

El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado

Rosario Navarro Solano

Dpto. T^a e H^a de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla

RESUMEN

En nuestro sistema educativo, el currículum oficial de Educación Primaria plantea la importancia de la dramatización en el aula por su valor pedagógico y su naturaleza interdisciplinar para el desarrollo, entre otros, de la creatividad, la Lengua y la Literatura, la expresión corporal o las habilidades sociales. Sin embargo, la casi nula formación en dramatización en los planes de estudio de Maestro en la Universidad pública española hace que disminuya drásticamente su presencia en los centros educativos. Esta realidad, que ha de ser subsanada, necesita de una serie de propuestas que especifiquen las necesidades formativas que deberían estar presentes en dichos planes de estudio. Con ese fin, presentamos las conclusiones del análisis de las experiencias que en los últimos años hemos desarrollado en dramatización con niños, y en formación de estudiantes de Magisterio, así como algunas corrientes sobre Drama en Educación actualmente en Europa, a partir del trabajo directo con algunos de sus protagonistas. Son la Metodología Cualitativa y el Paradigma de la Complejidad sobre los que hemos diseñado nuestra investigación. Este trabajo sintetiza algunas de las ideas y conclusiones desarrolladas por la autora en su reciente Tesis Doctoral (1).

PALABRAS CLAVE: Dramatización en la escuela. Formación inicial del profesorado. Metodología cualitativa.

ABSTRACT

In the Spanish Educational System, the Primary National Curriculum shows the importance of using Drama in Education due to its pedagogical value and interdisciplinary nature to develop, for instance, creativity, Language and Literature, physical expression or social skills. However, the almost null initial teacher training in Drama at the Public Spanish University leads to the impossibility of practising Drama at schools. However, this fact, which we consider has to be corrected, needs a set of proposals in order to highlight the training necessities to include in the official training plans at Universities. With this aim, we present the conclusions of the analysis of several experiences in the last years we have developed by practising Drama at schools, or training Drama to future teachers, joint to some of the main streams on Drama in Education nowadays in Europe, by working directly with some of their specialists. Our research is based on the Qualitative Methodology and the Paradigm of Complexity. This work summarises some of the ideas and conclusions developed by the author in her recent PhD thesis.

KEY WORDS: Drama in Education, Initial Teacher Training, Qualitative Methodology.

1. INTRODUCCIÓN. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

La dramatización supone un ámbito-herramienta educativa que presenta una inmensidad de posibilidades en el desarrollo del currículum escolar. Si nos centramos en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, ésta muestra toda su naturaleza global e interdisciplinar (Neelands,

1998), incorporando elementos al proceso educativo que difícilmente podrían hacerse desde otras áreas curriculares. Nos referimos a su fuerte carácter motivacional (Fleming, 1994), proveedor de un clima de seguridad para la exploración de ideas (Tejerina, 1997), ámbito para el desarrollo creativo (Cervera, 1991; Motos, 2003), recurso para la creación de distintos contextos para el aprendizaje (Neelands, 1992), herramienta apropiada para la educación en valores (Ferrer et al., 2003), las habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005),

o el enriquecimiento de las actividades lingüísticas y expresivas (Motos, 1992; Moreno, 1999).

De manera directa o indirecta, estas características aparecen reflejadas en las propuestas curriculares para Educación Primaria que emanan de las últimas leyes educativas en España, en particular LOGSE y LOCE. Sin embargo, la práctica educativa en los centros incorpora, en general, un uso muy deficiente de la dramatización, en el caso en que ésta se dé. El uso de la dramatización está más orientada a la preparación de una obra teatral para la representación escolar, que al desarrollo de la creatividad y la relación con los demás en el niño. Por ello, y porque la dramatización genera un espacio idóneo para un aprendizaje creativo y significativo de valores y habilidades sociales, justificamos teóricamente la necesidad de aplicar la dramatización en la escuela. ¿Por qué, entonces, se está produciendo esta infrautilización de la dramatización en el aula? Si, como hemos indicado, la dramatización forma parte de la propuesta en las leyes educativas desde los años 70; si además existe una demanda de formación en este tema por parte de los profesores (2); y si, finalmente, tanto los estudios teóricos como las experiencias prácticas en este ámbito muestran generalmente una potencialidad y éxito considerables, ¿a qué se debe el maltrato o la ausencia de esta herramienta, inconscientemente, en nuestros centros educativos? La respuesta hemos de buscarla en la propuesta de formación inicial del profesorado (F.I.P.) de Primaria que están ofreciendo nuestras Universidades, para constatar que es casi nula o muy deficiente (Navarro, 2002, 2003).

Dado que estamos convencidos de la importancia de que se aplique la dramatización en el aula (reafirmada a su vez por el estudio de las fuentes teóricas), y puesto que es imposible acudir a una Universidad española en la que existan unos planes de estudios coherentes y suficientes para el uso del drama en la educación, hemos diseñado una investigación que nos permita, por un lado, conocer cuáles son las dificultades reales que el futuro profesor se encuentra para trabajar con niños desde la dramatización; y, por el

otro, y en estrecha relación con el primero, analizar cuáles son las necesidades formativas para ello. De esta manera queremos ofrecer un conjunto de propuestas clave de cara a la formación de maestros y profesionales que puedan o querran trabajar la dramatización con niños. No obstante, son múltiples los interrogantes que surgen a partir de lo anterior: ¿qué es formar a un maestro para que sea capaz de utilizar la dramatización?, es decir, ¿cuál es el marco teórico y epistemológico desde el que se desarrollarán los contenidos?, ¿qué destrezas y habilidades necesita conocer?, ¿qué metodologías ha de usar?, ¿cómo le plantearemos la relación de estos conocimientos y actitudes con el área Artística?, ¿y con el área de Lengua, o de Inglés, o de Educación Física?... En definitiva, ¿cuál debe ser el perfil de un maestro de Primaria que domine la dramatización en el aula?

2. DISEÑO Y METODOLOGÍA.

El reto propuesto se nos presentó desde el principio como excepcional y entusiasmante. Por una parte, porque el desarrollo teórico de las aportaciones de la dramatización a la educación ha gozado de un avance considerable en España en las últimas décadas (desde autores como Aymerich, Poveda, Motos, Laferrière, Mantovani, Núñez-Cubero, Tejerina, Bercebal), uniéndose a la corriente anterior y mucho más consolidada en países como el Reino Unido (Heathcote, Bolton, Slade, Way, Fleming, Neelands, Somers entre otros muchos). Por otro lado, porque las correspondientes instituciones educativas en nuestro país, al menos oficialmente, otorgan a la dramatización un papel de relevancia que consideramos acertado. Ante la escasa formación que reciben los futuros maestros en las Universidades, se trataba de concretar el conjunto de elementos claves que sirvieran de base a una propuesta formativa para éstos de cara al uso de la dramatización en el aula. El diseño y la metodología para esta investigación resultaban claves.

Con la intención de adentrarnos en la realidad misma del problema a abordar, nos pareció clara la opción hacia el tipo de investigación a utilizar: era el enfoque cualitativo (ver, por ejemplo, Denzin y Lincoln 2003), aquel que inserta el proceso de la investigación en la realidad, en toda su complejidad y pluralidad, el más adecuado para nuestro estudio. La investigación cualitativa implica, frente a la cuantitativa, una aproximación interpretativa, naturalística y multidisciplinar de la cuestión estudiada. Esto significa que planteamos la cuestión de estudio en su lugar natural, tratando de interpretar y reconstruir los fenómenos a partir de la inmersión en las diversas realidades a analizar. Ello nos situaba en un paradigma de conocimiento distinto al positivista, pues pretendíamos adentrarnos en un campo "que se ordena según diversas lógicas complementarias -explicación-interpretación, causalista-probabilista, objetiva-subjetiva, naturalista-culturalista" (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2003). La comprensión de la realidad se sustentaba en el Paradigma de la Complejidad (Morin, 1995).

Siguiendo a Hitchcock y Hughes (1995), en nuestra investigación distinguimos las cuatro fases en la investigación cualitativa: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

El *trabajo de campo* (contexto real en el que desarrollamos las acciones de esta investigación) en nuestro caso fue diseñado de manera que contuviese:

a. El *estudio de caso* con dos grupos de alumnos del Colegio Público Juan XXIII de Sevilla, durante el curso 02-03, correspondiente a las etapas de Educación Infantil, en sus dos últimos años (mediante el método de Juego Simbólico-Dramático (3)), y primer ciclo de Primaria (a través del Juego Dramático -Eines y Matovani, 1980).

b. El *estudio de caso* con un grupo de alumnas universitarias en una asignatura sobre Dramatización y Educación durante el curso 02-03 en la Universidad de Sevilla.

c. Las *entrevistas a investigadores clave* (tanto profesionales del Teatro en la Educación como investigadores procedentes de la Universidad en este tema), de España y fuera de España, principalmente del Reino Unido, por su larga tradición práctica e investigadora en nuestro tema de estudio.

d. La *observación participante y no participante* en diferentes cursos, experiencias educativas y acciones de evaluación, tanto en colegios como, principalmente, en tareas de formación inicial del profesorado, en España y en la Universidad de Warwick en el Reino Unido.

De esta forma, buscamos una diversidad en las fuentes de datos, de distinta naturaleza, obtenidas con diferentes técnicas. Todo ello constituiría las fuentes de información que nos llevaría a un extenso análisis de datos. En esta fase analítica se contrastaron los datos obtenidos en las acciones anteriores, recurriendo a la *Teoría Fundamentada (Grounded Theory, Glaser y Straus, 1967)* para esta fase del estudio. En ella se prioriza la interpretación de los actores al interactuar con los demás, con el objetivo de extraer "teoría de los datos", es decir, con una clara opción de que los datos empíricos iluminaran proposiciones teóricas (Green y Thorogood, 2004). Se busca identificar categorías y conceptos que parten del propio texto. Para ello el investigador lee el texto línea a línea y selecciona frases literales. A medida que las categorías (códigos) van surgiendo, el investigador las relaciona en un modelo teórico. Una de las técnicas es comparar y contrastar estos temas y conceptos que surgen de los datos, y volver a ellos posteriormente. La teoría, de esta forma, emerge y se consolida "encarnada en los datos".

Del proceso de *triangulación de datos* que seguimos, observamos una situación de reiteración de los resultados principales desde las fuentes utilizadas, lo cual mostraba la consistencia de los mismos y, por ello, las posibilidades de abstracción a partir de ellos.

El análisis exhaustivo de los datos obteni-

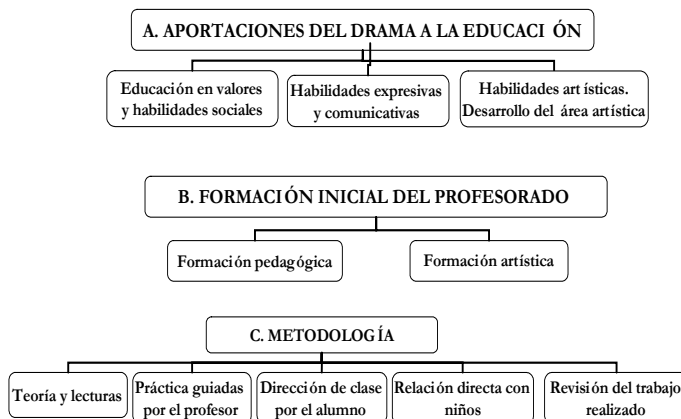
dos, junto a los necesarios fundamentos teóricos desarrollados igualmente en el marco de esta investigación, nos condujo finalmente al desarrollo de la parte final de resultados, que ahora pasamos a sintetizar.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proceso de categorización propuesto por la *Teoría Fundamentada* para el análisis de datos consta de tres pasos, a saber: una primera categorización libre a partir de la lectura detenida de las fuentes de datos (*códigos in vivo*). En un segundo momento y a partir de ellos, creamos un esquema de códigos más generales, que expresasen similitudes o relaciones entre las distintas categorías. Son los *códigos axiales*, que serán comentados, pues suponen un primer paso de generalización y conclusiones preliminares. Finalmente, del conjunto de códigos axiales extraemos conceptos abstractos analítica y teóricamente fundamentados, que den explicación general a algunas de las cuestiones de investigación. Estos *códigos selectivos* o *categorías nucleares* constituyen la etapa final del análisis de los datos. Los dos primeros apartados (*códigos in vivo* y *axiales*) fueron desarrollados a raíz de nuestras experiencias de investigación en relación a los dos estudios de caso y las entrevistas a investigadores clave. El último apartado (*códigos nucleares*) se realizó a partir del conjunto global de esquemas generales de categorías obtenidos en cada actividad.

Son estos códigos nucleares los que constituyen los grandes bloques en nuestros resultados, resumidos en tres categorías como muestra el siguiente cuadro: aportaciones del drama a la educación, la formación inicial del profesorado y por último, la metodología de enseñanza utilizada.

CATEGORÍAS NUCLEARES



3.1. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL DRAMA EN LA EDUCACIÓN.

Nuestra investigación conduce a una confirmación de la validez de la dramatización tanto para el desarrollo de habilidades sociales como del área Artística. Pero nos encontramos que además el drama se manifiesta como una herramienta privilegiada para el aprendizaje en diferentes áreas curriculares, en cuanto que desarrolla las habilidades expresivas y comunicativas. La investigación en el campo de las experiencias en Inglaterra nos ha sorprendido en este sentido. Tras estudiar la diferente concepción que la LOGSE y la LOCE otorgan al drama, como ámbito artístico en la primera y como recurso educativo en la última, concluimos que ambas son visiones parciales. Está por ver qué desarrollo le dará a este tema la recién estrenada LOE. Es Neelands (1992), el que expresa el modelo que consideramos más acertado para entender las aportaciones del drama a la educación; en efecto, su Modelo Integrado, en el que el drama es un medio para el aprendizaje de otras áreas (incluida la Artística), pero con un lenguaje propio otorgando significados concretos, es el que mejor define su valor para la educación.

En este sentido, autores como Fleming (1994) o Wagner (1998) destacan que el drama actúa como elemento motivacional para el

aprendizaje, basado en la capacidad lúdica. Ello viene favorecido por tratarse de una herramienta globalizadora (Motos y Navarro, 2003), pues trabaja con lo afectivo, cognitivo y lo corporal. El juego, por el ambiente lúdico que genera, es capaz de desbloquear ciertos prejuicios que dificultan la expresión y comunicación en el niño, haciéndole tomar conciencia de sus capacidades. En este tema observamos una postura totalmente coincidente entre los planteamientos teóricos, tanto de las corrientes española e inglesa, y nuestras conclusiones analíticas.

Nuestro trabajo confirma algunas de las cuestiones que se indicaban con relación a la creatividad en educación (Wagner, 1998; De Prado, en Bercebal et. al., 2000): la creatividad es un proceso y un producto. Somos conscientes del intenso debate en este sentido que todavía existe tanto en la teoría como en la práctica educativa en dramatización.

Motos (1992) y Moreno (1999) muestran en sus trabajos de Tesis Doctorales cómo el drama favorece el enriquecimiento de las capacidades expresivas y lingüísticas. Es en Inglaterra donde descubrimos un desarrollo en profundidad del uso del drama en esta área.

Laferrière (1993) enumera aquellas características que hacen posible que la actividad de improvisación dramática eduque en habilidades sociales. Es éste, en efecto, uno de los puntos que confirman nuestra investigación con niños. En concreto, las distintas fuentes de datos analizadas muestran evidencia en el valor pedagógico de la dramatización para: ser conscientes de la composición del grupo, saber integrar las personas y los sucesos; superar obstáculos personales para la expresión o la comunicación por medio del grupo. Esto lo hemos ido comprobando a lo largo de la investigación.

3.2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Todos los datos que hemos obtenido coinciden en la necesidad de la formación inicial del profesorado. En este punto la coincidencia es abrumadora. No se trata de poner de mani-

fiesto una obviedad, pues en la propuesta de formación en dramatización existente en la Universidad pública española el vacío es casi absoluto. Es muy difícil el uso de la dramatización en el aula sin la formación del profesorado, como ha sido puesto de manifiesto prácticamente en la totalidad de capítulos de nuestra investigación.

Las necesidades formativas presentadas guardan relación con el modelo de formación basado en la mezcla propuesto por Laferrière (1997). Nuestra propuesta está encaminada hacia un perfil profesional con una formación en arte y educación, pero con una clara preocupación y trayectoria pedagógicas (Núñez Cubero, 1979). Las razones para defender esto son, por un lado, que no creemos en un programa de formación en dramatización que tenga como base únicamente las Ciencias de la Educación, pues ignoraría todo el saber teórico y práctico a nivel artístico, como manifestaban los resultados obtenidos del estudio de caso con los estudiantes de magisterio; por otro lado, la formación puramente artística suele desatender los conocimientos y prácticas sobre el desarrollo infantil, en lo relativo a las dificultades educativas que puedan aparecer por lo que finalmente la preocupación de estos profesionales suele ser, a lo más, educar la sensibilidad artística con las técnicas aprendidas, como nos advertían los investigadores claves anglosajones. Por tanto, únicamente un programa de educación de maestros que tenga en su currículum una "sección artística" consistente, cuya orientación sea educativa, podrá formar a éstos con recursos suficientes para utilizar la dramatización con seguridad en el aula. Los contenidos, métodos y herramientas del drama han de ser explícitamente desarrollados. El planteamiento en Inglaterra hoy es decididamente en esta línea. No se trata simplemente de unir dos programas de formación en arte y en pedagogía, sino que es necesario utilizar los mismos métodos que para formar a un docente, con la capacitación para conectar con el resto de la realidad escolar. Los resultados en este sentido, se concretaban en dos aspectos fundamentales a tener en cuenta en esta formación inicial del profesorado.

A. FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

En primer lugar, nuestra investigación manifiesta la necesidad de partir de una reflexión axiológica sobre los objetivos de la educación, del tipo de profesor y del fin para el que queremos educar, del tipo de aprendizaje que buscamos.

Por otro lado, los resultados de nuestro trabajo manifiestan la necesidad del conocimiento del desarrollo evolutivo del niño para relacionarlo con el trabajo dramático y la expresión. Conocerlo permite adaptar el drama a las características de la forma de expresión del niño, o las formas de aprender más dominante según la edad. En efecto, constatamos que a cada etapa corresponde una forma de drama. No tener esto en cuenta puede conducir a hacer drama "desde el adulto", lo que sería una forma de fracasar.

Finalmente, toda nuestra investigación muestra como evidencia la necesidad del desarrollo de las siguientes habilidades pedagógicas: planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamizar un grupo, revisión y evaluación. Es lo que autores como Somers (1994) ya habían apuntado en el contexto anglosajón.

B. FORMACIÓN ARTÍSTICA.

El planteamiento debe asegurar que las técnicas sean conocidas y que los estudiantes sepan cómo usarlas. Nos referimos a saber actuar en rol, tratamiento de la luz, saber gestionar los conflictos, la capacidad de improvisación, el tiempo y el espacio escénico, la voz, la creación de contextos imaginarios que se viven como reales, conocer las funciones que tiene una representación teatral, etc.

En todo ello ha de ser formado el maestro; ninguno de estos aspectos puede ser fruto de la improvisación, sino del aprendizaje, mediante la experimentación, de conceptos y técnicas perfectamente definidas.

3.3. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

EL APRENDIZAJE VIVENCIAL.

Alguien que quiera embarcarse en la aventura de trabajar la expresión dramática infantil tendrá que someterse él mismo, durante su periodo de formación, a un trabajo de observación y experimentación, a la par que ir reflexionando, documentándose y contrastando opiniones con expertos. Existen guías detalladas y exhaustivas de cómo hacer, pero recurrir a esto sin más creemos que no es nada beneficioso, porque no se puede dar lo que no se tiene, aunque se aprenda al pie de la letra toda una serie de juegos o ejercicios y trate de repetirlos tal cual con los niños. No, la expresión dramática no es esto sólo. Este aprendizaje vivencial requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación (Motos, 2000). Hay que verbalizar las experiencias, reflexionarlas, generalizarlas para poder ser aplicadas. Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la importancia de este proceso de experimentar-verbalizar-revisar-volver a experimentar (aplicar). En este sentido, la enseñanza se basa en una metodología activa. El método se puede resumir de manera simple: acción-reflexión-acción. Entre todos hacemos, y al hacer vamos construyendo y creando; analizamos la experiencia y progresivamente vamos practicando. Una metodología participativa. Nuevamente en nuestra investigación esta afirmación emerge como evidencia. El drama necesita la implicación de cada participante.

En concreto esta metodología basada en el aprendizaje vivencial considera los siguientes aspectos: las prácticas del profesor en las clases de formación, en coincidencia con la mayoría de los autores que hemos estudiado (Motos, Neelands, Winston, Mantovani, Somers). Y las prácticas en los colegios, fundamental en la corriente y autores anglosajones.

4. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

a. La dramatización es una realidad educativa con una triple aportación al currículum escolar:

- a) Educación en valores y en habilidades sociales.
- b) Habilidades expresivas, creativas y comunicativas, en diferentes áreas.
- c) Habilidades artísticas.
- b. El drama posee un factor motivacional para el aprendizaje, por su carácter lúdico y global.
- c. Existe una doble concepción del uso de la dramatización en España: como ámbito propio dentro del área Artística (LOGSE) y como herramienta para el desarrollo de otras áreas curriculares (LOCE). En la corriente anglosajona se integran ambas perspectivas.
- d. Existe un abandono por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Universidades en velar por favorecer la formación del profesorado, de forma que la legislación educativa existente sobre dramatización en Educación Primaria pueda ser llevada a la práctica.
- e. Se manifiesta con rotundidad la necesidad y la importancia de la formación previa del profesor, puesto que el drama posee un lenguaje y una metodología propios que hay que conocer; se requieren además unas habilidades pedagógicas específicas.
- g. Nuestra propuesta de formación se centra en un perfil profesional con una formación en arte y educación, con una clara preocupación y trayectoria pedagógica. Apostamos por un modelo de maestro generalista en Primaria que domine la dramatización.
- h. La formación pedagógica del futuro maestro debe contener:
 - a) Reflexión axiológica sobre los objetivos de la educación.
 - b) Conocimiento del desarrollo evolutivo del niño en relación con el trabajo dramático.
 - c) Conocimiento, teórico y práctico, de métodos de trabajo con niños.
 - d) Y, finalmente, desarrollo de habilidades pedagógicas: planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, implicación, atención a los procesos personal y de grupo, revisión y evaluación.
 - i. La formación artística debe contener la alfabetización del lenguaje dramático, que supone el dominio de técnicas como los roles teatrales, el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo.
 - j. Abogamos por una metodología basada en el aprendizaje vivencial, que supera el aprendizaje experiencial, en cuanto que reflexiona y generaliza la experiencia.
 - k. Finalmente, este aprendizaje ha de contener:
 - i) Explicaciones teóricas y lecturas que aclaren la teoría, así como conocimiento bibliográfico de fuentes.
 - ii) Experimentación de la teoría, los juegos y las sesiones de dramatización guiadas por el profesor.
 - iii) Dirección de clases de drama tutorizadas y revisadas por el profesor.
 - iv) Relación directa con los niños en sus propios contextos educativos para hacer drama.
 - v) Revisión del trabajo realizado.

BIBLIOGRAFÍA

- BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2000): *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real. Ñaque.
- CERVERA, J. (1991): "La creatividad dramática" en MARÍN IBÁÑÉZ, R. Y DE LA TORRE, S. (coord.): *Manual de la Creatividad*. Barcelona, Vicens Vives, pp. 419-423.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, S. (2003): "Introduction: the discipline and practice of Qualitative Research", en N. DENZIN y Y.S. LINCOLN (eds.) (2003): *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, 2nd Ed. Thousands Oaks, Sage.
- EINES, J. y MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid, MEC.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovey of Grounded Theory*, Chigago, Aldane.
- GREEN, J. y THOROGOOD, N. (2004): *Qualitative Methods for Health Research*. London, Sage.
- GUIL, A. y NAVARRO, M. R. (2005):

- Habilidades sociales en educación a través del juego dramático.* Vídeo de prácticas. Sevilla, Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- FERRER, M.; MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): "Dramatització i Teatre", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 29: 7-9.
- FLEMING, M. (1994): *Starting Drama Teaching*. London, David Fulton.
- HITCHCOCK, G., y HUGHES, D. (1995): *Research and the Teacher*, 2ª ed., London, Routledge.
- LAFERRIÈRE, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real, ÑAQUE.
- MANTOVANI, A. (1996): *El teatro: un juego más*. Sevilla, Colección Temas de Educación Artística.
- MORENO RAMOS, J. (1999): *Didáctica del vocabulario en la E.S.O.: Estudio empírico*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2ª ed.
- MOTOS, T. (1992): *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- MOTOS, T. (2000): "Aprendizaje vivencial", en BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2000): *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real. Ñaque. Pp 134-137.
- MOTOS, T. (2003): "Bases para el taller creativo expresivo", en GERVILLA, A. (Ed.) y otros. *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid, Dykinson.
- MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): "El papel de la dramatització en el currículum", *Articles*, 29: 10-28.
- NAVARRO, M. R. (2002): *Estudio comparado de la formación inicial del profesorado español en el Área de Educación Artística en el nivel de Educación Primaria: el ámbito de la Dramatización*. Trabajo de Investigación. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- NAVARRO, M. R. (2003): "La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula", *Enseñanza*, 21: 181-198.
- NEELANDS, J. (1984): *Making Sense of Drama*. London, Heinemann.
- NEELANDS, J. (1992): *Learning through Imagined Experience*. London, Hodder and Stoughton.
- NEELANDS, J. (1998). "Drama and the holistic curriculum", en CLARKE, DOBSON, NEELANDS, GOODE (eds): *Lessons for the living*. London, MyFair.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1979): "El rol del profesor ante la dramatización", *Boletín C.N.I.N.A.T./Ministerio de Cultura* 5: 1-4.
- NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO, C. (2003): *Pensar la Educación: conceptos y opciones fundamentales*. Madrid, Biblioteca Universitaria, Ed. Pirámide.
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.
- WAGNER, B. J. (1998): *Educational Drama and Language Arts. What research shows*. Portsmouth, Heinemann.

NOTAS

(1) Defendida como Doctorado Europeo en julio de 2005 en la Universidad de Sevilla con el título "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado" y cuyo Director fue el Prof. Dr. D. Luis Núñez Cubero. Aprovecho estas líneas para manifestarle mi más profundo agradecimiento.

(2) Esta demanda se constata en la existencia de una amplia oferta de cursos de formación en torno a la expresión dramática, generalmente desde otros ámbitos ajenos a la Universidad y la aceptación de éstos por parte del profesorado.

(3) Método de trabajo desarrollado por Moisés Mato López, que junto al grupo de profesores de la Sala Colibrí (Tarragona), han ido experimentando, revisando y modificando a lo largo de más de diez años de experiencia en los centros escolares de Tortosa, llegando a un número superior a los dos mil niños de edades comprendidas entre los cuatro y los seis años.

