

ACOMPAÑANDO LAS EMOCIONES DE LA PEQUEÑA INFANCIA (0-3 AÑOS) MEDIANTE EL TEATRO

TAKING INTO ACCOUNT EARLY CHILD EMOTIONS (AGED 0-3) THROUGH THEATRE

Ana **ZUAZAGOITIA REY-BALTAR** (Universidad del País Vasco, UPV/EHU - España)

M^a Teresa **VIZCARRA-MORALES** (Universidad del País Vasco, UPV/EHU - España)¹

Pilar **ARISTIZABAL-LLORENTE** (Universidad del País Vasco, UPV/EHU - España)

Jon **BUSTILLO-BAYÓN** (Universidad del País Vasco, UPV/EHU - España)

Alaitz **TRESSERRAS-ANGULO** (Universidad del País Vasco, UPV/EHU - España)

RESUMEN

Esta investigación estudia la validez de una propuesta pedagógica teatral. En este artículo se analiza cómo son utilizadas las condiciones contextuales de una obra de teatro para bebés, concretamente, la obra *Kubik* de la Compañía Paraíso. Se desea conocer cómo acercarse al espacio escénico para desarrollar la sensibilidad estética y las capacidades artísticas en educación infantil. El estudio recoge diferentes aspectos que deben cuidarse en el ambiente escénico para realizar un buen trabajo en la gestión de las emociones cuando se trabaja con criaturas de 0-3 años. La información se recogió a través de entrevistas, cuestionarios y cuadernos de campo. En el proceso han participado estudiantes del Grado de Educación Infantil, las personas que componen la Compañía de Teatro Paraíso y, como espectadores, las niñas y niños de varias Escuelas Infantiles.

ABSTRACT

The present research studies the validity of a pedagogical proposal for early childhood education through theatre. This article analyses the contextual variables of a theatre-play, *Kubik*, a performance for babies developed by the Paraiso Theatre Company. The aim is to understand how to approach the theatre space in order to develop the aesthetic sensibility and the artistic abilities of children in early childhood education. The study focuses on different aspects to be taken into account in a theatre atmosphere when working with the emotions of children aged 0-3 years old. Data was collected through interviews, questionnaires and fieldnotes. The participants in the study were: university

¹ Dirección de correo electrónico en relación con este trabajo: mariate.bizkarra@ehu.es

students of the Early Childhood Education Degree, the people involved in the Paraiso Theatre Company, and children/spectators of several council nursery schools.

PALABRAS CLAVE. Educación infantil; teatro; propuestas pedagógicas; emociones.

KEYWORDS. Early childhood education; theatre; pedagogical proposal; emotions.

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias de aprendizaje en los tres primeros años de vida y las aportaciones del teatro

El teatro puede llegar a ser una experiencia de aprendizaje, con un alto componente experiencial, que en las edades tempranas puede llegar a impactar en las criaturas si las emociones que se despliegan se manejan de manera adecuada.

“Hoy se sabe que la mayoría de las habilidades que nos conducen a una vida plena son emocionales y no intelectuales. Aprender a regular las emociones y las de los que nos rodean forma ya parte de los planes de estudios de algunas escuelas infantiles y colegios. Lo que sienten las niñas y niños en sus experiencias de aprendizaje, debería ser tan importante, como lo que aprenden” (Andrés, 2005, p. 109).

Por lo tanto, las emociones según este autor, deberían ocupar una parte importante del currículum en la edad temprana. Sin embargo, la literatura nos muestra que son escasas este tipo de iniciativas y aún más escasas, si cabe, las investigaciones que relacionan el teatro con la infancia, y en especial, con niños y niñas menores de tres años (Hannafin y Young, 2008).

Los tres primeros años de vida son un período de enorme desarrollo intelectual, sensorial y creativo, un período en el que son entendidas las emociones sinceras, tales como, el cariño, la atención, el respeto... antes de que intenten expresarlas, por lo que, reducir la percepción de niñas y niños a su capacidad para entender el lenguaje de las palabras, sería reducir la comprensión de las situaciones al análisis narrativo únicamente, sin tener en cuenta, las capacidades comunicativas no verbales (Torras, 2012).

En los primeros años de vida, las niñas y niños son capaces de reconocer emociones positivas y negativas (Greenspan y Thorndike, 1997) destacando, de esta manera, la importancia del desarrollo emocional en la infancia. Según Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004), a edades muy tempranas, las criaturas son capaces de entender las manifestaciones y expresiones emotivas en las personas adultas, de tal manera, que hacia los ocho meses son capaces de diferenciar las emociones de su familia, aunque por limitaciones en el lenguaje, no siempre consiguen contestar a estas emociones de la manera que la persona adulta espera. Las familias tienen un papel muy importante en la educación emocional de sus hijos e hijas, pero también la tiene la escuela, y las dramatizaciones pueden ayudar en dicha educación emocional. La escuela, tradicionalmente, se ha centrado en el desarrollo cognitivo, con un olvido

generalizado de la dimensión emocional. Ni siquiera en el área de Educación Física, en la que la expresión y la comunicación es uno de los bloques de contenido, se cree en su utilidad, tal y como mencionan García, Bores y Martínez (2007). Por ello, determinados autores recomiendan el desarrollo de la emociones, para conseguir niños y niñas saludables y felices con pleno desarrollo de su personalidad (Fernández Calero, 2009). En las primeras etapas de la escolarización, el desarrollo emocional juega un papel esencial para la vida y constituye la condición necesaria para el progreso del niño y de la niña ante las diferentes dimensiones de su desarrollo. Goleman (1996) sostiene que es fundamental "escolarizar las emociones", para que las criaturas puedan responder a los desafíos del siglo XXI (ver también Lantieri y Goleman, 2009).

La contribución que puede hacer el teatro en la vida emocional de niños y niñas se ha resumido en las aportaciones recogidas en la *pedagogía de la situación* de Barret (1989), y entre otras aportaciones, destaca la alusión a *vivir el cuerpo*, donde el aprendizaje teatral tiene presente a la persona completa, trabaja con su cuerpo, con su mente y con sus emociones. Destaca, así mismo, el *desarrollo, entrenamiento y control de las emociones*, donde la exploración consciente de los sentimientos y estados de ánimo es una forma de desarrollar la inteligencia intrapersonal; de esta inteligencia relacional hablan también otros autores (Motos y Navarro, 2003; Aucouturier, 2004).

Para las criaturas, las obras de teatro constituyen un espejo de sus emociones, sus problemáticas y sus vidas, son ventanas donde pueden ver los problemas y las emociones que experimentan sus pares. En el teatro se vive con las otras personas y se establecen vínculos compartidos, que favorecen la afectación grupal (Dubatti y Sormani, 2011). Según Peter (2003), el trabajo con las criaturas mediante el teatro, favorece que participen de una manera más efectiva en el mundo social que les rodea, y puede beneficiar a aquellas niñas y niños con necesidades cognitivas complejas y severas. A diferencia de la mayor parte de las personas adultas, los niños y niñas se acercan a las obras de teatro sin prejuicios y son capaces de dejarse llevar por todas las emociones que actores y actrices les propongan desde el escenario.

Son muchas las emociones que afloran a lo largo de una obra de teatro. A menudo, en el teatro infantil, las criaturas verbalizan sus emociones, se conmueven, intervienen con risas, conversan, saltan, aplauden, lloran, responden a la incitación de la acción que se desarrolla en el escenario... Esto es un reflejo de la relación mutua que se establece entre las criaturas espectadoras y los actores y las actrices, y dan a conocer en qué medida sienten y participan en el relato. Generalmente ríen, charlan y transmiten sus impresiones a sus iguales con espontaneidad, y a su vez, contribuyen al desarrollo de la capacidad de conversación y expresión de sus propios sentimientos (Brinkmann, 1973). Una emoción común de las criaturas que ven una obra de teatro es el miedo; aparentemente en la edad infantil existe una sólida relación entre los miedos expresados, y aquellos miedos propios de sus familias (Bondy, Sheslow y Garcia, 1985), lo que sugiere que, en ocasiones, la presencia del miedo proviene de un aprendizaje

por imitación. De la misma manera, a estas edades es también habitual observar que emociones tan comunes como la risa o el llanto se contagian con facilidad.

Las condiciones y características del trabajo escénico pueden influir en la expresión natural de las emociones de la edad infantil, tanto las imágenes, como los sonidos, son herramientas que despiertan emociones ante lo que ocurre en el escenario. Los niños y las niñas se dejan sorprender por emociones primarias, y suelen encontrarse con mundos oníricos donde las formas, los colores, los olores, el sonido o el movimiento tienen mucho más que contar que las palabras. Por eso, es de gran importancia crear atmósferas con un toque mágico, inesperado y tierno (Karlsen, 2011).

El mundo emocional infantil es complejo, y deberían utilizarse en la educación herramientas que les ayuden a identificar lo que sienten y cómo les afecta. Pinciotti (1993) sostiene que para tener éxito en la vida, son esenciales los beneficios que el teatro ofrece a largo plazo, ya que facilita el desarrollo de habilidades de colaboración, el sentido de la presencia, la empatía, la habilidad de llevar a la acción las ideas creativas, y la capacidad de resolver problemas. Según Saphiro (2001), además, las criaturas aún no tienen modelos para desarrollar las competencias emocionales que necesitan para la vida presente, les es difícil manejar la ansiedad y la agresividad para desarrollar la empatía necesaria que les ayude en la socialización con sus iguales y con las personas adultas. Y ésta, es una de las preocupaciones de la Compañía de Teatro Paraiso, que lleva más de una década trabajando con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz. Uno de los propósitos de la obra *Kubik*, representada por dicha Compañía, es ayudar a las criaturas a conocer sus emociones y a canalizarlas tomando como soporte la obra de teatro. La relación establecida durante años, con el profesorado de las Escuelas Infantiles ha marcado la impronta de la Compañía, que se ha visto contagiada de las preocupaciones de las escuelas infantiles. Comenzaron por hacer obras para Educación Primaria, a continuación, siguieron con obras dirigidas al segundo ciclo de infantil, y con *Lorategian*, la obra que precede a *Kubik*, entran en el primer ciclo de Educación Infantil. En la actualidad trabajan con todas las edades.

Este estudio tiene como principal objetivo conocer cómo acompañar las emociones del período 0-3 años, a través de la observación de lo que despierta la obra *Kubik* y tras conocer las opiniones de las personas integrantes de la Compañía sobre el valor educativo del arte, y en concreto, sobre el valor educativo de *Kubik* en el fomento de las emociones en la edad infantil. Además, este estudio pretende analizar aquellos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en el trabajo teatral para que las emociones de las niñas y niños sean tratadas adecuadamente, y para que estas pautas ayuden a la formación del alumnado del Grado de Educación Infantil.

2. MÉTODO

Participantes

Alumnado de 1º de magisterio del Grado de Educación Infantil (60), primero como observadores de la obra teatral y de lo que allí estaba ocurriendo y después como

informantes; las personas de la compañía (3); y las personas observadoras del equipo investigador (10). Las niñas y niños de 2 años (alrededor de 35 y sus profesoras, 6), fueron espectadores de la obra, y nos ayudaron a medir el pulso de las emociones que les provocaba la obra.

Procedimiento seguido en la investigación

La investigación comenzó con una primera representación teatral de la obra *Kubik*; se realizó una observación de la representación en la que se atendía a las emociones mostradas por niñas y niños, y a las reacciones del alumnado de Magisterio. Se realizaron registros de audio y video, y 3 observadores tomaron notas de campo en cada una de las dos funciones que se realizaron. Posteriormente, se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión con el alumnado de magisterio y se les pasó un cuestionario que fue respondido por 33 personas. Se realizaron, así mismo, entrevistas en profundidad a las personas de la compañía de teatro.

En una segunda fase, se observaron las representaciones realizadas con la obra *Kubik* en las cinco Escuelas Infantiles Municipales de la ciudad (0-3 años); las representaciones se realizaron en un aula polivalente de cada una de las escuelas visitadas, y a ellas, asistió el equipo investigador, las niñas y niños de cada escuela y su profesorado y tras cada representación se realizaron grupos de reflexión en los que participaron integrantes de la compañía, el profesorado de las escuelas y el equipo de investigación como observadores de la acción reflexiva realizando registros de audio y tomando notas de campo de todo el proceso.

Instrumentos

De cara a poder identificar de qué documento ha sido extraída la información que se recoge en los resultados, junto a cada instrumento de los que se presentan a continuación, adjuntamos unos códigos que ayuden en dicha identificación:

- Notas de campo sobre las observaciones que se hicieron en la representación de la obra *Kubik*, como espectadores las niñas y niños de 2 años y sus profesoras, el alumnado de Magisterio de Educación Infantil y las personas observadoras de la Universidad. (NC. Kubik. AM-AEI)
- Guión de la entrevista en profundidad realizada a las personas de la Compañía de Teatro y el informe de las mismas (entr_act1, entr_act 2, entr_act3)
- Cuestionario realizado por el alumnado de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, se recogen 33. (QA1...QA33)
- Guión de los grupos de discusión realizados con el alumnado de magisterio y las transcripciones de los cuatro grupos de discusión celebrados. (GD1... GD4). Con A1, A2... se hace referencia a distintos estudiantes, ya que se puso un número a cada estudiante.
- Notas de campo sobre las observaciones que fueron llevadas a cabo durante las representaciones realizadas en las escuelas infantiles municipales y sobre las

reflexiones que el profesorado vertió al terminar la obra. (NC.Kubik. E-1...
NC.Kubik. E-5)

Cómo se ha realizado el análisis de la información

La información que se recogió a través de diferentes instrumentos que eran de diferente naturaleza, pero principalmente se trataba de información cualitativa, vertida a través de la expresión de las opiniones que se despertaban en torno a la obra. Se optó por un análisis de contenido, donde la información se organizó y ordenó a través de un sistema categorial jerarquizado que sirvió para estructurar la información recogida y el informe posterior. En el sistema categorial (ver **tabla 1**) se definieron cada una de las categorías y subcategorías, que fueron introducidas 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 sacaron los sumarios de cada una de las dimensiones y de cada una de las categorías, y se procedió a la reconstrucción del correspondiente informe interpretativo. La triangulación de los datos es intersubjetiva pues fue aportada por diferentes personas y diferentes fuentes de información, lo que nos dió una visión más real del hecho estudiado pues la realidad fue construida desde la intersubjetividad, reflejando las diferentes miradas que se dieron sobre un mismo hecho.

Tabla I Sistema categorial sobre el acompañamiento de las emociones en educación infantil

Categoría	Subcategoría
3.1. el cuidado del momento escénico	3.1.1. Condicionantes generales
	3.1.2. El espacio escénico
	3.1.3. La duración
	3.1.4 El lenguaje
	3.1.5. Atrezzo
	3.1.6. Contacto visual
3.2. La llegada al espacio escénico	3.2.1. Entrada en este nuevo espacios
	3.2.2. Dificultades
	3.2.3. Entender lo que está ocurriendo
3.3. Gestión de los afectos	3.3.1. Aprender a acompañar
	3.3.2. La manera de estar
3.4. La diversidad emocional ante la representación teatral	3.4.1. Las diferencias interpersonales
	3.4.2. Manifestaciones físicas de la emoción
	3.4.3. La sensibilidad estética
	3.4.4. La comunicación

3. RESULTADOS

Este apartado se va a organizar en cuatro dimensiones: las diversas manifestaciones emocionales ante la representación teatral; la llegada al espacio escénico; la gestión de los afectos; y el cuidado del momento escénico.

3.1. El cuidado del momento escénico

3.1.1. Condicionantes generales

En lo que respecta a cuidar el momento escénico, se recoge información de las personas integrantes de la compañía sobre cómo crear las condiciones generales adecuadas, para buscar una disposición espacial que facilite el acercamiento de las niñas y niños a la experiencia que van a vivir. La duración, cómo se utiliza el lenguaje, la utilización de los colores en la ropa y en los objetos, el modo de mantener el contacto visual son algunos de los aspectos que se destacan en las entrevistas. Los representantes de la Compañía de teatro manifiestan cuáles deberían ser los condicionantes para que una obra teatral para niños de Educación Infantil se represente en óptimas condiciones:

“Para que la representación sea motivante, se deberían tener en cuenta algunos aspectos: 1) Trabajar en diferentes ámbitos; 2) Escenografía integrada en la escuela; 3) Tener contacto con los materiales didácticos en la Escuela Infantil; 4) Evaluar el trabajo realizado junto con las educadoras; 5) No realizar el trabajo de manera asistemática; 6) Ser auténticos, no engañar a las criaturas; 7) Intentar atraparles sin desaparecer del escenario...” (NC.Kubik. EI-4).

Estas condiciones facilitarán el acceso al espacio escénico.

3.1.2. El espacio escénico

Las niñas y niños pueden jugar a interpretar, pueden convertir el escenario en un espacio de juego. El espacio escénico puede facilitar la relación de las criaturas con la obra y con las personas que realizan la representación.

“Tanto el lugar tan recogido, como la disposición en el espacio del escenario y del público, permiten una relación cercana entre actores y niños” (NC.Kubik.EI-3).

Este objetivo que la compañía se marca antes de comenzar la representación fue destacado por el alumnado del grado de Educación Infantil, a través de los grupos de discusión. Tras observar la representación, al opinar sobre cómo se había utilizado el espacio en la obra *Kubik*, entendían que el espacio era pequeño, aunque también entendían que en un espacio más grande se hubieran encontrado perdidos:

Inv: “Y ¿qué os parece el espacio? A1: Reducido. Era muy pequeño. Igual un poquitín más grande estaría bien, pero tampoco... porque se pueden perder ahí. En un sitio muy grande, yo creo que ellos también se asustan.

Así se sienten más protegidos, están más pegados, como son más pequeños" (GD2).

No solo el alumnado incidió en este punto, la compañía previamente había hablado de cuidar el espacio para sentir protección:

"Si no se cuida lo de los espacios pequeños la obra no funciona" (Entr_act2).

Esta sensación de protección se percibe, y así el alumnado de magisterio destacó la tranquilidad con que se comportaron las niñas y niños:

A1: "Les vimos quietos, atentos a lo que está pasando." A2: "Sin llamar la atención, sin levantarse." A3: "Sin hablar también. Porque no hablaban [...] Alguno de vez en cuando." A2:" Alguno comentaba con el de al lado pero sí, la verdad es que estaban bastante formal" (GD2).

El cuidado del espacio es diferente si se trata de un espectáculo o de un trabajo realizado en las Escuelas, ya que en éstas se pueden cuidar algunos detalles que no se podrían cuidar en la sala de teatro, tal y como se pudo comprobar en la representación realizada en la escuela infantil EI-2:

"La representación se da en la escuela, hay unas alfombras cerca del escenario, y tras ellas, dos filas de sillitas. El lugar está oscuro" (NC.Kubik. EI-2).

3.1.3. La duración

Es otro de los aspectos a cuidar. La duración, en las obras de teatro para niños y niñas tan pequeñas, suelen ser menor, como mucho 30 minutos. En este caso, casi dura 40 minutos y sorprende lo quietas y atentas que estaban las criaturas; aún así, los intereses no son iguales en función de las edades, ya que van evolucionando:

"Las diferencias del teatro para bebés son los espectadores, su desarrollo evolutivo, el punto de vista de quien mira. Un espectáculo para bebés es más corto, no llega a los 30 min. Para los de 3-4 años puede llegar a tener 45 minutos, porque encuentran la secuencia de la historia, los peques, no. En una obra de 3-5 años, puede haber 200 espectadores, en una de 1-3 años, no; se necesita más intimidad más proximidad con los artistas, la duración ha de ser más corta" (Entr_act1).

3.1.4. El lenguaje

El lenguaje como medio para crear sensaciones y emociones no es aquí tan importante como lo será en otras edades, con los más pequeños la palabra tiene menor importancia que otros aspectos más visuales.

"[...] hay menos necesidad de un hilo narrativo, si hay mucho lenguaje, se pierden. Se debe reforzar la parte sensorial. No solo la voz y el lenguaje, sino también los colores pueden servir para estimular su imaginación" (NC.kubik.AM_AEI).

La manera de hablar debe ser natural, dando una entonación diferente a cada sílaba, hablando despacio y claro, para que pueda ser entendido con facilidad. Las criaturas, hoy en día, están más familiarizadas con las imágenes, tienen mayor contacto con los medios audiovisuales (las TICs, la televisión...) y esto también tiene que verse reflejado en el ámbito educativo:

“Nuestros niños de 1-3 años, no son los de hace 10 años porque las imágenes no tenían la presencia que tienen ahora... en Kubik no hay un proceso narrativo porque no lo necesitan, no se trabaja con lo narrativo” (Entr_act2).

La Compañía opina que es importante conocer la psicología infantil, para saber la lógica que juegan las imágenes en su pensamiento, y la lógica del juego simbólico está muy ligada a esta obra de teatro. Entender la perspectiva de niños y niñas, y su lenguaje desde nuestra perspectiva sería imposible.

“Hay que entender cómo juegan los niños, desde la perspectiva del adulto tiene la lógica del ‘absurdo’, pero los niños entienden esa lógica. De ese modo, cuando un niño juega dice de otro: ‘está tumbado porque está enfermo...’ Llega otro y dice: ‘está enfermo porque le ha mordido un león’... y el niño de al lado pregunta. ‘¿de qué color es?’ ese tipo de secuencias solo están en la cabeza de los niños, el color del león no tiene que ver con la herida. Por eso, en la obra jugamos como adultos, no como niños” (NC.Kubik.El-1).

Por ello, no tratan de suplantarles.

3.1.5. Atrezzo

El uso de las proyecciones, y de los colores tienen gran peso en la obra de Kubik, se juega con la emoción, a través de los colores, el blanco de las piezas sobre el negro del espacio y de las ropas de los actores.

“El ‘atrezzo’ es sobrio: blanco sobre negro. Lo mismo sucede con la vestimenta de los actores, totalmente blanca” (NC.kubik.AM-AE1).

Las proyecciones se utilizan para evocar objetos conocidos, recuerdos... Se busca el contraste para reclamar la atención.

3.1.6. El contacto visual

Se debería tener en cuenta que mantener el contacto visual es algo importante, cuando desaparece puede surgir el miedo en los niños, o puede que pierda la atención porque ha desaparecido aquello que la reclamaba.

“La presencia de los actores es fundamental, se debe mantener el contacto visual, porque si esa continuidad se rompe, también se rompe la relación establecida con las criaturas. Nos pasó en la obra ‘lorategian’, y hemos llegado a esa conclusión” (NC.Kubik. El-2).

3.2. La llegada al espacio escénico

En esta categoría se describe lo que supuso la entrada en este nuevo espacio (el *Txoroleku*, una sala pequeña pintada en negro que acoge teatro infantil), cómo se produjo la llegada y cómo se trató de contactar con niñas y niños, para superar el miedo y entender lo que allí estaba pasando.

3.2.1. Entrada en este nuevo espacio

En el momento de la llegada, no es fácil acertar con la manera de acompañar, y ésta debería ser una de las competencias profesionales a desarrollar en el futuro docente:

"Tan importante como el espectáculo es el momento en que los niños llegan y les decimos hola, a veces sin utilizar las palabras diciendo que estamos allí, contentos de que vengan, disponibles para ellos, que les acogemos. Hacemos el contacto con cada uno. Hay algunos que están felices de cogerte de la mano, otros necesitan más distancia" (Entr_act2).

Las personas integrantes de la Compañía creen que se debe buscar la proximidad con niñas y niños. De tal manera que si se va a trabajar a oscuras, tal y como ocurre en *Kubik*, debería haber un trabajo previo para jugar con las luces, y crear cierta cercanía con la situación de oscuridad que van a encontrar:

"[...] como hay niños a los que les da miedo la oscuridad, antes se les proponen juegos de apagar las luces, para que vean que no pasa nada, para que no les sorprenda la falta de luz" (Entr_act1).

Acercarse a la oscuridad de la obra, ayuda a que puedan disfrutar con la experiencia.

3.2.2. Dificultades

El hecho de que en las dos primeras representaciones hubiera muchas personas adultas puede ser un factor limitador para generar un buen ambiente.

"Aunque la obra que se va a representar está dirigida al público infantil, los espectadores son mayoritariamente adultos, en una proporción aproximada de 1 a 4. Buena parte de los asientos están ocupados por estudiantes de Magisterio. A ambos lados del escenario varios profesores observan, graban y toman notas. Los niños, 18 aproximadamente y acomodados en primera fila, son acompañados por 4 profesoras, realidad muy alejada de la del aula de 2 años a la que pertenecen" (NC.Kubik.AM-AEI).

Los actores y actrices dicen que debido a esta dificultad, fueron los niños y niñas las primeras en entrar en la sala cuando se realizó la representación de la obra, pues era una situación especial que había que cuidar, era necesario preguntarles si daban permiso para que entrara más gente a ver la obra:

"En el caso de la obra que visteis, los niños entraron primero, solo estaban los actores y las niñas y niños. Se les pone en situación, se sentaron, se esperó un poco de tiempo. Se les dice que quiere entrar más gente, y se

les pregunta si pueden entrar. Es una situación que se provocó, pero se intentó proteger a las niñas y niños. Es mejor cuando estamos en las escuelas, es su espacio natural" (Entr_act1).

Es importante entender lo que ocurre en la obra, pero también es importante saber si se consigue crear un ambiente adecuado para las niñas y niños.

3.2.3 Entender lo que está ocurriendo

Cuando se descubre que se ha creado un ambiente mágico y que, sin que nadie se lo explique, comprenden cuándo hay que aplaudir, cuándo acaba cada escena y cuándo la obra llega a su fin, ya se ha conseguido que entiendan lo que está ocurriendo.

"Cuando se ha acabado la segunda función, los actores se han acercado a las niñas y niños, éstos se daban cuenta de lo que estaba pasando que se había acabado, han estado metidos en la obra hasta el final" (NC.Kubik. EI-1).

De tal manera, que lo que ocurre es algo mágico,

3.3. La gestión de los afectos

En esta categoría se han recogido aquellos aspectos necesarios para aprender a acompañar las emociones, y para entender la "manera de estar" de las personas adultas.

3.3.1. Aprender a acompañar

Ante una representación teatral, según los representantes de la compañía, es importante la formación que tengan las personas adultas, cuando el profesorado no tiene experiencias previas, no sabe cómo van a actuar las niñas y los niños, y eso les genera una ansiedad que se transmite

"La gente que tiene experiencia sabe cuál es la actitud cuando acompaña al teatro. Los que no saben tienen miedo de cómo van a reaccionar los niños, y ese miedo se transmite: ¿Les mando callar?, ¿les dejo acercarse?, ¿cuál debe ser mi actitud?" (Entr_act1).

Aprender a acompañar es una de las primeras tareas sobre las que se debe formar al alumnado de Magisterio, para prever lo que va a ocurrir, y acompañar la emoción sin frustrarla:

"No es fácil saber acompañar, saber qué hacer con la emoción para aprovecharla, y no cortarla. Acompañar requiere formación, una percepción especial, que prevé lo que va a acontecer" (NC.Kubik. EI-1).

Si es importante dejar a las criaturas que se expresen, también ocurre algo similar con las familias, y a veces, no es fácil hacerles entender que los protagonistas son los pequeños.

"El papel de las educadoras es acompañar y dar la tranquilidad, a sus familias les decimos, que es un espectáculo para los peques y que no hace

falta motivarles. Los adultos, tienen la idea de que con que se porten bien, todo sale bien" (Entr_Act2).

3.3.2. La manera de estar

Las criaturas tienen su propia manera de entender lo que está ocurriendo, en su afán de protegerles, las personas adultas interpretan lo que están viendo, y esto en palabras de la compañía, es un error, pues interrumpe su atención.

"Si queremos que les acompañen, que no les hagan traducción simultánea: '¡Mira! ¿has visto ese gatito?' Si ya lo ve, ¡déjale que lo perciba y lo interprete!" (Entr_act3).

Hay algunos aspectos que pueden cuidarse para que cada "peque" se sienta seguro.

"La cercanía. La intimidad. No chillar, no gritar son algunas de las claves" (Entr_act2).

En muchas ocasiones, es la persona adulta, la que provoca el miedo y la inseguridad, lo que siente es percibido por la criatura:

"Alguno que otro de los adultos que invitamos, familiares de tres años veía todos los problemas del mundo, evidentemente, si el adulto tiene miedo lo trasmite" (Entr_act2).

En las familias en las que hay niños pequeños la emocionalidad está más viva, por ello, es un buen momento para entender y sentir el arte:

"Cuando las familias les acompañan, estamos en un momento privilegiado para trabajar con ellas, porque cuando les ven fascinados, les impacta más, se acercan más al arte, las criaturas lo están aprendiendo todo y por ello, es un momento privilegiado, por la disposición que muestran para contactar con el arte" (Entr_act1).

3.4. La diversidad emocional ante la representación teatral

Las maneras de reaccionar ante una obra de teatro difieren mucho de unas personas a otras, desde quien se ve embargada por la emoción hasta quien permanece distante e indiferente. Las niñas y niños también reaccionan de maneras diversas. Recogemos en este apartado las diferencias interpersonales que aparecen al expresar la emoción, las manifestaciones físicas de la emoción, la sensibilidad estética, la importancia del contacto individual para llegar a la emoción y las emociones que el alumnado del Grado de Educación Infantil descubrió en las criaturas.

3.4.1. Las diferencias interpersonales

En cuanto a las diferencias interpersonales al expresar la emoción, la mayor parte de las voces recogen que las emociones de niñas y niños siempre estaban presentes, aunque cada persona expresa su emoción de una manera.

"La presencia de niñas y niños es clara. Aunque algunos están callados, otros alegres, otros medio-dormidos" (NC. Kubik.El-1).

Ante la representación teatral los comportamientos son muy diferentes, hay quienes pasan de estar asustados y expectantes a meterse en la obra en el momento que se apagan las luces. Unos grupos son más movidos que otros, lo que hace que cada día y cada representación sea única.

“Comienza la representación, al apagar las luces algunos pequeños exclaman: ‘oh oh!’, están expectantes. De pronto, se oyen ruidos, aparece una pared hecha de formas geométricas, la actriz empuja los cubos, algunos niños con sorpresa y otros con miedo dicen de nuevo ‘¡oh!’, y miran a su profesora” (NC. Kubik.El-1).

El alumnado de Magisterio también es consciente del despertar de las emociones de las criaturas ante la obra y así lo ha expresado en cuestionarios y en los grupos de discusión. Al principio de la obra, ante el grupo aparece en escena un cubo blanco de construcción, similar a los que se utilizan en el juego simbólico, que cae de las manos de uno de los actores provocando diferentes respuestas: risas, llantos, gritos... las personas que observan, ven que la risa se contagia, y el alumnado de magisterio es también consciente de ello.

“Y cuando tiraban el cubo, lo empujaban, lo tiraban al suelo, y eso les hacía mucha gracia. Lo volvían a poner y se volvía a caer, y lo volvía a poner... y eso les hacía mucha gracia” (A1_GD4).

“Yo creo que también influyeron los actores que les miraban como diciendo: ‘¡Ay! ¿Qué ha pasado?’ y entonces los niños se reían ¿no?” (A3_GD4).

“Sí, hacían algo en el teatro que a un niño le hacía gracia y si se reía, se reían todos” (Q31).

Descubren que se daban todo tipo de emociones en las criaturas: sorpresa, extrañeza, miedo, alegría, admiración, el deseo de participar, tranquilidad... Todas las respuestas del alumnado de magisterio coinciden al decir que se divirtieron.

“Mostraban alegría, sorpresa. Todas eran emociones de felicidad” (Q3).

3.4.2. Manifestaciones físicas de la emoción

En estas edades es difícil verbalizar las emociones, pero no es difícil observar otro tipo de manifestaciones físicas que las expresan, tales como, el llanto, los gritos, aplausos, saltos... en un solo gesto se puede mostrar ternura.

“Con un año, pueden expresar verbalmente algunas cosas, pero en estas edades, las emociones se muestran a través del movimiento. El actor alarga la mano y el niño la quiere coger” (Entr_act2).

Las reacciones de las criaturas provocan diferentes efectos en el alumnado de Magisterio, que muchas veces comprenden sus propias emociones a través de las de las niñas y niños, incluso llegaron a cambiar su actitud corporal:

"Las risas sistemáticas de las niñas y niños hacían reír al alumnado de magisterio" (NC.Kubik. AM-AEI).

"Alguna alumna de Magisterio muestra interés por la obra, y así, se le ve apoyar la barbilla en la mano, inclíndose ligeramente hacia adelante, como queriendo acercarse a la obra" (NC.Kubik. AM-AEI).

3.4.3. L sensibilidad estética

La pequeña infancia (0-3 años) es un momento dorado para abrirse al arte, para desarrollar la sensibilidad artística, pero es necesario que haya un trabajo específico para despertarla.

"Como educadoras y educadores se nos olvida que el arte trabaja sobre las emociones, sobre la belleza... desde las rutinas se les puede pedir ir y volver a la emoción" (Entr_act3).

3.4.4. La comunicación

Es muy importante que la comunicación en esta etapa sea *individualizada*, ya que, tal y como nos relatan los actores de la compañía, las relaciones deben ser auténticas, sinceras, sin fingimientos y dirigidas a cada una de las criaturas que asisten a la representación.

"Hay actores que vocalizan de otra forma, fingiendo, y docentes preescolares también lo hacen y eso no funciona" (Entr_act2).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es importante la relación entre la escuela y el teatro para mejorar el acompañamiento emocional de las niñas y niños.

A través de la investigación realizada, se ve necesario contar con adecuadas condiciones en el trabajo escénico, para facilitar la expresión y vivencia de las emociones. Según el alumnado de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz y el grupo de actores y actrices, el espacio ideal sería pequeño, donde no cupiesen más de 50 personas, la duración no debiera superar los 30 minutos, con mensajes verbales cortos, y sin perder el contacto visual. Los colores y los estímulos han mediatizado el éxito de la obra, tal y como apunta Karlsen (2011).

Cuando las condiciones en las que se realiza la obra de teatro son óptimas, se facilita la interacción, la comunicación con los pequeños y las pequeñas espectadoras. En los primeros años de vida, la cercanía es importante, como también lo es que reine un clima de tranquilidad. Si el espacio es el adecuado ayudará a las criaturas a que permean atentamente, sin interferencias, y aunque las distracciones son comunes, éstas también pueden ser evitadas una vez ha comenzado la obra. Según los actores y actrices encuestadas, para poder tener una comunicación adecuada y poder vivir una bonita experiencia durante la obra, es importante sentir la mirada, la respiración y

la voz de las criaturas, como también es importante que sientan la mirada, la voz y las emociones de los actores y de las actrices (Torras, 2012).

Acompañar las emociones es una tarea pendiente para las educadoras y educadores, y así, se aboga por una formación en este sentido, en el período de formación inicial de docentes, para que desarrollen cierta sensibilidad hacia lo que van a encontrarse: preparar la llegada, la acogida, ayudar a expresar la emoción y aprovecharla sin frustrarla. Sin transmitir sensaciones de miedo que obstaculizarían el acompañamiento, en este sentido, investigaciones previas muestran que en ocasiones son las familias quienes inciden en los sentimientos de miedo de las niñas y niños pequeños (Bondy et al., 1985), ya que son la principal herramienta reguladora de las emociones de niños y niñas, quienes generalmente buscan consuelo y ayuda en las personas adultas de su entorno (Ortiz et al., 2002).

Según hemos podido recoger en esta investigación, las expresiones de la emoción de las niñas y niños de 0 a 3 años ante la representación teatral de *Kubik* han variado mucho entre las personas y las diferentes representaciones. Se han observado expresiones de miedo, risa, expectación... por lo que hemos podido comprobar que las criaturas reconocen, entre otras, las emociones positivas, tal y como apuntan Greenspan y Thorndike (1997). En el presente estudio, para el alumnado de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, el descubrimiento de las emociones en niños y niñas, ha supuesto una experiencia interesante y divertida. La importancia del reconocimiento de las emociones en estas edades es fundamental, ya que según Andrés (2005), el trabajo sobre las habilidades emocionales es más importante que el trabajo de las habilidades intelectuales.

En esta investigación las personas participantes abogan por realizar una educación emocional desde tempranas edades, tal y como recomiendan Lantieri y Goleman (2009) y Loeches et al. (2004). Si se apoya de manera adecuada el desarrollo emocional a esas edades, más adelante, hacia los cuatro años, estos niños y niñas alcanzarán una de las competencias emocionales más importantes, la regulación emocional, lo que favorecerá la interacción social con los demás, gracias a la adquisición de habilidades socio-emocionales (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002).

En la mayor parte de las ocasiones las criaturas han mostrado más la emoción a través del movimiento (gritos, aplausos, saltos...) que a través de las expresiones verbales. En este sentido, Motos y Navarro, (2003), abogan por la exploración consciente de los sentimientos como una forma de desarrollar la inteligencia intrapersonal.

En nuestra investigación tanto el grupo de actores y actrices, como el profesorado nos hablan de una necesaria comunicación individualizada con niñas y niños. Una comunicación sincera y sin fingimientos, ahondando más en las imágenes que en el hilo narrativo, tal y como expresa Torras (2012), que abogan más por otro tipo de expresiones diferentes de las verbales. El teatro requiere del encuentro con la otra persona y da una división del trabajo que no puede ser asumida solamente por una persona. Esta convivencia multiplica la actividad de dar y recibir a partir de encuentro,

diálogo y mutua estimulación y condicionamiento (Dubatti y Sormani, 2011), lo que conlleva un aprendizaje emocional.

Los escasos estudios realizados en este ámbito, hacen que sea difícil marcar una línea de investigación, además este estudio no ha sido sencillo de llevar a cabo, por la complejidad de la información que se ha de recoger para que ésta sea pertinente al propósito que la investigación persigue. De cara al futuro, sería interesante estudiar las reacciones en otras obras, con niñas y niños en diferentes contextos sociales, culturales, económicos... Sería interesante conocer las diferencias de género en la expresión de las emociones, teniendo en cuenta la conducta social de los niños y niñas en la edad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés Viloria, 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, 107-124.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Brinkmann, P. (1973). Teatro para niños. *Revista Jábega*, 4, 88-89.
- Bondy, A., Sheslow, D., & Garcia, L. T. (1985). An investigation of children's fears and their mothers' fears. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 7(1), 1-12.
- Dubatti, J., & Sormani, N. L. (2011). Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 45-64.
- Fernandez Calero, F. (2009). Educar a través de la inteligencia emocional. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 52, 60-69.
- García Monge, A., Bores Calle, N., & Martínez Alvarez, L. (2007). Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 131-169.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenspan, S., & Thondike, N. (1997). *Las primeras emociones*. Madrid: Paidós
- Hannafin, R. D., & Young, M. (2008). Research on educational technologies. In M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology*, (pp. 731-739). New York: Routledge.
- Karlsen, K. (2011). ¿Son los adultos la razón por la cual los tabúes se sostiene en el teatro para niños y para jóvenes? *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 165-178.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Loeches A. A., Carvajal, M. F., Serrano, J. M., & Fernández C. S. (2004). Neuropsicología de la percepción y expresión facial de las emociones: Estudio con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 20 (2), 241-259.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la Dramatización en el curriculum. *Revista Articles*, 29, 10-28.

- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. & López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Saphiro, L. E. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Punto de Lectura.
- Torras, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica, revista de educaçao e humanidades*, 2, 201-216.