



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO PARA
FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: Sara González Rino

TUTORA: Ainara Duque Ingunza

Facultad de Educación y Deporte.

Universidad del País Vasco. UPV/EHU

2021

ÍNDICE

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. MARCO TEÓRICO**
 - A. EMOCIÓN**
 - 2.1 Concepto de emoción**
 - 2.2 Teorías sobre la emoción**
 - 2.3 Componentes de la emoción**
 - 2.4 Tipos de emociones**
 - 2.5 Funciones de las emociones**
 - 2.6 Las emociones en los niños**
 - 2.7 Competencias emocionales**
 - 2.8 Las emociones en el aula**
 - 2.9 Las inteligencias múltiples - Inteligencia emocional**
 - 2.10 Educación emocional**
 - 2.10.1 Rol del adulto**
 - B. DRAMATIZACIÓN Y EDUCACIÓN**
 - C. DRAMATIZACIÓN**
 - 2.11 Concepto de dramatización**
 - 2.12 Componentes de la dramatización**
 - 2.13 Tipos de dramatización**
 - 2.14 Funciones de la dramatización**
 - 2.15 La dramatización en el aula**
 - 2.15.1 Rol del adulto**
- 3. OBJETIVOS**
- 4. CAPÍTULO I. Entrevista al profesorado**
 - 4.1 Metodología**
 - 4.2 Resultados**
 - 4.3 Conclusiones**
- 5. CAPÍTULO II. Propuesta dramática-emocional**
 - 5.1 Metodología**
 - 5.2 Propuesta de intervención**
 - 5.3 Resultados**
 - 5.4 Conclusiones**
- 6. CONCLUSIONES GENERALES**
- 7. BIBLIOGRAFÍA**
- 8. ANEXOS**

RESUMEN

¿Puede ser la dramatización un recurso utilizado para fomentar la educación emocional en las aulas de infantil? Mediante este Trabajo de Fin de Grado se pretende realzar la importancia que tienen la dramatización y las técnicas dramáticas en cuanto al desarrollo de las habilidades y las competencias emocionales. Para ello, se realiza una entrevista la cual resume las diversas aportaciones de este recurso y, por consiguiente, se diseña y se lleva a la práctica una propuesta de intervención didáctica. Tras la realización de este trabajo, se concluye que la disciplina dramática supone un valioso medio para el desarrollo del alumnado, tanto emocional como integral.

Palabras clave: educación emocional, emociones, Educación Infantil (EI), dramatización, competencias emocionales, técnicas dramáticas.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones constituyen una parte fundamental de nuestra vida desde el momento en el que nacemos. A partir del nacimiento, el ser humano tiene la capacidad para experimentar diversas experiencias y sensaciones, las cuales producen una serie de respuestas a las que comúnmente se les conoce como emociones. Esta capacidad para sentir emociones es innata, sin embargo, para aprender a identificarlas, reconocerlas y controlarlas es necesario desarrollar una serie de competencias y habilidades.

En la actualidad son muchos los especialistas que tratan de acercar el universo de las emociones al ámbito de la educación ya que, a lo largo de la historia, han sido los aspectos cognitivos los que han tenido un mayor peso en esta. Concretamente investigadores como Goleman (1995) o Bisquerra (2000) entre otros, señalan que trabajar las diversas competencias emocionales es primordial para conseguir un desarrollo integral en las personas. Además, añaden que, gracias a estas, somos capaces de adaptarnos ante diferentes situaciones, resolviendo conflictos, tomando decisiones, expresándonos y desarrollándonos tanto a nivel personal como a nivel social.

Una de las disciplinas que supone un abundante recurso educativo en torno a la experimentación y la exploración de sensaciones, sentimientos y emociones, según señalan Núñez y Romero (2003), es la dramatización. Concretamente, esta hace referencia a todo recurso dramático centrado en el desarrollo personal, expresivo y social

de las personas (González, 2015) utilizando al propio cuerpo como una vía esencial de expresión. Además, tal y como afirma Greenberg (2000) el cuerpo es el principal elemento mediante el cual sentimos las emociones y durante los primeros años de vida es considerado el medio más natural de comunicación. Del mismo modo a través de la dramatización, existe la posibilidad de crear múltiples situaciones y acciones partiendo del aprendizaje vivencial, aprendizaje que se centra en el proceso, las vivencias de las personas y la experimentación (Motos, 2000) relacionando el campo de las emociones con el drama y proporcionando así una educación emocional.

Por consiguiente, entre los objetivos principales de este trabajo, se encuentran los siguientes; en primer lugar, se pretende realizar una profunda recopilación de datos en torno al campo de la educación emocional y la importancia de fomentarla en las aulas de EI, utilizando como recurso la dramatización. Del mismo modo, mediante los dos capítulos que se presentan en este trabajo, se pretende, por un lado, realizar una entrevista a la tutora del aula para obtener su opinión e información en torno al tema de trabajo. Por medio del segundo capítulo, se busca contribuir en el desarrollo de las habilidades y competencias emocionales a través de una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de dos años y junto con esto se quiere comprobar si dicha propuesta de intervención favorece el desarrollo emocional del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

A. EMOCIÓN

2.1 Concepto de emoción

A lo largo de la historia gran cantidad de autores han intentado definir este abstracto concepto que conocemos como emoción. Como señala Lyons (1993): “Las definiciones de la emoción no son más que modelos funcionales expresados en palabras, y es difícil concebir cómo alguien podría llegar muy lejos sin intentar formularlas”. Por esta razón, en la actualidad se carece de una definición común para este término ya que son muchas y muy diversas las teorías y definiciones que existen en torno a él.

Si realizamos un primer acercamiento para observar la etimología de la palabra “emoción”, podemos observar que proviene del latín *emotio* el cual deriva del verbo *emovere*. Este verbo a su vez se forma sobre *movere* que significa hacer mover, desalojar

un lugar, sacar, retirar... (Reeve, 1991). Por consiguiente, podemos deducir que la emoción es aquello que saca a cada persona de su propio estado habitual.

Tal y como se recoge en el Diccionario de la Real Academia Española (2014) el concepto de emoción se precisa como: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2014). No obstante, en esta definición no se reúnen grandes aspectos fundamentales que pueden ayudar a una mayor comprensión del término. Por esta razón, para un mayor entendimiento y asimilación del significado de emoción a continuación, se determinarán varias concepciones y elementos sustanciales.

Goleman (1995) el psicólogo estadounidense afirma en uno de sus libros que son las emociones las encargadas de permitirnos afrontar todo tipo de situaciones, desde las más difíciles a las más diáfanas ya que cada emoción nos prepara de un modo diferente para la acción. En relación con lo anterior, podemos deducir que estas contribuyen a la resolución de problemas, facilitando a su vez al ser humano la adaptación al medio (Sternberg y Kaufman 1998, en Fernández y Extremera, 2005).

Otros autores como Vivas, Gallego y González (2007) consideran a la emoción un proceso complejo formado por múltiples dimensiones en el cual se encuentran incluidas respuestas neuro-fisiológicas, motoras y cognitivas. Las emociones, además, se encuentran comprendidas dentro del sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas (Goleman, 2001, en Vivas, Gallego y González, 2007) y son de vital importancia para tomar decisiones orientadas a lo correcto.

Tras haber contemplado esta sucesión de diversas definiciones, concepciones e ideas, en lo referido a las emociones, cabe destacar la definición propuesta por el psicólogo y pedagogo Rafael Bisquerra. Esta acepción reúne de manera notable las cuestiones más relevantes de cada una de las citadas anteriormente, para Bisquerra (2000) las emociones se entienden como: “Reacciones a las informaciones (conocimientos) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos

previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros” (p. 63).

Asimismo, para acercarnos más a la comprensión de lo que son las emociones Bisquerra, (2003) enumera en tres pasos el mecanismo mediante el cual se produce una emoción. Cabe señalar que las emociones se generan en su mayoría como respuesta a un suceso externo o interno. En primer lugar, las informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. Posteriormente, como consecuencia de lo anterior se origina una respuesta neurofisiológica y finalmente, es el neocórtex, una de las áreas más evolucionadas de la corteza cerebral, la que se encarga de interpretar dicha información.

2.2 Teorías sobre las emociones

En la actualidad poseemos profundos y extensos conocimientos acerca de las emociones debido a la gran cantidad de investigaciones que se han realizado a lo largo de los tiempos, tratando de acercarnos a su naturaleza (Bisquerra, 2010).

García (2017) afirma que fue en la antigua Grecia clásica, cuando el filósofo Sócrates comenzaba a tratar la identificación de emociones y sentimientos como método para estructurar la conducta. Seguidamente fueron Platón y Aristóteles quienes continuaron con su estudio, estableciendo que la razón y los sentimientos eran conceptos que debían de concebirse por separado.

Tras estas primeras concepciones precientíficas sobre las emociones, han sido muchos investigadores los encargados de profundizar e indagar sobre este tema. Por esta razón, Fernández-Abascal y Jiménez (2010) en su libro sobre la psicología de la emoción, señalan una distinción entre las teorías científicas más renombradas sobre el estudio de la emoción. En base a su orientación de estudio, difieren en; teorías conductuales, teorías biológicas y teorías cognitivas.

- **Teorías conductuales**

El conductismo tuvo su punto álgido en los años treinta, concretamente gracias a las aportaciones de psicólogos como Skinner, Watson y Rayner entre otros. Estos se focalizaron en investigar la conducta emocional, la formación de la personalidad y a su

vez diversos procesos de aprendizaje. Además, orientaron sus estudios en base a tres emociones: el miedo, la ira y el amor; por esta razón y en vista de que era un fenómeno que respondía a estímulos producidos por factores externos, se centraron en las fobias (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010).

Resumiendo, mediante estas teorías se prioriza el estudio de la emoción desde los aspectos externos que pueden ser observados y medidos y son los encargados de manifestar la emoción (De Souza, 2011).

- **Teorías biológicas**

Las teorías biológicas comenzaron con Darwin gracias al cual derivaron los diferentes representantes del neodarwinismo y el enfoque biológico, seguidos de la neurociencia centrada en el cerebro emocional (Bisquerra, 2010). James y Lange (1884) entre otros científicos, realizaron diversas aportaciones biológicas en las que trataban de fundamentar la relación entre cerebro y emoción.

De Souza (2011) resume que las teorías biológicas definen a la emoción como una percepción que tenemos los individuos acerca de los cambios físicos automáticos. Es decir, consideran a la emoción, la sensación que nos provocan dichos cambios, en el determinado momento en el que se producen. Por consiguiente, es necesaria la existencia de una situación para que se estimulen los cambios corporales y produzcan una reacción emocional.

- **Teorías cognitivas**

Según explica Bisquerra (2010) el cognitivismo emocional a lo largo de las últimas décadas se ha visto influenciado por una gran cantidad de autores, destacando el trabajo de Arnold, Schachter, Singer y Lazarus entre otros... Las teorías propuestas por estos científicos consideran que las cogniciones evalúan de manera positiva o negativa al estímulo de un modo instantáneo, siendo la evaluación una fase de gran importancia en el proceso emocional.

Concretamente, tal y como subrayan Fernández-Abascal y Jiménez (2010), es la actividad cognitiva la que determina la cualidad emocional, esto se debe a que los diferentes procesos cognitivos: valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento,

objetivos, control percibido y expectativas, se localizan entre el estímulo y la respuesta emocional

En vista de las diversas concepciones y teorías que existen en torno al estudio de las emociones, se considera una cuestión de gran relevancia científica que tal y como expone De Souza (2011): “su estudio es enfocado desde la utilidad para generar el bienestar de los individuos.”

2.3 Componentes de las emociones

Los componentes que conforman las emociones son según Bisquerra (2003) concretamente tres: el neurofisiológico, el conductual o de comportamiento y el cognitivo o vivencial subjetivo. A continuación, se pretende explicar a modo esquemático las diferentes características de cada componente propuestas por este autor.

- **Componente neurofisiológico:**
 - Son las respuestas involuntarias que las personas no podemos controlar
 - Pueden prevenirse mediante diferentes técnicas destinadas a la relajación
 - Se manifiestan mediante respuestas como: taquicardia, hipertensión, rubor, sequedad bucal, sudoración, etc.
- **Componente conductual o de comportamiento:**
 - Mediante su observación se permite deducir el tipo de emociones que el sujeto está experimentando
 - Algunas de las señales que contribuyen a reconocer el estado emocional son: las expresiones faciales (se combinan los 23 músculos faciales), el lenguaje no verbal, el tono de voz, el volumen, el ritmo, los movimientos del cuerpo...
- **Componente cognitivo o vivencial subjetivo:**
 - Se le denomina sentimiento para referirse a la sensación consciente (cognitiva)
 - Ayuda a calificar un estado emocional asignándole un nombre, como, por ejemplo: miedo, rabia, angustia, odio, etc.

2.4 Clasificación y tipos de emociones

A lo largo de la historia de las emociones, la clasificación más común que encontramos es la que divide a todas ellas en tres categorías diferentes: las emociones positivas, las emociones negativas y las neutras. En cambio, esta clasificación no concuerda en su totalidad con la realidad ya que todas y cada una de las emociones, tanto positivas, como negativas o neutras implican una ventaja adaptativa a lo largo de la evolución del ser humano (Pérez-González y Pena, 2011)

En relación con lo anterior, en su libro sobre educación emocional y bienestar Rafael Bisquerra (2000), señala que dicha clasificación no debe confundirse con emociones “buenas” o “malas”. Esto se debe a que la diferencia entre emociones positivas o negativas se produce en función de la relación del acontecimiento con los objetivos personales de cada sujeto

Si consideramos buenas todas las emociones, hay que tener en cuenta que algunas contribuyen a nuestro bienestar y otras no, es por ello que se realiza esta división entre positivas o negativas. En base a dicha organización, discernen dos tipos de constelaciones: la constelación de las emociones negativas y la constelación de las emociones positivas. Seguidamente, se detallan a modo de resumen las explicaciones de ambas constelaciones (Aparicio, Escolano, Díaz, Rodríguez y Soler, 2016).

- **La constelación de las emociones negativas:**
 - Sus centros son las emociones referentes al *miedo, la ira y la tristeza*.
 - Se padecen ante sucesos evaluados como; amenazas, pérdidas, metas bloqueadas, dificultades surgidas en la vida cotidiana...

- **La constelación de las emociones positivas:**
 - Sus centros son las emociones referentes a la *alegría, el amor y la felicidad*.
 - Se padecen ante sucesos evaluados como progresos hacia diferentes objetivos personales, considerando dichos objetivos; asegurar la supervivencia y avanzar hacia el bienestar.

Como he citado anteriormente, en esta clasificación existe un tercer conjunto de emociones, el cual corresponde a las emociones neutras, también denominadas ambiguas. Estas no se consideran ni positivas ni negativas ya que dependiendo de las circunstancias su significado puede ser incierto. Dentro de estas se incluyen emociones como la esperanza, la compasión (empatía/simpatía) y demás emociones estéticas (Bisquerra, 2000).

Asimismo, en referencia al tipo de emociones, existe otra organización alrededor de estas, la cual se centra en diferenciarlas en función de si son básicas/primarias o complejas/secundarias. Las emociones básicas o primarias se denominan así por tener una expresión facial particular y una capacitación típica de afrontamiento, es decir, por ejemplo, la forma de afrontar la ira sería el ataque.

Las emociones complejas o secundarias, sin embargo, están estrechamente relacionadas con las básicas ya que derivan de ellas. Estas no representan expresiones faciales características ni tienen tendencias particulares a la acción (Bisquerra, 2000).

Según este autor, en la actualidad grandes investigadores se encuentran con el debate de clasificarlas en un grupo u otro, no obstante, la gran mayoría reconoce entre tres (ira, ansiedad y depresión) y seis (felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto) emociones primarias, considerando a todas las demás secundarias (Goleman, 1995).

A modo de resumen, Bisquerra (2000) detalla brevemente a través de un esquema, lo citado en este punto. (Anexo 1)

2.5 Funciones de las emociones

Es posible realizar otra clasificación en torno a las emociones, en referencia a la funcionalidad propia de estas. Como he expuesto anteriormente, debemos suprimir la idea de que existen emociones buenas y emociones malas, ya que según indica Chóliz (2005), todas las emociones poseen funciones útiles. Además, tal y como señala, hasta las emociones más desapacibles y molestas generan funciones cruciales tanto en la adaptación social como en el ajuste de la personalidad.

El psicólogo estadounidense Jhonmarshall Reeve (1991), en su libro *Motivación y Emoción* expone que las emociones poseen tres funciones principales, clasificándolas en adaptativas o de afrontamiento, sociales y motivacionales.

- **Función adaptativa o de afrontamiento**

La primera concepción sobre la capacidad de las emociones para tener una funcionalidad adaptativa fue propuesta por el naturalista Charles Darwin. Tal y como señala Bisquerra (2010), las emociones poseen un papel fundamental en la adaptación del organismo al medio, tanto en las personas como en los animales.

Es por ello por lo que esta función, es considerada una de las más importantes de la emoción ya que es la encargada de avisar y prevenir al organismo para que efectúe de manera eficaz la conducta requerida por las diversas condiciones ambientales (Choliz, 2005). Las diferentes condiciones y tareas ambientales energizan y dirigen la conducta de modos adaptativos, proporcionando a los diferentes organismos formas propias y automáticas de enfrentar los retos y amenazas principales para llegar a un bienestar (Reeve, 1991).

Tal y como expone Plutchik (1980), las emociones poseen ocho finalidades diferentes a nivel de respuesta adaptativa, entre las que se encuentran: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Para observar la relación entre la emoción y su función correspondiente, se expone en los anexos una tabla a modo de esquema. (Anexos 2)

- **Función social**

A través de esta función, entran en juego las expresiones emocionales, las cuales Reeve (1991) define como mensajes no verbales dotados de gran poder, que son los encargados de comunicar cómo nos sentimos a las demás personas. Concretamente gracias a la función social de las emociones:

1. Comunicamos nuestros sentimientos a los demás
2. Influimos en la interacción de las otras personas con nosotros
3. Invitamos y facilitamos la interacción social
4. Creamos, mantenemos y disolvemos las diferentes relaciones

Para comprender mejor en qué consiste la función social, Choliz (2005) expone a modo de ejemplo, que emociones como la felicidad ayudan a fortalecer los vínculos sociales y las relaciones interpersonales. Sin embargo, emociones como la ira pueden producir respuestas de evasión o de confrontación.

- **Función motivacional**

Las emociones nos incitan a la acción, por lo tanto, según explica Bisquerra (2010), otra de sus funciones es motivar la conducta. Además de determinar la aparición de la conducta motivada, estas son capaces de guiarla hacia un determinado objetivo y contribuir a que se realice con intensidad. Por lo tanto, cualquier conducta motivada ejerce una reacción emocional y del mismo modo, la emoción favorece la aparición de unas conductas motivadas y no otras (Choliz, 2005).

Rafael Bisquerra (2010) en su libro *Psicopedagogía de las emociones* resume que las emociones poseen además de una función adaptativa, social y motivadora, funciones informativas, personales, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar emocional, resaltando que todas ellas son cruciales en nuestras vidas.

2.6 Las emociones en los niños

Según explican Da Silva y Calvo (2014) todo desarrollo afectivo comienza con el nacimiento, ya que, desde ese instante, los niños y niñas son insertados en un grupo social. En relación con esta idea, Heras, Cepa y Lara (2016) explican que desde que nacemos nos desarrollamos en un ambiente inmerso en emociones, siendo ésta, la etapa en la que comenzamos a tomar conciencia de nuestras emociones, a manifestarlas, a conocer las de los demás, responder ante ellas y establecer relaciones sobre por qué se producen (Henao y García, 2009).

En los recién nacidos no existe ni conciencia ni intelectualidad innata, únicamente poseen un conjunto de procesos sensitivos y emocionales. Además, no es hasta el quinto mes de vida aproximadamente cuando se conforma la relación entre percepción y emoción, unión que fomenta a su vez, el desarrollo de estímulos visuales, táctiles, auditivos, etc. (Da Silva y Calvo, 2014).

Varias de las investigaciones sobre el desarrollo infantil de Vygotsky (1996) se centraron en los procesos afectivos y emocionales. Para este psicólogo, la fase postnatal es de vital importancia ya que contribuye a la creación de la personalidad y, por lo tanto, al desarrollo emocional. Tal y como indica, “La existencia de estados emocionales agradables o desagradables se manifiesta ya en los primeros días de vida del niño, en la expresión de su rostro, en la entonación de sus gritos, etc.” (p.281-282 Vygotsky 1996).

Reforzando las ideas anteriores, Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004) señalan que, a diferencia de los adultos, tanto la expresión como la percepción de emociones en niños se basa en su mayoría en técnicas de conducta centradas en la expresión facial. Esto es debido a que toda su percepción inicial está estrechamente relacionada con el afecto, a través de expresiones emocionales como el llanto, en la que los niños reflejan la necesidad de ser amamantados, protegidos, etc. (Da Silva y Calvo, 2014).

Del mismo modo, las experiencias propias de cada niño pueden influir también en la manera de manifestar sus emociones, propiciando según López, Etxeberria, Fuentes y Ortiz (1999) una mayor comprensión, regulación y empatía. Aunque las primeras experiencias emocionales surgen en el ámbito familiar, el lugar donde resulta primordial potenciarlas dado que favorecen el desarrollo integral, es en las escuelas, donde según Heras, Cepa y Lara (2016), se producen los siguientes vínculos emocionales. Por esta razón, y tal y como señalan Dobrin y Kallay (2013), muchas de las corrientes científicas y teóricas actuales, indican que es esencial impulsar las emociones, así como las competencias relacionadas con estas.

2.7 Competencias emocionales

Uno de los conceptos más utilizados en el contexto educativo según López (2016) es la competencia, por esta razón, para una mayor comprensión de la competencia emocional, se pretende dar una breve explicación sobre ésta. Este término comprende diversos campos, como son el profesional, educativo, personal, humano y clasificaciones, como, por ejemplo, transversales, básicas, claves, etc.

Esto ha supuesto un gran debate ya que en la actualidad existen diversas teorías en torno a esta definición. Tras revisar diferentes estudios sobre el concepto de

competencia, estos autores la definen como, “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez 2007, p.3).

Centrándose en el término de competencia emocional, Bisquerra y Pérez (2007) realizan previamente una clasificación en torno a las diferentes competencias de desarrollo, diferenciándolas en competencias técnico-profesionales o funcionales y competencias socio-personales, donde se encuentran incluidas las competencias emocionales. A modo de ejemplo, se pueden observar varias de las competencias incluidas en cada una de las dimensiones (Anexo 3).

En la actualidad, las competencias emocionales se consideran un tema de controversia ya que no existe un acuerdo coincidente entre los diferentes especialistas (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Por esta razón, a continuación, se pretende dar una breve explicación de varias aportaciones en torno a este tema.

Autores como Salovey y Sluyter (1997) fueron los primeros en comprender las competencias emocionales como un concepto autónomo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En sus estudios, determinaron la existencia de cinco dimensiones básicas relacionadas con las competencias emocionales, siendo: la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol.

Carolyn Saarni (1999) las entiende como un conjunto de capacidades y habilidades que los individuos necesitamos para poder desarrollarnos en un ambiente cambiante y poder surgir como personas mejor adaptadas, más eficientes y con una mayor confianza en nosotros mismos.

Años más tarde el conocido psicólogo Daniel Goleman junto con Boyatzis y McKee (2002) apoyándose en investigaciones anteriores, señalaron únicamente cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, incluyendo dentro de estos, dieciocho competencias.

Otra de las concepciones que se conocen en referencia a las competencias emocionales es la propuesta por CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006) la cual realizó un listado de ocho habilidades:

1. Conciencia del propio estado emocional
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y término expresivos habitualmente disponibles en una cultura
4. Capacidad para implicarse empáticamente
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, en uno mismo como en los demás.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas
8. Capacidad de autoeficacia emocional

Bisquerra (2003, 2007, 2009) realizando una revisión sobre las ideas y concepciones anteriores sobre competencias emocionales, las concibe como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que son necesarias para comprender, expresar, y regular de forma correcta y apropiada las diferentes manifestaciones emocionales. Partiendo de esta última definición, Bisquerra y Pérez (2007) exponen mediante un esquema un modelo de competencias emocionales que se encuentra constituido por cinco elementos (Anexo 4).

A continuación, se pretende dar una breve definición de dichos elementos propuestos por Bisquerra (2003).

- 1. Conciencia emocional:** es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás individuos, incluyendo a su vez, la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
 - Toma de conciencia de las propias emociones
 - Dar nombre a las emociones
 - Comprensión de las emociones de los demás

2. Regulación emocional: es la capacidad para controlar las emociones de forma adecuada.

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
- Expresión emocional
- Regulación emocional
- Habilidades de afrontamiento
- Competencia para autogenerar emociones positivas

3. Autonomía emocional: es un concepto amplio que incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad...)

- Autoestima
- Automotivación
- Actitud positiva
- Responsabilidad
- Autoeficacia emocional
- Análisis crítico de normas sociales
- Resiliencia

4. Competencia social: es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás individuos.

- Dominar las habilidades sociales básicas
- Respeto por los demás
- Practicar la comunicación receptiva
- Practicar la comunicación expresiva
- Compartir emociones
- Comportamiento prosocial y cooperación
- Asertividad
- Prevención y solución de conflictos
- Capacidad de gestionar situaciones emocionales

5. Competencias para la vida y el bienestar: es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de manera satisfactoria los desafíos diarios de la vida (privados, profesionales o sociales) así, como situaciones excepcionales con las que tropezamos. Además, permiten organizar la

vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

- Toma de decisiones
- Buscar ayuda y recursos
- Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
- Bienestar subjetivo
- Fluir

Realizando una aproximación más actual hacia el término de competencia emocional, Heras, Cepa y Lara (2016) la definen a su vez adaptándola a la EI, como la capacidad para reconocer y expresar emociones (**conciencia emocional**), regularlas (**regulación emocional**), ponerse en lugar del otro (**competencia social o empatía**) e identificar y resolver problemas (**habilidades de vida para el bienestar**).

Estas competencias emocionales son consideradas la base elemental de la educación emocional, por lo tanto, es primordial que se fomente su desarrollo en las personas, con la finalidad de ofrecer una infinidad de ventajas y posibilitar a su vez, una mejor calidad de vida y bienestar (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2012).

2.8 Las emociones en el aula

Las emociones son parte de nuestra mente, son conocimientos para poder adaptarnos, resolver problemas o tomar decisiones. Además, nos ayudan a que actuemos de manera apropiada a los continuos cambios de la vida, así como a disfrutar de esta (Uriarte, 2013). Del mismo modo, Arrabal (2018) afirma que las emociones nos influyen en todas las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida, concretamente, el 95% de todos nuestros actos, se encuentran determinados por nuestras emociones. Un claro ejemplo sobre el papel que tienen las emociones en nuestras vidas es según, Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018) la adquisición del conocimiento, el cual se encuentra constituido por el aprendizaje emocional.

Históricamente todos los procesos que suponen un aprendizaje han estado ligados únicamente a la cognición, minimizando e ignorando todo aspecto emocional (García, 2012). Sin embargo, tal y como manifestaba Platón en una de sus citas, “todo aprendizaje tiene una base emocional”, conclusión que a día de hoy ha sido foco de estudio de grandes

investigaciones sobre educación y neurociencia (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Las emociones están fundamentadas en una red de áreas cerebrales y muchas de estas a su vez, se encuentran comprendidas en todo lo referente al aprendizaje. Por esta razón, se puede concluir que cuando se adquiere un nuevo conocimiento, tanto la parte emocional como la parte cognitiva, actúan de manera conjunta en el cerebro (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Además, reforzando la idea anterior Uriarte (2013) explica que el cerebro emocional, aun siendo más primitivo, es más rápido en su respuesta (acción), que el cerebro racional (reflexión).

Esta clásica discusión entre lo cognitivo y lo emocional ha sido el foco de muchas de las investigaciones de Goleman (1995). Para este psicólogo, el cerebro emocional está tan comprometido en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. Tal y como explica, “en cierto sentido tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional” (Goleman, 1995, p. 49).

2.9 Inteligencias múltiples, inteligencia emocional

Prosiguiendo la idea de Goleman (1995) sobre la existencia de diferentes inteligencias, cabe destacar la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1983) mediante la cual se distinguen a día de hoy ocho tipos de inteligencias, pudiendo existir hasta una novena, la cual se encuentra actualmente en estudio. Estas fueron propuestas para ampliar el potencial humano más allá de los límites del cociente intelectual y a su vez, se consideró el término de inteligencia como sistemas independientes de funcionamiento que interactúan para originar un rendimiento inteligente. Además, añadió que todos los individuos poseen todas las inteligencias, pero, en diferentes grados.

La agrupación que realiza Gardner (1983) en torno a las diferentes inteligencias se encuentra reflejada en los anexos (Anexo 5). Como se puede observar, tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal se encuentran estrechamente relacionadas con las emociones, además tal y como definió este psicólogo:

La inteligencia interpersonal es la que se refiere a la auto comprensión, el acceso a la propia vida emocional, a una gama de sentimientos la capacidad de efectuar

discriminaciones de estas emociones y al final colocarles nombre e ir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Esta, permite entender y trabajar con otros, la intrapersonal permite comprenderse de mejor manera y trabajar con uno mismo (Gardner, 1983, p. 193).

Concretamente, a principios de los años 90 Salovey y Mayer (1990) se centraron en definir el concepto de inteligencia emocional, como una habilidad para manejar los sentimientos y emociones, diferenciarlos y utilizar dichos conocimientos para orientar nuestros propios pensamientos y acciones. Sin embargo, según explica Leal (2011) estos autores han ido modificando y adaptando dicho concepto hasta concebirlo como un modelo de cuatro ramas relacionadas entre sí (Mayer, Salovey y Caruso, 1999).

1. Percepción emocional

- Las emociones son percibidas y expresadas.

2. Integración o facilitación emocionales del pensamiento

- Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen en la cognición (integración emoción-cognición).

3. Comprensión emocional

- Comprender y razonar sobre las emociones.

4. Regulación emocional

- Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

Una de las teorías más difundidas ha sido la propuesta por Goleman (1995) en la que, bajo su punto de vista, esta es considerada la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlos y compartirlos con los demás. Además, siguiendo varias de las aportaciones de Salovey y Mayer (1990) para Goleman la inteligencia emocional está compuesta por cinco acciones:

1. Conocer nuestras propias emociones

- Tener conciencia de las propias emociones, reconocer un sentimiento en el momento que ocurre.

2. Manejar las emociones

- Habilidad para manejarlas y expresarlas de forma apropiada.

3. Motivarse a sí mismo

- Las emociones impulsan acciones por lo que se encuentran relacionadas con la motivación.

4. Reconocer las emociones de los demás

- La empatía está basada en el conocimiento de las propias emociones, es el fundamento del altruismo.

5. Establecer relaciones

- Establecer buenas relaciones con los demás es considerada la habilidad de manejar sus emociones.

Teniendo en cuenta las aportaciones de estos autores, Cabello (2011) explica centrándose en el desarrollo infantil que la inteligencia emocional es crucial para la vida de los niños, ya que los prepara para enfrentar y resolver problemas de la vida cotidiana. Además, su desarrollo en los niños y niñas fomenta considerablemente sus relaciones sociales, haciendo que empaticen con sus iguales, poniéndose en el lugar del otro, mejorando la comunicación, etc. Por esta razón, las emociones y sus competencias deben contemplarse como un concepto más a educar, tanto en las escuelas como en el ámbito familiar (Gutiérrez, 2018).

Gran parte de los modelos propuestos sobre inteligencia emocional no se corresponden entre sí, por lo que se abre un debate sobre qué es realmente este concepto o cual de todos los modelos es el más apropiado. Sin embargo, existe un consenso general que indica que las competencias emocionales existen y deberían ser estudiadas por todas las personas, siendo la estrategia para desarrollarlas, la educación emocional (Bisquerra, 2011).

2.10 Educación emocional

La educación emocional es considerada un proceso propuesto para mejorar y potenciar el desarrollo integral de las personas (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) con el objetivo de adecuarles para la vida y con el fin de acrecentar tanto el bienestar personal como el social. Por esta razón se puede concebir como una educación para la vida, un proceso educativo, continuo y permanente (Bisquerra, 2010, 2011).

García (2012) en relación con lo anterior, expone que no se aprende lo que no se quiere aprender, dado que, si algo no motiva, es porque no genera emociones positivas. Para este autor, esta es la clave de integrar a las emociones dentro del proceso de aprendizaje, considerando a la educación emocional, una necesidad que traspasa el ámbito escolar.

Siguiendo con las ideas anteriores, para Calderón, González, Salazar y Washburn (2012) la educación emocional juega un papel primordial en todos los espacios de la vida de las personas y más concretamente en la de los niños y niñas, ya que les guía en la búsqueda de estilos de vida mejores y en la conformación de relaciones intrapersonales e interpersonales más saludables. Por esta razón, se subrayan a continuación varios de los objetivos propuestos por Bisquerra (2007) para el desarrollo de la educación emocional.

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
- Desarrollar una mayor competencia emocional
- Desarrollar la habilidad de automotivarse

2.10.1 Rol del adulto

Sin embargo, Gutiérrez (2018) afirma que en la actualidad la educación emocional es todavía un asunto pendiente en la gran mayoría de los centros escolares y hace referencia a una falta de preparación por parte del profesorado ya que deben tener una formación inicial sólida en torno a las emociones y las competencias emocionales. En relación con la idea anterior, Extremera y Fernández- Berrocal (2004) mencionan que:

Para enseñar matemática o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades (p.1).

A modo de conclusión, Calderón, González, Salazar y Washburn (2012) afirman que los docentes además de poseer conocimientos en torno a las emociones y sus competencias deben poseer ciertas características, siendo las más relevantes, las siguientes:

- Tener la habilidad para comunicarse de manera asertiva con sus estudiantes, así como demostrar empatía, escucha y comprensión hacia las situaciones o vivencias de las niñas y los niños.
- Debe autoanalizarse y trabajar en el reconocimiento, expresión y manejo de sus propias emociones, mediante el módulo dedicado exclusivamente para el personal docente.
- Entender la educación no solo como un proceso de aprendizaje de contenidos y competencias cognitivas, sino que también es un espacio que fomenta la formación integral de los estudiantes
- Ser consciente de la importancia del reconocimiento y manejo de las emociones para el alcance de un desarrollo integral.
- Tener conocimiento de las características y tareas propias de las distintas etapas del desarrollo en la que se encuentran sus estudiantes
- Expresar adecuada y asertivamente sus emociones en la relación con sus estudiantes.

B. DRAMATIZACIÓN Y EMOCIÓN

El denominado “analfabetismo emocional” (Bisquerra, 2003, p.121) hace referencia a una falta del conocimiento de nuestras propias emociones y a todo tipo de conceptos emocionales, algo que según explica Goleman (1995), provoca efectos altamente negativos tanto en los individuos como en las sociedades.

Por esta razón, tal y como se ha explicado anteriormente, es necesaria y muy positiva la educación emocional, ya que ayuda a poner nombre a las emociones básicas, a captar los signos de expresión emocional de los demás, a interpretarlas correctamente, a asociarlas con pensamientos facilitadores de actuaciones adecuadas, y a controlarlas (González, 2015, p.104).

Junto con esas aportaciones, Navarro (2007) señala también, el trabajo en grupo, la aceptación y el respeto hacia el otro, la participación en tareas, la iniciativa propia, la

resolución de conflictos desde la no violencia, el compartir, las conductas básicas para el desarrollo de las habilidades sociales, tanto las verbales (habilidades del habla), como las no verbales, emocionales y afectivas como: la expresión y reconocimiento de sentimientos y estados de ánimo, estrategias personales para encauzarlos... (p.162).

En vista de las aportaciones que tiene la educación emocional, Navarro (2007) la relaciona con la dramatización, la cual considera un “arte social” estrechamente relacionado con el desarrollo de la expresión emocional. Concretamente afirma que gracias a la dramatización: “se recuperan las vivencias que tenemos en diferentes situaciones y favorece nuevas, permitiendo expresarlas, analizarlas y evaluarlas, tomando conciencia de todo lo acontecido en torno a ellas”.

Del mismo modo, Ruiz de Velasco (2000) expone que la inteligencia emocional hace uso de diversos recursos que la dramatización utiliza habitualmente en su práctica. Concretamente, trata temas que se acercan a la vida de las personas de manera muy significativa, es decir, a través de la expresión dramática es posible comprender nuestro propio comportamiento y el de los demás al mismo tiempo que desarrollamos diversos aspectos emocionales (González, 2015).

Siguiendo con la idea anterior, Boliart (2013) define al drama como una herramienta educativa que va más allá del área artística. Además, nombra varias de las posibilidades que ofrece la dramatización en el aula, como son: el fomento de la motivación, el desarrollo de la creatividad y el área artística, el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas y, por último, la resolución de conflictos y el fomento de las habilidades sociales, siendo estas dos últimas, aportaciones clave para el desarrollo de los diferentes aspectos emocionales.

La comprensión y el desarrollo de los diversos aspectos emocionales está según explica Núñez (2007) en relación con el aprendizaje vivencial. Este modelo de aprendizaje es definido por Motos (2000, p.134) como la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de manera crítica el proceso y extraer así aspectos útiles para después poder aplicarlos a la vida.

Concretamente gracias a la dramatización, los niños y niñas recuperan las vivencias que tienen acerca de diferentes situaciones, favorece que se produzcan nuevas y, además, contribuye a la expresión, el análisis y la evaluación de estas (Núñez, 2007). Para una mayor comprensión sobre el proceso que supone la dramatización en cuanto a la educación emocional, se muestra en los anexos un cuadro a modo de esquema (Anexos 6).

Por consiguiente, Núñez (2007) considera la dramatización una herramienta fundamental la cual crea un espacio de seguridad desde el que se desarrollan, expresan y controlan las diferentes ideas, sentimientos y emociones de los niños y niñas. Además, según expone Motos (1995) las múltiples aportaciones que esta actividad supone a la educación emocional afectan también al profesorado, haciendo que se produzca una relación entre ambos la cual fomenta la participación por parte de estos.

C. DRAMATIZACIÓN

2.11 Concepto de dramatización

La relación entre los ámbitos educativos y teatrales ha sido definida con diversos conceptos muy similares, como, por ejemplo: teatro, teatro infantil, drama, juego dramático, expresión dramática, etc. (Núñez y Navarro, 2007). Sin embargo, tal y como explica González (2015) aunque el término varía según el país, en España el concepto utilizado por las leyes educativas es el de dramatización, el cual hace referencia a todo recurso dramático centrado en el desarrollo personal, expresivo y social de las personas.

Etimológicamente, la palabra *drama* se conoce como acción, por lo tanto, entendemos que en toda dramatización se produce una acción real que da lugar a la acción dramática o dramatización (Cervera, 2002). Haciendo referencia a la acción, Major, Budowski y Borel (1986) entienden la dramatización como:

Un método que permite retratar las interacciones humanas en una situación dada, de tal forma que se despierta una conducta realista. Se presenta una situación al grupo y se solicita a algunos miembros que interpreten distintos papeles para recrear la situación con el fin de alcanzar una solución. (p.36)

Del mismo modo Tejerina (1994) la define como una actividad mediante la cual se utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica. Siguiendo con esta idea, Motos y

Tejedo (1987) afirman que la dramatización es un proceso de creación donde lo principal es utilizar técnicas de lenguaje teatral, como son, por ejemplo, el apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

Ramírez (2009) la define como una representación imaginaria de un problema o conflicto que sucede entre determinados personajes e indica que debe ser adaptada a la realidad de los niños y niñas.

Tal y como explica Delgado (2011) la dramatización se puede entender también como un conjunto de tres conceptos, como técnica, como proceso de representación o como operación mental.

- **Como técnica:** ya que coordina todos los recursos que poseen los niños para que se produzca un mayor uso de la comunicación
- **Como proceso de representación:** dado que se manifiestan sentimientos, emociones, comunicando siempre algo al espectador.
- **Como operación mental:** ayuda a fomentar la estructuración psíquica y se manifiesta en la forma de actuar

Teniendo en cuenta estas definiciones, es necesario discernir entre los términos dramatización y teatro, ya que según expone Cahisa (2013) este último a diferencia de la dramatización, implica una serie de ensayos y repeticiones y un producto final que es el espectáculo. En los anexos se encuentran brevemente resumidas las diferencias entre el teatro formal y el juego dramático o dramatización (Anexo 7).

Autores como Tejerina (1999) consideran a la dramatización sinónimo del juego dramático, concretamente, afirma que este se encuentra centrado en el juego libre y se aleja completamente del teatro formal. En relación con esta idea, Cervera (1993) y Delgado (2011) exponen que el fruto de la dramatización es el juego dramático, el cual puede ser representado tanto por personas como por medio de diversos elementos (marionetas, sombras chinas, títeres, etc.). Alarcón (2015) afirma que la única diferencia entre ambas es que en el juego dramático se realiza un proyecto oral, no necesariamente basado en una obra escrita el cual puede variar.

En vista de las diferentes aportaciones en torno a la dramatización, Santos (2015) determina que la práctica de la dramatización abarca una multitud de disciplinas, siendo a la vez un recurso lúdico muy completo y un fenómeno para todo tipo expresión.

2.12 Componentes de la dramatización

La dramatización se encuentra formada por una serie de elementos que pueden entenderse según Motos y Tejedo (1987) a modo de síntesis mediante un esquema, en el que se representa una acción que contiene un conflicto la cual se realiza por unos actores que adoptan previamente unos roles. Siguiendo la idea anterior, Ostos (2009) resume brevemente los principales elementos de la dramatización:

- **Personaje:** es la noción dramática que aparece de manera evidente en la dramatización.
- **Conflicto:** es característico de la acción, se considera todo tipo de confrontación entre los personajes.
- **Espacio:** el espacio en el que los personajes se desarrollan y evolucionan.
- **Tiempo:** duración que corresponde a la acción representada
- **Argumento:** considerada la trama de la historia, el esquema de la acción.
- **Tema:** es la idea o ideas centrales de la dramatización.

2.13 Modalidades de dramatización

En las primeras etapas educativas, concretamente en la EI, las modalidades de dramatización más extendidas son: el mimo, el teatro de sombras o sombras chinas, títeres y marionetas (Delgado, 2011). Sin embargo, existe una gran modalidad de representación dramáticas que pueden ser utilizadas en el aula de infantil, las cuales recogen Ramírez (2009) y Cervera (2002) como las siguientes:

- **Los títeres** → entre los diferentes tipos de títeres se encuentran: marioneta, manopla o guante, dedos, articulados, de eje y de sombra.
- **Máscaras**
- **Mimo** → dentro de la modalidad del mimo se encuentran: expresión corporal, pantomima y mímica
- **Las sombras**
- **Otras actividades dramáticas:** representación de actividades cotidianas, emociones, sentimientos o conflictos, imitación, canciones, bailes, danzas dramáticas...

Como conclusión Delgado (2011) afirma que las diferentes formas de representación dramática ayudan a conseguir el desarrollo integral de los infantes de una forma lúdica y divertida, haciendo uso del juego como elemento fundamental.

2.14 Funciones de la dramatización

La principal meta que se consigue a partir de la práctica de la dramatización según Slade (1978), es el disfrute de quien la realiza, sin embargo, además de disfrutar, gracias a la expresión dramática, pueden aprenderse y desarrollarse ciertos valores. A continuación, se enumeran varias de las funciones propuestas por este autor las cuales se adquieren a partir del uso de la dramatización en EI:

- Ayuda a adquirir confianza
- Ayuda a conocerse a uno mismo
- Fomenta el uso adecuado de la imaginación
- Mejora el movimiento y la comunicación
- Facilita el ritmo individual de desarrollo
- Ayuda a una mayor comprensión de los demás gracias a la experiencia personal que se crea por las diferentes situaciones
- Fomenta la responsabilidad moral de las diferentes conductas
- Ayuda a comprender y afrontar las experiencias futuras
- Fomenta el trabajo grupal
- Ayuda a la interpretación centrada en la imaginación

Considerando a la dramatización sinónimo del juego dramático, Tejerina (1994) señala las siguientes funciones de este:

- Progreso cognitivo
- Competencia lingüística
- Asimilación de la realidad
- Aprendizaje moral y social

Gracias a la dramatización se desarrolla tanto la expresión y comprensión oral como la comunicación verbal y la no verbal, algo que permite adquirir todo tipo de destrezas comunicativas, artísticas o sociales. Además, es considerada un elemento fundamental para conocer el mundo y a las personas de nuestro entorno, ya que ayuda a manifestar emociones y expresar sentimientos. Por esta razón, es recomendable hacer uso

de esta técnica dramática en las escuelas, principalmente en las etapas de educación inicial (González, 2003).

2.15 La dramatización en el aula de infantil y su importancia

En EI, la expresión dramática es destacada por su intencionalidad educativa, dado que es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas (Delgado, 2011). Tal y como se recoge en el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de EI en la Comunidad Autónoma del País Vasco, la dramatización se encuentra como contenido dentro de los dos primeros bloques, los cuales hacen referencia a la comunicación verbal y escrita y al lenguaje corporal.

Revisando algunos de los objetivos de la EI reflejados en el Decreto 237/2015, podemos encontrar varios relacionados con la dramatización o expresión dramática:

- **Etapa de la Construcción de la propia identidad y Conocimiento del medio físico y social**
 - 1) Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen equilibrada y positiva de sí misma, para construir su propia identidad.
 - 7) Investigar y experimentar el medio físico e identificar las características de algunos de sus elementos para desarrollar la capacidad de actuar, producir transformaciones en ellos y desarrollar actitudes de interés y respeto.

- **Etapa de la Construcción de la Propia Identidad y de la Comunicación y representación**
 - 1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas.
 - 2) Apropiarse progresivamente y disfrutar de las herramientas comunicativas de los diferentes lenguajes, para representar y expresar necesidades, sentimientos y experiencias de la realidad personal, física y social.
 - 10) Participar de manera lúdica, creativa y experimental en producciones artísticas (audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales, corporales...)

mediante el empleo de técnicas diversas para desarrollar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural.

Aunque en la actualidad, la práctica dramática no tiene un papel protagonista dentro del ámbito de la educación, son cada vez más frecuentes las actividades que se realizan en torno a esta, dado que se presenta como un excelente recurso educativo, principalmente en las primeras etapas (Cahisa, 2013).

Varios de los elementos que llevan a defender el uso del drama en las escuelas ha sido foco de estudio de varias de las investigaciones de Núñez y Navarro (2007). Estos autores afirman que la dramatización es una herramienta privilegiada y es esencial para desarrollar conceptos como: el aprendizaje vivencial o motivacional, la creatividad, las habilidades expresivas y comunicativas y las habilidades sociales y resolución de conflictos.

Este recurso educativo, a su vez, agrupa un conjunto de prácticas convergentes, entre las que se encuentran: actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, sombras, máscaras, títeres... los cuales se fusionan en un mismo proceso de descubrimiento y creación que tiene como finalidad conseguir una experiencia educativa integradora de los diferentes lenguajes expresivos basados en el juego (Tejerina, 1994).

Cervera (2002) señala que entre los objetivos generales de la dramatización no se encuentran ni el enseñar ni el aprender, sino el ejercitar y descubrir, algo que supone un reto educativo, ya que pocas actividades como esta son capaces de desarrollar la expresión y creatividad de un modo particular. Conforme con esta idea, Tejerina (1994) expone que es una experiencia única que posibilita la exploración de los diferentes lenguajes con el fin de fomentar la expresión creativa y contribuir al desarrollo integral de la personalidad de todos los niños y niñas.

2.15.1 Rol del adulto

Haciendo referencia al rol del adulto durante la actividad de expresión dramática, Eines y Mantovani (1997) exponen que este debe conocer los criterios y las diversas formas de trabajo dramático ya que le posibilitará actuar en base a las necesidades de los

alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, resaltan que el papel del educador debe ser activo, ocupando un rol de animador y estimulador, pero siempre midiendo su grado de intervención.

Tejerina (1994) confirma también que el rol del adulto debe ser plenamente activo en el ámbito de la animación y, además, añade que este debe:

- Organizar y orientar la actividad
- Observar a los alumnos de manera individualizada
- Ofrecer pautas y consejos claros
- Preparar materiales, facilitar diversos recursos y enseñar su uso
- Graduar y adecuar las actividades
- Repartir entre los alumnos diferentes responsabilidades
- Promover un ambiente alegre y un clima de plena confianza y responsabilidad.

A modo de conclusión y de acuerdo con los aspectos anteriores, Delgado (2011) señala que como educador y haciendo uso de la dramatización en el aula de infantil, además de fomentar la espontaneidad, creatividad y comunicación y facilitar la socialización entre otros aspectos, se deben encontrar los aspectos más lúdicos del proceso de enseñanza-aprendizaje para así acercarnos al disfrute del alumnado y del propio profesorado.

3. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los dos objetivos principales que se quieren conseguir a través de cada uno de los capítulos este diseño experimental.

Primeramente, a través del primer capítulo se pretende obtener la opinión de una docente en torno al uso de la dramatización como recurso para fomentar las emociones en las primeras etapas educativas. Seguidamente, el objetivo principal del segundo capítulo es diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención para desarrollar el ámbito emocional en un aula de 2 años de EI, a través de la dramatización.

Haciendo referencia a los objetivos secundarios que pretenden conseguirse mediante este trabajo se encuentran los siguientes: analizar las posibilidades que tiene la

dramatización y sus técnicas en torno al desarrollo de las emociones y al mismo tiempo, comprobar si la propuesta de intervención contribuye y favorece el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado de EI.

4. CAPÍTULO 1. Entrevista a la tutora del aula

4.1 METODOLOGÍA

Muestra

La entrevista se ha realizado a una tutora del aula del primer ciclo de EI, concretamente, a la tutora del aula de dos años de un centro educativo público, ubicado en Vitoria-Gasteiz. La tutora consta con una larga trayectoria en el ámbito de la EI y más concretamente en el primer ciclo de esta.

Instrumento

Con el objetivo principal de conocer su conocimiento y su opinión sobre la educación emocional y el trabajo de las emociones en las primeras etapas educativas y a su vez, el uso de la dramatización como recurso para fomentarla, se le ha realizado una entrevista. La entrevista creada para esta investigación está formada por ocho preguntas de las cuales la gran mayoría son de respuesta abierta, sin embargo, algunas se encuentran meditadas previamente para obtener la información necesaria en torno al tema tratado (Anexo 8).

Procedimiento

La entrevista se realizó de manera presencial a lo largo del periodo de prácticas, concretamente en el mes de marzo. Esta se desarrolló en la propia aula, tras la jornada lectiva, es decir, fuera del horario escolar y tuvo una duración aproximada de una hora. Concretamente, esta se pudo desarrollar tal y como estaba prevista y además gracias a su realización se recopiló una gran cantidad de información en torno al tema tratado.

4.2 RESULTADOS

Haciendo referencia a los resultados obtenidos tras la realización de la entrevista, cabe señalar que la transcripción completa de la entrevista se encuentra incluida en los anexos (Anexo 9). Sin embargo, a continuación, se exponen varios de los comentarios más relevantes obtenidos tras su realización.

En torno a la necesidad de trabajar las emociones en aula, la tutora afirmó que para ella es muy importante y necesario trabajarlas porque a través de eso una persona se puede sentir estable o inestable, es decir los niños y niñas tienen que ser capaces de conocerlas, identificarlas, ser capaces de expresarlas cada vez que aparezcan y posteriormente tiene que aprender también su regulación, es decir aprender a gestionarlas.

Para esta los recursos más significativos para trabajar las emociones son los cuentos y las vivencias y sucesos de cada día, las cuales según explicó hay que aprovecharlas al máximo. Del mismo modo, nombro también la asamblea, dado que según explicó, en ella se pueden producir múltiples situaciones en torno a las emociones y hay que trabajarlas en el momento. Además de esas dos también expuso que pueden utilizarse como recurso el teatro, los dibujos y su interpretación, canciones, y diversos juegos mediante los que se trabajen la expresión de las emociones.

4.3 CONCLUSIONES

Como conclusión cabe destacar que desde la primera pregunta la tutora trató de recalcar la importancia de trabajar las emociones en esta etapa, según ella, es fundamental impulsar el desarrollo emocional desde edades tempranas para que los niños y niñas a través de sus vivencias, sean capaces de ponerles nombre e identificarlas.

Del mismo modo, tras preguntarle por cuáles son para ella los principales objetivos y aportaciones del trabajo emocional en la EI, hizo gran hincapié en la regulación emocional. Concretamente, para ella trabajar este ámbito en el aula supone además de la identificación de las emociones, su posterior control y regulación, algo que se encuentra estrechamente ligado al bienestar emocional común del aula y al desarrollo integral de los niños y niñas propuesto por Bisquerra y Pérez (2012).

Con relación a los recursos que suele utilizar para el trabajo de las emociones y cuáles le parecen más significativos para esta edad, señaló primeramente los cuentos destacando el gran impacto emocional que tienen en el alumnado. Sin embargo, además de los cuentos, hizo referencia a las diferentes situaciones del día a día, es decir, al aprendizaje vivencial y lo consideró como el recurso más significativo. Para ella, estas situaciones han de ser una herramienta que debemos aprovechar al máximo para el

desarrollo emocional, ya que en esta etapa surgen constantemente momentos en los que estar contento, triste, enfadado, etc.

Seguidamente, tras preguntarle si conocía algún otro recurso para impulsar las emociones, nombró los juegos, los dibujos, las canciones y la dramatización. Centrándose en la última, mencionó las múltiples posibilidades de aprendizaje que aporta y reconoció varias de ellas como, el desarrollo emocional, la cohesión de grupo, el desarrollo lingüístico y corporal, etc. Además, tras exponerle otras muchas de las aportaciones que tiene la dramatización en torno a la educación emocional, afirmó que sí que la utilizaría como recurso, ya que la reconoció como una disciplina muy completa, la cual ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje.

En general, se puede concluir con que el objetivo planteado al inicio de esta se ha cumplido considerablemente. La realización de la entrevista ha sido muy satisfactoria dado que se pudo desarrollar de manera correcta y gracias a ella se obtuvo una gran cantidad de información en torno a los temas tratados.

5. CAPÍTULO 2. Propuesta de intervención dramática-emocional

5.1 METODOLOGÍA

Muestra

Haciendo referencia a las diferentes características de los niños y niñas del aula, cabe señalar que se trata de un grupo de 16 alumnos/as de los cuales seis son niñas y diez son niños de entre 2 y 3 años. Por ello, existe una notable diferencia en el desarrollo cognitivo, motor y lingüístico, dado que algunos son nacidos en enero y otros en diciembre. Sin embargo, aproximadamente más de la mitad de los alumnos del aula es capaz de moverse por los diferentes espacios y comunicarse sin ningún impedimento.

Concretamente, este alumnado, ya ha tenido un pequeño acercamiento con las emociones a través de diferentes cuentos. Sin embargo, la dramatización no ha sido tan utilizada y por ello, lo que se pretende mediante esta intervención es fomentar la educación emocional haciendo uso de diversas técnicas dramáticas adaptadas a su edad, como pueden ser: el teatro de sombras, títeres, juegos dramáticos, etc.

Instrumento

Con el objetivo de trabajar las emociones y por consiguiente la educación emocional haciendo uso de diversas técnicas dramáticas, se ha diseñado una propuesta de intervención orientada al primer ciclo de la EI. El diseño de la propuesta de intervención consta de siete actividades, no obstante, debido a la escasez de tiempo, sólo varias de las actividades se han realizado de manera práctica en el aula, siendo las cuatro primeras actividades las realizadas de manera práctica.

Procedimiento

La propuesta se ha llevado a cabo en el aula de dos años de un centro educativo público de la Comunidad Autónoma del País Vasco situado al noroeste de Vitoria-Gasteiz. Como he citado anteriormente, no se han podido realizar de manera práctica todas las actividades de la propuesta, no obstante, las cuatro actividades que se han llevado a cabo se han realizado a lo largo del último periodo de prácticas, concretamente en las dos primeras semanas del mes de marzo.

5.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Objetivos

En el siguiente apartado, se reúnen una serie de objetivos extraídos del Decreto 237/2015, de 22 de diciembre por el que se establece el currículo de EI en la Comunidad Autónoma del País Vasco, mediante los cuales se pretenden lograr con la puesta en práctica de esta propuesta didáctica.

- Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen equilibrada y positiva de sí misma, para construir su propia identidad.
- Progresar en el control del cuerpo, desarrollar la percepción sensorial, ajustar el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto para descubrir sus posibilidades y limitaciones de acción.
- Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.
- Observar y explorar de forma activa su entorno físico y social, así como mostrar interés por su conocimiento, para desarrollar el sentido de pertenencia al mismo y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.

- Identificar y acercarse con una actitud abierta al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos, a sus producciones culturales, valores y formas de vida, para generar actitudes de confianza, respeto y aprecio.
- Interiorizar progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustar su conducta a ellas para relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.
- Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas.
- Apropiarse progresivamente y disfrutar de las herramientas comunicativas de los diferentes lenguajes, para representar y expresar necesidades, sentimientos y experiencias de la realidad personal, física y social.
- Participar de manera lúdica, creativa y experimental en producciones artísticas (audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales, corporales...) mediante el empleo de técnicas diversas para desarrollar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural.

Contenidos

A continuación, se recogen varios contenidos (comunes y específicos) extraídos del Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, en el que se reflejan las enseñanzas mínimas que deben considerarse en el primer ciclo de la EI, en el País Vasco.

- Desarrollo de las relaciones y comunicación interpersonal (empatía y asertividad).
- Colaboración y cooperación en las tareas de aprendizaje en grupo.
- Autorregulación de la dimensión corporal y de las emociones.

Bloque: Construcción de la propia identidad

- Exploración, progresivo reconocimiento e identificación de algunas de las características y posibilidades del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente y de las de las demás personas.
- Manifestación, identificación e inicio de la regulación de sentimientos, emociones, necesidades básicas e intereses propios y ajenos. Aceptación y progresiva búsqueda de ayuda.

Bloque: Interacción con el medio social

- Búsqueda y establecimiento de vínculos afectivos tanto con personas adultas como con niños y niñas del entorno escolar. Iniciación en actitudes de empatía.
- Participación e iniciativa en juegos y asunción progresiva de pequeñas responsabilidades en la vida cotidiana.

Bloque: Comunicación verbal

- Desarrollo progresivo de la comprensión y expresión de la lengua oral para comunicar necesidades y emociones, evocar experiencias y como medio para regular la propia conducta.
- Reconocimiento y progresiva utilización de señales extralingüísticas (entonación, gesticulación, expresión facial) para reforzar el significado de la comunicación.

Bloque: Lenguaje corporal

- Exploración, descubrimiento y utilización de las posibilidades comunicativas del propio cuerpo como recurso expresivo: movimiento, llanto, sonrisa, grito, tono, expresividad, gesto.
- Interés por participar en actividades de dramatización, imitación, danza y otros juegos de expresión corporal

Competencias

Las competencias básicas como específicas que van a desarrollarse a través de esta propuesta didáctica son las siguientes:

- Competencia para la comunicación verbal, no verbal
- Competencia para convivir
- Competencia para aprender a ser

Competencias específicas

- **Competencia en comunicación lingüística y literaria:** ayuda a construir relaciones con el entorno y a su vez, posibilita un mayor conocimiento de sí mismo mediante la expresión de sentimientos, emociones, vivencias, etc.
- **Competencia artística:** fomenta la iniciación en diversas técnicas de expresión artística, como es el caso de la dramatización.

- **Competencia motriz:** a través de esta competencia el alumnado construye su identidad, conoce su cuerpo y hace uso de este para expresarse a través de gestos, expresiones faciales, movimientos, posturas, etc.

Metodología

La metodología utilizada en esta propuesta de intervención está enfocada en el constructivismo, modelo de aprendizaje que según expone Herrera (2009), se encuentra centrado en el alumno y en sus experiencias previas las cuales utiliza para realizar construcciones mentales nuevas. El constructivismo tal y como lo conciben varios de sus mayores representantes se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando se produce en interacción con otros sujetos (Vygotsky) y cuando supone un aprendizaje significativo para el sujeto (Ausubel). Por esta razón, mediante esta propuesta se busca la construcción propia de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales determinada por la interacción con los demás y el uso de los conocimientos previos del alumnado.

La función principal del docente es acompañar y guiar al alumnado a lo largo de toda la propuesta, promoviendo un ambiente seguro y de respeto, en este caso creando un clima de total confianza, tanto para expresar dramáticamente como para hacerlo emocionalmente. Concretamente, este deberá impulsar la autonomía e iniciativa de los alumnos/as fomentando así una participación activa por parte de estos y al mismo tiempo, deberá respetar y tener en cuenta sus diferentes ritmos e intereses. Asimismo, el papel del alumnado ha de estar centrado en la creatividad y en la construcción de sus propios conocimientos para que, de manera progresiva, se produzca un aprendizaje más autónomo.

Como he citado anteriormente, la propuesta se ha diseñado para el primer ciclo de EI. Por esta razón, aunque en el marco teórico se señalan diferentes teorías en torno a las emociones, al tratarse de niños de entre 2 y 3 años, se intentarán reforzar principalmente las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo e ira). Del mismo modo, para facilitarles una mayor comprensión, todas las actividades se desarrollarán en torno a los personajes del cuento Feliz (Mies Van Hout, 2016).

Concretamente, mediante las diversas actividades, se busca la expresión emocional a través de un aprendizaje vivencial, el cual se centra en el proceso, las vivencias y la experimentación a través de las emociones y el drama. Además, gracias a las diversas actividades, se impulsa una creatividad expresiva para potenciar así dicha expresión emocional. Para ello, las actividades se realizarán siguiendo diferentes tipos de agrupamientos: grupos reducidos, asamblea, trabajo individual, etc. De este modo se trabajará la cohesión de grupo, así como el trabajo individual, haciendo al alumnado total participe a lo largo de toda la propuesta.

Temporalización y espacios

Las actividades incluidas en esta propuesta didáctica están diseñadas para realizarse aproximadamente a lo largo de cuatro semanas. Concretamente, cada semana se llevarán a cabo dos actividades mediante las cuales se trabajarán las emociones a excepción de la última semana que se realizará una única actividad. Cada actividad tendrá una duración aproximada de entre cuarenta a cincuenta minutos, aunque si se considera necesario, las diferentes actividades propuestas podrán extenderse o reducirse. En cuanto al espacio utilizado para la propuesta, todas las actividades se llevarán a cabo en el aula, haciendo uso del espacio destinado a la asamblea, así como de los diferentes espacios del aula.

Diseño de actividades

A continuación, se muestran a modo de tabla las diferentes actividades diseñadas para esta propuesta:

SEMANA 1	
1. Actividad	Conociendo a los personajes
Desarrollo	Con esta primera actividad se presentarán a varios de personajes inspirados en el cuento <i>Feliz</i> (Van Hout, 2016) mediante los cuales se transmitirán las diferentes emociones al alumnado. Para ello la docente haciendo uso de títeres, presentará a cada personaje. Cada personaje ira saliendo de uno en uno conducidos por una pequeña melodía, las cuales representarán diferentes emociones en cada caso. Posteriormente se producirá una conversación dramática entre la docente y los diversos personajes. (Anexo 10) Concretamente, serán 4 (feliz, triste, miedo y enfado) los personajes, que se darán a conocer y entre el alumnado y la docente deberán averiguar que les pasa o cómo se siente cada uno.
Materiales	Títeres de los diferentes personajes, música.
2. Actividad	Contando el cuento: “Un océano lleno de emociones”
Desarrollo	Tras haber conocido a los diferentes personajes, por medio de esta actividad se les contará un cuento infantil (Anexo 11) de manera teatral haciendo uso de la caja de luz en la que serán protagonistas los personajes presentados en la actividad anterior. Concretamente, la docente se colocará en el centro de la asamblea y los niños se sentarán para observar la historia contada a través de la caja de luz. A lo largo de la historia, conocerán

	mejor a los personajes y por qué se sienten así, ya que estos explicarán sus emociones y además tendrán cierta interacción con el público.
Materiales	Títeres, caja de luz.

SEMANA 2	
3. Actividad	Reconociendo las emociones
Desarrollo	Mediante esta actividad, se irán poniendo una a una las diferentes melodías de los personajes del cuento. Una vez vayan sonando las diferentes melodías, el alumnado se moverá de manera libre por el espacio expresando con movimientos lo que la música les transmite. Posteriormente, haciendo referencia de nuevo al cuento infantil, la docente lanzará preguntas en torno al cuento que han escuchado y los diferentes personajes para que estos identifiquen a que personaje del cuento pertenece cada melodía y que emoción les trasmite.
Materiales	Títeres de los diferentes personajes, música.
4. Actividad	Representando las emociones
Desarrollo	En esta actividad, la idea principal es que cada alumno elija entre uno de los personajes del cuento e intente representarlo mediante su cuerpo, con gestos o expresiones. Cuando lo hayan elegido, la docente invitará al alumnado a salir al centro de la asamblea para que representen el personaje que han elegido y el resto de los alumnos lo adivine.
Materiales	El propio cuerpo

SEMANA 3	
5. Actividad	Expresando emociones
Desarrollo	En la asamblea la docente pedirá al alumnado que recuerden porque cada personaje del cuento sentía cada emoción. Posteriormente, se les propondrán diferentes situaciones en las que las emociones principales de estas serán las básicas. Alguno de los ejemplos de las situaciones, serían los siguientes: llegamos al cole y seguidamente nos vamos de excursión, llegamos al cole y nos encontramos una nueva mascota, etc. Seguidamente, la docente preguntara a todo el grupo: ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué cara pondríamos? La idea es que cada niño identifique la emoción que sentiría en cada momento y la exprese a través de su cuerpo o con gestos.
Materiales	El propio cuerpo
6. Actividad	Creando nuestros propios personajes
Desarrollo	Mediante esta actividad, cada niño elegirá un personaje del cuento para posteriormente realizar el disfraz de este. Como cada pez tiene asignado un color, a cada alumno se le repartirá un antifaz de color blanco para que según el personaje/emoción que elijan lo coloreen de ese color. Posteriormente, se les darán cartulinas para que peguen las dos aletas y pegatinas de colores para que decoren la máscara. Con este material, con ayuda de la docente, los alumnos colocarán la goma para formar así el antifaz con forma de pez. (Anexo 12)
Materiales	Antifaces, temperas de colores, cartulina de colores, pegatinas de colores y goma.

En esta actividad, la docente se encargará de decorar el aula con la temática marina para que el alumnado pueda desarrollar la historia de manera dramática haciendo uso de una pequeña escenografía. Esta será la encargada de narrar el cuento de nuevo, pero esta vez en lugar de usar títeres, serán los propios niños y niñas quienes caractericen cada personaje haciendo uso del disfraz que han creado en la actividad anterior. Es decir, cada vez que se nombre a uno de los personajes, los niños que tengan el disfraz de dicho personaje saldrán al centro de la asamblea y lo representarán mediante su cuerpo y una serie de gestos.

El propio cuerpo

Evaluación

La evaluación es considerada una herramienta fundamental gracias a la cual se pueden conocer si los objetivos planteados se han logrado, así como si se han conseguido adquirir nuevos conocimientos, habilidades, competencias, etc. Concretamente para evaluar esta propuesta didáctica y así contribuir a su mejora, se realizará una evaluación global y continúa teniendo en cuenta a todo el alumnado y todo el proceso.

La evaluación se realizará a través de una observación activa, este método permitirá observar e ir anotando los diferentes sucesos y anécdotas que se produzcan a lo largo de las actividades. Del mismo modo, por medio de unas tablas de evaluación orientadas a los objetivos planteados al inicio de la propuesta, se evaluarán por medio de unas tablas, tanto al alumnado como el diseño de las actividades a través de una autoevaluación. (Anexo 13).

5.3 RESULTADOS

En este apartado se muestra una breve recopilación en torno a los resultados obtenidos tras realizar la propuesta de intervención en el aula. A través de los diversos resultados, se pretende observar si la realización de las diferentes actividades ha supuesto un desarrollo en torno a las habilidades y competencias emocionales del alumnado. Del mismo modo, se pretende conocer si su realización ha sido adecuada, adaptada al alumnado y si ha supuesto un aprendizaje significativo para estos.

La obtención de estos resultados, tal y como se refleja en el apartado de evaluación, se ha realizado por medio de una evaluación individualizada al alumnado centrada en la observación de todo el proceso y de una autoevaluación de la propuesta dirigida a la tutora del aula. Los diversos resultados se encuentran en los anexos a modo de tabla. (Anexo 14).

En general, los resultados de ambos procesos de evaluación han sido bastante favorables, en cuanto a la evaluación realizada al alumnado se puede observar que la gran mayoría es capaz de reconocer, identificar y expresar las emociones trabajadas. Del mismo modo, casi el total de los alumnos ha participado muy activamente en las diferentes actividades y de igual manera se han mostrado en una actitud cómoda ante las diferentes técnicas dramáticas. Haciendo referencia a la autoevaluación, se ha podido observar como todas las actividades estaban adecuadas y adaptadas en cuanto a la organización y el material. Es cierto que, en una de las actividades la participación ha disminuido y han necesitado ayuda para desarrollarla, pero en general todas las actividades realizadas han estado adaptadas a la edad del alumnado. Además, la propuesta de intervención diseñada ha sido significativa para gran parte del alumnado, ya que ha supuesto un mayor acercamiento al mundo emocional y a sus habilidades.

5.4 CONCLUSIONES

Aunque, no se hayan realizado todas las actividades diseñadas y no se hayan podido obtener todos los resultados deseados, se ha observado como muchos de los objetivos planteados se han logrado.

En cuanto a la primera semana, el alumnado se mostró muy interesado y con gran curiosidad y ambas actividades fueron muy bien acogidas. En referencia a la segunda semana, es cierto que en la Actividad 3 el alumnado disfrutó de manera notable debido al uso de la música, prácticamente, todo el alumnado se movió por los diferentes espacios expresándose de manera totalmente libre. Seguidamente, tras proponerles que relacionaran cada melodía con la emoción y el personaje correspondiente la participación del alumnado fue muy activa. En cambio, el desarrollo de la Actividad 4 fue algo más complejo para estos, dado que tenían que representar una emoción. Al principio se encontraron un tanto perdidos por lo que tuve que darles varias pautas y ejemplos, pero en general, aunque algunos alumnos no quisieron participar, por vergüenza o por no saber que emoción representar, se mostraron de igual manera involucrados en la actividad.

Haciendo referencia a la puesta en práctica de las diversas actividades, cabe señalar que, aunque al principio muchos de los alumnos tuvieron algo de inseguridad por participar debido a que eran actividades nuevas para ellos, tras conocer a los diferentes personajes del cuento y ver que existía una interacción entre ellos, comenzaron a

interesarse considerablemente. Además, a lo largo de las diferentes actividades, la participación fue muy activa y se mostraron muy atentos debido a que, para la gran mayoría, muchas de las técnicas dramáticas utilizadas eran totalmente desconocidas.

En general, considero que la gran mayoría del alumnado ha disfrutado realizando las diferentes actividades y del mismo modo han supuesto un aprendizaje significativo, ya que, gracias a esta propuesta, han podido desarrollar y conocer las principales habilidades y competencias emocionales. Asimismo, la puesta en práctica de las diferentes actividades ha supuesto un activo y nuevo modo de expresión tanto corporal como afectivo, algo que, a su vez, ha favorecido notablemente la seguridad y la confianza del alumnado a la hora de comunicarse y moverse por el aula. Además, que las diferentes actividades hayan girado en torno a los personajes de un cuento ha supuesto una mayor implicación y un mayor interés por parte del alumnado en torno al tema tratado.

A modo de conclusión considero que la propuesta de intervención diseñada supone un aprendizaje multidisciplinar ya que además de fomentar el ámbito emocional, supone el trabajo de la autoconfianza, la seguridad, la expresión y comunicación y el libre movimiento en el alumnado de EI.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Haciendo referencia a los objetivos principales planteados al inicio de este trabajo, se establecen las siguientes conclusiones:

Primeramente, tal y como se ha reflejado en apartados anteriores, mediante este trabajo se ha pretendido abogar por la importancia que tiene el trabajo de la educación emocional desde las primeras etapas educativas. Concretamente, gracias a las múltiples aportaciones de diferentes intelectuales como Bisquerra, Goleman o Salovey y Mayer entre otros, se ha observado cómo las emociones son esenciales para conseguir el desarrollo integral de los niños y, por consiguiente, que existe una necesidad de trabajarlas en el ámbito educativo.

Del mismo modo, se han analizado la dramatización y las diferentes técnicas dramáticas y la aplicación que tienen ambas en las aulas de EI a modo de recursos expresivos. Tras realizar este análisis, se ha podido observar que autores como, Motos (2000), Núñez (2007) o González (2015) entre otros muchos, exponen las múltiples e

inagotables posibilidades que ofrece la dramatización en torno a la exploración, el desarrollo y la expresión del mundo emocional.

Posteriormente, tras haber observado las diversas aplicaciones que tiene el uso de la dramatización en cuanto al desarrollo de las habilidades y competencias emocionales, uno de los objetivos principales era recabar información y obtener la opinión en torno al tema tratado por parte de la tutora del aula, la cual ha recalcado la importancia de trabajar las emociones y asimismo ha señalado la dramatización como un recurso para ello.

Seguidamente, otro de los objetivos principales era diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica. Mediante las diversas actividades propuestas en esta, se ha querido introducir y enseñar al alumnado del primer ciclo de EI distintas técnicas dramáticas y modos de expresión, pretendiendo fomentar y enriquecer así el ámbito emocional de estos.

En definitiva, se puede concluir que, los objetivos planteados al inicio de este trabajo se han logrado considerablemente. A pesar de no haber podido llevar a la práctica todas las actividades propuestas, se ha logrado que los alumnos se adentren en el mundo de las emociones, las conozcan, las expresen y aprendan a identificarlas haciendo uso del drama. Asimismo, se ha conseguido realizar un profundo análisis a cerca de la dramatización comprobando su gran impacto en la educación emocional y las múltiples posibilidades que ofrece en la EI para el trabajo de las emociones.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, S. (2015). *El teatro y la dramatización en EI: Una propuesta de intervención en el aula 2º de EI*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, España

Aparicio, L. Escolano, E. Díaz, O. Rodríguez, A. y Soler, J. L. (2016) *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge

Arrabal, E.M. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 16 (5). 1-11.

Boliart, N. (2013). Dramatización como recurso para educar las emociones en el aula de 5º curso de Primaria. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, España.

Cabello, M.J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de EI. *Pedagogía Magna*, 11, 1-11.

Cahisa, M.V. (2013). La dramatización como método para la educación en valores y el desarrollo de la persona en Educación Primaria. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, España.

Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones. Manual de Educación emocional*. <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>

CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2006). SEL Competences, University of Illinois, Chicago.

Cervera, J. (1993) *Dramatización. En educación en el nivel primario*. Madrid: Rialp

Cervera, J. (2002). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. 3-34. <http://www.uv.es/=choliz>

Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2). 1-23

De Souza, L. (2011) Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribuciones a las ciencias sociales, diciembre 2011* (12), 1-10.

Delgado, M.E. (2011). La dramatización, recurso didáctico en EI. *Pedagogía Magna*, (11). 1-11.

Dobrin, N. y Kállay, E. (2013). The Investigation or the Short-Term Effects of a Primary Prevention Program Targeting the Development of Emotional and Social Competencies in Preschoolers. *Cognitie, Creier, Comportament*, 17 (1), 15-34

Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.

Elizondo, A., Rodríguez J.V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15, (26) 1-9.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 2 (15), 1-21.

Fernández-Abascal, E.G. y Jiménez, M^a.P. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 16, (6), 3-16.

García, J.M. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-25.

- García, M^a.E. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros*. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Murcia, Facultad de psicología, España.
- Gardner, H. (1983). *La estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa 21*, 1-22.
- González, M.P. (2003). Valoración y función de la dramatización en la EI y primaria. *El Guiniguada. (12)*, 1-10.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna, cuales sigo y cuáles no*. España: Desclée de Brouwer
- Gutiérrez, L. (2018). La importancia de la Inteligencia Emocional en EI. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Soria, España.
- Henao, G.C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2)*, 1-19.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (1)*, 1-8.
- Herrera, A.M, (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y experiencias educativas, 14*, 1-11.
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Innovación y experiencias educativas, 39*, 1-12.
- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología, 20 (2)*, 1-20.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y formación del profesorado, 20 (1)*, 1-12.
- López, F., Etxeberria, I. Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos

- Major, M., Budowski, G., y Borel, R. (1986). *Manual de métodos de enseñanza para uso en cursos intensivos sobre agroforestería*. Costa Rica: USAID.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona, Humanitas.
- Motos, T. (1995). Por qué falla la improvisación dramática en clase. *Terboli*, 2, 24- 34.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp.134-156).
- Navarro, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 161-172.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos teóricos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, (19), 225-252.
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). La educación emocional a través del lenguaje dramático. Sitges, Universidad de Barcelona. <http://www.ucm.es/info/site/site22.html>
- Ostos, I. (2009). La dramatización en el contexto escolar. *Innovación y experiencias educativas*, (21) 1-9.
- Pérez-González, J.C y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, diciembre 2011 (342), 32-35.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Ramírez, I. (2009). Didáctica de la dramatización en EI. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-9.
- Reeve, J. (1991). *Motivación y emoción*. (5ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España
- Ruiz de Velasco, A. (2000). La dramatización como forma de desarrollar la inteligencia emocional. *Boletín de Estudios e Investigación*, (1), 1-6.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

Santos, E. (2015). *La dramatización como recurso didáctico en EI* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia, España.

Slade, P. (1978). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Aula XXI.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI

Tejerina, I. (1999) El juego dramático en la Educación Primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-90.

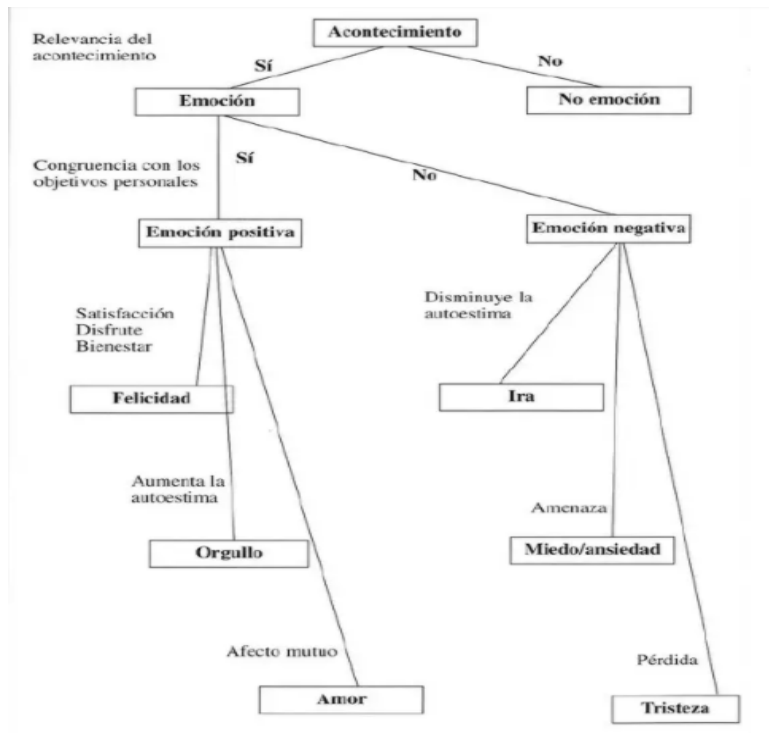
Uriarte, L. (2013). Las emociones y su papel en nuestra vida. *Instituto Centta*

Vygotsky, L. S. (1996). *El problema de la edad*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vivas, M. Gallego, D, y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Clasificación y tipos de emociones (Bisquerra, 2000)



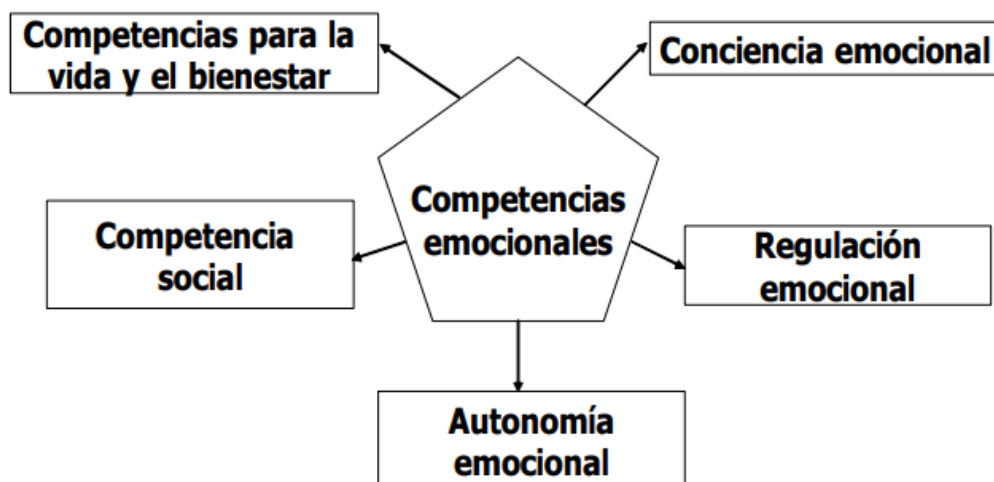
ANEXO 2: Relación entre emoción y función (Plutchik, 1980).

<i>Lenguaje subjetivo (emoción)</i>	<i>Lenguaje funcional</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Orientación

ANEXO 3: Tabla sobre las competencias según Bisquerra y Pérez (2007)

SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Autoconfianza • Autocontrol • Paciencia • Autocrítica • Autonomía • Control del estrés • Asertividad • Responsabilidad • Capacidad de toma de decisiones • Empatía • Capacidad de prevención y solución de conflictos • Espíritu de equipo • Altruismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los conocimientos básicos y especializados • Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión • Dominio de las técnicas necesarias en la profesión • Capacidad de organización • Capacidad de gestión del entorno • Capacidad de trabajo en red • Capacidad de adaptación e innovación • (...)

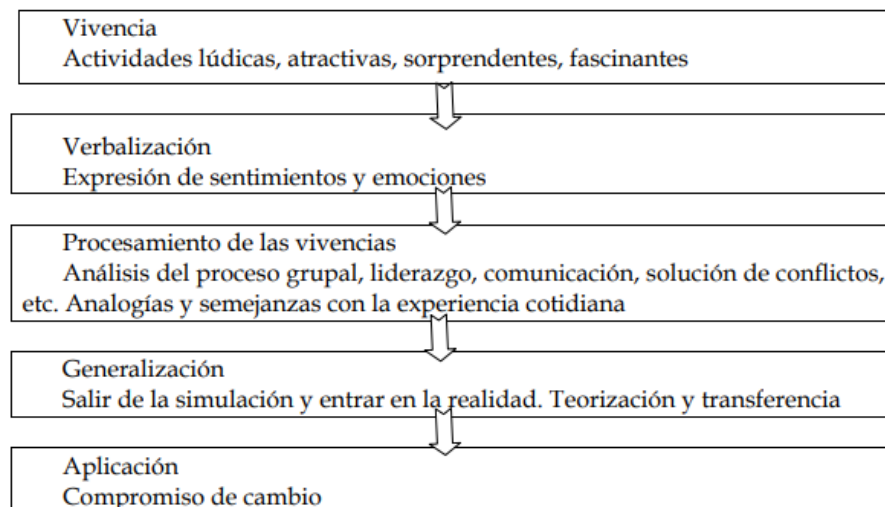
ANEXO 4: Competencias emocionales según Bisquerra y Pérez (2007)



ANEXO 5: Inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983)

- **Inteligencia lingüístico-verbal:** orientada a la construcción de oraciones, uso de palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, utilización del lenguaje de conformidad con sus diferentes usos.
- **Inteligencia lógico-matemática:** orientada a manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas.
- **Inteligencia espacial o visual:** orientada al manejo de planos, espacios y mapas y considerada a su vez una capacidad para percibir objetos desde diferentes perspectivas.
- **Inteligencia corporal-cinestésica:** considerada la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de diversos movimientos en función al espacio físico y el manejo de objetos con destreza.
- **Inteligencia musical:** relacionada con la habilidad para cantar, escuchar música, tocar instrumentos, analizar sonidos y crear música.
- **Inteligencia interpersonal:** destreza para reconocer sentimientos y emociones derivados de relaciones entre individuos y sus grupos.
- **Inteligencia intrapersonal:** capacidad que tiene una persona para conocer sus propias emociones, sentimientos, fortalezas y debilidades.
- **Inteligencia naturalista o medioambiental:** capacidad para discernir y catalogar los organismos vivos en el ecosistema.

ANEXO 6: Proceso del aprendizaje vivencial (Motos, 2000, pg. 137)



ANEXO 7: Juego Dramático versus Teatro en Educación (Eines y Mantovani 1997, p. 16-17)

Juego Dramático versus Teatro en Educación	
Concepto Tradicional de Teatro	Juego Dramático
Se pretende una representación	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada	Se parte del "como sí" y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisados debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en la propia aula.
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de un proceso de juego grupal infantil.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como "Qué bien que actuó su niña", "Qué hermoso que estaba su hijo con el traje."	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.

ANEXO 8: Preguntas de la entrevista a la tutora del aula

- ¿Como tutora de EI, consideras que es importante trabajar las emociones en las aulas? ¿Por qué?
- ¿Concretamente cuáles crees que son los principales objetivos y/o aportaciones de trabajar las emociones en EI?
- ¿Consideras que en clase trabajas las emociones en las aulas de EI? En caso afirmativo ¿Cuáles son los principales recursos o actividades que utilizas para trabajarlas?
- De los diferentes recursos o métodos utilizados, ¿cuáles crees que son los más significativos o efectivos para los niños y niñas cuando hablamos de emociones?
- ¿Conoces algún otro recurso mediante el cual se puedan trabajar las emociones en las aulas de EI?
- ¿Consideras que la dramatización y sus diversas técnicas (títeres, teatro de sombras, marionetas, teatro, juego dramático, etc.) podrían utilizarse como recurso para el

desarrollo de las emociones en EI? ¿Hasta ahora la has utilizado con esos objetivos o con otros?

- ¿Cuáles crees que pueden ser las aportaciones que tiene la dramatización infantil al desarrollo de la educación emocional? ¿Te gustaría conocer todas sus aportaciones y los diversos objetivos mediante los que se trabaja?
- Sabiendo las diversas aportaciones que tiene la dramatización infantil para facilitar la comprensión y expresión de las emociones ¿la utilizarías como recurso?

ANEXO 9: Transcripción de la entrevista

¿Como tutora de EI, consideras que es importante trabajar las emociones en las aulas? ¿Por qué?

Sí, es muy importante, además las emociones se pueden trabajar de diferentes maneras, a través de cuentos, de sucesos y vivencias que les ocurren a los niños, tiene que ser también tratadas de manera natural. Pero si considero, que es muy importante y necesario trabajarlas porque a través de eso una persona se puede sentir estable o inestable, es decir los niños y niñas tienen que ser capaces de conocerlas, identificarlas, ser capaces de expresarlas cada vez que aparezcan y posteriormente tiene que aprender también su regulación, es decir aprender a gestionarlas.

¿Concretamente cuáles crees que son los principales objetivos y/o aportaciones de trabajar las emociones en EI?

El objetivo principal es conseguir el desarrollo integral de los niños y niñas y las emociones ahí tienen un papel fundamental.

¿Consideras que en clase trabajas las emociones en las aulas de EI? En caso afirmativo ¿Cuáles son los principales recursos o actividades que utilizas para trabajarlas?

Sí, sí que considero que las trabaje, concretamente en EI con lo que más se suelen trabajar las emociones es a través de los cuentos y las vivencias y sucesos de cada día, las cuales hay que aprovecharlas al máximo. No se puede aparcar el trabajo de las emociones para los horarios de tutoría, como suele suceder en Educación Primaria, ya que el trabajo de estas puede trabajarse en cualquier momento, al subir del patio, por ejemplo, a lo largo del día pueden darse diferentes situaciones en las que trabajarlas, por eso es muy importante también utilizar el recurso del día a día.

De los diferentes recursos o métodos utilizados, ¿cuáles crees que son los más significativos o efectivos para los niños y niñas cuando hablamos de emociones?

Pues el más significativo en mi opinión son las diferentes situaciones que ocurren en el día a día, son miles y son las que verdaderamente hay que aprovechar. Ellos ahora mismo en esta edad, están empezando a conocerse a si mismos, a los demás y ese momento para ellos supone un tsunami de emociones en su interior, es decir, van a ocurrir momentos para estar tristes, momentos para estar felices, momentos para sentir enfado, etc.

¿Conoces algún otro recurso mediante el cual se puedan trabajar las emociones en las aulas de EI?

Sí, es muy importante también por ejemplo el trabajo de los cuentos contados a través de las viñetas, que los alumnos puedan ver lo que ocurre en esa situación y que ellos empiecen a suponer en torno a la imagen que observan, las relacionen con sus emociones, las empiecen a expresar etc. Otro recurso es también la asamblea, en ella se pueden producir múltiples situaciones en torno a las emociones y hay que trabajarlas en el momento. Además de esas dos también pueden utilizarse como recurso el teatro, los dibujos y su interpretación, canciones, diversos juegos mediante los que se trabajen las emociones...

¿Consideras que la dramatización y sus diversas técnicas (títeres, teatro de sombras, marionetas, teatro, juego dramático, etc.) podrían utilizarse como recurso para el desarrollo de las emociones en EI? ¿Hasta ahora la has utilizado con esos objetivos o con otros?

Sí, como te he dicho antes, el teatro es un recurso que puede utilizarse para el trabajo de las emociones. Pues a la hora de trabajar la dramatización, en general la he utilizado para trabajar las emociones, el idioma, el trabajo y la cohesión de grupo. Es un trabajo muy grupal en general, quizá lo he trabajado más con ese objetivo.

¿Cuáles crees que pueden ser las aportaciones que tiene la dramatización infantil al desarrollo de la educación emocional? ¿Te gustaría conocer todas sus aportaciones y los diversos objetivos mediante los que se trabaja?

Pues un poco lo que te he comentado anteriormente, ayuda a la expresión tanto lingüística como emocional, también es un recurso que ayuda mucho al trabajo grupal y a la cohesión de grupo... Sí, sí que me gustaría conocer otras aportaciones y otros objetivos.

Sabiendo las diversas aportaciones que tiene la dramatización infantil para facilitar la comprensión y expresión de las emociones ¿la utilizarías como recurso?

Sí, sí, por supuesto, me parece que es un recurso muy completo, ayuda a trabajar muchas cosas además de que facilita mucho el desarrollo de las emociones.

ANEXO 10: Conversación dramática (Actividad 1)

Música Feliz – Offenbach-Can Can Music

P: *Entra el títere del personaje Feliz tarareando.* Uy... ¡Hola! ¿Dónde estoy? ¿Mi nombre es Feliz y tú como te llamas?

T: Hola Feliz, mi nombre es (nombre de la tutora) estas en la clase (x), ¿quieres que te presente a mis alumnos?

P: *Responde con mucho entusiasmo.* ¡Sí! Me encantaría conocerlos

T: *Presenta al títere por su nombre a todo el alumnado.*

P: *Tarareando y con un tono alegre* ¡Hola, chicos y chicas! Estoy muy contento de conocerlos, estoy tan contento... que no puedo parar de sonreír y de cantar... Voy a decirles a mis amigos que también vengan a conocerlos... *Desaparece el títere.*

Música Triste – Albinoni-Adagio In G

P: *Entra el títere del personaje Triste sollozando.* ¿Feliz, estás por aquí? *Se percata de la presencia de la tutora* Hola... me llamo Triste... ¿has visto a mi amigo Feliz?

T: Hola Triste, mi nombre es (nombre de la tutora) estas en la clase (x), Feliz acaba de pasarse por aquí ¿qué te ocurre, porque lloras?

P: *Responde con tristeza.* Hola... (nombre de la tutora) solo tengo ganas de llorar y de estar solo... No encuentro a mi amigo Feliz y no me gusta nadar solo. ¿puedes ayudarme a buscarle?

T: *Presenta al títere por su nombre a todo el alumnado.*

P: *Llorando y con todo de preocupación* Hola, chicos y chicas, quiero encontrar a mi amigo Feliz... Estoy muy triste y necesito encontrarlo ¿Le habéis visto por aquí? ¿Por dónde se ha ido? *Los niños y niñas le dan las indicaciones y desaparece el títere.*

Música Enfadado – Lenin Vladimir-Ira Emoción

P: *Entra el títere del personaje Enfadado gruñendo. ¿Dónde se habrán metido? Se percata de la presencia de la tutora. Con un tono brusco y seco. Mmm... Hola ¿y tú quién eres, ¿dónde estoy?*

T: *Hola, mi nombre es (nombre de la tutora) estas en la clase (x), ¿a quién buscas y porqué estas tan enfadado?*

P: *Responde con mucho enfado y elevando la voz. Mis dos amigos Feliz y Triste no quieren jugar conmigo, se han ido y no les encuentro. Solo tengo ganas de gritar, ¿tú sabes donde han ido?*

T: *Presenta al títere por su nombre a todo el alumnado.*

P: *Gritando y muy enfadado. Grrr... ¡Hola, quiero encontrar a mis amigos de una vez para que jueguen conmigo! Estoy muy muy enfadado ¿Los habéis visto por aquí? ¿Por dónde se han ido? Cuando les encuentre... Hmmm... Los niños y niñas le dan las indicaciones y desaparece el títere.*

Música Asustado – Beethoven-Adagio de la sonata para piano nº3 en do mayor Op.2

P: *Entra el títere del personaje Asustado temblando. Ayayayay... ¿Hay alguien? Se percata de la presencia de la tutora y muestra una actitud miedosa, tartamudeando. Ho-hola... me llamo Asustado... ¿dónde estoy, me he perdido?*

T: *Hola Asustado, mi nombre es (nombre de la tutora) estas en la clase (x), ¿qué te pasa por qué tiembles?*

P: *Responde con miedo temblando y tartamudeando a la vez. Tengo mucho miedo... (nombre de la tutora) estaba buscando a mis amigos, me he despistado y no sé dónde estoy...todo está muy oscuro ¿puedes ayudarme?*

T: *Presenta al títere por su nombre a todo el alumnado.*

P: *Temblando y con todo de preocupación, miedo y desconfianza. Ayayay... Tengo mucho miedo, solo quiero volver a casa y encontrar a mis amigos... ¿me podéis ayudar... por favor? Los niños y niñas le dan las indicaciones y desaparece el títere.*

ANEXO 11: Historia “Un océano lleno de emociones”

El mar es un lugar lleno de agua, hay mucha agua, muchísima... Es como una piscina gigante. Pero... además de agua ¿qué más cosas hay en el mar? En el mar hay peces, peces de todos los tamaños, formas y colores.

En el mar hay peces amarillos, tan amarillos como el sol, estos peces, siempre están cantando y bailando. Nadan de un lado para otro y además... tienen siempre una

sonrisa en la boca. Les encanta jugar y divertirse con sus amigos entre las olas. ¡Los peces amarillos se llaman FELICES!

En el mar también hay peces azules, tan azules como el cielo, a estos peces les gusta nadar solos. Muchas veces, mientras nadan quieren llorar y estar en silencio... ¡shhh! ¡Los peces azules se llaman TRISTES!

Los peces rojos viven también en el agua, son tan rojos como el fuego, estos peces nadan muy muy rápido. ¡Mientras nadan por el mar gritan, les gusta mucho gritar! Además, siempre van de brazos cruzados y con la frente arrugada... ¡mmh! ¡Los peces rojos se llaman ENFADADOS!

Otros de los peces que hay en el agua, son los peces verdes, tan verdes como la hierba del campo. Estos peces no nadan mucho, casi siempre están escondidos debajo de alguna piedra o entre la arena... No les gusta nada estar solos. ¡Los peces verdes se llaman ASUSTADOS!

Todos estos peces, los FELICES, los TRISTES, los ENFADADOS y los ASUSTADOS viven juntos en el mar... Pero... ¿sabéis que les pasa algunas veces? Algunas veces, estos peces deciden cambiar de color... Hay días que los amarillos y felices se vuelven azules y tristes... O los rojos y enfadados se vuelven amarillos y felices ... O los verdes y asustados se vuelven azules y tristes ... O los azules y tristes se vuelven rojos y enfadados... Y vosotros... ¿de qué color estáis hoy?

ANEXO 12: Gorro/Máscara/Disfraz forma de pez



ANEXO 13: Tablas de evaluación y autoevaluación

Tabla de autoevaluación de la propuesta didáctica

AUTOEVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Las actividades diseñadas han estado apoyadas en la expresión de emociones y la dramatización.			
Las actividades han sido adecuadas en torno a la edad del alumnado			
La organización del espacio y la distribución del tiempo han sido correctos.			
Los materiales utilizados han sido adecuados y adaptados para el alumnado.			
Las diferentes actividades han impulsado el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado de manera lúdica y significativa.			

Tabla de evaluación al alumnado

CRITERIOS DE EVALUACIÓN																												
ALUMNOS	Expresa sentimientos y emociones mediante el uso del cuerpo, el lenguaje, etc.				Muestra interés y trata de comprender el mundo emocional.				Identifica las emociones básicas y es capaz de reconocer todas o la mayoría.				Hace uso de estrategias para gestionar las emociones.				Participa de manera activa en las diferentes actividades.				Muestra curiosidad e interés a lo largo de las diferentes actividades dramáticas.				Ha disfrutado y se ha encontrado cómodo/a realizando las diferentes actividades.			

S: SIEMPRE / AM: A MENUDO / AL: ALGUNAS VECES / N: NUNCA

S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N
---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---

AI		X			X			X					X				X			X					X		
ALZ			X			X			X					X				X			X				X		
NA	X				X			X					X			X			X					X			
ALN	X					X		X					X			X			X					X			
OL		X			X			X					X			X			X				X				
SO			X		X			X					X			X			X				X				
UN			X			X			X					X				X			X				X		
AY		X			X				X				X			X			X					X			
MI			X			X				X					X			X			X				X		
TH		X			X			X					X			X			X				X				
LU	X				X			X						X		X			X				X				
IB			X		X				X					X		X			X				X				
GA		X			X			X					X			X			X				X				
OI	X				X			X					X			X			X				X				
IS			X		X				X					X			X			X							
LI			X		X				X					X			X			X				X			

ANEXO 14. Resultados de la propuesta de intervención

Resultados Tabla de Autoevaluación de la Propuesta Didáctica

AUTOEVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Las actividades diseñadas han estado apoyadas en la expresión de emociones y la dramatización.	X		
Las actividades han sido adecuadas en torno a la edad del alumnado	X		Quizá en alguna actividad les ha costado un poco más participar, pero en general han sido adecuadas a su edad.
La organización del espacio y la distribución del tiempo han sido correctos.	X		Aunque no se hayan podido realizar todas las actividades, la organización y el tiempo han sido adecuados.
Los materiales utilizados han sido adecuados y adaptados para el alumnado.	X		
Las diferentes actividades han impulsado el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado de manera lúdica y significativa.	X		Por lo general, los alumnos han participado de manera activa, se les ha visto cómodos y se han adentrado en el mundo de las habilidades emocionales aprendiendo a conocerlas e identificarlas.

Resultados Tabla de Evaluación al Alumnado

CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
ALUMNOS	Expresa sentimientos y emociones mediante el uso del cuerpo, el lenguaje, etc.	Muestra interés y trata de comprender el mundo emocional.	Identifica las emociones básicas y es capaz de reconocer todas o la mayoría.	Hace uso de estrategias para gestionar las emociones.	Participa de manera activa en las diferentes actividades.	Muestra curiosidad e interés a lo largo de las diferentes actividades dramáticas.	Ha disfrutado y se ha encontrado cómodo/a realizando las diferentes actividades.

S: SIEMPRE / AM: A MENUDO / AL: ALGUNAS VECES / N: NUNCA

S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N	S	AM	AL	N
---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---	---	----	----	---

AI		X			X			X				X				X								X		
ALZ			X			X			X				X				X							X		
NA	X				X			X				X				X							X			
ALN	X					X			X				X				X						X			
OL		X			X			X				X				X						X				
SO			X		X			X				X				X						X				
UN			X			X			X				X				X					X				
AY		X			X				X				X				X					X				
MI			X			X					X				X			X				X				
TH		X			X			X				X				X						X				
LU	X				X			X				X			X							X				
IB			X		X				X				X			X						X				
GA		X			X			X				X				X						X				
OI	X				X			X				X			X							X				
IS			X		X				X				X			X						X				
LI			X		X				X				X			X						X				

