



VOL. 19, Nº2(mayo-agosto2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

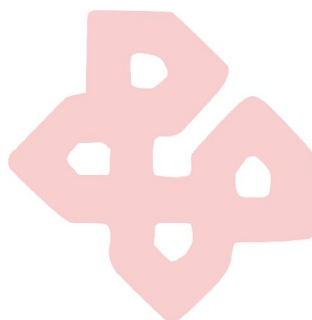
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/10/2013

Fecha de aceptación 17/06/2014

UN RETO INNOVADOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: LA OBRA TEATRAL *KUBIK*

An innovating challenge in pre-service Teacher Training of Infant Education: the theater playKubik



Igor Camino Ortiz de Barrón, Edu Zelaieta Anta, Amaia Alvarez Uria y Alaitz Tresserras Angulo
Universidad del País Vasco

E-mail: igor.camino@ehu.es, edu.zelaieta@ehu.es,
amaia.au@ehu.es, alaitz.tresserras@ehu.es

Resumen:

El presente artículo pretende dar a conocer una propuesta innovadora en los planes de formación inicial del profesorado de Educación Infantil: el visionado y análisis de la obra teatral Kubik, orientada a niños y niñas de 1 a 3 años, y representada por la Compañía Teatro Paraíso de Vitoria-Gasteiz, recientemente galardonada con el Premio Nacional de Artes Escénicas para la Infancia. Se analiza el valor pedagógico de dicha propuesta didáctico-teatral desde la perspectiva de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Infantil; para la recogida de los datos, se ha optado por pasar un cuestionario y realizar grupos de discusión con el alumnado. La información ha sido procesada con ayuda del software informático NVIVO 8. La propuesta constituye para el alumnado de infantil un primer acercamiento al ámbito teatral desde una perspectiva docente, así como un verdadero reto que le sitúa en la necesidad de reflexionar sobre el planteamiento pedagógico subyacente en la obra. En ese sentido, las opiniones del alumnado del Grado en Educación Infantil concluyen que el valor formativo de la obra Kubik y la transmisión de valores sociales en la misma resultan evidentes, resultando una herramienta muy recomendable para el desarrollo integral de la primera infancia.

Palabras clave: *Innovación pedagógica, educación infantil, teatro, formación del profesorado*

Abstract:

Taking into account the importance of environmental education for citizens' formation, we proposed a didactic approach for high school students. Based on a Portfolio methodology we developed cooperative learning with the aim of meaningfully working, in parallel with contents or attitudes of respect related to the environment. Hence, we developed a quasi-experimental descriptive research, using an experimental and a control group in order to evaluate our proposal with four different appraisals. The first three appraisals were focused on the experimental group (measurement of meaningful learning by concept mapping; conceptual and attitudinal measurement with assessment matrix and, a general evaluation of our approach with a discussion group). Finally, we compared the final scores between the experimental and control group. Obtained results allow us to conclude that in the experimental group, this didactic approach allowed meaningful learning of contents and promoted attitudes of respect towards the environment. We recommend extending the didactic approach to improve the obtained results and to be able to offer stimulus that allow deeper and further participation of students.

Key Words: *Pedagogical innovation, infant education, the teacher, teacher training*

1. Introducción

Tradicionalmente la institución escolar ha basado su planteamiento educativo en criterios de racionalidad y objetividad orientados a ofrecer un conocimiento científico, utilizando para ello el lenguaje oral y el escrito como cauces principales de comunicación, lo que deriva en un planteamiento en el que la representación prevalece sobre la expresión (Núñez y Romero, 2003). Este hecho es el principal causante de que el lenguaje artístico haya ocupado un espacio reducido en dicha institución. Sin embargo, resulta innegable que el arte se erige en la mejor vía de acceso a la esfera emocional y vivencial del ser humano (Andrés, 2005); la creación a través del arte permite expresar, evocar y explorar diversas sensaciones, emociones y sentimientos.

En la actualidad se constata que la mayoría de las habilidades que nos conducen a una vida plena son emocionales y no intelectuales (Andrés, 2005); lo que sienten los niños y niñas a lo largo de su proceso de aprendizaje debe adquirir tanta importancia como lo que aprenden. Como expresa Zaccagnini (in Jiménez, 2008), las emociones no son un mero acompañamiento en la cotidianidad del pensamiento y comportamiento, sino que representan la guía fundamental que articula los razonamientos y pensamientos, en cuanto que contienen información acerca del estado global en que se encuentra la persona. Es necesario promover que las personas puedan vivir su emocionalidad, respetando la manera personal de vivirla que pueda tener cada uno (Boix, 2007).

La educación emocional, en ese sentido, va a facilitar la maduración del alumno/a, fortaleciendo también el ámbito de las relaciones interpersonales. Se puede entender la educación emocional como “un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005). Indudablemente, el arte permite aproximarse a nuevos lenguajes para trabajar la educación emocional y contribuir así al desarrollo integral de las personas. Es necesario que la cultura y las artes formen parte de la experiencia y la educación de los niños y niñas (Holden, 2008); los niños pequeños que carecen de un componente artístico en su plan de estudios se ven privados de un elemento importante para una educación integral (Hardy, 2011). El teatro y la dramatización, dentro de la esfera artística, representan una excelente posibilidad de acceder a la esfera emocional y vivencial de la persona y contribuir así al desarrollo integral de la misma.

El desarrollo de las competencias socio-emocionales en la etapa de Educación Infantil es de una importancia absoluta para que niños y niñas tengan la posibilidad de aprender pautas concretas de conducta, cognitivas y de relación con los demás (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005; Giménez y Quintanilla, 2009). Junto a estas competencias, destacan especialmente las relacionadas con la creatividad, la comunicación y el pensamiento crítico; la literatura actual muestra que estas competencias son importantes para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, y pueden ser reforzadas mediante la educación basada en las artes (Podlozny, 2000; Moga, Burger, Hetland y Winner, 2000; Hui y Lau, 2006).

Sin embargo, resulta preocupante comprobar que estudios recientes evidencian que el alumnado de Magisterio tiene las competencias socio-emocionales menos desarrolladas de lo que requiere la profesión docente (Pertegal-Felices y Castejón-Costa, 2011), lo que irremediamente ha llevado a plantear la necesidad de mejorar la calidad formativa del profesorado en estos aspectos, para atender a las demandas de los niños y niñas desde una perspectiva más competente y global.

Con el fin de fomentar una serie de hábitos que posibiliten el desarrollo de dichas competencias socio-emocionales, en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz se ha optado por la incorporación progresiva de herramientas dramáticas en el grado; el visionado de la obra teatral *Kubik*, orientada a niños y niñas de 1 a 3 años, representa una de ellas para el alumnado de primer curso. Se pretende que el alumnado se centre en la observación e interpretación de las reacciones y las vivencias de los/las espectadores/as, para poder así fundamentar más adecuadamente la reflexión que debe realizar en torno al planteamiento pedagógico que pueda percibir en la obra teatral. Ahondando en la misma, se desea conocer si el alumnado considera que el teatro y la dramatización son recursos pedagógicos válidos para contribuir al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas y si, por ende, consideran que van a mejorar su formación integral como maestros y maestras.

2. Método

Se parte de la convicción de que la investigación debe servir para ayudar a superar la mera comprensión de los hechos; se pretende conocer los procesos y los significados, puesto que solamente así se podrá lograr la transformación del entorno social y de la propia sociedad (Habermas, 1994). La naturaleza del presente trabajo de investigación permite impulsar el proceso de búsqueda y reflexión, así como la colaboración entre los investigadores; en ese sentido, es importante subrayar que la relación horizontal es la que rige el grupo de investigación que presenta este trabajo, logrando así que la tarea investigadora sea cuestión y responsabilidad de todos sus miembros (Bogdan y Biklen, 1982; Goetz y Lecompte, 1988; Colás y Buendía, 1992; Vázquez y Ángulo, 2003).

Se trata además de un estudio etnográfico, ya que se ha desarrollado principalmente en el mismo entorno en el que se ha producido el hecho educativo y con las personas que son objeto de la investigación. Este enfoque ha exigido que el equipo investigador haya sido capaz de sumergirse en el contexto y de establecer un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003). El transcurso de la acción se ha desarrollado en el espacio denominado Txoroleku de Vitoria-Gasteiz, en el que se representó la obra teatral *Kubik*; a la misma asistieron como espectadores 45 niños y niñas (de 1 a 3 años) de un colegio concertado de la ciudad y 6 profesoras del mismo. El alumnado de Educación Infantil participante acudió a ver la obra con estas personas y, en el transcurso de una semana, respondió un cuestionario y

participó en grupos de discusión. El papel del alumnado, desde su perspectiva adulta, se centra en el desarrollo de la mirada periférica, una mirada que, más allá de ver lo que ven, les permita sentir y anticipar lo que consideran que van a ver a continuación. La mirada periférica representa, a su vez, la base de la reflexión que el alumnado debe realizar sobre el planteamiento pedagógico de la obra.

2.1. Participantes

Sesenta alumnos/as del Grado de Educación Infantil de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.

2.2. Recogida de información e instrumentos

Con el alumnado de primer curso de Educación Infantil se ha procedido a recabar datos de dos formas diferentes:

- Cuestionario de recogida de la opinión del alumnado de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, respondido por 33 alumnos/as.
- Grupos de discusión realizados con 27 alumnos/as y transcripciones derivadas de los mismos.

En el cuestionario (ver anexo 2) se preguntaba sobre la metodología, valores, lenguaje, utilización del espacio, nivel de interacción entre artistas y público, adecuación a la edad y originalidad de la obra. Respecto a la utilización de focusgroups (grupos de discusión), son una de las herramientas más utilizadas para la recogida de información en la investigación cualitativa; Morgan (in Flick, 2004) señala que una de las características de los grupos de discusión es que se hace una utilización explícita de la interacción para aflorar ideas y datos que, sin esa interacción grupal, sería más difícil que saliesen a la luz.

2.3. Análisis de datos

El análisis de la información representa la parte más importante de la investigación cualitativa, y se lleva a cabo junto con el trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988). En el presente caso, el análisis de la información ha sido fundamentalmente inductivo, dinámico y sistemático, requiriendo conocer, escoger, clasificar, comparar e interpretar el significado de las opiniones recogidas; gracias a este proceso se han podido extraer las ideas principales de la información recogida, organizándola en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Se ha optado por un análisis de contenido de la información, que ha sido organizada y ordenada a través de un sistema categorial jerarquizado (ver tabla 1 en anexos). En él, se han definido cada una de las categorías y subcategorías; este sistema de categorías ha sido introducido en el programa digital NVIVO8 para el análisis de información cualitativa a través de sus nodos ramificados. Una vez analizada y contrastada toda la información, se han extraído los sumarios de cada una de las dimensiones y categorías y se ha procedido a la construcción del correspondiente informe interpretativo. La triangulación de los datos es intersubjetiva, puesto que es tratada por diferentes personas en el equipo investigador, lo que posibilita una visión más real del hecho estudiado, puesto que se construye desde la intersubjetividad y desde diferentes miradas sobre un mismo hecho.

Con el fin de poder identificar eficazmente el documento del que se ha extraído la información necesaria, se adjuntan los siguientes códigos:

- Grupos de discusión realizados con el alumnado (GD1 a GD4)
- Cuestionarios del alumnado (Q1, Q2...) y opiniones del alumnado (A1...)

3. Resultados

Se presentan a continuación los principales resultados obtenidos; para ello, se analiza en primer lugar la información referente al valor pedagógico de la obra visionada, teniendo en cuenta para ello las subcategorías expuestas. En segundo lugar, en relación con la última subcategoría recogida en el sistema categorial, se pretende ahondar en la reflexión del alumnado sobre si consideran que el teatro y la dramatización son recursos pedagógicos que realmente pueden contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado.

3.1. Valor pedagógico de la obra teatral *Kubik*

La obra *Kubik* es una coproducción de Teatro Paraíso y Teatro La Guimbarde de Bélgica, realizada en el marco del proyecto europeo Small Size. Se basa en la proyección de imágenes y suscribe una educación centrada en la percepción de las mismas. En *Kubik* dos actores manipulan un gran juego de construcciones, que se apila y se transforma, que se mueve y genera nuevos espacios a explorar. Es una arquitectura en movimiento, en la que los volúmenes y las formas crean pequeñas pantallas móviles en las que nacen las imágenes. Los actores descubren juntos el placer de crear y mirar (casas, trenes, un bosque, el mar...), sumergen a los niños y niñas en un universo sensorial en el que se puede imaginar, descubrir y soñar.

3.1.1. Valores que transmite la propuesta teatral

Por lo que respecta a la percepción del alumnado sobre los valores subyacentes en la obra, coincide de forma generalizada en subrayar que se perciben valores como el compañerismo, la solidaridad, la generosidad, la amistad, la constancia, el trabajo en equipo, el orden y el respeto. El alumnado ha sido capaz de percibir que dichos valores se van trabajando de forma progresiva en el transcurso de la obra; se parte de una situación contraria en la que, a través de los juegos de construcción, los actores tratan de adueñarse de las piezas, entablado así una lucha que promueve la aparición de determinados contravalores, como la perspectiva egocéntrica, en la que cada uno valora únicamente lo que es suyo, sin prestar atención a las necesidades del otro.

A1: *“Sí, el sentido de la propiedad: yo mi casa, mi tren...; los actores sacaron su egocentrismo: es mío, mío y mío, y esta es mi casa, y esto es mío..., corriendo a través del escenario y compitiendo en torno a la propiedad”* (GD2)

Sin embargo, durante el transcurso de la representación, el sentido de la propiedad y los posibles contravalores van dejando paso al valor del compañerismo, el trabajo en equipo o la necesidad de compartir cosas.

A1: *“Compañerismo. Cuando se pelean por las cajas pero al final uno se la deja al otro, o sea compartir, el sentido de la amistad...”* (GD4)

Resulta destacable que, tal y como reflejan los resultados del cuestionario pasado al alumnado participante, el 90% señala que se tratan de valores muy adecuados o adecuados para la etapa a la que la obra teatral se orienta (ver tabla 2 en anexo 3).

3.1.2. Análisis de los objetivos de la propuesta teatral *Kubik*

En opinión del alumnado, la obra posibilita experimentar todo un cúmulo de emociones y sensaciones. La sensación de asombro es una de las constantes de la obra, pero junto a ella se entremezclan momentos caracterizados por el nerviosismo, la alegría, la tristeza y la melancolía; una alumna subraya que, en su opinión, esta obra pretende adentrarse en la esfera emocional de la persona, en el foro interno de las emociones más ocultas, intentando despertar emociones que, en ocasiones, resultan incluso hasta desconocidas.

A1: *“Cuando solemos pensar en las emociones siempre solemos referirnos al llanto o a la risa, pero en mi opinión lo que pretende esta obra es provocar otras emociones, adentrarse más..., no sé. Cada uno sentirá cosas diferentes, y eso para mí son emociones personales, más difíciles de lograr”* (GD3)

El alumnado subraya que la obra sirve para fomentar la imaginación y la creatividad, dando vida a las imágenes, dibujando paisajes e iluminándolos con luces, proporcionándoles sonidos que permiten que los espectadores echen a volar su imaginación, interactuando con lo visual y lo auditivo. La combinación de imágenes reales e irreales posibilita que cada uno/a construya su historia particular. Hay un gran componente abstracto: para algún alumno ese elemento dificulta la comprensión del espectador; en opinión de otra alumna, sin embargo, quizás sea precisamente esa la verdadera pretensión de la obra: la necesidad de no entenderla de manera uniforme, fomentando la posibilidad de que cada uno/a entienda lo que considere oportuno.

A1: *“En mi opinión lo más enriquecedor es lo que cada uno puede sentir en su interior o lo que cada niño siente. Por ejemplo, lo que igual para los adultos sería una cosa, para los niños es totalmente diferente, puesto que para ellos todo resulta novedoso, se da pie a la creatividad”* (GD3)

La utilización de las imágenes por medio de los proyectores posibilita captar la atención de los niños y niñas, no saturándoles de información mediante los diálogos. Se fijaban más en las imágenes que en lo que decían los actores, no prestaban tanta atención a lo que decían, sino más bien a lo que hacían. Se pretende divertir de una forma diferente, alejar durante unos momentos a los niños y niñas de la rutina escolar y permitirles soñar. Resulta especialmente reseñable la lectura crítica realizada por un alumno en referencia a la utilización temprana de recursos tecnológicos.

A2: *“Es ofrecer la tecnología demasiado pronto, las imágenes artificiales, pero es solamente mi opinión; personalmente no me gustan y no las veo adecuadas para los niños. Es mejor que los niños jueguen en la naturaleza, no por medio de proyectores aislados en una estructura que construye imágenes artificiales. Con dos años no sé para qué, ya demasiadas imágenes artificiales hay cuando se es adulto, cuando somos adultos. Echo de menos la espontaneidad y la naturalidad, y me da pena ver que con estas edades se recurre a la artificialidad”* (GD3)

Sin embargo, de forma generalizada se coincide en la idea de que el divertimento trae consigo la consecución de numerosos aprendizajes: formas geométricas, texturas, movimientos...; en referencia al desarrollo psicomotor, por ejemplo, permite trabajar aspectos como el equilibrio, algo que se visualiza adecuadamente a través de las construcciones que van realizando sobre el escenario: la necesidad de utilizar las piezas grandes para lograr una adecuada cimentación e ir situando posteriormente las piezas

pequeñas sobre las mismas. Se trabajan aspectos de coordinación óculo-manual, desarrollo motor, sin desdeñar en ningún momento la necesidad de trabajar en torno a la curiosidad de los niños y niñas, impulsando que esa sea en todo momento el verdadero motor del aprendizaje.

3.1.3. Contenidos que trabaja la obra

Por lo que respecta a los contenidos que trabaja la obra *Kubik*, están organizados en pequeñas historias de corte muy simple, pero que muestran la capacidad de enganchar al pequeño público. Predomina la ausencia de diálogos, se utilizan pequeños juegos muy simples (juegos de construcción); para el alumnado, la experiencia de convivencia con los niños y niñas le permite comprobar cómo la utilización de elementos simples es capaz de atraer su atención, sin necesidad de recurrir a excesivas ornamentaciones.

A1: *“Bueno pues aparte que era para niños, pues sí, pues el juego de eso de las imágenes, de las linternas. Pues simple pero a la vez pues contaba una pequeñita historia, pues a los niños les llamaba la atención. El hecho ese de que el tren se moviera así, eso ya les gustaba”* (GD3)

El alumnado señala que existe también un punto de improvisación en la obra, subrayando que en función de la observación de las reacciones de los niños y niñas, se suprime aquello que no parece funcionar, y se repite aquello que parece llamar la atención; en ese sentido, el alumnado piensa que, lejos de ser una obra cerrada, está en evolución constante, lo que le confiere una mayor riqueza. El 72% del alumnado valora de forma apropiada o muy apropiada la aparición de diferentes soluciones para el espectador.

A1: *“Yo creo que sí, igual, bueno no sabemos cómo tenían pensado hacerla. Pero igual, no sé, ¡eh! Iban a hacer una cosa y buscaban la atención del público, [...] pues no se han sorprendido, o..., y entonces pues igual han pensado hacerlo de otra manera, para captar la atención de los niños y...”* (GD4)

3.1.4. Utilización del espacio

Respecto a la utilización del espacio, se considera adecuada, ya que el hecho de que los niños y niñas estén sentados/as en el suelo les posibilita situarse en la misma perspectiva que tienen los actores. En ese sentido, no hay obstáculos ni barreras entre los espectadores y el escenario. El 83% del alumnado participante considera que la utilización del espacio en la obra resulta muy adecuada, ya que promueve la cercanía entre los actores y el público, posibilitando así que este se adentre fácilmente en la representación, quedando imbuido durante el desarrollo de la misma.

3.1.5. Adecuación de la obra

En lo referente a la adecuación de la obra, queda patente que ésta no deja indiferente a nadie, sino que es capaz de romper muchos de los moldes o ideas preconcebidas que podía poseer el alumnado. En ese sentido, la opinión generalizada del mismo permite ver que se encontraron con algo que realmente no esperaban; el 97% del alumnado califica la obra teatral como original o muy original.

A1: *“Es que realmente era extraño, puesto que en el teatro para niños y niñas habitualmente lo que esperas son marionetas, payasos, mucho ruido...; y la verdad es que me sorprendió, pensé que quizás fuese arte moderno o algo similar”* (GD3)

Subrayan que esperaban más comunicación, aclarando que en realidad se refieren a la utilización de más lenguaje. Respecto a la utilización de la tecnología (proyector de imágenes), si bien se ha registrado alguna opinión crítica en ese sentido, esa opinión no es compartida de forma generalizada, puesto que se valora la adecuación de la utilización de este recurso, que contribuye a fomentar la creatividad y, además, posibilita atraer a los niños y niñas, logrando captar su atención de principio a fin.

Se considera una obra de teatro adecuada a la edad de los espectadores; se subraya nuevamente el tema de la improvisación, algo que el alumnado considera muy adecuado, sobre todo teniendo en cuenta la audiencia a la que va dirigida la obra. El alumnado apunta que no es conveniente que exista una estructura cerrada, sino que tiene que haber flexibilidad para que, en función de la situación y de las reacciones de los niños y niñas, se introduzcan las variaciones que se consideren necesarias.

A2: *“Sobre todo con niños y niñas de estas edades, porque si sabes que vas a hacer un teatro para chicos y chicas de quince años, haces el teatro completo, o sea, lo estructuras todo y dejas a un lado la improvisación; pero con este público, lo que quieres es conseguir la atención sobre todo, y para eso es adecuada la improvisación”* (GD4)

La representación teatral ofrece un espacio de creación en el que los niños y niñas se convierten en protagonistas, trabajando su imaginación, creatividad, subjetividad, su percepción y consideración de los/las demás, todo ello desde su dimensión más emocional. El alumnado subraya también el ritmo suave que caracteriza el desarrollo de la obra, la utilización de imágenes simples, cercanas a la cotidianidad de los niños y niñas. Las secuencias utilizadas son cortas, lo que facilita su seguimiento por parte de los espectadores. Se trata de elementos que tienen muy en cuenta las características del desarrollo infantil. El alumnado subraya que, en caso de que los espectadores tuviesen cinco o seis años, seguramente se aburrirían, puesto que necesitan más movimiento, más acción... Se subraya también el aspecto innovador de la obra, algo que se valora muy adecuadamente en los grupos de debate.

3.2. Teatro y dramatización como recursos pedagógicos para una mejora en la formación inicial del profesorado

Se ha pretendido profundizar en la reflexión, con el objetivo de conocer si el alumnado considera que el teatro y la dramatización pueden contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado. Con respecto al valor educativo atribuido a la obra de teatro, la totalidad del alumnado que ha participado en la realización de las encuestas ha respondido que *Kubik* es una actividad apropiada para desarrollar en una escuela. En este sentido, hay opiniones que hacen referencia al teatro como posible herramienta para llevar a cabo la labor pedagógica que se requiere en los centros escolares; dicho de otra manera, se percibe que el teatro y la dramatización pueden ser recursos pedagógicos que articulen las relaciones de enseñanza-aprendizaje de contenidos, competencias y valores en un entorno típicamente escolar.

Q23: *“... ya que es una forma diferente de enseñar los valores y los contenidos al alumno”*

Destaca la curiosidad manifestada por adquirir conocimientos y destrezas en cuestiones que atañen al espacio escénico-dramático que posibilita el teatro. El alumnado expresa dicha curiosidad como un componente importante de la formación del profesorado,

como parte de toda una educación dramática que cualquier docente debería aprehender en la universidad y perfeccionar a lo largo de su carrera profesional.

A1: *“Me gustaría trabajar el teatro infantil, para ver de qué manera pueden los niños tomar parte en él, qué tipo de teatro podría ser el más adecuado y qué aspectos habría que subrayar. Porque igual, no sé, preparas un teatro, pero luego te das cuenta de que no es adecuado, de que igual es demasiado. Entonces, pues, eso... saber qué es lo adecuado en cada curso.”* (GD3)

Se observa, a su vez, una demanda de incidir en otros aspectos relevantes mediante la dramatización, para poder adquirir competencias y conocimientos propios de la profesión docente. Además de los aspectos citados hasta ahora, se recogen propuestas para tratar cuestiones que tradicionalmente se han mantenido al margen de las instituciones educativas, propuestas tan novedosas e interesantes como la que lanza una alumna:

A1: *“Estaría bien poder acercarnos también a la cultura auditiva. Antes hemos estado hablando de la cultura audiovisual, pero, a decir verdad, hemos señalado más la parte visual que la auditiva; porque de la parte auditiva no sabemos tanto y... quiero saber a ver de qué manera, no sé, qué son los sonidos desde la perspectiva de los niños”* (GD1)

Cabe reseñar la petición que se realiza por parte del alumnado: el juego dramático, mediante el teatro infantil, puede constituir un recurso pedagógico a trabajar de forma sistemática dentro del Grado de Educación Infantil. Precisamente, con la intención de avanzar hacia una formación inicial más integral, se consulta al alumnado acerca de las competencias a desarrollar para ser un buen docente en Educación Infantil, obteniendo como principal respuesta el desarrollo de las habilidades comunicativas no verbales mediante la dramatización.

A1: *“Hay que ser muy expresivo”* (GD4)

A2: *“Eso, gesticular mucho. Para que lo lleguen a comprender, sí, eso sí”* (GD4)

A3: *“La postura, lo que dijimos en música. Cuando cantas tienes que poner cara, sonreír, gesticular, para transmitir algo más que no solo lo que dices”* (GD4)

4. Conclusiones y discusión

Según los datos recabados entre el alumnado participante de Educación Infantil, el visionado de la obra teatral *Kubik* en compañía de niños y niñas de 1 a 3 años, ha posibilitado despertar todo un cúmulo de emociones y sensaciones, respondiendo así a uno de los objetivos principales pretendidos en esta experiencia: promover el desarrollo de las competencias socio-emocionales en la etapa de Educación Infantil. No conviene olvidar que, según diversos autores, el desarrollo de estas competencias, indispensables para poder responder adecuadamente al desempeño de la profesión docente, representa uno de los grandes retos que debe asumir la formación inicial del profesorado (Bisquerra, 2005; Giménez y Quintanilla, 2009), más aun cuando estudios recientes han evidenciado que el alumnado de Magisterio tiene dichas competencias menos desarrolladas de lo que requiere la profesión docente (Pertegal-Felices y Castejón-Costa, 2011).

El papel de los docentes en el desarrollo de la educación emocional resulta decisivo, puesto que siendo referentes muy importantes para los niños y niñas, es necesario que hayan desarrollado competencias emocionales que permitan a los niños y niñas interiorizarlas e integrarlas en su proceso evolutivo. Conviene tener en cuenta que los aprendizajes emocionales más importantes se asimilan durante los seis primeros años (Trianes, 2004). Por tanto, el periodo de Educación Infantil resulta crucial para el desarrollo de los hábitos emocionales adecuados y el papel del docente en dicho periodo es un factor determinante de la calidad del proceso educativo (Usategui y del Valle, 2008; Snoek, 2010). En este sentido, la formación inicial del profesorado adquiere una importancia crucial, puesto que todo aquello que los futuros docentes vayan descubriendo e interiorizando a lo largo de sus estudios, va a incidir en el desempeño de su futura actividad profesional.

La incorporación progresiva de herramientas dramáticas en el grado de Educación Infantil brinda al alumnado la posibilidad de descubrir actividades que difieren de las que tradicionalmente se han venido utilizando en dicha etapa. Indudablemente, la dramatización y el teatro representan unas de las actividades formativas más completas que se puede ofrecer a la pequeña infancia. Como postulan diversos autores (Navarro, 2003; Andrés, 2005; Navarro, 2006; Núñez y Navarro, 2007; Ramírez, 2009), brindan la oportunidad de trabajar todas las competencias del currículum de Educación Infantil. Por tanto, resulta aconsejable que niños y niñas tengan la oportunidad de participar en experiencias artístico-creativas, de diversión e imaginativas, que reforzarán su desarrollo emocional, social y comunicativo (Aristizabal, Lasarte, Camino y Zuazagoitia, 2013).

En consonancia con la literatura, las opiniones del alumnado participante coinciden en señalar que la dramatización y el teatro ofrecen la posibilidad de despertar el interés de los niños y niñas hacia nuevos aprendizajes, fomentando además el desarrollo de valores sociales como el respeto, la colaboración, la empatía, la generosidad, etc. Subrayan también el valor pedagógico y formativo de la dramatización y el teatro. El alumnado ha reflexionado acerca de los valores sociales que se trabajan en la obra *Kubik*, concluyendo que su valor formativo, así como la transmisión de los referidos valores en ella, resultan evidentes; el alumnado subraya que la obra constituye una herramienta muy recomendable para el desarrollo evolutivo e integral de la primera infancia (Hannafin y Young, 2008), ya que trabaja los ámbitos generales propuestos en el currículum de la etapa, tales como la autonomía y el conocimiento personal, el conocimiento del medio y la expresión y comunicación.

Se puede concluir que, según la perspectiva del alumnado de Educación Infantil participante en la experiencia, la obra realiza una aportación pedagógica muy significativa, representando además un recurso innovador para la comunidad educativa, sobre todo por su adecuación al universo infantil: se cuidan especialmente la situación espacio-temporal, los materiales utilizados (los objetos y las imágenes en movimiento) y la interacción con el público. Tras vivenciar esta experiencia, se ha podido comprobar que se trata de una actividad formativa que ha agradado al alumnado, motivándole y acercándole, incluso, al futuro desempeño de la profesión docente; en ese sentido, se ha constatado también una clara demanda por parte del propio alumnado para poder seguir profundizando, de forma progresiva, en la dramatización y el teatro, consciente de la mejora que ello puede suponer para el desarrollo de sus competencias socio-emocionales, indispensables de cara a su futuro desempeño de la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109. Universidad Autónoma de Madrid
- Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino, I. y Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, 41(3), 91-100.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R. Filella, G. y Agulló, M. J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17 (1), 5-18.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: CEAC.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, M. y Quintanilla, V. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32-3. 359-373.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Hannafin, R. D. y Young, M. (2008). Research on educational technologies, en M. Spector, M. Merrill, M. D. Merrienboer, J. V. y Driscoll, M. (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology, Third Edition (pp. 731-739)*. New York: Routledge.
- Hardy, W. L. (2011). *Arts in early childhood education and the enhancement of learning* Walden University.
- Holden, J. (2008). *Challenges and opportunities for the arts. Literature review*. January 2010, 5-9.
- Hui, A. y Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 34-40.
- Jiménez, M. S. (coord.) (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., y Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 91-104.
- Navarro, M.R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21. 181-198.
- Navarro, M.R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 9. 11-18.

- Núñez, L. y Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19. 225-252.
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). "La educación sentimental a través del juego dramático", *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Otros lenguajes en educación"*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/site/site22.html>
- Pertegal-Felices, M. L. y Castejón-Costa, J. L. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1* 14 (2), 237-260.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of aestheticeducation*, 34(3/4), 239-275.
- Ramírez, I. (2009). Didáctica de la dramatización en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (coord.) (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Snoek, M. (2010). "The teacher educator: A neglected factor in the contemporary debate on teacher education." En B. Hudson, et al. (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: tensions and opportunities* (pp. 33-48). Umeå, Sweden: School of Education, Umeå University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1820/2894>
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2008). La función docente desde la mirada del profesorado. *Campo abierto: Revista de Educación*, 27 (2), 133-156.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe

ANEXO 1

Tabla 1
Sistema categorial

Categoría	Subcategoría
Valor pedagógico	Valores
	Objetivos
	Contenidos
	Utilización del espacio
	Adecuación