

LECHOS DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA PARA UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

AN ACTION-BASED STUDY ON THE CHANNELS OF DRAMATIC ACTIVITY IN CHILDHOOD EDUCATION

Amélia Lopes (*)

Manuel Neiva

Fátima Pereira

Universidade do Porto

Portugal

Resumen

Este artículo presenta el marco conceptual, el dispositivo metodológico y resultados de un estudio en ciencias de la educación, bajo una metodología de investigación-acción, con la finalidad de comprender cuál es la contribución del desarrollo de competencias dramáticas en el desarrollo profesional del educador infantil. Los autores y nueve educadoras infantiles colaboradoras - de tres instituciones localizadas en Porto-Portugal -, a través de la utilización de técnicas de observación, de conversación y de formación, evidenciaron la amplitud de las correlaciones entre los intereses y la importancia de la expresión (dramática) de los educadores. Así, se revalorizó y se re-conceptualizó la presencia y las potencialidades de la actividad dramática como medio y forma de (re)conocimiento de la articulación del desarrollo personal y profesional, evocando la acción, el pensamiento creativo y la reflexión crítica, como respuestas a las necesidades de cada persona y grupo participante.

Palabras claves: expresión dramática, educación infantil, investigación-acción, desarrollo profesional.

Abstract

This article presents the conceptual framework, the action-based methodology and results of a study developed within education sciences, in order to understand the contribution of dramatic skills in the professional development of a childhood educator. The authors used participative observation, conversation and in-service training with nine kindergarten teachers - from three institutions in Porto, Portugal -, in order to highlight the amplitude of the correlation between objectives to be achieved and the importance of (dramatic) expression in (kindergarten) teachers. Thus, they evaluated and re-conceptualized the presence of the potential of dramatic activity as a means to recognize the articulation between personal and professional knowledge development, evoking action and creative and critical thinking, as responses to the individuals and group participants' needs.

Keywords: drama, childhood education, action-research, professional development.

(*) Autor para Correspondencia:

Dra. Amélia Lopes
Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto - Portugal
Correo de contacto: amelia@fpce.up.pt

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 24 de enero de 2014
ACEPTADO: 28 de agosto de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.278.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de un curso doctoral en ciencias de la educación en la Universidad de Oporto (Portugal) -con la intención de sistematizar y facilitar el (re)conocimiento y la (des)implicación de competencias dramáticas de la educadora infantil en su profesionalidad- se delineó la siguiente cuestión de investigación: ¿cuál es la contribución del desarrollo de las competencias dramáticas en el desarrollo profesional de la educadora infantil?

Este artículo recurre metafóricamente a la multiplicidad semántica y a la subjetividad que el término *lecho* puede adquirir. Partimos de tres lecturas posibles. En la primera, el fenómeno educativo es asociado al espacio recorrido por el agua de un río que, al poder tener diferentes afluentes, proviene de otros lechos. En la segunda, deseamos comprender y realzar la intersección o la confluencia de dos planos: el de la expresión dramática y el de la educación infantil. La tercera lectura es aquella a la que daremos mayor centralidad, por constituir la organización de este texto a partir de la selección y articulación de referentes teóricos y prácticos como si se tratasen de lechos -que sólo con la (inter)acción humana, con la vivencia de la percepción, del pensamiento y de la acción, se hacen afluentes o constituyentes de lo educativo.

Así, nos proponemos relacionar reflexivamente principios epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y artísticos movilizados en un proceso de investigación-acción a lo largo de un año lectivo. De hecho, esta *interdiscursividad* orientó la prosecución de cada ciclo de investigación-acción y que se presenta en este texto.

En cuanto a la estructura del texto, se presenta un marco conceptual y un encuadramiento metodológico y empírico pertinente y adecuado a los intereses y necesidades del objeto de estudio. Así, se presenta un primer vector o lecho no sólo la voluntad de un recorrido teórico-práctico que circunscribe el diseño de nuestra investigación, sino también se expone el esbozo del dispositivo del proyecto de investigación-acción.

En un segundo lecho intertextual son expuestos dos modos de concebir y desarrollar la actividad dramática, a partir del proceso de investigación-acción realizado, que definimos como (propuestas de) ejes o lechos de trabajo: uno, a partir de un abordaje de la importancia del juego, no sólo en la perspectiva de la (des)implicación de los niños, sino también del adulto; y otro, a partir de técnicas teatrales, expresamente, del teatrólogo Augusto Boal.

Por último, se infieren algunas consideraciones finales sobre la coherencia y pertinencia actual de esos dos lechos de la actividad dramática.

2. DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA

Partimos de un concepto de educación artística que acentúa una visión amplia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que integra lenguajes específicos (artes plásticas, música, danza, teatro, entre otros) y que debe hacer parte de la educación de todos, por cuanto es reconocida como una área fundamental, tanto para el desarrollo individual y profesional como para el desarrollo de la sociedad.

Esta perspectiva ha sido valorada por diferentes autores de referencia y por instituciones internacionales, por ejemplo, Eisner (2002), Ewing (2010), Read (1973), United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2006), Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2013). Pero Figel (citado en Eurydice, 2010) en el estudio Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa, nos informa que las investigaciones sobre el potencial de la educación artística subrayan la necesidad de una continua mejora de su calidad, siendo necesario cubrir esta necesidad e identificar buenas prácticas.

El potencial pedagógico del teatro emerge del binomio –juego-drama– y necesariamente de sus prácticas, que han sido ampliamente conceptualizadas y analizadas por diferentes autores, por ejemplo, Barret y Landier (1994), Beauchamp (1997), Courtney (1990), Gauthier (2000), Heathcote y Bolton (1995), Koudela (1992), Leenhardt (1974), Lequeux (1977), Neelands (1990), O'Toole (1976), Ryngaert (1981), Slade (1978), Spolin (2001), Way (1967). En referencia a estos autores y a pesar de los diferentes abordajes, presentamos un concepto de expresión dramática sustentado: primero, en el desarrollo del lúdico y, segundo, en el desarrollo del drama–no en el sentido del género literario, pero en el sentido del conocimiento y del saber relativo a los elementos y a las actividades en el ámbito del teatro en la educación.

Además, la expresión dramática es uno de los dominios curriculares en educación infantil y en formación inicial y continua de docentes, como parte de la deseable educación para la comunicación y expresión (artística), íntimamente correlacionada con la educación estética de los individuos. Pues es sabido que niños o adultos valoran sus percepciones y desarrollan la sensorialidad, las competencias artísticas –por ejemplo, dramáticas– a partir de la calidad y la cantidad de experiencias en que de éstos participan (Dewey, 1938; Guss, 2005; Vygotsky, 1991). O sea, el desarrollo de competencias dramáticas depende de la (des)implicación de los sujetos en procesos de comunicación y de experimentación, que movilicen elementos constituyentes y organizadores del arte teatral.

Así, se subraya la importancia de la educación artística y dramática, no como formadora de artistas, pero como facilitadora del encuentro con el conocimiento estético y como forma de emancipación (personal, social, política, artística, entre otros). Sin embargo, se enfrentan muchas veces prácticas socializadas o estáticas, a veces estereotipadas o tácitas, sea por el poco recurso de la interdisciplinariedad, sea por la ausencia de conciencia y criticidad de y en la movilización creativa de signos e instrumentos artísticos (a través del cuerpo, del movimiento y del espacio).

Nuestra visión parece coincidente con la de Freedman (2010) al denunciar que "La mayoría de las declaraciones de política en materia de educación realizados en el siglo XXI no incluyen el término creatividad y pocos son los términos que sugieren el carácter ambiguo y multifacético de las artes" (p. 8).

El manual del Ministerio (Portugués) de Educación "*As artes no jardim de infancia. Textos de apoio para educadores de infancia*" (Godinho y Brito, 2010) satisfizo parcialmente estas necesidades y críticas, pero: sólo se centra en las áreas de expresión musical y plástica; se refiere al drama de una forma complaciente, limitada e infantil "es importante la existencia de un teatrillo de títeres y de un teatrillo de marionetas" (Godinho y Brito, 2010, p. 14).

A partir de la premisa "Todo el mundo actúa, interactúa, interpreta. Todos somos actores. ¡Incluso los actores!" (Boal, 2002, p. 4) percibimos el desempeño del educador como el de un actor y el de la educadora como el de una actriz. Así, los y las docentes son responsables por la organización y promoción de diversos tipos de juego (dramático) para y con los niños. Sin embargo, aunque existan espacios y tiempos que privilegien los juegos de imitación y de imaginación y se promuevan dramatizaciones, éstos no significan la calidad de la experiencia dramática, pues también dependen de las idiosincrasias y competencias de cada uno.

Así, a partir del supuesto que la educación artística y dramática de los y las docentes no termina en la formación inicial, ni en el dominio de referenciales teóricos y legales, ni en la realización de actividades aisladas que favorecen la imaginación y la creatividad, ¿serán necesarios otros recorridos u otros especialistas que faciliten la formación continua en este ámbito? Por otro lado, la implicación de lo profesional, sus competencias de comunicación verbal y no verbal, la dinámica o trabajo de proyecto y la operacionalización de la investigación-acción, ¿pueden estimular el diálogo entre la planificación, la identificación y resolución de problemas y necesidades, la rentabilización de recursos, el conocimiento de los límites de intervención y la transformación por la reflexión y acción?

3. DISEÑO DE UN PROYECTO Y RECORRIDO DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como actores sociales, investigadores y educadores nos inscribimos siempre en alguna perspectiva epistemológica. Nuestra postura recayó sobre un paradigma socio-crítico y en la utilización de la metodología de investigación-acción para perseguir nuestras intenciones, claramente, inscritas en un campo-objeto-sujeto híbrido y subjetivo, vivo y humano.

Boavida y Amado (2008) nombran la posibilidad de que la implicación del investigador en el objeto de estudio constituya un obstáculo epistemológico en las ciencias humanas, por cuanto la objetividad del conocimiento científico puede ser puesta en causa. Sin embargo, notan que hay "una identidad, por lo menos parcial, entre el sujeto y el objeto del conocimiento" (p. 123).

Así, consideramos estos argumentos en el diseño de este estudio, una vez que se elaboró un dispositivo de trabajo que garantizó el distanciamiento necesario, por un lado, y, por otro, se partió de conocimientos e intereses personales y profesionales.

Concomitantemente, se optó por la investigación-acción, puesto que esta metodología, de acuerdo con Elliott (2009) y Latorre (2008):

- resalta la articulación entre acción (práctica y cambio) e investigación (teoría y comprensión), con base en procesos cíclicos o en espiral, que alternan entre acción y reflexión, proporcionando la capacitación de los actores para la prosecución y el perfeccionamiento de ciclos posteriores;
- vehicula procesos interpretativos, críticos y formativos, en torno de una situación o tema, con vista a la sistematización, al cuestionamiento y a la mejoría de las prácticas pedagógicas;
- valora la implicación del investigador en el campo educativo y la participación de los docentes en la investigación, preconizando un proceso relacional y colaborativo;
- permite el involucramiento de otros interlocutores.

Con estos fundamentos, nuestra investigación-acción partió de una idea inicial que fijamos de la siguiente forma: una reflexión prospectiva y retrospectiva, por parte de las educadoras infantiles y del investigador, y una cooperación en las exploraciones y en la estructuración de conceptos, procedimientos y actitudes en el dominio de la actividad dramática, pueden llevar a una mayor complejidad y modificación activa y responsable de las prácticas o parte de ellas y de los sujetos.

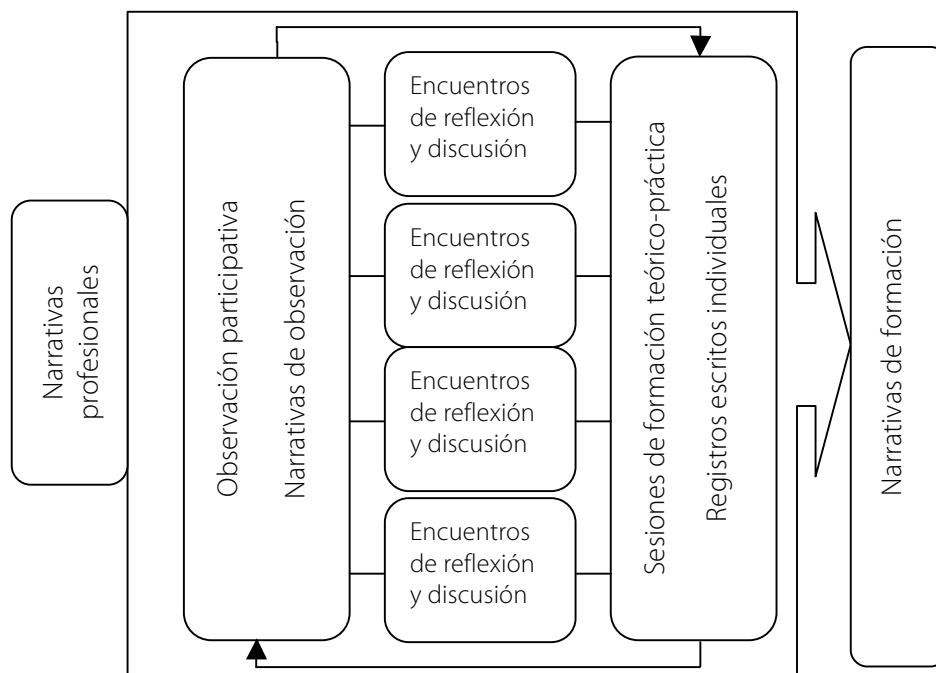
Esta idea inicial fue la base para la formulación de la pregunta de investigación mencionada en la introducción ¿cuál es la contribución del desarrollo de las competencias dramáticas en el desarrollo profesional del educador infantil? que consecuentemente permitió la definición de los objetivos del estudio: identificar, comprender y sistematizar procesos de inter e intra-estructuración del desarrollo de las competencias dramáticas de las educadoras infantiles; contribuir para el desarrollo socio-profesional en el contexto de la educación infantil y para además de éste, como factor propiciador de la articulación y transformación de procesos de investigación, acción y formación.

Estos objetivos nortearon el esbozo del dispositivo metodológico que se define como "cualquier cosa que tenga de modo alguno la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes" (Agamben, 2009, p. 40).

En la perspectiva de la investigación-acción, según Latorre (2008) – a partir de estudios de diversos autores (Elliott, 1993; Kemmis, 1989; Lewin, 1946; Pring, 2000; Schön, 1992; Whitehead, 1989; Zuber-Skerritt, 1992), el dispositivo se constituye como una espiral de ciclos con las siguientes fases: planificar (de forma crítica y flexible para la mejora de la práctica); actuar (de acuerdo con el plan de acción de modo deliberado y controlado); observar (para reconocer evidencias que permitan la evaluación) y reflejar (colaborativamente sobre la acción con el fin de reconstruir significados y proponer un nuevo plan de acción).

En esta senda, y con la captación de educadoras infantiles de nuestro conocimiento -disponibles e interesadas en la temática- a través del compromiso mutuo firmado en el consentimiento informado, fueron elegidos los siguientes procedimientos de investigación (ver figura 1) la elaboración de narrativas profesionales, por parte de las educadoras, a partir de un guión flexible; la observación participativa, concretizada en narrativas de observación; la realización de encuentros de reflexión y discusión focalizada audio-registrados en las instituciones, con un número máximo de tres educadoras, de forma a permitir un foco reflexivo heurístico, pero también la planificación y la evaluación; la experimentación y registro escrito individual de sesiones de formación teórico-práctica con todo el equipo del proyecto; por último, la realización de narrativas de formación, por las educadoras, en el término del estudio.

Así, después de la anuencia de tres instituciones (con tuteladas diferenciadas: dos de la enseñanza privada y una de la enseñanza pública) y de fijarse el equipo de trabajo alargado (constituido por nueve educadoras en servicio: cuatro en guardería y cinco en jardín infantil), se formaron equipos de trabajo restringido. Las educadoras de dos instituciones formaron respectivamente dos equipos restringidos, y como en una institución se contó con seis educadoras, se formaron dos equipos restringidos más.

Figura 1. Procedimientos de investigación

Fuente: elaboración propia.

Con cada equipo restringido se realizaron cuatro encuentros de reflexión y discusión, con duración de cerca de una hora y media cada uno, y con el equipo alargado se realizaron cuatro sesiones de formación, con duración de cuatro horas cada una. Estos encuentros acontecieron de forma alternada en el tiempo para permitir la reflexión y planificación cíclica. Por ejemplo, y no ámbito de la observación participativa, fueron realizadas diferentes acciones colaborativas en cada contexto que fueron planeadas en los encuentros restringidos, unas veces con un grupo de niños, otras veces juntando dos grupos y otras con y para padres y madres, como notamos en la cuarta sección de este artículo.

Este dispositivo metodológico apoyó la regulación y la circunscripción de los procesos simultáneamente individuales y colectivos, partiendo del principio que la investigación y el análisis de los datos son contemporáneos de la acción. Por ejemplo, la explicitación de expectativas e intereses por parte de las educadoras en las narrativas profesionales, las observaciones realizadas, tal como las reflexiones sobre las mismas en los encuentros restringidos, han preconizado las líneas de experimentación para los momentos de formación con el equipo de trabajo.

Presentamos de seguida algunas evidencias e inferencias, a partir de la síntesis y categorización de los datos, que (in)formaron la secuencia de experiencias realizadas y temáticas abordadas. O sea, se analizan los resultados de la operacionalización de los procedimientos del dispositivo y como esos procesos permitieron el avance del estudio; con la excepción de las narrativas de formación, pues sólo tres educadoras desearon realizarlas. Hay que señalar que los nombres presentados son ficticios.

3.1. Para y sobre la operacionalización del dispositivo

El pedido de realización de Narrativas Profesionales (NP) se hizo, para la mayoría de las educadoras, una estrategia-llave de incursión por el propio desarrollo profesional y reflexión en torno a la implicación y desarrollo de las competencias dramáticas.

La elaboración de esta narrativa me posibilitó una parada en mi recorrido de educadora para reflexionar (...) Fue una mirada para el ejercicio de mi práctica y sobre todo creer que soy capaz. Un descubrir que educar es impregnar de sentimiento todo lo que hacemos (NP - Andreia).

Observamos y somos espectadores, actores y realizadores/directores de las acciones que van aconteciendo en la sala diariamente (...) Al realizar esta narrativa me quedé mucho más atenta a mi práctica correlacionada con la expresión dramática y allí estaba ella en todos lados (NP - Carla).

El interés y la motivación de las educadoras en la participación en este estudio son reflejados en estos fragmentos de narrativas profesionales, que evidencian no sólo ganas personales, como también visiones proyectivas y ensanchadas de los posibles efectos del mismo.

Considero importante participar en proyectos de investigación-acción, pues la experiencia que tengo de participación en proyectos similares es que recibo más de que lo que doy, para además de ser un desafío para mí y una forma de renovarme (NP - Laura).

Espero (...) añadir más conocimientos a mi experiencia personal y profesional y que crezcamos todos juntos. Espero que la sensibilidad, que el mundo de la expresión dramática nos dota, crezca y me ayude a mejorar mi práctica educativa y a mí como ser (NP - Carla).

Así, también persisten en estas narrativas expectativas de reparto y de construcción de conocimientos, de ampliación y complejidad de técnicas de expresión dramática, que revelan comprensiones cooperativas de investigación y de reflexividad con posibles implicaciones en el desarrollo no sólo de la profesionalidad, sino también de la personalidad y también de los niños.

Estoy bastante expectante, fundamentalmente en relación al reparto de estrategias que pueda desarrollar con los grupos de niños, reflexionar acerca de mi postura frente a la expresión dramática y de qué forma mi práctica podrá evolucionar a este nivel (NP - Margarida).

Pretendo que me suministre herramientas que me posibiliten llegar a dramatizaciones más complejas, implicando un encadenamiento de acciones. Anheo hacerme más creativa e innovadora en el aprovechamiento del espacio y materiales, de forma a desarrollar actividades ricas y verdaderamente enriquecedoras para mí y para mi grupo (NP - Cândida).

O sea, el retorno reflexivo (Lopes y Pereira, 2004) de los investigadores y la creación de espacios de interacción, reparto y decisión crearon el ambiente colegial y colaborativo deseado en la (in)formalidad del proceso de investigación. No obstante, las autoras definen la esencialidad de los grupos de formación como "lugares privilegiados del soporte social

necesario a la gestión de las ansiedades personales y a la construcción dividida de nuevas prácticas" (p. 119).

En este sentido, a partir de la observación en los contextos, de la formación e interacción de y entre dos tipologías de equipas, de los diferentes escritos y del carácter cíclico de los encuentros, se persiguió: la formación de una conciencia del y en el proceso por los intervinientes; la tomada de decisiones o la realización de acciones. Así, con el denominador de la teoría dialógica de la acción de Freire (2002), los sujetos se encontraron "para la pronunciación del [su] mundo, para su transformación" (p. 166).

Las narrativas de observación, para además de ser uno de los instrumentos más significativos en una investigación-acción para captar o construir información cualitativa, emergieron de la necesidad de relatar y reflexionar acerca de la evolución del estudio, contribuyendo para nuestra distanciamiento y proyección del y en el proyecto. Como estas narrativas correspondieron a la dialéctica entre la teoría y la práctica, entre conceptos locales y universales, entre fenómenos educativos y artísticos, su categorización integró referencias del cuadro de fundamentación, decisiones e interpretaciones de las dinámicas realizadas, que sistematizamos en seis voliciones dramáticas.

- Gestión de focos: Las educadoras evidencian la movilización de competencias de organización y de estimulación del grupo -sea en actividades de transición, como en actividades orientadas en pequeños y grandes grupos- para enfocar los niños en las acciones, por ejemplo: utilizan la representación de gestos codificados; se mantienen atentas y demuestran capacidad de respuesta. O sea, las educadoras gestionan la comunicación con y entre los niños y otros adultos, simultáneamente, aun no estando cerca de ellas o de ellos.
- Intencionalidades planeadas y emergentes: Las educadoras desarrollan acciones dramáticas planeadas –juegos de imitación, de representación y de creación– con la explotación de algunas emociones y percepciones. Además, muestran valorar y dinamizar, algunas veces, creativamente, momentos de transición. Pero también muestran tener epifanías lúdicas, por ejemplo, inducidas por los materiales utilizados, durante la orientación de actividades. Así, enfocan otros dominios a parte de la expresión dramática y de actividades de juego espontáneo.
- Cuestionamiento y promoción de la autonomía: En actividades que privilegian el dominio de la expresión dramática y del teatro, en momentos de experimentación y de ensayos parciales y generales, las educadoras revelan sensibilidad e intencionalidad pedagógica. Por ejemplo, la creación y desarrollo de proyectos colaborativos de o en drama envuelve capacidades de cuestionamiento directo a los niños "¿Qué llevas? ¿Qué dices?" (Educadora Laura), de escucha, de aceptación o problematización e integración de otras propuestas. En diferentes ensayos observados, se notó que los niños ya habían asimilado la secuencia de las situaciones, sea a partir de las músicas seleccionadas, como a partir de la narración, siendo pocas veces necesaria la intervención de las educadoras.
- Sustentación y complejidad del juego: Las educadoras sustentan un papel importante en la participación activa en diferentes juegos, no sólo como mediadoras de los diferentes intereses de los niños, sino también para que los juegos o ejercicios dramáticos sean explotados de forma adecuada. Las

educadoras evidencian capacidad de articulación de diferentes contenidos en actividades de expresión dramática –por ejemplo, de la educación para el ambiente y para la salud– por un lado, y, por otro, movilizan capacidades de diversificación de las acciones dramáticas y de distanciamiento de las mismas: "Voy a ducharme, y no bañarme, pues debemos ahorrar agua. (...) Voy a desayunar: leche con azúcar, ¡pero poco! (...) Yo estoy bebiendo de una taza, así [representa], pero si están bebiendo de un vaso es así [representa]" (Educadora Andreia).

- Cooperación y complicidad: Las educadoras encuentran estrategias de estimulación del juego y de concienciación del mismo, no fijándose en un único espacio e interviniendo en el sentido de la resolución de los problemas emergentes, expresamente: por las explicitaciones de lo que significa jugar autónomamente y con el otro; recurriendo muchas veces a la necesidad y valoración del reparto y de la entretienda. Las educadoras también promueven el sentido comunitario y democrático que el hacer teatro transporta; así, como se denota auto y hetero-concienciación de las posibilidades que éste detiene (a través de la posibilidad de representación de un personaje femenino por un niño que faltó), por la (des)construcción de los códigos teatrales.
- Movilización de diferentes conocimientos, técnicas e inductores: Las educadoras movilizan el conocimiento científico y de ámbito curricular de la educación infantil; sus imaginarios, sus vivencias y memorias personales y profesionales; articulan diferentes técnicas e instrumentos de forma a inducir y motivar los niños en la realización de las diferentes actividades.

Estas voliciones no partirán apenas del análisis de contenido de las evidencias empíricas, fueron movilizadas y discutidas en los encuentros restringidos, porque figuraran en la estructuración de los guiones y, por eso, emergieron de la reflexión sobre las prácticas y de los momentos de formación. Así, esta categorización fue siendo fijada por la acumulación de los procedimientos del estudio.

Además, se comprendió que el trabajo de narrar materializa un "trabajo esencialmente fluido e «invisible» permitiendo recuperar sentimientos de productividad y adelanto; organiza y estructura (y clarifica) un trabajo fundamentalmente holístico e inclusivo permitiendo el análisis; fortalece la reflexión retrospectiva como forma de acceso a la maestría en sí" (Lopes y Pereira, 2004, p. 110).

4. DOS PROPUESTAS DE Y PARA UNA CONCEPCIÓN DE LECHOS DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA

Considerando que el agua de un río corre por diferentes terrenos, entendemos que la educación dramática es configurada por diferentes lechos. En una primera instancia esos lechos son generados y heridos pelas voliciones referidas. En una segunda instancia nombramos esos lechos con los dos ejes que el nuestro estudio asumió como principales para el desenvolvimiento de competencias dramáticas – el juego y las técnicas teatrales.

Interesa, en este momento, articular esas voliciones con las dos propuestas, evidenciando, con algunos ejemplos, cómo es que nuestra observación-participación-reflexión ha sido estructurada y desarrollada por las conversaciones y por las sesiones teórico-prácticas; una

vez que, estos encuentros han confluído para la prosecución de los objetivos del estudio y consecuentemente para la reflexión comprensiva y proyectiva sobre las competencias dramáticas en la heterogeneidad del desarrollo profesional de las educadoras infantiles.

4.1. La importancia del juego

Este ideario se concretizó en la planificación y realización de las dos primeras sesiones teórico-prácticas, con los siguientes objetivos: favorecer la consciencialización y el desarrollo de las capacidades y de las potencialidades del cuerpo en movimiento en el espacio; promover el conocimiento de técnicas de evolución de los juegos corporales y dramáticos. Movilizamos un ejemplo.

A partir de una observación realizada – en que la educadora Laura no potenció un juego de manipulación de objetos – se realizó, en el segundo momento de formación en equipo alargada, la experimentación y el desarrollo de aquel juego. La educadora concluyó y articuló desarrollos profesionales y personales:

Si la primera sesión fue el descubrimiento de las potencialidades de la expresión dramática [pues fue valorado el trabajo del cuerpo en movimiento en el espacio] y el alargamiento de este concepto, esta segunda sesión fue una inyección de confianza en mis propias capacidades (Registros escritos [RE] - Laura).

Como se refirió, también fueron planificadas y realizadas actividades con los niños. Presentamos dos ejemplos.

- La educadora Laura exploró con los niños una caja en que eran retirados movimientos. En un encuentro de reflexión y discusión se discutieron algunas potencialidades de este ejercicio, tal como el desempeño de los niños, y concluimos que se podría enfocar más la exploración de la calidad del movimiento a través de una mayor orientación. Fueron definidos dos objetivos: uno para el grupo (favorecer las capacidades de creer, hacer creer y sostener el creer a partir de la representación corporal); otro para la educadora (potenciar el conocimiento de estrategias de desarrollo de las expresiones corporales de los niños). La participación de la educadora fue nuclear para la prosecución de los ejercicios y así se formó una díada cooperante y en sintonía. La educadora refirió que: la sesión transcurrió bien y que sintió una creciente implicación e implicación del grupo; iría a desarrollar el último ejercicio - explotación de acciones escénicas con las manos.
- Se dinamizó una actividad para dos grupos de niños de dos años que partió no sólo del interés de preparar una dramatización con ellos, de la responsabilidad de las educadoras, como también para integrar en esta un ejercicio realizado en el primer momento formativo. La actividad exploró variantes del movimiento y de representación del proceso de crecimiento de un árbol, en que se articuló el trabajo sobre el gesto y la vocalización. Relativamente a la implicación de los niños, confrontamos la expectativa de la educadora Palmira -"consigo imaginar mi grupo envuelto en la representación de la actividad del árbol, estando ya ansiosa para experimentar esta dinámica" (RE)- con la nuestra perspectiva.

Mientras algunos [niños] se expresaban sin cualquier bloqueo (...), otros fueron más económicos en la expresión verbal y no verbal. (...) algunos niños estaban a realizar aquellos movimientos por primera vez, otras estaban en un proceso de investigación de cómo realizar las acciones propuestas (Narrativas de observación [NO]).

Los niños, e idealmente (con) los adultos, al perseguir sus antojos y sus ideas durante la comunicación y las experiencias pedagógicas, que se presuponen lúdicas, evidencian y desarrollan actitudes de organización y diversas aprendizajes. Esas son muchas veces mediadas e inducidas por los espacios, materiales o por sus propios cuerpos (Sustentación y complejidad del juego; Cooperación y complicidad).

En simultáneo, la efectiva coparticipación en el juego puede ampliar de forma enriquecedora y cumulativa esos antojos e ideas personales que persiguen el (in)finito, sea en la definición de los mundos imaginarios y reales, como en la determinación de las potencialidades de esas interacciones, de esos espacios y materiales; por ejemplo, en el encuentro de necesidades de otros sujetos, objetos, lugares (Gestión de focos y Intencionalidades planeadas y emergentes).

En la senda de esta subjetivación e intencionalidad necesarias, Ryngaert (1981) alude que el niño en juego espontáneo y dramático – en que se experimentan situaciones y personajes – olvida los constreñimientos de la realidad diaria al mismo tiempo que elabora reglas, siendo ésta la característica que suministra al juego sus calidades de instrumento de investigación y conocimiento del mundo (Cuestionamiento y promoción de la autonomía).

En este cuadro, y habiendo sido una referencia algunas veces referida por el investigador principal en los encuentros restringidos para reflexionar sobre las prácticas (Movilización de diferentes conocimientos, técnicas e inductores y Sustentación y complejidad del juego), se recupera la triangulación de la capacidad de respuesta del sujeto en el juego dramático definida por D. Singer y J. Singer (1992): creer (en su papel, en la acción); hacer creer (a los espectadores, que también pueden ser jugadores, de la veracidad ficticia); y sostener el creer (capacidad de mantener el juego).

Así, estas competencias fueron comprendidas y desarrolladas por las educadoras, por cuanto en los RE valoraron la experiencia y la implicación personal: Sentí durante todos los momentos un bienestar constante (...) sentí libertad de expresión permitiendo entrar en contacto con el «yo» (RE - Cândida); Sentí que aprendí con mi cuerpo (RE - Júlia); Progresivamente fuimos quedándonos más implicadas y abstraídas del mundo exterior (RE - Palmira); los movimientos, el espacio, me trajeron recuerdos significativos y muchas añoranzas (RE - Andreia).

En esta secuencia y en semejanza con la intencionalidad de nuestro estudio – la promoción de las competencias dramáticas en la profesionalidad del educador infantil – Freitas (2011) resalta el jugar como un saber específico y condición para el desarrollo profesional de educadores infantiles, por el factor estructural y emancipador del juego, dividido entre adultos y niños, y nota que los momentos de formación continua deberían posibilitar "una verticalidad en las reflexiones sobre este objeto" (p. 12).

En este sentido, la educadora Laura compartió oralmente, en el primer encuentro del equipo de trabajo y con la anuencia de las compañeras presentes, que este tipo de formación está ausente de los planes de formación continua y subrayó que "Las formaciones son siempre las mismas y muchas veces ni son lo que necesitamos" (RE –Laura)

4.2. La contribución de Augusto Boal

Otra raíz de nuestro concepto de actividad dramática emerge de la correlación entre la definición de ésta por Courtney (1990), en dos tipos – procesal (actividad dramática espontánea) y formal (productos teatrales) –, y las hipótesis de acción desarrolladas por Boal (2002) quien concibió algunas formas de operacionalización teatral con el objetivo de la transformación subjetiva del sujeto y de los contextos, a través de la exposición y consecuente indagación de las cuestiones sociales y políticas, para además de crear el término *spect-actor* para relevar la importancia de la realización y fusión de los papeles de observador y actuante.

Así, entendemos que estas tipologías e hipótesis de acción pueden ser movilizadas en la práctica pedagógica, bien por los docentes, bien por los niños; no sólo en las sesiones de expresión dramática, sino también en la utilización consciente e intencional de éstas en lo cotidiano.

Para la actividad dramática procesal, proponemos la conexión con la explotación de los ejercicios musculares, sensoriales, de memoria, de imaginación y de emoción, destacados por Boal (2002), considerándolos como variantes de la acción dramática, por cuanto están presentes en la forma de expresión de los individuos y caracterizan sus cuerpos y conocimientos.

Para la actividad dramática formal, sugerimos la experimentación de las técnicas de teatro fórum, de teatro invisible y de teatro imagen. El teatro fórum se basa en la (re)creación de situaciones-problema reales en que los observadores y espectadores son invitados a sustituir a los jugadores-actores de forma que representen una solución o decisión sobre el tema o conflicto abordado. En esta tipología teatral, el educador asumirá el papel de *curinga* que realizará inicialmente juegos de calentamiento y predisposición con todos y la mediación de esta dinámica. El teatro invisible es una técnica próxima al *happening*, en que una persona o un grupo (en este caso no profesional) deciden representar una escena estructurada en que el público es integrado en la situación y actúa de modo espontáneo y crítico, sin saber que se trata de una dramatización. El teatro imagen consiste en el desarrollo del juego de la construcción de esculturas corporales a partir de un tema. En esta técnica, deben ser construidas imágenes corporales justas al problema real, después debe ser dada la posibilidad a todos los espect-actores de que creen imágenes de transición y que finalmente construyeran una escultura-imagen ideal.

A pesar de Boal (2002) haber desarrollado otras modalidades (por ejemplo: teatro legislativo; teatro periódico) y no haber previsto que cualquiera una fuera aplicada en la educación infantil, consideramos que las técnicas seleccionadas son sensibles de adecuación y utilización con niños en edad preescolar. Pues las juzgamos no sólo próximas y más específicas al preconizado por las *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Departamento da Educação Básica, 1997) en el dominio de la expresión dramática, pero

también sensibles de explotación por las características y necesidades de desarrollo de los niños en esta franja etaria, una vez que se prevé: la vivencia y la experimentación de lenguajes artísticos; la formación personal y social.

Concomitantemente, estos presupuestos se revelan coherentes con nuestra asunción sobre el carácter transversal de la movilización de competencias dramáticas, con el desarrollo de los procesos de y para la práctica pedagógico-artística; pueden ser promovidos lugares para una creciente complejidad y descodificación de los *que estés* de la actividad dramática espontánea o emergente hasta las exigencias y variables de la creación y de la puesta en escena.

Este ideario se concretizó en la planificación y realización de las de los últimas sesiones teórico-prácticas, con los siguientes objetivos: promover el desarrollo de capacidad de expresión verbal; incentivar el desarrollo del conocimiento de técnicas de improvisación (no estructurada y estructurada); favorecer el desarrollo del conocimiento de técnicas teatrales de Augusto Boal; estimular el desarrollo de las capacidades de concepción teatral y de reflexión para la intervención en contexto. Subrayamos dos ejemplos.

- 1) El interés y la motivación de tres educadoras desbordaron las dinámicas de los encuentros formativos y de las salas, a lo que hayan propuesto que se realizase dos sesiones con los niños y sus padres y madres. Como asentimos la ampliación del campo de trabajo, en un encuentro restringido, se planificaron las líneas de acción, por ejemplo: se definió utilizar espacios diferenciados (un interior y otro exterior); se decidió privilegiar un inductor diferente en cada sesión (la música y los objetos). Este proceso contó con la revisión de planes de acción, ensayos y nuestra participación en las sesiones. Los participantes, desde inmediatamente, demostraron disponibilidad para este tipo de propuestas. Pero también comprendemos y verificamos la importancia que estas sesiones fomentaran al nivel de la sensibilidad y de la fruición estética. La presencia de parejas también fue potencial, pues reconocieron entre sí sus calidades de movimiento mientras cooperaban en la realización de actividades creativas con los hijos; además, exploraran y ampliaran su complicidad.
- 2) A partir de una observación en una sala de actividades en que se perspicuo la posibilidad de explorar la técnica de teatro fórum, durante dos sesiones de formación, se experimentó y se indagó sobre ejercicios del teatro imagen, del teatro fórum y del teatro invisible. Sobre uno de estos, la educadora Palmira concluyó: La situación-problema también me pareció bastante útil porque puedo utilizar en mi práctica diaria como forma de intervención en grupo. La conciencia de mi intervención como educadora en la formación social de los niños y en el contexto que me envuelve, también fue bastante interesante (RE).

Consecuentemente al conocimiento de las técnicas de Boal (2002), todas las educadoras asumieron la adecuación y el desarrollo, en sala de actividades, de algunas acciones referentes a estas técnicas. Señalamos un último ejemplo.

- 3) El hecho de dos grupos restringidos de una institución haber decidido realizar un teatro invisible en un espacio común/público con toda a equiba docente (ocho educadoras), porque fue identificada una situación-problema institucional sensible

de intervención ruido y malestar en el hall de entrada de la institución. La intervención o presentación "causó, como previsto, un impacto creciente. Inicialmente pareció que el público acreditó realmente en lo que estaba a acontecer. Las miradas curiosas y atentas se fijaban cada vez más" (NO). Algunas educadoras recibieron retorno por escrito: "Yo asistí y claro que confieso que extrañé y me quedé bastante curiosa" (Fátima); "Entré y me deparé con la escena: todos acostados en paralelo, casi sin se tocar, pero prójimos en la complicidad y fingiéndose indiferentes a los que allí estaban público ajeno y curioso, hasta participativo, pero atrapado completamente de sorpresa" (Mariana).

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro estudio evidenció que la especificidad de la expresión dramática del docente y sus prácticas preconizaran la constitución y el desarrollo de la educación y expresión artística y específicamente dramática. Expresamente, en este sentido, las educadoras escribieron en sus registros: "Espero (...) que ellas [las experiencias dramáticas] me transformen o vuelvan a despertar en mí la espontaneidad que a veces se queda olvidada (...) los ejercicios que hicimos podían ser hechos con mi grupo" (RE - Júlia); "Siento que este [imaginar historias, estar a gusto] es un elemento que deberé trabajar" (RE - Margarida); "Espero conseguir pasar todas estas sensaciones y emociones para mis niños" (RE - Palmira); "Me hizo pensar que necesito estar más cerca de los niños" (RE - Natércia).

La observación y las reflexiones retrospectiva y prospectiva por parte de las educadoras y de los investigadores repercutieron en diferentes tipologías de cooperación, en la experimentación y en la estructuración de conceptos, procedimientos y actitudes, en el dominio de la actividad dramática, lo que generó una mayor complejidad y desarrollo de las prácticas, o parte de ellas, y de los sujetos.

Así, se intentó colmatar un lugar *mezzo* de investigación y formación personal y profesional de los intervinientes y de los lectores, que se pretende no utópica, para llenar un *vacío* de (in)formación y por la toma de conciencia del impacto y valor de las competencias dramáticas.

Perseguimos la consolidación del ideario y de la *praxis* de una educación artística y dramática que, en la acepción de Freedman (2010), en la contemporaneidad, evoca la acción, el pensamiento creativo y la reflexión crítica como respuestas a las necesidades de una persona o de un grupo. Las educadoras ilustraron este recorrido en sus escritos: "me quedé feliz por pensar que voy a poder *llevar* [Cursivas añadidas] hoy conmigo *material* [Cursivas añadidas], *herramientas* [Cursivas añadidas], que hace mucho estaban adormecidos en mí (...) si por un lado *me solté* [Cursivas añadidas], por otro lado me quedé más consciente de algunas cosas" (RE - Natércia); "Conseguimos tener presentes, mientras hacemos las propuestas, el yo íntimo y personal y el yo profesional. Y se da una combinación creativa y desafiante" (RE - Carla). De este modo, nos alejamos de una visión instrumental de la actividad dramática como un anexo del currículo (Ryngaert, 1981) y que aún está presente en nuestra visión de algunas prácticas.

Las contribuciones enaltecidas en este texto, esencialmente de Boal (2002), que asumimos como potenciales en y para la educación dramática – si cada uno o grupo desear asumir el ímpetu necesario, aceptando, integrando y adecuando a sus realidades - pueden apoyar el visado cuestionamiento y desarrollo de desempeños.

Los referenciales movilizados también preconizaron la asunción de que los niños – al improvisar sobre un tópico, al pensar sobre la polisemia del mismo y sobre las (motivaciones de las) personas, al escoger y crear momentos para una posible representación, al experimentar diferentes tipos de organización y montaje temporal, espacial y escénica, al percibir como pueden funcionar los códigos y los juegos teatrales – operan conceptos, procedimientos y actitudes que desbordan el ámbito de la expresión dramática y del juego simbólico (siempre presentes) para el teatro, para el ejercicio artístico colectivo y para el pensamiento creativo y crítico.

Se figuró que el papel del adulto debe y puede ser activo y regulador de los procesos y de las formas de recepción, de producción y de apropiación de conocimientos, actitudes, lenguajes y convenciones. O sea, la vivencia de la actividad dramática, el levantamiento de cuestiones y propuestas de acción, llevan los niños a producir y a (re)conocer acontecimientos de los lenguajes artísticos.

Se notó que el juego depende no sólo de los niños, sino también de la disponibilidad, creatividad, entusiasmo, motivación, intereses, sentimientos, pensamientos y de la capacidad de trabajo del educador.

Se valoró la necesidad continua de profundización de referentes pedagógico-artísticos, de desarrollo de competencias socioculturales y teatrales de los participantes y que corresponden a una contribución para la ampliación del capital de investigación en esta área. En este sentido, es necesario experimentar nuevos hábitos y concepciones, en y con los intervinientes, sobre la actividad dramática.

Se conocieron algunos discursos, entendidos como acciones y pensamientos, que habitan la expresión dramática en la educación infantil y se comprendieron cambios o impactos en el desarrollo profesional de las educadoras. Se construyó una constante (conceptualización de la) formación como un proceso contextual y permanente, como un espacio de adquisición y desarrollo competenciales personales y profesionales de los docentes; de las cuáles enaltecemos las competencias lúdicas y específicamente las dramáticas. Fue en el pensar sobre las dimensiones e implicaciones de la actividad dramática que las educadoras adquirieron una mayor conciencia sobre su importancia.

En contraste, y a pesar de los polos teórico y técnico de este proyecto se caractericen y se afirmen coherentes con el polo epistemológico, este texto y este dispositivo de investigación-acción tienen limitaciones morfológicas. Más entendemos estas como potenciales y concentradas en el (in)gobierno de cada uno y en sus subjetivaciones, una vez que sólo el educador o el lector será capaz de interpretar y de adecuar los diferentes *lechos* que perscrutamos con vista al desarrollo de su profesionalidad.

Así, y a partir de la influencia de Agamben (2009), se alude a la contemporaneidad pedagógico artística, no sólo en un tiempo actual, pero también, en un espacio y en un ser

con otros, fundada muchas veces por preposiciones (dichas) extemporáneas en un esfuerzo de "girarse para atrás, contemplar las propias cogidas" (p. 62) pero poco vigentes o profanadores de zonas de confort o de fronteras. Se alude a una contemporaneidad unida y justa en la preconización *real* de la autonomía y de la implicación de los sujetos en ciclos de investigación-acción. Se alude a la transgresión crítica de procesos normalizadores para una nueva política *ideal* más próxima a las irregularidades de las culturas y a la (difícil) democracia, como abstención de poderes superiores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Barret, G., y Landier, J. C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Edições Asa.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre: les enfants, le jeu dramatique et le théâtre*. Montréal: Éditions Logiques.
- Boal, A. (2002). *Jogos para atores e não atores* (5ª. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boavida, J., y Amado, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas* (2ª. ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: a cognitive theory*. Canada: McGill-Queen's University Press.
- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, N.Y.: Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385. doi: 10.1016/S0742-051x(02)00004-5
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. En S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 28-38). London: Sage.
- Eurydice. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Ewing, R. (2010). *Australian education review - The arts and Australian education: realising potential*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: a definition to support contemporary practice. *Art Education*, 63(2), 8-15.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (34ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. B. (2011). *A formação continuada no brincar como um saber da profissionalidade de professores da educação infantil*. Ponencia presentada en el V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" São Cristóvão, Brasil. Disponible en <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/>
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Livraria Minerva Editora.
- Godinho, J. C., y Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), 43-54. doi: 10.1080/13569780500053155
- Heathcote, D., y Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen & T. Postlethwaite (Eds), *Enciclopedia internacional de la educación* (pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Koudela, I. D. (1992). *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción* (9ª. ed.). Barcelona: Graó.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática* (4ª. ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

- Lequeux, P. (1977). *A criança criadora de espetáculos: jogos de sombras, jogos dramáticos*. Porto: Família 2000.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lopes, A., y Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 109-132.
- Neelands, J. (1990). *Making sense of drama – A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- O'Toole, J. (1976). *Theatre in education: new objectives for theatre, new techniques in education*. London: Hodder & Stoughton.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of educational research*. London: Continuum.
- Read, H. (1973). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Editorial Piadós.
- Ryngaert, J.P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Singer, D. G., y Singer, J. L. (1992). *The house of make-believe: children's play and the developing imagination*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil* (7ª. ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Spolin, V. (2001). *O jogo teatral no livro do director*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2006). *Road map for arts education – Building creative capacities for the 21st century*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research-based professionalism in education? A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Winner, E., Goldstein, T., y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? - The impact of arts education*. Center for Educational Research and Innovation / OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: examples and reflexions*. London: Kogan Page.