenza y se analizó su evolución a lo largo del taller.

Como se puede contemplar en los anexos ([anexo 5](#)), las tres alumnas han avanzado notoriamente. En el caso de Nerea, el cambio parece haber sido más significativo, pero no hay que minusvalorar la evolución de Ainara y Naia, no podemos pretender que todos los alumnos muestren los mismos progresos.

Evaluación de otros aspectos del proceso

Además de valorar los progresos de los niños es importante evaluar otros tantos aspectos de la intervención.

Empezando por la planificación del taller, se puede concluir que ha estado bien organizada. El hecho de impartir la extraescolar bisemanalmente ha permitido tener el tiempo necesario para desarrollar adecuadamente todos los objetivos que se tenían previstos. La temporalización de cada sesión también ha sido bastante acertada y, salvo en un par de ocasiones, siempre se ha podido llevar a cabo todo lo previamente programado por el mediador.

Las actividades del taller han sido minuciosamente seleccionadas con el fin de trabajar los contenidos fijados desde un principio. Finalmente, han demostrada cumplir tal y como estaba previsto con lo planeado.

El espacio elegido, ha facilitado enormemente tanto la labor de enseñanza, dando al profesor todos los recursos necesarios, como la de aprendizaje, otorgando a los niños altos niveles de motivación y una gran sensación de libertad.

Los resultados analizados al final del proyecto también indican que el mediador ha actuado de forma adecuada, al menos, teniendo en cuenta cuáles eran sus intenciones. Ha colaborado en la creación de un clima de confianza propicio y ha cedido todo el protagonismo a los niños sin olvidar su importante rol como guía y motivador del grupo.

Por todo ello se puede considerar que el balance del proceso ha sido muy positivo.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, las próximas líneas proceden a hacer un balance general de toda la experiencia, tanto de cara a los objetivos fijados al comienzo de la intervención y la utilidad del taller, como en lo referente al crecimiento profesional que ha supuesto para el mediador.

En lo relativo a los objetivos didácticos

Al igual que se ha podido comprobar en la evaluación el nivel de satisfacción del mediador respecto a los objetivos iniciales es alto.

En el ámbito de expresión corporal los niños han tenido la oportunidad de utilizar su cuerpo para comunicarse, hecho que, teniendo en cuenta lo poco que se suele trabajar en la educación formal, les ha iniciado en un nuevo mundo. Han compartido diferentes opiniones e interpretaciones acerca de lo que sus propios compañeros han representado, relacionando gestos con actitudes, sentimientos etc.

Respecto a las habilidades dramáticas se han ido adquiriendo buenas nociones básicas como son una correcta capacidad imitativa, un buen posicionamiento en el escenario, el cuidado de la proyección de la voz... Además, la iniciativa mostrada por muchos de los niños a la hora de corregir de una manera constructiva a sus compañeros ha puesto de manifiesto que han interiorizado los contenidos de la manera más útil posible.

Vistos los objetivos que se buscaban y los resultados obtenidos, el uso de la música como uno de los recursos fundamentales del taller ha sido un acierto. La música se ha convertido en un elemento de unión, en el que los niños han disfrutado creando y escuchando música. También se les ha dado la oportunidad de conocer un amplio abanico de géneros musicales de diferentes características enriqueciendo así su cultura musical.

La creación de un clima cómodo y de confianza ha permitido cumplir con otro de los objetivos: reforzar y crear vínculos entre los alumnos, así como ayudar a aquellos que muestren dificultades durante el proceso. A decir verdad, éste beneficio del proyecto ha sido uno de los más valorados por los demás agentes educativos, pues ha quedado reflejado tanto dentro como fuera del propio taller.

En lo relativo al mediador y su desarrollo como profesional

Durante el transcurso de la formación universitaria, siempre ha quedado demostrado que los momentos de aprendizaje realmente significativo como docentes y mediadores, se han dado, sobre todo, mediante experiencias directas con niños (ya sea el caso de las prácticas u oportunidades como las que ha brindado este proyecto).

Este taller de teatro se ha presentado, desde el principio, como una gran reto tanto a nivel personal y como a nivel profesional.

Durante el trabajo de documentación, han sido muchos los conceptos, hasta el momento desconocidos, que he ido interiorizando y poniendo en marcha en el día a día.

Me ha dado la oportunidad de trabajar como educador una disciplina artística que siempre me ha suscitado un enorme interés: el teatro y además, me ha permitido aventurarme en la búsqueda de métodos para crear relaciones entre éste y la música.

Ha puesto a prueba mis habilidades a la hora de programar, escoger los recursos adecuados, motivar, controlar una clase en un contexto que, en parte, invita al descontrol etc. Ante todo esto, yo mismo he mostrado sorpresa pues pese a haberme sentido sobrepasado en ciertas ocasiones, siempre he sabido dar la vuelta a la situación y erigirme como una figura cercana con los niños, y profesional con otros miembros de la comunidad.

Me ha enseñado una faceta que me era completamente desconocida en el mundo educativo (las extraescolares) y cómo, en caso de establecer las comunicaciones adecuadas, la educación no formal y formal pueden colaborar enormemente a un mejor desarrollo de los alumnos.

Ha impulsado que indague en la búsqueda de metodologías y actividades que rompan con la rutina y el cliché de una educación, monótona y que no despierta el interés de los que deberían ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, me ha enseñado a motivar.

Por todo esto, y siendo consciente de que aún queda mucho por aprender, creo que más allá de ser de utilidad para los niños y el propio centro, ha sido una experiencia grata y enriquecedora para mí como persona y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aranguren I. (2004). *25 años de teatro y educación*. Madrid

Cañas J. (1989). *Actuar para ser: tres experiencias de Taller-Teatro en la escuela y una guía práctica*. Córdoba

Cañas, J. (2001). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Octaedro, Barcelona.

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

García Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Los Andes. Recuperado 11/12/2013 de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf>

García Velasco, A. (2008). *Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos*. Recuperado 13/12/2013 de <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8459.pdf>

Marcos, C. & Salgado, C. & Villalba I. *Teatro y dramatización en la escuela*. Recuperado 20/12/2013 de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/teatro_y_dramatizacion_en_la_escuela.pdf

Sandoval, F. *Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación*. Recuperado 02/01/2014 de <http://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones pedagógicas y expresivas*. Siglo XXI, Madrid

ANEXO 1. ACTIVIDADES DE LA ETAPA “EXPRESIÓN CORPORAL”

ACTIVIDADES

1. “LA MÁQUINA DE LAS EMOCIONES”

Se harán dos grandes grupos llamados “Conferencia este” y “Conferencia oeste”. Los grupos enfrentarán entre ellos las emociones que indique el mediador. Al principio se les propondrá representar la misma emoción a todos pero poco a poco el mediador irá enredando los sentimientos haciendo que cada uno de los grupos se enfade con el otro mientras éste tiene que animar a su contrario. Se irá jugando con la representación de emociones opuestas con la finalidad de provocar un cierto caos entre ellos. Más tarde el mediador valorará el realismo de lo interpretado de una manera constructiva.

2. “MUDITO”

Los alumnos se dividen en grupos de 4-5 personas. En cada grupo se irá rotando el rol de “mudito”. Los alumnos que desempeñen este papel tendrán que comunicar a los demás un mensaje gesticulando con el cuerpo mientras que los demás tendrán que encargarse de saber qué es lo que está diciendo. El mediador será el encargado de decirle a cada “mudito” lo que debe decir. Lo hará con los ojos cerrados y repitiendo una y otra vez el mensaje. El mediador hará de moderador. El primer grupo que acierte el mensaje transmitido por su compañero obtendrá un punto.

3. “EN BUSCA DEL TESORO”

Antes del inicio de la sesión el mediador esconderá cinco objetos en un espacio grande. Uno a uno, comenzará la búsqueda de dicho objeto por parte de los alumnos. Para eso se dividirán en grupos de 6-7 personas. El mediador les dará a dos de los miembros una frase atípica (por ej. “La serpiente gigante conduce un fórmula 1”) para que se la transmitan a dos compañeros de su grupo y éstos a su vez a otros dos (los grupos grandes estarán divididos en subgrupos de 2). El intercambio de datos se hará gesticulando y habrá moderadores que aseguren que no se está haciendo trampas. Una vez le llegue el mensaje al último de los subgrupos, éste será el encargado de darle la

frase correcta al mediador y dependiendo del grado de su acierto, éste dará al grupo una, dos o tres pistas que ayuden a buscar el “tesoro”. Estas pistas estarán formuladas de una manera metafórica para que los alumnos trabajen la imaginación (asemejando por ejemplo una planta a un árbol etc.) El proceso se repite tres veces.

4. “ESPEJITO, ESPEJITO”

Se separa a los alumnos por parejas y se le da a uno de los dos miembros el rol de espejo. Cuando el mediador de comienzo a la actividad un miembro de la pareja deberá empezar a hacer gestos con su cuerpo y a moverse por el espacio. El encargado de hacer de espejo tendrá que imitar sus movimientos sin perderse intentando hacerlos de la manera más exacta posible. Se animará el crear movimientos que sean difíciles de copiar para las respectivas parejas. Una vez pasados unos minutos se intercambiarán los papeles y, posteriormente se repetirá el proceso variando las parejas.

5. “LAS ESCULTURAS ROMANAS”

Los niños se dividirán por parejas. Cada pareja tendrá un escultor y una escultura. Por turnos las parejas irán saliendo al escenario. El niño que sea la escultura empezara simplemente agazapado en el suelo y su compañero tendrá que ir organizando su cuerpo de una manera determinada para que éste quede en la postura deseada. Esa postura deseada tendrá que representar un estado emocional. Así pues, el público (las parejas que en ese momento no estén tomando parte en el ejercicio) será el encargado de identificar dicha emoción y de relacionarla con una situación concreta. Posteriormente el mediador propondrá una emoción en concreto y llamará a diferentes parejas a representarla y justificarla, organizando una especie de “concurso de estatuas”, destacando el mérito de cada una de ellas.

ANEXO 2. ACTIVIDADES DE LA ETAPA “JUEGO DRAMÁTICO”

ACTIVIDADES

6. “¿QUIÉN ES QUIÉN?”

Los alumnos se sentarán formando un corro y de uno en uno, cada uno de ellos irá nombrando una profesión. Esas profesiones se anotarán en una hoja que tendrá en su poder el mediador. Una vez todos hayan aportado su granito de arena, comentarán entre ellos cuáles son los gestos, palabras, expresiones etc. que caracterizan a dicho colectivo. Tras unos minutos de “feedback” todos formarán un semicírculo sobre el escenario. Uno a uno, irán a dónde el mediador, encargado de repartirles una de las profesiones previamente citadas para que las representen. El que consiga adivinarlo saldrá a escena el siguiente.

7. “CREÍA QUE ERAMOS AMIGOS”

Los alumnos se sentarán en un grupo grande. Uno a uno, el mediador les encargará a los alumnos que imiten a uno de sus compañeros/as que deseen (recalcando la idea de que a ser posible no se repitan) caricaturizándolo. Cuando algún alumno se dé por aludido deberá de levantarse y decir: “(...) pensé que éramos amigos”. En caso de que acierte, esa persona será la encargada de continuar con el proceso. Si por el contrario no hay nadie que se dé por aludido, el actor deberá descubrir quién era su personaje. Para evitar conflictos se dejará claro el carácter lúdico de la caricaturización y se cortarán los comportamientos ofensivos.

8. “LA SEMANA DE LA MODA”

Divididos en dos grandes grupos (chicos y chicas) se preparará un pequeño desfile de moda con música incluida. A cada grupo se le encomendará representar un desfile de moda con un cambio significativo. Los chicos tendrán que actuar exagerando el papel de las chicas, y las chicas tendrán que hacer lo propio ridiculizando el estereotipo masculino. Posteriormente se comentará entre todos cuáles son las cosas que se exageran a la hora de representar géneros opuestos como ejercicio de reflexión,

dejando claro que generalmente son rasgos asociados a estereotipos adquiridos que no tienen por qué ser aplicables en la realidad.

9. “HACIENDO EL MONO”

Se dispersa a los miembros del grupo en el espacio determinado. Cada uno de los alumnos deberá imitar los sonidos y gestos de un animal diferente, estando, a su vez, atento a la interpretación de sus compañeros. Pasados unos minutos todos se reúnen sentados en círculo estando el mediador en medio con una pelota. El mediador procede a lanzar la pelota a uno de los alumnos diciendo el animal que éste último ha representado. Ese alumno le lanzará la pelota a otro de sus compañeros y así sucesivamente hasta adivinar todos los animales.

10. “EL OBJETO METAMÓRFICO”

Mientras están sentados en círculo en el suelo, el mediador repartirá a los alumnos ciertos objetos seleccionados previamente fuera del aula. De uno en uno, irá escogiendo a los niños y les mandará realizar una “miniescena” con dicho objeto. Pese a que el objeto lo determina el mediador, la escena deberá ser completamente improvisada por el alumno. Se utilizará el mismo objeto en varias ocasiones con el objetivo de que los alumnos varíen la caracterización elegida por los demás. Una vez utilizado el objeto unas cuatro veces, se cambiará por otro nuevo repitiendo el proceso varias veces.

ANEXO 3. ACTIVIDADES DE LA ETAPA “SENTIDO MUSICAL”

ACTIVIDADES

11. “DALE AL PLAY “

El mediador irá poniendo diferentes canciones, de manera ininterrumpida. Se procurará que estas pistas sean diferentes en varios aspectos: género musical, ritmo, inclusión de voz, intensidad etc. Aprovechando esa diversidad, el mediador guiará a los alumnos en cada una de las canciones de manera diferente proponiéndoles actividades muy variadas la mayoría relacionada con el baile de estilo libre (Bailar intentando representar a la vez un situación, crear un círculo e ir saliendo uno a uno al centro de éste para bailar,,). Se procurará que los alumnos estén activos en todo momento utilizando la música para marcar los momentos de menor y mayor actividad.

12. “MÚSICA CASERA”

Antes de la propia realización de la actividad se aconsejará a los alumnos que traigan un objeto a la sesión que pueda emitir sonidos, cuanto más especiales sean mejor. Para dar comienzo a la dinámica se dividirá a los alumnos en grupos de 7-8. A todos ellos se les dará un tiempo para que, colectivamente, vayan coordinando esos sonidos de manera que formen un ritmo improvisado. Durante el proceso, el mediador irá pasando entre los diferentes grupos para ver los avances y aconsejar a los niños para mejorar sus ideas. Por último, una vez esté definido, los grupos irán subiendo al escenario y representando ante sus compañeros sus composiciones finales.

13. “ME PASO EL DÍA BAILANDO”

Sentados en círculo, el mediador y los alumnos escucharán una canción concreta. Tras este proceso de escucha se dividirá la clase en dos grandes grupos. Se encomendará a cada uno de estos grandes grupos la creación de una coreografía improvisada. Para ello el mediador reproducirá la misma canción una y otra vez. El mediador buscará una canción motivadora, con una melodía pegadiza y, a poder ser, propicia para el baile. Al final de la actividad, los niños representarán sus coreografías ante sus compañeros.

ANEXO 4. TABLAS DE EVALUACIÓN DE CONFLICTOS

Conflicto	Dani – Adrián
Diagnóstico inicial	Dos alumnos de características muy diferentes. Mientras Adrián se presenta como un miembro que imparte justicia dentro del grupo, Dani es muy polémico y a menudo miente o tergiversa para crear problemas. El grupo suele obviar estas situaciones pero Adrian decide tomarse la justicia por su mano y suelen acabar enfrentándose físicamente. Estos enfrentamientos acaban derivando en un malestar continuo en el cual no pueden ser emparejados
Evaluación final	En ocasiones se siguen notando momentos de tensión pero poco a poco se respetan más entre sí. Adrian controla mejor su rabia y, cuando se producen, hace oídos sordos a los intentos de Dani por llamar la atención. A la hora de trabajar juntos no se muestran igual de predisuestos que sus compañeros pero consiguen llegar a acuerdos.

Conflicto	Dani – Oscar
Diagnóstico inicial	En este caso podríamos hablar de un conflicto interracial. Oscar es un alumno negro nacido en Colombia y Dani, un niño de etnia gitana. Los conflictos entre ambos suelen terminar con insultos racistas por parte de Dani. Aunque parecen no afectarle demasiado, en ocasiones Oscar reacciona violentamente y se enfrenta a Dani. Estos enfrentamientos provocan la interrupción de las clases. Además se niegan a participar juntos en ninguna actividad propuesta por el mediador.
Evaluación final	Aunque en este tipo de conflictos los dos se mostraban muy incisivos en la fase final del taller no parece que tengan ningún problema. No descartan trabajar en grupo y han cesado de una vez por todas los insultos racistas. En varias ocasiones entablan conversación y bromean entre ellos. Parece que el conflicto está completamente erradicado.

Conflicto	Christine - Resto del grupo
Diagnóstico inicial	Christine es una alumna marfileña llegada este mismo año a España. Conoce y habla correctamente el castellano. Presenta una actitud defensiva a la hora de interactuar con sus compañeros y, aunque estos suelen intentar ayudarle, acostumbra a responder agresivamente ante las bromas o comentarios de los demás. Este comportamiento no solo no le está ayudando, sino que está deteriorando claramente la actitud positiva que tiene los demás alumnos hacia ella.
Evaluación final	Parece que el paso del tiempo y la paciencia de sus compañeros han acabado dando sus frutos. Pese a que a veces sigue actuando de una manera bastante desenfrenada, su relación con los demás es mucho más sana. Tiene iniciativa, participa activamente e incluso solicita trabajar en grupo. Los demás han acabado aceptándola con sus momentos de locura y suelen animarla y ayudarla sin necesidad de que ella lo solicite.

ANEXO 5. TABLA DE EVALUACIÓN DE EFECTOS TERAPÉUTICOS

Alumno	Ainara
Diagnóstico inicial	Una niña extremadamente tímida. En la dinámica escolar habitual, trabaja con material adaptado y eso le impide participar en la clase del mismo modo que sus compañeros. En el taller se muestra nerviosa y aunque no se niega a participar la mayoría de las veces lo hace con miedo y escudándose en sus compañeros. No muestra iniciativa.
Evaluación final	Gracias a la ayuda de sus compañeros poco a poco va necesitando menos ayuda y se muestra más independiente. Habitualmente sigue estando nerviosa, pero el miedo que se apreciaba en un principio parece haber decrecido.

Alumno	Naia
Diagnóstico inicial	Su relación con los compañeros es muy buena. Aunque a primera vista no da signos de timidez, cuando tiene que participar en actividades grupales se cierra en banda y se niega a tomar parte. Aunque se le intenta convencer mediante al ánimo de sus compañeros o las palabras del mediador, estas no suelen conseguir calmarla y solo hacen que se muestre mosqueada y aún más reticente.
Evaluación final	Pese a seguir mostrándose bastante agobiada cuando se la trata de convencer, van haciéndose más frecuentes los momentos en los que ella sola entra en las actividades grupales. En su caso particular es muy importante rodearle de la gente que le transmite confianza para motivar esa participación.

Alumno	Nerea
Diagnóstico inicial	No se puede decir que tenga problemas con los demás miembros del grupo pero suele evitar los contactos con la mayoría. Es bastante vergonzosa e insegura y tiene dificultades para hablar o actuar en público. No tiene iniciativa y en la toma de decisiones prefiere no aportar nada y que los demás decidan por ella.
Evaluación final	Muestra unos avances realmente impresionantes. Ha pasado de prácticamente no querer participar a estar claramente motivada. La vergüenza e inseguridad se han convertido en predisposición y alegría. Le agrada mucho más trabajar en grupo y se muestra más cómoda y dispuesta a proponer y debatir.