

**TESIS DOCTORAL**

**2014**



**EL JUEGO TEATRAL COMO  
HERRAMIENTA PARA EL  
TRATAMIENTO EDUCATIVO Y  
PSICOPEDAGÓGICO DE ALGUNAS  
SITUACIONES Y NECESIDADES  
ESPECIALES EN LA INFANCIA**

**PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ  
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**U.N.E.D**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y**

**DIDÁCTICAS ESPECIALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIRECTOR: D. ANTONIO MEDINA RIVILLA**

**CODIRECTOR: D.JAVIER RODRIGUEZ TORRES**

U.N.E.D. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES. FACULTAD DE EDUCACIÓN.

TESIS: EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA EL  
TRATAMIENTO EDUCATIVO Y PSICOPEDAGÓGICO DE  
ALGUNAS SITUACIONES Y NECESIDADES ESPECIALES EN LA  
INFANCIA.

PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ. (LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA)

DIRECTOR: D. ANTONIO MEDINA RIVILLA  
CODIRECTOR: D. JAVIER RODRIGUEZ TORRES

*“Aquella niña busca ceremoniosamente en el baúl de los disfraces una excusa para el juego. Con su búsqueda personal está sin duda experimentando, proyectándose. Lo hace aprovechándose de todo lo que sabe e incluso, intuye. Su maestra y los demás niños y niñas le han enseñado a ser lobo, cazador, princesa, domadora, equilibrista, bailarina, maestra o paje. Le han mostrado que no hay que tener ningún miedo a traspasar –como Alicia- el espejo separador y comprobar por sí misma y con los demás qué hay detrás de aquel espacio de cristal, qué mundos convergen sobre un escenario que a ella le permiten crecer.*

*La niña, con su acción repetida y sin darse cuenta apenas, ha roto inhibiciones, ha espantado los temores; ha descubierto a los otros mientras actuaba y se ha dado cuenta de que, jugando al teatro, no encontrará diferencias, porque sobre aquellas tablas somos realmente iguales. Descubrió, junto a los demás, que el teatro es esencialmente un juego de equipo dotado con unas reglas sencillas y que en él tiene la Libre Expresión también su casa.*

*Sin duda, la niña estuvo esperando una señal –como esperan los niños y las niñas en diferentes lugares, en las aulas posibles e imposibles, así con sus ojos inmensos de comedores de estrellas, de realidades y de sueños-. Su maestra le abrió de golpe la puerta de la creatividad y de la imaginación, le propuso junto a sus compañeros y compañeras, con una sutil llamada, dar un paso adelante, la misma llamada que, tal vez se expanda, para que llegue a otros colegios, a otros espacios, a otros maestros y maestras que amen y deseen otra escuela, más luminosa, más colorista y festiva, más integradora y vital, más creativa, otra escuela vestida con todo lo que de maravilloso contiene ese **baúl de los disfraces** que desde el aula reclama nuestra atención y nos mueve a soñar.”*

(Prólogo escrito por José Cañas Torregrosa para esta tesis)

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera, en estas breves palabras, poder mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo:

En Primer lugar, a D. Antonio Medina, mi director de tesis, a quien conocí en una ponencia hace algunos años y me sorprendió tanto su saber, su rigor, su disciplina metodológica, su desvelo por el aprendizaje y la investigación, que me hizo quedar con la boca abierta y sentirme hormiga a su lado. Aún no he conseguido quitarme esa sensación de asombro cuando hablo con él, cuando leo su correo o cuando leo alguna de sus publicaciones. Gracias D. Antonio pues sigo con la boca abierta.

A D<sup>a</sup> Isabel Escudero que inicio mis pasos en este apasionante mundo de la Creatividad.

A D. Javier Rodríguez, mi codirector de tesis, mi ángel, mi jefe, mi amigo. Gracias porque siempre ha estado ahí, por su confianza, por creer en mí, pero sobre todo, gracias por hacerme un hueco entre las miles de responsabilidades y tareas que tiene, por hacer que lo difícil sea fácil, que lo extraordinario siga siendo extraordinario. Gracias porque es imprescindible y no sólo para mí.

Gracias a toda mi familia. A mi marido, en el que siempre me he apoyado, en el que he encontrado la seguridad y el resguardo, la tranquilidad y el sosiego. A mis hijas, Clara e Inés, que me han soportado horas y horas de encierro y que también han participado de la parte más divertida de esta investigación: el amor por el teatro. Y a mi pequeña Elisa a la que pido perdón por el tiempo robado. Tiempo que prometo recuperar.

Gracias a José Cañas, mi maestro, al Colegio N<sup>o</sup> S<sup>o</sup> de los Infantes, mi colegio. A mis amigos, a Mariano, a mis compañeros del colegio y de la Facultad, y a todos los que me quieren y han aportado su granito de arena.

Pero especialmente quiero dedicar estas páginas a los niños que han compartido conmigo mágicos momentos jugando a teatro, momentos llenos de armonía, creatividad, imaginación, nervios, risas, colores, sorpresas.....Gracias porque yo no sería yo si no llevara la educación y el teatro dentro de mí. Gracias por dejarme aprender a vuestro lado.



**ÍNDICE.**

**INDICE GENERAL**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>26</b>
1.1. Normativa educativa. Definición .....	27
1.2. Desarrollo de la Creatividad .....	29
1.3. Factores de la Creatividad .....	34
1.4. Programas para desarrollar la Creatividad .....	37
1.5. El lenguaje creativo del niño .....	41
1.5.1 El lenguaje secreto del niño .....	41
1.6. El juego infantil como medio para desarrollar la Creatividad .....	47
1.7. La expresión corporal y la Creatividad .....	53
1. 8. Creatividad y Educación Inclusiva .....	55
1.8.1. Mecanismos pedagógicos de la enseñanza creativa.....	55
<b>CAPITULO 2. TEATRO Y ESCUELA .....</b>	<b>57</b>
2.1. Historia del teatro en la escuela.....	58
2.2. Dramatización y legislación educativa en España.....	62
2.3. LOE y dramatización.....	64
2.4. La dramatización como actividad globalizadora del aprendizaje.....	69
<b>CAPITULO 3. DRAMATIZACIÓN Y APRENDIZAJE</b>	
<b>LÚDICO-CREATIVO.....</b>	<b>74</b>
3.1. Juego teatral como herramienta en el aula.....	75
3.1.1. Objetivos que cumple la dramatización.....	76
3.1.2. Los contenidos de teatro. Su tratamiento en la escuela.....	83
3.1.3. Metodología.....	89

3.1.4. Evaluación.....	93
3.2. Juego dramático.....	94
3.2.1. Concepto y fines.....	94
3.2.2. Juego, expresión y creatividad.....	96
3.3. El juego simbólico y el juego dramático.....	99
3.4. La expresión corporal.....	100
3.4.1. El Cuerpo: Imagen y percepción.....	100
3.4.2. El Cuerpo: Expresión y comunicación.....	103
3.4.3. Objetivos y contenidos de la expresión corporal.....	105
3.4.4. Juegos de Expresión corporal.....	106
3.5. El mimo.....	110
3.5.1. Objetivos.....	116
3.5.2. Contenidos.....	117
3.5.3. Criterios metodológicos.....	117
3.6. Teatro de títeres y marionetas.....	118
3.6.1. El Retablo.....	119
3.6.2. El arte de mover los muñecos.....	121
3.6.3. Utilización didáctica de los títeres.....	123
3.6.4. Objetivos.....	124
3.6.5. Principios metodológicos.....	125
3.7. Improvisaciones.....	125
3.7.1. Objetivos.....	126
3.7.2. Contenidos.....	126
3.7.3. Planteamientos didácticos.....	127
3.7.4. Algunos juegos de improvisación.....	127
3.8. Creación de máscaras.....	128
3.8.1. Objetivos.....	129
3.9. Ritmo y danza.....	130
3.9.1. La comunicación a través de la danza.....	132

3.9.2. Objetivos.....	133
3.9.3. Música y movimiento.....	134
3.9.4. Contenidos.....	135
3.9.5. Principios metodológicos.....	135
3.10. Preparación de una obra de teatro.....	137
3.10.1. Creación de historias y personajes.....	139
3.10.2. Los decorados.....	140
3.10.3. Efectos especiales.....	142
3.10.4. La música.....	143
3.10.5. Las luces.....	144
3.10.6. Maquillaje.....	145
3.10.7. El vestuario.....	147
3.10.8. Ensayos.....	148
3.10.9. Estreno.....	149

## **CAPÍTULO 4. JUEGO TEATRAL COMO RECURSO**

### **PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... 150**

4.1. Dramatización y habilidades personales y sociales en E. Infantil y Primaria.....	151
4.2. Relaciones interpersonales en la Dramatización.....	153
4.2.1. El trabajo cooperativo en la dramatización. Su importancia para la educación.....	154
4.2.2. La comunicación en las actividades de dramatización.....	155
4.2.3. Diferencias sociales e individuales en el juego dramático.....	156
4.3. La Inteligencia Emocional en la Etapa Escolar.....	158
4.3.1. Características de la persona emocionalmente inteligente.....	160
4.3.2. La Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil hasta la Educación Primaria.....	161
4.3.3. Competencias y habilidades propias de la Inteligencia Emocional.....	162
4.3.3.1. Aplicaciones de la Inteligencia Emocional.....	167



4.3.3.2. El rol del maestro.....	168
4.3.3.3. Diseño Curricular.....	169
4.3.3.4. Actividades de aula.....	170
4.4. La asertividad.....	171
4.5. Juego teatral versus Inteligencia Emocional.....	174

**CAPÍTULO 5: ALGUNAS SITUACIONES Y NECESIDADES  
EDUCATIVAS EN LA INFANCIA QUE PUEDEN SER TRATADAS  
CON EL TEATRO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA..... 176**

5.1. La integración educativa y la inclusión de necesidades educativas especiales....	177
5.1.1. Definición de integración e inclusión.....	177
5.1.2. Generalización de la acción educativa integrada o inclusiva.....	178
5.1.2.1 La integración en España.....	179
5.1.3. Integración educativa acomodada al paradigma de la calidad total.....	181
5.1.3.1. Organización de la planificación.....	181
5.1.3.2. Disponibilidad de recursos.....	182
5.1.3.3. Gestión de recursos.....	182
5.1.3.4. Metodología.....	184
5.1.4. Alcance de la interacción.....	184
5.1.5. Ventajas de la integración o inclusión total.....	185
5.1.6. Obstáculos a la integración.....	185
5.1.7. Como mejorar la integración educativa.....	186
5.1.8. Modalidades de integración educativa.....	188
5.1.9 Realidad de la integración e inclusión educativa.....	190
5.2. Dificultades lingüísticas.....	192
5.2.1. Introducción.....	192
5.2.2. Dislalias.....	193
5.2.3. La disfemia.....	195
5.2.3.1. Causas de la disfemia.....	195

5.2.3.2. Tipos de disfemia.....	196
5.2.3.3. Tratamiento de la disfemia.....	197
5.2.3.4. Características de la disfemia.....	198
5.3. Dificultades conductuales.....	200
5.3.1. Introducción.....	200
5.3.2. Hiperactividad.....	201
5.3.3. Retraimiento social.....	202
5.3.4. Conducta rebelde y agresividad.....	203
5.4. La atención.....	205
5.4.1. Definición de atención.....	205
5.4.2. Tipos de atención.....	207
5.4.3. Factores de la atención.....	207
5.4.4. Intervención psico-educativa.....	208
5.5. Conclusión de la fundamentación.....	210
<b>CAPÍTULO 6: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>212</b>
6.1. Esquema: Metodología de la investigación.....	213
6.2. Introducción.....	213
6.3. La investigación didáctica.....	214
6.3.1. Problemas y dificultades de la Investigación Educativa.....	214
6.3.2. Finalidades Generales y Creativas de la Investigación didáctica.....	216
6.4. Paradigmas en la investigación en educación.....	217
6.5. Investigación cualitativa.....	219
6.6. Investigación etnográfica.....	222
6.7. Estudio de casos.....	225
<b>CAPÍTULO 7: INVESTIGACIÓN 1. ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....</b>	<b>227</b>

7.1. Fases de la Investigación Etnográfica.....	228
7.1.1. Planteamiento.....	228
7.1.2. Desarrollo de la Investigación.....	229
7.1. 3. Técnicas de Investigación.....	231
7.1.3.1. Encuestas.....	231
7.1.3.2. Diagrama Causa-Efecto.....	274
7.1.4. Conclusiones de la Investigación.....	292

## **CAPITULO 8: INVESTIGACIÓN 2. ESTUDIO DE CASOS.**

### **TRATAMIENTO DE ALGUNAS NECESIDADES EDUCATIVAS**

<b>A TRAVÉS DEL JUEGO TEATRAL.....</b>	<b>295</b>
8.1. Planteamiento y objetivos de la investigación.....	296
8.1.1. Objetivos.....	297
8.2. Hipótesis de la Investigación.....	298
8.3. Muestra.....	299
8.4. Metodología:.....	300
8.4.1. Papel del investigador.....	302
8.4.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información y datos.....	306
8.4.2.1. Observación participante.....	307
8.4.2.2. Cuaderno de registro o diario de campo.....	310
8.4.2.3. Escalas estimativas.....	317
8.4.2.4. Registros anecdóticos.....	317
8.4.2.5. Entrevista.....	318
8.4.2.6. Grabaciones en video y sesiones fotográficas.....	321
8.5. Análisis e investigación del estudio de casos.....	323
8.5.1. Estudio de Casos múltiple .....	324
8.5.2. Validez y fiabilidad en el Estudio de Casos.....	324
8.5.3. Triangulación.....	326
8.5.4. Fases de desarrollo del estudio de casos.....	328

8.5.5. Estudio de caso número 1: J. un alumno con Dislalia.	
Evaluación, diagnóstico y tratamiento.....	329
8.5.5.1. Metodología.....	331
8.5.5.2. Análisis de resultados.....	334
8.5.5.3. Conclusiones de los datos.....	335
8.5.5.4. Elaboración del informe.....	336
8.5.5.5. Programa de intervención.....	345
8.5.5.6. Triangulación.....	347
8.5.5.7. Conclusión de la investigación número 1.....	350
8.5.6. Estudio de caso número 2: N. un alumno con Disfemia.	
Evaluación, diagnóstico y tratamiento.....	351
8.5.6.1. Ficha individual del alumno detectado con posible disfemia	351
8.5.6.2. Entrevista a la tutora.....	353
8.5.6.3. Tratamiento específico para el alumno N.....	357
8.5.6.4. Consejos sobre la intervención.....	359
8.5.6.5. Terapia a través del juego teatral.....	360
8.5.6.6. Triangulación.....	362
8.5.6.7. Conclusión de estudio de casos número 2.....	370
8.5.7. Estudio de casos número 3: A. un alumno con falta de atención.	
Evaluación, diagnóstico y tratamiento.....	374
8.5.7.1. Aplicación de fichas Diagnósticas de atención PortaGuide.	378
8.5.7.2. Conclusiones y tratamiento.....	382
8.5.7.3. Terapia a través del juego teatral.....	384
8.5.7.4. Conclusión de la investigación.....	386
8.5.7.5. Triangulación.....	387
8.5.8. Estudio de casos número 4: S. un alumno con falta de Asertividad Social.	
Evaluación, diagnóstico y tratamiento.....	392
8.5.8.1. Evaluación de la Asertividad.....	395
8.5.8.2. Prueba “Actiasert”.....	396

8.5.8.3. Test de referencia.....	398
8.5.8.4. Anamnesis.....	400
8.5.8.5. Pautas de actuación.....	403
8.5.8.6.Planteamiento de la intervención.....	405
8.5.8.7.Triangulación: Test de referencia ACTIASERT.....	406
8.5.8.8. Análisis de los resultados.....	425

**CAPÍTULO 9: EL PROYECTO EJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO..... 430**

9.1. Introducción.....	431
9.2. Descripción del proyecto.....	433
9.2.1. Objetivos.....	434
9.2.2. Contenidos.....	436
9.2.3. La sesión.....	437
9.2.4. Fases.....	438
9.3. Metodología: investigación en la acción.....	447
9.3.1. Espacio.....	447
9.3.2. Tiempo.....	448
9.3.3. Elementos materiales y personales.....	449
9.4. Sesiones o planteamientos.....	451
9.5. Evaluación.....	482

**10. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... 487**

**BIBLIOGRAFÍA..... 500**

**ANEXOS**

1. Guía Portage: fichas de cognición nº 65,68,72, 77, 83, 84.....	518
2. Material de trabajo: “Sensaciones en imágenes”.....	521

## **ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS**

### **FIGURAS**

Figura 1. Relación de conceptos fundamentales .....	211
Figura 2. Esquema metodológico de la investigación .....	213
Figura 3. Proceso de emergencia de problemas - situaciones .....	215
Figura 4. Diagrama Causa-Efecto .....	282
Figura 5. Diagrama general .....	283
Figura 6. Pasividad .....	283
Figura 7. Pocas normas.....	284
Figura 8. Mayor dependencia de los adultos .....	284
Figura 9. Inmadurez.....	285
Figura 10. Falta de apoyo de los padres .....	285
Figura 11. Poca formación específica.....	286
Figura 12. Falta de motivación .....	286
Figura 13. Diversidad del alumnado.....	287
Figura 14. Falta de apoyo de los padres .....	287
Figura 15. Normas poco claras .....	288
Figura 16. Delegación de funciones .....	288
Figura 17. Dificultad para saber cómo actuar.....	289
Figura 18. Excesivo tiempo de trabajo fuera de casa .....	289
Figura 19. Cambio de rol.....	290
Figura 20. Falta de programas de apoyo.....	290
Figura 21. Falta de leyes apropiadas .....	291
Figura 22. Falta de política sobre la estimulación precoz .....	291
Figura 23. Perfil aptitudinal del alumno J. ....	335
Figura 24. Relación Creatividad - Desarrollo integral .....	350
Figura 25. Ficha de recompensa y evaluación.....	387

**GRÁFICOS.**

Gráfico 1: Sector de opinión .....	239
Gráfico 2: Respuesta de la muestra .....	239
Gráfico 3: Respuesta según sector .....	240
Gráfico 4: Respuesta ítem 2 .....	240
Gráfico 5: Respuestas ítem 3.....	241
Gráfico 6: Respuestas ítem 4.....	241
Gráfico 7: Respuestas ítem 5.....	242
Gráfico 8: Respuestas ítem 6.....	242
Gráfico 9: Respuestas ítem 7.....	243
Gráfico 10: Respuestas ítem 8.....	243
Gráfico 11: Respuesta ítem 9 .....	244
Gráfico 12. Respuesta ítem 10 .....	244
Gráfico 13. Respuesta ítem 11 .....	245
Gráfico 14. Respuesta ítem 12 .....	245
Gráfico 15. Respuesta ítem 13 .....	246
Gráfico 16. Respuesta ítem 14 .....	246
Gráfico 17. Respuesta ítem 15 .....	247
Gráfico 18. Respuesta ítem 16 .....	247
Gráfico 19. Respuesta ítem 17 .....	248
Gráfico 20. Porcentaje ítem 17.....	248
Gráfico 21. Porcentaje ítem 18.....	249
Gráfico 22. Respuesta ítem 19 .....	249
Gráfico 23. Respuesta ítem 20 .....	250
Gráfico 24. Respuesta ítem 21 .....	250
Gráfico 25. Respuesta ítem 22 .....	251
Gráfico 26. Respuesta según localidad del centro.....	251
Gráfico 27. Respuesta ítem 23 .....	252
Gráfico 28. Respuesta ítem 24 .....	252
Gráfico 29. Respuesta ítem 25 .....	253

Gráfico 30. Autoconciencia 1.....	262
Gráfico 31. Autoconciencia 2 .....	262
Gráfico 32. Autoconciencia 3.....	263
Gráfico 33. Autoconciencia 4.....	263
Gráfico 34. Autocontrol 1 .....	264
Gráfico 35. Autocontrol 2 .....	264
Gráfico 36. Autocontrol 3 .....	265
Gráfico 37. Autocontrol 4 .....	265
Gráfico 38. Motivación 1 .....	266
Gráfico 39. Motivación 2 .....	266
Gráfico 40. Motivación 3 .....	267
Gráfico 42. Motivación 4.....	267
Gráfico 43. Empatía 1 .....	268
Gráfico 44. Empatía 2 .....	268
Gráfico 45. Empatía 3 .....	268
Gráfico 46. Empatía 4 .....	269
Gráfico 47. Relación con los demás 1.....	269
Gráfico 48. Relación con los demás 2.....	270
Gráfico 49. Relación con los demás 3.....	270
Gráfico 50. Relación con los demás 4.....	270
Gráfico 51. Relación con los demás 5.....	271
Gráfico 52. Relación con los demás 6.....	271
Gráfico 53. Relación con los demás 7.....	271
Gráfico 54. Relación con los demás 8.....	272
Gráfico 55. Relación con los demás 9.....	272
Gráfico 56. Relación con los demás 10.....	272
Gráfico 57. Relación con los demás 11.....	273
Gráfico 58. Ritmo del habla. Caso 2 .....	370
Gráfico 59. Fluidez del habla .....	371



**TABLAS**

Tabla 1. Tipos de interacción en los grupos .....	155
Tabla 2. Cuadro que nos indica cuando derivar a un niño para tratamiento logopédico.....	199
Tabla 3. Diferencias en los aspectos epistemológicos, metodológicos y utilitarios de Cook - Reichardt .....	218
Tabla 4. Datos del cuestionario para padres.....	238
Tabla 5 . Datos cuestionario para profesores .....	261
Tabla 6. Registro diario de campo .....	312
Tabla 7. Registro del alumno J.A.....	313
Tabla 8. Registro del alumno N. ....	314
Tabla 9. Registro del alumno S. ....	315
Tabla 10. Registro del alumno A. ....	316
Tabla 11. Hoja de registro: ritmo y fluidez del habla.....	317
Tabla 12. Comparativa de disfluencias .....	372
Tabla 13. Grado de afección emocional.....	373
Tabla 14. Grado de relación social.....	373
Tabla 15. Guía Portage de Educación 1 .....	389
Tabla 16. Guía Portage de Educación 2 .....	391
Tabla 17. Tabla para evaluar la asertividad a través de la respuesta de los compañeros .....	396
Tabla 18. Resultados de la prueba Actiasert .....	424



## **INTRODUCCIÓN.**

El planteamiento de la presente tesis ha sido realizar un estudio del potencial de utilización del juego teatral como herramienta para el tratamiento de algunas necesidades educativas, especialmente aquellas que tienen que ver con el desajuste lingüístico y el desajuste conductual y comunicativo.

A través del método de investigación-acción participativa se ha diseñado una estrategia de intervención que retoma elementos del teatro para desarrollar las competencias sociales y afectivas que algunos niños requieren.

Utilizamos el teatro porque es un juego que envuelve a todos sus participantes por igual y porque, como apunta Vygotsky, “*el juego es la escuela de la vida del niño y la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en una misma persona*”. (Vygotsky, 1998)<sup>1</sup>

Dentro de los principales propósitos que persigue la Educación, está el desarrollo de competencias socio-afectivas que lleven al niño a conocerse a sí mismo, a sentirse bien con los demás..... y ser capaz de realizar intercambios positivos con sus compañeros y con los adultos.

Lograrlo en un grupo heterogéneo, incluso con niños que muestran inhabilidades sociales por presentar NEE asociadas a problemas de conducta, exige de los educadores el empleo de estrategias educativas creativas y variadas, donde las actividades de representación teatral constituyen un medio idóneo que conjuga la música, la danza, la plástica y la literatura para que los niños reconozcan y expresen sus sentimientos y emociones, aprendan a controlarlos y reconozcan que pueden expresar y manejar sentimientos negativos a través de una acción positiva y lúdica.

Es en Educación Infantil y Primaria, el momento privilegiado para celebrar y estimular la buena capacidad dramática del niño. Por lo tanto, una intervención oportuna desde los primeros años de escolaridad previene que una persona genere problemas sociales, psicológicos o educativos, que pueden ser desde leves (bajo aprovechamiento, problemas de conducta, reprobación) hasta los considerados patológico-sociales en la adolescencia o edad adulta.

A partir de la práctica de actividades de juego teatral, los educandos pueden ir desarrollando aspectos importantes de su personalidad, individual y social.

---

<sup>1</sup> Vygotsky, Lev. (1998). *Pensamiento y lenguaje*

El concepto de Inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud que todos los niños necesitan sentirse incluidos en la vida educativa y social. Por lo tanto, la propuesta de intervención que planteamos no estará dirigida exclusivamente a los alumnos que experimentan dificultades sino que está encaminada a mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, dando la oportunidad a los alumnos de aprender de los compañeros y junto con ellos, en el aula.

La utilización en el aula de actividades dramáticas permitirá que todos los alumnos desarrollen sus capacidades artísticas; puedan tener más confianza para expresarnos sus sentimientos y emociones; hagan más ágiles y seguros su imaginación, su voz y su movimiento; obtenga más herramientas de comunicación y trabaje de forma más amena los objetivos y los contenidos del currículum.

Pero lo realmente importante es demostrar que el teatro tiene que ser vivo, original y divertido. Debe convertirse en un recurso y en un fin. Debe ser una herramienta y a la vez un premio para el alumno y su profesor. Convirtiéndose en una valiosísima herramienta cuando trabajamos con niños con necesidades educativas especiales, que debido a sus características físicas, intelectuales o emocionales, ven reducido su medio de comunicación y contacto con el mundo que les rodea.

Son varios los objetivos que hemos acometido:

- Realizar un estudio pormenorizado de todos los aspectos del juego teatral, aplicado a los niños de E. Infantil y Primaria.
- Indagar sobre algunos problemas de lenguaje, especialmente aquellos que tienen que ver con la respiración y la expresión espontánea.
- Analizar la expresión y la comunicación de los niños en situaciones de representación teatral que impliquen un guión o historia previa. (En estos tres puntos nos guiaremos especialmente por la metodología y observaciones acerca de Las Artes del lenguaje de la Profesora Isabel Escudero).
- Analizar la relación entre problemas de conducta y comunicación.
- Continuar la experiencia empezada hace tres años: Trabajando de forma normalizada con varios niños con necesidades educativas especiales, dentro de un grupo escolar de teatro.

- Implicar a los propios niños “actores” en la realización de los escenarios, máscaras y vestuario.
- Realizar una investigación cualitativa, ya que se pretende analizar la forma en que se desarrollan determinados acontecimientos (Prof. Gento, “Guía práctica para la investigación en educación”). Se trata de captar la realidad tal como las personas implicadas la experimentan.
- Elaborar un dossier de actuación, especificando algunas de las sesiones llevadas a cabo. Dicho dossier quedará como método de trabajo, utilizable en otras situaciones.
- Exponer las conclusiones de los logros conseguidos, las dificultades encontradas, y las propuestas de trabajo en un futuro.

Así mismo, la metodología abordada que se ha seguido es:

- Partiendo de los contenidos y técnicas adquiridos en el curso del doctorado “Creatividad” y la experiencia asimilada en el periodo de investigación “Creatividad e Inteligencia Emocional”....
- .... En primer lugar, el estudio de documentos, artículos, tesis, webgrafía y estudio de casos relacionados con el tema, así como el descubrimiento de documentación, técnicas y recursos teatrales que favorezcan tanto la expresión y representación de los niños como la fabricación por ellos mismos de escenario, máscaras y vestuarios.
- En segundo lugar, el trabajo metódico con varios niños con necesidades educativas especiales dentro de un grupo heterogéneo. Concretamente, dos sesiones semanales durante el curso escolar. Llevando un control de todas las actividades aplicadas, así como de las respuestas de los niños.
- En tercer lugar, recopilar, estructurar, analizar y redactar todos los documentos elaborados para el mencionado proceso.

Se ha realizado, en primer lugar, una revisión sobre la teoría del juego teatral y la representación como factor interviniente en el crecimiento psicoafectivo del alumno. Las fuentes epistemológicas, han ayudado a centrar esta investigación, donde los diferentes enfoques teóricos, y los autores que los defienden, crean las bases conceptuales y metodológicas sobre la teoría del juego simbólico y cada uno de los elementos que la componen.

Se ha añadido al encuadre la descripción de las distintas patologías que manifiestan los niños observados; patologías que servirán como referentes a las dificultades que presentan los pequeños en la comunicación, y no como “etiquetadoras” de sus actuaciones, adquisiciones y comportamientos.

En este contexto se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, orientada al cambio y a la toma de decisiones, en la modalidad de investigación acción colaborativa y tratando de establecer la colaboración multisectorial que une al investigador responsable del programa y miembros de la comunidad educativa, con el propósito explícito de utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas, a la vez que propiciar un cambio social positivo. Y se llega a término con la participación de aquellos que están implicados en el problema y su solución (Buendía, 1998).<sup>2</sup>

La investigación se planteó para que fuera llevada a cabo por una educadora-psicopedagoga- monitora teatral. Trabajando tanto en el aula ordinaria como en el taller de teatro que el centro educativo tiene abierto a alumnos de E. Infantil y Primaria

Como el objetivo prioritario es mejorar la práctica educativa, se puso especial cuidado en la comunicación estrecha con los distintos educadores y así poder llevar a cabo un trabajo conjunto en la consecución de todas las fases del proyecto, incluyendo a otros miembros de la comunidad educativa como a los padres de las familias.

Pero el objetivo general de la investigación ha sido crear y aplicar un método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el niño con necesidades educativas lingüísticas y conductuales, que desarrolle su potencial comunicativo verbal y no verbal.

En cuanto a la validez de la investigación, diremos que tiene validez interna ya que la información recogida es auténtica, pero no tiene validez externa pues la muestra de sujetos no es significativa debido al pequeño tamaño muestral. Es una muestra no probabilística e intencional.

Está compuesta por 20 alumnos de diferentes niveles Educación Infantil y Primaria, así como los profesores y tutores de los distintos alumnos pertenecientes a la comunidad educativa del Colegio N<sup>o</sup> S<sup>o</sup> de los Infantes. Toledo.

---

<sup>2</sup>Buendía, E., Colás, P., Fuensanta, P., 1998, p. 264

Basándonos en las etapas fundamentales del proceso de investigación acción descritas por Álvarez-Gayou (2005)<sup>3</sup>, detallaremos las que se han desarrollado, y que son:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.
2. Elaboración de un plan de actuación.
3. Desarrollo del plan y recogida de datos de su puesta en práctica.
4. Reflexión, interpretación y replanificación de resultados.

Dentro de este orden de ideas, para llevar a cabo el primer paso, se realizó una evaluación diagnóstica con el fin de verificar la presencia de NEE asociadas a problemas de expresión y comunicación e identificar aquellos elementos que las estuvieran favoreciendo. El diagnóstico se efectuó bajo una visión ecológica que contempla el aula regular, no como un elemento aislado, sino como parte de otros sistemas que afectan su funcionamiento: la escuela y la comunidad.

Con la información recabada se obtuvieron los siguientes casos con los que trabajar de forma explícita:

1. Alumno con dificultades lingüísticas: Dislalia
2. Alumno con dificultades lingüísticas y emocionales: Disfemia y falta de autoestima.
3. Alumno con timidez extrema
4. Alumno con déficit de atención

Posterior al diagnóstico escolar se efectuó, a los niños reportados por su educadora con NEE, una evaluación psicopedagógica, entendida como:

*“La Evaluación psicopedagógica es un proceso de recopilación, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos puedan precisar”* (Calvo, A., Martínez, A., 2001)

---

<sup>3</sup> Álvarez-Gayau, J. L. (2005). *Cómo hacer investigaciones cualitativas*. Barcelona. Paidós

Seguidamente y una vez detectadas las NEE específicas de los cuatro niños, se definió un programa de intervención que incorporó las técnicas del teatro como estrategia que permite desarrollar competencias socio-afectivas. Dicho programa contiene los elementos sugeridos por José Cañas (2009): Técnicas, objetivos, estrategias a poner en práctica, recursos y temporalización prevista. Además incluye la justificación, la fundamentación teórica, horarios, lugar y formas de evaluación.

Así mismo, el plan de intervención se desarrolló a través de una sesión semanal de dos horas de duración, donde se trabajaba: la expresión corporal, vocalización, respiración, relajación, danza, improvisación, creación de personajes, utilería, montaje, maquillaje, taller de marionetas, vestuario, tintes de telas, música y sonido.

Dentro de este marco, la hipótesis inicial planteada quedó precisada de la siguiente manera:

*El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales.*

A esta hipótesis hemos marcado varias sub-hipótesis:

- Los niños de E. Infantil y Primaria, con n.e.e. necesitan estrategias específicas de comunicación.
- Existe un enlace entre las necesidades comunicativas con los demás y el desarrollo de la competencia afectiva-emocional.
- El juego teatral y expresión corporal están poco presentes en el proyecto curricular de Educación Infantil y Primaria.
- Es importante que los niños que intervienen como actores en la representación teatral, sean también los creadores y realizadores de los materiales utilizados: máscaras, vestuarios, escenarios, así como de la elaboración de las tinturas de colores.
- Los padres o tutores desconocen el potencial educativo de los métodos creativos.
- Los tutores necesitan un método de trabajo para potenciar la comunicación y expresión, de forma atractiva, en sus aulas.

Las técnicas o instrumentos para la recogida de información, han sido:



- Cuestionarios
- Pretest- postest
- Escala para medir el nivel lingüístico de los alumnos
- Hojas de observación y registro de conductas
- Tabla de valoración de nivel de adquisición de las conductas
- Pruebas estandarizadas
- Observación directa

Se ha hecho uso de la estadística descriptiva que permite resumir la información, ordenándola, clasificándola y tabulando las respuestas obtenidas a través de los instrumentos. La presentación y tratamiento de algunos resultados se ha realizado a través de la técnica de cuadros y gráficas. También se ha utilizado el soporte visual y auditivo donde han quedado grabadas distintas sesiones o juegos.

Los datos recabados de la participación de los niños en las actividades diseñadas se han anotado en un diario de campo, utilizando la observación participante. Y se han verificado a través de la triangulación metodológica. Estos datos indican que se han ido favoreciendo relaciones interpersonales más armónicas, autoconfianza y mayor autonomía en los niños de la muestra, desvaneciéndose gradualmente las situaciones problemáticas conforme se ha introducido la intervención.

Los resultados de la investigación han sido positivos y valorados por los distintos integrantes: Los alumnos con n.e.e. han encontrado una herramienta útil para su vida personal que le permite encontrar “otras” vías de comunicación. Los docentes están satisfechos por los logros conseguidos e incluso solicitan su extrapolación a otras áreas de conocimiento o competencias curriculares. Los compañeros han aprendido a conocer, respetar y disfrutar de todos los integrantes de su grupo. Y por último, los padres ven a sus hijos más contentos, sociables y receptivos.

Pero no debemos dar la investigación por cerrada, sino considerar que se ha abierto una importante puerta al trabajo diferente, atractivo, creativo e innovador para trabajar con alumnos con algunas necesidades educativas especiales, siempre desde un punto de vista inclusivo.



Capítulo 1

**CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN.**

### 1.1. NORMATIVA EDUCATIVA. DEFINICIÓN

Uno de los aspectos que introduce la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, es la Creatividad, aspecto que se recoge en su artículo 1 dedicado a los principios de calidad de la educación y que define como: “La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias actitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor”.

La anterior Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establecía en su artículo 2, referido a los principios de la actividad educativa y señalaba como uno de ellos, “el desarrollo de las capacidades creativas y de espíritu crítico”.

La importancia del citado aspecto venía ya reseñada desde la Ley General de Educación de 1970 que decía que: “los métodos didácticos habrían de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares”.

*“La creatividad está presente en hechos que cambian el rumbo de la humanidad, y puede también estar en los pequeños actos de nuestra vida cotidiana. Ello es así, porque la creatividad se vincula a una cualidad exclusivamente humana: generación de nuevos significados y sentidos que enriquecen la comprensión y el desarrollo”* (Sorín, 1992).<sup>4</sup>

Responde a una capacidad o aptitud mental al mismo tiempo que a una actitud o forma de comportamiento. El desarrollo de esta capacidad ha de llevarse a cabo a través de todos los contenidos que se imparten. No como se pensaba anteriormente que únicamente se refería a las artes plásticas, artísticas o manualidades. Se da por igual en las ciencias, las artes y las letras. Se puede fomentar en el estudio de las matemáticas, la tecnología o las lenguas.

Según la actual normativa (Decreto 67/ 2007 del 29 de mayo) se integra la experimentación y la observación directa e indirecta. De manera directa ya que el niño necesita partir de su propia actividad para conocer y representar la realidad que le rodea.

---

<sup>4</sup> Sorín, M. (1992); *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?*, Barcelona, Editorial Labor, S. A. pág. 32

La intensa actividad promovida y canalizada por el profesor ayudará al alumno a conocerse a sí mismo, a los demás y a los elementos y grupos de su entorno social y natural de manera diferenciada. Al mismo tiempo, el profesor orientará al alumno para que aprenda a integrar estos elementos en un todo significativo que se enriquezca progresivamente, desarrollando así su propia creatividad.

La observación, manipulación y experimentación de su propio cuerpo y de los objetos, posibilitará el conocimiento de sus posibilidades de acción y el despertar y desarrollo de sus sentidos, que al fin y al cabo es lo que entendemos por creatividad propiamente dicha.

Podemos definir la creatividad de muy diversas formas, alguna de ellas son:

- **Saturnino de la Torre** (2003), afirmaba que la creatividad es la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas.<sup>5</sup>
- **Barron, F y Harrington** (1981), la describe como la capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales.<sup>6</sup>

Existen tres aspectos que no varían en las distintas definiciones:

- Proceso.
- Producto.
- Persona.

La creatividad es una característica reservada a los productos que son inicialmente considerada como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como valiosos dentro de la comunidad pertinente. Se utiliza para referirse a la fluidez y manipulación de un extenso número de ideas, a la originalidad o capacidad de redefinir o de percibir formas distintas a lo habitual y a la elaboración o capacidad para embellecer los productos. (Herrera, 2004)<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Torre, de la S. (2003); *“Dialogando con la creatividad”*. Barcelona. Octaedro

<sup>6</sup> Barron, F. y Harrington, D. M. (1981). *“Creativity, intelligence and personality”*. Annual Review of Psychology, 32, 439-476.

<sup>7</sup> Herrera, C. (2004): La importancia de la Creatividad, en *Revista Digital*. Disponible en [http://share.pdfonline.com/c15f87ad94ad44e499d338f1bc7e59d8/Publi-Mundo\\_Educativo\\_03.htm](http://share.pdfonline.com/c15f87ad94ad44e499d338f1bc7e59d8/Publi-Mundo_Educativo_03.htm)

De todo ello deducimos que el individuo creativo es aquel que tiene unas habilidades especiales para utilizar el conocimiento de forma nueva, de manera que da soluciones inusuales a problemas no convencionales.

Todas las personas en alguna medida o en algún aspecto, somos o podemos ser creativos, pero la persona no sólo nace creativa, también puede desarrollar su creatividad gracias al entrenamiento o adiestramiento con técnicas creativas.

El desarrollo de la creatividad ayuda al niño a ampliar su conciencia y percepción, reteniendo lo que ve, oye y observa más fácilmente, lo cual le ayudará en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **1.2. EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD**

La creatividad es el motor que mueve el progreso. Una sociedad en cambio permanente exige planteamientos creativos a todos los niveles, la creatividad se da en todos los campos, no exclusivamente en el artístico. Es una capacidad susceptible de ser aumentada.

Sin embargo, paradójicamente, los planteamientos de la escuela en general responden más a esquemas basados en la memoria y la repetición que en el desarrollo de la creatividad; se tiende a ignorar la creatividad y matar la curiosidad más que a promoverla y, si se hace, es de una manera reglamentada, con lo cual la creatividad pasa a ser más una manifestación de buenas intenciones que un proceso que trascienda a todas las actividades del niño.<sup>8</sup>

El maestro debe ser un facilitador, un coordinador que ayuda a crear condiciones facilitadoras para que un grupo alcance su potencial creativo máximo. Podríamos decir que la tarea del maestro o coordinador es:<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Ponencia presentada en el Congreso de Córdoba Diciembre en 1997 por: Menéndez Ponte, M. *El desarrollo de la Creatividad y la Inteligencia Emocional del niño a través de la lectura*. Córdoba. Universidad de Andalucía

<sup>9</sup> Sorín, M. (1992); *“Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?”*, Barcelona, Editorial Labor, S. A. pág. 100

- Fomentar la comunicación
- Detectar y señalar los obstáculos
- Favorecer la solución dialéctica de los conflictos y contradicciones
- Analizar la funcionalidad de los roles grupales y promover su heterogeneidad
- Conducir al grupo al análisis de las situaciones que impiden el logro de la tarea
- Facilitar que el grupo pueda utilizar y potenciar “las buenas ideas” que van surgiendo en la producción grupal
- Estimular un clima de contención, y funcionar él mismo como continente
- Favorecer los vínculos
- Estar atento al tipo de necesidades que precisen los integrantes del grupo
- Introducir los elementos informativos o formativos que puedan regular la acción.

### **Indicadores de la creatividad**

Vamos a ver, pues, cuáles son los indicadores de la creatividad y cómo el proceso lector y expresivo, que debería comenzar desde los primeros meses del niño, (entre el 3º y el 5º mes) contribuye al desarrollo de la misma.

El primer factor que nos encontramos es la percepción.

Las personas percibimos el mundo que nos rodea a través de los sentidos, pero hay una diferencia fundamental entre el niño hasta los seis años y el niño a partir de los seis años. A través de los sentidos, el niño de 0-6 percibe y descubre el mundo, mientras que a partir de esa edad deja de descubrirlo.

**Los sentidos** se limitan a constatar una realidad ya conocida, a informarnos del entorno, pero no nos descubren ese entorno. Los sentidos continúan cumpliendo su papel de informadores del cerebro, pero han perdido la magia del descubrimiento. Y unos sentidos que no descubren hacen que el mundo sea menos interesante.

¿Cómo hacer que el niño no pierda esa magia, ese deseo de seguir explorando el mundo?

A los siete u ocho meses el cerebro del niño ya está perfectamente preparado para focalizar y recibir imágenes. En muchos casos, son imágenes de objetos que el niño conoce ofrecidas desde distintas perspectivas, desde distintos puntos de vista. Con dichas imágenes, el niño aprende en primer lugar a observar: un perro puede ser blanco, negro, pequeño, grande, grueso, flaco..., puede estar de frente, de espaldas, de lado...

En otros casos ocurre lo contrario: el niño toma conciencia de la realidad y la conceptúa a través de la imagen. Aquí la imagen es anterior a la real, hay un proceso de transposición: el niño está descubriendo, imaginando, e interpretando el mundo por medio de la imagen... El niño se relaciona con la naturaleza, con su entorno, con otros mundos... Las imágenes cumplen una doble función: por un lado, nos permiten verificar la realidad y, por otro, crear interpretaciones diferentes de esa realidad, porque la realidad es susceptible de ser modificada por nosotros. Y en eso consiste la creación, pues imaginar es el primer paso para poder crear. Por los caminos de la imaginación cada ser humano inventa su propia vida y descubre el mundo. Imaginando nos explicamos lo inexplicable.

Un segundo factor sería ***la asociación***,

Que no es otra cosa que aprender a imaginar desde el punto de vista de los sentidos: ¿cómo serían esos objetos que están allí si los tocáramos?, si los oliéramos, si los probáramos, si los oyéramos ¿A qué se parece ese objeto? ¿Qué lo hace diferente a los demás? ¿Para qué sirve? Aquí el educador juega un papel fundamental. Cuantas más relaciones de asociación proporcione al niño, más estará desarrollando su creatividad.

Como dice Vigotsky (1998) *“el hombre no sólo puede reproducir imágenes que guarda en la memoria, sino que también es capaz de combinarlas y producir otras nuevas”*. Las imágenes nos invitan a la asociación de ideas.

A partir de una imagen, un niño puede inventar un cuento, crear un personaje, dibujar un cuadro, componer una canción, escenificarla, inventar un diálogo, una retahíla o un poema, crear imágenes poéticas como la metáfora, la comparación o el símbolo, etc.

Las posibilidades combinatorias son múltiples: Las imágenes pueden asociarse con los sonidos, los colores, los ritmos, los sabores, los olores, las formas, la expresión corporal, las palabras... La imagen sugiere una historia que se hila con palabras y el niño puede ampliar las imágenes de esa historia con su imaginación, hacer que cobren vida, cambiar la historia, cambiar sólo las palabras... Aquí los más pequeños se sienten muy libres, todavía no están condicionados por los usos sociales y son capaces incluso de crear lenguaje, palabras tan lógicas y tan útiles como el verbo perchar, que nos evitaría colgar el traje en la percha.

Y es esa libertad la que nos proporciona un nuevo factor de creatividad: la originalidad.

En general, tanto la escuela como la sociedad, tiende a uniformar: todos pensamos con los mismos parámetros, observamos la realidad desde el mismo prisma y utilizamos las mismas estrategias para resolver los problemas. El niño “excesivamente original” (aquel que rompe la tendencia común hacia las formas estereotipadas) suele chocar con el medio en el que crece: provoca risas o, por lo menos, codazos y miraditas.

Cuando a un niño se le enseña una naranja y dice que es un sombrero o una casa, inmediatamente será corregido, lo mismo que se le corrige cuando pinta el sol azul o el campo violeta.

Es preciso romper los moldes y ataduras que llevamos dentro y permitir que las imágenes inquieten nuestra mente. Es preciso dejarnos invadir de vez en cuando por lo absurdo y obligarnos a una experimentación subjetiva de la realidad, evitando así que la mente se vuelva excesivamente acomodaticia. No hay que permitir que la realidad se apodere de nosotros, sino apoderarnos nosotros de la realidad y cambiarla a nuestro antojo. La imaginación supone en este sentido la conquista de nuevos mundos que se abren ante nosotros, la ruptura con la rutina, con el aburrimiento.

El juego, otro factor importante de la creatividad.

La cultura surge del juego y nos ofrece múltiples posibilidades para jugar.

La fantasía va íntimamente ligada al juego y forma parte de la realidad.



Es precisamente la imaginación o pensamiento mágico lo que nos puede salvar del racionalismo positivista al que estamos sometidos en la actualidad.

La fantasía de los cuentos o de los juegos permite al niño descubrir mundos inimaginables, buscar más allá de lo puramente inmediato, descubrir distintas soluciones para un mismo problema, dar un paso más para agrandar su mundo, humanizar ese mundo, exorcizar fantasmas liberando al subconsciente de frustraciones, ansiedades y miedos.

La fantasía despierta nuestra **curiosidad**, otro factor fundamental de la creatividad.

Esa inquietud por ir siempre un paso más allá, por descubrir qué puede haber detrás de la superficie, por querer saber más sobre un objeto o un personaje, es la clave para aprender a aprender creativamente.

Para que la curiosidad siga funcionando siempre y no se estanque, necesita de otros dos factores básicos que le ayuden en el desarrollo de la creatividad: **la flexibilidad y la espontaneidad**.

Una mente rígida que no da pie a que las cosas sean de manera diferente a la que son acaba matando la curiosidad.

Tenemos que ser capaces de alcanzar el grado de espontaneidad y de autonomía necesarios para tener nuestras propias ideas y no aquellas que nos imponen. De esta manera le estamos dando a nuestra mente la oportunidad de tener **intuiciones**, porque la intuición es dar un paso más hacia la tarea de crear.

Cuando uno tiene una intuición debe encauzarla de manera que le conduzca a una meta. En este sentido existen diferentes estrategias de estimulación creativa.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Ponencia presentada en el Congreso de Córdoba Diciembre en 1997 por: Menéndez Ponte, M. *El desarrollo de la Creatividad y la Inteligencia Emocional del niño a través de la lectura*. Universidad de Andalucía. Córdoba

### 1.3. FACTORES DE LA CREATIVIDAD

#### a) **FLUIDEZ:**

Capacidad para evocar una gran cantidad de ideas, palabras, respuestas... Según Guilford<sup>11</sup> ésta “*consiste en gran medida en la capacidad de recuperar información del caudal de la propia memoria, y se encuentra dentro del concepto histórico de recordación de información aprendida*”.

El mismo Guilford distribuye este factor en clases:

- **Fluidez ideacional:** producción cualitativa de ideas.
- **Fluidez figurativa:** las distintas formas que se pueden crear en un tiempo determinado.
- **Fluidez asociativa:** establecimiento de relaciones.
- **Fluidez de expresión:** facilidad en la construcción de frases.
- **Fluidez verbal**
- **Fluidez de las inferencias:** presentada una hipótesis han de imaginarse las consecuencias en un determinado tiempo.

#### b) **FLEXIBILIDAD:**

Capacidad de adaptación, de cambiar una idea por otra, de modificarla. Mira a los aspectos cualitativos de la producción. Existen dos clases:

- **Flexibilidad Espontánea:** es aquella, que aún sin proponérselo, utiliza el individuo cuando varía la clase de respuestas a una pregunta de un test.
- **Flexibilidad de adaptación:** cuando el sujeto realiza ciertos cambios de interpretación de la tarea, de planteamiento o estrategia, o de solución posible.

#### c) **ORIGINALIDAD:**

Tiene un carácter de novedad. Mira a las soluciones nuevas, inhabituales que aparecen en una escasa proporción en una población determinada.

Es el factor más determinante de la capacidad creadora.

---

<sup>11</sup> Guilford, J.P. (1978). “*Creatividad y educación*”. Paidós.- Buenos Aires.- Pág 18.

d) **ELABORACIÓN:**

Torrance lo define como el número de detalles necesarios para que lo dibujado se exprese por sí mismo.

Guilford (1978) lo define como la “producción de implicaciones”.

La elaboración hace que la obra sea lo más perfecta posible.

e) **REDEFINICIÓN:**

La solución de un problema desde diversas perspectivas.

Sería reacomodar ideas, conceptos, gente, cosas para transponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.

g) **ANÁLISIS:**

Capacidad para desintegrar un todo en sus partes. Mediante este factor se estudian las partes de un conjunto. Permite descubrir nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto.

h) **SÍNTESIS:**

Mediante esto se pueden combinar varios elementos para conformar un todo. Es mucho más que un simple resumen, es una “síntesis mental”.

Guilford acepta estos dos últimos factores como hipótesis, afirmando<sup>12</sup> “*Las estructuras simbólicas frecuentemente deben romperse antes de que puedan construirse otras. Es pues, deseable explorar diversas formas de actividades de síntesis y análisis en el terreno de la percepción, y de la conceptualización, con el fin de determinar la existencia de esos factores*”.

i) **SENSIBILIDAD ANTE LOS PROBLEMAS:**

El sujeto creador es sensible para percibir los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño o inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja.

El creador siente una especie de vacío, de necesidad de completar lo incompleto, de organizar lo desordenado, de dotar de sentido a las cosas.

---

<sup>12</sup> Guilford, J.P. (1978). “*Creatividad y educación*”.- Paidós.- Buenos Aires. Pág. 87

Moles lo define como “*la afición a explicar lo insólito*”.<sup>13</sup> La explicación de lo insólito es un reto para el auténtico creador. Está muy relacionada con otras dos grandes aficiones y tendencias del ser humano, como son la curiosidad, deseo de conocer las cosas de alguna manera secreta y su capacidad de admiración, de sorpresa.

**j) FACULTAD DE EVALUACIÓN:**

La valoración es imprescindible para el proceso creativo, conocido y valorado el producto puede ser considerado como válido el objeto alcanzado.

Existen otros factores a tener en cuenta, aunque no hayan sido tratados con tanta profundidad. Éstos han sido tratados por autores como Moles que hablan de la aptitud creativa, la motivación y la memoria. Guilford no comenta nada sobre la autoevaluación y la motivación pero otros autores incluyen la intuición y la justificación.<sup>14</sup>

**k) LA MEMORIA:**

Recoge datos y elementos, los conserva, los tiene en disposición de poder ser relacionados, y éstos en un momento dado hacen saltar la chispa de la imaginación.

**l) LA MOTIVACIÓN:**

Tiene una influencia cierta y definitiva sobre el proceso creador. Influye sobre el recuerdo y la elaboración. Es la impulsora de la acción, la que mantiene el esfuerzo permanentemente. Esta es individual y por tanto subjetiva.

**m) LA JUSTIFICACIÓN:**

Se trata de hallar una razón a la invención, para que sea útil a la humanidad.

**n) LA ORGANIZACIÓN COHERENTE:**

Es la capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de modo tal que nada sea superfluo. En otras palabras, “obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar”.

El sistema nervioso de las personas tiene un cierto nivel de plasticidad, gracias al cual, nuestro cerebro tiene la capacidad de responder a los cambios de manera flexible y

---

<sup>13</sup> Moles, A. y Caude, R.- “*Creatividad y Métodos de Innovación*”. Madrid. Ibérico Europea de Ediciones.- 1977.- Pág. 84.

<sup>14</sup> Torrance, E. (1977).- “*Educación y Capacidad Creativa*”. Morova.- Madrid, pág136

adaptada. Esta capacidad se denomina creatividad y debe trabajarse fundamentalmente en los años que abarca la Educación Infantil y Primaria, cuando existe la máxima plasticidad cerebral.

#### **1.4. PROGRAMAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD**

##### **TÉCNICAS:**

Diversos estudios de la creatividad han propuesto estrategias concretas para su desarrollo y/o recuperación en casos en que ésta ha sido reprimida o bloqueada. Torrance (1977) hace una recopilación de los principales investigadores sobre el tema:

Treffinger y Gowan (1971), elaboran una lista muy amplia de los métodos y programas educativos más representativos de 1950 a 1970, la cual da testimonio del gran interés que han puesto en este sentido diversos investigadores.

H. Furth (1974), propone una serie de actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento divergente del niño. Este autor basa su trabajo en los principios teóricos de J. Piaget, y lo enfoca a la orientación de los maestros en cuanto a ejercicios prácticos para llevarlos al aula. Su propuesta consiste en una serie de ejercicios para realizar con los niños, con el fin de enseñarlos a pensar. Furth considera que al estimular en algunas actividades del desarrollo del intelecto, se logra que se expanda ese afecto y que repercuta en el currículo en general.

Crutchfield y colaboradores (1966) desarrollaron un programa encaminado a aumentar las aptitudes del pensamiento creativo en los niños. Este programa consiste en una serie de propuestas de auto instrucción que el niño realiza en forma individualizada dentro de un grupo, determinando personalmente su ritmo de trabajo. El programa está formado por una serie de cuadernos de trabajo, relacionados con una historia continua, en los que se le pide al niño que resuelva diferentes tareas. Tiene que entrenarse en la percepción de los problemas con diferentes grados de complejidad, ambigüedades así como falta de unidad, y abocarse a resolverlos.

Osborn (1962) propone la técnica de *brain storming* (tormenta de ideas), que está enfocada más en adultos que en niños, pero también puede utilizarse con estos últimos.

Fue diseñada como un procedimiento para ayudar en la solución creativa de problemas, basándose en la idea de que cuanto mayor sea la cantidad de ideas producidas, mayor será la probabilidad de encontrar una respuesta buena entre ellas.

Esta técnica tiene tres grandes reglas:

1. No se rechaza ni censura ninguna idea, por absurda o extraña que parezca, la crítica es propuesta.
2. Escuchar a los demás, para añadir, mejorar sus ideas, sin entrar en críticas.
3. Proceder sin detenerse en discusiones ni largas explicaciones. Se actúa con rapidez, dando rienda suelta a la asociación de ideas, eliminando así represiones y censuras psicosociales.

Se plantea una cuestión abierta, durante un tiempo que puede oscilar de entre 10 y 30 minutos, se da el mayor número de sugerencias, una vez se agotan las aportaciones, se las clasifica y se organizan. Se mejoran y se evalúan para elegir las mejores alternativas. Esta técnica es para realizar en grupo.

En Educación Infantil y Educación Primaria, puede utilizarse **el torbellino de ideas** con temas tales como:

- Título de un cuento.
- Nombre de los personajes.
- Usos de un juego.
- Lugares donde podemos ir de excursión.
- Actividades para realizar en una fiesta.
- Modos de lograr que todos seamos felices.
- Cosas que podrían ocurrir si no existieran los colores.
- Como podríamos comunicarnos si no existiera la palabra.
- Cosas que podrían inventarse.
- ¿Qué pasaría si tuviéramos cuatro brazos?...

### **El arte de preguntar.**

Las preguntas deben ser motivadoras. El profesor formulará aquellas preguntas que le permitan conocer los intereses del grupo. Debe de guiar al alumnado indicando pistas, empujando por caminos que levanten nuevas ideas y hacer caer en la cuenta de que en la experiencia de cada uno y del grupo hay nuevos caminos desde los que aportar soluciones. Para la actividad se elegirá un tema conocido por el alumnado y se realizarán preguntas.

### **Síntesis Creativa.**

La síntesis equivale a potenciar la habilidad para integrar materiales o informaciones dispersas a fin de alcanzar unidades de sentido superior.

Algunas actividades de síntesis creativa pueden ser:

- Poner títulos a cuentos.
- Poner títulos a dibujos.
- Ponerle un color a la alegría.
- Crear un gesto para saludarnos.
- Crear un títere para cada uno de los valores que defendemos en nuestra institución escolar...

### **“Chek-List” o lista para comprobar.**

Es una técnica derivada de la del arte de preguntar, en ella se formulan las preguntas más oportunas para poder descubrir cuanto nos interese de alguna realidad.

### **Sinéctica.**

Es una técnica muy apropiada para algunos alumnos con necesidades educativas especiales porque tienen un pensamiento fantástico. Esta técnica permite que el niño cultive su fantasía e imaginación a la vez que enriquece su vocabulario, la vivencia de problemas, el cultivo de la narración dramática y la concentración de la atención.

Actividades de este tipo podrían ser:

- Formar palabras uniendo varios términos
- Dibujar creaciones sinécticas.
  - Un coche-casa.
  - Un zapato-patín.

### **La Ideogramación.**

Consiste en representar gráficamente las ideas relevantes de un texto u obra. Tiene gran utilidad como técnica de estudio que fomenta al tiempo aptitudes creativas. Su práctica capacita al alumno en el análisis-síntesis, estructuración y transformación creativa.

Algunas de las propuestas aplicables son:

- Buscarle un dibujo a la tristeza.
- Crear una insignia para nuestro grupo.
- Dibujar un elemento que identifique a cada uno de los miembros del grupo.
- Diseñar un objeto para los siguientes conceptos:
  - Rojo.
  - Rapidez.
  - La selva...

### **Análisis Funcional.**

Es una técnica de ideación creativa consistente en describir un problema, planteamiento y objeto atendiendo a sus diferentes funciones con el fin de encontrar la solución o mejorarlo. La pregunta que nos introduce en la técnica es: ¿para qué sirve?

### **El relax imaginativo.**

Es una técnica que integra la fantasía como estrategia de aprendizaje y de experimentación vivenciada de lo aprendido.



Los efectos que se le atribuyen son:

1. Relajación.
2. Armonización integrada de palabra-imagen.
3. Significación vivencial de los aprendizajes.
4. Identificación con fenómenos sometidos a la representación.

Los pasos a seguir son:

- a. Ambientación.
- b. Relajación muscular.
- c. Preparación a la narración.
- d. Narración.
- e. Vuelta a la realidad, y
- f. Aplicaciones didácticas.

Es importante que tengamos en cuenta que esta actividad debe realizarse en una atmósfera serena y relajada; sin prisas, sin ruidos o con una música suave, con una luz tenue, y sobre todo, generar ese clima donde lo importante es sentir, vivenciar lo que imaginamos y dejarnos llevar libremente por lo que sentimos.<sup>15</sup>

## **1.5. EL LENGUAJE CREATIVO DEL NIÑO**

### **1.5.1. El lenguaje secreto del niño.**

La primera creación del niño es crear unos recursos propios de expresión y que utiliza un lenguaje secreto para comunicarse con los demás, lenguaje que, por desgracia, pasa desapercibido para buen número de padres y educadores. Los niños crean unas señales concretas del llamado lenguaje mudo. A continuación se expone una lista de las expresiones y movimientos corporales del lenguaje secreto más frecuente observados. El signo corporal o anatomía del lenguaje infantil es la primera creación que todo niño realiza. Estos movimientos corporales que son el primer lenguaje del niño, el principio de toda su vida creativa.

---

<sup>15</sup> Disponible en <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/creatividad.pdf>

### ***Brazos y manos***

***Golpear:*** El golpear con rapidez es utilizado por los niños de menos de doce meses como indicación de frustración o rabia. En general se utilizan los dos brazos, que se agitan nerviosamente en el aire. Golpear, como señal conflictiva de los pequeños, indica una mezcla de agresión y temor.

***Encorvado:*** Componente de una amenaza. Normalmente se combina con los puños apretados y una postura de “echado hacia delante”.

***Señalar:*** El significado exacto varía considerablemente de acuerdo con la dirección de la mirada. Una rápida en la dirección señalada, seguida de un contacto ocular intenso con la madre, equivale a formular una pregunta acerca del entorno. El movimiento es silencioso, con una postura rígida y una expresión atenta. Casi siempre va dirigido hacia la madre, y constituye un procedimiento seguro de unir madre e hijo.

Señalar y mirar en la misma dirección indica un deseo o intención de ir en dicha dirección.

***Erguirse:*** Esta señal presenta distintas modalidades. Para determinar la naturaleza exacta del mensaje, relacione entre sí la postura de los brazos al erguirse, la expresión y la mirada. El niño que empieza a caminar levantará uno o los dos brazos para afianzarse. Esta señal vuelve a aparecer cuando los niños, que ya saben caminar, se dirigen precipitadamente hacia alguien o cuando se cogen entre sí. Levantar el brazo, cuando el niño aún no ha empezado a andar hacia delante, es probablemente una reminiscencia del primerizo movimiento de balanceo.

***Alargar los brazos:*** El niño bondadoso alarga los brazos para solicitar un regalo o colaboración por parte de otro niño. El movimiento es a menudo lento, con la palma vuelta hacia fuera, una sonrisa en los labios y contacto ocular. Si se añade la inclinación de la cabeza a un lado, la señal constituya un mensaje aún más poderoso de demanda o apaciguamiento.

***Rigidez:*** Los brazos rígidos pegados al cuerpo indican angustia. Este gesto puede verse en niños que han sido derrotados en una confrontación reciente o en un recién

llegado al grupo. Es raro en el niño que corre. Normalmente va asociado con un paso de piernas rígidas y arrastrando los pies.

**Agitar los brazos:** Agitar violentamente los brazos es una forma de saludar utilizada por los pequeños cuando vuelven junto a sus madres tras una exploración.

**Las manos juntas:** Se puede ver en ocasiones en un gesto de sumisión realizado por un niño dominado cuando quiere demostrar a otros que no pretende iniciar hostilidad alguna. Cuando las manos juntas se restriegan como se hace al lavarse probablemente constituye más bien una señal confortante e indica angustia.

**Ocultación con las manos:** El gesto de poner las manos sobre los ojos es utilizado como recurso para eludir la mirada, y sirve para indicar malestar o angustia, si es que no se trata de una forma de juego. Los niños autistas debido a su aversión a mirar, miran a menudo por entre sus dedos.

**Masajes con las manos:** Tocarse insistentemente la cara o el cuerpo es un componente de la angustia o del conflicto.

**Manipulación con las manos:** Tocar, asir o tirar de alguna parte del cuerpo o de la ropa son medios utilizados para obtener alivio en niños angustiados o inseguros.

**Dedos:** Morderse o chuparse los dedos después de los doce meses de vida, aproximadamente, significa por lo general angustia o conflicto. El significado exacto del mensaje depende de la situación.

**Dedos:** Alargar los dedos hacia un objeto o juego significa claramente el deseo de poseerlo o retenerlo. El mismo movimiento hecho con los dedos cerrados va asociado con una intención menos segura. Un niño dominado que quiere un juguete “propiedad” de otro niño más dominante, posiblemente, adoptará esta actitud.

**Pulgar:** Por debajo de los doce meses de vida, chuparse el dedo gordo refleja probablemente una necesidad innata de succionar. Después, tal vez se emplee como gesto reconfortante, en estados de angustia o conflicto.

### *La cara*

**Ojos:** El contacto ocular breve y rápido constituye un elemento esencial de todos los diálogos del lenguaje secreto. Une entre sí a la madre e hijo, a cierta distancia, es saludo, bienvenida y reafirma el interés en una actividad compartida. La mirada intensa es una señal amenazadora que se utiliza en los enfrentamientos agresivos, o los duelos mudos en que se determina el orden jerárquico.

El contacto ocular se puede romper mirando a izquierda o derecha, o hacia abajo. La ruptura de la mirada a la izquierda o derecha pone fin a un duelo visual sin vencedor ni vencido. Bajar los ojos es una señal de sumisión. Es frecuente en niños atemorizados o angustiados que evitan la mirada siempre que pueden.

**Las cejas:** Levantadas en un movimiento rápido indican reconocimiento en un encuentro. El movimiento se puede utilizar también para formular una pregunta o pedir una actividad.

Las cejas juntas y arqueadas denotan duda o sorpresa. Las cejas se bajan y juntan para indicar enojo o depresión. El significado exacto aparece normalmente patente gracias a las restantes señales del lenguaje corporal utilizadas simultáneamente.

**La boca:** Una de las señales más robustas producidas por la boca es la sonrisa. Ésta va asociada con movimientos de otros músculos de la boca, con la mirada, la postura y la proximidad.

**Sonrisas anchas:** Se abre la boca y los labios se alzan dejando al descubierto los dientes inferiores y superiores. Indica mucho placer y regocijo. Es la sonrisa más intensa que puede producirse. No obstante, los labios están tensos, no relajados como en la exposición facial jocosa.

**Sonrisas comprimidas:** Los labios se separan en una sonrisa simple, pero permanecen fuertemente tensos. Señala una alegría un tanto reprimida y embarazosa.

**Sonrisas en “croissant”:** Los labios se vuelven hacia arriba en las comisuras y se forma una pequeña abertura en centro. Se puede ver en bebés y constituye un estado intermedio entre las sonrisas gástrica y simple.

**Sonrisas gástricas:** Producidas por bebés de sólo algunos días de existencia, durante un sueño irregular o cuando están adormecidos. Es probable que constituyan una forma muy temprana de sonrisa. Entre cada una de ellas hay siempre un lapso de al menos cinco minutos sin sonrisa.

**Sonrisas de labio superior:** Sólo quedan al descubierto los dientes superiores. Al ocultar los dientes inferiores, la sonrisa denota: “Soy tu amigo”. Observe si aparecen bolsitas debajo de los ojos para ver si la sonrisa es auténtica.

**Sonrisa de labio inferior:** Los dientes inferiores se ven con más claridad que los de arriba. Señal agresiva. Puede ir acompañada por una mirada intensa y un gesto de brazos encorvados.

**Sonrisas simples:** Los labios se levantan, pero la boca permanece cerrado y sólo se ven algunos dientes de arriba.

**Boca oblonga:** Los labios se extienden hacia delante, mostrando los dientes en señal de amenaza. Va acompañado de una mirada intensa y otros movimientos corporales de agresión.

**Rostro lúdico:** La boca está muy abierta con los dientes cubiertos por los labios, expresión relajada y jubilosa.

**Morder:** Al principio se utiliza durante las exploraciones del entorno por parte de niños solitarios. La mayoría de niños chupan, muerden y mordisquean las cosas nuevas para averiguar cuanto puedan acerca de ellas. Después el gesto es utilizado en las confrontaciones agresivas, pero decrece rápidamente a causa de la desaprobación de los adultos.

**Chupar:** Los dedos, el pulgar, el labio inferior, una muñeca de trapo, un pañuelo o una sábana. Todos ellos son movimientos reconfortantes utilizados por niños angustiados, o perturbados por conflictos internos.

**La lengua:** Los movimientos de lengua y labios se pueden ver a menudo en niños durante los diálogos con sus padres. Son respuestas pre verbales que se hacen en el momento en el que el niño empieza la larga y complicada tarea de controlar la organización de la comunicación verbal.

La lengua se acerca al labio inferior o es llevada contra la mejilla, lo que indica inseguridad. Un niño hará este movimiento cuando no sabe qué hacer en un momento dado.

### ***La cabeza***

***Tocarse la cabeza:*** Indica angustia o conflicto.

***Cabeza inclinada:*** Produce una señal poderosa de amistad. Normalmente se combina con una sonrisa cálida y una mirada franca; en ocasiones, el cuerpo también se dobla a la altura de la cintura. Los niños responden a esta señal por parte de los adultos, así como por parte de otros niños. Incluso cuando los ojos permanecen cubiertos, se ha comprobado que este recurso resulta efectivo. Es el medio más activo para pedir algo por favor en lenguaje mudo.

***Cabeza baja:*** La cabeza baja, con el mentón hundido en el cuello, produce una señal amenazadora. Puede ir combinada con una expresión de enfado y con una mirada intensa, brazos encorvados, puños apretados y postura de inclinación hacia delante para emitir un mensaje muy agresivo. Pero el movimiento de la “mejilla hundida en el cuello” se puede ver igualmente en niños tristes que quieren eludir toda mirada y se muestran sumisos, al mantener permanentemente sus ojos bajos. Por el contexto de las restantes señales del cuerpo se puede averiguar con exactitud cuál de estos “significados corresponde, en un caso concreto, a este gesto”.

***Cabeza echada hacia atrás:*** Acompaña al rostro lúdico relajado y se puede ver durante los juegos amistosos y libres de inhibiciones. Nunca aparece en confrontaciones neutrales u hostiles.

### ***El cuerpo***

***Manipulación de los genitales:*** Señal de angustia o conflicto hecha por los niños varones. Juegan con sus órganos desnudos o manipulan en la bragueta de los

pantalones. El movimiento es más reconfortante que sexual y a menudo es realizado con una expresión de despego. Las niñas no recurren a este tipo de manipulaciones, aun cuando sí tiran y cogen la parte inferior de sus vestidos.

**El tronco:** Una postura rígida es uno de los principales componentes de la agresión, pero también aparece en señales de angustia. Qué estado de ánimo corresponde en cada caso se puede averiguar a partir de los restantes elementos del lenguaje corporal. Para incrementar la amenaza, el niño se puede doblar hacia delante por la cintura. Esta es una señal hostil que puede intimidar a los niños cuando es adoptada inadvertidamente por algún adulto.

#### **Las piernas**

**Piernas rígidas:** Se pueden ver en niños angustiados, o en aquellos que han sido derrotados en una confrontación reciente. Esta postura aparece a menudo en niños que han sido presentados a un grupo, y va acompañada por movimientos de arrastrar los pies y mirada baja.

**Pisar firme:** Es señal de enojo o victoria. Un niño agresivo triunfante puede pisar con fuerza poco después de ver cómo otro niño se aleja de él. Pisar con fuerza y golpear con los pies son también movimientos agresivos readaptados.

### **1.6. EL JUEGO INFANTIL COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD**

El juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del ser humano en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales...El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo. (Garaigordobil 2008) <sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Garaigordobil, M. (2008). "El juego como estrategia didáctica", Barcelona, Graó, pág. 13

Estructuralmente el juego está estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: intelectual, social, psicomotor y afectivo-emocional.

El juego crea y desarrolla estructuras de pensamiento, origina y favorece la creatividad infantil; es un instrumento de investigación cognoscitiva del entorno. Los estudios que han analizado las conexiones entre el juego y el desarrollo intelectual permiten llegar a diversas conclusiones. Han confirmado que los niños que han disfrutado de estas experiencias de juego han tenido incrementos en la inteligencia, en concreto, mejoras en el coeficiente intelectual, la capacidad de toma de perspectiva, las aptitudes de madurez para el aprendizaje, la creatividad (verbal, gráfica, motriz...), el lenguaje (aptitudes lingüísticas, diálogo creativo, capacidad de contar historias...) y las matemáticas (soltura en matemáticas, aptitud numérica...).

Linaza (2013) insiste en la importancia de las diversas adquisiciones sociales, cognitivas, lingüísticas y motrices que los niños consiguen a través del juego. E insiste que es obligación del adulto que le rodea el observarles, conducirles, fomentar la responsabilidad y proporcionar espacios y oportunidades necesarias para la formación y desarrollo a través del juego. *“La educación no es sólo, ni debe dedicarse exclusivamente, a la transmisión del conocimiento establecido. Se debe dedicar también a cultivar la conciencia de la condición humana y a generar la habilidad de comprender la naturaleza y las fuentes de conocimiento”*. (Linaza, 2013, pág. 113)<sup>17</sup>

El juego crea una ficción necesaria, y – al mismo tiempo- esta ficción nos permite entender mejor la no-ficción. Produce un espacio donde la incertidumbre y el error son posibles y productivos; donde es factible desafiar la realidad, y ensayarle alternativas. Donde la libertad y el límite no son irreconciliables sino complementarios. Donde las cosas pueden tener varios significados y sentidos, no sólo uno. Donde las máscaras pueden ser quitadas para ganar en autenticidad, o puestas para ganar en opciones. Donde el poder y el saber se reparten, porque hay un espacio para la respiración.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista Bordón. Revista de Pedagogía*. ISSN: 0210-5934 ISSN-e 2340-6577, Vol. 65, Nº 1

<sup>18</sup> Sorín, M. (1992). *“Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?”*, Barcelona, Editorial Labor, S. A. pág. 108



A continuación, vamos a presentar una pequeña serie de algunos de los juegos que cumplen esta característica de potenciador de la creatividad y estimulador de la imaginación.

Además, estos juegos no sólo sirven para potenciar o estimular la creatividad, sino que también pueden ayudar a desarrollar otras muchas facetas de los niños, como la sociabilidad, el desarrollo del lenguaje, la cooperación y coordinación grupal, etc.

Pero lo que no debemos olvidar, es que son juegos y como tal, cumplen otra función más, que es la de divertir o entretener a sus jugadores.

Esta pequeña serie muestra el juego, explica y analiza desde un punto de vista pedagógico encaminado a la creatividad infantil, que aquí es el factor que nos interesa.

## **PERSONAJES**

Juego de representación de rol de personajes humanos en distintas funciones y expresiones emocionales. Algunos posibles roles:

- Una persona apoyada sobre un bastón.
- Un camarero que lleva una bandeja.
- Un conductor.
- Un bombero.
- Una persona cansada.
- Una persona triste.
- Un niño enfurecido.
- Alguien que acaba de recibir una buena noticia.
  - Variante: juego de representación por parejas. Profesor - alumno, médico-paciente. Secuencias breves de representación.
  - Análisis psicopedagógico:
- Coordinación Dinámica Global. Motricidad gruesa.
  - Equilibrio (camarero).
- Esquema corporal: representación mental de los movimientos del personaje imitado.

- Descentramiento del Pensamiento Egocéntrico en el intercambio de roles.
- Descubrimiento de la vida social del mundo del adulto, de sus funciones y reglas. Interiorización de normas sociales.
- Expresión mímica de variadas emociones: triste, alegre, enfadado,...

Observaciones: este tipo de juego, además de ser muy divertido, (hasta para algunos no tan pequeños) resulta tener una excepcional faceta como potenciador de la creatividad, dada su vertiente interpretativa que hará que el niño se conozca mejor a sí mismo y al entorno que le rodea, pero de una forma divertida y amena en la que da rienda suelta a su imaginación. (Cemades, 2008)<sup>19</sup>

### **DIALOGOS DETRÁS DE LA CORTINA**

Se presenta una escena que ocurre detrás de una sábana o cortina opaca de modo que el público sólo puede escuchar los diálogos.

El juego consiste en adivinar la escena que se desarrolla detrás de la cortina escuchando lo que hablan los que representan. ¿Qué ocurre detrás de la cortina?

- Análisis psicopedagógico:

Creatividad. Imaginación.

Representación mental de acciones y situaciones a partir de estímulos verbales.

Reconocimiento de las diferentes percepciones de la situación que allí ocurre, a partir de un mismo estímulo (idea base de la subjetividad de la percepción).

Expresión y comprensión oral: lenguaje.

- Percepción auditiva.
- Interacción grupal.

### **UNA PALABRA: MIL HISTORIAS**

El juego consiste en inventar un tema, historia o cuento de fantasía a partir de una sola palabra que se da al jugador que está en el centro (rol rotativo).

---

<sup>19</sup> Cemades, I. (2008): Desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil. Perspectiva Constructivista en *Creatividad y Sociedad*. Disponible en: <http://www.creatividadysociedad.com>.

- Variante: presentar un objeto.
- Análisis psicopedagógico:
  - Creatividad. Imaginación. Fantasía.
    - Expresión oral: lenguaje.
    - Estructuración del pensamiento.
  - Expresión de sentimientos, emociones, fantasías, es decir, expresión afectiva.

### **CREACIÓN DE OBJETOS**

Cada jugador individualmente o en colaboración construye objetos con los materiales que se le ofrecen (plastilina, papeles de periódico, charol, seda, pinturas, pegamento, lanas, cartón, cartulinas).

Adornar la clase con los productos elaborados, esto les provoca gran placer.

- Creatividad, imaginación (pensamiento divergente)

Representación mental del objeto.

- Coordinación óculo - manual. Motricidad fina.

Percepción táctil.

- Relaciones interpersonales y sociabilidad.

Asociación y cooperación respetando al mismo tiempo los deseos de individualidad.

- Actividad placentera porque cada niño realiza desde sus posibilidades, no hay metas de logro y por ello no produce frustración.

Placer de crear: construcción gratificadora.

### **¿QUÉ SUCEDIÓ?**

El maestro estimula el desarrollo de una historia, diciendo frases como: “el otro día fui al zoo con mis padres y me perdí,..”

¿Qué crees que sucedió?

Los jugadores van contando lo que creen que pudo suceder.

▪ Variante: los componentes de un pequeño grupo inventar una historia corta, que cuentan a otro grupo. Los jugadores de éste deben hallar, entre todos, una frase que por su significado hubiera podido provocar el desarrollo de la historia contada.

▪ Análisis psicopedagógico:

Lenguaje: expresión oral (estructuración del pensamiento).

Pensamiento divergente; variadas soluciones ante un mismo problema.

Creatividad. Imaginación.

Expresión de fantasías, temores, deseos,...

### **INVENTA UNA SERIE**

Los jugadores se reparten las piezas de los bloques lógicos. Uno se queda con los rojos y otro con las amarillas. El jugador 1 construye una serie con sus fichas rojas y el jugador 2 siguiendo el mismo criterio lo hace con sus fichas amarillas.

Luego se intercambian los roles y el jugador que imitaba la serie del compañero, ahora inventará una y otro realizara su correspondencia.

Análisis psicopedagógico:

- Pensamiento lógico.
- Correspondencias
- Atención
- Creatividad (invención de figuras).
- Percepción visual.

### **UNA HISTORIA ENTRE VARIOS**

Sentados en círculo, el 1er jugador empieza a inventar una historia, aportando información inicial sobre la misma, y se detiene.

El 2º jugador, conectándose con lo expresado por el anterior, añade nuevas secuencias a la historia y así sucesivamente se va construyendo una historia o fábula entre todos los miembros del grupo.

Los jugadores han de intentar que el relato tenga continuidad como si hubiera sido contado por una sola persona.

Análisis psicopedagógico:

- Escucha atenta a las órdenes de otro: mejora los hábitos de escucha.
- Responsabilidad grupal.
- Cooperación: contribuir a fines comunes con la aportación de todos.
- Animar a los tímidos y retraídos.
- Comunicación intergrupal.
- Genera sentimiento de pertenencia.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención y memoria,
- Creatividad. Imaginación. Fantasía.

A los 5 años, el egocentrismo propio aún dificulta la escucha atenta y la conexión con las ideas del anterior; no obstante, jugarlo a esa edad estimula su capacidad de escuchar y responder al otro.

Si el maestro o educador registra la historia que se va desarrollando puede dar pie a analizar las coherencias o incoherencias de la historia en grupo, producto de la dificultad que presentan estos procesos.

### **1.7. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA CREATIVIDAD**

A partir de la práctica de actividades dramáticas, los educandos podrían ir desarrollando aspectos importantes de su personalidad, individual y social. Se pretende desarrollar la espontaneidad y fluidez de dar respuestas inmediatas (Pereta, 1995)<sup>20</sup>, elementos que forman parte de la creatividad del individuo.

Las actividades deberán ser orientadas a que los educandos tengan la oportunidad de:

- desarrollar imaginación, originalidad, sensibilidad, flexibilidad, expresividad,
- desarrollar su potencial creativo,

---

<sup>20</sup> Pereta, R. (1995); “*Creatividad Teatral*”, Madrid, Alhambra Longman, pág. 69

- pensar con independencia,
- expresar y descubrir sus sentimientos,
- tener libertad para proporcionar ideas de grupo,
- integrarse a la sociedad, basándose en el respeto, ayuda y reconocimiento mutuo, en la empatía; sin evidencias de envidia ni afán de competencia,
- contar con medios saludables de escape emocional,
- desarrollar la capacidad de percepción, observación y análisis crítico del mundo que los rodea,
- explorar, descubrir y crear para hallar alternativas de solución a los problemas de la vida diario,
- habituarse a tener iniciativa, persistencia, y organización para la ejecución de una tarea y ser capaz de hacer un seguimiento a partir de los resultados,
- adquirir hábitos de auto-evaluación, autodisciplina y crítica constructiva,
- expresarse con sus propios medios idiomáticos, con buena dicción y con el volumen y altura y velocidad adecuados a cada momento,
- enriquecer su vocabulario, de tal forma que aumente su capacidad de expresión y comunicación,
- revalorar nuestra propia literatura y conocer otros valores literarios universales,
- iniciarse en la actuación teatral. Quien conoce el teatro, actuando, va a reconocer en él valores que van más allá del simple entretenimiento,
- motivarse a cumplir actitudes de compromiso reconociéndose como creadores de cultura,

Las actividades dramáticas deben tener en primer lugar un orden, es decir una secuencialización, que tengan un ordenamiento lógico y gradual, teniendo en cuenta las características bio-psico-sociales del educando. En conclusión, las actividades dramáticas deben ir de lo más simple a lo más complejo, de lo más fácil de realizar a lo más elaborado.

Por otro lado, debemos realizar las actividades en un ambiente de “sala abierta”, que se caracterice por la alegría, el trato horizontal y amigable, comunicación dialógica con comprensión y cariño.

### **1.8. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Es de vital importancia dar apertura a una educación liberada, permanente, dispuesta al cambio y, sobre todo, creativa que contribuya significativamente a la adquisición de información, a la solución y planteamientos de problemas de manera divergente y al fortalecimiento de habilidades educativas.

La educación creativa o para la creatividad, es una exigencia social para hacer factible la formación de personas capaces de superar las deficiencias; producidas por una educación excesivamente racionalizada.

Toda la estructura formal de la escuela: programación de materias, estrategias de enseñanza aprendizaje, libertad, etc., deben encaminarse a la promoción del talento creador, ligado al ritmo evolutivo del educando.

A partir de la educación creativa, podemos emprender experiencias que desarrollen el potencial creador.

#### **1.8.1. Mecanismo pedagógico de la enseñanza creativa:**

El docente interesado en provocar la inventiva o el pensamiento flexible original, puede encontrar un gran apoyo en ciertos mecanismos tales como:

- Permitir el **aprendizaje auto iniciado** por parte del alumno. Esto significa respetar sus intereses e inclinaciones personales. El docente orienta al estudiante en lo que libremente desea aprender.
- **Estimular los procesos intelectuales** creativos mediante la búsqueda de nuevas conexiones entre los datos y efectuar tentativas de solución a problemas que tienen entre manos.

- **Evitar un medio de aprendizaje autoritario**, optando por un clima de aceptación. La libertad psicológica permite la expresión espontánea del educando y educador.
- **Fomentar la autoevaluación** del adelanto y rendimiento, para comprender los factores que le permitieran mejorar individual y grupalmente; reforzando de este modo su autoestima como seres creadores.





Capítulo 2

**TEATRO Y ESCUELA.**

## 2.1. HISTORIA DEL TEATRO EN LA ESCUELA

Aunque la dramatización siempre haya sido considerada un instrumento educativo, comenzaremos nuestro recorrido sobre la relación Teatro y Escuela desde los primeros años del siglo XX, ya que entonces se le empieza a relacionar con la renovación didáctica y metodológica que se produce en áreas como lengua, historia y literatura o también con actividades lúdicas y celebraciones festivas en las escuelas<sup>21</sup>.

Ya en 1914 en Inglaterra, Caldwell Cook propuso el uso de la dramatización como método de aprendizaje lingüístico. En su libro « The Play Way », Cook desarrolla su teoría basada en la utilización del teatro como método lúdico y educativo<sup>22</sup>.

Durante los años treinta, en Gran Bretaña y EEUU principalmente, compañías de Teatro (Osiris Players, Scottish Children's Theatre, Fen Players, Parable Players, Playmates, Threshold Players, Junior Programs Inc., etc.) recorren los salones de actos de las escuelas. El fin de la II Guerra Mundial provocó la reaparición de estas compañías dirigidas por expertos como Peter Slade, Brian Way, John Allen, George Devine, etc. Estas fueron el germen de la corriente conocida como « Teatro en Educación », los TIE (Theatre in Education Programmes), cuyo objetivo principal era, y es, traer las técnicas del teatro al aula. Los TIE constituyen formas de colaboración entre educadores y profesionales del teatro que organizan actividades en las que se promueven la participación de los niños desde la dramatización.

Documentos como « Education Survey 2: Drama HMSO », elaborado por el Department of Education and Science, así como la labor de los School Councils y el trabajo desarrollado en los años sesenta por los asesores comarcales de drama, los advisers, agrupados en la « National Association of Drama Advisers » (NADA), demuestran el interés de las Instituciones Educativas y el profesorado sobre el tema.

---

<sup>21</sup> Aznar Pina, M. (2006): «*Historia del teatro en la escuela en Alternativa Educativa*». Disponible en <http://www.catedu.es/>

<sup>22</sup> Tejerina, I. (1994): «*Dramatización y teatro infantil*». Madrid. Siglo XXI Ediciones sa. Pág. 262

Posteriormente, asociaciones como la « National Association for the Teaching of Drama » (NATD) o la « National Association for Drama in Education and Children's Theatre » (NADECT), organizan conferencias y congresos, editan revistas, etc. mostrando la implantación de la práctica dramática en la enseñanza inglesa.

Hoy, en el mundo anglosajón, el drama y sus dramatic activities (creative dramatics, improvisation, role playing, studios, drama laboratories, simulations, drama games, story theatre, oral interpretations, reading theatre, choral speaking, puppetry, etc.), han conquistado un lugar desde el nivel de Primaria a la Universidad. Las actividades dramáticas están directamente relacionadas con la resolución de problemas. Así, desde el teatro se tratan conflictos como la violencia juvenil, el acoso, racismo, drogas, sexo, etc. a través de la Improvisación, el Teatro Forum, el Teatro Imagen, el Teatro Invisible, Role-Play, Simulación, Títeres y otras formas dramáticas.

En Francia, Leon Chancerel aporta su noción de Jeu Dramatique en los años treinta. En 1941, directores de prestigio como Jean Louis Barrault, André Blin, Marie-Hélène Dasté, André Cloué, Claude Martin y Jean Vilar fundan el grupo « La Educación por el Juego Dramático » para difundir las posibilidades de esta técnica.

Después de la II Guerra Mundial se produjeron experiencias relevantes para la incorporación del Teatro en la Educación en Francia. Ya en los años sesenta, los pedagogos de l'Ecole Nouvelle renovaron el juego dramático y el fenómeno de la animación teatral atrajo, no sólo al profesorado partidario de una pedagogía activa, sino también a directores, actores y compañías entre las que destacan « La Pomme Verte » en los sesenta y el teatro de Gilberte Tsai en los años ochenta.

Otros organismos importantes en la dinamización teatral escolar son « Les Commissions Académiques d'Actions Culturelles », « Les projets d'Action Educative », que agrupan a equipos de educadores alrededor de un proyecto cultural y « L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale » (ANRAT) formada por profesores que organizan encuentros regionales y nacionales sobre Teatro y Educación.

Uno de los avances logrados en Francia es la presencia del Teatro en la Universidad. Así, en el Institut d'Etudes Théâtrales de la Sorbonne Nouvelle Université

París III, estudiantes, profesores y animadores participan en un seminario de Jeu Dramatique et Pedagogie que se ocupa de elaborar teoría a partir de la experiencia directa con chavales, de analizar la situación en este campo de diversos países y de la publicación de recursos.

En Italia, se realizaron grandes esfuerzos para la dinamización teatral en la escuela durante los años setenta, lográndose experiencias muy interesantes. Profesionales como Passatore, Testa, Sinibaldi, Perissinoto, Mantegazza, Ardizzone, Meduri, etc., organizaron debates, comunicados, escribieron libros, compartiendo experiencias innovadoras, siendo en España, un referente obligado durante mucho tiempo.

En Bélgica Roger Deldime, director del Centro de Educación Artística para jóvenes y enseñantes « La Montaña mágica » y del Centro de «Sociología del Teatro de la Universidad Libre de Bruselas », ha realizado numerosos trabajos sobre el Teatro y la Infancia e impulsado una actividad investigadora muy valiosa en este campo.

Portugal ha conseguido avances importantes integrando la Expresión Dramática en las Escuelas de Magisterio, realizándose numerosos congresos y encuentros internacionales. Así, en 1992, en Oporto, se constituyó IDEA (Asociación Internacional Drama/Teatro y Educación), la primera asociación mundial de teatro y educación. IDEA promueve y apoya drama y teatro como parte de una educación humana completa y provee un foro internacional para educadores.

En España la situación oficial del teatro en la escuela es bastante deficitaria, la inclusión de la dramatización en las directrices generales de los Ministerios y Departamentos Educativos ha sido tardía y restringida. Un análisis riguroso tendría que ahondar en las causas sociopolíticas de este retraso. En contrapartida, han existido y existen educadores, maestros y asociaciones renovadoras, así como profesionales del teatro que han desempeñado un activo papel en este lento proceso de reivindicación.

Merece citarse la actividad desplegada en las Escuelas de Verano: Acción Educativa de Madrid, Escola d'Expressió de Barcelona, Escuela de Expresión y Desarrollo en Víznar (Granada), Escuela de Verano "ÑAQUE" en Ciudad Real, Escuela de Verano de Aragón (EVA), también revistas como "ÑAQUE" de Teatro y Expresión,

“Homo Artisticus” de la asociación PROEXDRA, “Cuadernos de Pedagogía” con monográficos y artículos interesantes y la publicación “Teatro Aula”.

En Aragón han existido y existen grupos que han trabajado en la expresión y el juego dramático dentro y fuera de la escuela (Arbolé, El Silbo Vulnerado, Oistros, PAI, Pingaliraína, Titiriteros de Binefar, etc.) algunos desde hace más de 25 años, así como profesionales que dinamizan grupos de teatro especialmente en Educación Secundaria.

*“Sin olvidar a Carlos Herans, Alfredo Mantovani, Federico Martín, Juan Cervera, Luis Matilla, Isabel Tejerina, Manuel Vieites, José Cañas y tantos otros que con su trabajo reconocido o anónimo cree todavía en lo que hacen y en la necesidad de difundirlo y compartirlo para que no quede en meras historias para contar a las generaciones futuras, sino hacerlas partícipes de nuestras experiencias y motivarles para que continúen con el ánimo y las variaciones que la sociedad, con sus nuevas formas de lenguaje y expresión, requiera”.*<sup>23</sup> (Motos y Tejedo 1987)

La dramatización y el teatro no surgen en un Sistema Educativo por generación espontánea, sino que suele ser el fruto de una demanda colectiva en la que intervienen elementos tan dispares como:

- La actuación de distintos Movimientos de Renovación Pedagógica
- La publicación, en cada uno de los países, de las primeras obras teóricas sobre expresión en general y sobre expresión dramática en particular
- La inestimable labor de las compañías de teatro para niños que deciden llevar el teatro a la escuela
- La voluntad de un grupo de autores que se empeñan en escribir teatro infantil
- Las jornadas, semanas, simposios, seminarios o congresos de ámbito nacional o internacional que abordan directamente la temática de la educación y el teatro y que son organizadas por grupos de reconocidos especialistas o por asociaciones nacionales o internacionales relacionadas con el teatro infantil

---

<sup>23</sup> Disponible en

([http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com\\_content&task=view&id=65&Itemid=99](http://www.catedu.es/escena/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=99))

- El conocimiento de experiencias similares realizadas con anterioridad en otras naciones

Por último, la importantísima labor, frecuentemente infravalorada, de todos los maestros y maestras, profesores y profesoras, que aprovechamos cualquier resquicio legal y, fundamentalmente, a costa de nuestro propio tiempo libre, ponemos en marcha en escuelas, institutos o universidades actividades dramáticas, talleres de teatro, asignaturas o temas relacionadas con la dramatización.<sup>24</sup>

## 2.2. DRAMATIZACIÓN Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

Las primeras referencias a la dramatización en la escuela las encontramos en la Ley General de Educación de 1970 y en sus sucesivas Orientaciones. Dentro del bloque de «áreas de expresión» se contempla el «Área de Expresión Dinámica», que engloba actividades diversas: expresión corporal, ritmo, deportes, gimnasia, dramatización... (Aznar Pina, M. 2006)<sup>25</sup>

Entre las actividades que se recomendaban para el primer ciclo de Educación General Básica están los ejercicios de interpretación gestual, pantomimas, dramatización de cuentos y leyendas, guiñol, teatro infantil y lecturas dramatizadas con acompañamiento musical. En la orden del 6 de agosto de 1971, el MEC desarrolla la segunda etapa de EGB (cursos 6º, 7º y 8º), en la que se contempla la enseñanza de Música y Dramatización dentro del área de Expresión Artística. Por lo que concierne a Preescolar, los objetivos se centran en la educación psicomotriz y en 1º y 2º de EGB el trabajo se orienta hacia la expresión corporal. En el área de Lenguaje la dramatización se considera un recurso didáctico ocasional para trabajar la expresión oral.

Entre 1981 y 1982 se publican los Programas Renovados de Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior, que pretenden una nueva reforma de la EGB. La

---

<sup>24</sup> Tejedo, F. (1997) La dramatización y el teatro en el currículum escolar. Pág. 38. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla-La Mancha*

<sup>25</sup> Aznar Pina, M. (2006): *Dramatización y legislación Educativa en España en A escena. Portal de teatro*. Disponible en <http://www.catedu.es/>

Dramatización consigue un tratamiento individualizado en el bloque de Educación Artística, junto a la Música y la Plástica. También aparece como recurso didáctico para el logro de objetivos integrados en áreas como Lenguaje y Educación Física.

Si analizamos el currículo establecido para Educación Infantil en la LOGSE (Ley de Ordenación del Sistema Educativo) en el Real Decreto del 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, la Expresión Dramática sería un ámbito de docencia y aprendizaje fundamental, sobre todo, en el área de la Comunicación y Representación dentro de la Expresión Corporal.

En el diseño curricular que el Ministerio de Educación presenta para la Educación Primaria, la Dramatización contempla algunas de sus variadas realizaciones: juego dramático, mimo, títeres, teatro de sombras y teatro de luz negra. Forma parte del área de Educación Artística junto con la Música y la Plástica. El área de Artística consta de ocho bloques de contenido, de los cuales dos: « El lenguaje corporal » y « El juego dramático », se refieren a la Dramatización, mientras el bloque número ocho « Artes y cultura » puede ser orientado tanto a la Expresión Plástica como a la Expresión Musical o a la Expresión Dramática.

Por otro lado, en la mayoría de las áreas que integran el currículo de la Educación Primaria podemos encontrar recomendaciones del uso de recursos, técnicas y procedimientos de carácter dramático y teatral: juegos de roles, simulación, lectura expresiva, juego dramático.

En el currículo de la Educación Secundaria se incluyó la Expresión Plástica y la Expresión Musical pero no la Expresión Dramática, siendo el Taller de Teatro y Expresión corporal una opción optativa para el Segundo ciclo de Educación Secundaria. El teatro es objeto de estudio teórico: dramática, evolución, análisis y producción de textos en el área de Lengua y Literatura.

Sin embargo, pese a todo lo legislado hasta ahora, la realidad es bien distinta. La Expresión Dramática, Dramatización o como queramos llamarla, está ausente del currículo que se ha venido aplicando, a pesar de las múltiples referencias que a ella se hacen en las diferentes leyes promulgadas. Dos obstáculos poderosos se han estado

imponiendo a esta supuesta potenciación de la educación dramática, por un lado la escasa formación inicial recibida en la mayoría de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y por otro la adjudicación a las sesiones de Plástica a las actividades que correspondían a la Dramatización, reduciendo la Expresión Artística a dos áreas: Plástica y Música. La consecuencia es que no se aplica lo que se legisla lo cual es una grave incoherencia e irresponsabilidad.

Pero ello no quiere decir que no se practique el teatro en las escuelas aunque siga siendo una actividad ocasional. Gracias a un sector minoritario de educadores y profesionales que, para alegría de los escolares, van más allá de lo que podría esperarse, pues supone un considerable consumo de energías y tiempo que no es fácil de mantener sin el apoyo de las instituciones educativas y de la comunidad escolar.

Respecto a la formación sobre el tema, movimientos de renovación pedagógica, escuelas de verano, y CPRS han respondido a la demanda cumpliendo un papel muy importante pero insuficiente.

El resultado es que la Dramatización por regla general no se practica de forma sistemática y, aunque desde el año 1981 esté contemplada en el Boletín de Evaluación Continua, ha sido un derecho usurpado a la mayoría de los escolares españoles.

### **2.3. LOE Y DRAMATIZACIÓN**

En la LOE (Ley orgánica de educación. BOE, 20/04/2.006) se contemplan una serie de objetivos y principios pedagógicos directamente relacionados con la pedagogía de la Dramatización.

Cuando hablamos de Dramatización nos referimos a las enseñanzas teatrales de carácter general que tienen como finalidad la de contribuir a la formación integral del individuo por lo que su ámbito de aplicación y desarrollo sería el que corresponde en la actualidad a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, aunque también pueden estar presentes en otras etapas educativas relacionadas con la educación compensatoria, las necesidades educativas especiales o la educación de adultos. (Aznar, 2006)



Ya el Diseño Curricular Base definía la dramatización como “una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz y el espacio y el tiempo escénico para expresar a otros ideas, sentimientos y vivencias”.

¿Cuál es el objetivo general de la dramatización o del teatro en el marco escolar? Desarrollar la autonomía personal, la autoestima, la creatividad y la capacidad de expresión y comunicación con los demás, y esto con independencia de que haya o no espectáculo teatral. <sup>26</sup>

*En Educación Infantil*, los objetivos a los que nos referimos son los siguientes:

- ❖ Conocer su propio cuerpo y el de los otros.
- ❖ Observar y explorar su entorno.
- ❖ Adquirir autonomía personal.
- ❖ Desarrollar sus capacidades afectivas.
- ❖ Relacionarse con los demás y adquirir pautas de convivencia así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- ❖ Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes.
- ❖ Iniciarse en las habilidades que supongan movimiento, gesto y ritmo.
- ❖ Desarrollar sus capacidades afectivas.
- ❖ Relacionarse con los demás y adquirir pautas de convivencia así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- ❖ Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes.
- ❖ Iniciarse en las habilidades que supongan movimiento, gesto y ritmo.

### **Ordenación y principios pedagógicos:**

En Educación Infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

---

<sup>26</sup> Tejedo, F. (1997) La dramatización y el teatro en el currículum escolar. Pág. 51. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha

Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

Fomentarán una aproximación a la lectura y a la escritura y una primera aproximación a la lengua extranjera en segundo ciclo de la educación infantil.

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego.

En *Educación Primaria* los objetivos a destacar relacionados con la pedagogía de la Dramatización son:

- ❖ Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- ❖ Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- ❖ Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- ❖ Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

- ❖ Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- ❖ Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- ❖ Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- ❖ Valorar la higiene y la salud y aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetando las diferencias.
- ❖ Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Y en lo que se refiere a *Educación Secundaria* los objetivos a considerar son:

- ❖ Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- ❖ Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- ❖ Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- ❖ Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- ❖ Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- ❖ Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- ❖ Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- ❖ Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros respetando las diferencias.
- ❖ Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.
- ❖ Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud y el consumo.
- ❖ Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Teniendo en cuenta todo ello podemos afirmar que la Dramatización en la escuela debe considerarse como una actividad imprescindible para facilitar el logro de los objetivos expuestos, siendo un recurso lúdico e integrador de las diferentes formas de expresión.

Las Dramatizaciones en el aula, siempre y cuando estén relacionadas con el mundo que rodea a los niños y niñas, tienen un gran valor ya que les permite participar activamente en ellas. Pueden ser de suma utilidad para la enseñanza de ciertas materias y especialmente motivador en algunas situaciones de aprendizaje.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> García del Toro, A. (2008). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, GRAÓ; pág. 11

## 2.4. LA DRAMATIZACIÓN COMO ACTIVIDAD GLOBALIZADORA DEL APRENDIZAJE

La escuela es un espejo en el que se refleja la sociedad en la que está inmersa. El alumnado, muchas veces, actúa por imitación de lo que observa y vivencia con el mundo adulto. Nuestra sociedad es diversa y cambiante, como un caleidoscopio adopta formas diferentes a las que nos adaptamos o enfrentamos constantemente.

El alumno, como persona necesita desarrollar capacidades – tanto emotivas como psicomotoras y cognitivas – que le ayuden a entender y aprehender el mundo en que vivimos.

### **Educación en valores:**

La escuela adolece de falta de planteamientos globalizadores que ayuden al niño a desarrollar su “inteligencia emocional”. Por inteligencia emocional entendemos la capacidad de comunicación, sociabilidad, empatía, creatividad en la resolución de conflictos, trabajo en equipo, visión intuitiva global de lo cotidiano, convivencia, interculturalidad, gusto por lo diferente, curiosidad y afán por aprender, desarrollo de un espíritu crítico positivo, etc., en todos estos aspectos el teatro puede ser un instrumento muy valioso. (Aznar,2006)<sup>28</sup>

La expresión dramática implica a las personas en su totalidad y establece relaciones interpersonales activas, propicias para el encuentro y la comunicación.

Es una ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo y el impulso de actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable. El trabajo en grupo y, sobre todo, en equipo, fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros.

Tienen la oportunidad de asentarla o de modificarla, iniciando cambios de comportamiento que el juego facilita.

---

<sup>28</sup> Aznar Pina, M. (2006): Dramatización y legislación Educativa en España en *A escena. Portal de teatro*. Disponible en <http://www.catedu.es/>

*“Para alcanzar un desarrollo completo de sus capacidades formativas y comunicativas, hay que poner a su alcance todas las posibilidades para una mejor utilización de sus valores sumativos”.* (García del Toro, 2008)<sup>29</sup>

Desde muy pequeños, al realizar un proyecto en común, comprenden la importancia de cada tarea y la utilidad de respetar las reglas, han de conquistar un lugar sin invadir otros, aprenden a cooperar, desarrollan una conciencia colectiva... El paso voluntario del mí al nuestro es seguramente uno de sus aspectos más humanos, afectivos, perdurables y consistentemente educativos.

La asunción de otros roles desempeña un papel decisivo en el crecimiento del juicio moral. Colocarse en un papel distinto a sí mismo es la postura que permite sopesar las exigencias de los demás contra las propias y ofrece una oportunidad enriquecedora y viva, de confrontación de puntos de vista.

*“La vertiente moral de las prácticas dramáticas podemos situarla también como hace Augusto Boal en su «teatro del oprimido» en que ofrece la posibilidad de sentir, pensar y ser de maneras infinitamente más variadas que las que tenemos asignadas y comúnmente utilizamos. Nos sirve para conocernos mejor, ser más permeables y, tal vez, más dispuestos a la solidaridad”.* (Tejerina, 1994)<sup>30</sup>

Desde muy pequeños, al realizar un proyecto en común, comprenden la importancia de cada tarea y la utilidad de respetar las reglas, han de conquistar un lugar sin invadir otros, aprender a cooperar, desarrollan una conciencia colectiva....El paso voluntario del mí al nuestro es seguramente uno de sus aspectos más humanos, afectivos, perdurables y consistentemente educativos.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> García del Toro, A. (2008) ·Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso” Barcelona, GRAÓ; pág. 7

<sup>30</sup> Tejerina, I. (1994): “Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas”. Madrid, SIGLO XXI, pág. 84

<sup>31</sup> Tejerina, I. (1997) La educación en valores y el teatro. Pág. 107. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha

**La dramatización herramienta interdisciplinar:**

Por otra parte la dramatización favorece la interdisciplinariedad de las áreas que se trabajan en la escuela: el lenguaje oral y escrito, el lenguaje musical, corporal, psicomotor, la plástica, así como el aprendizaje de otros idiomas a través de obras de teatro, títeres, máscaras, juego dramático, improvisaciones, teatro de sombras y de luz negra, etc.; actividades que nos ayudan a practicar las cuatro destrezas contempladas en la enseñanza de una nueva lengua: escuchar, hablar, leer y escribir con el objetivo principal de comunicarnos con los demás.

En los programas de bilingüismo la dramatización debería ser una herramienta fundamental para conseguir alumnos competentes en lengua extranjera.

**La dramatización como recurso unificador en el contexto escolar:**

La metodología de la dramatización favorece la comunicación en diferentes lenguajes, la inteligencia emocional, la salud mental y las relaciones de convivencia entre los alumnos así como entre los alumnos y el contexto escolar.

El teatro puede llegar a ser una actividad unificadora de los diferentes componentes de la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) si se propone la participación o simplemente la asistencia a las representaciones de los alumnos, aunque éste no sea nuestro objetivo fundamental.

**La dramatización como herramienta unificadora en el tratamiento de necesidades educativas especiales.**

¿Por qué la dramatización? Todos los maestros sabemos que algunos alumnos con n.e.e. pueden manifestar sus conflictos de las más diversas maneras: con retraimiento, timidez, decepción, exhibición, insensibilidad, agresión, hostilidad. A pesar de sus diferencias, comparten un rasgo en común: un pobre concepto de sí mismo; los niños no se agradan realmente a sí mismos ni confían en sí mismo como podrían hacerlo los demás.

El niño tímido siente que todo lo que hace es inadecuado, se encierra en sí mismo y procura mantenerse callado. Su temor al fracaso y a la desaprobación inhiben cualquier intento de expresión y de comunicación creativa con el mundo exterior.

El niño mentiroso también carece de auto estimación. Tiene miedo de que si es verdaderamente honesto y “realmente yo”, podría no ser aceptado e incluso ser castigado.

El niño inquieto y ruidoso está realmente tratando de encubrir sus sentimientos de inadecuación. Su actitud demanda atención.

Los niños agresivos casi siempre son conscientes de que su conducta es destructiva, si bien es la única forma que ellos conocen para luchar contra un mundo que les ha negado amor o aceptación, tan necesarias para la elaboración de un buen concepto de sí mismo.

¿Cómo podemos ayudar a estos niños para que mejoren la imagen de sí mismos? ¿Cómo podemos ayudarlos para que se agraden y confíen en sí mismos? ¿Cómo podemos proponer otros métodos de comportamiento?

La evidencia acumulada apunta hacia la eficacia de la dramatización para la consecución de estas metas. “*Un concepto sano de sí mismo se desarrolla en un marco de realidad, y no a través de simple verbalización*”.<sup>32</sup> La sesión de dramatización crea un marco de realidad mediante las situaciones dramatizadas.

El camino hacia el mejoramiento del concepto de sí mismo pasa a través de los cambios en el comportamiento, los sentimientos y las expectativas. Es frecuente que la dramatización promueva estos cambios.

Los beneficios de la dramatización tampoco se limitan a los niños con problemas. Los demás compañeros también disfrutan y aprovechan la experiencia de la dramatización en lo que se refiere al mejoramiento de las habilidades de comunicación, a la creatividad, al aumento de la conciencia social, al pensamiento independiente, a la verbalización de opiniones, al desarrollo de valores y a la apreciación del arte dramático. (Furness, 1988)<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> LaBenne, W y B (1969), Green, “*Educational Implications of Self-Concept Theory*”, Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing Co, pág. 123

<sup>33</sup> Furness, P. (1988): “*Aprender actuando*”. México, Editorial Pax México; pág. 14



“Se trata, entonces, si queremos contribuir a una comunicación atenta, de teatralizar el acto mismo de la Enseñanza.....” (Escudero, 2010)<sup>34</sup>

Pero para el niño o la niña que busca continuamente su propio yo, su personalidad, su bienestar personal, el encuentro con los demás, el uso del juego teatral supone una aventura. Aventura como sinónimo de Desafío, de Reto, de Búsqueda, de Viaje a través de lo desconocido. Desafío porque deberán romper su situación cotidiana y retarse ellos mismos para asumir otros papeles distintos. Búsqueda porque no valdrán para sus juegos otras referencias que las que ellos y el grupo encuentren. ....En definitiva, UN VIAJE A LO DESCONOCIDO, porque es seguro que con su práctica hallarán nuevos parámetros que determinarán, sin duda, unas nuevas relaciones entre ellos, una satisfacción real por el trabajo motivador y afectivo, una visión distinta de las cosas, un rechazo a los tabúes y falsas etiquetas, un desarrollo del sentido artístico, unas ganas de volver a crear y recrear situaciones, un deseo imperioso de querer, otra vez, jugar- vivir- aprender de la mano del teatro.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Escudero, I. y García, R. y Pérez, C. (2010): “Las artes del lenguaje. Lengua, comunicación y educación”. Madrid, UNED, pág. 17

<sup>35</sup> Cañas, J. (1997): “Cuando el aula es un mar...Jugando al teatro en la Escuela”. Pág. 141. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha



## Capítulo 3

# **DRAMATIZACIÓN Y APERNDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.**

### 3.1. JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA EN EL AULA

*“Autores, animadores, profesores, padres, reivindican el derecho de los niños a participar como espectadores y actores de un teatro propio.” (Tejerina, 1994)<sup>36</sup>*

Es en Educación Infantil y Primaria, el momento privilegiado para celebrar y estimular la buena capacidad dramática del niño. Y es en Educación Secundaria donde esos recursos que han adquirido pueden ser utilizados como estrategias en su proceso de aprendizaje o en su vida personal y social.

A partir de la práctica de actividades de expresión corporal, los educandos pueden ir desarrollando aspectos importantes de su personalidad individual y social.

La utilización en el aula de actividades dramáticas permiten que los alumnos desarrollen sus capacidades artísticas; puedan tener más confianza para expresar sus sentimientos y emociones porque hará más ágiles y seguros su imaginación, voz y movimientos; obtendrán más herramientas de comunicación y trabajarán de forma más amena objetivos y contenidos del currículum.

Pero lo realmente importante es demostrar que el teatro debe ser vivo, original y divertido. Debe convertirse en un recurso y en un fin. Debe ser una herramienta y, a la vez, un premio para el alumno y su profesor.

Este tipo de juegos o actividades contribuye poderosamente al aspecto formativo, tanto desde el punto de vista de la integración social como del crecimiento individual. (los alumnos logran desarrollar sus potencialidades humanas), fomenta el respeto y la consideración hacia el trabajo de los demás, desarrolla la creatividad, la imaginación y la espontaneidad, la observación, la sensibilidad y la tolerancia, el pensamiento divergente y la conciencia crítica, además de potenciar la participación y el interés por las tareas colectivas.

---

<sup>36</sup> Tejerina, I.: *“Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas”*. Madrid, SIGLO XXI; pág. 9

### **3.1.1. Objetivos que cumple la dramatización:**

- Desarrollar imaginación, originalidad, sensibilidad, flexibilidad, expresividad;
- Desarrollar su potencial creativo.
- Pensar con independencia.
- Expresar y descubrir sus sentimientos.
- Tener libertad para proporcionar ideas de grupo.
- Integrarse a la sociedad, basándose en el respeto, ayuda y reconocimiento mutuo, en la empatía; sin evidencias de envidia ni afán de competencia.
- Contar con medios saludables de escape emocional.
- Desarrollar la capacidad de percepción, observación y análisis crítico del mundo que los rodea.
- Explorar, descubrir y crear para hallar alternativas de solución a los problemas de la vida diario;
- Habitarse a tener iniciativa, persistencia y organización para la ejecución de una tarea y ser capaz de hacer un seguimiento a partir de los resultados.
- Adquirir hábitos de auto-evaluación, autodisciplina y crítica constructiva;
- Expresarse con sus propios medios idiomáticos, con evolución en la buena dicción, volumen, altura y velocidad adecuados a cada momento;
- Enriquecer su vocabulario, de tal forma que aumente su capacidad de expresión y comunicación;
- Enriquecer la comunicación no verbal;
- Iniciarse en la actuación teatral. Quién conoce el teatro, actuando, va a reconocer en él valores que van más allá del simple entretenimiento;
- Desarrollar actividades creativas manuales plásticas, relacionadas con el teatro: vestuario, máscaras, maquillaje, tintado de telas, etc.;
- Utilización de recursos favorecedores de estímulos sensoriales táctiles, visuales, auditivos, olfativos.

Desde el punto de vista de formación personal, para desarrollar la competencia aprender a aprender y competencia para la autonomía personal, se pueden desarrollar los siguientes objetivos:

- ✓ Descubrir, aceptar, valorar y mejorar las características y rasgos que nos definen como persona para conformar una autoimagen positiva.
- ✓ Desarrollar todas nuestras capacidades expresivas, creativas y comunicativas, favoreciendo la autonomía personal como un valor en sí mismo y en la realización de las más diversas actividades, de forma individual o en grupo.
- ✓ Facilitar y enriquecer el proceso de socialización, potenciando una interacción dinámica y positiva con los demás y con nuestro entorno físico, social y cultural.
- ✓ Promover y potenciar la creatividad y el pensamiento divergente.
- ✓ Desarrollar habilidades, capacidades y destrezas necesarias en la resolución de problemas.
- ✓ Valorar y participar en los procesos de creación, comunicación y recepción artística como instrumentos de expresión de ideas y valores, y como marco para el encuentro, el diálogo y la deliberación entre los seres humanos.

**Objetivos específicos:**

- Conocer su propia voz y utilizar la palabra como el más noble medio de expresión.
- Reconocimiento del propio esquema corporal
- Reconocimiento del esquema corporal del otro
- Lograr que el niño se integre en el grupo, promoviendo las relaciones y la comunicación entre los miembros del grupo
- Equilibrio
- Relajación
- Reconocimiento y dominio del espacio
- Dominio de las técnicas expresivas propias de su nivel evolutivo
- Potenciación de la Expresión Corporal, Plástica y Musical

- Procurar la liberalización de tensiones y resolución de tareas
- Desarrollo de la imaginación
- Desarrollo de la atención
- Desarrollo de la memoria
- Disfrute con la representación
- Favorece la expresión de ideas
- Vocalización
- Encontrar en su cuerpo (manos, voz, gesto, mirada, movimientos) recursos comunicativos y disfrutar de ellos.
- Potenciar la lectura y corregir defectos de dicción.
- Asimilar los problemas de los demás al tener que asumir los de sus personajes, lo mismo que su manera de hablar y sentir según su época y condición.
- Poder transportarse con la imaginación, a otros momentos históricos.
- Analizar los personajes y las situaciones representadas.
- Realizar una crítica del hecho dramatizado.
- Saber colaborar en la preparación de vestuario, decorados, manipulación de aparatos (magnetófono, luces...), etc.
- Comportarse debidamente en un espectáculo.
- Conocer los recursos de grabación en vídeo como resumen e inmortalización de una tarea artística efímera.

Deliberadamente ninguno de estos objetivos está relacionado con la perfección de un estreno teatral, que incluso puede no llegar, aunque sea lo que esperen los alumnos.

Puede ser su meta, pero no nuestra meta. Ellos no son actores ni actrices y, posiblemente, no lo serán nunca. Si luchamos por conseguir una correcta vocalización o la asunción de su personaje es porque consideramos que son objetivos del curso la expresión oral o la empatía para comprender a otro. (Blanco, 2001)<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Blanco, P. (2001):” *El teatro de aula como estrategia pedagógica*”. Bilbao. Proyecto de Innovación e Investigación Pedagógica.

### **Desarrollo de los objetivos generales por Competencias:**

#### 1° «Competencia para elevar la autoestima y la autoconfianza en los alumnos.»

Desde que el niño se suelta de las faldas de su madre hasta que, ya adulto, consigue afirmar su personalidad, debe ir quemando etapas de miedos, inseguridades, dudas, ilusiones y desilusiones que van haciéndolo madurar.

La mayoría son inherentes al proceso vital y se superan de forma natural, pero encontramos otros niños que tienen una serie de necesidades educativas especiales que necesitan de la labor específica del docente.

Podemos encontrar dos tipos de actitudes, aparentemente contradictorias: hacia afuera (el niño agresivo), y hacia adentro (el niño reconcentrado). Arañando suavemente en ambos casos descubrimos niños inseguros y temerosos. Naturalmente, el que molesta en la clase es el primero. Su agresividad es proporcional a su falta de autoestima y a él le vamos a dedicar nuestras principales atenciones.

En el apartado de alumnos que reaccionan hacia dentro, para defenderse de la opresión exterior; su falta de sociabilidad puede ser un refugio donde ocultan su timidez y su pánico a enfrentarse a un grupo.

#### 2° «Crear un marco de convivencia agradable entre todos los compañeros y entre éstos y el profesor.»

La educación para la convivencia debe constituir un fin en sí misma. Si queremos una escuela viva, tanto en Infantil como Primaria, no nos puede satisfacer el simple hecho de «explicar» normas y reglas: hay que resolver los problemas cotidianos e, incluso, originar situaciones en las que necesariamente surjan aspectos vitales para atacarlos in situ.

Este tipo de convivencia, al margen de asignaturas, que se va a generar entre los compañeros, y entre éstos, el director y demás colaboradores en la experiencia, va a marcar el resto de su relación, que quedará a caballo entre amistosa y escolar, enriquecida por múltiples anécdotas que todos recordarán de por vida.

3° «Fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre compañeros.»

Uno de los problemas más graves con los que se encuentra la Educación en estos momentos es el de la intolerancia entre los escolares. La aceptación de las diferencias individuales.

4° «Hacer sentir a los escolares la necesidad de someterse a una disciplina necesaria en todo grupo.»

Otro objetivo, primordial por su dificultad, es lograr una disciplina que no sea traumatizante. La disciplina no tiene que serlo ya que el juego de cumplir unas normas es la base de toda convivencia. Pero la mayoría de nuestros niños llegan al colegio apenas sin conocerla.

Las clases regladas necesariamente han de trabajarse con una serie de condicionantes disciplinarios previos, que, en muchos casos, no predisponen a los alumnos difíciles, sino que actúan negativamente. El colegio supone para muchos chavales un mundo hostil en el que hay que cumplir un horario, escuchar y ejecutar a la primera las órdenes, controlar personalmente sus libros y objetos, pedir permiso..... En Infantil y el primer ciclo de Primaria se encargan de fomentar todos estos hábitos; pero la llegada de las clases en las que hay que atender y trabajar seriamente puede suponer un estrés para algunos escolares, en cuyos hogares viven acostumbrados a recibir todo hecho.

Cuando se propone en clase el proyecto de Teatro, éste suele ser muy bien acogido. Van a aprender a esperar, a escuchar, a organizar sus ensayos particulares con los compañeros que forman una escena determinada, donde necesitarán unas normas consensuadas por todos. Van a tener la oportunidad de ayudar a compañeros menos dotados y se van a acomodar unos y otros a las características del equipo.

La necesidad imperiosa del diálogo va a generar la valoración del otro y eliminar egoísmos. Y, en definitiva, al terminar la experiencia, su número de buenos amigos



habrá aumentado en cantidad y calidad, al haber tenido oportunidad de conocer a compañeros que habían ignorado en cursos anteriores.

5° «Sembrar inquietudes intelectuales para que los alumnos disfruten del estudio y de la investigación.»

Motivar a nuestros alumnos, hacerles sentir el placer que produce la búsqueda de información para aumentar su conocimiento es otro de nuestros objetivos básicos. La Biblioteca del colegio, Internet, puede ser la gran aliada para ayudar a los alumnos en esta recopilación de datos.

Para conocer el tema, cualquiera que sea (fantástico, histórico, ecológico, etc.), son necesarias una serie de actividades previas. Para ello hay que echar mano de documentales, películas, mapas, enciclopedias, y toda suerte de elementos necesarios para hacernos comprender la obra que queremos representar. El profesor, o los profesores que formen el equipo multidisciplinar encargado del proyecto, aunque tengan que alterar la programación del curso, con muy poca dificultad pueden organizar sus clases explicando su asignatura en función de los nuevos intereses, y con unos alumnos más motivados, que responderán mil veces mejor.

6° «Sensibilizar a las familias acerca del proceso educativo de sus hijos.»

La política educativa del centro escolar debe ser lo suficientemente atractiva para que los padres se sientan vinculados a ella de manera activa y se produzca la colaboración y participación de las familias en el proyecto.

La dramatización, además, puede ser un valioso auxiliar como nexo y elemento globalizador de la actividad escolar en las diversas áreas.

El trabajo de expresión dramática debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ Se debe partir de lo general a lo particular
- ✓ Lo importante es el proceso, el resultado es secundario
- ✓ No precisa ningún espacio especial, puede hacerse en la propia clase

- ✓ Debe respetarse la inventiva de los alumnos
- ✓ No debe olvidarse que los actores son chicos que juegan
- ✓ Cualquier proyecto debe concretarse en un trabajo terminado.

Convirtiéndose, asimismo, en una valiosísima herramienta cuando trabajamos con niños con necesidades educativas especiales. Porque esa herramienta se convierte en un premio para el alumno, que debido a sus características físicas, intelectuales o emocionales, ve reducido su medio de comunicación y contacto con el mundo que le rodea.

Los campos de actuación estarían englobados en:

a. **Juego dramático:** La expresión dramática que surge más temprano en el niño es el juego, ya que es la actividad más simple. Las actividades de los niños deben ser aprovechadas para iniciar un proceso educativo a través del arte dramático. Es necesario entender que hay juego dramático cuando alguien se expresa ante los demás con deleite, a través de gestos y la palabra. Lo importante es que los alumnos respondan al primer impulso.

b. **Ejercicio dramático:** Los ejercicios dramáticos son acciones mecanizadas que se realizan repetidamente para vencer una dificultad específica o ganar una habilidad dramática determinada. A través de los ejercicios se puede desarrollar los medios de expresión, atención, concentración, sensibilidad, etc.

c. **Improvisaciones:** Es la creación de una escena dramática donde determinados personajes dialogan de manera espontánea como consecuencia de un estímulo determinado, por ejemplo una palabra o situación, una música, personajes, objetos, temas o narraciones. Las improvisaciones pueden ser hechas con pantomima, títeres, con diálogo hablado o cantado.

d. **Pantomima:** Es el arte de comunicar ideas, a través de movimientos y actitudes expresivas del cuerpo. Encontramos en la pantomima un valor formativo enorme ya que estimula la imaginación, la sensibilidad, obliga a la concentración, y agudiza el sentido de la percepción. Para hacer pantomima es necesario recordar emociones: cómo hacemos cuando tenemos cólera, cuando estamos tristes, cuando

estamos asustados, etc. La pantomima como técnica de expresión sincera y espontánea permite al niño expresarse adecuadamente de todo lo que siente.

e. **Títeres:** La actividad con títeres es altamente formativa pues enriquece la creatividad, la expresividad, y ejercida la agilidad mental. Teniendo el valor añadido de contar con – el no yo-. Utilizando el muñeco para exteriorizar sus tensiones y temores.

f. **Danza creativa:** es la creación improvisada de movimientos y desplazamiento rítmicos, en respuesta a una motivación externa como los sonidos, o a una motivación interna, como ideas y sentimientos.

g. **Poesía dramatizada:** Es la actividad dramática a partir de la interpretación de un poema. Utilizando los versos para expresar sentimientos, emociones, sensaciones o simplemente implicarse en el juego

### **3.1.2. Los contenidos del teatro. Su tratamiento en la escuela.**

Es fundamental para el docente reconocer las características y los intereses de los alumnos. Esto determinará la planificación de las actividades, la temática de los juegos, las estrategias de evaluación, etc.

Por eso es tan importante centrar la atención en las particularidades de cada etapa evolutiva y proponer actividades adecuadas que aseguren la adquisición de los aprendizajes fundamentales de cada Ciclo.

En Educación Infantil, los aprendizajes teatrales posibilitan a los alumnos que exploren el juego dramático y expresen, desde una estética espontánea, sus sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.

En el Primer Ciclo de Primaria, es importante que el docente comience a sistematizar estos aprendizajes, sin hacerles perder su carácter lúdico. Que proponga una práctica sostenida de la curiosidad, del pensamiento en acción, del rastreo de elementos para construir ficción, promoviendo la investigación intuitiva en todos los ámbitos.

En el Segundo Ciclo, en estas prácticas lúdicas de exploración vivencial estético-expresiva, los alumnos empiezan a conceptualizar para comprobar la relación entre la

intencionalidad expresiva y comunicativa y los modos de resolver los juegos. A medida que se acrecienten estos saberes, la estética se transformará, cada vez más, en una construcción consensuada. La reflexión es un complemento importante de los procesos placenteros de juego ficcional, pero nunca su reemplazo.

En Secundaria, sobre todo si el alumno ya ha tenido Teatro, manejará el código del lenguaje teatral y producirá con cierta autonomía, con intencionalidad expresivo-comunicativa y tomando decisiones estéticas con cierto fundamento.

En Educación Artística en general y en Teatro en particular, es casi imposible, en situaciones reales de aprendizaje, separar el manejo de los elementos conceptuales de los procedimentales y, aún, de los actitudinales.

Sin embargo, a los efectos de ofrecer elementos para que los docentes puedan visualizar con más claridad su tarea, haremos un enunciado de los contenidos posibles de ser abordados desde el Teatro, agregando a este enunciado la recomendación de que, al programar una unidad didáctica, los conceptos, procedimientos y actitudes, deben ir entramados .

### **Contenidos conceptuales de Teatro**

Plantearemos a continuación los conceptos nucleares que deben abordarse: *la percepción, los elementos del código: la estructura dramática y los referentes.*

#### **PERCEPCIÓN:**

- Global y parcial
- Libre y orientada
- Sensomotriz
- De la información del mundo interno
- De la emoción como resultado de asociaciones múltiples
- De la significación expresiva de formas, colores, sonidos, gestos, movimientos y acciones
- De imágenes observadas, recordadas y fantaseadas

## **ELEMENTOS DEL CÓDIGO**

- La improvisación
- El juego dramático: imitación, reproducción e invención de situaciones dramáticas
- La convención teatral del “como si”
- El contenido y la forma de los mensajes
- Mensajes verbales y no verbales
- La estructura dramática :
- Sujeto/ Roles/ Personajes
  - Roles conocidos e imaginarios
  - Opuestos y complementarios
  - Caracterización: atuendos, utensilios y maquillaje
- Acciones/ Situaciones:
  - Acciones reales e imaginarias
  - Acciones e intención comunicativa: objetivo
  - Hechos y situaciones nodales
  - Construcción de situaciones
- Conflicto:
  - Con los demás
  - Con el entorno y con las cosas
  - Con uno mismo
- Historia/ Argumento:
  - Secuencia narrativa
  - El texto dramático de autor
  - La creación colectiva
- Entorno y circunstancias dadas:
  - El aquí y el ahora
  - Los indicios del antes y el después
  - El contexto como portador de significado

## REFERENTES

- Producciones propias y ajenas
- El patrimonio cultural. Los dramaturgos. Los actores y directores
- Sala teatral: espacios de representación convencionales y no convencionales
- Teatro en los medios masivos de comunicación
- Actores y obras locales

## Contenidos procedimentales de teatro

Un procedimiento es un conjunto de acciones sistemáticas orientadas hacia el logro de algún propósito determinado. Un aprender a hacer haciendo, a partir de determinadas pautas, recursos y orientaciones.

A continuación se propone un listado de los principales contenidos procedimentales que atraviesan todos los aprendizajes artísticos y que deben trabajarse desde Infantil ya que son un importante elemento de desarrollo de habilidades generales de pensamiento.

- **Percepción visual, auditiva y kinestésica**, para desarrollar la atención sensorial y poder captar cada vez mayor cantidad de datos sensibles y de mejor calidad y aprender a atribuirles sentido y significado.

- **Experimentación**, para adquirir habilidad técnica y manejar y controlar los procedimientos y los materiales con los que se trabaja.

- **Socialización**, para afianzar a los alumnos en el manejo desinhibido y expresivo de su propio cuerpo y de su voz en actividades individuales y grupales.

- **Organización de los elementos**, procedimiento que se complementa con el de experimentación porque posibilita a los alumnos explorar y reconocer posibilidades, potencialidades, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática.

- **Reflexión**, que posibilita pensar sobre un producto artístico o expresivo y preguntarse acerca de:

- ✓ qué reacción emotiva le produce
- ✓ cómo está hecho, con qué formas, recursos y modos
- ✓ con qué materiales está hecho
- ✓ qué tema trata y de qué modo especial lo hace
- ✓ cuándo, por quién y por qué motivo, fue hecho

Y luego utilizar estos datos para argumentar con ellos el juicio de valor emitido acerca del producto.

• **Representación**, para desarrollar la imaginación reproductora que les permite imitar e interpretar producciones de otros, y la imaginación creadora, que les posibilita improvisar y producir desde el ingenio y la novedad.

• **Comunicación y expresión**, para desarrollar la conciencia estética y apropiarse de recursos que le posibiliten expresar sus ideas, sentimientos, emociones y sensaciones de determinada manera según su intencionalidad.

• **Disfrute estético**, para ejercitar la sensibilidad y poder así estar más predispuesto a gozar al tomar contacto con sus propias producciones, las de sus pares y con obras y artistas del medio.

• **Manifestación de lo percibido y lo reflexionado**, que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva del alumno, será una manifestación verbal o no verbal puramente **descriptiva**, en la que sólo expresará lo que ve; una manifestación **interpretativa**, en la que logrará expresar el significado expresivo de lo que ve, podrá decir lo que le pasa con lo que ve; o una manifestación de un **juicio de valor**, en la que podrá señalar aspectos propios de la obra, opinar sobre su calidad estética y fundamentar su opinión.

Propuestas didácticas basadas en estos procedimientos básicos son las que posibilitarán la apropiación de los conceptos antes enunciados, ya que estos procedimientos los ponen permanentemente en juego.

### **Contenidos actitudinales de teatro**

En los aprendizajes teatrales, los contenidos actitudinales toman una relevancia pedagógica fundamental y se ligan a los contenidos procedimentales, orientando su tratamiento y desarrollo.

Los contenidos actitudinales hacen referencia a propiedades de la personalidad individual de cada alumno determinadas por normas, valores, roles y creencias.

Una actitud es menos duradera que el temperamento y más que el estado de ánimo, y se diferencia de un hábito porque es un comportamiento voluntario y consciente del cual la persona puede dar cuenta.

Las opiniones son las manifestaciones verbales de las actitudes, los modos de actuar y comportarse son las manifestaciones no verbales. En ambas se ponen en juego los afectos.

Nos dice Bernabé Sarabia: *“Las actitudes son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Poseen tres componentes básicos interrelacionados: componente cognitivo (conocimientos y creencias); componente afectivo (sentimientos y preferencias) y componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones)”*.<sup>38</sup>

En múltiples situaciones de aprendizaje, los alumnos podrán poner en juego contenidos actitudinales tales como:

- Autoestima.
- Autonomía, confianza en las propias posibilidades.
- Disposición a participar de procesos grupales mediante el diálogo, la tolerancia y la cooperación.
- Valoración de las normas de convivencia como condición necesaria para el cumplimiento de derechos y obligaciones.
- Compromiso con la preservación de valores familiares, culturales y tradicionales.

---

<sup>38</sup> Dedicataria del libro: Trozzo, E. (2004): *“Didáctica y Teatro. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria”*. Colección Teatro y Pedagogía



- Aceptación respetuosa de personas y culturas diferentes
- Valoración del uso de lenguajes y símbolos como elementos que permiten la comunicación humana.
- Aceptación de las posibilidades y dificultades expresivas en sí mismos y de los otros.
- Valoración de la cooperación en la producción.
- Valoración de la posibilidad de exterioriza afectos, ideas y sensaciones.
- Desde los recursos estético expresivos que brinda el teatro.

Si en la escuela, desde el compromiso con los afectos y las emociones y desde la comprensión del rol transformador que el arte cumple en el desarrollo de la conciencia de los pueblos, se abordan vivencialmente estos contenidos, la conceptualización acerca de ellos y su afianzamiento en la conducta de los alumnos serían más profundos y duraderos.

Enseñar a estar atento a la carga de creencias, preferencias y valores, muchas veces no explícitos, de la que son portadores los mensajes del contexto que los rodea, y más allá aún, enseñar a intervenir en ellos para interceptarlos o transformarlos es un aprendizaje sustancial con el que el Teatro puede colaborar.

Es fundamental que los profesores, responsables de las sesiones, asuman la responsabilidad que, como educadores, les cabe frente a los contenidos actitudinales. Que planifiquen y desarrollen sus clases con responsabilidad profesional y no como si lo actitudinal sólo fuera un apéndice de lo específico, sin tiempo ni oportunidad programada para abordarlo.

### **3.1.3. Metodología**

#### **El profesor, en papel de animador y servidor del juego dramático**

*“La profesión de maestro exige cualidades parecidas a las de los padres, dado que, como ellos, debe estar dispuesto a darlo todo por sus alumnos. A cambio de un*

*enorme desgaste físico y espiritual recibirá de sus alumnos una corriente de fuerza infantil que compensa con creces todo su trabajo*". (Osipovna 1991)<sup>39</sup>

No necesita en absoluto tener cualidades de actor ni de director de escena. Requiere una formación pedagógica nueva para cumplir una función inédita, completamente diferente a la usual entre profesor y alumnos: no es el que sabe y el que enseña, el fiscal-juez, el que resuelve los problemas, sino la persona atenta, receptiva, disponible, la que facilita el juego.

Tiene que poseer una gran capacidad de observación y habilidad para crear un ambiente distendido, tolerante con las conductas y las ideas, donde se fomente la risa y se procure la interacción estrecha y el trabajo en equipo como estrategia básica de la creatividad.

Y un bagaje, que puede ser mínimo al principio, de técnicas y de recursos para planificar e intervenir, sin caer en la directividad: «Lo menos posible, tanto como sea necesario», sería el lema.

Él debe ocuparse de proponer juegos sugerentes, propuestas abiertas y ricas en posibilidades que alimenten la imaginación y la capacidad inventiva de los niños, que soliciten sus respuestas, que admitan diferentes realizaciones, en fin, que canalicen y potencien su imaginación creadora.

Su programación debe partir del diagnóstico del grupo y de cada uno de sus miembros y no de una propuesta previa a la que deban adaptarse. (Tejerina, 1997) <sup>40</sup>

Antes de cada sesión, tener preparados todos los materiales, se utilicen o no posteriormente, y previstos más juegos de los que supuestamente van a desarrollarse. Progresar sin aburrirles.

---

<sup>39</sup> Osipovna, M. (1991);” *Poética de la Pedagogía teatral*”. Madrid, Siglo veintiuno ediciones; pág 13

<sup>40</sup> Tejerina, I. (1995). “*Ponencia El juego dramático en la Escuela Primaria*”. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

Libros con numerosas actividades para la Educación Primaria son los de Aguilera y otros, 1995; Cañas, 1992; Cscón y Martín, 1995; Cassanelli, 1988; Cervera, 1996; Faure, 1986; García del Toro, 1994; Hernández Sagrados, 1991; Motos y Tejedó 1996, Poulter, 1996...<sup>41</sup>

### **El profesor debe....**

- Proporcionar al niño materiales que inciten la imaginación. Recursos que despierten la experimentación y vivencia, que bombardeen varios sentidos para dar mayores recursos.
- Actuar bajo una dirección no autoritaria.
- Ser flexibles para aceptar y estimular las nuevas ideas de los alumnos.
- Facilitarles recursos que enriquezcan la fantasía. Los cuentos, mitos, fábulas..., contribuyen a ello.
- Dejarles tiempo para pensar, no atosigarles con ocupaciones formales.
- Animarles a que expresen sus ideas.
- Elogiar sus creaciones, dando importancia a lo que hacen.
- Corregir y valorar sin crear desánimo.
- Estimular y motivar a los niños para el juego ya que éste es el mejor ambientador para desarrollar la creatividad espontánea.
- Mostrarles que son importantes para él.
- Estimular los procesos intelectuales creativos, introduciendo ejercicios de pensamiento creativo, p.e.: ejercicios de asociaciones libres entre informaciones facilitadas, distinguir problemas y percibir conexiones, analizar ideas insólitas, proponer soluciones a problemas habituales, poner en práctica la inventiva en tareas lingüísticas, gráficas, combinar materiales conocidos en aplicaciones nuevas,...

---

<sup>41</sup> Tejerina, I. (1995) “*Ponencia El juego dramático en la Escuela Primaria*”. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

- Despertar la curiosidad y el afán de búsqueda, dejando la información de forma no acabada.
- Crear entornos estimulantes, partiendo de experiencias, intereses, opiniones, ideas, conocimientos, emociones,...
- Dar directrices y orientaciones claras y no contradictorias, antes y durante la tarea.
- Organizar a los alumnos en grupos de trabajo ofrece nuevas posibilidades creativas.

**Los entornos deben:**

- Crear un ambiente lúdico, de confianza, colaboración y respeto.
- Disponer de distintos espacios o distribuir el espacio en rincones.
- Tener la opción de utilizar espacios abiertos.
- Disponer de multitud de materiales.
- Decorar los espacios con murales, dibujos, etc.
- Realizar visitas, paseos, actividades al aire libre,...

**Los padres deben (sobre todo en alumnos de menor edad):**

- Recompensar sus primeros esfuerzos creativos con una actitud positiva.
- Animarle cuando quiera avanzar.
- Ayudarle a resolver problemas que se le planteen debido a su precocidad y dotes creativas.
- Proporcionarle contacto con otros niños y adultos.
- Valorar y respetar sus contribuciones: ideas, productos,...
- Animarle para que se planteen problemas, descubra, experimente e invente.
- Proporcionarle materiales y un lugar en el que pueda desarrollarse.
- Llevarle a oír música, ver exposiciones, ballet,...
- Fomentar el aprendizaje independiente.
- Desarrollar la facultad de escuchar.

- Desarrollar la tolerancia ante las ideas nuevas y demostrar interés por el conocimiento.
- Darles tiempo para pensar y expresar sus ideas.
- Interesarse por las cosas en las que el niño esté interesado.

**Los contenidos artísticos, pintura, música y teatro** desempeñan una función relevante en esta línea. El niño, en el dibujo y la pintura, proyecta sus sentimientos, desajustes emocionales y la interpretación cognitiva que tiene sobre sí mismos y sus capacidades. La música le exige regular los ritmos y adaptar su estado de ánimo a las diferentes melodías.

Finalmente, en el teatro el niño proyecta su energía emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus necesidades. Y del mismo modo, puede conseguir los recursos necesarios para asimilar y superar las dificultades que le impiden conseguir una comunicación real y normalizada dentro del ambiente que le rodea.

#### **3.1.4. Evaluación**

Puede parecer que la evaluación de una experiencia teatral haya que realizarla después del estreno. Pues no. El estreno es la zanahoria que hemos colocado delante de nuestros alumnos para encandilarlos. Además, el estreno de cualquier grupo de niños siempre es magnífico, sobre todo si son «nuestros niños», por lo que no sería objetivo.

No hay relación entre el éxito de una representación teatral y el proceso educativo que ella haya generado y, aunque parezca paradójico, éste no es óbice para el triunfo en el escenario.

Nuestro proyecto educativo es una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza y como tal hay que evaluarlo. Esta mejora debe incidir en todos los aspectos escolares, desde el rendimiento en el estudio hasta el comportamiento; por lo tanto, debemos evaluar todos los aspectos pedagógicos acostumbrados en nuestro centro y comparar la evolución percibida, especialmente en los alumnos con n.e.e., con esta estrategia y otras utilizadas anteriormente.

La evaluación de la actividad se realiza sobre una forma nueva de entender la crítica y la valoración. La evaluación tradicional está regida por un sentido autoritario y directivo, es negativa y dictatorial.

Por el contrario, la evaluación «creativa» es optimista y democrática. Responde a un enfoque participativo, que utiliza las ideas, las iniciativas y las conclusiones de todos los participantes y pretende fundamentalmente reflexionar sobre el proceso y los resultados para mejorar el conjunto.

Frente a los cuestionarios y pruebas de examen cuantitativo y finalistas, esta evaluación prima los instrumentos cualitativos que registran la observación continua y potencian la autoevaluación a lo largo de todo el proceso. Entre ellos son especialmente valiosos el análisis de tareas en la fase de retroacción, el diario personal del alumno y las hojas y murales anónimos (Motos, 1997).<sup>42</sup>

Debemos evaluar al alumno y al profesor. Al primero, por tres motivos: Para el beneficio del alumno, de los compañeros y del profesor. Esta evaluación se puede llevar a cabo a través de un turno de palabra, realizar grupos de comentarios, valorar las dinámicas, etc. Al segundo, el profesor, se le evalúa para dejar constancia de la experiencia y tener una visión clara de cómo se llevó a cabo la sesión, como medida de la evolución del grupo, como diagnóstico de los aspectos en que se ha fallado y los que han sido positivos y como un medio para que el tutor reflexione y se clarifique sobre lo vivido y observado. (Hernández, V. 2003).<sup>43</sup>

## **3.2. JUEGO DRAMÁTICO:**

### **3.2.1. Concepto y fines**

Juego dramático es, en nuestra concepción, un sinónimo de «Dramatización», la denominación que ha triunfado en las disposiciones oficiales. Traducción literal del «jeu dramatique» francés, el término está muy difundido en nuestro país debido al éxito de

---

<sup>42</sup> Motos, T. y Tejedo, F. (1997); “*Prácticas de dramatización*”. Madrid. La avispa. Pág. 300

<sup>43</sup> Hernández, V. (2003); “*Expresión corporal con adolescente*”. Sevilla, Editorial CCS, pág.44

esta técnica pedagógica, inaugurada por Leon Chancerel en los años treinta, y, con diferentes matices, muy extendida desde los años setenta en el marco de L'École Nouvelle y su movimiento de renovación de la escuela (Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984).

No es única la concepción y metodología sobre esta actividad y sus fines. De hecho, subsiste con relativa fuerza un planteamiento y una práctica escolar en la que se mantiene una clara dependencia del juego dramático respecto al teatro.

No se concibe de manera autónoma, sino como una etapa de preparación previa al teatro; muchas de sus propuestas se orientan hacia la comunicación artística y la formación actoral y se sigue buscando, a pesar de la frustración y del sentimiento de fracaso de tantas generaciones de niños, la preparación de pequeños «artistas» frente al desarrollo personal y la satisfacción de sus verdaderas necesidades expresivas. (Tejerina, 2005)<sup>44</sup>

Juego dramático designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación.

La acción puede plasmarse mediante el lenguaje corporal, el verbal, a través sólo de los gestos, etc. y los jugadores pueden actuar de modo directo (juegos dramáticos personales) o bien utilizar sustitutos simbólicos: máscaras, títeres, sombras... (Juegos dramáticos proyectados).

Su finalidad es lograr una experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que, basada en el juego y el protagonismo de los niños, posibilite su expresión personal, el impulso de su capacidad y actitud creativas y la mejora de sus relaciones personales.

El niño puede decir mediante la acción lo que es y lo que quiere, en un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente sus manifestaciones expresivas. A cara

---

<sup>44</sup> Tejerina, I. (2005): “*El juego dramático en Primaria*” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

descubierta o tras la máscara, descubre una sensibilidad personal y las posibilidades comunicativas del cuerpo y la voz, el gesto y el movimiento, la palabra y la música, el color y las formas... Así recrea la realidad, amplía su experiencia y aumenta su bienestar.

Se trata de proporcionarles la ocasión de enriquecer el campo de su experiencia y de mejorar su vida y sus relaciones a partir de las situaciones más diversas, superando inhibiciones, miedos y complejos. Un espacio y un tiempo para aumentar la sensibilidad, la observación y la escucha y para desarrollar la creatividad expresiva.

En definitiva, para explorar las posibilidades infinitas de un lenguaje que combina todos los medios de expresión con el ambicioso fin de fomentar la expresión creadora y contribuir al desarrollo integral de la personalidad de todos los niños y niñas sin distinción.

El lenguaje del teatro es aquí un medio al servicio del desarrollo individual y colectivo. Sin escenario ni espectadores, busca su satisfacción en la actividad misma, en la calidad educativa del proceso, y prescinde del valor artístico del producto.

Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niño/a y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo (Tejerina, 1994).<sup>45</sup>

### **3.2.2. Juego, expresión y creatividad**

La importancia del juego es esencial y determina el resto de las características; de tal modo que si su papel se deteriora o anula, la actividad cambia de signo.

La razón principal, demostrada en numerosas investigaciones, es que el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una formidable plataforma para la creatividad. Como señala Bruner (1984, p. 219): «*Jugar para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una*

---

<sup>45</sup> Tejerina, I (1994). “*Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*”. Madrid, SIGLO XXI; pág. 36



*actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía.»*

El juego es el reino de la libertad, el ambiente para el descubrimiento y el hallazgo. Por tanto, la expresión dramática infantil hunde sus raíces en el juego y sus presupuestos ineludibles: el placer, la libertad, el ritmo personal... y que en su práctica pedagógica se prescindiera del juicio, la exhibición, los modelos estéticos y las rigideces programáticas.

El juego dramático se constituye entonces en una actividad endógena sin proyección exterior, que se centra en el placer del juego compartido, el desarrollo de la expresión personal y el impulso de la creatividad (aptitud y actitud) como cualidad que, en mayor o menor grado, todos los niños poseen y pueden desarrollar.

### **Las pautas del taller de juego teatral**

Sin el propósito de una relación completa, algunas pautas importantes que deben presidir el taller de juego dramático, si se aspira a ofrecer las condiciones idóneas para que cada niño se pueda desarrollar al máximo, son las siguientes según Tejerina (2005)<sup>46</sup>:

- El juego para ser tal tiene que ser placentero, gratificante y libre. Si la actividad es vivida de manera distendida, alegre, gozosa, se convierte en camino para percibir a otros y a las cosas, para escuchar, proponer, abrir la propia sensibilidad al mundo. Las tensiones bloquean la expresión, en cambio, una actitud relajada y de confianza, facilita el contacto con los otros y les ayuda a enfrentar obstáculos, asimilar fracasos y reconocer errores sin magnificarlos.

- Libertad de participación. Nunca hay que obligar a los niños a jugar. Ello inhibe todas sus capacidades y genera desconfianza y malestar.

- Equilibrio entre el espacio personal y el espacio colectivo. Se busca la participación de todos, pero ni hay obligación de jugar ni tampoco de aceptar un rol

---

<sup>46</sup> Tejerina, I. (2005). “*Juego, expresión y Creatividad*” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

determinado. Los jugadores establecen libremente su participación, eligen su papel y lo abandonan si lo desean, o lo cambian por otro con una simple indicación a los demás.

- Un local amplio y sin obstáculos es ideal, pero no es imprescindible. Es posible realizar la actividad en cualquier lugar.

- Se pueden establecer unas reglas mínimas: no vale pegar, empujar sin haceros daño... igual que hacen los propios niños en sus juegos espontáneos.

- El juego no es objeto de observación, salvo en ocasiones excepcionales. Es importante eliminar las ideas previas sobre teatro, exhibición, muestra... Los observadores condicionan a los jugadores... en unos desarrollan el exhibicionismo, en otros la inhibición y su capacidad de expresión.

- Basarse en los intereses, el protagonismo y la espontaneidad de los niños. Paulatinamente, ayudarles a romper con la copia y el uso de modelos y formas estereotipadas e impulsar el componente innovador. La creatividad no aflora en todas las circunstancias. Es importante crear un ambiente distendido y la presentación de situaciones para las cuales no hay una solución conocida con el fin de que la imaginación se ponga en marcha y se fomenten factores básicos de la creatividad, como la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y la fluidez.

- Eliminación del juicio. Hay que generar condiciones de seguridad y de libertad. Para ello es clave que desaparezcan desde el principio las nociones de bien/mal, bonito/feo, etc. No se cataloga ni etiqueta a las personas ni se las clasifica en buenos y malos, listos y tontos, aptos y no aptos.

Y no se trata simplemente de evitar las calificaciones numéricas o alfabéticas, sino la aprobación y el suspenso con la mirada, el gesto, la comparación, las observaciones... Este aspecto es decisivo para avanzar.

En juego dramático, pintura, arcilla o danza, la reacción es la misma, los resultados inesperados. Al margen del juicio y la comparación no existe miedo, se rompen los límites y aparecen muchas más posibilidades de las que cada niño (de igual manera ocurre con los adultos) imaginaba ser capaz. Sin depender de un modelo, cada

uno aprende a aceptarse a sí mismo y así puede desarrollar todo lo que tiene de diferente, original y personal (Castro Álvarez, 1997).

### **¿Hay un lugar para el juego dramático en la escuela?**

La escuela puede y debe asegurar un espacio para el juego dramático desde la Educación Infantil hasta la E.S.O.

Partir del espontáneo juego de roles, primera forma de teatralidad de los niños, que demuestra su disposición natural para la imitación y la ritualización y progresar en el juego dramático y sus múltiples caminos de expresión y creatividad, huir del público y del espectáculo e investigar a fondo en sus necesidades expresivas reales frente a los variados intentos de manipulación de los adultos y las exigencias artificiales que con frecuencia los niños mismos tratan de imponer. (Tejerina, 1997) <sup>47</sup>

Es posible el juego dramático en la Educación Primaria si aún es tiempo para transformar la escuela.

### **3.3. EL JUEGO SIMBÓLICO Y EL JUEGO DRAMÁTICO**

El niño utiliza las posibilidades expresivas de su cuerpo, tanto para representar la realidad que le rodea como para dar cauce a sus propios sentimientos y emociones.

Si bien las primeras producciones dramáticas de los niños son muy elementales, no por ello hay que considerarlas menos importantes. Los juegos de expresión dramática y corporal serán utilizados por el profesor con la finalidad de que el niño se exprese y comunique. De esta forma irá aprendiendo a utilizar su cuerpo de manera intencional para la expresión y comunicación de situaciones, acciones, deseos y sentimientos, tanto reales como imaginarios.

*“Es importante que en estos juegos se pretenda no sólo la expresión y comunicación individual, sino que además el niño comience a comunicarse igualmente*

---

<sup>47</sup> Tejerina, I. “Ponencia *El juego dramático en la Escuela Primaria*”. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.

*en producciones colectivas (representaciones de cuentos, teatro de guiñol, etc.)”*  
(Bossu, 1987)<sup>48</sup>

En estos juegos dramáticos se tendrán en cuenta situaciones donde el alumno se desarrolle, a la vez como emisor para la expresión y como codificador de los mismos, aunque los aspectos de producción deberán ser prioritarios.

Será necesario, por consiguiente, que juegue a representar situaciones, historias sencillas, personajes, emociones, etc., como asistir a alguna representación especialmente pensada para ellos, además de las representaciones de sus compañeros en la escuela.

El juego dramático es educativo y debe estar incluido en el proyecto pedagógico. Su finalidad principal es el desarrollo personal; por tanto, el profesor, elemento importante en la Expresión dramática, deberá motivar, impulsar, sugerir, deberá observar atentamente las situaciones que se produzcan para evitar los estereotipos y dar por terminada la sesión cuando aparezcan síntomas de cansancio o las posibilidades del tema estén agotadas.

### **3.4. LA EXPRESIÓN CORPORAL**

#### **3.4.1. El cuerpo: imagen y percepción**

Consideramos que es el conjunto de técnicas que permiten adquirir el conocimiento y el dominio del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.

*“El lenguaje del cuerpo es el más directo y el más claro. Un gesto de dolor se entiende más rápidamente que si lo contamos. Si se quieren transmitir no sólo ideas, sino sobre todo sentimientos, no se puede estar inmóvil. Además el gesto es un lenguaje universal que todo el mundo comprenderá. Los mismos sentimientos en distintos países serán expresados con los mismos gestos. No necesitan traducción”.* (Miravalles, 1990)<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Bossu, H. (1987). *“La expresión corporal”*. Barcelona, Martínez Roca S. A.; pág. 59

<sup>49</sup> Miravalles, L.(1990). *“Iniciación al teatro, teoría y práctica”*, Diputación Provincial, Valladolid; pág. 53

La expresión corporal es el resultado de la interrelación de factores corporales, espaciales y temporales, que pueden implicar a todo el cuerpo, a una o varias partes del mismo, que ejecuta el movimiento sobre el propio terreno o con desplazamientos, que sigue diferentes trayectorias y que expresa un ritmo personal, un ritmo grupal y un ritmo que responde a estímulos externos.

El cuerpo en el ser humano es el instrumento de expresión y comunicación por excelencia. Utiliza como recursos expresivos el gesto y el movimiento.

El gesto es necesario para la expresión, la presentación y la comunicación. El lenguaje del gesto implica que cada movimiento que se hace es un mensaje hacia los demás. Para ser expresivo no es necesario realizar muchos gestos; por ello debemos fomentar en los niños la creatividad como forma de realización gestual.

Algunas formas de educar el gesto podrían hacerse con planteamientos tales como: movilizaciones gestuales de hechos de la vida cotidiana, vestirse, lavarse, etc. El ritmo es la forma de expresión natural del movimiento y tiene como medida el tiempo.

*“Nuestra propuesta es que el niño/a se vea capaz de realizar bailes o movimientos de ejercicios sencillos. Por todo ello planteamos que lo fundamental es la expresión que lleva a la comunicación, la técnica deberá tener como objeto el desarrollo de la expresión. El encuentro con el otro supone, pues una ruptura en su comportamiento. Le obliga a existir con el otro y compartir su espacio corporal.”* (Bossu, 1987)<sup>50</sup>

El juego sería el vehículo por donde se llega a la expresión. Se deberá favorecer el trabajo individual y grupal respetando el modo de expresión de cada uno. Es importante que el trabajo que el profesor vaya a proponer lo haya experimentado él previamente.

El conocimiento que los alumnos tienen sobre su propio cuerpo no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal: es un conocimiento vivenciado, global y funcional que les permite hacerse una imagen de sí mismos.

---

<sup>50</sup> Bossu, H. (1987). *“La expresión corporal. Método y práctica”*. Barcelona, Martínez Roca S. A.; pág. 107

Por tanto, los conocimientos del esquema corporal y de su propio funcionamiento no pueden darse desligados de su propia tarea motriz. Adquirir una imagen global de la postura, por ejemplo, sólo es posible desde una exploración de los múltiples gestos posturales que son capaces de realizar y que van configurando sus representaciones y sus esquemas, éstos, a su vez, van enriqueciéndose o modificándose a medida que los alumnos van conociendo y utilizando posturas nuevas.

No es posible desvincular sobre todo en los primeros años, la educación perceptiva de la educación corporal y motriz. El niño percibe y, en función de ello, adopta el movimiento, reestructura la consciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y construye las nociones elementales de referencia espacial y temporal.

Un conocimiento del esquema corporal deficientemente estructurado es un déficit para el niño en relación con el mundo externo; déficit que provoca, en el plano motor, una descoordinación de movimientos o una incorrecta actitud postural; en el plano perceptivo, errores en el ajuste del espacio con relación al tiempo; en el plano de las relaciones con los otros, una inseguridad; en el plano de los contenidos de las otras áreas, cierto fracaso escolar.

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales se produce primero concretando el espacio inmediato en nociones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes- después...) y elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples...), que pueden no estar adquiridos totalmente en las primeras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado a nivel de Educación Infantil.

Después, el niño, a través de juegos de ocupación del espacio y de ejercitar aspectos temporales, concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar al movimiento en relación a todos estos perímetros, y, en definitiva, aprende a tomar referente.

Más adelante, combinar aspectos de espacio y tiempo en estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, inversión, periodicidad, duración, interceptación,

puntería...) Por último, traduce la organización de la acción conforme a éstos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...) <sup>51</sup>.

El primer nivel de trabajo de expresión corporal consiste, pues en movilizar el cuerpo más allá de los movimientos reglamentados de la vida cotidiana. Hay que inducirlo a reconocerse en el espacio y hacerle recuperar la plasticidad que ha perdido. Este objetivo se alcanza a través del entrenamiento corporal y el trabajo técnico <sup>52</sup>.

### **3.4.2. El cuerpo: expresión y comunicación**

El tratamiento que debe darse a estos contenidos se orienta a corregir que el alumno y la alumna mejore y diversifique sus posibilidades expresivas.

La expresión es una capacidad global del alumno. Para ello utiliza los códigos que mejor conoce. La fuerte insistencia del código verbal y escrito en la escuela, frente a un tratamiento nuevo, sistemático del resto de posibilidades expresivas va a limitar en el futuro la capacidad de valoración y utilización de otras formas de expresión.

De ahí que las situaciones de enseñanza y aprendizaje deban contemplar contenidos propios de la expresión corporal, que en estas edades se dan muy relacionados con los contenidos de habilidades perceptivas y esquema corporal, y además, actividades genéricas de enseñanza y aprendizaje con contenidos de expresión y comunicación en su conjunto.

A partir del conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, se reconoce la posibilidad de los ejes y segmentos corporales, y, a partir de ensayar su posibilidades, se aprovecha para proponer actividades de utilización de las mismas por representación, imitación, creación libre de formas, cualidades del movimiento.

El desarrollo de las capacidades perceptivas relacionadas con el espacio, permite dar entrada a actividades que, además de trabajar la percepción del espacio, le dan un

---

<sup>51</sup> Gil, J. y Liso, A.: “*Expresión Corporal como medio de comunicación y relación en VI Jornadas regionales de Educación Física*”. Aragón. Disponible en <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/index.html>

<sup>52</sup> Bossu, H. (1987). “*La expresión corporal*”. Barcelona, Martínez Roca S. A.; pág. 27

valor expresivo: trayectorias, ocupación del espacio, simetrías, valor cultural en la organización del espacio, espacio de cooperación y espacio de oposición.

Igual ocurre con las habilidades asociadas al tiempo, que dan entrada a actividades más expresivas del concepto temporal, como en el “tiempo”, la aceleración y desaceleración como expresión de energía del movimiento, compás, ritmos básicos...

La expresión corporal tiene un doble enfoque; por un lado, mejorar la competencia motriz (es más competente no sólo quien es más ágil o fuerte, sino también aquél cuyo movimiento es más creativo y expresivo), y por otro, enriquecer la capacidad de valoración estética del movimiento. Digamos que en éstos últimos conceptos se produce una interrelación y reciprocidad. A través del gesto y el movimiento se trata de mostrar lo más profundo y auténtico del ser humano: los sentimientos, las sensaciones, emociones, etc.

En la expresión corporal entran en juego dos aspectos: la técnica (conocimiento de las posibilidades del cuerpo) y la espontaneidad.

Es fundamental apoyarse en los siguientes elementos para plantear un proyecto educativo sobre la expresión corporal:

- La toma de conciencia: interiorizar a través del pensamiento y el lenguaje la experiencia o vivencia de las situaciones.
- La espontaneidad: naturalidad o libre voluntad con que se realiza una acción.
- Creatividad: pone en juego su capacidad para imaginar
- Las relaciones con los otros y con los objetos: el niño va logrando una conciencia de sí mismo a través de la relación con los otros y los objetos.

El niño conseguirá logros. En un principio totalmente ayudado por el adulto. Luego, parcialmente ayudado por éste. Al final será relativamente autónomo en la realización de las actividades de expresión corporal que van a contribuir al desarrollo de los sentimientos positivos de sí mismo.

Debe trabajarse también la relajación que desde el punto de vista del trabajo teatral, debe considerarse como un momento de trabajo psicocorporal antes de comenzar



los ensayos e improvisaciones. Ese momento corresponde a la necesidad vital de calma y de descontracción que siente el ser humano actual, fatigado y ansioso.

Por consiguiente, la relajación supone un nivel de trabajo importante en la expresión corporal, puesto que permite a la persona pasar a un estado de recogimiento y de disponibilidad. Solo se llega a la expresión auténtica tras lograr un cierto silencio en sí mismo. (Ontanaya, 2004)<sup>53</sup>

### **3.4.3. Objetivos y contenidos de la Expresión Corporal**

- Adecuar el movimiento corporal a ritmos sencillos.
- Explorar los recursos expresivos del cuerpo.
- Ejecutar ritmos y bailes de forma espontánea y natural.
- El gesto, vehículo de expresión y comunicación.
- El movimiento como forma natural de expresión y comunicación.
- La danza como expresión del movimiento natural.
- El baile y la danza como comunicación.
- El cuerpo se mueve de diferentes formas.
- El cuerpo se mueve en relación a los otros.
- El ritmo y el movimiento natural.
- La toma de conciencia del propio ritmo.
- Gesticulación con diferentes partes del cuerpo
- Imitación de gestos y sonidos del medio ambiente.
- Utilización del cuerpo como vehículo de expresión.
- Realizaciones gestuales de hechos de la vida cotidiana.
- Utilización del gesto y el movimiento como vehículo de comunicación.
- Realización de danzas sencillas.
- Adecuación del sonido al movimiento. (Secuencia rítmica con pausa, rápido, lento)

---

<sup>53</sup> Ontanaya, M.A. (2004). *“Taller de interpretación teatral”*. Madrid, Editorial CCS; pág. 37

- Búsqueda de ritmos orgánicos (respiración)
- Interpretación de diversas formas de estado de ánimo (llanto, risa etc.)
- Interpretación de diversas sensaciones (frío, calor)
- Explotación y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través del juego, asociados a elementos rítmicos. (Ej. Andar como osos...)
- Valorar la expresión como forma natural de comunicación.
- Participación en grupo, buscando la comunicación con otros.
- Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresa.

#### **3.4.4. Juegos de Expresión Corporal**

1. Esquema corporal. Movilidad- inmovilidad
  - Un, dos, tres, al escondite inglés.
  - El guardia de tráfico: cada niño simula estar en la calle haciendo lo que quiere. Al toque del pito del guardia todos quedan inmóviles.
  - La orquesta: Todos los niños tocan sus instrumentos imaginarios siguiendo el ritmo y las pautas del director.
2. Esquema corporal. Cuerpo- límites
  - Auto pintado: Vamos a pintarnos todas las partes del cuerpo con esta pintura imaginaria. Vamos a señalar las líneas exteriores de nuestro cuerpo
  - Fabrico mi espacio: Cada niño traza los límites de un imaginario cubo de cristal dentro del cual se encuentra.
  - El juego de la cadena: Los niños que son capturados se unen a la cadena humana.
3. Esquema corporal. Eje corporal: simetría y lateralidad
  - El juego del espejo: Por parejas, uno enfrente del otro. Uno es el personaje y otro la imagen reflejada en un espejo.

- El juego de los enredos
  - Poner en relación distintas partes del cuerpo. Los niños, de forma individual, ejecutan la orden del educador. Por ejemplo: mano derecha coge la oreja izquierda.
4. Esquema corporal. Tenso- relajado
- El globo: "Sois globos y voy a hincharos....."
  - La playa: "Hace tanto calor que nuestro cuerpo se derrite.....ahora es de noche y hace mucho frío....."
5. Esquema corporal. Articulaciones (Control segmentario)
- Somos robots
  - Somos marionetas
  - Somos maniqués
  - El hada y la bruja: En un corro, cuando toque una articulación el hada, lo moveremos con alegría. Pero si la toca la bruja, lo dejaremos inmóvil.
6. Formas- espacio- ritmo. Formas cerradas- abiertas
- Juego de las plantas: Cada niño es una semilla que irá naciendo poco a poco.
  - Juego de las gotas de agua: Los niños simularán ser agua que está en una cañería muy estrecha que conduce a una fuente.
  - Respondo con la cara: Un niño le dice a otro una frase cuya respuesta sea una expresión de la cara.
7. Formas- espacio- ritmo. Formas angulares y ondulares
- "Somos olas del mar"
  - "Estoy en una nube"
  - "Soy la serpiente de un encantador de serpientes"
  - "Soy un astronauta"
8. Formas- espacio- ritmo. Delante- detrás

- El cangrejo altanero: A cuatro patas los niños se alejarán o acercarán al educador
  - Juego de la sombra: Los niños se colocan por parejas. El de detrás es la sombra y repetirá los movimientos del de delante.
9. Formas- espacio- ritmo. Desplazamientos
- Todo tipo de juegos de correr y saltar
  - El gusano o ciempiés: Los niños forman hileras, cogidos de distintas partes del cuerpo y se desplazan.
10. Formas- espacio- ritmo. Equilibrio
- El circo: Los niños caminarán sobre una línea pintada en el suelo.
  - Los montañeros: Los montañeros atraviesan un barranco por un tronco (banco suizo).
11. Formas- Espacio- ritmo. Danza y movimiento
- Danza libre: los niños se moverán libremente por el espacio siguiendo una música.
  - Danza imitando el movimiento del de cabeza de la fila
  - Juegos populares danzados
12. El cuerpo se relaciona con los objetos
- Juegos con utilización real de los objetos: Se distribuyen varios objetos por el espacio. Cada niño escoge uno de ellos y juega libremente con él.
  - Juegos con utilidad imaginaria de los objetos: Se entrega un objeto y deben jugar con él dando una utilidad imaginaria.
  - Juegos con objetos imaginados: Los niños delimitan la forma y volumen de un objeto cualquiera con sus manos.
13. Juegos de expresión corporal
- Juego de las estatuas: Cada niño adopta la postura de una estatua hasta que los demás adivinen qué personaje representa.
  - Jugamos a ser objetos

- Jugamos a ser animales
  - Imitamos a personajes famosos
  - Juego de los contrarios: crear situaciones contrarias
  - La discoteca: imaginamos distintos personajes y su forma de moverse
  - Crear ambientes: Individualmente o en grupo, dar sensación de: prisa, tranquilidad, tensión, etc.
14. Juegos de respuesta a estímulos sensoriales
- Juego de los Olores
  - Caja de las sorpresas
  - Juego de adivinar o imaginar sabores
  - Juegos de magia
15. Juegos de expresión de emociones y sentimientos
- Representar los distintos modos de caminar por la calle de diversos personajes: un señor mayor, alguien que pierde el autobús, un chico preocupado, etc.
  - Improvisar una escena, donde un hijo no quiere comer y su madre prueba varias estrategias para convencerle de que se alimente. Los alumnos van pasando por ambos roles.
  - Dramatizar a cámara lenta, los gestos corporales y expresiones faciales de dos amigos, que discuten o se lo pasan muy bien.
  - Jugar a expresar la alegría, la sorpresa o el enfado, desde diferentes personalidades o personajes.

*“El único requisito para jugar aprendiendo es querer explorar y ser respetuoso con los demás, y el juego teatral, y más concretamente la expresión corporal, nos ofrece una alternativa para conseguirlo”.* (Córdoba, P., 2008)<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Sacado del artículo de Córdoba, P (2008).” *El juego teatral: aprende y diviértete*” disponible en <http://www.eliceo.com/general/el-juego-teatral-aprende-y-diviertete.html>

### 3.5. EL MIMO

El *lenguaje corporal* es aquella señal o conjunto de señales no verbales que indican nuestra personalidad, sentimientos, actitudes y estados de ánimo.

El estudio del lenguaje corporal abarca todos los movimientos del cuerpo humano: desde los más deliberados como besar, estrechar la mano, dar una bofetada, mirada... hasta los totalmente inconscientes: abrir los ojos o la boca por sorpresa o miedo, levantar los hombros cuando no sabemos algo...

El lenguaje corporal es en parte instintivo y en parte aprendido e imitativo. Aprendemos desde niños el lenguaje verbal y se olvida destacar la importancia del lenguaje corporal, que empleamos constantemente a lo largo de nuestra vida. Este aclara, confirma o niega los mensajes del lenguaje verbal, ya que más del 50% de la información procede del cuerpo de manera no verbal. Los elementos principales del lenguaje corporal son los gestos de rostro, manos y postura. La postura corporal es casi siempre determinante de una actitud psíquica. Según se distribuyen las tensiones musculares, su intensidad y su localización en zonas significativas, se configuran posturas determinantes que "hablan" y transmiten mensajes por sí solas. Incluso cuando se pretende expresar algo diferente a lo que se es, hay detalles que lo descubren. (Romanos, R.)<sup>55</sup>

Si nos remontamos a los orígenes de nuestra especie, comprobaremos como el hombre comenzó a comunicarse antes con el lenguaje de los signos que con el lenguaje verbal, por ello es importante no dejar de lado un lenguaje que ha ido evolucionando con nosotros desde el principio de nuestros días.

La *mímica* se define, según Romanos, como: *Expresión del pensamiento por el gesto y movimiento facial que acompañan o sustituyen el lenguaje oral*". La palabra mimo proviene de la palabra griega mimeomai que significa imitar. La pantomima parece ser una derivación del mimo pero más extensa que una sola farsa y se adapta tanto a temas de comedia como tragedia.

---

<sup>55</sup> Romanos, R.: El Mimo y la Pantomima. Una Experiencia didáctica en expresión corporal. VI Jornadas regionales de Educación Física. Aragón. Disponible en <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/index.html>

Podemos definir los gestos como los movimientos que realizamos con alguna parte de nuestro cuerpo para comunicarnos.

Los gestos los podemos clasificar según el grado de divulgación en:

1. Universales. Son expresiones iguales en todos los seres humanos que sirven para expresar miedo, ira, sorpresa, alegría... Estos gestos, que suelen ser faciales, son innatos; prueba de ello es que, independientemente del país donde los hagas, todos te entienden. Podemos también hablar de signos corporales, que sirven para comunicar sobre el estado de las personas, por ejemplo temblar o tiritar cuando se tiene frío, ponerse rojo ante la vergüenza...

2. Culturales. Son aquellos gestos que usamos en el entorno comunicativo de una sociedad concreta, y que carecen de significado fuera de ella; por ejemplo, sacar la lengua en algunos países significa un gesto de mala educación y en otros es todo lo contrario. Dentro de estos también están los gestos emblema, que equivalen a una o varias palabras, es decir como si fueran conceptos de un lenguaje gestual, por ejemplo la "V" de victoria, el saludo con la palma hacia arriba a la romana.

3. Personales. Estos gestos se van a desarrollar dependiendo del carácter de la persona y de su entorno.

A continuación vamos a ver los diferentes tipos de gestos que utilizamos, clasificándolos según las distintas zonas corporales:

- MANOS. Cada cultura posee sus propios movimientos, pero existen algunos gestos universales: Una de las señales más poderosas es el movimiento de la palma de la mano.
  - Palmas hacia arriba: gesto no amenazador que denota sumisión.
  - Palmas hacia abajo: la persona adquiere autoridad.
  - Palmas cerradas apuntando con el dedo: es uno de los gestos que más pueden irritar al interlocutor con quien habla, especialmente si sigue el ritmo de las palabras.
- OJOS. Las personas también se comunican a través de la mirada.
  - Mirada fija. El ser humano ante la mirada fija se siente amenazado, e

inmediatamente aparta la vista.

- Guños. Movimiento de cerrazón de los párpados para expresar complicidad o simpatía.
- HOMBROS. El levantar los hombros sirve para expresar duda o ignorancia sobre un tema.
- CABEZA. Utilizamos esta parte del cuerpo para señalar una serie de ideas.
  - Mover la cabeza de arriba a abajo: Indica asentimiento, conformidad con una idea.
  - Mover la cabeza de izquierda a derecha: Señala duda o disconformidad, es un gesto de negación.
- CEJAS. Utilizaremos el movimiento de las cejas para transmitir las siguientes sensaciones.
  - Levantar una ceja: señal de duda.
  - Levantar ambas cejas: Señal de sorpresa.
  - Bajar ambas cejas: Señal de incomodidad o sospecha.

**Aspectos a trabajar con los alumnos de Infantil y Primaria en relación al mimo** (Nicolás, A. 2009)<sup>56</sup>

***El movimiento humano***

El movimiento que nos interesa abordar es el movimiento cargado de significado, el gesto que se ejecuta con una intención comunicacional.

Entre el alumno y el entorno se establecen unas continuas relaciones donde es el cuerpo el gran intermediario. Dado que esta función mediadora tiene un carácter de reacción gestual (expresiva o significativa), será preciso descomponer y analizar el conocimiento del cuerpo y un control de éste.

---

<sup>56</sup> Nicolás, A. (2009). “*El mimo en educación*”. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd129/el-mimo-en-educacion.htm>



### ***Toma de conciencia del cuerpo***

Trata de investigar lo corporal en su forma y estructura, en sus áreas. Es un ejercicio de atención y concentración sobre sí mismo, de observación y análisis del movimiento en su comportamiento habitual y en su relación expresiva o no con el entorno. Es así como podemos adquirir la imagen de nosotros mismos. La imagen del cuerpo significa una percepción viva de los continuos cambios que se producen en nuestro organismo.

La conciencia del cuerpo y de su movilización está ligada al conocimiento de las diferentes partes del cuerpo y su función y del control y dominio del mismo, que permitirá llegar a la independencia de los movimientos y a su disponibilidad con vistas a la acción expresiva.

### ***El cuerpo articulado, segmentado, global***

Tenemos que concienciar que el cuerpo no es un bloque rígido, sino que se compone de módulos articulados.

▪ *Movimiento articular.* A partir de la posición de pie, iniciamos la movilidad por articulaciones aisladas, desde los dedos de las manos a los de los pies, pasando por la muñeca, codo, hombro, columna, cuello, cintura, rodilla, tobillo.

▪ *Movimiento segmentado.* Un segmento es una parte del cuerpo que puede incluir una o más articulaciones (brazo, cabeza, mano...). Ejercitarse en la movilidad consciente de cada uno de los segmentos corporales, teniendo en cuenta que, al mover uno, hay que concentrarse también en la inmovilidad del resto de los segmentos.

▪ *Movimiento global.* Consiste en la movilidad de todo el cuerpo. Comenzar por mover una articulación e ir añadiendo el resto gradualmente hasta que estén todas activas.

### ***Lateralidad***

Que nuestros alumnos interioricen que nuestro cuerpo está dividido en dos partes iguales y, debido a ello, somos bilaterales, podemos mover los dos lados, izquierdo y derecho, de múltiples formas: en simetría o asimetría, simultánea o alternada, sin cruzar o cruzada etc.

### ***Área de base y equilibrio***

El área de base es formada por las piernas o miembros inferiores. Ellas sustentan la estructura y el peso del cuerpo. Gracias a sus articulaciones, podemos sentarnos, cruzar las piernas, agacharnos, arrodillarnos, acostarnos, trasladarnos en el espacio de varias formas: andando, corriendo, saltando, patinando, bailando, escalando etc. Aunque no sea la zona más importante para la expresión del mimo, no debe olvidarse ya que colabora en la construcción de un personaje, de un carácter, de un estado de ánimo etc.

### ***La expresividad de las diferentes partes del cuerpo***

▪ *El tronco.* Es el bloque central del cuerpo, un fuerte motor de propulsión. Es también la fuente de la energía emocional. Podemos dividir el tronco en zonas o módulos, aunque no de una manera absoluta, ya que no existe entre ellas una clara separación. Tronco bajo (caderas y abdomen) y tronco alto (busto y tórax).

▪ *Cabeza.* Sede de la inteligencia, de la razón, del poder, cuyo símbolo es la corona. Gracias al Atlas y al Axis, puede realizar desde los movimientos más cotidianos como: arriba-abajo o izquierda-derecha (sí-no).

▪ *Cuello.* Podemos alargar, estirar el cuello o acortarlo, hundiéndolo entre los hombros; desplazarlo adelante, a los lados, inclinarlo, rotarlo. Dependiendo del uso que hagamos del cuello, así serán nuestras expresiones.

▪ *Brazos.* Son las partes más flexibles y de más fácil motricidad del cuerpo, debido a sus articulaciones multidireccionales (hombro + codo + muñeca). Por los movimientos de los brazos proyectamos al exterior los sentimientos y emociones que se originan en el tronco. Los movimientos de los brazos refuerzan, clarifican la expresión de todo el cuerpo. Así, en un estado de alegría al ver a un ser querido, normalmente se elevarían el tronco, la cabeza, pasaría la expresión a los hombros, a los brazos, que se alzarían o se abrirían lateralmente para abrazar o acoger con las manos. En caso contrario, el disgusto o enfado ante la presencia de alguien no querido o no deseado, se expresa por el repliegue, el encogimiento del cuerpo, los brazos se cruzan como para esconderse o protegerse etc.

▪ *Manos.* Aunque actúan frecuentemente con los brazos, son en sí mismas extremadamente delicadas y sensibles, tanto en su función transmisora como receptora. Las manos pueden tomar contacto con el mundo exterior fácilmente: recogiendo, apretando, presionando, y un gran número de acciones más.

▪ *Rostro.* La cara es la marca o el sello de fábrica, es imposible imitarla. Los rasgos, el diseño del rostro permanecen durante toda la vida. Es manifestación del carácter del individuo.

Los sentidos como la vista, el gusto, el olfato toman su sede en la cara y, en ambos extremos, el oído. Todo esto mantiene al rostro despierto, en estado permanente de alerta, para captar todos los mensajes del mundo exterior y, como consecuencia, devolverle las impresiones, producto de las vivencias experimentadas interiormente (agrado, desagrado, etc.).

Es preciso conocer, dominar y controlar la musculatura facial hasta sus mínimos grados para que, en el trabajo del mimo, los movimientos de las cejas, ojos, boca, mejillas, sean fieles a la expresión deseada, clara y comprensible para el público.

Para aprender a usar los músculos de la cara, se debe trabajar con cada uno independientemente.

### ***La respiración***

Consideramos que es fundamental la toma de conciencia de la respiración en cuanto que aporta dinámica y lirismo al gesto. La respiración es un medio constante de relación vital entre el interior y el exterior del ser humano. También se encuentra entre el inconsciente, por ser controlada automáticamente por los centros nerviosos del bulbo raquídeo, y la conciencia, al poder ser modificada por la voluntad, aunque de manera limitada.

La respiración completa o la gran respiración, debe ejecutarse inspirando lentamente por la nariz y ocupando los pulmones de aire en todas sus zonas (de abajo a arriba) de forma continua, encadenada, sin brusquedades ni esfuerzos. A continuación, se expulsa el aire por la nariz, vaciando los pulmones de arriba-abajo.

### *El tono muscular*

El músculo recibe constantemente excitaciones nerviosas del cerebro o del entorno y lo mantienen en un grado de contracción más o menos alto. Por otra parte, el organismo procura mantener el tono en un estado de equilibrio tan bajo como sea posible, pero, en ocasiones, esto no se consigue y nos podemos encontrar en un estado hipertónico o hipotónico.

El ser humano se encuentra en la sociedad de hoy día, en un estado permanente de fatiga, de excesiva tensión física y mental, y es preciso volverlo a su integridad. Poniendo en práctica unas reglas de relajación, muchos conflictos pueden evitarse y se puede conseguir un estado de equilibrio, de armonía, de bienestar imprescindible para emprender un trabajo específicamente corporal como es el del mimo.

La primera etapa para la relajación es el punto cero, donde las tensiones se reducen al mínimo y en ese estado es posible percibir los bloqueos en diversas posiciones del cuerpo. Esta inicial toma de conciencia consigo mismo, de observación interior y escucha atenta, permite la recuperación energética y la renovación de fuerzas. Podemos hacer una especie de inventario de diferentes puntos del cuerpo en contacto con el suelo, cambiando de posturas. Cualquiera que sea la posición, al tomar conciencia de los soportes, se reduce el tono muscular. Este ejercicio permite sentir las tensiones allí donde las haya y relajarlas.

#### 3.5.1. Objetivos

- Conocer el mimo como parte de la cultura y como forma de expresión. Origen, historia, comunicación no verbal y lenguaje corporal.
- Conocer y practicar las diferentes calidades del movimiento.
- Conocer los centros de expresión del lenguaje corporal, relacionándolos con el movimiento.
- Practicar gestos y posturas relacionándolos con diferentes estados de ánimo y movimientos.
- Improvisar escenas sobre propuestas de personajes y situaciones.

### **3.5.2. Contenidos**

- Posibilidades del cuerpo expresivo y comunicativo en diferentes manifestaciones.
- Comunicación no verbal y sus códigos.
- El lenguaje corporal: centros corporales de expresión, gestos y posturas, sentimientos.
- El mimo, como manifestación del lenguaje corporal. Origen e historia y principales corrientes.
- Posibilidades del movimiento expresivo en el espacio.
- Calidades del movimiento.
- Posiciones y posturas básicas de mimo.
- Gestos y posturas que expresen diferentes sensaciones y estados de ánimo.
- Improvisaciones de situaciones que tengan como base diferentes estados de ánimo.
- Improvisaciones con diferentes materiales dándoles una función que no es la habitual.
- Improvisaciones de escenas sobre propuestas de personajes y situaciones.
- Creación de una buena dinámica de grupo.
- Superación de miedos para desinhibirse en el trabajo corporal.
- Valoración y aceptación de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo.
- Respeto hacia las diferentes formas de expresión de los compañeros/as.
- Predisposición positiva hacia el trabajo corporal.
- Adquisición de creatividad e imaginación como cualidades positivas.

### **3.5.3. Criterios metodológicos**

- Ante todo deberemos crear y propiciar un ambiente adecuado para poder desarrollar el trabajo práctico.

- En un principio trabajaremos en grupos para ir favoreciendo la desinhibición. Progresivamente podremos ir haciendo los grupos más pequeños hasta llegar al trabajo individual, que nunca será obligatorio pero sí muy valorado e incentivado.
- Comenzaremos las sesiones con juegos de desinhibición y dinámica de grupos y procuraremos terminar con una reflexión grupal de lo trabajado para que no se queden únicamente con el juego o la práctica, sino con el objetivo.
- El método de enseñanza utilizado fundamentalmente será el descubrimiento guiado.
- Es de gran utilidad la utilización de la cámara de vídeo para que el grupo pueda visionar sus propias creaciones. Si son ellos los que graban, favorece la observación.
- Podemos proponer que determinadas actividades sean realizadas por un grupo de alumnos/as, mientras otro grupo observa con un guión previamente preparado. Este grupo aportará sus conclusiones e ideas al final de la clase. Al principio podemos proponer como alumno/a observador\_a aquél que se encuentre más inhibido o reacio a cierta actividad.
- Hay que potenciar la participación del grupo, favoreciendo así el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

### **3.6. TEATRO DE TÍTERES Y MARIONETAS**

Los títeres no son más que unas figuras de pasta, madera, tela o papel, que se mueven por medio de algún artificio, con las cuales el hombre representa las escenas extraídas de la realidad de su propia vida y con las cuales quiere gozar, reír, llorar o emocionarse, según la expresión que dé al personaje que mueve a su voluntad. Es la representación grotesca del ser humano por medio de figuras de pasta o de madera, que se mueven con nuestras manos directamente o por medio de algún artificio.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Miravalles, L. (1990); “Iniciación *al teatro, teoría y práctica*”. Valladolid. Diputación Provincial; pág. 112

Hay varias clases de títeres, según la forma de confeccionarlos y el artificio que se utilice para moverlos:

- Títeres de guantes: destaca por la sencillez, facilidad y superior valor educativo. Están formados por cabeza y manos de cartón -u otra pasta cualquiera-, y un vestido que los une.
- Títeres hechos con calcetines: Lo único que se necesita son tres botones, para los ojos y la nariz, un calcetín y muchas ideas para las expresiones.
- Títeres de dedo: Se necesita retazos de fieltro, tijeras y pegamento. Se confecciona con la medida de un dedo del titiritero.
- Marionetas: Son de cuerpo entero, con los miembros articulados y movidos por hilos. Algunos ejemplos de marionetas son:
  - Marionetas de dos hilos: Tienen un hilo principal para controlar el cuerpo y otro para la cabeza.
  - Marioneta de cinco hilos: Puede hacer movimientos más complicados, como andar, hacer una reverencia, o dar puntapiés.
- Títeres de varilla: Son aquellos que se manejan a través de un palo o soporte.
- Otros cuyas variantes consisten en el sistema de moverlos.

### **3.6.1. El Retablo**

Se llama así al tinglado en el que actúan los muñecos; es un tipo de escenario y lo importante es que tenga la suficiente amplitud para que se muevan los muñecos, que oculte al manipulador y que tenga un cierto atractivo externo.

Hay muy diversas formas de hacer un retablo de títeres: se puede hacer de madera, tableros de fibras, cartón, armazón de listones de madera y forrado de tela, etc., y se le puede dar el aspecto externo que más interese, como el de teatro de verdad o casita del bosque. El más sencillo es el que podemos improvisar aprovechando algunas partes de la casa o de la clase, muebles, trastos del desván, maderas, cartones o telas y,

en general, todo lo que el ingenio y posibilidades económicas puedan proporcionar. He aquí algunos ejemplos:

- En una puerta. Sólo hace falta un listón para colocarlo a la mitad, una tela colgando del mismo y, para completarlo, una decoración de papel o una tela para el fondo. Si queremos hacerlo algo más completo y perfecto, podemos añadir algún accesorio o adorno a fin de colgarlo del dintel de la puerta.
- En la ventana. Es una solución muy práctica para hacer la obra al aire libre, actuando desde el interior de la casa y los espectadores en el jardín o patio.
- Teatro de sillas. Colocar dos sillas del mismo tamaño enfrentadas y cubrir los respaldos con telas o toallas. Poner una tercera toalla sobre los asientos y una cuarta sobre una escoba atravesada encima de los respaldos.
- Gran teatro de cajas. En una caja de cartón grande, cortar una abertura en la parte delantera y una puerta en la trasera. En el dorso de la parte delantera, clavar unos ganchos a la altura de la cintura para colgar los títeres boca abajo y cambiarlos con rapidez.
- Retablo utilizando una mesa tumbada en el suelo o un armario de mediana altura.
- Retablo de tela sujetado por cuerdas al techo.
- Modelo de biombo. Está formado de varios paneles unidos con unas bisagras por las que se puede doblar para recogerlo. Los paneles pueden estar hechos con unos listones de madera para hacer los marcos, cubiertos de loneta blanca, que es resistente, opaca y se pinta con facilidad.

Es conveniente dotar al retablo de algunos elementos que ayuden a darle más vistosidad y belleza, así como hacerlo más práctico y contribuir con ello al éxito de la representación. Estos elementos son:

- Telón. Es una cortina hecha de tela en una pieza o en dos que abre y cierra el escenario.



- Las decoraciones: Deben ser sencillas, modernas, de colores vivos y atractivos, dibujos esquemáticos y muy expresivos. Se pintan sobre papel o tela

### **3.6.2. El arte de mover los muñecos**

La familia de los títeres es numerosa. De gran tradición son los de guante, manopla, varilla, marote, marioneta, bunraku....También los que surgen del dibujo y el maquillaje sobre nuestra propia piel. (Tejerina, 1994)<sup>58</sup>.

Mover los muñecos, actuar con ellos es muy sencillo. Solo hay que pensar en que tenemos que hacer un actor del muñeco, que tenemos que transmitirle nuestros sentimientos y que debemos infundirle vida.

Los movimientos han de ser graciosos, oportunos, actuando en armonía con las voces y el argumento de la obra.

Cada muñeco solo debe moverse en el momento preciso en que le corresponda hablar, aunque los que escuchan deben hacer también movimientos de asentimiento, de admiración, de mirar por dónde entran o salen otros personajes, etc., procurando que estos movimientos no sean excesivos.

Las voces deben ser siempre fuertes, claras, con buena pronunciación, sin atropellos en las conversaciones ni aburrida lentitud. Se debe huir de las voces fingidas con excesivo tonillo de falsete, de los agudos inteligibles, procurando dar, con la expresión de voz, la "personalidad que representa el muñeco, que exista una perfecta armonía entre el aspecto externo, el papel que le corresponde representar y la voz que le hace "hablar".

La colocación del muñeco de guante es muy sencilla: se introduce el dedo índice en la cabeza, el pulgar dejando los otros dedos, el anular y el meñique, encogidos sobre la palma de la mano, que ayudarán a dar más corporeidad al muñeco.

---

<sup>58</sup> Tejerina, I.: "*Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*". Madrid, SIGLO XXI; pág. 181

Los movimientos son fáciles de obtener: flexión de cabeza doblando el dedo índice; flexión de tronco doblando la articulación de la mano. Los movimientos de brazos se logran poniendo en juego los dedos correspondientes. Combinando estos movimientos se consiguen saludos, inclinaciones de cabeza, llevar la mano a la nariz, aplaudir, coger objetos y otros movimientos.

Los muñecos se manejan desde el interior del retablo y solamente asoman medio cuerpo, por lo que hay que manipularlos teniendo los brazos elevados sobre la cabeza.

Para manejar las marionetas de hilos, se debe evitar que éstos se enreden. Para guardar la marioneta, retorcer los hilos juntos, de manera que los mecanismos de control no se mezclen con ellos.

Si los hilos se enredan, deshacer los nudos o cortar los hilos y comenzar otra vez.

Es conveniente prepararse las manos antes del espectáculo de marionetas extendiendo y flexionando los dedos, ejercitándolos uno a uno.

### **Ventriloquia**

En un número de ventriloquia parece que se habla con un muñeco, pero, en realidad, el ventrílocuo lo dice todo. La clave para ser un buen ventrílocuo no está en proyectar la voz, sino en dar al muñeco una personalidad completamente distinta de la suya. Es importante hacer dos voces diferentes. Una para el ventrílocuo, haciendo muchos movimientos con la boca y otra para el muñeco, que se moverá constantemente para mirar al actor y al público.

El muñeco puede ser parte de nuestro cuerpo (cara pintada en nuestra mano), nuestro cuerpo entero con la ayuda de un compañero o con un muñeco de guante.

### **Teatro de sombras**

El teatro de sombras crea una atmósfera mágica, ya que el público se sienta en la oscuridad. Es posible conseguir efectos maravillosos con elementos tan sencillos como figuras de cartulina o las manos.

Hacer sombras con las manos es muy fácil. Sólo hay que experimentar con las posturas de nuestros dedos y ver los resultados de la sombra que hacemos en la pared. Podemos conseguir la imagen de un cisne, perro, pájaro, paloma, conejo, viejecito, etc.

También podemos utilizar todo nuestro cuerpo para hacer teatro de sombras. La técnica es muy sencilla: Utilizar la luz que proyecta un proyector sobre la pared. Poner nuestro cuerpo entre la luz y la pared, ya podemos actuar. Otra forma de hacerlo es escogiendo una puerta que pueda abrirse por completo y cubrirla con una sábana blanca. Detrás se sitúa el foco y entre ambos los personajes y objetos.

Las marionetas se pueden hacer de cualquier material opaco, cartulina negra, madera, plástico, etc., o también con papel transparente limitado por bordes negros. Van sujetas por varillas (madera, alambre...). Podemos usar encuadernadores para que las piernas o los brazos se muevan.

Pueden ser manejadas por una o varias varillas, consiguiendo así movimientos en la sombra, ya que mueven las distintas partes articuladas.

Podemos hacer la pantalla de papel vegetal, tela blanca o papel de embalar blanco.

Cuanto más cerca de la pantalla esté el títere o el objeto que se use más clara será la imagen.

Podemos hacer un pequeño teatrillo cortando una abertura grande en una caja poco profunda. Para realizar la pantalla, se pega papel de seda sobre el agujero.

Un cuento de hadas o una leyenda es un buen tema para una obra de sombras. Cada titiritero puede hacer y manejar su propia creación, que puede ser muy imaginativa, con muchas partes móviles y algunas desmontables. El escenario y los títeres podrán tener sombras muy detalladas de puntillas, alambres o lana pegada a cartulina. También se puede usar cualquier objeto con contornos claros, como muñecos o coches de juguete.

### **3.6.3. Utilización didáctica de los títeres**

La realidad actual en el comportamiento de los niños y niñas se refleja estereotipos llenos de violencia en todas sus expresiones. La falta de atención de parte de los propios padres y así mismo la ausencia de valores inculcados en el hogar los

lleva a crear niños y niñas más individualistas y competitivos generando todo tipo de bloqueos, emocionales y físicos. Caba, E. (2011)<sup>59</sup>

Por lo tanto queremos ofrecer elementos que les den la posibilidad de abrir canales de comunicación entre compañeros, docentes y los propios padres de familia; es ahí donde los títeres encontramos un vehículo perfecto, para abrir estas vías de expresión y comunicación.

En el plano pedagógico, esta actividad teatral permite al niño hablar, mejorar su lenguaje y enriquecer su vocabulario.

A su vez, su importancia radica en el proceso que protagoniza cada niño al realizar sus propios títeres, manipularlos ensayando diferentes movimientos, interactuar con los títeres de sus compañeros, improvisar diálogos, pensar en un guión asistido por la docente, dramatizar cuentos.

Todas esas actividades se fundamentan en la nueva ética de la educación, que tiende a hacer del niño y del individuo en general, protagonista de su propio aprendizaje y su desarrollo cultural.

#### **3.6.4. Objetivos**

El objetivo general es que los niños y niñas aprendan a usar la imaginación por medio del recurso didáctico de los títeres y éstos a su vez lo usen como un vehículo de expresión y crecimiento personal y grupal. Como objetivos didácticos, podemos destacar.

- Reconocer la propia identidad en formación a través de títere.
- Fortalecer el lenguaje y su vocabulario a través de la interacción entre el títere y el niño.
- Explorar las posibilidades de manipulación de títeres a través de la motricidad fina.
- Conocer y experimentar un proceso de creación

---

<sup>59</sup> Caba, E. (2011): Teatro de guiñol con títeres en *Educared*. Disponible en <http://blogs.educared.org>

### **3.6.5. Principios metodológicos**

En un primer momento se les dejará que jueguen con ellos libremente, que experimenten y se diviertan.

Después les daremos unas nociones básicas sobre su manejo: cómo colocárselo, cómo hacerlo mover, cómo utilizar distintos tonos de voz, etc.....

A continuación les invitaremos a que hagan pequeñas improvisaciones con guiones inventados por ellos mismos.

Por último, trabajaremos de forma más sistemática con ellos, sobre un texto o guión determinado.

El profesor o monitor no debe tener reparos en utilizar constantemente el recurso de los muñecos pues es una técnica muy válida para contar historias, introducir normas en clase, motivar sobre un tema concreto o, simplemente, divertir.

A los niños pequeños les encanta las obras de títeres de "cachiporra", donde los muñecos se persiguen unos a otros con la típica porra. En estas representaciones, los niños suelen participar de forma muy activa en el desarrollo de la obra, animando a los buenos y persiguiendo a los malos.

En el mercado existen numerosas obras de donde poder surtirnos de buenos guiones. También podemos recurrir a la adaptación de cuentos infantiles o simplemente a la improvisación de textos sobre unas pautas marcadas de antemano.

Por último, no olvidemos llevar a nuestros alumnos a contemplar una representación de títeres interpretada por buenos profesionales.

### **3.7. IMPROVISACIONES**

La improvisación es el eje fundamental sobre el que debe girar toda nuestra actividad. Con las improvisaciones se crean las historias propias, se adaptan textos, se definen personajes, se interiorizan las vivencias, las sensaciones y los estímulos.

La Improvisación es un teatro vivo basado en la invención creativa personal y grupal. Se propone descubrir, ampliar y desarrollar los recursos expresivos y creativos

dejando así aflorar la espontaneidad, imaginación, fantasía, poesía, sentimientos, emotividad.

Puede ser individual y colectiva. No debe repetirse muchas veces la situación improvisada ya que puede perder espontaneidad; sólo las necesarias para fijarlas.

La improvisación ayuda a vencer la timidez, fomenta hábitos de trabajo en equipo, respeto y consideración a los demás y aumenta la rapidez de reflejos y de respuestas ante situaciones inesperadas.

### **3.7.1. Objetivos**

- Incorporar las técnicas, prácticas y artes de la improvisación teatral.
- Aprender de forma práctica las herramientas comunicativas de la sorpresa y la provocación, la sensibilidad y la comunicación.
- Desarrollar la imaginación no utilizando los cauces normales.
- Relacionarse con el grupo o con el espacio de forma espontánea.
- Manejar la posibilidad de ser actor, director y dramaturgo simultáneamente.

### **3.7.2. Contenidos**

- Desarrollo de la capacidad de sentir, expresar y comunicar.
- Entrenamiento de la espontaneidad y la comunicación.
- Desarrollo de la expresividad y la creatividad personal y grupal.
- La imaginación y la fantasía.
- Utilización teatral del cuerpo, movimiento, lo sensorial y la emoción, espacio, tiempo, los objetos, la palabra, el silencio.
- Agudizamiento del sentido y la práctica de la escucha, la potencia, el rebote, lo lúdico, lo extra cotidiano.
- El improvisador: actor-director-dramaturgo.
- Agilidad y destreza en la creación de escenas y personajes.

- Monólogos dúos, tríos, coros en el teatro de improvisación.
- El placer de actuar y la presencia escénica.

### **3.7.3. Planteamientos didácticos**

Los juegos se desarrollan de una forma práctica: desde un calentamiento físico, pasando por diversos ejercicios de acercamiento a la improvisación, llegando a proponer diversas situaciones donde el alumno debe actuar y pensar como actor de improvisación.

Finalmente se realiza un análisis de lo generado en el trabajo de la clase y sus posibilidades individuales.

Se utilizan tanto la libertad como el planteamiento de situaciones concretas de actuación. A través de la separación y la exploración de los elementos de trabajo potenciaremos técnicas de pensamiento analítico a través de los cuales generar material para la creación.

Estas sesiones también se centran en cómo trabajar eficazmente dentro de una dinámica de grupo, aprendiendo a escuchar, respetar y acomodar su situación a la de los demás

### **3.7.4. Algunos juegos de improvisación**

- Dirigidas colectivas. El monitor narra una historia que simultáneamente irán dramatizando.
- Con el soporte de una música descriptiva, los niños, en posición cómoda y relajada, escuchan la música, piensan e imaginan lo que les va sugiriendo. Acabada la música, cada uno dirá a sus compañeros lo que ha imaginado. Acto seguido, los niños intentarán moverse con el fin de expresar lo que les ha sugerido
- Con una palabra proporcionada por el monitor (nube, verde, circo), cada alumno grupo preparará una improvisación con lo que les sugiera esa palabra.
- Se les plantea una historia y ellos tienen que improvisar un final

- Se les da una situación concreta (parada del autobús, consulta de un médico, piscina.....), y van apareciendo personajes que improvisarán su historia con relación a los demás.
- Mostrando una fotografía, dibujo de los propios niños, láminas, etc., cada niño o grupo de niños improvisarán sobre lo que la imagen les sugiere.
- Por último, casi todos los juegos de expresión corporal tienen parte de improvisación en los movimientos, en los sonidos y en el desplazamiento.

### **3.8. CREACIÓN DE MÁSCARAS**

Desde tiempos antiguos el hombre, para aumentar las posibilidades de expresión de su cuerpo, se ha disfrazado con ropas y ha transformado el rostro con el maquillaje y con la máscara. Lo bonito de la máscara es que, cuando te la pones, pareces otra persona. En el teatro, un actor con máscara se transforma completamente en otro personaje. En Carnaval, hasta un niño tímido y reservado se siente más libre para jugar y para gastar bromas a sus amigos si lleva una máscara puesta.

En estos ciclos, las máscaras tienen el mismo papel que el del maquillaje. Deben dejar libre la boca con el fin de no interferir en los gestos y en la pronunciación.

Los tipos de máscaras más utilizados pueden ser los siguientes:

- De cartulina o cartón: dibujando la silueta sobre el cartón, se recorta, se hacen los ojos y se decora. Después se pueden añadir otros elementos pegados: lana, plumas, etc.
- Máscaras de papel. Poner una bolsa de papel grande en la cabeza. Señalar los ojos y la boca para poder recortarlo. Por último decorar y añadir más elementos.
- Media máscara. Buscar en revistas la foto de una cara grande que mire de frente. Recortar la cara y pegarla sobre cartulina. Ideal para recortar personajes famosos.
- De papel maché. Sobre un molde de arcilla o de escayola, se construye la máscara y, después de su secado, se sigue el mismo proceso que en la anterior.



- De venda de escayola: Sobre la misma cara, cubierta con papel de aluminio o de una gran capa de crema hidratante, se van colocando trozos pequeños de venda de escayola humedecida. Su secado es rápido, y después se pasa a la decoración.

Si sólo se quiere dar forma a las máscaras, en lugar de fabricarlas en las tiendas de manualidades, se pueden adquirir máscaras blancas en bruto. Se fabrican en diversas formas y tamaños, así como medias máscaras. Después se las puede pintar, adornar y decorar de forma original. (Hetzel, 1988)<sup>60</sup>

A los niños les encanta este tipo de actividades. Son ideales para representar cuentos de animales o fábulas. Es una actividad lúdica, creativa y divertida, pero no debemos abusar pues quita toda la expresividad de la cara y hace que el niño esconda su voz.

Cuando las utilicemos, debemos invitar al niño a que maneje todo su cuerpo para expresarse y suba el tono de su voz al hablar o emitir sonidos.

### **3.8.1. Objetivos**

- Explorar y utilizar los recursos corporales (gesto, postura, capacidad expresiva) como medio de expresión y comunicación, apoyándonos en la música, vestuario.
- Asumir roles interpretativos en las distintas actividades ajustándose a las características de los personajes.
- Conocer y adoptar en todo momento las normas de seguridad y hábitos relacionados con la actividad física necesarios para la prevención de riesgos y accidentes.
- Fomentar la creatividad y originalidad.
- Evitar desprecios y rechazos sobre cualquier compañero.

---

<sup>60</sup> Hetzel, G. (1988); “*Máscaras. Construcción y Decoración*”. CEAC. Barcelona; pág. 8.

### **Objetivos didácticos**

- Reconocer la textura como elemento del lenguaje visual y valorar la pintura como combinación de colores y texturas.
- Realizar composiciones con materiales de distintas texturas y aprender y practicar con su construcción.
- Experimentar con materiales distintos para potenciar la creatividad y valor de dicha experimentación.
- Experimentar con la composición como medio de dominar la intencionalidad expresiva.
- Conocer de forma práctica las posibilidades técnicas de los distintos materiales.
- Concepción del reciclaje como reutilización práctica de diferentes materiales.
- Aceptar las posibilidades propias y adaptarlas al trabajo grupal para la elaboración de una obra.
- Reconocer y diferenciar las dimensiones, los planos y los volúmenes de los objetos.
- Valorar la importancia del seguimiento de un proceso de trabajo.

### **3.9. RITMO Y DANZA**

La danza es una actividad innata y primaria del hombre. Pero, al igual que educamos otras capacidades innatas, la danza también puede ser educada. Mover el cuerpo al son de la música es un arte cultivado por la humanidad desde los tiempos más remotos. En todos los países, casi en todos los pueblos, se han inventado danzas apropiadas para celebrar los días de fiesta y para los ritos que precedían a la caza, guerra, siembra o para invocar a la lluvia o el buen tiempo. (Passatore, 1988)<sup>61</sup>

La danza ha evolucionado mucho desde sus orígenes aunque, en lo esencial, ha servido como instrumento comunicativo y expresivo del hombre. En el ámbito educativo, nos expresamos de muchas maneras y debemos potenciar la expresividad utilizando el cuerpo como vehículo y como soporte.

---

<sup>61</sup> Passatore, F. (1988); “*Me gusta hacer teatro I*”, León, Everest; pág. 48

La danza es un contenido de gran valor educativo debido a los objetivos que, desde todos los ámbitos de la conducta humana, se pueden alcanzar con su trabajo.

Completando algunos aspectos que Kraus (1969) estudia dentro de la danza, es Fuentes (2006) quien define los siguientes factores inmersos en el término:

- *Uso del cuerpo humano*, considerando por tanto a la danza como una actividad humana.
- *Se extiende a través del tiempo*, ya que no es un simple gesto o un simple instante sino que es una secuencia continúa de actividad pudiendo comprender desde unos pocos momentos hasta varias horas o días.
- *Existe en el espacio*. La danza es tridimensional y puede participar de diversos espacios.
- *Acompañada por el ritmo*, ya que la mayoría de las danzas tiene un determinado patrón rítmico, definido por una música, una percusión o un golpeo. Incluso aquellas danzas que se realizan en silencio suelen tener internamente una determinada estructura rítmica.
- *Sirve para comunicar*, La mayoría de las danzas tienen una intención comunicativa, desde las danzas pantomímicas o de caracterización, pasando por el ballet clásico, hasta las que procuran la expresión de una emoción personal o una exuberancia física.
- *Tiene un determinado estilo y forma de movimientos*. La mayoría de las danzas tienen un estilo característico de movimiento con una determinada estructura o forma, pudiendo encontrarse desde patrones de gestos o pasos como los que se dan en danzas de tipo étnico o social hasta los cuidados y precisos movimientos individuales o colectivos que podemos encontrar en una secuencia coreografiada de algún espectáculo de danza.

En cualquier tipo de danza, los pasos que utiliza el bailarín constituyen un código corporal. Son en definitiva los medios con los que trata de dar forma a su mensaje expresivo, comunicativo y estético.

Según Villada existen dos ejes sobre los que gira el desarrollo expresivo en relación con la danza: el lenguaje corporal y el movimiento rítmico. Para construir la danza son necesarios 3 factores que deben estar indisolublemente unidos: el ritmo, el espacio y la expresión.

- El ritmo es la característica más elemental de la danza. Es la organización de los fenómenos periódicos en el tiempo. En el desarrollo de nuestra capacidad rítmica intervienen: el estímulo, la sensibilidad auditiva, la capacidad de concentración y el bagaje motriz.
- El espacio es otro aspecto fundamental en la danza porque el bailarín se manifiesta a través de su intervención en el espacio. Distinguimos varios espacios en función de la relación que nuestro cuerpo establezca con él: espacio personal, inmediato, posesivo y social.
- La expresión es un elemento indispensable en el desarrollo de la danza. Si limitáramos el aprendizaje de la danza a la automatización de habilidades motrices, estaríamos incurriendo en un trabajo mecánico al que le hemos suprimido la esencia de lo que tiene que constituir un hecho expresivo. Para lograr dicho desarrollo expresivo necesitamos enriquecer nuestro bagaje de movimientos y buscarles un significado. Es decir, que cada movimiento nos sirva para expresar una idea o sentimiento y tenga su propio significado.

### **3.9.1. La comunicación a través de la danza**

Desde el principio de la humanidad el lenguaje corporal fue probablemente la primera forma de lenguaje entre los seres humanos. La danza surge cuando a ese movimiento se le une la música. La danza es tan antigua como el ser humano. Es la primera forma de actividad física unida a una finalidad expresiva y comunicativa con los semejantes y con la Naturaleza.

Entendida la danza como medio de comunicación, apreciamos en ella todos los elementos implicados en el proceso comunicativo: el emisor (persona/s que danzan); el receptor (público); el mensaje (contenidos de la danza); el código empleado (es el

movimiento en sí) y el canal que sería el espacio y el tiempo en los cuales se desarrolla ese proceso.

La danza es también forma de expresión, que ha de ser valorada en su justo medio. Socialmente favorece la autoestima personal, el reconocimiento propio de uno mismo, cuando puede desenvolverse al menos correctamente en la vida a través del baile, siendo a la vez, un importante medio de comunicación social. (Pavón, J.C., 2007)

Cualidades esenciales de la danza han de ser la espontaneidad, la utilización de todos los sentidos (fundamentalmente el tacto y el oído) y la sensación de gozo.

La danza abarca:

- El movimiento expresivo y la música: formas básicas.
- La danza como forma organizada de movimiento.
- Tipos de danzas

### **3.9.2. Objetivos**

- Aprender a utilizar la danza como una forma de expresión y relación con los demás, no verbal.
- Aprender a entender la danza como expresión sociocultural de otras épocas y otros pueblos de igual y diferente raza.
- Percibir la música dentro de una danza.
- Desarrollar la memoria motriz y espacial, a través de la memorización de la estructura de una danza, intentando conservar el tiempo musical.
- Realizar ejercicios de reflejos tales como utilizar la parada en una danza mientras la música continúa, el silencio; modificando pasos o figuras, pero adaptadas a la misma música.
- Reaccionar rápidamente y desarrollar los reflejos; como la elección de la pareja, el propio paso a utilizar con sus cambios y variantes, en muchas ocasiones acompañados de gestos, por ej. palmear a la vez que se salta, etc.
- Utilizar los recursos corporales como forma de seguimiento de una obra musical.

### 3.9.3. Música y Movimiento

La improvisación también ha de ser una actividad y objetivo del tratamiento didáctico de la danza, cuyos fundamentos sería:

- Utilización de un repertorio de danzas y de ritmos fijados e inventados.
- Improvisación de pasos y fórmulas rítmicas básicas.
- Interpretación del movimiento adecuado al ritmo y al sentido musical de la danza.
- Comprensión de la danza. Reconocimiento de las distintas partes de una danza por su música. Diferenciación espacial y temporal en la realización personal de la danza respecto al resto de los compañeros, y conjunción con ellos en la realización coordinada.

La música está en estrecho contacto con la danza a través de distintos medios, tales como el lenguaje musical -en su faceta más directa relacionado con este tema, que lo constituyen el ritmo y la métrica- o la utilización de distintas fuentes sonoras.

Los conocimientos acerca de la realización de una danza con la música que le es propia son necesarios y útiles para alcanzar mayor precisión. Muchas veces es la música la que determina la estructura formal, sobre todo en las más antiguas o de carácter tradicional. Por otra parte las frases musicales y las formulas rítmicas componen la estructura interna. Sobre ellas se regulan las figuras y las evoluciones en que se dibujarán los pasos.

Respecto a las fuentes musicales o sonoras, éstas pueden ser directas o indirectas, llevadas a cabo por el profesor o procedentes de otras materias ya elaborados; todo ello dependerá siempre de la finalidad de la actividad que se realice.

Generalmente, si se quieren realizar danzas tradicionales, la música ha de ser de la máxima autenticidad posible, para lo cual siempre será más fácil utilizar una fuente sonora probada, si se quieren realizar formas improvisadas o libres, la aportación del maestro o la ayuda ajena de otros alumnos o instrumentistas será muy importante.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Pavón, J.C., (2007): La danza en la escuela en *Cuadernos digitales*. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

#### **3.9.4. Contenidos**

- Adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas
- Adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas
- Desarrollo de las cualidades físicas básicas
- Desarrollo de capacidades coordinativas
- Adquisición y desarrollo de habilidades perceptivo-motoras
- Conocimiento y control corporal en general
- El pensamiento, la atención y la memoria
- La creatividad
- Aumento de las posibilidades expresivas y comunicativas
- Interacción entre los individuos

#### **3.9.5. Principios metodológicos**

Entre las actividades a desarrollar en la clase de danza en Educación rítmica en la escuela, encontramos numerosos ejemplos para realizar ejercicios relacionados con los pasos, los desplazamientos, los gestos de imitación o expresivos

En la danza ha de existir un vocabulario reconocido por todos que precise lo que se va a hacer en cada momento. Así palabras como pasos, figuras, direcciones, gestos, posiciones y toda la terminología musical, no significan lo mismo. Ejemplo: pasos (pequeños o grandes pasos, galope,...) posiciones (en cuclillas, de pie, etc.)

La clase de danza puede realizarse en tres apartados:

- Ejercicios de ritmo, movimiento en el espacio y fortalecimiento de la atención.
- Ejercicios de iniciación al contacto con la música.
- Finalmente el estudio de la danza concreta.

En Fuentes (2006), aparecen descritas, en forma de conclusión, diferentes connotaciones pedagógicas de la danza desde su perspectiva de actividad-experiencia educativa:

1. La danza es una actividad tradicionalmente vinculada a la educación y a la educación física y artística en particular. Así ha quedado de manifiesto una vez explorada su presencia dentro del pensamiento pedagógico a través de la historia.
2. La danza tiene validez pedagógica porque puede fomentar el sentido artístico a través de la propia creación (realización de danzas coreografías propias) y de la apreciación de otras creaciones externas (apreciación y crítica de coreografías y danzas ajenas).
3. La danza tiene validez pedagógica ya que mediante su práctica se puede incidir en la socialización del individuo.
4. La danza tiene validez pedagógica ya que puede ser un factor de conocimiento cultural, además, puede ser un factor de educación intercultural favoreciendo el conocimiento y la aceptación y tolerancia de la realidad pluricultural de la sociedad actual.

### **Papel del docente**

En primer lugar, el profesorado informa sobre la danza que se va a trabajar: danza de presentación. Esta danza se caracteriza por su utilidad y por su sencillez.

Sencillez en cuanto a la música, al tipo de movimientos que constituyen la danza y a la organización y evolución del grupo durante el baile.

Para la elección o selección de la música, el profesorado debe tener presentes las siguientes consideraciones:

- Muy marcada.
- Pulsaciones regulares y a ser posible canciones en pista única (música que suene de forma continua, sin cortes)
- Tempo no demasiado lento pero tampoco muy rápido (entre 120 y 140 ppm).

En segundo lugar, el/la profesor/a enseña al grupo la danza de presentación que ha preparado en una serie musical. Utiliza movimientos o habilidades básicas que todos/as sus alumnos/as pueden aprender y bailar con facilidad.

En relación a la organización y evolución del grupo, tener en cuenta:



- Una vez que el grupo ha aprendido, memorizado y automatizado los pasos de la danza de presentación (primero sin música y después con música) con su pareja de inicio, los/as alumnos/as bailarán con todos/as sus compañeros/as cambiando de pareja.
- Cada cambio de pareja se llevará a cabo en lo que dura una serie musical. En este tiempo, los/as alumnos/as se desplazarán por el espacio, buscarán y encontrarán una nueva pareja con la que danzar.

El profesorado tiene un papel fundamental en la preparación, puesta en acción y planteamiento metodológico del proceso de aprendizaje de una danza. La finalidad es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que puedan disfrutar de la actividad y controlar elementos básicos de la danza a nivel corporal, espacial, musical y coreográfico.

Se trata de presentar el contenido danza como una alternativa educativa que cumple objetivos tan claros e importantes como desarrollar la participación e integración entre los practicantes, fomentar la coeducación, ayudar a la desinhibición y desarrollar la capacidad creativa. (García, I., 2008)<sup>63</sup>

### **3.10. PREPARACIÓN DE UNA OBRA DE TEATRO**

A la hora de poner en marcha una dramatización, conviene seguir unas pautas para que la actividad resulte provechosa y gratificante para todos.

En primer lugar, habrá que tener en cuenta las características de las personas a quienes va dirigida, su edad, nivel de atención, desarrollo del lenguaje, dominio o control corporal, grado de socialización. Es decir, debemos conocer las características de nuestro grupo de actores.

Se seleccionará un texto adecuado a la edad e interesante para los niños. Deberán presentar una temática apropiada, un lenguaje sencillo y unos diálogos con

---

<sup>63</sup> García, I. (2008). “*Expresión corporal y danza como contenidos para el desarrollo de la creatividad en las clases de Educación Física*”. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd118/expresion-corporal-y-danza-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

intervenciones breves, sin grandes parrafadas. Con los más pequeños el diálogo será casi a base de monosílabos y primará la acción sobre la palabra. Si el educador no encuentra texto apropiado para el nivel de sus alumnos, deberá hacer una adaptación de alguna obra infantil escrita, y si no, lanzarse a la aventura de escribirla.<sup>64</sup>

Antes de pasar a dramatizar la historia se hablará con los niños sobre el argumento, personajes, etc.

Los niños elegirán los personajes, o les motivaremos para que deseen escoger el personaje que a nosotros nos interese. Deben saber que todos los personajes son fundamentales para la obra y que no hay un sólo protagonista. A lo largo de las sesiones de juego teatral, podemos descubrir qué personaje concuerda mejor con cada niño.

Se determinará la ubicación de espacio o los espacios. Se empezarán los ensayos. Deben ser divertidos, cortos en el tiempo y muy continuos. Es preferible ensayar cinco días diez minutos, que una hora en un día. Se les ayudará a comprender su personaje, a saber moverse por el escenario, a ser expresivos, espontáneos y a retener las breves indicaciones que se le vayan dando.

Debemos insistir en aspectos como: exagerar los movimientos, no dar la espalda al público, moverse con naturalidad, escuchar lo que sucede a nuestro alrededor, vocalizar, proyectar la voz, no saludar al público, utilizar el tono de voz correcto, etc.

Se ubicarán los recursos expresivos: verbales, musicales y plásticos:

- Vestuario
- Decorado
- Efectos especiales
- Luces
- Attrezzo
- Maquillaje
- Objetos precisos

---

<sup>64</sup> Almena, F. (1997) "Teatro infantil y dramatización escolar". Pág. 125. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha

Aunque a simple vista parezca un trabajo excesivo para el profesor, no siempre tiene por qué ser así. Podemos planificar pequeñas obras de teatro donde todos los puntos anteriormente tratados se cumplan de forma sencilla y sin recargamientos.

Por otro lado, si lo que deseamos es hacer una función teatral para ser vista por el colectivo de familiares o demás alumnos del colegio, entonces lo que deberemos hacer es pedir ayuda a los distintos órganos de la comunidad educativa (profesores de música, profesores de plástica, profesores de apoyo.....) y a los padres de nuestros alumnos.

Los padres siempre están muy dispuestos a colaborar en la confección de disfraces, decorados y en lo que haga falta.

Por último, sólo queda mencionar el día de la representación donde, el educador deberá intervenir a modo de planificador, organizador y conductor del momento.

### **3.10.1. Creación de historias y personajes.**

Entendemos por texto dramático el conjunto de elementos expresivos que configuran el hecho teatral infantil (movimiento, música, palabra, danza, mimo, guiñol, etc.) que se dará cuando tengamos algo que contar, individual y/o colectivamente.

Por ello, el elemento motivador que dé paso a la creación del texto puede ser cualquier idea, suceso, lectura, hecho cotidiano, etc. que suscite el interés en el propio grupo por contarlo de forma dramática. Por ello, el texto dramático infantil no debe ser la obra literaria, basada en la palabra, que se pone en escena a la manera del teatro de adulto, sino el estímulo a partir del cual el niño crea o recrea su propia historia dramática.

Aunque el monitor deberá estar atento para promover y potenciar los temas más próximos a los intereses del grupo y desarrollarlos de forma propia, sugerimos, a modo de ejemplo, algunos modos de crear textos a partir de:

- Improvisaciones
- Estímulos sonoros (música, ruidos grabados, ruidos habituales...)
- Narraciones orales
- Cuentos

- Poemas
- Textos libres (individuales o colectivos)
- Noticias de prensa
- Dibujos de los niños
- Fotografías
- Láminas o grabados
- Cómic

Una vez elegido el texto o hecha la adaptación por parte del profesor o monitor, pasaremos a la creación del personaje. Cada uno de los participantes o actores deben saber las características principales o destacables.

Al analizar un personaje nos interesan los factores que le singularizan: edad, sexo, situación social, oficio, época, lugar donde vive, taras físicas o psíquicas, cómo habla, cómo se mueve.....cómo es. Es preciso, pues caracterizarlos mediante el diálogo y la acción, haciéndoles portadores de elementos reconocibles y, a la vez, de algo que los haga excepcionales, distintos a la gente común, ya sea en su aspecto físico, o en sus ideas, objetivos, obsesiones, etc. (Ontanaya, 2004)<sup>65</sup>

Con niños pequeños deberemos utilizar el juego para hacerles ver cómo actuaría o por qué haría una cosa u otra el personaje que va a representar. Debe creerlo como si fuera su propia vida y debe sentirlo como si fuera real.

Los juegos de expresión corporal, de representación de sentimientos nos ayudarán en esta tarea. Les daremos nociones muy claras del tipo de "Tienes que estar triste como cuando mamá se enfada contigo porque has hecho una cosa mal". El niño lo entenderá mucho mejor.

### **3.10.2. Los decorados**

La escenografía es el conjunto de decorados que se montan en el escenario para ser utilizados en una representación. Hoy día en muchos espectáculos teatrales, han

---

<sup>65</sup> Ontanaya, M.A. (2004); *“Taller de interpretación teatral”*. Madrid, Editorial CCS; pág. 67

renunciado a la escenografía o la ha simplificado mucho principalmente por el coste que conlleva.

Para realizar un espectáculo con niños el decorado es fundamental porque los educandos trabajan más motivados si todas sus actuaciones van acompañadas de decorados y vestuarios y segundo es que los alumnos no son profesionales; ellos van a representar una escena, escenificar una historia, realizar un baile, pero no van a tener grandes dificultades técnicas. Por todo ello, necesitan ir apoyados de todo lo que rodea su actuación. Además hay que escoger un decorado que refleje lo esencial de la historia que se está contando. (Ramírez y Fernández, 2004)<sup>66</sup>

El teatro escolar no debería centrar sus esfuerzos en conseguir decorados clásicos, como representar un pueblo por la torre de la iglesia o los tejados rojos de las casas. (Passatore, 1988).<sup>67</sup> Los decorados deberían ser simples y simbólicos, utilizando materiales a nuestro alcance y construyendo algo que se pueda adaptar a cualquier espacio: aula, teatro, plaza, parque, etc.

Como ejemplos alternativos a los decorados clásicos citamos:

- Módulos. Construidos con mesas y sillas forradas de telas o papel, con dados de goma espuma, con cajas de cartón, etc. Por sus múltiples combinaciones da origen a muchos ambientes escénicos.
- Telas. La coloración de telas a modo de decorado ayudan a separar ambientes y sus colores dan matices diversos.
- Proyección. Si utilizamos el cañón y pantalla en el espacio escénico también nos puede servir de decorado.
- Bastidores. Con cuatro listones de madera, del tamaño deseado, revestidos con telas, papeles, plástico...

Debemos suprimir el cambio de decorados en mitad de la obra pues así evitaremos interrumpir la acción y tendremos el tiempo necesario para poner todo a punto.

---

<sup>66</sup> Ramírez, C y Fernández, M.. (2004) ; “*Decorados y Vestuario*”. Madrid, CCS; pág. 13

<sup>67</sup> Passatore, F. (1988); “*Me gusta hacer teatro 2*”. León, Everest; pág. 30

La realización de este decorado puede constituir una excelente actividad de expresión no sólo para los niños sino también para los familiares de estos. Pedir colaboración a los padres nos puede servir de mucha ayuda a la hora de realizar el trabajo manual y artístico.

A la hora de crear una escenografía, hay que tener una idea exacta de lo que queremos conseguir. Una escenografía puede ser realista, sugerente o abstracta; ahora bien, lo que siempre tiene que ser es imaginativa.

Cuando iniciemos el proyecto, tendremos que saber con certeza cuál será el espacio escénico de que dispondremos, y qué condiciones tiene (si hay un telar donde poder colgar los decorados, si tiene una estructura inamovible, etc.)

*“Una vez dados estos primeros pasos y teniendo ya una idea clara de lo que queremos, pasaremos a la realización del proyecto de escenografía desde el punto de vista de un espectador”.* (Batiste, J. 1991) <sup>68</sup>

No debemos olvidar, por último, la planificación de todos aquellos objetos que aparezcan en el escenario a lo largo de la obra. Estos pueden ser reales o elaborados para la representación (mobiliario, atrezzo, elementos decorativos.....)

### **3.10.3. Efectos especiales**

Como dice el autor Jordi Voltas, *"los efectos especiales de teatro tienen muy poco que ver con los efectos especiales del cine"*.<sup>69</sup>

En el cine lo más importante es la "gran mentira", es decir, lo que pasa tiene que parecer real. El teatro, en cambio, trabaja más con elementos de juego que de mentira y todo lo que pasa en él es mucho más real, porque acontece en aquel mismo momento ante los ojos de los espectadores, y todos saben que lo que pasa en el escenario es un juego.

---

<sup>68</sup> Batiste, J; (1991). *“La escenografía”*, Barcelona, La Galera; pág. 51

<sup>69</sup> Voltas, J. (1994). *“ Los efectos especiales”*, Barcelona, La Galera; pág. 5

De este modo, los efectos teatrales, como la escenografía, no tienen otro objeto que ayudar a los actores a explicar la historia y a los espectadores a entenderla sin que ningún narrador, como podría pasar en la radio, deba explicar lo que ocurre.

No consiste en que nuestro teatro escolar esté lleno de los más rebuscados efectos especiales, pero sí, a veces, necesitamos un pequeño estímulo o llamada de atención para que una escena determinada tenga un toque especial.

#### **3.10.4. La música**

Para definir un ambiente o provocar en el público un estado emotivo, sabemos que sirve extraordinariamente la música utilizada como fondo o como parte integrante de la acción teatral.

Esta música debe acompañar la acción y hacer su aparición cuando sea necesaria. En ocasiones podrá traducir mejor los sentimientos del actor y definir la situación mejor que la misma palabra.

Es preferible la música sencilla, aunque no tenga excesivo valor, a la música conocida que no se presta al fondo "neutral" y que normalmente desviará la atención del espectador por las evocaciones que le suscitará.

En ocasiones especiales, la música será la protagonista de nuestra obra cuando se trate de danzas, seguir ritmos, o bailes participativos.

Cuando hablamos de música de fondo, nos referimos a la que utilizaremos para subrayar los momentos más dramáticos, crear situaciones, marcar entradas y salidas y, en general, para dar a la dramatización la fuerza o el tono que requiere.

La música puede utilizarse como instrumento de relajación, calentamiento, expresión corporal, improvisación, ambientación, etc.

Podemos utilizar música grabada en audio, música creada e interpretada por los propios niños con sonidos sacados de su propio cuerpo (pitos, palmas, voz, pies, etc.) o con instrumentos creados a partir de objetos (botellas, palos, cucharas, peines, etc.)

Algunos consejos para la utilización de la música en una obra:

- Grabar varias veces la pista por si se estropea durante los ensayos.
- Contar con varios equipos (Ordenador, reproductor, MP3...) para que no haya sorpresas de última hora.
- No controlar de forma demasiado rígida los tiempos que debe durar cada fragmento, para evitar posibles retrasos de los actores.
- Grabar en un formato la música ambiental y en otro los efectos sonoros.
- No poner la música demasiado alta durante la representación.
- Elegir una música que ayude al actor, no que le distraiga o entorpezca su acción.

### **3.10.5. Las luces**

Para la dramatización no es necesario ningún tipo de iluminación especial, aunque sí existe la posibilidad de utilizarla. Debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- Dado el carácter escolar de la dramatización, el principal papel que desempeña la luz es el de separar el espacio escénico del público.
- Mediante luces se pueden llenar, diferenciar y matizar espacios escénicos.
- Debemos intentar que los actores se deslumbren lo menos posible.
- Los efectos de luces de colores son muy llamativos y atractivos para los niños.

## **MATERIALES ELÉCTRICOS DE POSIBLE UTILIZACIÓN**

### **1. Material variado:**

- Conductores
- Enchufes
- Interruptores
- Tubo de plástico
- Centralización de elementos
- Filtros
- Alargadores

### **2. Portalámparas**

- Giratorios



- Cañón
  - Flexos
  - Fijos
  - Latas
  - Soporte de madera
  - Candilejas
  - Torres (madera, plástico, hierro, etc.)
  - Linternas
  - Proyectores
  - Retroproyectores
  - Farolillos
  - Calabazas
3. Bombillas o focos
  4. Reguladores
  5. Otras formas de iluminación: Velas, aceite, alcohol, carbón, etc. Pinturas fosforescentes de colores. Por reflexión con espejos, agua, etc.

### **3.10.6. Maquillaje**

El maquillaje permite modificar radicalmente el aspecto de la cara. Sucede también cuando un actor se prepara para interpretar a un personaje que necesita tener un aspecto distinto del normal.

Maquillar el rostro de un actor es un arte bastante difícil y laborioso. Aconsejamos a los niños recurrir al maquillaje solo en aquellos casos en los que sea realmente necesario pintarse la cara. Deben emplearse únicamente productos especiales que se compran en las tiendas de cosmética. Para esta actividad, lo mejor es acudir al profesor o personal especializado.

Los productos para maquillarse se venden en forma de líquido, crema o polvos y entre ellos destacan el colorete y las sombras de ojos. La paleta de colores de los productos líquidos y en crema es prácticamente ilimitada. El maquillaje líquido es más

barato y se puede retirar fácilmente con agua y jabón; los cremosos tienen un alto contenido en grasa y deben aplicarse en capas muy finas, pudiendo, sin embargo, mezclarse para conseguir matizaciones y efectos especiales. La base de muchos maquillajes es lo que los profesionales llaman un "fondo de maquillaje".

### TÉCNICAS BASICAS DE APLICACIÓN DEL MAQUILLAJE

Antes de comenzar, deben tenerse en cuenta estas recomendaciones:

- Estudiar el rostro a maquillar para saber qué partes de la cara se deben disimular, ocultar o resaltar en beneficio del papel del personaje.
- Se deben dar tonos vivos, dado que bajo las luces de los focos los colores se verán muy reducidos en su intensidad.
- Los contornos más definidos son más expresivos.
- Los tonos claros dan relieve, los tonos oscuros hunden. (Mira valles, 1990)<sup>70</sup>

Al iniciar el maquillaje, hay que retirar el pelo de la cara del niño o la niña con ayuda de una cinta. Pasarle por el rostro un algodón impregnado en tónico para eliminar los restos de grasa y cubrir las posibles espinillas, pecas y zonas rojas con una crema especial.

Es necesario elegir un fondo de maquillaje del color que mejor combine y extenderlo con una esponja ligeramente humedecida, aplicar una capa fina y uniforme. Conviene prescindir de esta base si la máscara exige pintar de colores toda la superficie de la cara. (Russon, 1994)<sup>71</sup>

Trazar a lápiz las líneas que delimitan las distintas zonas. A continuación se colorean éstas (las zonas grandes con esponja y las pequeñas con pincel). Los productos grasos deben fijarse con una capa de polvos para eliminar brillos y evitar que los colores se emborronen.

---

<sup>70</sup> Miravalles, L. (1990). *"Iniciación a l teatro, teoría y práctica"*. Valladolid. Diputación Provincial; pág. 80

<sup>71</sup> Russon, J. (1994). *"Pintando caras"*. Madrid, Debate; pág. 6

Los labios y las pestañas se maquillan en último lugar. Para los primeros debe elegirse un tono que armonice con toda la cara. Las pestañas se realzan con rímel.

Cuando el maquillaje esté terminado, se colocan los postizos, pestañas, pelucas, sombreros, adornos, coronas, etc.

Todas estas técnicas no tienen por qué aplicarse siempre, pero está bien conocerlas por si en algún momento las necesitamos. No olvidemos que a los niños les encanta eso de "pintarrajearse la cara".

### **3.10.7. El vestuario**

No basta con aprenderse un papel, aprender a hablar o a caminar como lo haría un determinado personaje.....Si quieres que te crean, debes vestirte como se vestiría aquel personaje. El teatro es un arte porque no copia la realidad: la interpreta.

Para hacer un personaje basta con interpretar de él los rasgos más significativos. En lo que concierne al vestuario, basta con insinuar lo que realmente importa, lo que realmente define un determinado personaje. Para disfrazarse no es necesario comprar disfraces ya hechos. Se pueden inventar y se pueden crear usando materiales que ya están en el colegio o en casa. (Passatone y Lastrego, 1988)<sup>72</sup>

Si el vestuario es más complicado y es la familia la que tiene que confeccionarlo, el educador debe mostrarle un patrón del traje o un modelo para que no se tenga dificultad. (Ramírez y Fernández, 2004)<sup>73</sup>

El vestuario ha de estar de acuerdo con la forma de la interpretación y con la escenografía. Exagerado en una farsa; real, sin recargamientos, en una obra realista; estilizada y sutil en una obra poética.

Para confeccionar los trajes se tendrán en cuenta dos criterios importantes:

- El niño deberá sentirse contento de llevarlo... y, en consecuencia, se creará más el personaje que ha elegido interpretar.

---

<sup>72</sup> <sup>72</sup> Passatore, F. (1988). "*Me gusta hacer teatro I*". León, Everest; pág. 36

<sup>73</sup> <sup>73</sup> Ramirez, C y Fernández M. (2004). "*Decorados y Vestuario*". Madrid, CCS; pág. 33

- Deberá permitir la acción. El niño, revestido con su traje, deberá poder caminar, bailar y hacer todos los movimientos que desee... sin encontrarse trabado ni por el propio traje ni por el temor de ver cómo se desprende o estropea.

Para elaborar el diseño del vestuario, primero hay que preguntarse en qué época situamos la historia. Enseguida habrá que hacer una lista de personajes y sus características. Una buena documentación servirá para coger pistas. Por último, se debe seleccionar, estilizar y exagerar.

Aparte del vestuario en el sentido estricto de la palabra, hay muchos otros complementos que acompañan al personaje y que habrá que tener bien presentes: armas, herramientas, bastones, gafas, sombreros...y toda clase de objetos diversos que en un momento determinado el personaje ha de usar y que forma parte de aquello que el teatro conocemos con el nombre de atrezzo (Voltas 1991).<sup>74</sup>

Para terminar, añadamos que el conjunto de los trajes debe ser agradable de contemplar. Si los niños han preparado cada uno el suyo, será labor del profesor la última puesta a punto.

### **3.10.8 Ensayos.**

Una vez preparado todo, llegamos al punto del comienzo de ensayo de las escenas por separado, trabajando a partir del texto elaborado. Se fijan las escenas breves en las que no se utilizó el juego o la improvisación. Se van determinando y fijando marcas especiales. Marcas de entradas y salidas, composiciones de grupo, efectos especiales, etc. Se van revisando también aspectos relacionados con la actuación, la caracterización, el ritmo general, el clima.

Se ensaya la obra completa varias veces. Es conveniente, para conseguir un ritmo general adecuado, ensayar la obra completa sin interrupciones y dar las indicaciones o correcciones al finalizar el ensayo. De esta manera se acostumbran a

---

<sup>74</sup> Voltas, J. (1991). “*El vestuario*”. Barcelona, La Galera; pág. 10

mecanizar los cambios escénicos y de personajes; así si durante el trabajo surgen imprevistos van a tener que reaccionar para salir de la situación, desarrollando la capacidad de estímulo-respuesta, de concentración y escucha, de trabajo en equipo.

En la etapa final se deben ajustar el resultado conseguido. Se deben organizar varios ensayos generales incluso con público invitado contando así con su opinión personal y así poder corregir o perfilar elementos que no estaban definidos claramente o de señalar elementos que no han funcionado. (Carballo, C. 1995)<sup>75</sup>

### **3.10.9. Estreno**

Al ensayar con público, se rompe la idea de la fecha oficial del estreno. Hay que evitar al máximo las tensiones que representa y es conveniente rodar el montaje antes de enfrentarlo a públicos exigentes.

El profesor debe seguir de cerca las representaciones para cronometrar el espectáculo, corregir vicios de los actores y supervisar el ritmo de cada escena y de la obra en general.

Pero jamás debemos olvidar que el premio está en el camino, no en la ejecución final, no en la representación última.

---

<sup>75</sup> Carballo, C. (1995); *“Teatro y Dramatización. Didáctica de la creación colectiva”*. Málaga, Aljibe; pág. 56



Capítulo 4

***JUEGO TEATRAL COMO RECURSO PARA  
EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL***

#### **4.1. DRAMATIZACIÓN Y HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES EN E. INFANTIL Y PRIMARIA**

La dramatización es, ante todo, una práctica grupal y colectiva que reúne a un conjunto de individuos para improvisar un tema (una narración, un cuento, una poesía), elegido por los diferentes miembros, orientada por la figura de un coordinador.

Incluso los monólogos, suponen un diálogo de una persona consigo misma o con los espectadores...

El ámbito grupal es el núcleo básico de la estructura de la personalidad, determinado por las emociones y por la calidad de las relaciones interpersonales. Introducir la dramatización en el campo educativo permite abordar tanto el desarrollo afectivo como social, obteniendo resultados muy positivos en la motivación de los participantes, potenciando su autoestima y creatividad. (Sánchez, D. 2007)<sup>76</sup>.

De esta manera se enriquece la capacidad lingüística y comunicativa, resuelve conflictos inherentes al proceso grupal. Asimismo, comunicación e interacción social cumplen un papel esencial en el impulso creativo del individuo y en su competencia emocional.

Posibilita al individuo dar cauce a su mundo interior y recrear nuevos afectos a través de los diferentes personajes y de la relación significativa con los otros. Cooperar en una aventura común es importante y necesario dentro de una colectividad que trabaja en colaboración y se expresa unánimemente.

Para Pavis (1983)<sup>77</sup>, el juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de individuos que improvisan de forma conjunta según un tema previamente elegido por ellos, dándole a la improvisación una estructura dramática. La función del profesor-animador será detectar los problemas que se planteen, por ejemplo, realizando

---

<sup>76</sup> Según la investigación que aparece en la tesis “*La dramatización en E. Primaria como eje del aprendizaje lúdico- creativo*”. M<sup>a</sup> D. Sánchez Gala, 2007

<sup>77</sup> Pavis. (1983). La dramatización como recurso digital en “*Revista Arista Digital*”. Disponible en [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2010\\_diciembre\\_46.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_46.pdf)

las acciones oportunas para integrar a los miembros marginados del grupo, o aquellos que no se identifican con la actividad.

No podemos considerar que la Educación Primaria sea exclusivamente un proceso de aprendizaje de conocimientos, sino que también debe abarcar la educación del carácter. El proceso de formación en esta etapa requiere el aprendizaje vivenciado de su realidad emotiva. Esto lo consigue de manera natural el niño a través de los juegos que presentan un fuerte componente dramático.

Piaget (1984), en su análisis de la evolución psicológica del niño, nos dice que a partir de los siete años, los niños cuando juegan en grupo presentan un doble progreso, ya no actúan cada uno a su modo sin ninguna coordinación, sino que de antemano se establecen reglas de una manera consensuada. La palabra jugar adquiere un significado colectivo: se trata de participar en una actividad reglamentada y se evidencia el reconocimiento de la aceptación de los demás. A esta edad (entre siete y doce años), el grupo se consolida como pandilla (entre tres y siete componentes) y tienden a juntarse, intercambian confidencias y realizan creaciones dramáticas representadas de manera improvisada en las que emerge la sensibilidad del grupo a través de diálogos que sorprenden por su agudeza, entre lo filosófico y lo trivial.

A. Pelegrín (1990)<sup>78</sup> asegura que “presenciar una sesión de juegos en niños de siete a doce años es asistir a un auténtico ritual: ritual de juegos que combina perfectamente la noción de actividad física (correr, saltar, perseguir,...) con otras actividades más relajadas: juegos mímicos, escenificados, prendas, juego con objetos, de competición...Esta sesión suele terminar, casi de forma invariable, con los llamados juegos de suspense o de “asustarse” como fin de la jornada”.

En estas creaciones colectivas el niño genera un flujo natural hacia el exterior utilizando sus experiencias a la vez que abre un cauce hacia un flujo interior por el que puede absorber y asimilar las cosas para utilizarlas en creaciones nuevas. La expresión

---

<sup>78</sup> Pelegrín, A. M<sup>a</sup>. (1990). “*Cada cual atiende su juego*”. Madrid, Cincel, p.18.



dramática alcanza un valor exponencial para el aprendizaje integral para el niño que necesita ensayar todo lo que aprende.

El juego dramático es, pues, educativo y debe estar incluido en el proyecto pedagógico general para dinamizar y motivar tanto las áreas de expresión como las de experiencia, con la finalidad de contribuir al desarrollo integral del niño/a a través de su carga intelectual y afectiva ya que ofrece la oportunidad de exteriorizar e integrar todo un cúmulo de capacidades motrices, afectivas y de relación interpersonal y social que potencia su autoestima, otro factor fundamental que se debe trabajar dentro de la competencia emocional.

El niño demanda en la escuela la presencia de un profesor capaz de tener en cuenta su condición natural de persona que vive con y por su cuerpo, y que siente, actúa, interpreta y expresa mostrando su originalidad en la acción, cuyo objetivo último sea la autorrealización personal y social de sus alumnos.

#### **4.2. RELACIONES INTERPERSONALES EN LA DRAMATIZACIÓN.**

Esta actividad se ofrece como alternativa liberadora, integradora y formativa en contraposición a la escuela tradicional, que basa su enseñanza en la comunicación verbal o escrita. Sin dejar de lado la preocupación por la adquisición de conocimientos, la Dramatización da importancia a aspectos emocionales y expresivos.

La aplicación del juego dramático en la escuela permite la expresión espontánea de un mundo interior y crear en él nuevos personajes y afectos a través de la interrelación significativa con los otros. Este juego conduce al niño a considerar la propia expresión como parte fundamental de su libertad personal, permitiéndole ver la realidad exterior y opinar sobre ella sin reparos y sin tener en cuenta sus limitaciones. Esta es una libertad y aventura compartida con el grupo, que trabaja por un mismo objetivo.

#### **4.2.1. El trabajo cooperativo en la dramatización. Su importancia en educación.**

Entre las aportaciones más interesantes de los estudios desarrollados por Kurt Lewin para la educación, destaca la conceptualización de los tres tipos de interacción de los estudiantes en los grupos escolares y los tres estilos de liderazgo.

El trabajo de Lewin fue continuado por sus discípulos Kelley, Deutsch, etc. así como por Cartwright y sus colaboradores. Según este autor, existen tres formas básicas de interactuar los estudiantes en el grupo escolar:

1) Pueden competir entre sí para ver quién es el mejor.

2) Pueden trabajar individualmente para conseguir una meta sin prestar atención a los otros estudiantes.

3) Pueden trabajar cooperativamente, estando cada uno interesado en el trabajo de los otros tanto como en el suyo propio.

Estas tres formas de interacción dependen de las metas según las cuales se hayan estructurado los grupos, y dan lugar a distintas situaciones sociales:

A) *Cooperativa*: en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, también los otros participantes alcanzan el suyo.

Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. Las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la cualidad del trabajo en grupo.

B) *Competitiva*: en la que las metas de los participantes por separado están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre las consecuencias de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo si, y sólo si, los otros no alcanzan el suyo. Por consiguiente, esta situación incrementará los lazos competitivos entre los participantes. Los individuos son recompensados de forma que uno reciba la máxima recompensa y los otros la mínima.

C) *Individualista*: en la que no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. La consecución de su objetivo por parte de un

participante no influye en ningún sentido en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. Cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada a los otros participantes. En una estructura individualista los individuos son recompensados sobre la base de la calidad de su propio trabajo independientemente del trabajo de los otros participantes.

Estas situaciones sociales generan los distintos tipos de interacción en los grupos que se recogen en la siguiente tabla:

<b>Tipos de interacción en los grupos</b>	<b>El otro es:</b>	<b>Mi meta y la de grupo es:</b>	<b>Base de la recompensa:</b>
<b>COMPETITIVO</b>	<b>Rival</b>	<b>Correlación negativa</b>	<b>Individual y no grupal</b>
<b>COOPERATIVO</b>	<b>Colaborador</b>	<b>Correlación positiva</b>	<b>Individual y grupal</b>
<b>INDIVIDUALISTA</b>	<b>Indiferente</b>	<b>No existe correlación</b>	<b>Sólo individual</b>

**Tabla 1. Tipos de interacción en los grupos**

En general, las dinámicas y técnicas de grupo propias de la dramatización facilitan la interacción y comunicación cooperativa. Este enfoque de las relaciones dentro del grupo tiene muchos efectos positivos sobre la educación tanto en el campo de la motivación, como en el del aprendizaje y en la atención a las necesidades educativas especiales que supera los otros dos modos de interactuar, competitivo e individualista.

**4.2.2. La comunicación en las actividades de dramatización.**

Casi siempre que se habla de comunicación personal se piensa en el lenguaje verbal o no verbal, cuando en realidad habría que pensar más en las personas que se comunican. En la dinámica de grupos como lugar de comunicación interesa tanto la calidad del mensaje como la importancia de las personas en su proceso de interrelación sin olvidar el código y las leyes de la comunicación.

En el grupo, heterogéneo, se dan los siguientes niveles de comunicación:

a) *Nivel de lo gestual*. Nos saludamos, comunicamos de paso. Casi siempre son comunicaciones estereotipadas, de protocolo.

b) *Nivel circunstancial*. Nos decimos, comunicamos lo externo, lo típico de una estación donde todos vamos de paso; dónde estás ahora, qué haces, a dónde vas...

c) *Nivel personal*. Tiene el sello de lo propio. Damos el currículum general o el cercano, el que interesa algo al otro, el que nos sitúa ante el otro: trabajo, familia, tiempo libre...

d) *Nivel íntimo*. Lo que sólo se cuenta a un amigo íntimo, sentimientos, emociones en momentos y situaciones de intimidad. Dar esta información es darse. Por eso se valora más y crea lazos más sólidos y provoca correspondencia en la comunicación de intimidades.

e) *Nivel de feed-back en grupo*. Decimos al otro, a los otros, cómo los vemos cómo los percibimos, qué imagen suya nos llega, qué juicio nos provoca, qué sentimos. Cómo le vemos en el conjunto del grupo; motivaciones morales, mecanismos, relación con cada uno y el resto del grupo.

El conocimiento por parte del profesor de la realidad social, de las relaciones sociales y de los grupos de amigos, de la amistad, del rechazo y sus implicaciones para la práctica educativa, es fundamental para tomar las decisiones oportunas a la hora de agrupar y dinamizar un grupo.

#### **4.2.3. Diferencias sociales e individuales en el juego dramático.**

Desde un punto de vista social, Tejerina (1994)<sup>79</sup> al realizar un análisis de las consecuencias pedagógicas de la dramatización, establece una diferenciación entre los niños de familias desfavorecidas y de aquellos que están en una buena situación económica, apreciables a la hora de realizar el juego dramático. Es decir, la situación

---

<sup>79</sup> Tejerina, I. (1994). “Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas”. Madrid. Siglo XXI.

económica familiar y el nivel cultural de los padres influyen en el comportamiento de los niños en el juego dramático, ya que los niños carecen de estímulos propios.

Los padres de mayor nivel económico tienen más posibilidades de acceder a la información para transmitírsela a sus hijos. También disponen de más tiempo libre para dedicárselo a ellos, aunque en la sociedad actual no siempre el tiempo libre de los padres es destinado a los hijos. En cambio, los padres de los sectores bajos, tienen menos posibilidades, tiempo y, por lo tanto, menos dedicación a los juegos de sus niños.

Aunque existen semejanzas en los temas de juego, como acontecimientos de la vida cotidiana, (por ejemplo, el juego de «papá-mamá») y situaciones que les resultan atractivas y familiares, ya que todo juego está influido por el ambiente y por la cultura en la que el niño se desarrolla, la distinción se da en la forma de utilizar los juguetes, en el grado de verbalización, en el papel de los líderes, en la participación de los padres y en el uso de la imaginación o la forma de descargar la agresividad. Los niños desfavorecidos están más limitados en estas formas de expresión. (Sánchez D. 2007)<sup>80</sup>

- Los niños de clase socioeconómica más elevada se identifican con el rol elegido, como por ejemplo el doctor, y desarrollan el tema de juego de forma cooperativa, utilizando para ello un lenguaje verbal y no verbal. Mientras que los niños provenientes de sectores carenciados se limitan a dar órdenes y están muy sujetos a la situación real y presente.
- Los niños de clase socioeconómica más elevada comparten con mayor facilidad los objetos, mientras que los niños provenientes de sectores carenciados mantienen una actitud más posesiva del objeto.

Por otra parte, los niños que tienen una serie de carencias, como puede ser un trastorno lingüístico, de atención o de personalidad, tienen falta de recursos comunicativos al integrarse dentro de un grupo establecido. Esa falta de recursos hace que huyan de la comunicación social o que ésta se vea alterada y se produzca de forma inapropiada, incluso teniendo el apoyo familiar y del docente.

---

<sup>80</sup> Sánchez, D. (2007): “*La dramatización en Educación Primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo*”. Málaga. Universidad de Málaga

Por lo tanto, Tejerina (1994) considera que el juego, en concreto la dramatización, tiene un papel educativo que la escuela deberá rescatar para potenciar la imaginación, la creatividad, espontaneidad y la motivación en el aprendizaje. Especialmente en aquellos niños en los que el estímulo del adulto sea deficiente en sus hogares, o precise de una atención especial en algunas de sus dimensiones personales.

Durante la dramatización y los juegos creativos, la ficción y la realidad se unen para abrir las puertas de la imaginación, la ilusión, la invención y el placer que conlleva participar y comunicarse con los demás, es decir reforzar su autoestima, el conocimiento del propio yo, la relación con los demás, el encuentro de nuevas formas de comunicación, la empatía y la asertividad social. Elementos todos ellos de la Inteligencia Emocional.

#### **4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA ESCOLAR**

Según Ibarrola (2005) *“La Inteligencia Emocional es un concepto relativamente nuevo que introdujo Peter Salovey y John Mayer en 1990. Ambos psicólogos de Harvard, formaban parte de la corriente crítica contra el concepto tradicional que consideraba la inteligencia sólo desde el punto de vista lógico-matemático o lingüístico. Ellos definieron la Inteligencia Social “como aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones “. (Mayer, 1990)”*

Sin embargo ha sido un periodista y divulgador científico, Daniel Góleman el responsable de popularizar este concepto en su libro “La Inteligencia Emocional” y lo define como *la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta, y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás.” (Góleman, 1996)<sup>81</sup>*

---

<sup>81</sup> Goleman, D. (1996).” *Inteligencia Emocional*”. Barcelona. Kairós.

Los fundamentos de la Inteligencia Emocional y su desarrollo deben buscarse en las grandes aportaciones de la Pedagogía y la Psicología., aunque hace ya 2200 años Platón decía: “La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender”.

Son muchos los factores que propiciaron su aparición: aportaciones de la psicología humanista (Rogers, Maslow, Fromn), los movimientos de renovación pedagógica que proponían una educación integral donde la afectividad tenía un gran papel, las aportaciones de Ellis con su psicoterapia racional-emotiva, ciertas terapias cognitivas, investigaciones sobre la emoción y los recientes descubrimientos de la neurociencia que han permitido conocer el fundamento cerebral de las emociones, etc. (Ibarrola, 2009).

Tener un alto coeficiente emocional (CE) es por lo menos tan importante como tener un buen CI. Un estudio tras otro demuestra que los niños con capacidades en el campo de la IE son más felices, más confiados, tienen más éxito en la escuela y además estas capacidades se mantienen a lo largo de su vida ayudándoles a tener éxito en su vida laboral, afectiva y personal.

Los currículos tradicionales en el mundo de la enseñanza, en un gran porcentaje, se basan sobre todo en el aprendizaje de habilidades académicas, -lenguaje, cálculo matemático, información sobre el medio social-, y dejan de lado otros aspectos importantes de la inteligencia como la imaginación, la sensibilidad, la creatividad, el autoconocimiento, el control emocional, la resolución de conflictos, el optimismo, etc.

En estos últimos años, los educadores, psicólogos y pedagogos han constatado que el pleno desarrollo de la inteligencia exige también una dedicación especial a estos aspectos, incluso se ha podido comprobar experimentalmente que los alumnos que han sido entrenados en el desarrollo de habilidades emocionales obtienen un mejor rendimiento en el mundo académico.

Es importante recordar que en el informe Delors (UNESCO, 1999) la comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI propone los cuatro pilares sobre los

cuales debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Aprender a ser uno mismo y a convivir es más fácil si se desarrollan desde la escuela las competencias propias de la Inteligencia Emocional. (Ibarrola, 2009)<sup>82</sup>

Por lo tanto, desarrollar su Inteligencia Emocional no es otra cosa que ayudarles a conseguir una personalidad madura y equilibrada y en muchos de los casos, encontrar una vía alternativa de expresión y acercamiento a los demás.

#### **4.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA EMOCIONALMENTE INTELIGENTE:**

1. **Actitud positiva.** Resalta los aspectos positivos por encima de los negativos; valora más los aciertos que los errores, más las cualidades que los defectos, más lo conseguido que las insuficiencias, más el esfuerzo que los resultados, busca el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
2. **Reconoce los propios sentimientos y emociones**
3. **Se siente capaz de expresar sentimientos y emociones.** Tanto las consideradas positivas como las consideradas negativas necesitan ser canalizadas a través de algún medio de expresión. La persona emocionalmente inteligente sabe reconocer el canal más apropiado y el momento oportuno.
4. **Es capaz de controlar sentimientos y emociones.** Sabe encontrar el equilibrio entre expresión y control. Sabe esperar. Tolera la frustración y es capaz de demorar gratificaciones.
5. **Es empática.** Se mete con facilidad en la piel del otro, capta sus emociones aunque no las exprese en palabras sino a través de la comunicación no-verbal.
6. **Es capaz de tomar decisiones adecuadas.** El proceso de toma de decisiones integra lo racional y lo emocional. La emoción impide a veces la decisión. Es importante darse cuenta de los factores emocionales presentes en cada decisión de cara a que éstas sean apropiadas.

---

<sup>82</sup> Ibarrola, B. (2009).” *Creecer con emoción*”. Madrid. S.M.



7. **Tiene motivación ilusión e interés.** Todo lo contrario a la pasividad, al aburrimiento o la desidia. La persona es capaz de motivarse ilusionarse por llegar a metas e interesarse por las personas y las cosas que le rodean.
8. **Autoestima adecuada.** Sentimientos positivos hacia sí misma y confianza en sus capacidades para hacer frente a los retos que se encuentre en la vida.
9. **Sabe dar y recibir**
10. **Tiene valores que dan sentido a su vida**
11. **Es capaz de superar las dificultades y frustraciones aunque hayan sido muy negativas**
12. **Es capaz de integrar polaridades.** Lo cognitivo y lo emocional, el hombro derecho y el izquierdo, soledad y compañía, tolerancia y exigencia, derechos y deberes. (Ibarrola, 2009)

#### **4.3.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y HACIA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

El desarrollo de la Inteligencia Emocional, al igual que la estimulación de las capacidades cognitivas, es una buena meta para la Educación Infantil. El niño inicia esta etapa con una fuerte energía emocional que dirige su deseo de aprender, que impulsa su necesidad de comunicarse satisfactoriamente con los demás y que le permite adaptarse fácilmente al ambiente escolar.

La importancia de educar al niño en el enriquecimiento de las capacidades emocionales ha sido reconocida por los educadores desde hace décadas. Sin embargo, *como reacción al exagerado valor que se le ha dado al cociente intelectual y como resultado de una profunda reflexión sobre la situación actual que nos toca vivir, calificada por algunos autores como de desintegración social sin precedentes debido a la falta de control emocional de nuestras actuaciones diarias* (Goleman, 1996), es a partir de los años 80 cuando se considera la Educación Infantil y Primaria como el nivel educativo en el que más se puede influir con una adecuada trayectoria del desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales del niño.

Se trata de un educando que todavía tiene su sistema nervioso en formación, su psiquismo en construcción y su personalidad en elaboración. Desde todos los puntos de vista, el potencial de accesibilidad que posee el niño debe ser aprovechado para enriquecer al máximo sus capacidades.

### **4.3.3. COMPETENCIAS Y HABILIDADES PROPIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

#### **1ª CONOCIMIENTO DE LAS PROPIAS EMOCIONES (AUTOCONCIENCIA):**

Capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece, lo que constituye la piedra angular de la I. Emocional. Ibarrola, B. (2005)<sup>83</sup>

- ✚ Ser consciente de las propias emociones
- ✚ Identificarlas correctamente y ponerles nombre
- ✚ Comunicarlas de forma verbal y no verbal

El niño no posee conocimiento emocional innato de las situaciones y conflictos.

La percepción de nuestras propias emociones implica saber prestar atención a nuestro propio estado interno. Pero estamos muy poco acostumbrados a hacerlo y es preciso aprenderlo desde pequeños. Existen numerosas actividades para aprender a notar lo que sentimos, basta comenzar a prestar atención a las señales corporales que acompañan su aparición. Las emociones son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental

También es importante evaluar su intensidad: es preciso detectarlas en el momento en que aparecen, con poca intensidad en principio para ser capaces de controlarlas sin esperar a que nos desborden.

El segundo paso es aprender a identificar y a poner nombre a cada una. Hablar sobre nuestras emociones incrementa nuestra capacidad de control de las situaciones, la reparación de un estado de ánimo alterado y la búsqueda de soluciones a los problemas.

---

<sup>83</sup> Ibarrola, B y E. Delfo (2005): “*Sentir y Pensar: Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 6 a 8 años*”. Madrid. Ed. SM

Y por último, los seres humanos tenemos distintos lenguajes o herramientas para poder comunicar y expresar lo que sentimos, pensamos, deseamos o necesitamos. Es importante poner al alcance de nuestros alumnos todos los tipos de lenguaje que les sirvan para expresar su mundo emocional.

## **2ª CAPACIDAD DE REGULAR LAS EMOCIONES (AUTOCONTROL):**

Capacidad que nos permite controlar la expresión de nuestros sentimientos y emociones, y adecuarlos al momento y al lugar.

- ✚ Estrategias de autocontrol emocional
- ✚ Expresión adecuada de emociones
- ✚ Tolerancia a la frustración

Se ha podido comprobar, experimentalmente, que aquellos alumnos que han sido entrenados en habilidades de autocontrol emocional obtienen un mejor rendimiento en el mundo académico.

El objetivo de aprender a manejar las emociones no es el de reprimirlas, sino el de comprenderlas mejor y expresarlas de la forma más adecuada.

Saber cuáles son los “detonadores” de una determinada emoción en mí me ayudará a poder estar alerta en el momento que aparezcan esos estímulos que pueden indicar potencial pérdida de control: pueden ser palabras, frases, situaciones, lugares, incluso personas. Hay que trabajar en su detección.

Expresar a los demás cómo nos sentimos es una estrategia básica que nos ayuda a sentirnos mejor. Los demás también pueden ofrecernos su apoyo y su ayuda para superar algunos estados emocionales desagradables.

Es importante decirle al niño que todas las emociones se pueden expresar de forma adecuada o no adecuada. Una expresión adecuada no hace daño a nadie y permite que las personas que nos rodean sepan cómo nos sentimos. Una expresión inadecuada hace daño a otros o al entorno y trae consecuencias negativas, además de provocar la entrada en una espiral emocional que dificulta nuestro bienestar.

El proceso de aprendizaje del dominio de sí mismo se vincula estrechamente con la manera en que un niño se siente a sí mismo y las frustraciones que forman parte de la vida cotidiana. Los niños necesitan ayuda y práctica para construir su tolerancia a la frustración; deberán aprender formas positivas de hacer frente a estos sentimientos.

### **3ª CAPACIDAD DE MOTIVARSE A SI MISMO (AUTOMOTIVACIÓN):**

Conjunto de habilidades y características relacionadas con la autogestión emocional, cuyo objetivo es evitar la dependencia emocional.

- ✚ Autoestima
- ✚ Auto motivación
- ✚ Actitud positiva y optimista

Estas tres primeras dimensiones de la I.E. dependen fuertemente de la propia persona y están en consonancia con el propio yo. En cambio, las dos dimensiones restantes se refieren a la relación con las otras personas.

Nos motivamos a nosotros mismos cuando sabemos lo que queremos conseguir y cómo conseguirlo. Por lo tanto, primero es fijar los objetivos y diferenciarlos de los deseos. Los objetivos son resultados que queremos conseguir como consecuencia de nuestra actividad.

La autoestima es la suma de la capacidad personal y el sentimiento de valía, de confianza y de respeto de uno mismo. (Ibarrola, 2009). La autoestima influye, pues, en el aprendizaje, rendimiento académico, capacidad para superar problemas personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece relaciones personales satisfactorias, incide en la personalidad, etc.

La auto motivación es una habilidad que contribuye a desarrollar la I. E. y ayuda a un niño a ser emocionalmente competente. La auto motivación es la capacidad de motivarse a sí mismo e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Las personas motivadas tienen empuje, dirección y resolución.

Por último, es importante generar en nosotros y en nuestros alumnos una actitud positiva ante la vida para ser capaces de disfrutar de las cosas agradables que nos rodean, pero con realismo, para detectar también los problemas y circunstancias desfavorables que se nos presentan en el día a día, y tenerlos en cuenta a la hora de orientar nuestros actos.

#### **4ª RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES AJENAS (EMPATÍA):**

Significa entender lo que otras personas sienten; ponerse en su lugar, incluso con las personas a las cuales no consideramos simpáticas. Supone poder sintonizar con las señales sociales sutiles que indican lo que los demás quieren o necesitan.

✚ Comunicación y escucha

✚ Empatía

Existen dos componentes para la empatía: una reacción emocional hacia los demás, que normalmente se desarrolla en los primeros seis años de vida, y una reacción cognoscitiva, que determina el grado en el que los niños de más edad son capaces de percibir el punto de vista o la perspectiva del otro.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es saber escuchar, así como atender también a su comunicación no-verbal.

El desarrollo de la empatía forma el núcleo central de los programas de prevención de la violencia, educando para que los niños compartan los sentimientos de otra persona.

#### **5ª CONTROL DE LAS RELACIONES (DESTREZA SOCIAL):**

Implica dirigirse a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y hacer algo en común; en resumen, entenderse con los demás.

✚ Asertividad

✚ Solución de conflictos

Relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas supone habilidades que están presentes necesariamente en la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sentimientos podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje. Lo mismo se puede decir de muchas maneras; saber elegir cuál es la más adecuada en cada momento y cuál es el momento justo no es algo que se herede, más bien se aprende.

Por otro lado, el objetivo general del entrenamiento asertivo consiste en ayudar a los alumnos a saber expresar de forma apropiada, directa, abierta y honesta, sus opiniones, sentimientos, gustos y necesidades.

Los conflictos son oportunidades de aprender. Por ello, una posibilidad al enfrentarnos a éste, es transformar el conflicto en una oportunidad de crecimiento. En cambio, en su connotación negativa significa ira, odio, traición, pérdida. Pero el problema no es el conflicto, sino nuestra respuesta a él.

Según Ibarrola, estas cinco competencias son muy útiles para cuatro áreas fundamentales de nuestra vida:

a) Propenden a nuestro **bienestar psicológico**, base para el desarrollo armónico y equilibrado de nuestra personalidad.

b) Contribuyen a nuestra **buena salud física**, moderando o eliminando patrones y/o hábitos psicosomáticos dañinos o destructivos, y previniendo enfermedades producidas por desequilibrios emocionales permanentes (angustia, miedo, ansiedad, ira, irritabilidad, etc.).

c) Favorecen nuestro **entusiasmo y motivación**. Gran parte de nuestra motivación en distintas áreas de la vida está basada en estímulos emocionales. No olvidemos que la toma de decisiones está marcada por nuestras emociones.

d) Permiten un **mejor desarrollo de nuestras relaciones con las personas**, en el área familiar-afectiva, social y laboral-profesional. La Inteligencia Emocional significa llevar a un nivel óptimo la relación entre las personas. Las emociones

determinan cómo respondemos, nos comunicamos, nos comportamos y funcionamos en la vida diaria.

#### **4.3.3.1. Aplicaciones de la Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional es una capacidad involucrada en los contextos más próximos al ser humano, como son la familia, la escuela, el trabajo y otros lugares en general. Nos centraremos únicamente en los ambientes familiar y escolar porque son las dos realidades que fundamentalmente comparten la responsabilidad de hacer crecer al niño en la inteligencia emocional.

##### *El contexto familiar.*

El desarrollo de las habilidades implicadas en la escuela, al igual que otras muchas, comienza en el hogar, principalmente a través de interacciones adecuadas entre padres, hijos y hermanos. Los miembros de la familia ayudan a los niños a identificar y etiquetar las diferentes emociones y conectarlas con las situaciones sociales más próximas. Esta trascendental tarea, con frecuencia, no se realiza de una manera positiva y en beneficio del niño.

Los padres son los primeros en sentirse incapaces, consciente o inconscientemente, de enseñar y guiar el desarrollo de los procesos emocionales. Así, observamos casos de niños que han aprendido incorrectamente en el hogar las lecciones sobre las diversas emociones humanas y en consecuencia manifiestan desórdenes en su conducta afectiva ya desde los primeros años.

Cuando el niño ingresa en la Educación Infantil es recomendable que los padres proporcionen una información amplia de cuál es el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional alcanzado por el niño hasta ese momento en el ambiente familiar. Este reporte de los padres debe incluir, con claridad y precisión, aspectos relacionados con la historia personal del niño, sus conductas más frecuentes, reacciones extrañas, capacidad de adaptación, nivel e control alcanzado sobre las rutinas diarias, aficiones y problemas o limitaciones más notables.

Esta información podría más tarde contrastarse con la observación cuidadosa y directa por parte del educador. De esta manera, el niño no será desde el primer día un extraño para la maestra, sino una persona a la que conoce y la que con mucho mimo guiará los pasos en su primera adaptación al contexto escolar, en su relación con los compañeros y otros adultos, en su reacción ante los nuevos espacios y objetos y en su comportamiento estratégico para resolver las primeras dificultades.

Este rol de los padres en el proceso de evaluación inicial del niño debe continuar a lo largo de todos los años de la Educación Infantil. Entre otras cosas servirá para reconstruir continuamente la acción educativa que se realiza en la propia escuela y para orientar la estimulación y el feedback de la familia en la misma línea.

**Escuela y familia** deben funcionar, en la medida de lo posible, de manera conjunta en los primeros años de escolarización. La evaluación no sólo afectará al resultado exclusivo de las actividades de observación y análisis de los profesores, sino también producirá un diálogo continuado entre éstos y los padres. Dialogo que generará nuevas propuestas educativas coherentes y eficaces para enriquecer el proceso de desarrollo global del niño, meta última de educadores y padres.

*El contexto escolar.*

El contexto escolar ofrece múltiples situaciones en las que es necesario tener en cuenta la relevancia de los factores cognitivos emocionales, tales como el papel del maestro, el diseño curricular y las actividades concretas dentro del aula, entre otras.

**4.3.3.2. El rol del maestro.**

La interacción entre padres e hijos, cuando el niño comienza la Educación Infantil, es transferida, en parte, a la relación que se genera entre profesor y alumno. El profesor pasa a ser el modelo de la inteligencia emocional del niño, de ahí la importancia de vigilar y regular, por parte del profesor, el tono afectivo que rodea su comunicación con los alumnos. En los primeros años la fuerza de la interacción entre profesor-niño adquiere tal relevancia que sin ella le resultaría difícil al niño crecer en la inteligencia emocional por carecer de experiencias mediadas de aprendizaje afectivo.



El educador, además de ser un especialista en todo lo que se refiere a la estimulación del aprendizaje, a la organización del currículo y a la creación de un ambiente de desarrollo de capacidades, será un mediador esencial de las habilidades emocionales en el niño. Debe seleccionar, programar y presentar al niño aquellos estímulos que motiven su trayectoria emocional, que hagan sentirse bien consigo mismo y ser capaz de regular las múltiples reacciones emocionales.

#### **4.3.3.3. Diseño Curricular**

También las habilidades de la Inteligencia Emocional pueden ser estimuladas desde el Diseño Curricular Básico. La incorporación de estas capacidades en los Proyectos de la Educación está siendo una realidad, tanto por parte de los teóricos de la Inteligencia Emocional como por parte de las autoridades educativas, caso de nuestro país, que han sabido valorar la importancia del dominio de las habilidades emocionales ya desde el primer nivel educativo. Como ocurre en la Comunidad de Castilla La Mancha, que ha incluido dentro de las competencias el tratamiento de la competencia emocional.<sup>84</sup>

Así nos encontramos que entre las capacidades propuestas por el actual Diseño Curricular Base se encuentran las afectivas, la relación interpersonal y la actuación social. Sólo la actuación conjunta sobre estas capacidades ayudará al logro de un desarrollo armónico del alumno. De lo contrario, se puede estar colaborando en la educación de personas con una buena capacidad intelectual pero con poco ajuste emocional y con deficientes destrezas sociales que determinarán perfiles de niños inmaduros, inseguros, irritables o incapaces de actuar de manera activa y creativa en el entorno social que les corresponda vivir.

Estas capacidades o competencias emocionales se recogen también en los objetivos generales. Aquí conviene recordar que, en este diseño educativo, el énfasis se

---

<sup>84</sup>Sanz de Acedo Lizárraga, M<sup>a</sup> L. (2008). *La Educación Infantil y la Competencia emocional en Mundo Docente*. Disponible en [http://weblog.mendoza.edu.ar/m\\_docente/archives/2008\\_09.html](http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/2008_09.html).

pone en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades emocionales que tienen lugar a lo largo de toda la etapa infantil más que en la adquisición de determinadas conductas. Proceso que gestará rasgos cognitivo-afectivos diversos que deben ser tenidos en cuenta en el momento de planificar una educación en la diversidad emocional.

#### **4.3.3.4. Actividades de aula.**

La presencia de la Inteligencia Emocional en las tareas que se realizan dentro del aula es total. Todo lo que el educador ofrece a los niños, el proceso de elaboración y la respuesta de los mismos están impregnados de connotaciones emocionales. Por destacar algunas actividades específicas mencionamos:

*1. La narración, la representación y la comprensión de cuentos e historias* de personajes, fantásticos o reales, lejanos o próximos a la vida del niño, son una oportunidad para vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos

Los personajes se presentan como seres felices, alegres, que controlan sus reacciones en beneficio personal y de los demás. Los niños pueden descubrir qué aspectos o situaciones hacen que estos personajes se sientan como lo hacen; cómo los sentimientos son los que motivan sus comportamientos, bien de una manera correcta, o bien desproporcionada, y cómo resuelven los conflictos que presenta la historia.

La literatura, según los defensores de la Inteligencia Emocional, es probablemente una de las áreas escolares que mejor puede incidir en las habilidades afectivas.

*2. Los contenidos artísticos, pintura, música y teatro* desempeñan también una función relevante en esta línea. El niño, en el dibujo y la pintura, proyecta sus sentimientos, desajustes emocionales y la interpretación cognitiva que tiene sobre su vida emocional. La música le exige regular los ritmos y adaptar de su estado de ánimo a las diferentes melodías. Finalmente, *“en el teatro el niño proyecta su energía*

*emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus sentimientos”.* (Piqué, 2004)<sup>85</sup>

3. Hay autores, tales como Mayer y Salovey<sup>86</sup>, que defienden la necesidad de elaborar *programas psicopedagógicos de intervención específica* directamente conectados con la Inteligencia Emocional al igual que existen programas para la mejora de las capacidades cognitivas. En estos momentos, los esfuerzos de los investigadores se dirigen precisamente hacia el diseño de materiales y hacia la preparación de un marco de referencia formativo para los educadores. En un futuro no lejano podremos disponer de estos logros, fruto de años de investigación y reflexión.

*No debemos eliminar las emociones, reprimirlas, sino saber canalizarlas para maximizar nuestros esfuerzos hacia el éxito. La inteligencia emocional puede contribuir a la comprensión y al desarrollo de un ambiente social en el que todos tengan cabida y sean respetados y aceptados.* (Palanco, 2008)<sup>87</sup>

#### 4.4. LA ASERTIVIDAD

A. Vallés (1996)<sup>88</sup>, defiende que la escuela puede ser el mejor lugar donde se pueden aprender estas conductas, cuando se realicen actividades grupales en las que se sustituye la competición por la cooperación en el desarrollo del currículo.

Para F. Gil<sup>89</sup> las habilidades sociales son conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente como auto-refuerzos. Según V.E.

---

<sup>85</sup> Piqué, L. (2007). La Inteligencia Emocional, una habilidad esencial en la escuela. En *Innovación y Experiencias Educativas*. Disponible en: <http://www.csi-csif.es/andalucia/> Consultado el 15 de junio de 2013

<sup>86</sup> Ellos consideraban la Inteligencia emocional *“como aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”.* (Peter Salovey & John Mayer, 1990)

<sup>87</sup> Palanco, N (2008). La Inteligencia emocional al servicio de la educación en *“Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales”*. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/>

<sup>88</sup> Vallés, A. Y Vallés C. (1996): *“Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular”*. Madrid. EOS

<sup>89</sup> Gil, F. (1984): *“Entrenamiento en habilidades sociales”*. Madrid. Alhambra Universidad.

Caballo<sup>90</sup>, la asertividad es la habilidad social para un comportamiento de expresión de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto a los demás.

Así pues; la autoestima y la tolerancia serían como las dos caras de una misma moneda, y cuando falta la una, falta la otra. Por otra parte, no es posible sentir autoestima fuera de las relaciones grupales.

Hablamos de personas competentes socialmente, para referirnos a personas capaces de establecer relaciones eficaces con los demás, lo cual no implica estar utilizando el término en sentido de competitividad. La relación con el entorno no es algo fácil y requiere esfuerzo y aprendizaje por parte del individuo para ser capaces de reflexionar sobre las propias acciones, definir correctamente sus problemas, postular varias alternativas a una situación conflictiva y pararse a pensar en las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajas y menos inconvenientes tenga identificando correctamente el objetivo de sus acciones y planificando los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta realización.

Las investigaciones sobre la asertividad<sup>91</sup> nos sugieren la idea de que esta habilidad social es básica para adquirir todas las demás y que su ausencia podría ser la causa principal de falta de adaptación social en los centros escolares.

Ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Esto requiere, a su vez, ser empático para poder

---

<sup>90</sup> Caballo, V. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI, Madrid.

<sup>91</sup> Deluty, R. H. (1979): Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071. Spivack, G y Shure, M.B. (1974): *Social adjustment of young children*, Jossey Bass, San Francisco.

Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., Posada, J.M., López, C., Jiménez Viñuela, A., Hernández, E., López, A., Pisonero, L. Gómez Cabornero, P. y Braña, B. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*, Informe de FICYT, Oviedo.

ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación.

En el grupo de personas no competentes socialmente, se incluyen tanto a individuos inhibidos como a los agresivos, siendo el primero de estos estilos caracterizado por la torpeza tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales. En otras palabras, los pasivos o inhibidos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan; es decir, embottellan sus sentimientos y tienden a deprimirse y a considerarse heridos, ya que tienden a desear que algo se hiciese para que ellos puedan intervenir.

Por otra parte, las personas calificadas de agresivas no toman en consideración los derechos de los demás y pretenden alcanzar de inmediato sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas. Es decir, el estilo personal agresivo retrata a los individuos que basan todo en sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás.

De igual manera, desde los años 80, diferentes estudios han sostenido y demostrado que los niños agresivos tienen déficit para percibir y decodificar estímulos ambientales de forma realista. Así, mientras el niño agresivo reacciona como si las intenciones de los iguales hubieran sido hostiles, los asertivos interpretarán las ideas de sus iguales como si fueran bondadosas.

En cualquiera de estos casos referidos, los individuos no resuelven de forma eficaz sus problemas. Sus conductas constan de un menor número de alternativas, a lo que debemos añadir el hecho de que no anticipan las consecuencias de ellas, lo que en muchas ocasiones les lleva a escoger la que menos esfuerzo requiere en ese momento. Esta tendencia de respuesta, por tanto, ofrecerá un porcentaje mayor de respuestas agresivas o incompetentes.

La dimensión socio-afectiva, es una de las fundamentales para el desarrollo integral de la persona. La Inteligencia Emocional permite una enseñanza de valores,

habilidades sociales, resolución de conflictos, conocimiento de uno mismo... Estas habilidades son básicas para mejorar los problemas de convivencia promoviendo conductas de comportamiento social, manteniendo una actitud positiva ante la vida y adquiriendo la capacidad y la autonomía para tomar las decisiones más adecuadas en su vida, superando posibles conflictos y dificultades.

El aprendizaje del lenguaje emocional debe favorecer una utilización de habilidades y estrategias, expresando estas emociones de una forma verbal o no verbal, comprendiendo a los demás y enriqueciendo sus relaciones sociales.

#### **4.5. JUEGO TEATRAL VERSUS INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Un clima de confianza, de risas, donde estén permitidos la improvisación y los fallos (“*¿Esa es la cara de alguien con prisas?, ¿Qué nos dice tu cuerpo y tus gestos?*”) ayudará a todos aquellos niños que, por timidez o baja autoestima, se inhiben o no se conceden el derecho a errar.

El juego teatral añade al desarrollo emocional y expresivo del niño, la diferencia fundamental del instrumento que se emplea: el cuerpo en vivo y en directo. Estos ejercicios despliegan un repertorio de habilidades de expresión, que en otro tipo de didácticas pasan más desapercibidas. Estamos hablando del lenguaje verbal y no verbal, y todo lo que conllevan: tono de voz, gestos faciales, ritmos, miradas, distancias, etc.

El niño aprende a leer la expresión corporal, a codificar los estados de ánimo, al tiempo que mejora su auto-concepto físico y su relación con las distancias cómodas e incómodas. Como juego de roles, le proporciona la posibilidad de explorar conflictos interpersonales en un momento y espacio neutro, donde es más fácil analizarlo. Con la instrucción clave de “haz como si...”, se abre el juego que sirve de plataforma de expresión para la creatividad, la imaginación y la reflexión.

Por otra parte, cuando saca algo de sí mismo (una idea, un sentimiento) y lo muestra, ha de tener en cuenta cómo le llega al otro, favorecer el trabajo en equipo, perseguir el objetivo común de la comunicación. No basta con “exterioriza y sé tú mismo”, sino “expresa, asimila y acomódate al receptor que tienes delante”.

*“El único requisito para jugar aprendiendo es querer explorar y ser respetuoso con los demás, y el juego teatral nos ofrece una alternativa para conseguirlo”.*  
(Córdoba, P., 2008)<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Córdoba, P. (2008): El juego teatral: aprende y diviértete en *El liceo. com*. Disponible en <http://www.eliceo.com/general/el-juego-teatral-aprende-y-diviertete.html>



## Capítulo 5

**ALGUNAS SITUACIONES Y NECESIDADES  
EDUCATIVAS EN LA INFANCIA QUE  
PUEDEN SER TRATADAS CON EL TEATRO  
COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.**



## 5.1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

### 5.1.1. Definición de integración e inclusión

El tratamiento educativo de todos los seres es un principio generalmente aceptado en nuestros días. Dentro de este derecho fundamental, se reconoce la necesidad de poner en marcha actuaciones que, coherentes con el mismo, garanticen la igualdad de oportunidades de todas las personas.

La educación de aquellos que poseen alguna dificultad o necesidad para acceder a la educación es hoy igualmente un derecho generalmente reconocido. La forma de ver cumplido este derecho es a través de la “*integración*” de sujetos especiales; considerándola como modalidad de acción educativa en virtud de la cual los sujetos que presentan algún tipo de necesidad peculiar son ubicados en centros y en aulas en los que conviven con alumnos que requieren atención educativa ordinaria, si bien se establecen las acomodaciones físicas, organizativas y metodológicas precisas para el adecuado desenvolvimiento y desarrollo de todos los alumnos (de modo particular, de quienes requieren atención a necesidades específicas), y se ponen en acción los apoyos necesarios para promover el máximo desarrollo posible de todos los alumnos (incluyendo el de tales sujetos con necesidades específicas).

En ocasiones se utiliza el término “*inclusión*” de tales sujetos, aunque se le atribuye una más amplia repercusión en los distintos ámbitos de la vida de tales personas, tal como señala Snell, M.E. (1998)<sup>93</sup>. En definitiva, la inclusión supondría que los servicios de apoyo se acercan al alumno, en lugar de llevar a éste a diferentes sitios en los que recibe los servicios que necesita.

La integración alude más específicamente a los supuestos pedagógicos, mientras que la inclusión tendría que ver más con otros aspectos que guardan una más estrecha

---

<sup>93</sup> Snell, M.E. (1998): “*La inclusión significa que los estudiantes con deficiencias acuden a las escuelas de su entorno, y que las acomodaciones individuales, las adaptaciones curriculares y otros apoyos acompañan a los estudiantes en las aulas ordinarias y en todas las actividades del centro escolar (comedor, transporte, reuniones de estudiantes y otras)*”. Según el curso de Especialista Universitario en Educación Especial. Uned por Gento y Gutiez

relación con la disponibilidad y adecuación de medios materiales y con la planificación de componentes organizativos que conducirían a la inmersión total de los sujetos con necesidades especiales.

La inclusión supone, la creación de estructuras mentales que acepten la diferencia entre los seres humanos y el establecimiento de entornos que acomodándose a las necesidades especiales de algunas personas, se acomoden a las necesidades de todos. Por tanto, de lo que se trata es que los diferentes servicios que deban prestarse a cualquier persona estén adaptados a las necesidades de las minorías... Traspasa, por tanto, los límites del centro para convertirse en una cuestión social. (Gento, 2010)

En los últimos años se ha producido una cierta evolución hacia lo que podría ser considerada como una “*inclusión responsable*” que propone la exigencia de atender a las necesidades educativas individuales de cada persona.

### **5.1.2. Generalización de la acción educativa integrada o inclusiva**

La integración es un concepto clave en un amplio movimiento internacional que comienza en la década de los sesenta, que intenta reformar sustancialmente la atención educativa a los que tienen necesidades especiales. Durante la década de los sesenta se produjo en determinados países de Europa (Suecia, Noruega e Italia) y en los Estados Unidos de Norteamérica, como reacción a los sistemas escolares segregadores o marginadores, un amplio rechazo de los centros de Educación Especial.

Fue promovido por las asociaciones de padres y por ciertos sectores avanzados de profesores de Educación Especial que, a través de acciones legales, de protesta, de movilización de la opinión pública, etc., iban reivindicando una serie de derechos para los niños escolarizados en centros de Educación especial segregada, entre los cuales uno de los más relevantes es el derecho a una educación normalizadas, igual para todos.

Pero es a partir de los años noventa cuando se propugna la necesidad de integración total o inclusividad.

Los factores que han contribuido a este desarrollo han sido:

- Sensibilidad social
- Cambio de actitud de los padres
- Incremento de la dotación de profesores
- Intensificación de la formación del profesorado
- Mejora del equipamiento de las escuelas
- Cambios en los entornos pedagógicos
- Introducción en las escuelas de la tecnología de la información y comunicación
- El informe de Warnock, H.M (1978)

La promoción de la educación integradora total o inclusiva ha sido, también, impulsada por **Declaraciones y documentos** de organizaciones internacionales, en las que se apoya decididamente la acción educativa con este enfoque:

- *“Declaración Universal de Derechos Humanos” (ONU, 1948)*
- *“Convención Internacional sobre Derechos del Niño”(ONU 1989)*
- *“Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”(ONU 1994)*
- *“Declaración de Salamanca sobre “Necesidades educativas especiales: Acceso y calidad””*

Las políticas educativas impulsadas en Europa en pro de la integración de sujetos con N.E. continúan vigentes durante la última década, habiéndose producido un importante progreso. Dicha tendencia va acompañada en Europa con la transformación de los centros escolares especializados.

#### **5.1.2.1. La integración en España:**

La integración en España se inicia durante el curso 1985-1986. Comenzó de modo experimental, en Educación Preescolar y en primer curso de Educación General Básica. Después se extendió a las demás etapas. En 1995, el Gobierno determina que “los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de

sobredotación y de discapacidad psíquica, motórica o sensorial serán escolarizados en los centros y programas ordinarios”.

Se constituye en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España el “Foro para la Atención de Personas con Discapacidad”.

La integración en Castilla-La Mancha:

Desde que se comenzó la elaboración del Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha, la Consejería de Educación y Cultura ha manifestado sus intenciones en materia de política educativa mediante la apuesta por una escuela integradora e inclusiva. Estas intenciones se manifiestan en el Decreto en:

Los principios que informan las actuaciones con los alumnos con necesidades educativas especiales serán siempre la normalización, la sectorización de los servicios, la integración y la atención individualizada:

- Dar una respuesta de calidad para alcanzar la igualdad de oportunidades desde la compensación de las diferencias, ofreciendo respuestas, en el entorno menos restrictivo posible, a las diferencias personales de capacidades, sociales y culturales.
- Ofrecer a cada alumno la respuesta que le permita el máximo nivel de desarrollo personal en un marco escolar normalizado y no excluyente, a través de un currículo comprensivo y del desarrollo de las medidas de atención a la diversidad.
- Impulsar, realizar el seguimiento y evaluar los planes de atención a la diversidad que todos los centros tienen que elaborar e incluir en los Proyectos curriculares de las distintas etapas.
- Dotar a los centros educativos de profesionales especializados que apoyen y complementen la labor del tutor en la atención a la diversidad.
- Promover la participación, colaboración y coordinación con otras instituciones públicas o privadas que realizan actuaciones de compensación educativa y de intervención con alumnado que presenta algún tipo de discapacidad.

### **5.1.3. Integración educativa acomodada al paradigma de la calidad total**

La integración de sujetos con necesidades educativas especiales, no sólo es hoy considerada como la consecuencia inmediata de la aplicación del principio de equidad o igualdad de oportunidades para todas las personas; es, también y cada vez en mayor medida, entendida como un importante factor de renovación pedagógica de centros y de sistemas educativos. Constituye un principio de acción educativa que puede enmarcarse dentro del paradigma de la calidad total.<sup>94</sup>

La integración afecta a la misma concepción de un centro educativo, a todos sus componentes y elementos.

Los componentes de calidad sobre los que habrá que incidir particularmente son:

#### **5.1.3.1. Organización de la planificación:**

Ajuste de los documentos de planificación, especialmente el diseño curricular, que habrá de prever adaptaciones curriculares: los profesores que atienden alumnos con necesidades especiales realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicológica, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos. Estás conducirán al establecimiento de programas de desarrollo individual atendiendo a los *principios* siguientes:

- Análisis detallado de los determinantes de la conducta del sujeto
- Diferenciación de objetivos, según las necesidades educativas del educando
- Fraccionamiento del objetivo en unidades tan pequeñas como sea necesario
- Fundamentación de las estrategias de aprendizaje en la acción del sujeto
- Utilización preferente del aprendizaje por descubrimiento
- Aprovechamiento del medio físico y social y la experimentación en el mismo
- Observación y registro puntual de resultados.

---

<sup>94c</sup> La adecuada utilización de la integración ofrece cada vez más evidencia de que constituye una vía para ofrecer educación apropiada y de elevada calidad en centros escolares ordinarios a los alumnos con necesidades educativas especiales” (Hegarty, S., 1994: 125) *curso de Especialista Universitario en Educación Especial*. Uned. por Gento y Gutiez.

### 5.1.3.2. Disponibilidad de recursos

Tanto los recursos materiales como los de tipo personal habrán de acomodarse al tratamiento educativo en régimen de integración:

- Será preciso, disponer de los recursos materiales necesarios, tanto de carácter económico, como en relación con el edificio, instalaciones y mobiliario, así como en relación con el material didáctico en la medida conveniente
- La integración se facilita en centros educativos de tamaño no muy grande (10 unidades de clase sería el tamaño óptimo)
- Definir los alumnos que van a ser objeto de integración (perfil específico, número de alumnos por clase...)
- Los maestros de aula deben tener una formación suficiente y los especialistas han de tener preparación específica
- Existencia de equipos psicopedagógicos para detectar, orientar y asesorar
- Incorporación de los padres en el proyecto educativo de los centros.

### 5.1.3.3. Gestión de recursos:

Todos los medios disponibles deben ser convenientemente gestionados para el buen funcionamiento de la institución y para el logro de niveles de excelencia educativa:

#### Recursos materiales:

- El principio de normalización que debe presidir la convivencia entre todos los seres humanos requiere su ubicación en entornos que no ofrezcan barreras para ninguna persona y preparar a los usuarios para su conveniente utilización
- Los centros deberán confeccionar o proveerse de los materiales adaptados pertinentes a las necesidades especiales de sus alumnos
- Los centros deberán contar con los recursos económicos que sean precisos a través de una autonomía de administración

Recursos personales:

- Determinar el grupo y el profesor que más conviene al sujeto
- Los profesores deben recibir una formación inicial y una preparación en ejercicio de carácter inmediato y continuado
- La responsabilidad del tratamiento debe ser compartida en la combinación de las actuaciones del profesor y los especialistas
- Los padres de los alumnos deben pasar a ser miembros activos del centro en cuanto que forman parte de los órganos de dirección de los mismos.

Recursos organizativos:

- Definir la misión de la propia institución integradora o inclusiva
- Que se constituyan en el centro órganos de carácter unipersonal y diversos órganos colegiados y que funcionen de acuerdo a normas establecidas
- Determinar los principios que han de regir el funcionamiento del centro. Por ejemplo:
  - autonomía institucional
  - Horizontalidad de las relaciones
  - Clima inter-relacional positivo
  - Mejora e innovaciones continuas
  - Aspiración a la integración total
- Configuración de determinados documentos, en los que se plasma el modo de actuación y las responsabilidades que corresponda, en cada caso: Proyecto - Educativo, Reglamento de Régimen Interior, Proyecto Curricular, Programación de Aula o Materia, adaptaciones curriculares y procedimientos de Mejor. (Gento, S., 2010)<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Gento, S. (2010):” *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*”. Madrid. UNED

#### 5.1.3.4. Metodología:

- Establece tratamientos educativos personalizados
- El funcionamiento de programas de integración ha puesto de manifiesto la

necesidad de tener en cuenta los siguientes *principios metodológicos*:

- La aceptación de que cada alumno posee ya ciertos conocimientos
- La consideración de lo cercano y próximo a los alumnos como base
- La globalidad del conocimiento
- La elaboración de adaptaciones curriculares
- El favorecer la comunicación, cooperación, participación, promoción del éxito y el desarrollo integral
- La potenciación de la evaluación formativa
- El fomento de una metodología de trabajo abierta al entorno.

#### 5.1.4. Alcance de la integración

**La integración abarcaría todo tipo de necesidades:**

- ***Deficiencias:***

- de carácter físico (motóricas, auditivas, visuales, etc.). Parecen ser fácilmente integrables
- de carácter psíquico o mental, integrables si la deficiencia es leve
- de tipo conductual.

- ***Superdotados:***

Por la necesidad de cuidar las posibilidades que ofrecen tales alumnos, como futuros dinamizadores y líderes del progreso de la humanidad y porque se considera que tales sujetos muestran frecuentemente dificultades de adaptación.

- ***La integración de alumnos de culturas diferentes:***

Lo que pretende la integración cultural es, partiendo del respeto a todas las culturas, la inmersión en los principios y valores básicos de la sociedad de acogida, en la que pretenden vivir los que se han incorporado a la misma, procedentes de otras culturas.



### 5.1.5. Ventajas de la integración o inclusión total

La educación de alumnos con necesidades severas en centros y clases regulares no siempre es posible pues requiere mucha capacidad profesional y mucho esfuerzo. La integración total no tiene un efecto positivo en todos los casos sobre la aceptación social, aunque tampoco se ha mostrado palpablemente que tenga un efecto negativo.

La integración constituye un factor dinamizador de la renovación pedagógica de los centros y de los profesores. Ello es así por cuanto exige un replanteamiento general, desde la acomodación de los espacios e instalaciones, a la revisión de los supuestos organizativos, al ajuste de los diseños curriculares y hasta el reajuste de la misma evaluación educativa.

*“La ubicación en clases regulares, con apoyos especiales, casi siempre influye positivamente sobre la autoestima y el auto concepto de los sujetos deficiente, así como mejorar sus relaciones con los compañeros normales. Especialmente este proceso se hace patente a medida que se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo” (Miguel, M, 1986)<sup>96</sup>*

Los esfuerzos por convertir la integración en un entorno eficaz de aprendizaje para los alumnos con dificultades pueden tener, también, un impacto positivo sobre los sujetos ordinarios, al menos en la medida de sus habilidades básicas.

Los costos en centros específicos de Educación Especial son considerablemente más altos que los que suponen la atención en régimen de integración de alumnos con niveles semejantes de necesidades especiales.

### 5.1.6. Obstáculos a la integración

Los obstáculos a la integración vendrán determinados por el incumplimiento de los principios que hemos señalado para mejorarla o de los supuestos que hemos establecido para que sea de auténtica calidad:

---

<sup>96</sup> Miguel, M. de (1986). *“Líneas de investigación en Educación Especial”*. MOLINA, S. y otros. Enciclopedia Temática de Educación Especial. Madrid: CEPE, pp. 62

- La existencia de sistemas educativos segregacionistas
- La deficiente formación de profesores
- Un enfoque terapéutico
- El excesivo número de alumnos por aula
- La deficiente planificación del centro
- La rigidez organizativa
- La primacía de la disciplina sobre la comunicación
- El predominio de la competitividad
- Marginación social de los alumnos con necesidades especiales
- La falta de adecuada dotación de recursos materiales
- Ausencia de servicios de apoyo
- La escasez de recursos económicos
- La carencia de materiales didácticos apropiados
- La actitud contraria de padres de alumnos sin N.E.E.
- La falta de comunicación centro-familia-comunidad
- La opción de los padres de alumnos con necesidades especiales, que prefieren una educación segregada para sus hijos
- La creencia de que los acnés son mejor atendidos en centros específicos
- La enseñanza formalista
- La falta de trabajo en equipo de los alumnos
- Los criterios rígidos de evaluación
- Falta de acomodaciones flexibles y diferenciadas del currículo
- La ausencia de trabajo en equipo de profesores
- Creencia, por los profesores, de que las necesidades de algunos alumnos son demasiado complejas como para ser atendidas en grupos ordinarios

#### **5.1.7. Como mejorar la integración educativa**

Tal vez el aspecto más determinante para que la integración educativa sea un éxito es superar la concepción medicalista o terapéutica y sustituirlo por otra que

ofrezca un enfoque más pedagógico. También son necesarios auténticos líderes, tanto a nivel local como regional, nacional e internacional, que sean capaces de persuadir a los grupos sociales de la conveniencia de la integración.

Pero, además del cambio de enfoque y de las medidas políticas, parece que, para que la integración o inclusión pueda ser un éxito, se necesitaría:

- la aceptación de los padres
- la atención educativa a las necesidades educativas de alumnos con necesidades especiales
- la adecuada atención educativa a los alumnos ordinarios
- la provisión de los recursos necesarios, tanto de tipo material, como personal y organizativo
- el empleo adecuado de todos los recursos materiales

Además de los aspectos anteriores, parece que la integración tiende a consolidarse exitosamente con la concurrencia de determinados principios:

- Propiciando la integración total
- Suprimiendo las barreras arquitectónicas y adaptando los centros a las necesidades de los diferentes alumnos
- Promoviendo la intervención temprana
- Estableciendo los apoyos precisos
- Estimulando la comunicación escuela-familia-comunidad y entorno social
- Potenciando en todos los alumnos actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad colaborativa
- Implicando a todos los miembros de la escuela o institución educativa en la integración
- Promoviendo una cultura de solidaridad
- Flexibilizando las posibilidades de pasar de centros o aulas específicas o ordinarias o viceversa
- Estableciendo programas educativos individuales para los alumnos con necesidades especiales

- Promoviendo altas expectativas para todos los alumnos
- Consiguiendo una coordinación total entre los profesionales que trabajan con el alumno
- Centrando la evaluación en la realidad del centro, del aula y de los propios alumnos. Y nunca en la superación de los estándares establecidos.

#### **5.1.8. Modalidad de integración educativa**

Aunque la integración total supone la inmersión de tales alumnos durante toda la duración de la jornada escolar en los mismos espacios que los alumnos sin necesidades escolares especiales, a veces se consideran otros tipos de integración parcial. La forma en que se produce la integración o inclusión total puede adoptar diferentes modalidades:

##### **1. Asesoramiento de especialistas a profesores que actúan dentro del aula ordinaria**

Los profesores ordinarios no especialistas de clases en las que se integran alumnos con necesidades especiales reciben asesoramiento a cargo de especialistas, con el fin de que tales profesores de grupos ordinarios puedan atender adecuadamente a todos sus alumnos, incluidos los que necesitan de atención personal.

El objetivo fundamental de esta modalidad consistiría en desarrollar las capacidades de los maestros de clases ordinarias hasta el punto que no necesiten la colaboración de los servicios educativos especiales.

##### **2. Apoyo colaborativo prestado por alumnos sin necesidades especiales dentro del aula ordinaria**

Los alumnos sin necesidades especiales de clases en las que se integran los que poseen necesidades educativas especiales ayudan parcialmente a estos últimos, con el asesoramiento del profesor.

Este desarrollo colaborativo produce en gran medida un aumento de aceptación social de los que tienen alguna necesidad por parte de los otros compañeros que los ayudan. **En algunos estudios realizados, se ha llegado a poner de manifiesto que este apoyo colaborativo entre alumnos ordinarios y alumnos con necesidades**

**especiales ha producido mejores resultados en cuanto a autoestima, rendimiento académico e interrelaciones sociales.** Pero esta interacción no suele darse de modo espontáneo; es necesario una intencionalidad operativa que lleve a actuaciones deliberadamente dirigidas a conseguirla (aprendizaje cooperativo).

### **3. Apoyo de personas adultas ajenas al aula**

La creciente apertura de los centros a la comunidad está determinando un movimiento en pro de la incorporación a las aulas de personas ajenas a las mismas que ayudan en el tratamiento educativo. Podríamos citar a profesores ambulantes, profesores de apoyo a distintas materias, padres, personas jubiladas, etc. Para el buen desarrollo de este apoyo deben llevarse a cabo una serie de recomendaciones:

- El funcionamiento del aula debe ser fiel reflejo de la política general del centro
- Deben existir oportunidades para el debate en grupo
- Definición clara de tareas, actividades y roles
- La planificación debe involucrar a todos
- Debe considerarse cuidadosamente la composición del grupo
- El grupo debe reunirse regularmente.

### **4. Tratamiento individualizado, en clase ordinaria, de sujetos con necesidades especiales**

Los alumnos con necesidades especiales, integrados en clases ordinarias, siguen un programa de trabajo individual con ayuda de especialistas y del tutor.

Se ha comprobado que esta modalidad aumenta el rendimiento escolar de tales sujetos, su autoestima y la aceptación social que les brindan los compañeros no deficientes; incluso mejora el rendimiento escolar de los estudiantes sin necesidades especiales.

Las ventajas que ofrece este sistema son:

- Ambiente e naturalidad
- El profesor de apoyo puede observar a todos los alumnos en un espacio natural
- El especialista es percibido como un profesor más
- El profesor de apoyo puede atender a varios alumnos al mismo tiempo

## **5. Educación con el grupo ordinario y tratamiento de necesidades especiales en espacios distintos**

Una fórmula intermedia entre el aula de integración completa y la de educación especial segregada la constituye la situación en la cual los alumnos con necesidades especiales permanecen durante la mayor parte del tiempo integrados en el aula con alumnos de su grupo de edad. Aquí reciben el tratamiento educativo que lleve a cabo el profesor ordinario, quien tendrá en cuenta las adaptaciones curriculares que corresponda.

Pero, aparte de este tiempo de educación con su grupo de compañeros con los que está integrado, los alumnos con necesidades especiales son asistidos durante algún tiempo fuera del aula ordinaria por especialistas que tratan de modo específico e individualizado la atención a las deficiencias que tengan, dentro de un programa diferenciado o currículo alternativo.

Este tipo de integración semi-segregada o integración combinada debería emplearse con prudencia y sólo en el caso de que no pueda llevarse a cabo la integración permanente, aunque es la que se establece en la mayoría de los centros.

Dentro de esta modalidad cabría incluir, también, el tratamiento de aquellos alumnos que, teniendo graves y continuas dificultades en todas las áreas del currículo, reciben la atención educativa correspondiente a sus necesidades especiales en centros o aulas específicas, a los que acuden durante algún tiempo de la jornada escolar. Además de ello, están presentes en el centro ordinario el restante tiempo. (Gento, 2010)

### **5.1.9. Realidad de la integración e inclusión educativa**

Desde que comenzó a emplearse el término integración, son algunas las matizaciones que han surgido al respecto. En principio, se entendía únicamente como la inserción del individuo en un aula ordinaria sin más, pero con el paso del tiempo la mentalidad ha cambiado y, gracias a los avances tecnológicos en el campo de la educación, podemos hablar de integración en términos de inclusión, favoreciéndose así las relaciones del individuo "diferente" con el contexto que le rodea, debido,

precisamente, a las modificaciones que en él se han llevado a cabo, al cambio de actitudes de los profesionales docentes, así como de la sociedad en general.

Ya en el aula, el profesor se encuentra ante la duda de cómo hacer efectiva esa inclusión del alumno con dificultades. Para ello, vemos que hay que empezar por el hecho de que la acción educativa sea *democrática*, es decir, educar para la libertad, respeto e igualdad de derechos.

También es importante la *multiculturalidad*, entendida ésta como la aceptación en el aula de la diferenciación de cada individuo en relación a su cultura. Además, todo esto contribuye a que sea posible una sociedad integrada, solidaria y respetuosa, siendo posible así la mejora de la calidad educativa, que supondría ya la *atención individualizada* a las características personales de cada alumno.

La ayuda que hay que aportar para que se produzca una mejora en el alumno con necesidades educativas especiales, implica una **renovación de las actitudes del profesorado, de las expectativas que tiene en función de éstas y de las estrategias que pone en práctica de acuerdo a su modelo de pensamiento**. Este cambio a nivel global se concretaría en un **aumento de la autoestima y la autonomía personal** del alumno con dificultades, claves para un desarrollo evolutivo y social óptimo.

Por último, es importante mencionar el rol que desempeña la familia para que esta integración que estamos justificando se lleve a cabo de una manera coordinada y compartida entre la comunidad educativa y el ambiente familiar.

### **¿Funciona la integración?**

Sí, pero solamente en aquellos centros escolares donde el equipo educativo, desde el director hasta el último maestro que acaba de incorporarse, la asumen y la asimilan como tarea irrenunciable de su profesión docente. Después vendrá la necesidad de exigir los apoyos necesarios, de aplicar la integración con la flexibilidad requerida, de acertar a realizar las modificaciones curriculares pertinentes

La experiencia de un régimen normalizado en el que conviven alumnos de cualidades intelectuales diversas, es la mejor herencia que podemos dejar a nuestras futuras generaciones.

Las adaptaciones curriculares y la planificación individualizada requieren dedicación y tiempo; pero, sobre todo, requieren formación-conocimiento-e interés-voluntad. Educar es comprometerse. Esta es una tarea en la que no cabe bajar la guardia: ni por parte de la Administración que debe seguir proporcionando e incrementando los recursos; ni por parte del profesorado que, en definitiva, se convierte en el elemento más determinante del proyecto; ni por parte de los padres que han de saber conjugar la exigencia de un derecho con la comprensión frente a las dificultades que ineludiblemente surgen en algo tan complejo como es la educación individualizada.

En este empeño no debemos olvidar a los propios compañeros de los alumnos con discapacidad, porque es mucho lo que tienen que decir y lo que pueden hacer, si se estructuran hábilmente los sistemas de comunicación y de relación entre unos alumnos y otros.

La integración escolar necesita flexibilidad, discernimiento, prudencia en su aplicación concreta... Pero necesita, sobre todo, la profunda convicción por parte de sus agentes mediadores (pese a sus problemas) y muy especialmente de los alumnos tanto de los que tienen necesidades educativas especiales como la de los que no las tienen.

## **5.2. DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS:**

### **5.2.1. Introducción**

Existe una amplia evidencia que asocia los problemas en la adquisición del lenguaje y los problemas académicos posteriores. Los niños que experimentan un retraso en la adquisición del lenguaje suelen experimentar dificultades en la lectura con una frecuencia bastante mayor que un niño de desarrollo normal.



El concepto lenguaje se refiere a la capacidad específicamente humana de comunicar ideas mediante signos arbitrarios, compuestos de cadenas estructuradas de sonidos articulados o gestos manuales que se combinan de acuerdo a una gramática.

El conocimiento de esta gramática es muy complejo e incluye principios y reglas relativos a la forma que pueden tener los mensajes (morfología y sintaxis), principios y reglas relativos al significado o contenido de las distintas unidades lingüísticas (semántica) y principios y reglas relativos al uso social y comunicativo del lenguaje (pragmática).

Las nociones de comunicación y lenguaje están a su vez directamente relacionadas con el concepto de habla, que designa el acto concreto mediante el que los individuos producen o articulan signos y mensaje lingüísticos con que intentan comunicarse.

### **5.2.2. Dislalia:**

Es el trastorno de algún o algunos fonemas, ya sea por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos del habla, o por la sustitución de éstos por otros de una manera inadecuada, impropia, en personas que no muestran patologías comprometidas con el Sistema Nervioso Central, ni en los órganos fono articulatorios a nivel anatómico.

En las dislalias suele haber dificultades de percepción y organización espacio-temporal y también una insuficiente diferenciación acústica, sin llegar a ser un diagnóstico de Hipoacusia. Si se suman un número importante de dislalias, el mensaje puede llegar a ser ininteligible.

Existen factores que predisponen la dislalia, como son, por ejemplo: trastornos de carácter afectivo (falta de cariño, exceso de estimulación por parte de los padres, familias conflictivas, etc.). Generalmente, los niños/as suelen ser tímidos o agresivos, distraídos, poco motivados, con bajo rendimiento escolar, etc.

La dislalia es uno de los trastornos del lenguaje que con mayor frecuencia se presenta, pero tienen un pronóstico favorable. Si no se somete a un tratamiento precoz

adecuado, puede traer consecuencias negativas en la personalidad, adaptación social y en el rendimiento escolar del niño.

La intervención de las dislalias se deberá hacer lo más pronto posible.

**Dislalia funcional:** La dislalia funcional es la alteración producida por un inadecuado funcionamiento de los órganos articulatorios.

La etiología es muy variada, en algunos casos no es sólo una causa, sino un conjunto de causas funcionales, como por ejemplo:

- Escaso desarrollo en la habilidad psicomotora fina (torpeza en los movimientos de los órganos de articulación, en especial, la lengua).
- Alteraciones en los conceptos de espacio y tiempo (se observan trastornos en la percepción y organización espacio-temporal).
- Déficit en la discriminación auditiva (Los usuarios no decodifican o no perciben las diferencias fonológicas de los fonemas: sordo/sonoro, velar/oclusivo, etc.) Se recomienda una educación rítmica y auditiva.
- Deprivación lingüísticas: Se produce en ambientes socio-económicos desfavorecidos, en donde no se estimula a los niños/as, y tanto la expresión, como el vocabulario, como la fluidez del lenguaje es muy limitada o escasa. Se dan casos de dislalias en ambientes bilingües, de niños/as institucionalizados y también en círculos familiares sobreprotectores.
- Déficit intelectual (La intervención hay que plantearla a largo plazo y estará condicionada a las habilidades motoras y de discriminación auditiva).

En ningún caso es producida por una lesión en el Sistema Nervioso Central. No existen trastornos orgánicos, sino trastornos de tipo funcional.

Los trastornos más frecuente son por sustitución, omisión o deformación de los fonemas: /r/, /k/, /l/, /s/, /z/, /ch/, aunque se puede dar en cualquier fonema.

### **5.2.3. La Disfemia**

El tartamudeo o disfemia consiste en la repetición o prolongación frecuente de los sonidos, o de las sílabas. Perturba notablemente la fluidez del lenguaje. Normalmente se acompaña de otros tipos de dislalia.

Puede haber problemas en la emisión de cualquier fonema, pero es más frecuente que aparezcan mayormente al iniciar fonemas "explosivos" (/b/, /p/, etc.) Es normal que el tartamudeo sea más evidente cuando el niño se halla sometido a una situación en que se siente evaluado, o con la "necesidad" de hablar bien. El niño suele intentar mecanismos de compensación para evitar su aparición, por ejemplo: iniciar sus frases con una palabra "inocua", acompañar su verbalización con movimientos, etc.

Es un trastorno de aparición infantil. Suele iniciarse en el curso de la instauración del lenguaje. La mayor parte de los casos son transitorios (hasta un 80 % de recuperaciones). Alrededor de un 5% de niños han presentado o presentan algún tipo de tartamudeo, pero solamente el 1% de adultos siguen con este trastorno.

#### **5.2.3.1. Causas de la Disfemia**

En principio se acepta que tal problema aparece en niños con alguna insuficiencia en la función organizadora del lenguaje. Sus causas suelen establecerse en las relaciones que, en su origen, tiene esta función con otras funciones psicológicas más profundas. Las posibles causas son:

- Hereditarias.
- Sexo. Hay mayor porcentaje de varones que de mujeres.
- Trastornos de la lateralización. Suele haber un mayor porcentaje en los sujetos zurdos y en los mal lateralizados.
- Trastornos neurológicos. Debidos a una modificación dinámica del sistema pálido estriado provocado por las emociones o los estados afectivos violentos.
- Trastornos en la estructuración tiempo-espacio. Cualquier disfunción en la adquisición de la dominancia y de la motricidad.

- Alteraciones lingüísticas. La mayoría han tenido dificultades en la estructuración sintáctica, la adquisición semántica y las primeras articulaciones de los fonemas.
- Alteraciones psicológicas. La personalidad tomará distintas formas que repercutirán más o menos negativamente en su habla en función del propio equilibrio emocional y afectivo del sujeto y de los comportamientos de los demás hacia su forma de hablar.

### 5.2.3.2. Tipos de Disfemia

- Disfluencia normal

Es la que se produce cuando el niño está aprendiendo a hablar. En esta etapa es habitual que repitan sonidos, sílabas y palabras, especialmente en el inicio de las oraciones. El niño tiene muchas ganas de comunicarse, pero su pensamiento es mayor que su fluidez verbal y cuando no recuerdan el nombre de un objeto, por ejemplo, pueden repetir sílabas o una palabra hasta que consiguen encontrar el término adecuado (“Qui-qui-qui-quiero el coche”). (Castellanos, M.J. 2002)<sup>97</sup>

La disfluencia normal es más frecuente cuando el niño está emocionalmente alterado (muy contento o enfadado), cuando está cansado, o si le presionan para que hable. También puede desaparecer y reaparecer semanas o meses después.

- Tartamudez leve y grave

A diferencia de la disfluencia normal, que aparece y desaparece, la tartamudez leve sigue un patrón más regular. Puede que sólo se presente en determinadas situaciones, pero probablemente se repetirá siempre que surjan esas mismas situaciones, y el niño suele avergonzarse y sentirse frustrado cuando le ocurre.

En los casos de tartamudez grave la disfluencia del lenguaje se produce muy a menudo, y el niño se muestra tenso y, en ocasiones, evita hablar por miedo al ridículo. Es más frecuente entre los niños mayores, pero puede aparecer en cualquier momento

---

<sup>97</sup> Castellanos, M.J. (2002): “*Tratamiento de la tartamudez en niños*”. Jornadas Grupo Luria 2002. Disponible en [www.luriapsicologia.com](http://www.luriapsicologia.com)

entre los dos y los siete años, tras un periodo de tartamudez leve, o de repente, sin que existan antecedentes.

- La tartamudez puede ser clónica, tónica, o mixta.

La tartamudez clónica consiste en la repetición involuntaria de sílabas o palabras. En la tartamudez tónica se producen espasmos que detienen o interrumpen la conversación. Puede deberse a una inmovilidad muscular fonatoria que bloquea totalmente la emisión de sonidos, por lo que frecuentemente se asocia con movimientos de cabeza, pies o manos del afectado. La tartamudez mixta es la más frecuente y combina los síntomas de ambas.

Los signos que nos pueden alertar de la existencia de un problema de tartamudez que debe valorar un especialista son:

- El niño repite sonidos, palabras o frases después de cumplir los cuatro años.
- Gesticula mucho al hablar (parpadeo, muecas).
- Sacude la cabeza cuando habla.
- Siente vergüenza al hablar e, incluso, intenta evitarlo.
- Le cuesta comunicarse y se siente frustrado por ello.

### **5.2.3.3. Tratamiento de la Disfemia**

La Disfemia es un trastorno del habla muy relacionado con el entorno de la persona afectada. De momento no existe ningún tratamiento capaz de eliminar el problema, y la terapia debe ir orientada a mejorar la calidad de vida del paciente y aumentar su autoestima. Aunque es importante recordar que detectarlo a tiempo ayuda mucho a corregir el problema.

Respecto a los padres o maestros, es conveniente remodelar el ambiente en el que se desenvuelve el niño para disminuir los episodios de tartamudez en la medida de lo posible, y que el menor se sienta relajado y cómodo para expresarse, sin miedo a hacer el ridículo o ser evaluado y criticado.

No conviene corregirle si se traba, ni meterle prisa, hay que dejarle hablar con tranquilidad, y centrándose en el contenido de lo que dice y no en como lo dice.

**5.2.3.4. Características de la Disfemia**

	Niño con DISFLUENCIA NORMAL Edad de inicio: 1 ½ a 7 años	Niño con TARTAMUDEZ LEVE Edad de inicio: 1 ½ a 7 años	Niño con TARTAMUDEZ GRAVE Edad de inicio: 1 ½ a 7 años
<b>Conducta verbal que se oye u observa:</b>	Repeticiones de sonidos, sílabas o palabras esporádicas (no más de una vez cada 10 oraciones) y breves (de 1/2 segundo o menos de duración). Ej: Di-di-dime.	Repeticiones de sonidos, sílabas o palabras frecuentes (3% de la expresión total o más) y largas. Ej: Di-di-di-dime. Prolongaciones de sonidos de vez en cuando.	Repeticiones de sonidos, sílabas o palabras muy frecuentes (10% de la expresión verbal o más) y a veces muy largas (de un segundo o más). Prolongaciones de sonidos y bloqueos frecuentes.
<b>Otras conductas que se oyen u observan:</b>	Uso ocasional de pausas, vacilaciones, palabras de relleno como "eh" o "mm", frases incompletas y reformulación (modificación) de frases.	Las repeticiones y prolongaciones comienzan a estar acompañadas de cierre de ojos, parpadeo, miradas al costado y un poco de tensión muscular en los labios o alrededor de la boca.	Similares a la tartamudez leve pero más frecuentes y evidentes, posible agudización (elevación de tono) de la voz durante el tartamudeo. Uso de sonidos o palabras adicionales al comenzar a hablar.

<p><b>Cuando las dificultades se hacen más evidentes:</b></p>	<p>Suelen aparecer y desaparecer cuando el niño está cansado, excitado, hablando de temas nuevos o complejos, haciendo o respondiendo a preguntas o hablando con alguien que no le presta atención.</p>	<p>Suelen aparecer y desaparecer en situaciones similares, pero en general, están presentes más de lo que están ausentes.</p>	<p>Suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones. Son mucho más constantes y fluctúan mucho menos.</p>
<p><b>Reacción del niño:</b></p>	<p>Ninguna reacción aparente.</p>	<p>Algunos se muestran poco preocupados; otros sienten frustración y vergüenza.</p>	<p>Casi todos sienten vergüenza y algunos tienen miedo de hablar.</p>
<p><b>Reacción de los padres:</b></p>	<p>Desde ninguna reacción a una reacción muy marcada.</p>	<p>Casi todos se muestran al menos un poco preocupados.</p>	<p>Todos muestran algún grado de preocupación.</p>
<p><b>¿Enviar a un terapeuta?</b></p>	<p>Enviar sólo si los padres están moderada o extremadamente preocupados.</p>	<p>Enviar si las dificultades persisten de seis a ocho semanas o si la preocupación de los padres lo amerita.</p>	<p>Enviar inmediatamente.</p>

Tabla 2. Cuadro que nos indica cuando derivar a un niño para tratamiento logopédico

### **5.3. DIFICULTADES CONDUCTUALES**

#### **5.3.1. Introducción**

Los problemas de conducta en el aula, son aquellos comportamientos del niño que interfieren en el logro de las metas académicas. El cambio de estas conductas se considera necesario para alcanzar los objetivos escolares.

Destaca como principales conductas perturbadoras en la socialización del niño la hiperactividad y agresividad, y en segundo lugar inseguridad y retraimiento social.

Cuando se buscan objetivos de cambio en la conducta del niño, no debe perseguirse hacer al niño más dócil, sino que sea capaz de aprender con menos dificultades. Ante un problema de conducta en el aula, el punto de partida es la Observación sistemática y minuciosa que incluya la descripción de las conductas seleccionadas, antecedentes de las mismas y sus consecuencias.

El diagnóstico o evaluación de la conducta es el primer paso para la elaboración de un programa de cambio. Para ello es importante: Obtención de datos biográficos a través de cuestionarios y entrevistas a los padres. Datos fisiológicos. Y resultados de pruebas psicológicas. Deben tenerse en cuenta las verbalizaciones del niño respecto a sus estados emocionales, actitudes y cogniciones. Huir de etiquetas generales como nerviosismo para calificar el comportamiento del niño. Cuándo ocurre, en presencia de quién y las consecuencias, es decir, lo que ocurre después de la aparición de la conducta, por ejemplo, llamar la atención, no hacer un ejercicio difícil, etc.

El resultado final es el establecimiento de una relación funcional precisa entre la conducta del niño y los distintos factores ambientales. A la hora de aplicar el programa de cambio, deben ser identificados los reforzadores efectivos que se van a proporcionar o suprimir. Estos reforzadores pueden ser: el elogio, la atención social del profesor, encargar al niño tareas de responsabilidad, orden prioritario en la fila para ir al recreo o a casa, etc.



### 5.3.2. Hiperactividad: Características, etiología y tratamiento

**Características del niño hiperactivo:** No puede estar quieto, es revoltoso, no atiende e interrumpe al profesor y a los compañeros. Parece incapaz de controlar sus acciones. Sus tareas son deficientes no porque no esté capacitado, sino por su escasa autorregulación. Es impulsivo. Su incapacidad en reflexionar sobre las diferentes alternativas y en realizar elecciones medidas le impide un rendimiento académico normal.

**Posibles causas de la hiperactividad:** Puede estar asociada a signos electroencefálicos inespecíficos, problemas de conducta (enuresis nocturna) o de aprendizaje escolar (dificultades en la lectoescritura).

La hiperactividad, como manifestación conductual, va acompañada de un funcionamiento anómalo, inespecífico del sistema nervioso central, constituye el síndrome Daño cerebral mínimo. La situación más corriente es la ausencia de alteración neurológica aparente y la constatación de un nivel intelectual normal. El exceso de actividad motora no es cuantitativo, el niño hiperactivo se mueve tanto como el normal pero su actividad no posee a primera vista ningún objetivo, y molesta; se mueve cuando no tiene que moverse. (Kenny, 1980).

Es un problema eminentemente atencional. Las capacidades de atención y concentración no están suficientemente desarrolladas. Podría ser una falta de maduración en los mecanismos neurológicos de la atención. Stewart compara a los niños hiperactivos con los extravertidos: ambos poseen una activación cortical menor por lo que buscan una continua estimulación. Estos datos neurofisiológicos no deben esconder el componente aprendido de los trastornos conductuales ni su modificabilidad. Posturas a adoptar ante el niño hiperactivo por parte del educador: Ignorar en lo posible su comportamiento perturbador, emplear al máximo el elogio, estimulación reforzante ante sus logros, disminuir, en un principio, la exigencia de actividades que requieren concentración.

Al principio del tratamiento, el material presentado al niño ha de ser lo más interesante posible para él, para incrementar su motivación por la tarea.

Prestar atención al rechazo que sufren estos niños por los demás, ya que pueden aparecer conductas de retraimiento social, observables por la falta de relación con los compañeros.

Asignarles tareas de responsabilidad.

Pueden emplearse técnicas de extinción. Ejemplo: retirada de atención si se porta mal. O técnicas de supresión en general, como la privación social o aislamiento (time-out) contingente a la conducta en cuestión.

Refuerzo diferencial de otras conductas como elogiarle en intervalos mínimos de tiempo cada vez más amplios en los que no emite la conducta problema. Ejemplo: elogiarle por permanecer sentado en su sitio durante un periodo de tiempo marcado en un reloj, por una señal de inicio y fin de periodo.

También hay que pensar en otros programas adecuados a otros problemas que pueden aparecer acompañados con la hiperactividad, como las dificultades de organización perceptiva.

### **5.3.3. Retraimiento social:** Características, etiología y tratamiento.

**Características:** Se manifiesta en la falta de conductas de cooperación con los compañeros y en la ausencia de interacción con ellos y el profesor. Comportamiento ansioso al hablar con el profesor o leer en voz alta. No suele iniciar conversaciones y preferentemente juega solo. Su actitud general es tímida, insegura o recelosa y pasiva, llegando a no protestar si le atacan.

Puede estar asociado con otros problemas de tipo emocional, pero no sólo se dan en el niño tímido sino también en el rebelde.

**Posibles causas:** Puede aparecer por la falta de habilidades necesarias para hacer amigos o aproximarse a ellos para jugar, experimentando ansiedad en situaciones sociales. El resultado final es que son olvidados y aislados. Por excesiva agresividad, lo que hace que sea rechazado por sus compañeros. Por competencia social (rol, sexo, clase social, edad e interlocutor del niño)

Hay que destacar que el rasgo más común del retraimiento social es la carencia de habilidades sociales. En muchas ocasiones el niño no sabe qué decir o cómo actuar, hay falta de práctica en el contacto social.

La presencia de elevados estados de ansiedad puede deberse a la asociación de una situación ansiógena (reprimenda, burla) con los intentos de contacto social por parte del niño.

**Técnicas más empleadas:**

1. Entrenamiento de adquisición con refuerzo positivo de conductas de interacción. Se ha empleado el método de aproximaciones sucesivas para iniciar conductas sociales, responder a interacciones, continuarlas, etc.

2. **Modelado o imitación de conductas**, empleando tanto modelos reales como fílmicos o simbólicos (narración), seguidos de ensayo conductual más refuerzo positivo.

3. **Autoinstrucción y Entrenamiento Cognitivo**. Implica proporcionar al niño estrategias cognitivas que, a medida que se desarrollen, facilitarán el ajuste y eficacia de las relaciones interpersonales al mejorar las formas de solucionar problemas de interacción social. En los programas aplicados, parte de los ejercicios se centraban en los modos de pensamiento alternativo, secuencial y centrado en un fin. El programa se completa enseñando conceptos lingüísticos complejos que apoyen el repertorio cognitivo del niño y enseñando a identificar emociones.

Respecto a la actitud a tomar en clase ante este problema de conducta: Crear un buen clima en el aula, positivo y recompensante, tanto desde el punto de vista corrector como preventivo.

Deben abundar las ocasiones de recompensa por las actuaciones públicas del niño y evitar las burlas de los compañeros.

Una forma de incrementar la cooperación y participación es fomentar juegos en grupo donde haya una intervención mínima en solitario de cada niño, pudiendo ser esta participación gestual al principio, requiriendo que el niño hable cada vez más y que en ellos pueda representar ciertas situaciones de clase. Ejemplos: a) Modelado o imitación con presentación real o simbólica del modelo. b) Y ensayo conductual en el que el niño

practica la conducta modelada, cada vez más compleja hasta hacerlo bien, ayudado e instruido cuando haga falta por el profesor u otros compañeros, obteniendo refuerzo social efusivo.

La eliminación de la ansiedad en las situaciones sociales requiere una actuación clínica por parte del psicólogo (Desensibilización Sistemática).

Pero en todo caso, en el aula pueden introducirse la práctica de la relajación como parte de sesiones de psicomotricidad o juego teatral

#### **5.3.4. Conducta rebelde y agresividad:** características, etiología y tratamiento.

Aquí se incluyen todos los comportamientos que no parten de una dificultad primaria del niño y cuyos efectos se extienden de manera inesperada a la conducta del maestro y de los compañeros perturbando consecuentemente la marcha de la clase.

Son conductas tan variadas como llamar la atención con gestos o palabras, levantarse continuamente del asiento, desobedecer reiteradamente, agredir, etc.

Tradicionalmente se ha empleado la inmovilización física y el castigo.

El castigo provoca un cese rápido en la conducta rebelde, si se aplica siguiendo unas normas, pero trae consigo problemas colaterales emocionales por lo que no se aconseja su uso. Pero en todo caso si se emplea ha de ser inmediato, de suficiente intensidad pero no elevada y haciendo saber al niño por qué se le castiga y que hay conductas alternativas no penalizables.

La actitud del maestro ha de ser firme y consecuente pero no autoritaria ni agresiva. Deben evitarse las reprimendas reiteradas ya que su único efecto es crear saciedad al estímulo verbal que supone la instrucción. Si se emplean deben ser en voz baja, de forma que sólo las oiga el niño y ha de evitarse mostrar alteración emocional y las órdenes han de ser escuetas.

Una forma peculiar de conducta rebelde es la agresión. Ésta implica ataque a otros niños, al profesor o a sí mismo. Aparece en ocasiones junto con elevados niveles de hiperactividad o impulsividad.

La desaparición del comportamiento agresivo es muy difícil ya que se ve recompensado fuertemente por la reacción inmediata de las personas que lo sufren y contemplan.

Condiciones que pueden provocar las pautas agresivas: Esta recompensa inmediata, la abundancia de modelos agresivos en nuestra sociedad, y situaciones de frustración causadas por fracasos escolares o problemas de inserción en el grupo.

Técnicas empleadas. Las técnicas de supresión de comportamiento son las más eficaces a la hora de abordar el problema del niño agresivo.

El retiro de atención social en este caso no es efectivo porque difícilmente los niños agredidos van a permanecer inmutables, por eso se emplean otros procedimientos como el aislamiento o privación social.

Otro procedimiento es el refuerzo diferencial de otras conductas, en especial las escolares y el juego en común.

También es útil el modelado real o simbólico de conductas alternativas adaptadas ante ciertas situaciones que pueden controlar conductas agresivas. Son útiles las técnicas de autocontrol, pues en ocasiones el niño dice que no sabe por qué ataca a los demás y que no sabe controlarse. Se le enseñan estrategias cognitivas que sugieran otras alternativas de acción y retrasen la aparición de la conducta agresiva, permitiéndole un control mayor de su conducta.

En todo caso, el programa debe recaer sobre la adquisición de conductas académicas que ha de ser debidamente recompensada.

## **5.4. LA ATENCIÓN**

### **5.4.1. Definición de atención**

La atención desempeña un importante papel en diferentes aspectos de la vida del hombre, tal es así que han sido múltiples los esfuerzos realizados por muchos autores para definirla, estudiarla y delimitar su estatus entre los procesos psicológicos.

Diversos autores la definen como un proceso, y señalan que la atención presenta fases entre las que podemos destacar la fase de orientación, selección y sostenimiento de la misma.

Reategui (1999)<sup>98</sup> señala que la atención es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas.

Otros autores consideran que la atención es un mecanismo que va a poner en marcha a los procesos que intervienen en el procesamiento de la información, participa y facilita el trabajo de todos los procesos cognitivos, regulando y ejerciendo un control sobre ellos.

Para Rubenstein (1982)<sup>99</sup> la atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían el desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos.

El objetivo de la intervención educativa es lograr que el niño sea el máximo responsable del control de la atención. Luria aporta una de las definiciones más interesantes sobre la atención: *“proceso selectivo de la información necesaria para la consolidación de programas de acción y mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos”*. (Luria, 1988)<sup>100</sup>

Se han elaborado varios modelos explicativos del funcionamiento de la atención: el modelo de filtro y el modelo funcional.

*El modelo de filtro* inicial se basa en el estudio de mensajes dicóticos, o sea que el sujeto recibe dos mensajes diferentes, uno por cada oído. El sujeto capta los dos mensajes a nivel muy superficial, a nivel sensorial, pero cuando se trata de captar su significado, de hacer un análisis semántico, sólo puede procesar uno de ellos, actúa

---

<sup>98</sup> Reategui, N. y Sattler, C (1999). *“Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento”*. Lima. CEDUM

<sup>99</sup> Rubenstein, J. (1982). *“Principios de Psicología General”*. México. Grijalbo

<sup>100</sup> Luria, A. (1988): *“El Cerebro en acción”*. Barcelona. Martínez Roca.

entonces la atención como filtro selectivo. Este filtro rechaza parte de la información sensorial que no llega a comprenderse ni puede ser recordada y elige la que debe ser procesada por el canal central, que es obviamente un canal de capacidad limitada, pero que permite que los datos se almacenen en la memoria.

*Los modelos funcionales* coinciden en el concepto de atención como selección, pero consideran que el proceso es más flexible y condicionado por mayor número de variables. Además utilizan métodos de mayor validez ecológica y que valoran más el procesamiento activo del sujeto, como la realización de dos tareas simultáneas.

#### **5.4.2. Los tipos de atención**

Hay procesos atencionales controlados y automáticos. Nos son de especial interés los automáticos ya que la atención es un proceso de recursos limitados. La existencia de procesos automáticos supone un ahorro de atención, ya que se realizan sin esfuerzo consciente, pudiendo incluso realizarse en situaciones de alta activación. En su fase inicial requieren un aprendizaje laborioso y a menudo repetitivo.

Desde el punto de vista educativo también resulta de especial interés la diferenciación hecha por otros autores entre atención voluntaria e involuntaria. La atención involuntaria es la que depende fundamentalmente de las características del estímulo externo. En cambio la atención voluntaria se centra en los estímulos seleccionados por el sujeto de acuerdo con un esquema o plan previsto que se mantiene a pesar de los condicionantes ambientales.

#### **5.4.3. Factores de la atención**

El que el sujeto seleccione para su procesamiento un tipo u otro de información depende de una gran cantidad de factores que debe conocer el educador que pretende una intervención eficaz. Algunos de estos factores son externos, es decir se refieren a factores ambientales, y otros son internos, referidos a variables mediacionales del propio sujeto, cognitivas y/o motivacionales.

Entre los factores externos están la intensidad del estímulo, la novedad y la organización estructural (que mantiene más la información si es significativa para el sujeto).

Entre los factores internos se encuentran las necesidades del sujeto (Maslow establece una serie de niveles ascendentes de necesidades, cuya satisfacción determina el comportamiento de la persona a lo largo del proceso de desarrollo, y va desde las necesidades fisiológicas de hambre, alimentación, sueño..., a la necesidad de autorrealización como estadio más elevado)

Los niños muestran intereses de tipo lúdico, pero el objeto o tipo de juego varía de unos a otros y varía dentro de un mismo niño en momentos distintos.

Un importante condicionante interno es la existencia de un plan de acción con unas metas específicas asumidas por el sujeto.

**Desarrollo de la atención:**

- Incremento de la atención selectiva.
- Mayor independencia de la estimulación sensorial.
- Transición de lo específico a lo general.
- Egocentrismo y subjetividad.
- Constancia de la capacidad atencional.

**5.4.4. Intervención psicoeducativa**

Uno de los objetivos prioritarios dentro del ámbito escolar es lograr en el niño un desarrollo adecuado de la atención consciente y voluntaria, es decir, incrementar el autocontrol de los procesos atencionales para que éstos se orienten hacia la información relevante. Este objetivo, además de tener una finalidad en sí mismo, es un medio que facilita la adquisición de los objetivos escolares en el ámbito cognitivo afectivo y psicomotor, al tiempo que condiciona en gran medida el logro de una interacción positiva entre el profesor y el alumno.



Toda intervención en el ámbito de los procesos atencionales entra en estrecha relación con la motivación y con la existencia de currículum flexibles, además de con unas consideraciones básicas a las que debe ajustarse el entrenamiento específico en atención derivadas de los modelos explicativos de la atención.

En líneas generales podemos afirmar que la intervención psicoeducativa en la mejora de la atención requiere:

- Manipulación de las características del estímulo. Se trata de dotar al estímulo de las características que captan la atención espontánea del niño. Los estímulos que contrastan con el fondo, los intensos, los novedosos y los cambiantes se convierten fácilmente en el centro del procesamiento. Dado que la atención espontánea es la más frecuente en el período escolar (la complejidad, discrepancia y velocidad), el educador deberá manejar estas variables sobre aquellos objetos y situaciones que se consideren relevantes para el aprendizaje infantil.
- Disposición fisiológica. Obviamente los procesos cognitivos vienen condicionados por el estado fisiológico del individuo, tanto a nivel madurativo como diferencial o disposicional.
- La adaptación al nivel evolutivo en que se encuentran los procesos cognitivos y motivacionales del niño es una condición de partida indispensable, tanto si queremos incrementar y orientar el control atencional, como si queremos que seleccione determinados datos que consideramos relevantes.
- Se debe guiar la atención mediante el lenguaje. A medida que el niño incrementa su independencia del campo sensorial, es capaz de seleccionar aquellos estímulos que corresponden a conceptos existentes en su estructura cognitiva. En niños en edad escolar el soporte material se hace necesario cuando se trata de un mensaje de sumo interés, y es importante que el alumno centre en él toda su atención.
- Actividades espontáneas. La exposición espontánea de materiales y la realización libre de actividades facilita que el niño esté mucho tiempo

concentrado en actividades que le resultan interesantes y se dedica a ellas de una manera intensa rebasando los límites de duración habituales. Conviene desde el punto de vista educativo, no sólo que no se interrumpa al niño concentrado en un tipo de actividad, sino también que se abunde en programas flexibles y ricos en posibilidades de elección.

- Entrenamiento sistemático en atención. La atención selectiva voluntaria en relación con una determinada tarea es un acto social desarrollado como consecuencia del aprendizaje, por lo que es necesario un entrenamiento sistemático que debe tener en cuenta los principios básicos de aprendizaje, teniendo además en cuenta el carácter de nuestro objetivo cognitivo-comportamental y las necesidades de interiorización progresiva.

### **5.5. Conclusión de la fundamentación**

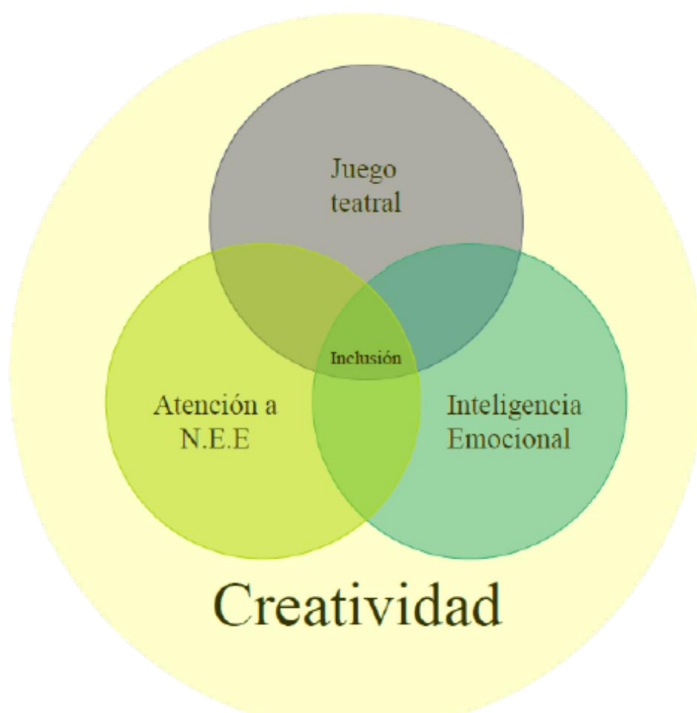
En esta primera parte de nuestra investigación, se ha pretendido asentar los principios teóricos básicos que hemos relacionado entre sí para dar sentido a la investigación que hemos llevado a cabo y que es el eje central de la segunda parte de este trabajo.

Esos conceptos básicos han partido del estudio de la importancia del desarrollo de la Creatividad en el proceso educativo de los alumnos. Al mismo tiempo se ha intentado demostrar como el juego teatral es un campo de actuación muy importante para el desarrollo de la creatividad y como a través de estos juegos se fortalecen y desarrollan aspectos fundamentales de la personalidad del niño, especialmente aquellos que están relacionados con el conocimiento personal, la confianza en uno mismo, la expresión verbal y no verbal de los sentimientos, la relación con los demás, la empatía, la asertividad y la destreza social. Hemos intentado establecer la relación que puede existir entre el juego teatral y el desarrollo de la competencia emocional. Descubriendo en esta relación un potencial muy atractivo y novedoso para el tratamiento de algunas necesidades educativas especiales que se pueden dar en nuestros

alumnos, especialmente aquellas que tienen que ver con dificultades lingüísticas, conductuales y de atención. Siempre desde un punto de vista inclusivo de la educación y desde una didáctica y metodología de normalización. Es decir, utilizar el teatro como estrategia metodológica para desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional en aquellos niños con necesidades educativas, pero enfocado desde el grupo o taller donde la convivencia y el hacer, a través del juego, es el vínculo que une a cada uno de sus participantes.

En la siguiente figura intentamos representar gráficamente la relación establecida en el estudio epistemológico llevado a cabo.

En la segunda parte de esta tesis se intentará demostrar a través de un método de investigación riguroso, que la metodología de actuación propuesta es efectiva, positiva y se consiguen los logros propuestos.



**Figura 1. Relación de conceptos fundamentales**



## Capítulo 6

### **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.**

### 6.1. Esquema: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



Figura 2. Esquema metodológico de la investigación

### 6.2. INTRODUCCIÓN

Después de un profundo estudio teórico y de la búsqueda documental de todos los conceptos, términos y paradigmas que consideramos importantes e integrantes de las premisas que sostienen la formulación de la hipótesis central de esta tesis, y que en posteriores capítulos pasaremos a definir, debemos plantearnos la elección del método y proceso metodológico de investigación para llegar a establecer, definir y recoger las conclusiones que apoyen o nieguen dicha hipótesis.

Para tal misión, y una vez revisadas las características generales de los distintos métodos emergentes que actualmente se utilizan en el campo de investigación, llegamos a la decisión de iniciar una Investigación Didáctica, a través del camino que nos

introduzca en la Investigación Cualitativa (aunque en algunos momentos necesitemos establecer algunos criterios cuantitativos, sobre todo, en el manejo de datos).

Centrando nuestro hacer en la Investigación Etnográfica educativa, utilizando el Estudio de Casos (concretamente el estudio de casos múltiples).

Pero antes de iniciar el proceso, es necesario establecer unas directrices que nos hagan entender cada uno de métodos concretos de investigación que vamos a utilizar. Concretando sus objetivos, metodología y forma de actuar ante el hecho investigado.

Sin olvidar el objetivo último que la evidencia de que los problemas elegidos y el proceso de indagación contribuyen a una formación de calidad, y a un proceso nuevo de indagación y mejora, es decir, a la innovación.

### **6.3. LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA**

#### **6.3.1 Problemas y finalidades de la Investigación didáctica**

Según Medina y Domínguez (2003)<sup>101</sup>, *“la investigación ha de apoyar la búsqueda continua y encontrar la necesaria armonía entre los más diversos enfoques y la posible y legítima opción holístico-comprensiva de las principales aportaciones de las comunidades de la investigación.*

*Explicitar los problemas didácticos es dar cuenta de las realidades emergentes que viven los participantes en los procesos de enseñanza, replantear la realidad educativa, descubrir las bases que fundamentan las decisiones docentes y anticipar las principales opciones formativas, estimando la calidad de las acciones desarrolladas para centrarse en las más representativas para la capacitación docente y de los estudiantes. La identificación de problemas y su potencialidad transformadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una de las razones y de las líneas que han de desarrollarse, convirtiendo el objeto en una de las directrices de la investigación.”*

La investigación didáctica selecciona su enfoque, emerge los problemas más representativos y los trabaja construyendo nuevas ideas y formas de comprensión cada

---

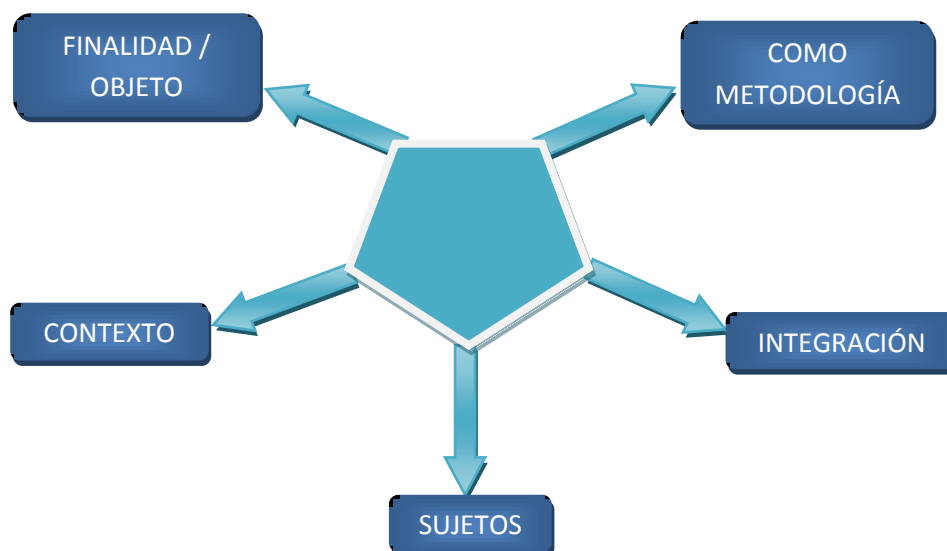
<sup>101</sup> Medina, A. y Castillo, S. (2003): *“Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales”*. Madrid. Universitas.

vez más genuinas y creativas, que llevan a la mejora de los procesos formativos y al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y de liberación continua.

Se ha de realizar en estrecha relación con los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo y la tarea docente, implicada en la mejora de las comunidades educadoras, los proyectos institucionales y los ecosistemas interculturales.

La investigación didáctica descubre uno de sus pilares fundamentales en la mejora integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la creación de los sistemas culturales más adecuados para el desarrollo profesional de los docentes y la planificación de los estudiantes en la totalidad de sus capacidades, competencias y actitudes ante sí y el mundo.

La emergencia de los problemas ha de tener en cuenta su contexto, las personas implicadas, el objeto-núcleo de investigación y especialmente las finalidades de formación y avance del conocimiento, atendiendo a la interdependencia entre todas sus dimensiones; así como la metodología y la integración de la interculturalidad. Representamos el proceso emergencia de problema-situaciones problemáticas mediante el siguiente esquema:



**Figura 3. Proceso de emergencia de problemas - situaciones**

### 6.3.2. Finalidades Generales y Creativas de la Investigación didáctica

Finalidades intrínsecas al saber didáctico:

- ✓ Avanzar y consolidar el saber didáctico
- ✓ Actualizar, justificar y adecuar el saber de las comunidades y los contextos interculturales
- ✓ Redefinir y comprender los nuevos papeles de los profesionales, las redes de información-comunicación y los procesos formativos
- ✓ Comprender y anticipar el impacto del saber didáctico en los complejos problemas educativos
- ✓ Fundamentar los programas formativos a desarrollar en diferentes contextos, grupos interculturales y situaciones cambiantes
- ✓ Aportar modelos fundamentales de enseñanza
- ✓ Desarrollar una cultura de generación de estilos creativos de enseñanza-aprendizaje

Finalidades correspondientes con el conocimiento didáctico:

- ✓ Proyectar el saber en la transformación de la sociedad, grupos humanos, escenarios socio-laborales y espacios pluri-culturales
- ✓ Ampliar los marcos de formación en coherencia con los principios de complejidad, las transformaciones sociopolíticas y la mejora de las Instituciones
- ✓ Asumir las expectativas de la sociedad ante el sistema de participación de tales personas
- ✓ Anticipar los problemas de desarrollo institucional y colaboración a las comunidades escolares
- ✓ Reformular y ampliar los modelos y prácticas de formación en los escenarios de educación no formal

Las finalidades formativas se caracterizan por la apertura y la implicación en la transformación y en el avance del modelo para la continua realización de las personas y las comunidades.



Entre las finalidades más creativas de la investigación didáctica hemos de subrayar las siguientes (Medina, 2003):

- ✓ Emerger ideas y formas indagadoras que fundamenten y amplíen el saber didáctico
- ✓ Resituar el conocimiento didáctico en una nueva perspectiva humanística, social y formativa
- ✓ Generar modelos innovadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- ✓ Cuestionar los hallazgos de la investigación y consolidar un itinerario de mejora permanente y generación de un marco teórico-aplicado, cada vez más riguroso
- ✓ Descubrir los procesos, estrategias y acciones adecuadas a la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje
- ✓ Dar cuenta de la pertinencia y calidad del saber didáctico en los contextos educativos y en los escenarios formativos e Instituciones más diversos
- ✓ Desvelar las intersecciones y complementariedades entre los campos, líneas y procesos didácticos-organizativos, generando un espacio de identidad investigadora
- ✓ Configurar perspectivas, modelos estratégicos y bases para la formación de docentes

La investigación didáctica ha de tener un referente permanente que evidencie que los problemas elegidos y el proceso de indagación contribuyen a una formación de calidad, y a un proceso nuevo de indagación y mejora, es decir, a la innovación.

#### **6.4. PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

Del Rio (2011) define el paradigma como *“esquema o modelo teórico adoptado por un grupo de científicos que comparten una percepción y comprensión de la realidad y que actúan teniendo en común una serie de pautas y normas de comportamiento de acuerdo con una escala de valores y creencias”*.

La dicotomía entre los enfoques paradigmáticos cuantitativos y cualitativos, aceptados por la comunidad científica pueden ser comparados según los criterios de

Cook y Reichard (1986)<sup>102</sup>, advirtiendo que no necesariamente un determinado paradigma condiciona en exclusiva la elección de un método:

<b>PARADIGMA CUANTITATIVO</b>	<b>PARADIGMA CUALITATIVO</b>
Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos	Aboga por el empleo de métodos cualitativos
Positivismo lógico ( busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a los estados subjetivos de los individuos)	Fenomenologismo (interesado en comprender la conducta humana desde el apropiado marco de referencia de quien actúa)
Medición penetrante y controlada	Observación naturalista y sin control
Objetivo	Subjetivo
Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”	Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”
No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmativo, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo	Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo
Orientado al resultado	Orientado al proceso
Generalizable: estudios de casos múltiples	No generalizable: estudio de casos aislados
Particularista	Holista
Asume una realidad estable	Asume una realidad dinámica

**Tabla 3. Diferencias en los aspectos epistemológicos, metodológicos y utilitarios de Cook - Reichardt**

<sup>102</sup> Cook, D. y Reichardt, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata

El hecho de la escasa o nula validez científica, al menos en sus orígenes, de la propuesta cualitativa frente a la cuantitativa, propició la aparición de vocablos propios diferenciadores en uno y otro enfoque. A la separación paradigmática también contribuyeron de forma apreciable la excesiva preocupación de lo propio frente a lo ajeno y, por otro, las diferentes propuestas de categorización.

Según Del Río (2011), la opinión de Keeves (1988), Howe y Eisenhart (1993) y Walker y Evers (1994), en toda propuesta de investigación en educación subyace la unidad epistemológica; por tanto, un único paradigma, si bien con diversidad de métodos complementarios. En consecuencia, será la finalidad de la investigación la que condicionará el método más apropiado a cada problema investigado.

Se sostiene la necesidad de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo, desde la perspectiva de la unidad epistemológica. Argumentado porque el valor de una investigación depende de la respuesta dada a las diversas cuestiones planteadas.

## 6.5. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Según García Llamas (2003)<sup>103</sup> *“la propuesta cualitativa se basa en el método hipotético-deductivo, es decir, analiza la realidad educativa en su globalidad siguiendo la vía inductiva, lo que supone que las categorías, explicaciones e interpretaciones de los fenómenos se generan a partir de los datos y no de las teorías subyacentes, además de prestar una atención especial al sujeto y menor a la consecución de generalizaciones”*.

Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma.

---

<sup>103</sup> García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.

Son ejemplos de este tipo de aproximación metodológica la etnografía, la etnometodología, la investigación ecológica, entre otros.

La metodología cualitativa se caracteriza por (Corbeta, P. 2003)<sup>104</sup>:

1. Ser inductiva. Como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado.
2. Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. Quiere esto decir que la metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean.
3. Buscar comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos.
4. Considerar al investigador como instrumento de medida. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.
5. Llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. No interesa estudiar una población representativa del universo estudiado, como plantea la metodología cuantitativa, sino analizar pocos sujetos en profundidad. En este sentido, cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.
6. No proponerse, generalmente, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis, que abren futuras líneas de investigación.

Ahora bien, la investigación cualitativa necesita también ser sistemática y rigurosa. La crítica más común que se hace a la metodología cualitativa es su carácter

---

<sup>104</sup> Corbetta, P. (2003). *“Metodología y técnicas de investigación social”*. Madrid: McGraw Hill.

subjetivo, polarizado, impresionista, idiosincrásico y falta de medidas exactas cuantificables. Estas críticas se hacen siempre desde el punto de vista de la validez interna (que el resultado de la investigación represente el hecho real estudiado) y de la validez externa (que el resultado de la investigación sea aplicable a otras situaciones).

Sin embargo, en la investigación cualitativa la generalización no es una condición *sine qua non*. En contraposición, como se ha indicado, la investigación cualitativa ahonda en la interpretación de los datos, supone un estudio más profundo y detenido de los datos observados, y tiene sus propios medios de conseguir validez, como es el empleo de la triangulación, esto es, cotejar los datos desde diferentes puntos de vista, lo cual ayuda además a profundizar en la interpretación de los mismos.

A pesar de que la metodología cualitativa y la cuantitativa suelen contraponerse, en realidad tanto la orientación de tipo cuantitativo como la de tipo cualitativo pueden considerarse interdependientes. De esta manera, puede iniciarse un estudio cualitativo exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo. O, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo, y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan una visión más profunda de la realidad objeto de estudio.

A partir de los años 70, se ha aplicado con éxito el método cualitativo a la investigación en el ámbito educativo. Ejemplo de ello son los numerosos estudios etnográficos.

A modo de síntesis y teniendo en cuenta las diferentes aportaciones sobre la metodología cualitativa, ciñéndonos más específicamente al marco de la educación, podemos destacar las siguientes características identificativas de la misma:

- ❖ Su objetivo último se dirige hacia el estudio de los hechos y fenómenos educativos en su contexto general de actuación
- ❖ Se interesa por el significado más que por la mera descripción de los hechos, de ahí su enfoque subjetivo en la percepción de la realidad
- ❖ Parte de concepciones abiertas sobre la realidad estudiada, lo que implica no desechar, de entrada, ninguna de las posibles alternativas de respuesta

- ❖ Su procedimiento de trabajo es de tipo inductivo. Mediante el análisis en profundidad de muchos casos particulares, pretende llegar a establecer generalizaciones, siendo sus puntos de partida muy débiles
- ❖ Suele trabajar con las muestras de sujetos situadas en su escenario natural, por lo que no recurre, en general, a la selección aleatoria de sujetos
- ❖ Se genera un contacto directo entre el investigador y el objeto de investigación, lo que puede producir interferencias e implicaciones mutuas, que pueden distorsionar la propia realidad estudiada
- ❖ Debe recurrir a la triangulación de métodos, tanto en la recogida como en el análisis de datos, para evitar sesgos y visiones parciales. Ello contribuye a aumentar la propia validez de los resultados.
- ❖ Prima el lenguaje expresivo de tipo conceptual y metafórico, frente al de tipo estadístico y de algoritmos
- ❖ Dado el carácter analítico y descriptivo, puede servir de base para generar hipótesis de trabajo sobre las cuáles pueda actuar el método cuantitativo.

La etnografía educativa puede conducir también a lo que Stenhouse (1975) denomina investigación en la acción.

## 6.6. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables.

Debemos entender la etnografía (García Llamas, 2003)<sup>105</sup> como un método de investigación ligado al paradigma cualitativo que se dirige al estudio en profundidad de una unidad social determinada (clase, escuela, familia, equipo de profesores, grupo de trabajo) en sus manifestaciones y comportamientos culturales y educativos, formas de vida y estructuras sociales subyacentes.

---

<sup>105</sup> García Llamas, J.L. (2003): “*Métodos de Investigación en Educación*”. Volumen II. Madrid. UNED

Incorpora lo que los participantes llaman, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

Características de la Etnografía:

- ❖ Tiene un carácter fenomenológico o étnico. Con este tipo de investigación el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social.
- ❖ Permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio por dos razones: para ganarse la aceptación y confianza de sus miembros y para aprender la cultura del grupo.
- ❖ Es holística y naturalista. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador).
- ❖ Tiene un carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

Uno de los ámbitos de investigación etnográfica es la escuela. A eso se le denomina: **etnografía educativa**. En educación esta metodología comenzó a utilizarse sobre todo a finales de los años 70 y a desarrollarse en los 80, pero en zonas localizadas: Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia.

Coincide su aparición con un cambio también en las preocupaciones educativas, ya no son sólo importantes los resultados de la educación sino también cómo llevarla a

cabo y cómo se desarrolla. Se podría decir que es una reacción contra las investigaciones de corte o positivista o un modo de completarla.

El rasgo fundamental es la interpretación. Toda escuela interpretativa, de lo que va a preocuparse es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad. Para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacen de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general. (Según menciona Murillo<sup>106</sup> (2010): Angus L.B 1986, Erikson. F. 1986, Woods. P. Y Hammersley, M, 1997, Smith, M. L. 1987)

La etnografía educativa trata esos temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación cuantitativa y se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula.

Para ello, es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran “fotografía” del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada.

Esto quiere decir que estudia las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito escolar. Y para eso, la micro-etnografía es la que mejor responde a las necesidades de la realidad de las aulas.

No es una mera descripción, debe sugerir alternativas y prácticas que conlleven una intención pedagógica mejor. Por eso deben convivir y colaborar el investigador y el profesor; tiene que interpretar la realidad que estudia, toda la trama de significados que existen en una realidad social determinada, aula en este caso.

---

<sup>106</sup> Disponible en [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)



Los ámbitos de trabajo de esta metodología son principalmente:

- ✓ Los efectos que producen los cambios en las estructuras organizativas sobre los individuos o grupos implicados.
- ✓ Se puede realizar un seguimiento de la trayectoria educativa de la comunidad, tanto del alumnado como de los profesores.
- ✓ Las culturas y subgrupos particulares: la cultura de los profesores, cómo se agrupan los alumnos, etc.
- ✓ Las estrategias que emplean las personas y el significado oculto aplicadas a la educación, al profesorado, la escuela, la enseñanza o sus compañeros.
- ✓ La influencia de las opiniones en el resto de las personas implicadas.

Un acercamiento al currículo oculto es también lo que ha permitido la etnografía educativa. Siendo el currículo oculto aquellos aspectos no incluidos en el currículo oficial. Se refiere a la relación entre la “masa” que es la clase, las relaciones de poder, los valores que se trabajan, los elogios... Es necesario saber cómo se desarrollan estos aspectos y así poder valorar también la influencia de ellos en la educación “formal” y el desarrollo personal.

Gracias a la etnografía se ha podido conocer más sobre el funcionamiento interno en el aula, sobre las causas del fracaso escolar, sobre las estrategias de los alumnos y es muy oportuno en estudios sobre integración en el aula. Es un modo de entender la realidad no aparente, esa que se crea en la convivencia de los grupos.

## **6.7. ESTUDIO DE CASOS**

En la tradición investigadora en Ciencias de la Educación, los Estudios de Casos (Stake, 1998) se apoyan sobre técnicas y estrategias de obtención y análisis de datos propios de la investigación etnográfica.

Se trata de observar en profundidad las peculiaridades de una unidad individual sea ésta un sujeto, grupo, clase, escuela o comunidad escolar o social. Su propósito fundamental debe ser probar de forma profunda y analizar con intensidad el fenómeno

social o educativo que configura el denominado ciclo vital de esa unidad, cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida.

Podemos indicar que el estudio de casos se basa fundamentalmente en el razonamiento de tipo inductivo, de tal forma que las generalizaciones y conceptos vienen condicionados por el análisis minucioso de la información y los datos. Por tanto, se ocupa de descubrir nuevas relaciones y conceptos presentes en el campo y menos de la verificación de hipótesis formuladas previamente. Recurre a términos como exploración, descripción, explicación, evaluación y transformación. Busca soluciones a partir de la discusión y el análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y de una situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos que lo componen.

La modalidad etnográfica y la de estudio de casos comparten rasgos definitorios: se apoyan en el marco teórico del constructivismo social, de modo que para acceder al significado de la actividad social se sigue un proceso de observación de la misma mediante técnicas diversificadas que permitan la triangulación de la información obtenida como garantía de su legitimidad, y el desarrollo de un relato que revele el conocimiento adquirido. Entendiendo que, como apuntan Denzin y Lincoln (1994) la triangulación es una alternativa a la validez, no herramienta o estrategia para lograrla.

El Estudio de Casos, como instrumento de mejora de la práctica educativa es un tipo de investigación cercano a la investigación - acción. Este modelo de investigación se concibe como una indagación guiada por las necesidades que se derivan de la práctica, y por tanto susceptible de ser modificada en función de cómo se vaya desarrollando el proceso investigador.

El estudio de casos múltiple, se produce cuando se analizan dos o más sujetos, grupos, situaciones. Se suele recurrir a enfoques diversos y de mayor rigor, puesto que el objetivo se dirige hacia la contrastación de teorías y la posibilidad de establecer una serie de generalizaciones que permitan extender los resultados más allá del propio contexto estudiado. El motivo de su elección radica en buscar una mejor comprensión de los casos, lo que llevará a un entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información. (García, 2003)



## Capítulo 7

### **INVESTIGACIÓN 1: ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.**

## 7.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

### 7.1.1. Planteamiento

Los capítulos anteriores constituyen la fundamentación teórica y científica que sirve de base para buscar respuestas al problema de partida de esta tesis, que, como ya dijimos en la introducción de la misma, se refiere al deseo de mejorar la calidad de la expresión y comunicación en niños con necesidades educativas especiales de tipo lingüístico o conductual, a favor de una forma de aprendizaje que haga posible cubrir todas las necesidades educativas del alumnado: cognitivas, afectivas y sociales; siempre desde el principio de la normalización.

Pero si nuestra pretensión es utilizar la dramatización como eje generador de situaciones de comunicación, debemos en primer lugar, concretar y conocer los parámetros comunicativos de los niños que inician la Educación Primaria. Y no solamente su nivel lingüístico comunicativo, sino también su nivel de comunicación no verbal, autoconfianza, autoestima, capacidad de empatía hacia los demás y su competencia asertiva. Es decir, conocer su competencia emocional para poder establecer los puntos centrales de actuación con los alumnos con necesidades educativas especiales (objetivo fundamental de la segunda investigación)

Por tanto, nos planteamos realizar una primera investigación sobre el nivel de comunicación emocional que tienen al terminar el ciclo de Educación Infantil.

El estudio en investigación sobre la asertividad y competencia emocional es un tema muy reciente. Existen muy pocos instrumentos para la medida de esta variable en sujetos de E. Infantil y Primaria. Las primeras pruebas de auto-informe infantil sobre el comportamiento asertivo fueron versiones modificadas de inventarios para adultos, tales como el *Rathus Assertiviness Scale*<sup>107</sup> de Rathus, cuya adaptación se ha realizado

---

<sup>107</sup> Rathus, S. A. (1973): *A 30-item schedule for assessing behaviour*. Behavior Therapy, 4, 398-406. Vaal, J. J. y McCullagh, J., (1975): *The Rathus Assertiviness Schedule: Reliability at the junior high school level*. Behavior Therapy, 6, 566-567. D'Amico, W. (1976): *Revised Rathus Assertiviness Scale for children, Grades 3-8*. Marblehead. Educational Counseling and Consulting Services, Massachusetts.

adecuando el lenguaje a estudiantes de escuela superior por Vaal y McCulloch y para niños de primaria por D'Amico, sin estudiar sus características psicométricas de fiabilidad y validez de la nueva prueba para estudiantes.

Existen otros estudios de interés aún cuando no fueran confirmados a nivel de validez externa. Así, Reardon, Hersen, Bellack y Foley<sup>108</sup> crearon el SRAT-B, para valorar las respuestas que pudieran ser utilizadas en la vida real; Deluty, creó la escala CATS sobre las características de los niños sobre agresividad, asertividad y sumisión, cuyo objetivo era evaluar los conflictos interpersonales en situaciones específicas.

Asumiendo una concepción cognitivo-conductual, se ha buscado establecer el nivel de asertividad de escolares de 3º de E. Infantil a través de la propia identificación con referencia a su posible repertorio conductual, es decir, situaciones a referir cómo hacer para conseguir crear una nueva escala breve, con la cual podemos economizar recursos, manteniendo el contenido básico de cada ítem para no perder fiabilidad ni validez de constructo de la escala inicial, y poder identificar la posibilidad o no de lograr en nuestros escolares unas relaciones interpersonales satisfactorias

### **7.1.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se ha llevado a cabo una **investigación cualitativa etnográfica**, ya que se pretende analizar la forma en que se desarrollan determinados acontecimientos (Gento, "Guía práctica para la investigación en educación"). Se trata de captar la realidad tal como las personas implicadas la experimentan.

Los **objetivos generales** que se plantean son:

- Aprender a conocer las emociones de los demás, especialmente de los alumnos de 3º Educación Infantil.

---

<sup>108</sup> Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S. y Foley, J. M. (1979): *Measuring social skill in grade school boys*. Journal of Behavioural Assessment, 1, 87-105. Deluty, R. H. (1979): Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1061-1071.

- Descubrir técnicas sencillas de investigación, adecuadas a la edad de los alumnos mencionados, para descubrir el nivel de Inteligencia Emocional.
- Facilitar un mejor conocimiento de necesidades, habilidades, capacidades y limitaciones en el niño.
- Descubrir la relación entre Inteligencia Emocional y Creatividad.
- Favorecer los factores de riesgo en el aula.
- Crear un método de trabajo eficaz y atractivo para el alumno, que desarrolle la Inteligencia Emocional a través de la Creatividad.

En cuanto a la **validez** de la investigación, diremos que tiene validez interna ya que la información recogida es auténtica, pero no tiene validez externa pues la muestra de sujetos no es significativa por su pequeño tamaño.

Es una **muestra** no probabilística e intencional. Ha estado compuesta por 62 alumnos de 3º de Educación Infantil y sus respectivos padres o tutores. También han participado en la muestra las tres profesoras de los grupos de alumnos.

Los grupos pertenecen a tres centros muy diferentes:

- Un centro público de una zona rural
- Un centro público de una zona rural industrial
- Un centro concertado urbano.

La hipótesis que se ha planteado es:

**El desarrollo de la Creatividad influye en el desarrollo de la  
Inteligencia Emocional.**

A esta hipótesis hemos marcado varias sub-hipótesis:

- ❖ Los niños de 5 a 6 años tienen dificultades en la utilización de habilidades y estrategias en el lenguaje emocional.
- ❖ Hay una falta de instrumentos de exploración y proyección de las emociones en los niños.

- ❖ La Inteligencia Emocional está poco presente en el proyecto curricular de Educación Infantil.
- ❖ Los padres o tutores no conocen como educar en sus hijos la Inteligencia Emocional.
- ❖ Los tutores necesitan un método de trabajo atractivo para potenciar la Inteligencia Emocional.

Las **técnicas o instrumentos** para la recogida de información, han sido:

- **Cuestionarios** estructurados a los padres y a las tres tutoras, para tener una primera documentación que nos lleve a tener una idea general de lo que entienden por Inteligencia Emocional tanto la familia como el colegio. También se pretende estudiar la implicación de ambos sectores en la educación de este aspecto de la personalidad y el grado de conocimiento de técnicas de aplicación.
- **Diagrama Causa-Efecto (diagrama de Ishikawa)** que nos ha ayudado a central el problema de la comunicación emocional, buscando las causas de la deficiente falta de recursos creativos expresivos y emocionales que tienen nuestros alumnos.

### **7.1.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN:**

#### **7.1.3.1. ENCUESTAS:**

Con el presente instrumento se pretende recoger la opinión, de forma anónima, sobre la educación emocional que se plantea el tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil.

Se han realizado 62 cuestionarios a tres grupos de alumnos, repartidos en tres aulas. Los alumnos están en el mismo nivel (3º de E. INFANTIL) pero en centros muy distintos entre sí, ya que uno pertenece a un centro público de una zona con un alto

porcentaje de emigrantes, otro pertenece a un centro público de un centro rural muy industrial y el último pertenece a un centro concertado urbano.

Se ha seleccionado un cuestionario para ser cumplimentado por los padres de los alumnos, utilizando un cuestionario cotejado para asegurar la validez interna del instrumento.<sup>109</sup>

Se ha hecho uso de la estadística descriptiva que permite resumir la información, ordenándola, clasificándola y tabulando las respuestas obtenidas a través de los instrumentos.

La presentación y tratamiento de los resultados se ha hecho a través de la técnica de cuadros y gráficas, a nivel de porcentajes que proporcionan una mejor interpretación y análisis de los resultados obtenidos en la muestra. Debido a la extensión del cuestionario, sólo se han analizado en profundidad algunos de los ítems, seleccionados por interés del estudio o por ser significativos sus resultados.

Las variables que se han tenido en cuenta, han sido:

- Tipo de centro
- Edad cronológica
- Persona que contesta el cuestionario (padre o madre)
- Estudios del progenitor
- Trabajo del progenitor
- Hermanos del alumno

El segundo cuestionario ha sido contestado por las tres tutoras de las tres aulas. (El cuestionario pertenece a López Lauza C., 2002).<sup>110</sup>

En el análisis se han representado gráficamente el resultado de todos los ítems, pero sólo se han analizado aquellos que eran significativos, bien por su diferencia de resultados en los distintos sectores, o bien porque la respuesta aportaba una consecuencia o característica unánime por las tres profesoras.

Por tanto, queda establecida la muestra de la siguiente forma:

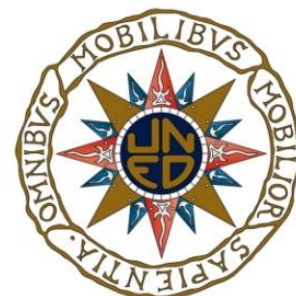
---

<sup>109</sup> Disponible en [estimulos@estimulosadecuados.com.ar](mailto:estimulos@estimulosadecuados.com.ar)

<sup>110</sup> Ibid.



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



## CUESTIONARIO- ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (PARA PADRES)

(Estudio de investigación sobre la Educación Emocional  
en los niños de Educación Infantil)

Con el presente instrumento se pretende recoger su opinión, de forma anónima, sobre la competencia emocional que se plantea en Educación Infantil, en el ciclo de 3 a 6 años. Su contribución es de gran interés para la mejora de este tema. Por ello, con el fin de poder recoger oportunamente su opinión le rogamos que actúe del modo siguiente: marcar con una cruz en la opción que se considere más adecuada.

Muchas gracias por su valiosa contribución.

DATOS IDENTIFICATIVOS					
ALUMNO/A	Iniciales		Curso		Mes de nacimiento
	Número de hermanos		Lugar que ocupa		
QUIEN RELLENA EL CUESTIONARIO		Padre			
		Tutor			
		Madre			
		Tutora			
NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE O TUTOR	SIN ESTUDIOS		TRABAJO DEL PADRE O TUTOR	Sin Trabajo	
	PRIMARIOS			Autónomo	
	BACHILLER			Asalariado	
	UNIVERSITARIO			Funcionario	
	Otro: _____			Otro: _____	
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE O TUTORA	SIN ESTUDIOS		TRABAJO DE LA MADRE O TUTORA	Sin Trabajo	
	PRIMARIOS			Autónomo	
	BACHILLER			Asalariado	
	UNIVERSITARIO			Funcionario	
	Otro: _____			Otro: _____	

<b>¿QUÉ ES LO USTED YA ESTÁ HACIENDO PARA CRIAR A UN NIÑO EMOCIONALMENTE INTELIGENTE Y QUE COSAS NUEVAS PUEDE HACER?</b>	<b>NUNCA</b>	<b>ESCASAMENTE</b>	<b>GENERALMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
1. ¿Le oculta usted los problemas graves a su hijo/a?				
2. ¿Discute usted abiertamente los errores de su hijo/a?				
3. ¿Ve su hijo/a más de doce horas de televisión semanales?				
4. ¿Tiene usted un ordenador en casa?				
5. ¿Se considera usted una persona optimista?				
6. ¿Ayuda usted a su hijo/a a cultivar amistades?				
7. ¿Controla usted los contenidos violentos de los programas de televisión y de los videojuegos de su hijo/a?				
8. ¿Pasa usted quince minutos o más al día con hijo/a en juegos o actividades no estructuradas?				
9. ¿Tiene usted formas claras y coherentes de disciplinar a su hijo/a y de hacer respetar las normas?				
10. ¿Participa usted junto a su hijo/a, de forma regular, en actividades fuera del entorno familiar?				
11. ¿Es usted veraz y sincero con su hijo, incluso con respecto a temas dolorosos como una enfermedad o la pérdida de un empleo?				
12. ¿Le enseña usted a su hijo a relajarse como una forma de enfrentar el estrés, el dolor o la ansiedad?				
13. ¿Interviene usted cuando su hijo experimenta dificultades para resolver un problema?				
14. ¿Celebran reuniones familiares regulares?				

<p><b>¿QUÉ ES LO USTED YA ESTÁ HACIENDO PARA CRIAR A UN NIÑO EMOCIONALMENTE INTELIGENTE Y QUE COSAS NUEVAS PUEDE HACER?</b></p>	<p><b>NUNCA</b></p>	<p><b>ESCASAMENTE</b></p>	<p><b>GENERALMENTE</b></p>	<p><b>SIEMPRE</b></p>
<p>15. ¿Insiste usted en que su hijo siempre exhiba buenos modales con los demás?</p>				
<p>16. ¿Se toma usted tiempo para enseñarles a su hijos a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, inclusive sus problemas?</p>				
<p>17. ¿Es usted flexible con los hábitos rutinarios y la necesidad de organización de su hijo?</p>				
<p>18. ¿Alienta usted a su hijo a seguir intentando aun cuando se queje de que algo es demasiado difícil o inclusive cuando fracasa?</p>				
<p>19. ¿Insiste usted en que su hijo mantenga una dieta saludable y un ejercicio diario?</p>				
<p>20. ¿Confronta usted a su hijo cuando sabe que no dice la verdad aún en una cuestión menor?</p>				
<p>21. ¿Respeta usted la intimidad de su hijo, aun cuando sospecha que está haciendo algo perjudicial para sí mismo y para los demás?</p>				
<p>22. ¿Deja usted que el profesor de su hijo maneje problemas de motivación en la escuela sin su participación?</p>				
<p>23. ¿Cree usted que debería ser más tolerante con los problemas de sus hijos porque usted tiene los mismos o similares?</p>				
<p>24. ¿Deja usted tranquilo a su hijo si no quiere hablar algo que lo irrita o que lo perturba?</p>				
<p>25. ¿Cree usted que todo problema tiene una solución?</p>				

Valore seguidamente este instrumento. Para ello, elija una de las opciones en cada una de las líneas que figuran a continuación.

a)- El instrumento resulta:

Inútil.....  Útil.....

Confuso.....  Claro.....

Aburrido.....  Interesante.....

Otra valoración (señalar): \_\_\_\_\_

Señale si sobra algo en el instrumento, eligiendo una de las opiniones

No sobra.....  Sí sobra.....

Escriba lo que sobra (si eligió sí):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Señale si falta algo en el instrumento o no, eligiendo una de las opciones

No falta.....  Sí falta.....

Escriba lo que falta (si eligió sí):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Escriba las observaciones que desee hacer sobre este instrumento:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Fecha de cumplimentación: \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

MUCHAS GRACIAS.

ANALISIS DEL CUESTIONARIO-ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PADRES.

**DATOS DEL CUESTIONARIO-ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PADRES**

Nº	QUI EN CUENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	P	f	s	e	G	s	s	g	g	s	g	g	e	e	g	G	g	G	g	g	g	e	e	G		S	s
2		f	g	e	G	s	s	s	g	g	g	s	g	e	e	G	s	S	e	g	g	n	e	E	e	E	s
3		f	g	e	G	s	g	s	s	s	s	g	g	s	g	G	s	G	s	s	s	e	e	S	n	E	g
4		f	g	g	E	s	g	s	g	s	s	s	g	s	g	G	s	G	g	s	g	g	g	G	e	E	s
5	M	f	g	s	N	s	s	s	s	g	s	g	g	g	g	G	s	G	e	s	s	s	e	E	g	G	s
6	M	f	g	s	N	s	s	s	s	s	s	g	n	g	g	G	g	G	e	s	s	s		E	s	G	s
7	M	f	e	g	E	s	e	g	g	g	g	g	e	n	g	G	s	E	n	s	g	g	e	S	g	G	g
8		f	g	s	N	s	g	s	s	s	s	g	g	g	g	S	s	G	s	g	s	g	n			S	g
9	M	f		s	N	s	s	e	s	g	s	g	s	g	e	G	s	S	e	g	s	s	g	G	g	S	g
10	M	f	e	e	N	s	e	g	s	g	s	g	g	g	g	G	s	G	s	s	s	g	e	G	s	G	g
11	M	f	e	g	N	s	g	g	g	g	g	g	g	g	g	G	g	G	s	g	g	g	e	G	e	G	s
12		f	e	g	N	s	g	s	s	g	g	g	g	g	e	G	s	S	g	g	g	s	e	G	g	g	s
13	M	f	g	s	N	s	e	g	s	s		g	g	e	g	S	g		e	g	s	g	e	E	e	g	s
14	M	f	g	g	N	s	g	e	s	g	g	e	e	e	g	E	g	E	e	s	s	g	n	N	n	e	G
15	M	f	g	e	E	s	e	g	g	g	e	e	g	e	g	G	g	E	g	g	g	g	e	E	e	e	E
16	M	f	s	n	G	s	e	e	e	e	e	e	e	e	g	G	g	E	g	e	g	g	e	E	g	g	E
17	M	f	s	n	S		g	n	n	e	e	e	e	e	e	G	g	E	g	e	e	e	e	E	e	g	G
18	M	f	g	g	G	s	g	g	g	s	g	e	g	g	s	E	s	G	g	s	g	g	g	G	e	g	G
19	P	f	e	g	G	s	e	e	g	g	g	e	g	e	g	E	g	E	e	e	g	e	g	E	g	g	G
20	M	t	e	g	E	s	g	s	s	s	g	g	g	g	g	G	s	G	e	s	s	s	g	N	e	e	G
21	M	t	e	g	N	n	g	s	s	g	g	e	g	n	s	G	s	E	g	s	s	g	g	G	n	g	S
22	M	t	s	g	N	s	g	s	s	g	s	s	g	e	s	G	g	E	e	g	s	s	e	S	g	e	G
23	M	t	g	g	N	s	e	g	s	e	g	e	e	e	g	E	g	E	e	g	g	e	n	S	e	n	G
24	M	t	e	g	N	s	g	e	g	g	g	e	g	e	g	G	g	E	g	g	g	g	e	G	e	e	G
25	M	t	g	g	S	s	g	s	s	s	g	g	g	e	g	G	g	G	e	s	g	g	n	S	g	e	S
26	P	t	e	g	N	s	g	g	s	g	g	s	g	s	s	G	g	E	e	s	s	s	e	N	e	e	S
27	M	t	g	e	N	s	g	g	s	g	g	g	g	s	s	S	s	G	g	s	g	g	e	G	e	g	S
28	P	t	e	g	G	s	s	s	s	s	s	s	s	g	g	S	s	S	s	s	g	g	g	G	g	g	S
29	M	t	g	g	E	s	g	g	s	g	g	g	e	g	g	G	s	G	e	s	s	g	g	E	e	g	G
30	M	t	g	g	E	s	g	s	s	g	g	g	g	g	g	G	s	G	e	s	g	s	n	S		e	G

EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA.....Purificación Cruz Cruz

Nº	QUI EN CEN TRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
31	M	T	e	e	N	s	g	g	s	g	g	e	s	n	g	G	s	E	g	s	s	s	n		e	g	S
32	M	T	g	s	E	s	g	g	s	g	g	g	e	g	G	s	E	n	s	g	g	e	S	e	g	G	
33	M	T	g	g	G	s	g	s	s	s	g	g	e	e	g	S	s	G	e	g	g	g	n	E	e	e	G
34	P	T	e	s	S	s	g	g	s	g	g	e	g	n	g	E	g	G	s	g	n	n	g	G	g	s	S
35	M	T	n	s	E	s	g	g	g	s	g	e	s	s	g	E	s	G	g	g	g	n	e	G	e	g	G
36	M	T	e	g	S	s	g	s	s	s	s	s	g	e	S	s	S	g	s	g	s	e	G	e	e	S	
37	P	T	g	g	E	s	g	g	g	g	g	e	e	e	g	G	g	E	G	g	g	g	e	G	e	e	G
38	M	T	n	s	S	s	g	s	s	s	s	g	s	g	s	S	s	E	E	s	g	s	g	S		e	s
39	M	T	s	s	N	g	s	e	s	g	g	g	e	g	g	G	s	G	E	s	s	g	e	G	e	n	s
40	M	T	e	g	S	s	g	s	g	e	g	s	g	g	g	G	g	G	G	g	s	s	e	G	s	g	s
41	M	T	g	g	N	e	g	s	s	s	g	g	e	g	g	S	s	G	E	s	s	s				g	g
42	M	T	e	s	G	s	e	g	s	s	e	g	g	s	s	G	s	G	G	s	g	s	n	N	e	e	g
43	M	T	e	g	N	s	g	s	s	g	g	s	s	g	e	S	s	S	E	s	s	s	g	S	n	n	s
44	P	T	g	e	N	s	g	s	s	s	g	g	g	g	s	S	g	S	G	s	g	e	n	S	g	g	s
45	M	F	e	g	N	s	s	s	s	s	g	s	g	g	g	S	s	S	G	s	s	s	g	E	g	g	s
46	M	Y	e	s	S	s	g	s	s	s	s	s	s	g	S	g	E	N	s	s	s	n	G	n	n	g	
47	M	Y	g	g	S	s	s	s	s	g	e	e	s	g	g	S	s	G	E	s	g	s	e	E	g	g	s
48	P	Y	g	e	N	s	g	g	s	g	g	g	s	e	g	S	s	G	G	s	g	g	g	S	g	g	s
49	M	Y	e	e	G	s	g	s	s	g	s	g	G	g	e	G	s	E	N	g	g	g	n	E	g	g	s
50	P	Y	g	s	G	n	s	s	g	s	e	g	S	n	s	N	g	E	s	g	s	n	g	S	n	s	s
51	M	Y	g	g	E	s	g	s	s	s	s	e	S	s	s	G	s	S	s	s	s	s	n	S	s	n	s
52	P	Y	g	g	N	s	s	s	s	g	g	g	G	s	e	G	s	G	e	s	s	s	e	E	g	g	g
53	M	Y	e	s	G	s	s	n	g	s	s	s	S	n	s	G	s	N	s	g	s	n	e	S	n	n	s
54	M	Y	g	g	E	s	g	e	s	s	g	g	S	g	g	G	s	G	g	s	g	s	g	S	s	g	g
55	M	Y	e	s	G	s	g	s	s	g	g	s	G	e	s	S	g	S	g	s	g	s	n	S	g	g	g
56	M	Y	s	e	E	n	g	g	s	s	s	s	N	e	e	G	s	S	e	s	g	s	e	N	n	e	s
57	M	Y				n		n	s	s		s			e		e										s
58	M	Y	n	g	E	s	g	g	s	s	g	g	S	e	g	G	g	G	s	s	s	g	e	G	g	e	s
59	M	Y	e	s	S	s	e	g	g	g	g	e	G	g	g	G	s	E	e	s	s	s	n	S	e	s	g
60	P	Y	g	n	G	s	s	s	s	s	s	s	S	s	s	G	s		e	s	s	g	n	N	n	g	G
61	M	Y	g		E	n	s	s	s	s	s	g	G	g	s	G	s	S	g	s	g	s		G		n	S
62	M	Y	g	e	E	s	g	g	g	g	g	e	S	e	e	E	g	G	g	g	g	g	e	E	e	e	G

Tabla 4. Datos del cuestionario para padres.

P: padre; M: madre;

T: Toledo; F: Fuensalida; Y: Yepes;

N: nunca; e: escasamente; g: generalmente; s: siempre

El cuestionario fue contestado mayoritariamente por las madres (74%), dato que nos hace concluir la mayor implicación de las madres en la educación de los hijos/as.

Al tratarse de preguntas sobre las emociones y la comunicación de los sentimientos, puede considerarse que en la mayoría de los casos son temas más cercanos a las madres, debido fundamentalmente a la separación tradicional de los papeles dentro de la familia, que parece se mantiene vigente en la actualidad, aunque el porcentaje del 18% de padres es mayor de lo esperado inicialmente.

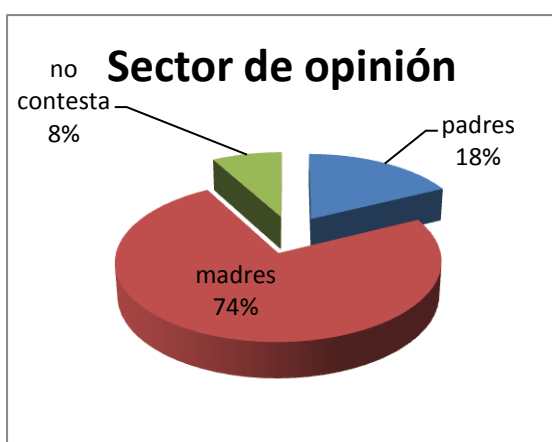


Gráfico 1: Sector de opinión

Sólo en un caso se manifiesta haber realizado el cuestionario por el padre y la madre conjuntamente. Este caso, que se sale del muestreo general manifiesta como lo ideal y lo real suelen estar distanciados, sin embargo nos indica que también es posible encontrar casos que nos sorprenden y hacen que mantengamos la esperanza en el sistema educativo.

### **CUESTIÓN N° 1: ¿le oculta usted los problemas graves a su hijo/a?**

*“La mayoría de los psicólogos piensan que los padres no deberían ocultar los problemas graves a sus hijos más pequeños. Los niños son mucho más flexibles de lo que se piensa y se benefician con explicaciones realistas de los problema”.*

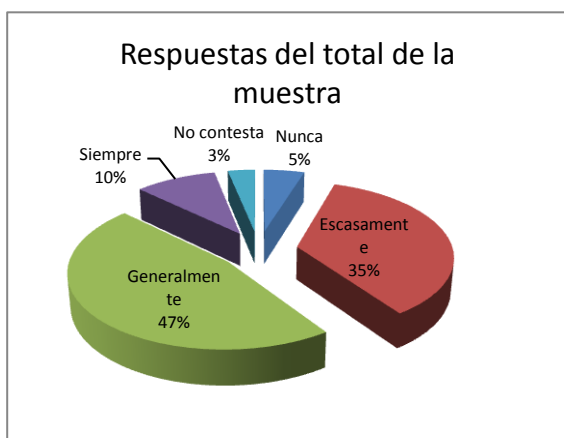


Gráfico 2: Respuesta de la muestra

En este caso parece que la mayoría de las familias prefiere ocultar a los niños y niñas los problemas graves, un 57% frente a un 40% que cree lo contrario. Existe poca contundencia en la respuesta ya que no existe una gran diferencia entre los partidarios o no de comentar los problemas con nuestros hijos/as.

Es significativa la diferencia entre padres y madres. En el sector padres el segmento partidario de ocultar los problemas (siempre o generalmente) es del 64 % frente al 55 % de las madres. Este dato nos puede llevar a concluir la mejor disposición de las madres para afrontar los problemas graves, siendo más partidarias de afrontar los problemas desde pequeños.

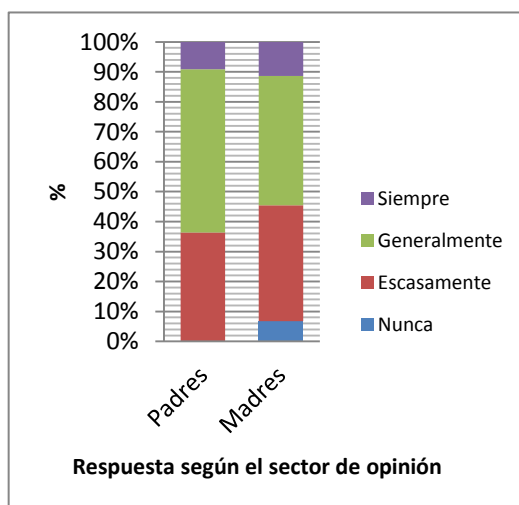


Gráfico 3: Respuesta según sector

**CUESTIÓN N° 2: ¿Discute usted abiertamente los errores con su hijo/a?**

*“Para volverse realistas en su pensamiento y sus expectativas, los niños deben aprender a aceptar tanto los atributos positivos como los defectos de sus padres”.*

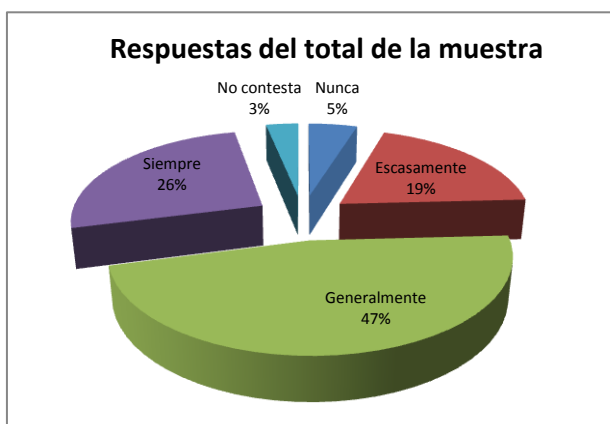


Gráfico 4: Respuesta ítem 2

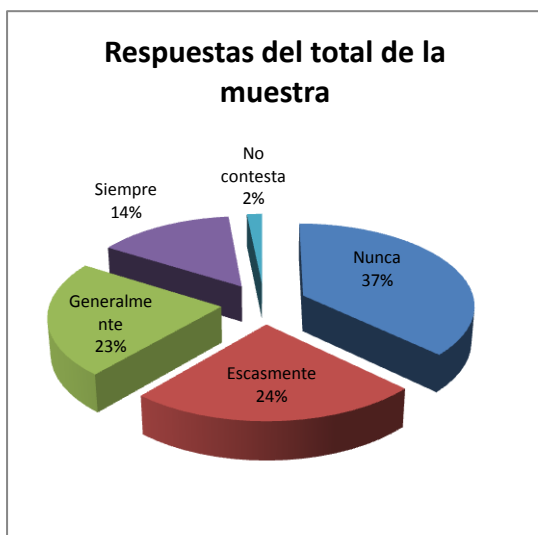
Parece que la mayoría de la muestra es partidaria del debate abierto de los errores con sus hijos. Entre los que no lo consideran adecuado, un 24%, no se encuentran diferencias entre los distintos sectores, poblaciones, formación o trabajo de los padres.

**CUESTIÓN N° 3: ¿Ve su hijo/a más de doce horas de televisión semanales?**

*“El niño promedio mira en realidad 24 horas de televisión semanales, y esto es demasiado. Esta actividad pasiva hace muy poco para promover las capacidades en I.E. Los programas violentos de TV son particularmente problemáticos para los niños que tienen dificultades para controlar su ira”.*



Sorprende el porcentaje de padres que manifiestan que sus hijos nunca ven más de 12 horas de televisión semanales. Se esperaba que la gran mayoría respondiese de



forma positiva a este ítem. Se puede pensar que esta respuesta incide en la falta de atención de un niño de 5 años para permanecer mucho tiempo en la misma actividad. También puede estar condicionada por responder aquello que consideramos como correcto, ya que estamos convencidos que no es bueno permanecer mucho tiempo ante la televisión.

Gráfico 5: Respuestas ítem 3

**CUESTIÓN N° 4: ¿Tiene usted un ordenador en casa?**

Como era de esperar la gran mayoría de las familias disponen ya de ordenador en casa. De las 6 respuestas que manifiestan no disponer de ordenador tenemos casos diferentes:

- Dos de ellas manifiestan estar en situación de paro laboral madre, por lo que la causa debe de ser fundamentalmente económica
- En 4 casos coincide con la localidad más pequeña, lo que nos puede llevar a concluir que es más fácil el acceso a las nuevas tecnologías en las grandes poblaciones.



Gráfico 6: Respuestas ítem 4

- 4 casos son del colectivo de asalariados tanto el padre como la madre. En este caso las causas pueden ser variadas. En dos casos el nivel de estudios declarado es bajo, por lo que puede deberse a la falta de uso de los padres. En los otros dos casos el nivel de estudios es alto y puede representar a un colectivo que voluntariamente se niega a la utilización del ordenador en casa por considerarlo negativo para la educación de sus hijos.

**CUESTIÓN N° 5: ¿Se considera usted una persona optimista?**

El 84% dan una respuesta afirmativa a la cuestión planteada. Los estudios muestran que los niños que son optimistas son más felices, tienen más éxito en la escuela y son realmente más saludables desde el punto de vista físico. La forma fundamental en que los hijos desarrollan una actitud optimista o pesimista es observando y escuchando.

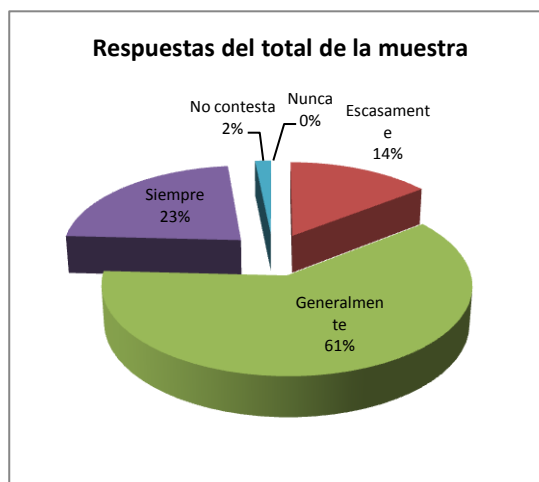


Gráfico 7: Respuestas ítem 5

**CUESTIÓN N° 6: ¿Ayuda usted a su hijo/a a cultivar amistades?**

Los investigadores en el campo del desarrollo infantil creen que tener un "mejor amigo", particularmente entre los 9 y los 12 años, constituye un hito de desarrollo

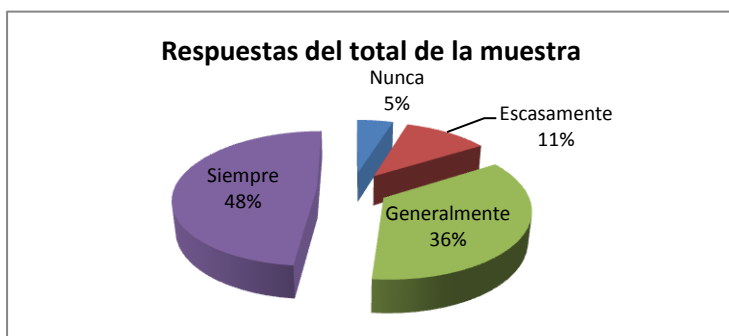


Gráfico 8: Respuestas ítem 6

crítico en el aprendizaje para tener relaciones íntimas. La enseñanza de las capacidades para cultivar amistades debería comenzar apenas el niño comienza a caminar.

**CUESTIÓN N° 7:** ¿Controla usted los contenidos violentos de los programas de televisión y de los videojuegos de su hijo/a?



Gráfico 9: Respuestas ítem 7

La respuesta es generalmente afirmativa y denota un interés por parte de los padres de cuidar lo que sus hijos hacen o ven. Los contenidos violentos desensibilizan en cuanto a los sentimientos y las preocupaciones de los demás.

**CUESTIÓN N° 8:** ¿Pasa usted quince minutos o más al día con su hijo/a en juegos o actividades no estructuradas?

A pesar del resultado de la respuesta de la muestra, lamentablemente, los padres de hoy pasan cada vez menos tiempo con sus hijos. Por lo tanto, esta respuesta puede estar sesgada.

Dedicar un tiempo determinado para jugar con los niños más pequeños y en actividades no estructuradas con los hijos mayores, mejora su imagen propia y su confianza en sí mismos.

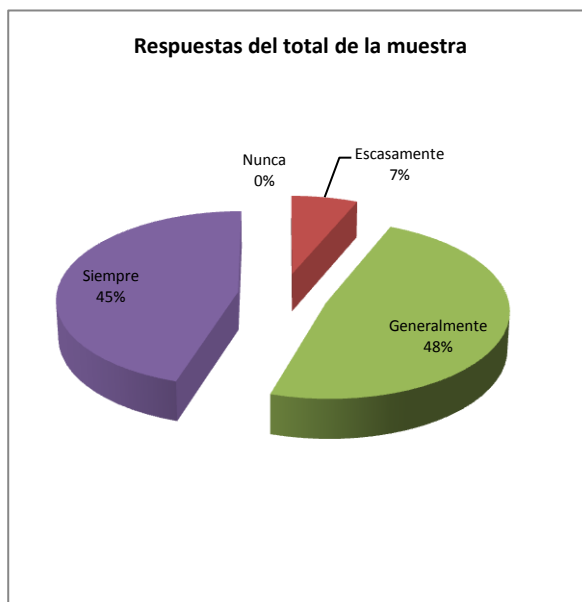


Gráfico 10: Respuestas ítem 8

**CUESTIÓN N° 9: ¿Tiene usted formas claras y coherentes de disciplinar a su hijo/a y de hacer respetar las normas?**

Los padres autorizados podrían prevenir un número significativo de problemas experimentados actualmente por los niños. Ser padres en forma autorizada combina el estímulo con la disciplina coherente y apropiada. Muchos expertos creen que los padres totalmente permisivos son la causa de un número creciente de problemas de la niñez, incluyendo la conducta provocativa y antisocial.

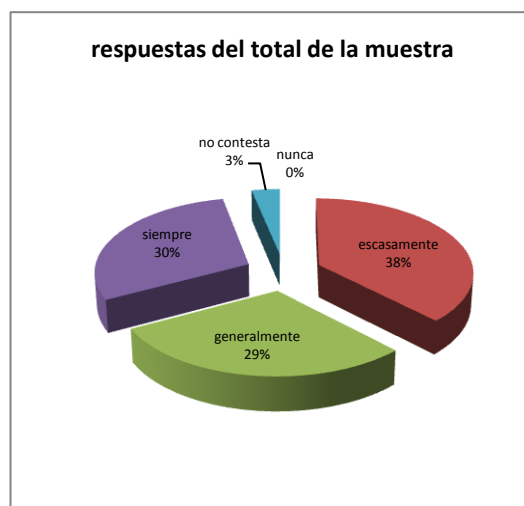
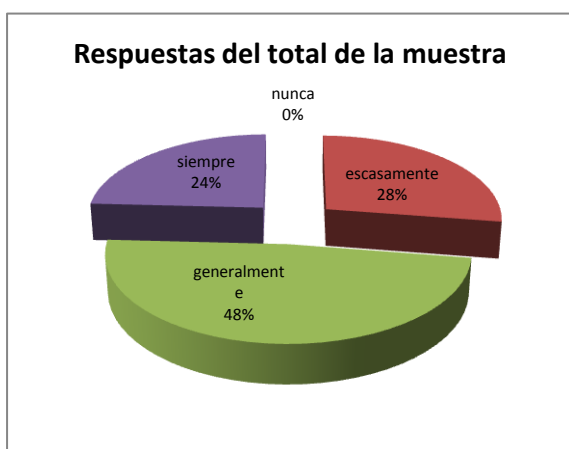


Gráfico 11: Respuesta ítem 9

**CUESTIÓN N° 10: ¿Participa usted junto a su hijo/a, de forma regular, en actividades fuera del entorno familiar?**

*“Los niños aprenden a preocuparse por los demás haciendo, no simplemente hablando. Las actividades de servicio la comunidad también les enseña a los niños muchas capacidades sociales y los ayudan a mantenerse alejados de los inconvenientes”.*

Aunque la mayoría (un 72 %) manifiesta realizar actividades no regladas con sus



hijos, lo que realmente preocupa es el otro 28 % que manifiesta que no realiza actividades fuera del entorno familiar. En este caso las causas pueden centrarse en el exceso de tiempo de trabajo o en la poca importancia que los padres dan a las actividades que no son puramente académicas (las notas).

Gráfico 12. Respuesta ítem 10

**CUESTIÓN N° 11:** ¿Es usted veraz y sincero con su hijo/a, incluso con respecto a temas dolorosos como una enfermedad o la pérdida de un empleo?

*“Muchos padres intentan proteger a sus hijos del estrés, de preservar la inocencia de su niñez, pero en realidad esto produce más daño que bien. Los niños que no han aprendido a enfrentar efectivamente el estrés se tornan vulnerables a problemas más graves cuando crecen, en particular en sus relaciones*



Gráfico 13. Respuesta ítem 11

**CUESTIÓN N° 12:** ¿Le enseña usted a su hijo/a a relajarse como una forma de enfrentarse al estrés, el dolor o la ansiedad?

*“Se puede enseñar formas de relajación incluso a los niños de 4 o 5 años. Esto no les ayudará a enfrentar los problemas inmediatos, pero puede ayudarles a vivir más tiempo y de manera más saludable”.*



Gráfico 14. Respuesta ítem 12

No parece que se dé una clara importancia al hecho de aprender a relajarse. La formación de los padres (a través de Escuelas de Padres, por ejemplo) parece escasa en este aspecto. También es fruto de la educación recibida por los padres, que aprendieron normas de forma mucho más autónoma (juegos de la calle), donde tienen poca importancia este aspecto.

**CUESTIÓN N° 13:** ¿Interviene usted cuando su hijo/a experimenta dificultades para resolver un problema?

*“Surge de las investigaciones, que los niños pueden resolver problemas mucho antes de los que solía pensarse. Cuando aprenden a resolver sus propios problemas, adquieren confianza en sí mismos y aprenden capacidades sociales importantes”.*

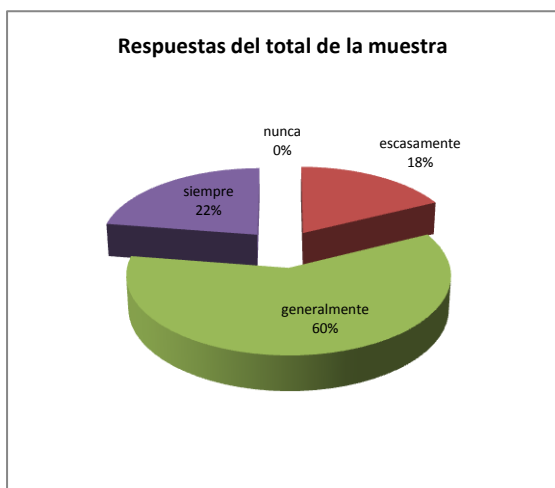


Gráfico 15. Respuesta ítem 13

La respuesta es mayoritariamente positiva, un 82 %, lo que puede indicar la poca autonomía que damos a nuestros hijos en la gestión de sus sentimientos. El proteccionismo limita profundamente el desarrollo emocional de los niños, ya que el niño se limita a esperar a que un adulto le solucione el problema, sin intentar su resolución.

**CUESTIÓN N° 14:** ¿Celebran reuniones familiares regulares?

*“Los niños utilizan los modelos como la forma individual más importante para aprender capacidades emocionales y sociales. Las reuniones familiares son una forma ideal de enseñarles a resolver tan alto de problemas y a funcionar en grupo”.*

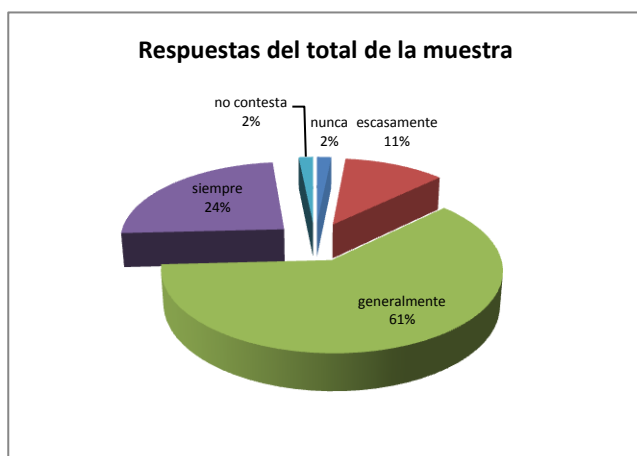


Gráfico 16. Respuesta ítem 14

Sorprende el porcentaje del 11% que manifiesta que escasamente se reúnen familiarmente y el 2 % que no se reúnen. Los modelos familiares van evolucionando y cada vez es más complicado el mantenimiento de la familia tradicional.

**CUESTIÓN N° 15:** ¿Insiste usted en que su hijo/a siempre exhiba buenos modales con los demás?

*“Los buenos modales son fáciles de enseñar y extremadamente importantes para la escuela y el éxito social”.*

Los modales sociales se consideran, según las respuestas, de gran importancia. Esto tiene una doble lectura:

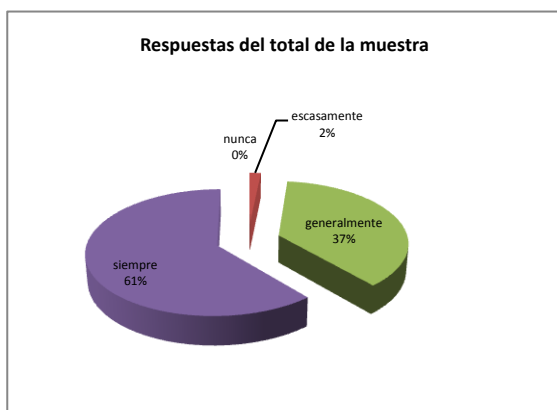


Gráfico 17. Respuesta ítem 15

- Consideramos los mismos como antesala de la sociedad y por tanto, como preparación para una correcta integración social.
- Consideramos más importante lo que piensan los demás que el conseguir una correcta educación de nuestros hijos.

Cuidamos en exceso las formas.

**CUESTIÓN N° 16:** ¿Se toma usted tiempo para enseñarles a sus hijos a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, inclusive sus problemas?

*“Un número creciente de estudios muestran que el sentido del humor no sólo constituye una capacidad social importante, sino que representa también un factor significativo para la salud mental y física de un niño”.*

El refrán castellano de “a mal tiempo, buena cara” parece que no se transmite con facilidad. Más del 30 % de las respuestas no considera importante el hecho de quitar hierro o importancia a los problemas cotidianos. Vivimos cada día con más seriedad los aspectos sencillos de nuestras vidas.

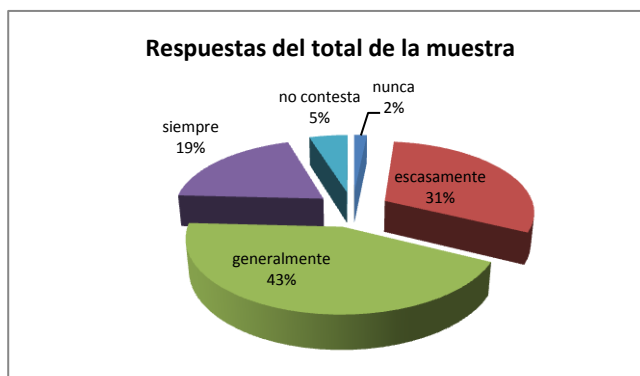


Gráfico 18. Respuesta ítem 16

**CUESTIÓN N° 17:** ¿Es usted flexible con los hábitos rutinarios y la necesidad de organización de su hijo/a?

*“Es necesario ser flexible en muchos aspectos, pero no en cuanto a los hábitos de estudio y las capacidades de trabajo. Para tener éxito en la escuela y más tarde en el trabajo, los hijos necesitan aprender autodisciplina, manejo del tiempo y capacidades de organización”.*

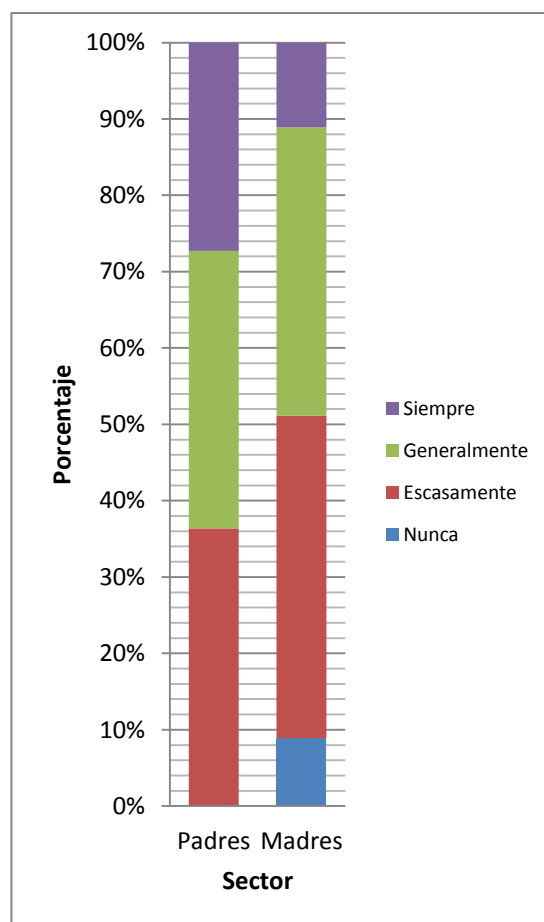


**Gráfico 19. Respuesta ítem 17**

Como parecía previsible cambia cuando los datos se dividen según el sexo que responde al cuestionario. En este caso resulta claramente más flexible el sector de los padres con un porcentaje del 64 % (entre los que responden siempre y generalmente), frente al sector de madres con un 49 %.

Podemos concluir que en el tema del orden y los hábitos rutinarios los padres son más flexibles, o lo que es lo mismo, dan menos importancia al hecho de que los hijos sean ordenados y organizados.

El conjunto de respuestas muestra una total falta de definición al dividirse prácticamente al 50 % los partidarios y no partidarias de la flexibilidad de los hábitos y de organización.



**Gráfico 20. Porcentaje ítem 17**



**CUESTIÓN N° 18:** ¿Alienta usted a su hijo/a a seguir intentando aún cuando se queje de que algo es demasiado difícil o inclusive cuando fracasa?



*“Uno de los ingredientes más importantes para convertirse en un gran realizador es la capacidad de superar la frustración y mantener un esfuerzo persistente frente al fracaso.”*

Gráfico 21. Porcentaje ítem 18

**CUESTIÓN N° 19:** ¿Insiste usted en que su hijo/a mantenga una dieta saludable y un ejercicio diario?

*“Además de los beneficios físicos obvios de una buena dieta y del ejercicio, un estilo de vida saludable desempeña un papel importante en la bioquímica del cerebro en desarrollo de su hijo”.*

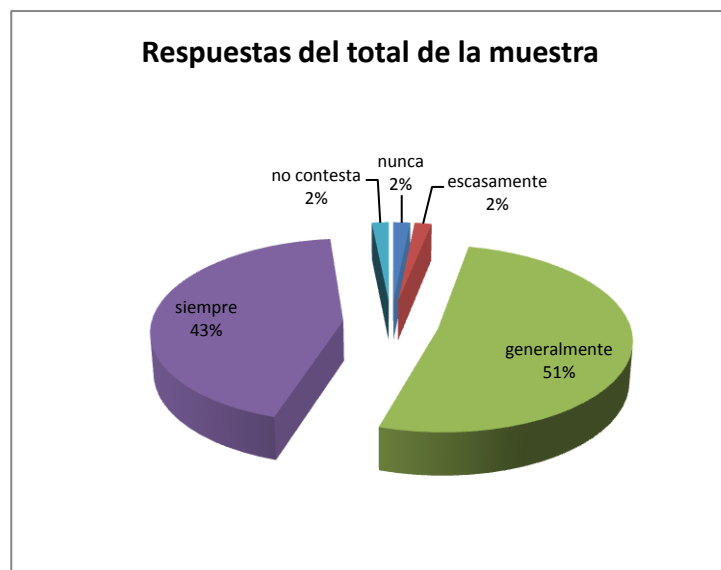


Gráfico 22. Respuesta ítem 19

**CUESTIÓN N° 20:** ¿Confronta usted a su hijo/a cuando sabe que no dice la verdad aún en una cuestión menor?

*“La comprensión de la sinceridad se modifica en los niños a medida que crecen, pero en el marco familiar, se debería poner siempre el acento en el hecho de ser veraces”.*

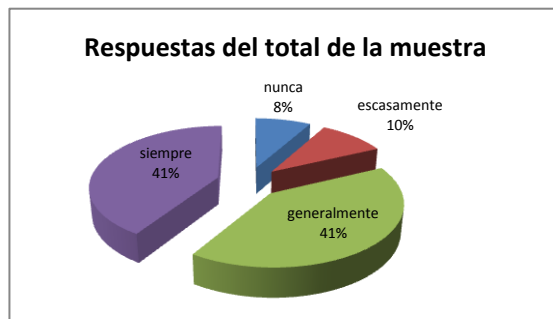


Gráfico 23. Respuesta ítem 20

**CUESTIÓN N° 21:** ¿Respeta usted la intimidad de su hijo/a, aún cuando sospecha que está haciendo algo perjudicial para sí mismo y para los demás?

*“Cuando uno educa a los niños, la intimidad y la confianza van de la mano. A cualquier edad, los niños deberían comprender la diferencia entre lo que puede mantenerse privado y lo que el padre o madre debe saber”.*

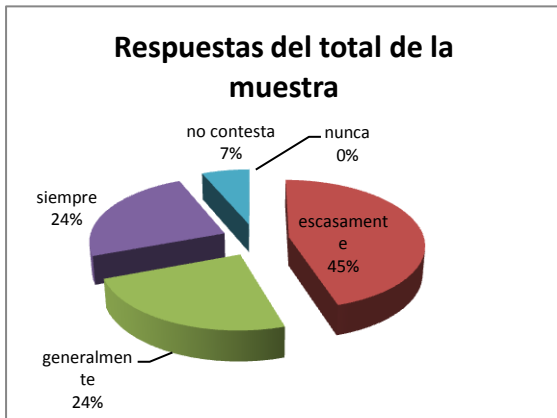


Gráfico 24. Respuesta ítem 21

Las respuestas están prácticamente divididas al 50 %. Este aspecto nos indica una cierta falta de criterio en todo lo referido a la privacidad de nuestros hijos. Éste es un debate abierto socialmente que se acrecienta con la edad de los niños, con el uso de las nuevas tecnologías, etc. No queda claro que los padres sepan si deben o no intervenir a pesar de que su actuación

conlleve interferir en la intimidad de su hijo. El control paterno no es un aspecto generalizado.

Crecen en el mercado los sistemas de control paternal de contenidos, y de alguna forma se va limitando a los niños desde el nacimiento. En la edad de referencia del cuestionario, 5 años, el control parece algo necesario, a pesar de que el 50 % de las familias no lo vean así.

**CUESTIÓN N° 22:** ¿Deja usted que el profesor de su hijo/a maneje problemas de motivación en la escuela sin su participación?

*“La motivación empieza por casa. Cuanto más participen los padres en la educación de sus hijos, tantas más probabilidades tendrán los niños de tener éxito”.*

Las respuestas en este aspecto no son concluyentes ya que tan sólo el 59 % tiene claro que los profesores puedan intervenir en los problemas de motivación en la escuela.

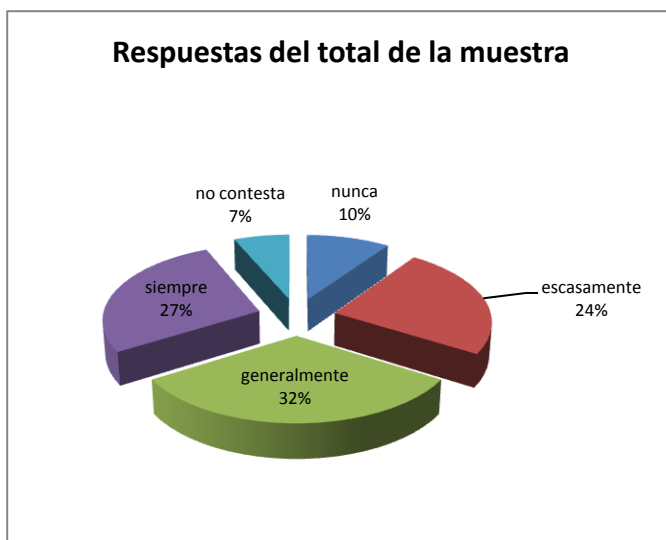


Gráfico 25. Respuesta ítem 22

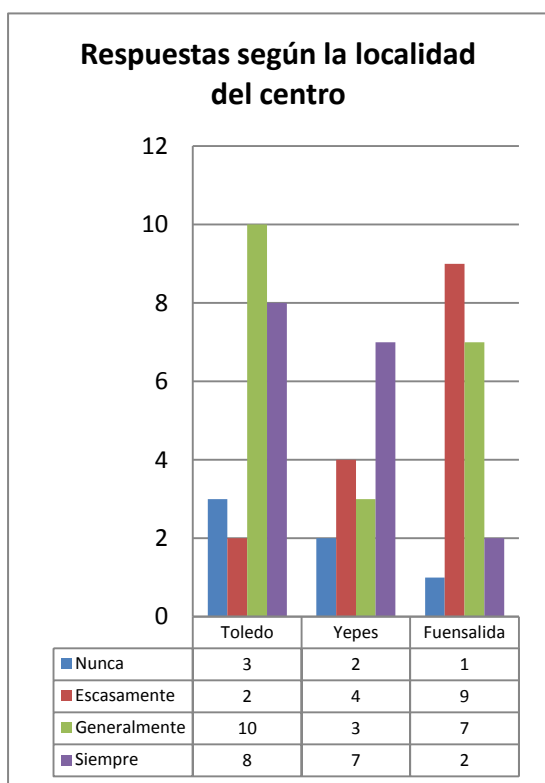


Gráfico 26. Respuesta según localidad del

Cuando hacemos un análisis por localidades apreciamos serias diferencias:

- En el centro de Toledo los padres son mayoritariamente partidarios de la intervención del profesor. Puede entenderse que delegan (se fían) en el profesor para que intervenga en los problemas del niño.
- En el centro de Yepes, aún siendo mayoritaria la opción de permitir al profesor la intervención, existe un mayor porcentaje en contra.
- En el centro de Fuensalida la opinión de las familias se encuentra dividida prácticamente al 50 %.

**CUESTIÓN N° 23:** ¿Cree usted que debería ser más tolerante con los problemas de sus hijos porque usted tiene los mismos o similares?

En este caso sorprende el alto porcentaje de padres y madres que no contestan a la cuestión. Parece que nos cuesta reconocer que tenemos problemas y sin embargo sí los vemos en los demás.

Con respecto a las respuestas, no podemos concluir con claridad ya que el mayor porcentaje se inclina por ser más tolerante, pero el 52 % no son datos contundentes.

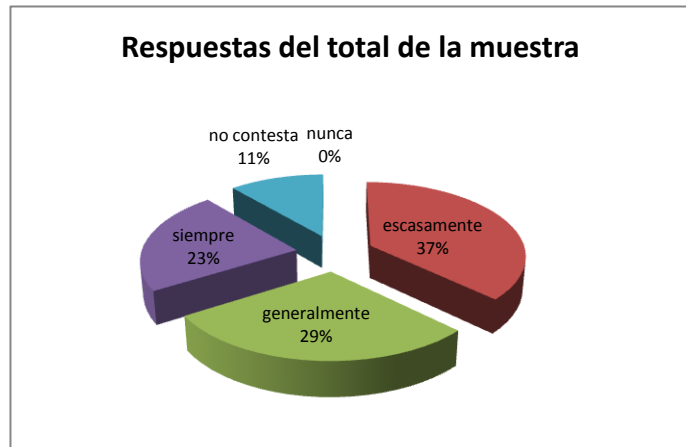


Gráfico 27. Respuesta ítem 23

**CUESTIÓN N° 24:** ¿Deja usted tranquilo a su hijo/a si no quiere hablar algo que lo irrita o que lo perturba?

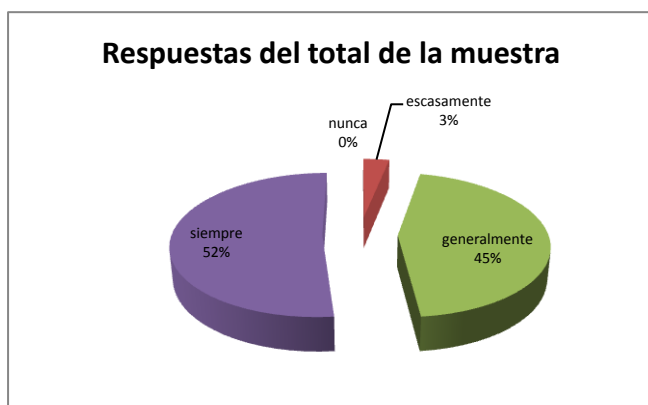
*“A muy pocos niños les gusta hablar de lo que los perturba, pero desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional, se debería alentar a los hijos para que hablen de sus sentimientos.*

*Hablar de los problemas y utilizar palabras para los sentimientos puede cambiar la forma en que el cerebro de un niño se desarrolla, formando vínculos entre la parte emocional y la parte pensante del cerebro”.*



Gráfico 28. Respuesta ítem 24

**CUESTIÓN N° 25: ¿Cree usted que todo problema tiene una solución?**



*“Se les puede enseñar a los niños, así como a los adolescentes y adultos, a buscar soluciones en lugar de dilatar los problemas. Esta forma positiva de ver el mundo puede mejorar la confianza en sí mismo y las relaciones de su hijo”.*

**Gráfico 29. Respuesta ítem 25**

**APARTADO OBSERVACIONES**

- “Es bastante interesante ya que nos permite analizar la manera en que estamos educando a nuestros propios hijos y nos hace plantear nuevos caminos para que se desarrollen lo más positivamente y sepan desenvolverse en todas las situaciones a los que deberán enfrentarse diariamente”.
- “Algunas preguntas resultan difíciles de contestar”.
- “Te hace reflexionar sobre algunas cuestiones”.
- “Considero ciertas preguntas poco adecuadas para referirse a alumnos de Educación Infantil”.
- “A veces nos falta tiempo para estar con los hijos y cuando leemos esto nos hace recapacitar, es muy útil”.
- “Es útil para saber que podemos hacer en situaciones de conflicto con los hijos o que ellos mejoren”.
- “En algunas preguntas no considero ninguna opción acertada”.
- “Sería muy interesante conocer, ante muchos aspectos y cuestiones que aquí se plantean, cómo deberíamos actuar los padres, ya que quizás sea muy diferente a lo que hacemos en realidad (por ejemplo ocultar problemas, tolerancia, enfados y regañinas....)”

- “Probablemente habría que dar alguna clase a muchos padres para que aprendiesen a exteriorizar sus sentimientos, a relacionarse con otras personas, a controlar muchos tipos de reacciones ante diversas situaciones que muchas veces se nos van de las manos, para que así se pueda experimentar con nuestros hijos”.
- “Me parece una tarea muy interesante y muy real. Muchas de las cuestiones que se plantean son el día a día con los niños. Me gustaría y sería de gran interés para nosotros las conclusiones a las que llegara el estudio sobre la educación emocional que vais a desarrollar. Así mismo, deciros que podéis contar con mi ayuda para cualquier cosa que necesites”.
- “Está muy bien porque con este instrumento se busca un fin interesante e útil”.
- “Falta mayor claridad en algunas de las preguntas”.
- “Hay preguntas que se prestan a la confusión”.
- “Me parece un instrumento útil, siempre que se saquen conclusiones que puedan influir positivamente en la enseñanza de los niños de esta etapa, que es la base de la educación de una persona a todos los niveles. En mi caso, esta etapa que terminará este año ha sido primordial para mi hijo y la profesora lo mejor que le ha pasado.”
- “No lo entiendo del todo. Pero me parece muy interesante”.
- “Me parece algo imprescindible para una buena educación de hijos y padres”.
- “Es interesante, pero muchas veces, aunque los padres sepamos lo que se debe de hacer, todo depende mucho de las circunstancias familiares, personales y laborales de la familia”.
- “No comprendo qué es manejar los problemas de motivación en el colegio por parte del profesor y cuál puede ser nuestra participación, salvo la motivación que trabajamos ya en casa”.
- “La pregunta nº 21 me parece un poco confusa, una cosa es respetar la intimidad del niño y la otra, dejarle hacer algo perjudicial para él o para los demás
- “Me parece muy interesante. En mi opinión todo en la vida se resuelve con sentido común y objetivizando (relativizando) los problemas. Por ello, además de leer o escribir, hay que enseñarles a saber comportarse y enfrentarse a los problemas.”

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



## CUESTIONARIO- ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS (cumplimentado por sus profesores/as)

### (Estudio de investigación sobre la Educación Emocional en los niños de Educación Infantil)

Con el presente instrumento se pretende recoger su opinión, de forma anónima, sobre la competencia emocional que se plantea en Educación Infantil, en el ciclo de 3 a 6 años. Su contribución es de gran interés para la mejora de este tema. Por ello, con el fin de poder recoger oportunamente su opinión le rogamos que actúe del modo siguiente: marcar con una cruz en la opción que se considere más adecuada.

Muchas gracias por su valiosa contribución.

DATOS IDENTIFICATIVOS				
ALUMNO/A	Curso			
	Iniciales			
	Edad en meses			
PROFESOR/A	Género	Femenino		
		Masculino		
	Experiencia docente (en años)			
CENTRO	Tipo de centro	Público		
		Concertado		
		Privado		
	Ubicación	Localidad		
		Provincia		
Nº de unidades de Educación Infantil				

<b>¿SABEN SUS ALUMNOS IDENTIFICAR, EXPRESAR Y CONTROLAR SUS EMOCIONES?</b>		NUNCA	ESCASAMENTE	GENERALMENTE	SIEMPRE
AUTOCONCIENCIA	1. Siempre que está de mal humor, sabe porqué se siente así				
	2. Si algo le molesta lo dice claramente				
	3. Conocer a nuevas personas, es importante para él/ella				
	4. Está atento/a a lo que ocurre a su alrededor				
EL AUTOCONTROL	5. Cuando está molesto/a trata de no desquitarse con las demás personas				
	6. Cuando está enfadado se muestra agresivo				
	7. Antes de decir algo ofensivo, lo piensa muchas veces y no lo dice				
	8. Jamás se siente superior a las demás personas				
LA MOTIVACIÓN	9. Realiza sus tareas de buena gana sin necesidad de obligarle o amenazarle.				
	10. Se le ve un niño/a feliz y así lo muestra.				
	11. Aprecia las cosas positivas de la gente.				
	12. Cuando se propone realizar algo, siempre lo termina.				



EMPATÍA	13. Trata de comprender las razones de las acciones de los demás.				
	14. No discrimina a nadie por sexo, condición social o grado académico.				
	15. Cuando una persona conocida o allegada se encuentra en dificultades le ofrece su ayuda.				
	16. Si ve a alguien triste o muy mal, trata de acercarse y darle consuelo.				
RELACIÓN CON LOS DEMÁS	17. Siempre muestra una sonrisa y cara amable a los demás.				
	18. Cuando llega a cualquier lugar, siempre saluda a la gente aunque no la conozca.				
	19. Puede acordarse con facilidad del nombre de las personas.				
	20. No le gusta tirar basura, pues respeta el espacio de los demás.				
	21. Puede controlar emociones como enojo, tristeza o euforia.				
	22. Evita juntarse con todos, prefiere estar solo/a o con amigos muy conocidos.				
	23. Preferiría quedarse en la casa haciendo otras cosas y no acudir al colegio.				
	24. Los trabajos de grupo dentro de la clase, prefiere hacerlos solo/a.				
	25. Le gusta contar sus problemas.				
	26. Tiene iniciativa para empezar a hacer algo, como tareas y trabajos asignados dentro de la clase o casa.				
	27. Expresa a los demás, de forma no verbal, sus sentimientos y emociones.				

Valore seguidamente este instrumento. Para ello, elija una de las opciones en cada una de las líneas que figuran a continuación.

a)- El instrumento resulta:

Inútil.....  Útil.....

Confuso.....  Claro.....

Aburrido.....  Interesante.....

Otra valoración (señalar): \_\_\_\_\_

Señale si sobra algo en el instrumento, eligiendo una de las opiniones

No sobra.....  Sí sobra.....

Escriba lo que sobra (si eligió sí):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Señale si falta algo en el instrumento o no, eligiendo una de las opciones

No falta.....  Sí falta.....

Escriba lo que falta (si eligió sí):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Escriba las observaciones que desee hacer sobre este instrumento:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha de cumplimentación: \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

MUCHAS GRACIAS

## ANALISIS DEL CUESTIONARIO-ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS (cumplimentado por sus profesores)

<b>DATOS DEL CUESTIONARIO-ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS (CUMPLIMENTADO POR SUS PROFESORES/AS)</b>																												
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	T	e	n	e	E	n	N	g	n	g	N	e	g	e	e	e	e	e	n	g	g	N	S	G	g	n	N	n
2	T	g	g	g	S	e	E	g	e	s	S	s	s	s	n	g	g	g	g	g	g	S	N	N	n	g	S	n
3	T	g	g	g	G	g	G	e	e	g	G	e	s	e	g	e	e	g	g	g	g	E	N	N	n	g	G	e
4	T	s	s	s	S	e	E	e	g	g	E	g	s	g	e	g	g	e	g	g	g	E	E	N	n	g	G	n
5	T	e	e	g	G	e	E	s	n	s	G	e	g	e	n	g	g	g	n	e	s	E	E	N	e	n	N	n
6	T	g	s	g	S	g	G	n	g	s	S	s	s	e	n	s	s	g	s	g	g	E	N	N	n	s	S	s
7	T	g	g	g	G	e	E	g	e	g	G	g	g	g	n	g	g	g	e	g	g	G	N	N	n	g	G	g
8	T	g	g	g	G	g	E	e	g	g	S	e	g	e	g	e	e	g	e	g	e	E	N	N	n	g	G	e
9	T	s	n	e	S	n	N	s	n	s	E	e	s	e	n	g	g	n	n	g	g	N	G	E	g	n	G	n
10	T	g	g	g	G	n	N	e	e	g	G	g	g	g	e	g	g	e	e	g	g	G	N	N	n	g	E	e
11	T	s	s	g	S	n	N	g	n	s	S	s	s	s	n	s	s	s	g	g	g	S	N	N	n	s	S	g
12	T	e	n	e	G	n	N	s	n	g	E	g	g	e	n	g	g	e	e	e	g	E	N	N	e	e	E	n
13	T	g	s	g	S	e	N	g	e	s	S	g	g	g	n	g	g	g	g	g	g	G	N	N	n	g	G	e
14	T	e	e	g	G	n	N	n	g	s	G	e	s	e	g	e	e	e	e	g	e	E	N	N	n	n	G	n
15	T	s	s	s	S	n	N	g	e	s	S	s	s	g	n	s	s	s	s	g	g	G	N	N	n	s	S	g
16	T	e	n	e	G	n	N	s	n	s	N	e	g	e	n	e	e	n	n	g	g	E	S	G	g	n	N	n
17	T	g	g	e	E	g	g	e	e	e	E	e	e	e	g	e	e	e	e	g	g	E	G	G	e	e	N	n
18	T	e	e	n	E	e	e	s	n	e	N	e	e	e	e	e	e	n	n	e	g	N	S	S	s	n	N	n

EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA.....Purificación Cruz Cruz

Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43											
19	T	e	n	n	E	n	n	s	n	g	N	e	e	e	n	e	e	n	n	e	g	N	S	S	s	n	N	n																											
20	T	e	n	n	E	n	n	s	n	e	N	e	e	e	n	e	e	n	n	e	g	N	S	S	s	n	N	n																											
21	T	e	n	n	E	n	n	s	n	e	N	e	e	e	n	e	e	n	e	e	g	E	S	S	s	n	E	n																											
22	T	g	g	g	G	e	g	e	e	s	G	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	G	N	N	n	g	E	e																											
23	T	g	e	g	S	n	n	s	n	s	S	s	s	g	n	g	g	g	e	g	g	E	N	N	n	g	G	e																											
24	F	s	g	g	S	n	n	s	n	s	S	s	s	g	n	s	s	s	g	g	g	S	N	N	n	s	S	e																											
25	F	e	e	e	E	g	g	e	n	n	S	g	e	e	n	e	e	g	e	e	n	E	N	G	n	e	E	n																											
26	F	g	g	e	G	n	n	g	n	s	G	g	s	g	n	g	g	g	e	g	g	E	E	N	n	e	G	n																											
27	F	n	n	n	N	n	n	s	n	g	N	n	n	n	n	n	n	e	n	n	g	N	E	E	g	n	N	n																											
28	F	n	n	n	G	n	n	s	n	g	E	g	e	g	n	e	e	e	e	e	g	N	S	N	g	e	E	n																											
29	F	n	n	n	S	n	n	s	n	g	E	e	g	e	n	n	n	n	n	e	g	S	S	E	e	n	E	n																											
30	F	e	e	e	G	n	n	s	n	s	G	g	s	g	n	g	g	g	e	g	g	G	N	E	n	g	G	n																											
31	F	s	s	g	S	n	n	g	n	s	S	g	s	g	n	s	s	s	s	s	g	E	N	N	n	s	S	g																											
32	F	s	s	e	E	e	e	g	e	e	G	g	e	e	g	g	g	e	e	n	e	E	N	N	n	g	E	g																											
33	F	g	g	g	G	e	e	e	e	g	G	g	g	e	n	e	e	g	g	g	e		N	E	n	g	G	g																											
34	F	n	n	n	E	n	n	s	n	e	N		g	e	n	n	n	n	n	e	n	E		G	g	n	N	n																											
35	F	g	g	e	G	e	e	s	n	g	G	g	g	g	n	e	e	g	e	e	g	E	E	N	n	e	E	g																											
36	F	e	s	g	S	n	n	g	n	s	S	g	s	g	n	g	g	s	g	s	g	G	N	N	n	g	G	e																											
37	F	n	n	n	S	n	n	s	n	s	G	g	s	g	n	g	g	g	g	g	s	N	G	E	g	e	E	e																											
38	F	g	g	e	G	n	e	g	n	g	G	g	g	g	n	g	g	g	e	g	g	E	E	N	n	g	G	n																											
39	F	e	e	n	E	e	e	g	s	g	E	n	g	e	s	e	e	e	e	e	e	E	S	N	e	e	G	n																											
40	F	n	e	e	E	g	g	n	e	e	G	e	e	n	n	e	e	e	e	e	e	E	G	N	g	e	E	g																											
41	F	n	n	e	E	n	n	s	n	g	E	e	e	e	n	e	e	e	e	e	g	G	G	E	g	e	E	n																											
42	F	g	e	g	G	n	n	s	n	s	G	g	s	g	n	g	e	g	g	g	s	G	N	N	n	e	G	e																											
43	F	g	s	g	G	g	g	e	n	g	S	g	g	e	n	g	g	s	g	s	e	N	N	N	n	g	G	g																											

EL JUEGO TEATRAL COMO HERRAMIENTA.....Purificación Cruz Cruz

Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
44	F		g	g	E	n	n	s	n	g	S	s	g	e	n	g	e	s	e	e	g	G	N	N	n	e	S	e
45	F	g	g	e	G	n	n	g	n	e	S	g	e	g	n	g	g	s	g	g	g	G	N	E	n	g	G	e
46	F	e	e	n	G	n	n	g	n	g	E	e	g	g	n	g	g	e	e	g	s	G	G	N	g	e	G	e
47	F	n	e	e	G	n	n	s	n	g	E	g	g	e	n	g	e	e	e	g	g	N	G	E	e	e	E	e
48	Y	s	s	g	S		n	g	g	s	S	s	s	g		s	s	s	g	g	s	G	N	N	e	s	S	s
49	Y	g	e	g	S		g	e	n	e	S	g	g	e		g	g	s	g	g	s	N	N	E	e	g	N	e
50	Y	g	s	g	S		n	g	s	s	S	s	s	g		g	s	s	s	g	s	E	N	N	n	s	S	s
51	Y	e	e	g	S		g	e		e	G	s	e	g		g	g	g	g	g	g	E	N	N	n	g	S	e
52	Y	s	e	g	G		n	g		s	S	s	g	g		s	s	g	e	g	s	S	N	N	n	g	E	e
53	Y	s	s	s	G		n	s		s	S	s	s	g		g	g	g	e	g	s	S	N	N	n	g	G	g
54	Y	s	s	s	S		n	g		s	S	s	s	s		s	s	s	g	s	s	S	N	N	n	s	S	s
55	Y	g	g	g	S		n	s		s	S	s	s	g		g	g	g	e	g	s	S	N	N	n	g	G	g
56	Y	g	s	s	S		e	e		s	S	s	s	g		g	g	g	e	g	s	E	N	N	n	s	S	g
57	Y	s	s	s	S		n	s		s	S	s	s	s		s	s	s	g	g	s	S	N	N	n	s	G	g
58	Y	g	s	s	S		g	n		s	S	s	s	g		e	e	g	g	g	s	N	N	N	g	s	S	s
59	Y	s	s	g	S		n	g		s	S	s	s	g		g	g	s	s	g	s	S	N	N	n	g	S	s
60	Y	s	g	g	S		n	g		s	S	s	s	g		s	s	s	e	g	s	S	N	N	n	g	S	g
61	Y	g	s	s	S		n	g		s	S	s	s	g		g	g	s	g	g	s	S	N	N	n	g	G	s
62	Y	e	s	s	S		g	e		e	G	g	e	e		g	g	g	e	g	g	N	N	N	e	s	E	s
63	Y	s	s	s	S		n	g		s	S	s	s	g		g	g	g	s	g	s	S	N	N	n	s	S	s
64	Y	s	s	s	S		n	g		s	S	s	s	g		s	s	s	s	g	s	S	N	N	n	s	S	s
65	Y	g	g	g	S		n	g		s	S	s	s	g		s	s	s	g	g	s	S	N	N	n	s	G	g
66	Y	s	s	s	S		e	g		s	S	s	s	g		g	g	s	g	g	s	G	N	N	n	s	S	s
67	Y	g	e	g	G		n	g		e	G	g	e	g		s	s	s	e	g	s	S	N	N	n	g	E	e

Tabla 5 . Datos cuestionario para profesores

## AUTOCONCIENCIA

1. SIEMPRE QUE ESTÁ DE MAL HUMOR, SABE PORQUÉ SE SIENTE ASÍ.

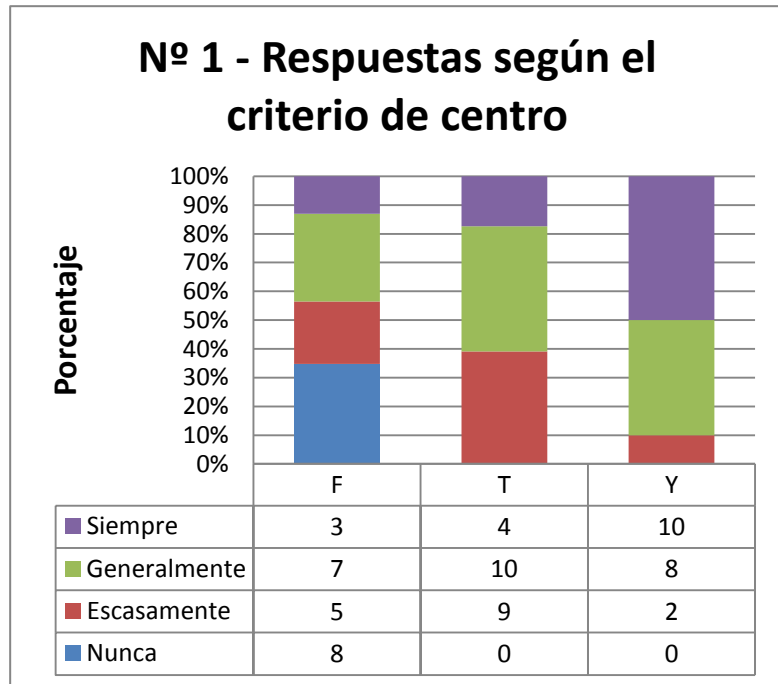


Gráfico 30. Autoconciencia 1

2. SI ALGO LE MOLESTA LO DICE CLARAMENTE.

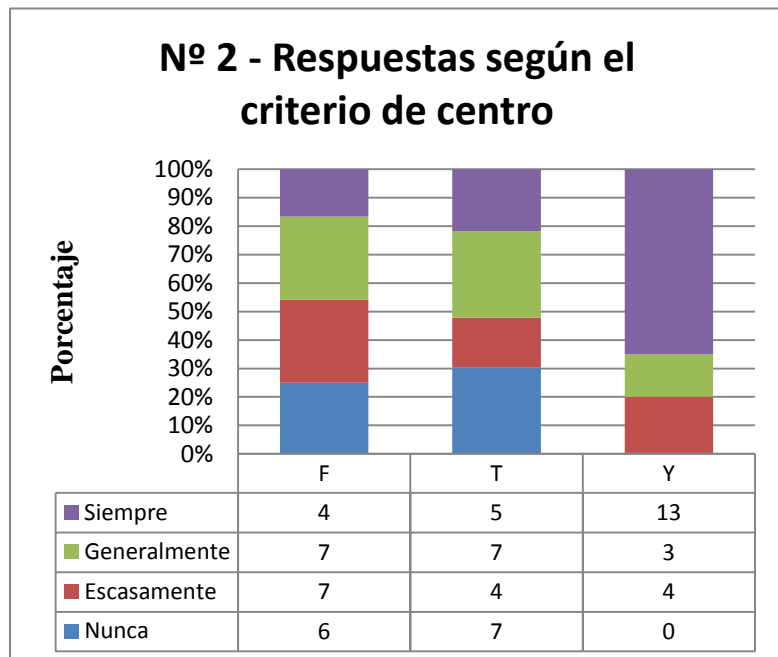


Gráfico 31. Autoconciencia 2

3. CONOCER A NUEVAS PERSONAS, ES IMPORTANTE PAR EL/ELLA.

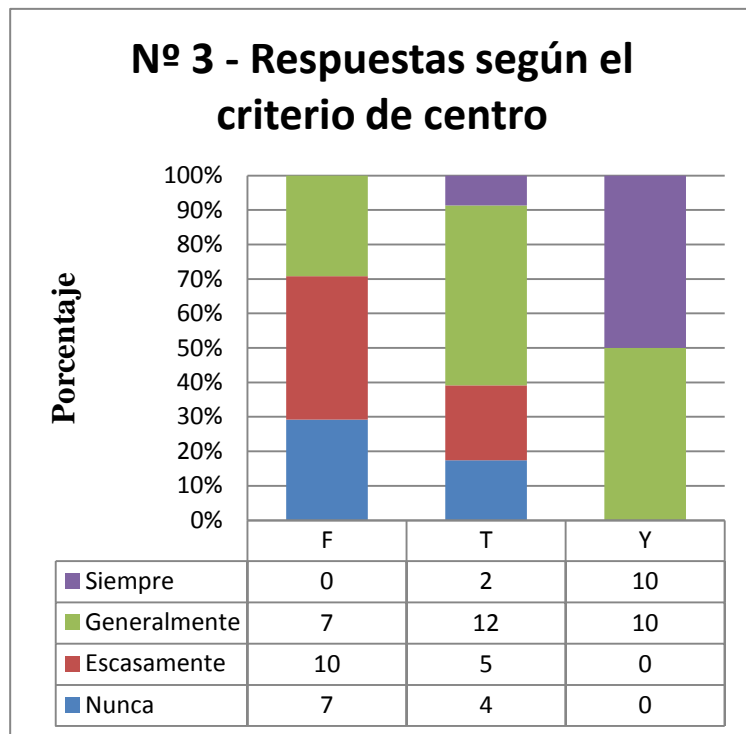


Gráfico 32. Autoconciencia 3

4. ESTÁ ATENTO/A A LO QUE OCURRE A SU ALREDEDOR.

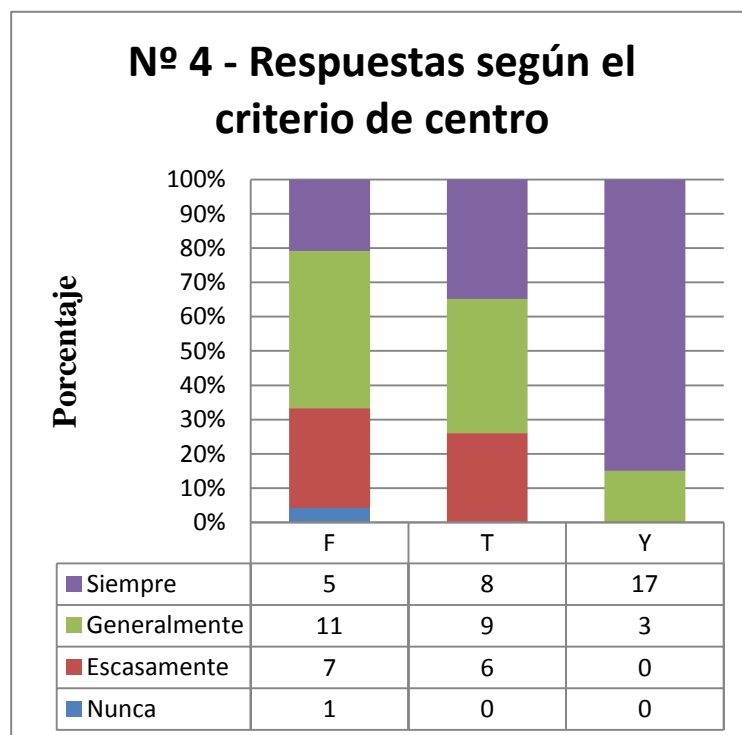


Gráfico 33. Autoconciencia 4

## EL AUTOCONTROL

5. CUANDO ESTÁ MOLESTO/A TRATA DE DESQUITARSE CON LAS DEMÁS PERSONAS.

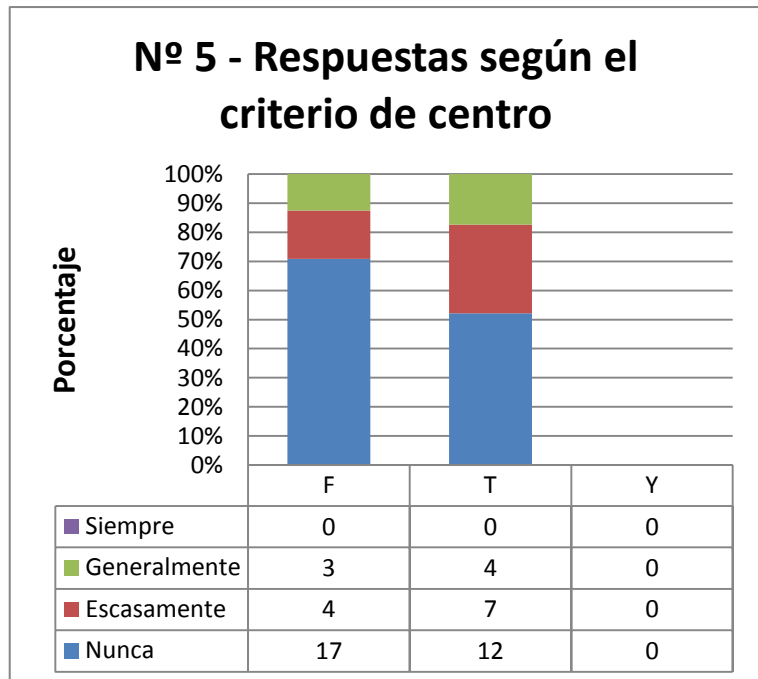


Gráfico 34. Autocontrol 1

6. CUANDO ESTÁ ENFADADO SE MUESTRA AGRESIVO.

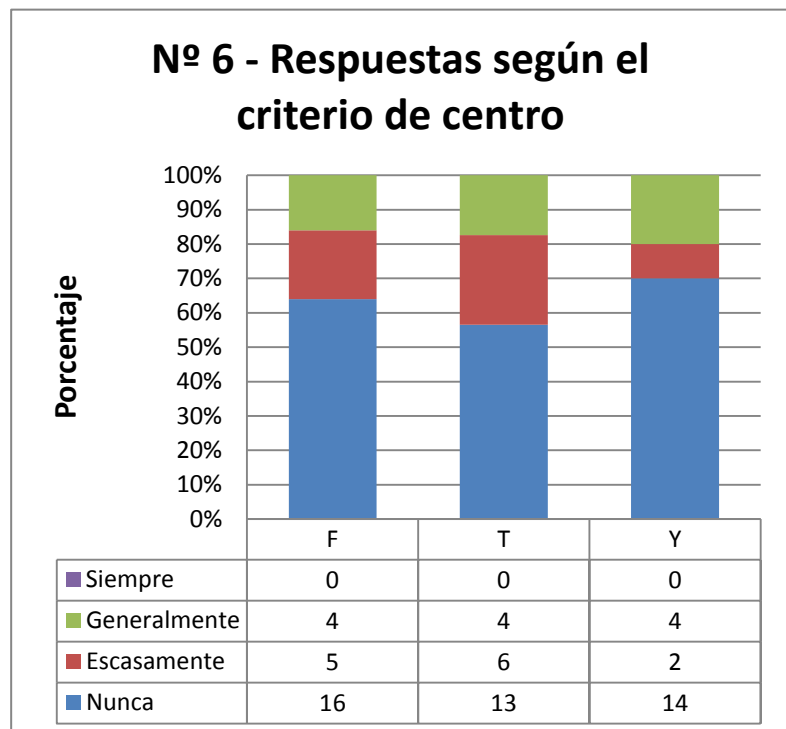


Gráfico 35. Autocontrol 2



7. ANTES DE DECIR  
ALGO OFENSIVO,  
LO PIENSA  
MUCHAS VECES Y  
NO LO DICE.

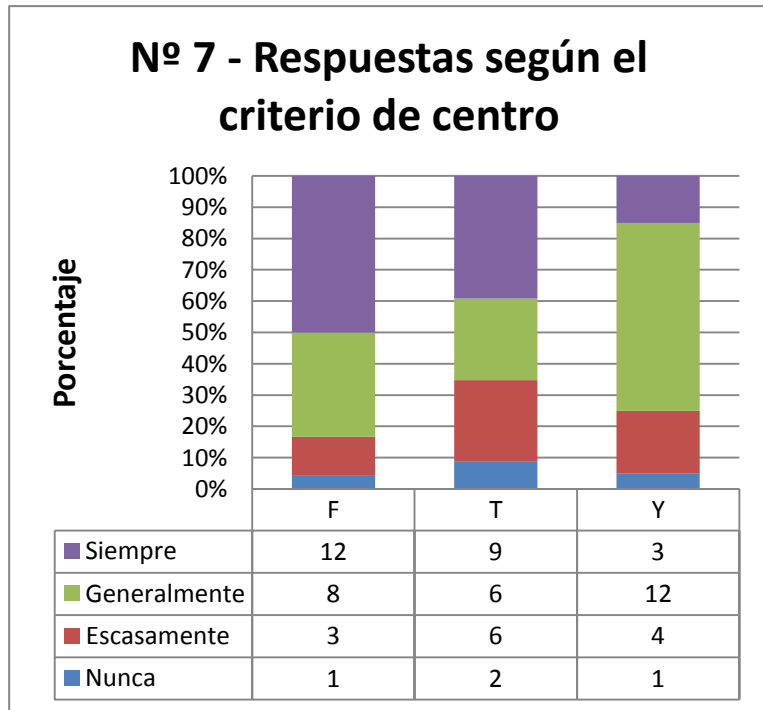


Gráfico 36. Autocontrol 3

8. SE SIENTE SUPERIOR  
A LAS DEMÁS  
PERSONAS

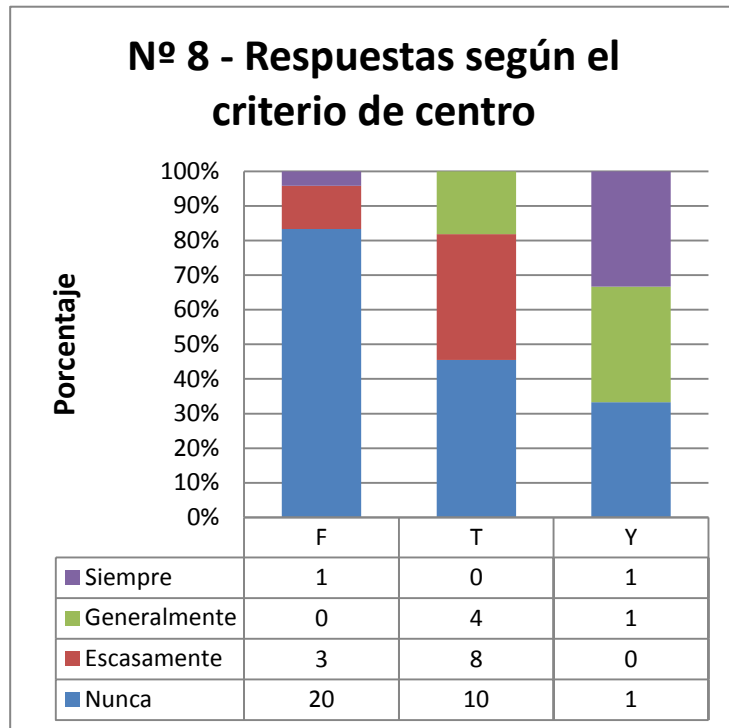


Gráfico 37. Autocontrol 4

## LA MOTIVACIÓN

9. REALIZA SUS TAREAS DE BUENA GANA SIN NECESIDAD DE OBLIGARSE O AMENAZARLE.

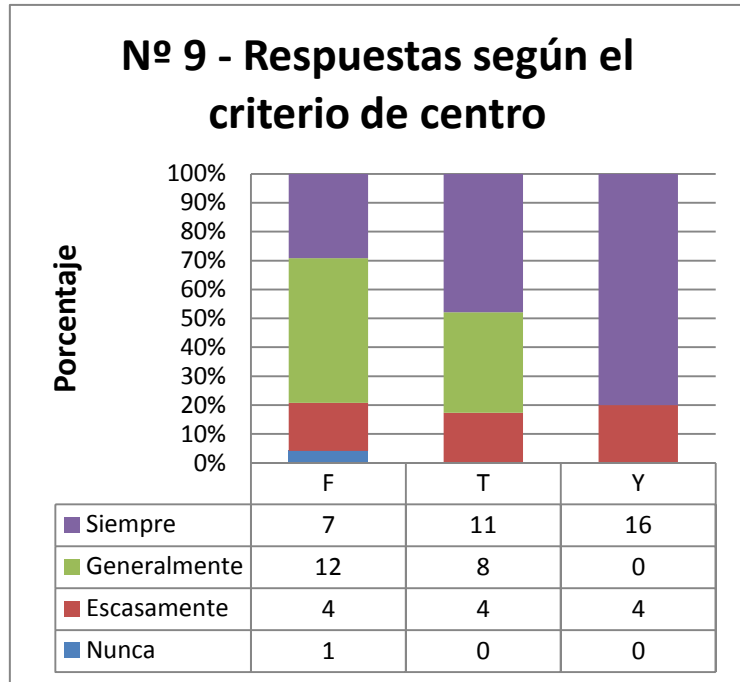


Gráfico 38. Motivación 1

10. SE LE VE UN NIÑO/A FELIZ Y ASÍ LO DEMUESTRA.

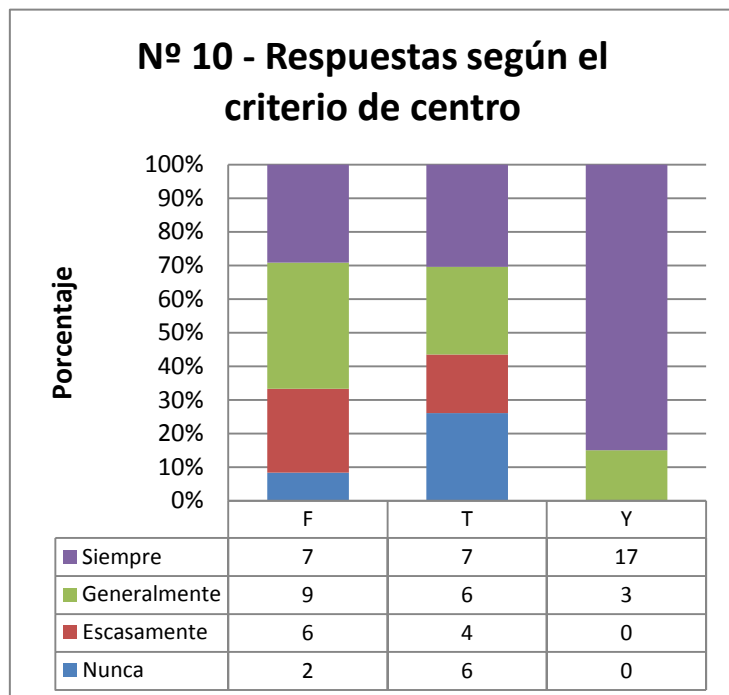


Gráfico 39. Motivación 2

11. APRECIA LAS COSAS POSITIVAS DE LA GENTE.

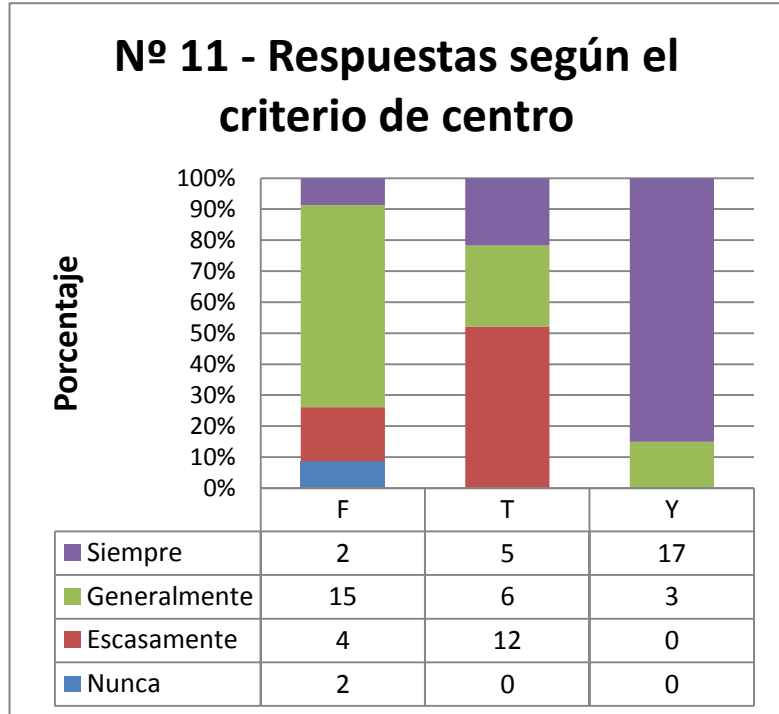


Gráfico 40. Motivación 3

12. CUANDO SE PROPONE REALIZAR ALGO, SIEMPRE LO TERMINA.

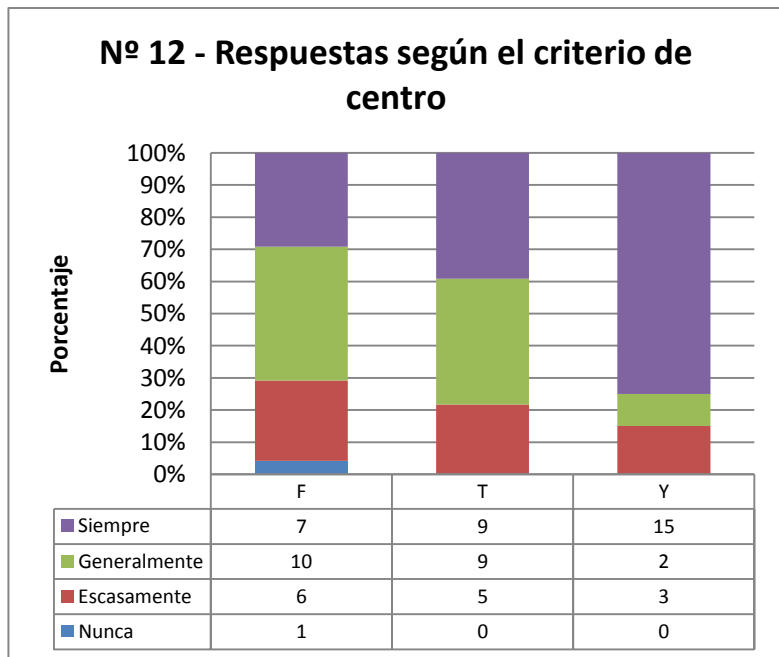


Gráfico 41. Motivación 4

## EMPATÍA

13. TRATA DE COMPRENDER LAS RAZONES DE LAS ACCIONES DE LOS DEMÁS.

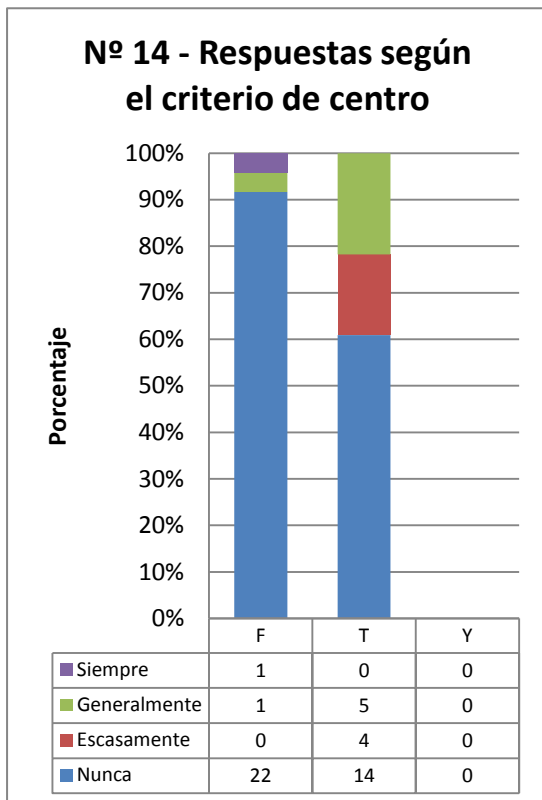


Gráfico 43. Empatía 2

15. CUANDO UNA PERSONA CONOCIDA O ALLEGADA SE ENCUENTRA EN DIFICULTADES LE OFRECE SU AYUDA.

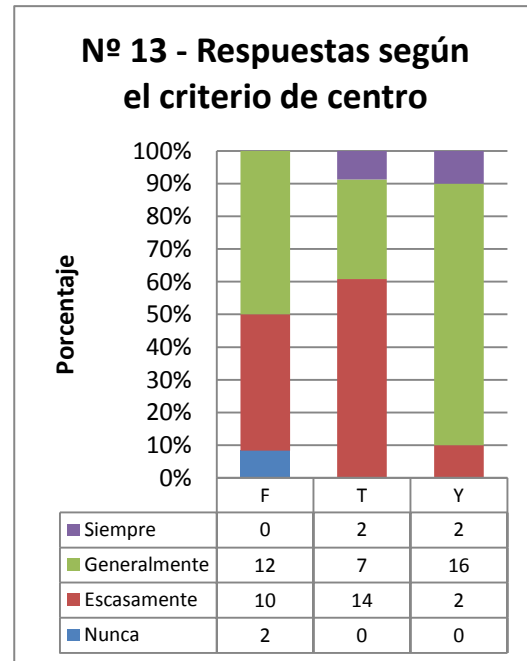


Gráfico 42. Empatía 1

14. DISCRIMINA POR SEXO, CONDICIÓN SOCIAL O GRADO ACADÉMICO.

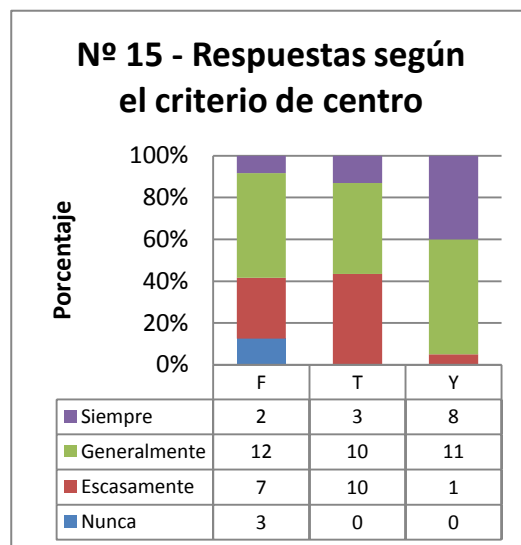
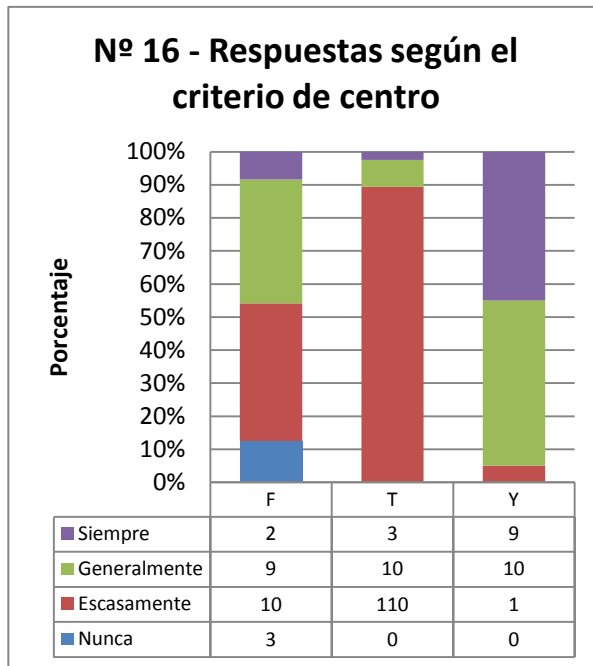


Gráfico 44. Empatía 3



16. SI VE A ALGUIEN TRISTE O MUY MAL, TRATA DE ACERCARSE Y DARLE CONSUELO.

Gráfico 45. Empatía 4

## RELACIÓN CON LOS DEMÁS.

17. SIEMPRE MUESTRA UNA SONRISA O CARA AMABLE A LOS DEMÁS.

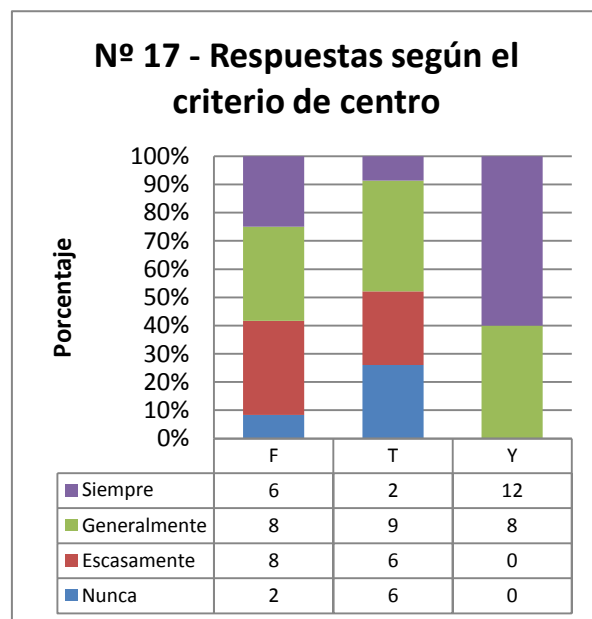
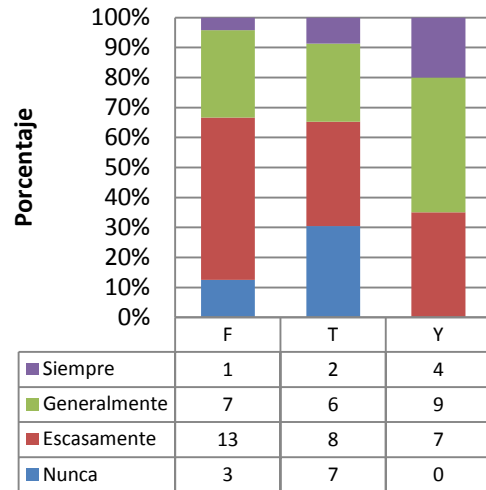


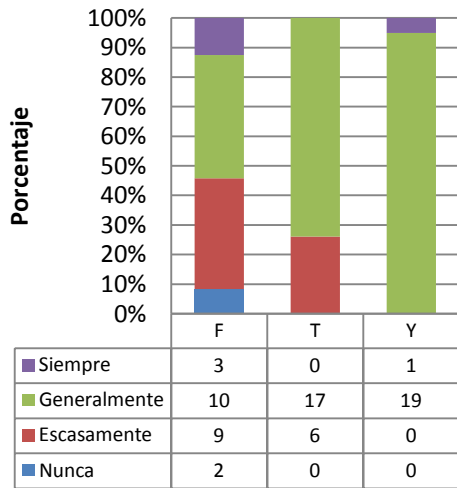
Gráfico 46. Relación con los demás 1

18. CUANDO LLEGA A CUALQUIER LUGAR, SIEMPRE SALUDA A LA GENTE AUNQUE NO LA CONOZCA.

**Nº 18 - Respuestas según el criterio de centro**



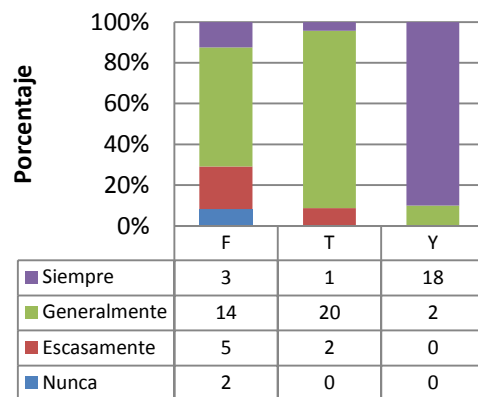
**Nº 19 - Respuestas según el criterio de centro**



**Gráfico 47. Relación con los demás 2**

19. PUEDE ACORDARSE CON FACILIDAD DEL NOMBRE DE LAS PERSONAS.

**Nº 20 - Respuestas según el criterio de centro**



**Gráfico 48. Relación con los demás 3**

20. NO LE GUSTA TIRAR BASURA, PUES RESPETA EL ESPACIO DE LOS DEMÁS.

**Gráfico 49. Relación con los demás 4**

21. PUEDE CONTROLAR EMOCIONES COMO ENOJO, TRISTEZA O EUFORIA.

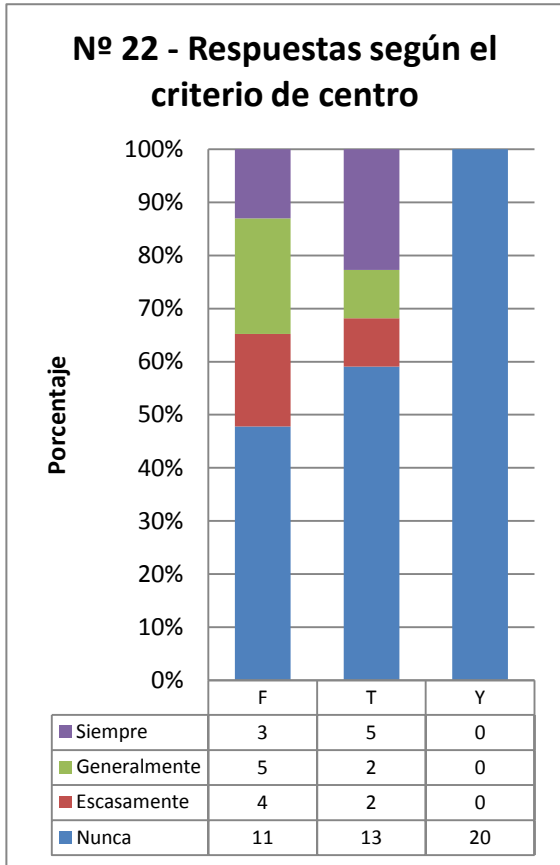


Gráfico 51. Relación con los demás 6

23. PREFERIRÍA QUEDARSE EN CASA HACIENDO COSAS Y NO ACUDIR AL COLEGIO.

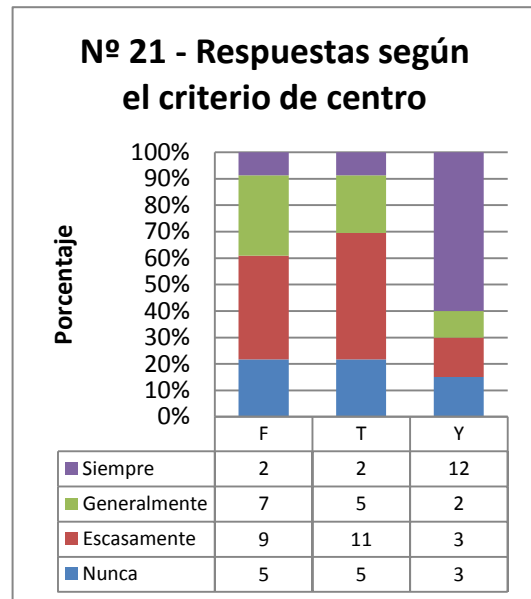


Gráfico 50. Relación con los demás 5

22. EVITA JUNTARSE CON TODOS, PREFERE ESTAR SOLO/A O CON AMIGOS

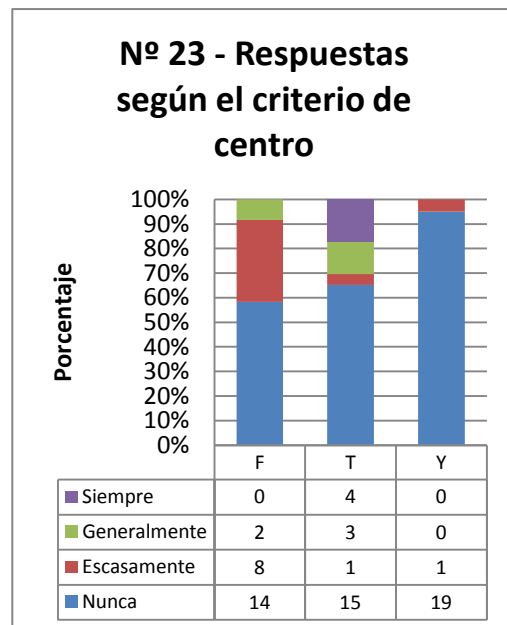


Gráfico 52. Relación con los demás 7

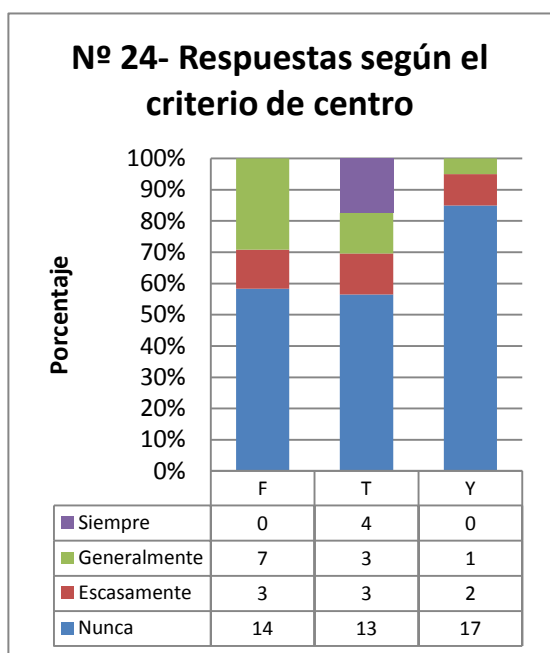


Gráfico 53. Relación con los demás 8

25. LE GUSTA CONTAR SUS PROBLEMAS.

24. LOS TRABAJOS DE GRUPO DENTRO DE LA CLASE, PREFERE HACERLOS SOLO/A.

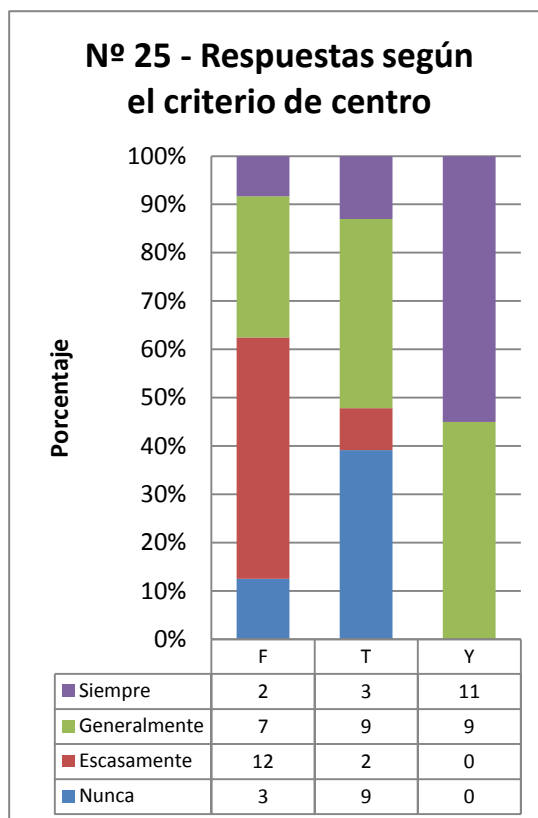


Gráfico 54. Relación con los demás 9

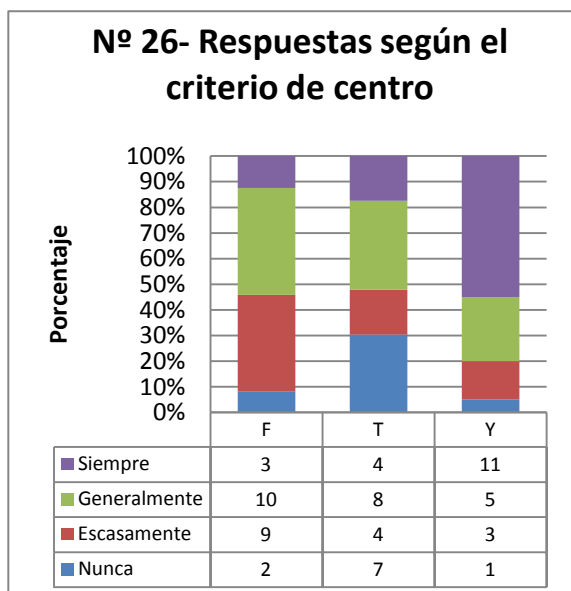
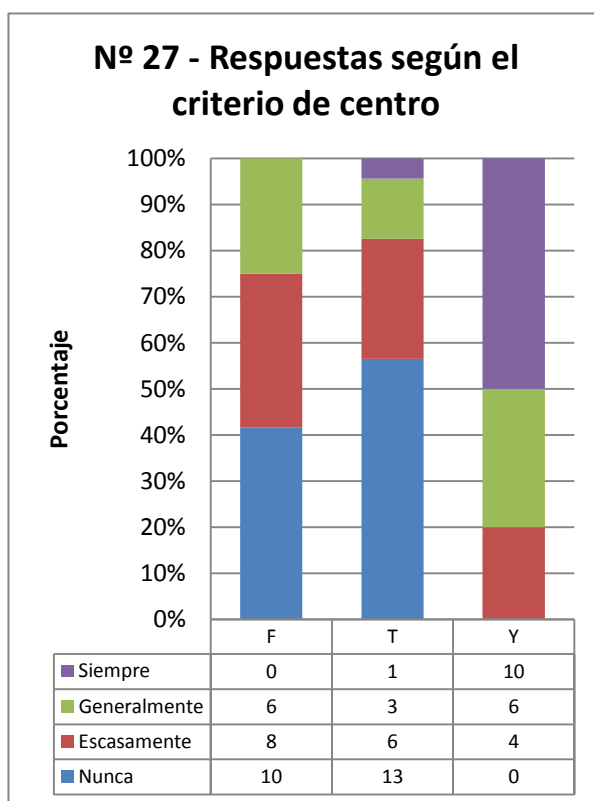


Gráfico 55. Relación con los demás 10

26. TIENE INICIATIVA PARA EMPEZAR A HACER ALGO, COMO TAREAS Y TRABAJOS ASIGNADOS DENTRO DE LA CLASE O CASA.



27. EXPRESA A LOS DEMÁS, DE FORMA NO VERBAL, SUS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES.



**Gráfico 56. Relación con los demás 11**

**CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA:**

A través de los gráficos, se puede observar como en la mayoría de los ítems hay una gran diferencia entre lo contestado por la tutora del centro “Y”, de lo contestado por las otras dos tutoras de los centros “T” y “F”.

Recordemos que el centro escolar “Y” se encuentra en un centro rural, el centro “T” es un colegio concertado que se sitúa en un núcleo urbano y que el centro “F” pertenece a un pueblo de gran población muy industrial.

El origen de estas grandes diferencias en los criterios de resolución de cada uno de los ítems, puede deberse a:

- Que sean tres grupos muy diferentes
- Que la muestra sea muy pequeña y por lo tanto no significativa
- La experiencia de cada una de las tutoras

- El conocimiento de los alumnos por el tiempo que se ha estado con ellos
- La diferencia de criterio a la hora de contestar
- La complejidad de observación de cada una de las cuestiones que se pide en el cuestionario
- El entorno y la implicación de los padres en cada uno de los centros
- Estilos muy diferentes de las profesoras. Etc.

Por tanto, podemos deducir, que el resultado de las encuestas a las tres tutoras no son concluyentes aunque sí interesantes de estudio y reveladores en algunos aspectos.

No obstante, hemos de fijarnos en la coincidencia casi unánime en la respuesta a tres de los ítems planteados. Nos referimos a las cuestiones nº 6, nº 21 y nº 25.

En la nº 6 queda patente el reflejo de actitudes agresivas, por parte de los alumnos, para manifestar su emoción de enfado. En la nº 21, las tutoras manifiestan como, en un porcentaje alto de niños, éstos no pueden controlar emociones como enojo, tristeza o euforia. Y por último, en la nº 27 se observa como casi el 70% de los alumnos tienen problemas para expresar a los demás, de forma no verbal, sus sentimientos y emociones.

Tomando estos resultados como punto de partida, pasamos a la siguiente técnica de investigación.

#### **7.1.3.2. DIAGRAMA CAUSA EFECTO: PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

El Diagrama Causa-Efecto es llamado usualmente Diagrama de “Ishikawa” porque fue creado por Kaoru Ishikawa, también es llamado “Diagrama Espina de Pescado” porque su forma es similar al esqueleto de un pez: Está compuesto por un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral), y 4 o más líneas que apuntan a la línea principal formando un ángulo aproximado de 70° (espinas principales). Estas últimas poseen a su vez dos o tres líneas inclinadas (espinas), y así sucesivamente (espinas menores), según sea necesario.

## PASOS PARA CONSTRUIR EL DIAGRAMA CAUSA-EFECTO

### 1. Identificar el problema

Identificar y definir con exactitud el problema: “*Problemas para conectar, identificar y exteriorizar sus sentimientos, es decir, problemas de comunicación y expresión emocional en E. Infantil*”, situación que se quiere analizar.

### 2. Identificar las principales categorías dentro de las cuales pueden clasificarse las causas del problema.

Para identificar categorías en un diagrama Causa-Efecto, es necesario definir los factores o agentes generales que dan origen a la situación que se quiere analizar y que hacen que se presente de una manera determinada. Se asume que todas las causas del problema que se identifiquen, pueden clasificarse dentro de una u otra categoría. La mejor estrategia para identificar la mayor cantidad de categorías posibles, es realizar una lluvia de ideas con los integrantes del trabajo. Cada categoría que se identifique debe ubicarse independientemente en una de las espinas principales del pescado.

### 3. Identificar las causas.

Lo primero que debemos recordar es que entendemos por cualidades emocionales, para ver en qué aspectos son los que fallan nuestros alumnos. Esas cualidades emocionales son:

- Empatía
- Expresión y comprensión de los sentimientos
- El control de nuestro coraje
- La independencia
- La capacidad de adaptación
- La simpatía
- La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal
- La persistencia

- La cordialidad
- La amabilidad
- El respeto.

Pero para concretar más el problema y relacionarlo con el desarrollo de la Inteligencia intra-personal e inter-personal, nos hemos centrado en el apartado de la expresión de los sentimientos y las emociones. Es decir, investigamos sobre si nuestros alumnos son capaces de tener una comunicación y expresión emocional adecuada y apropiada para su edad.

Hemos detectando en nuestras aulas y en conversaciones con las familias que los niños utilizan, sobre todo, las rabietas, las conductas agresivas y los chantajes emocionales para conseguir sus objetivos, para llamar la atención del adulto, para relacionarse con los demás o para expresar como se siente. Este es el planteamiento al que intentamos, con esta técnica de investigación (Diagrama Causa-Efecto) buscar las causas.

Se identifican las causas del problema mediante una lluvia de ideas, teniendo en cuenta las categorías encontradas. Éstas son por lo regular, aspectos específicos de cada una de las categorías que, al estar presentes de una u otra manera, generan el problema.

Las causas que se identifican se ubican en las espinas, que confluyen en las espinas principales. Si una o más de las causas identificadas son muy complejas, ésta se descompone en sub-causas. Éstas últimas se ubican en nuevas espinas, (espinas menores), que a su vez confluyen en la espina correspondiente de la causa principal.

#### 4. Analizar y discutir el diagrama.

Cuando el Diagrama ya está finalizado, los autores pasan a discutirlo, analizarlo y, si se requiere, añadirle modificaciones. La discusión está dirigida a identificar la(s) causa(s) más probable(s), y a generar, si es necesario, posibles planes de acción.

Como se puede observar, la construcción de Diagramas Causa-Efecto es sencilla y promueve el análisis de diferentes aspectos relacionados con un tema.

## PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DIAGRAMA CAUSA-EFECTO

La técnica ha sido llevada a cabo por un grupo de siete profesionales:

- Tres maestras de E. Infantil de un colegio público rural
- Dos maestra de E. Infantil de un colegio concertado urbano
- Una psicopedagoga y coordinadora de la técnica
- Un director de un centro educativo

Una vez reunidos todos, el coordinador pasó a exponer brevemente en qué consistía esta técnica. Previamente se había colocado una pizarra digital cerca de donde estaba ubicado el grupo, comenzando la representación gráfica del diagrama. El coordinador preparó una serie de cuestiones sencillas y significativas para que el grupo de profesionales contara con una base para el torbellino de ideas y el debate que se produciría a continuación.

Entre todos, y como paso preliminar, elegimos los parámetros básicos que formarían las “Costillas” principales de nuestra espina sobre el comportamiento en los centros de Educación Infantil.

Estos parámetros serían:

- Alumnos
- Profesores
- Familia
- Sociedad

A continuación pasamos a analizar cada una de estas causas principales para obtener las causas secundarias que se derivan de ellas. Cada miembro expuso posibles causas para cada uno de los bloques, intentando no repetir o no salirse demasiado de la línea marcada.

Se fueron anotando todas las ideas y una vez concluido todo el proceso, se empezó a debatir cuáles eran las propuestas que deben aparecer en la espina, cuáles no servían y cómo debían ser redactadas lo más escuetamente posible, pero sin perder su significado global.

El diálogo y debate fue de lo más fluido y fructífero. La misión del coordinador fue ir anotando las ideas principales que se iban vertiendo en torno al tema y reencaminar alguna vertiente cuando los participantes salían de los límites.

Una vez terminado el espacio de tiempo dedicado a la discusión y cambio de opiniones, el coordinador hizo un resumen gráfico de las principales aportaciones, pidiendo colaboración a los integrantes del grupo, para resumir, confirmar opiniones, clasificar opciones, aclarar posturas y eliminar factores de importancia secundaria.

La técnica fue valorada favorablemente por todos los miembros del grupo, como una manera bastante eficaz de desarrollar programas de debate, de mejora, etc. En cambio, en el tema que hemos desarrollado, se ha comentado que era excesivamente amplio para debatir y sacar conclusiones concretas. De ahí, que se decidió elaborar espinas secundarias que clarifiquen cada uno de los factores aportados en los distintos parámetros.

Por último, se pasó a analizar el resultado final logrado en grupo, existiendo acuerdo consensuado sobre las causas fundamentales, a pesar de la intensa discusión previa, y sabiendo que aún habían quedado muchas cosas por decir y añadir.

Tras el proceso de elaboración, aparece el diagrama conseguido:

## **CAUSAS DE LOS PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### ESPINAS MAYORES Y ESPINAS SECUNDARIAS

#### ALUMNOS

##### PASIVIDAD

- Demasiados estímulos materiales y pasivos: juguetes que lo hacen todo, sistemas informáticos, juegos electrónicos, etc.
- Acostumbrados a que se les haga todo.
- No saben escuchar
- Menor interés por el aprendizaje de conductas apropiadas.

#### MAYOR DEPENDENCIA DE LOS ADULTOS

- Sus primeros años son cuidados por los abuelos, en numerosos casos.
- Chantaje emocional hacia los padres para conseguir sus objetivos.
- Utilización de conductas poco apropiadas, como rabietas o llamadas de atención para conseguir lo que quieren de los adultos.

#### POCAS NORMAS

- Falta de respeto a sus enseñantes, compañeros y familia
- Están más consentidos y mimados
- Mayor agresividad
- No aceptación del “no”

#### INMADUREZ

- Excesivo egocentrismo
- Súper-protección por parte de los adultos
- Miedo a lo desconocido
- Miedo a la equivocación
- Demasiadas horas delante del televisor

#### PROFESORES

##### FALTA DE APOYO DE LOS PADRES

- Idea equivocada, por parte de los padres, de la finalidad de esta etapa.
- Falta de comunicación y relación sistemática entre profesores y padres
- Horarios incompatibles
- Confrontación (por parte de los padres) de normas marcadas por el profesor.

##### FALTA DE MOTIVACION

- Poco autocrítica
- Se siente solo y abandonado en su aula.
- Rechazo a la innovación e investigación
- Falta de optimismo

#### POCA FORMACION ESPECÍFICA

- Insuficiente formación específica
- Los cursos de formación sobre el tratamiento de la inteligencia emocional, en su mayoría, son poco prácticos.
- Falta de experiencia en el tratamiento de la competencia emocional
- Desconocimiento de cómo llevarlo a cabo en sus aulas
- Poca importancia a los contenidos actitudinales

#### DIVERSIDAD DE ALUMNOS Y RATIOS MUY ALTAS

- Aumento de niños con necesidades educativas especiales
- Grupos con gran diversidad
- Ratio muy altas

#### FAMILIA

##### DELEGACIÓN DE FUNCIONES EN TERCERAS PERSONAS

- La atención que los padres prestan a la educación de sus hijos, a veces, es insuficiente
- Consideran, erróneamente, que la educación debe recaer por completo en el colegio
- Cambio de la estructura familiar. Terceras personas consideran como base “Que el niño no sufra”

##### EXCESIVO TIEMPO DE TRABAJO FUERA DE CASA

- Horarios de trabajo excesivamente largos
- No desarrollo de las normas y rutinas fundamentales con sus hijos
- Poco tiempo para estar con la familia
- Falta de comunicación
- El protagonismo en la transmisión de valores lo está asumiendo el colegio

##### NORMAS POCO CLARAS E INCOHERENTES

- Diferentes estilos parentales
- Falta de límites a las expresiones negativas y exageradas



- Falta de autoridad
- No consenso de las normas y objetivos marcados entre los miembros de la familia
- Falta de modelos adecuados
- Aceptación del chantaje emocional por parte de los hijos
- Tratar a los niños como bebés
- Justificar y no corregir los errores de sus hijos
- Mala utilización de los castigos

#### **DIFICULTAD PARA SABER CÓMO ACTUAR**

- Pérdida del control
- Dificultad para identificar los sentimientos de sus hijos
- Falta de recursos de actuación.
- Falta de conocimiento sobre el concepto

#### **SOCIEDAD**

##### **CAMBIOS DEL ROL DE LOS MIEMBROS FAMILIARES**

- Introducción de la mujer en el mundo laboral
- Introducción de modelos poco adecuados
- Falta de convivencia.
- Los hijos imponen su voluntad a la familia

##### **FALTA DE PROGRAMAS DE APOYO**

- Para formación del profesorado
- Para fomentar la convivencia en las aulas
- Programas de mediación
- Programas de formación de padres: escuela de padres, gabinetes psicológicos públicos, talleres de padres, asistencia personal, etc.
- Programas de protección de la información que llega a los niños a través de los medios de comunicación.

##### **FALTA DE LEYES APROPIADAS**

- Para fomentar la conciliación familiar

- Para evitar la excesiva movilidad de los profesores
- Para admitir como obligatoria la Etapa de Educación Infantil

#### FALTA DE POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA ESTIMULACIÓN PRECOZ

- Potenciación de la importancia del tratamiento de la Inteligencia Emocional en E. infantil.
- Falta de programas de evaluación y estimulación en los niños de 0 a 6
- Falta de programas para fomentar la conciliación familiar
- Falta de programas para la modificación de conductas
- Política social-familiar desde edades tempranas

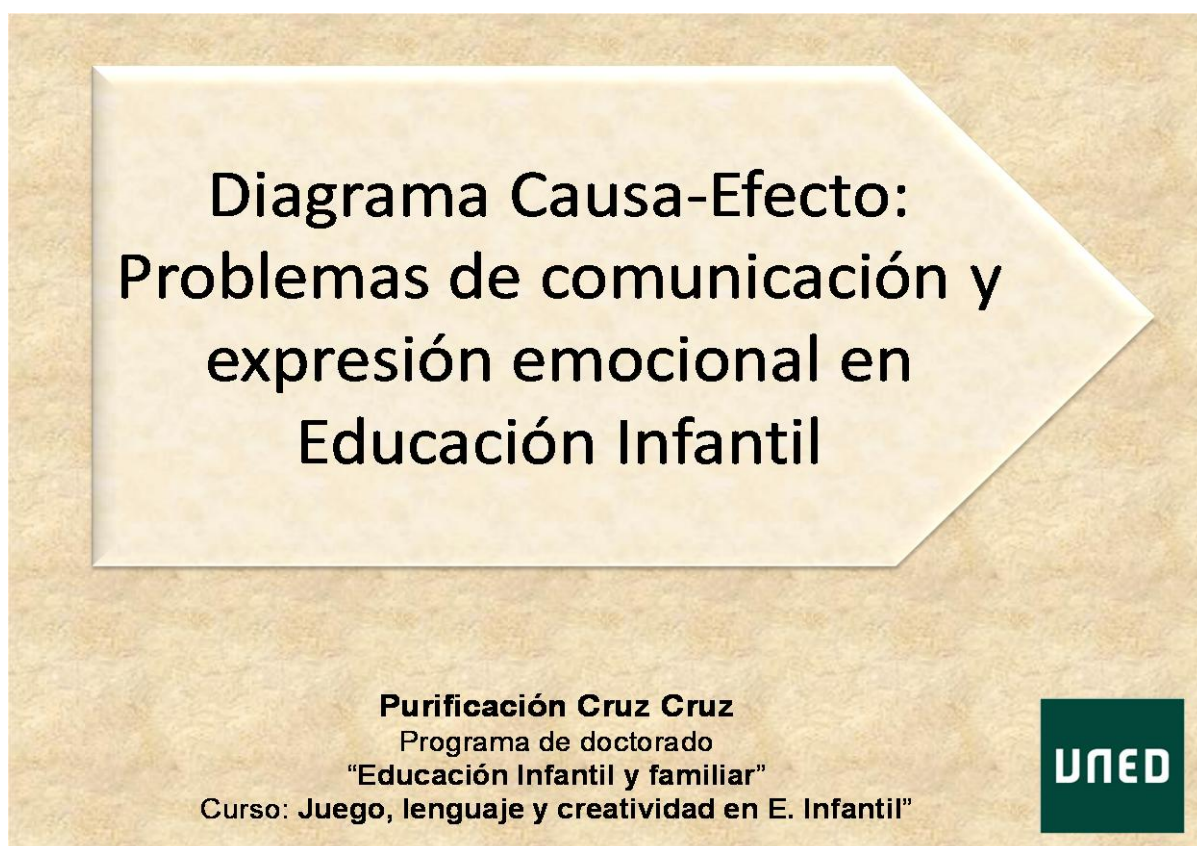


Figura 4. Diagrama Causa-Efecto

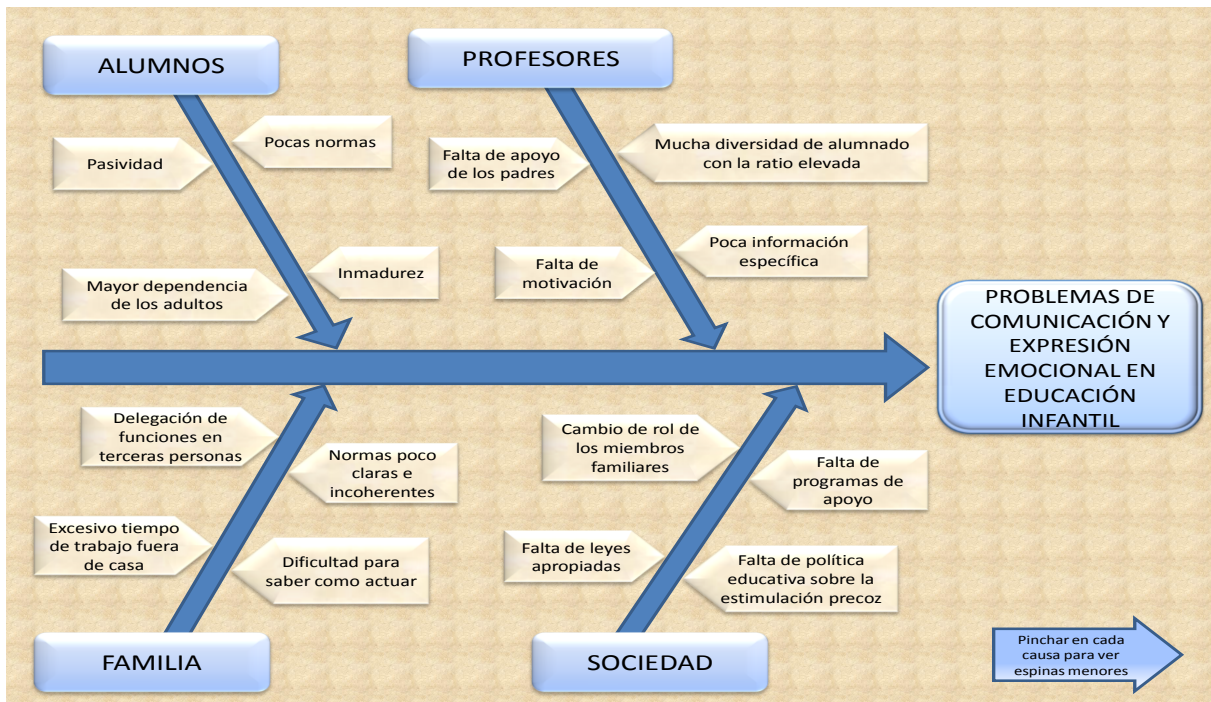


Figura 5. Diagrama general

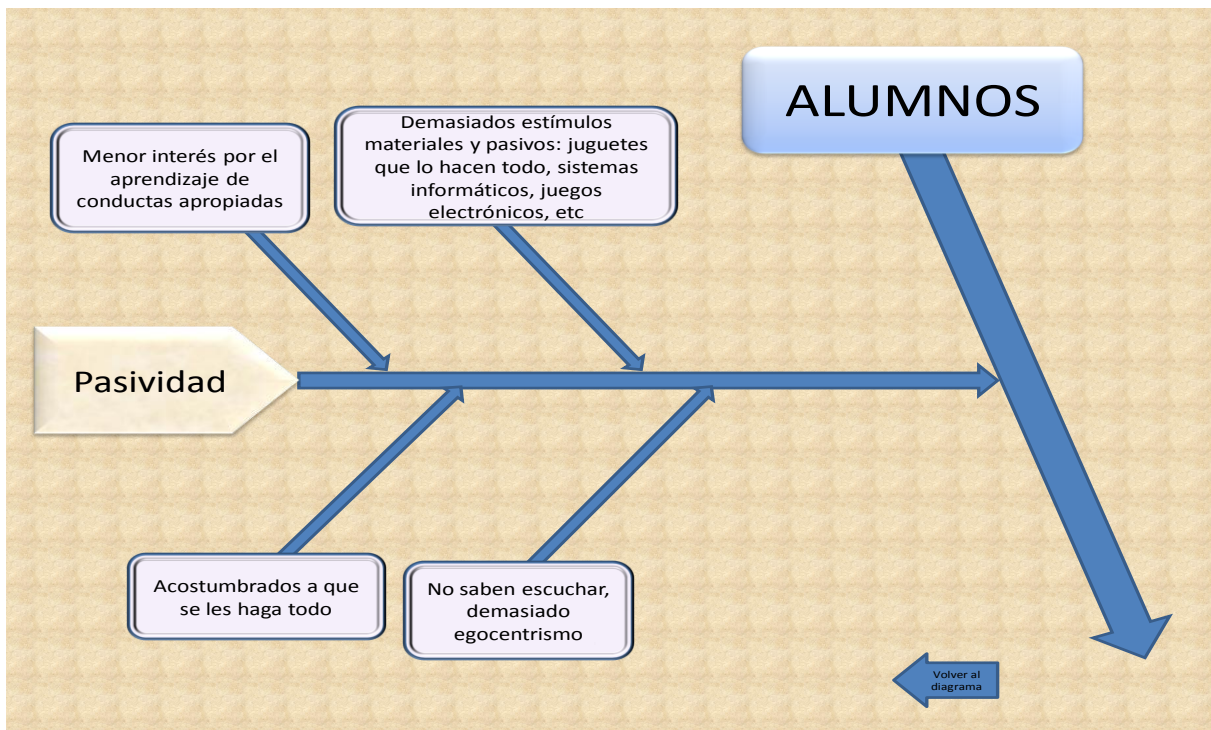


Figura 6. Pasividad

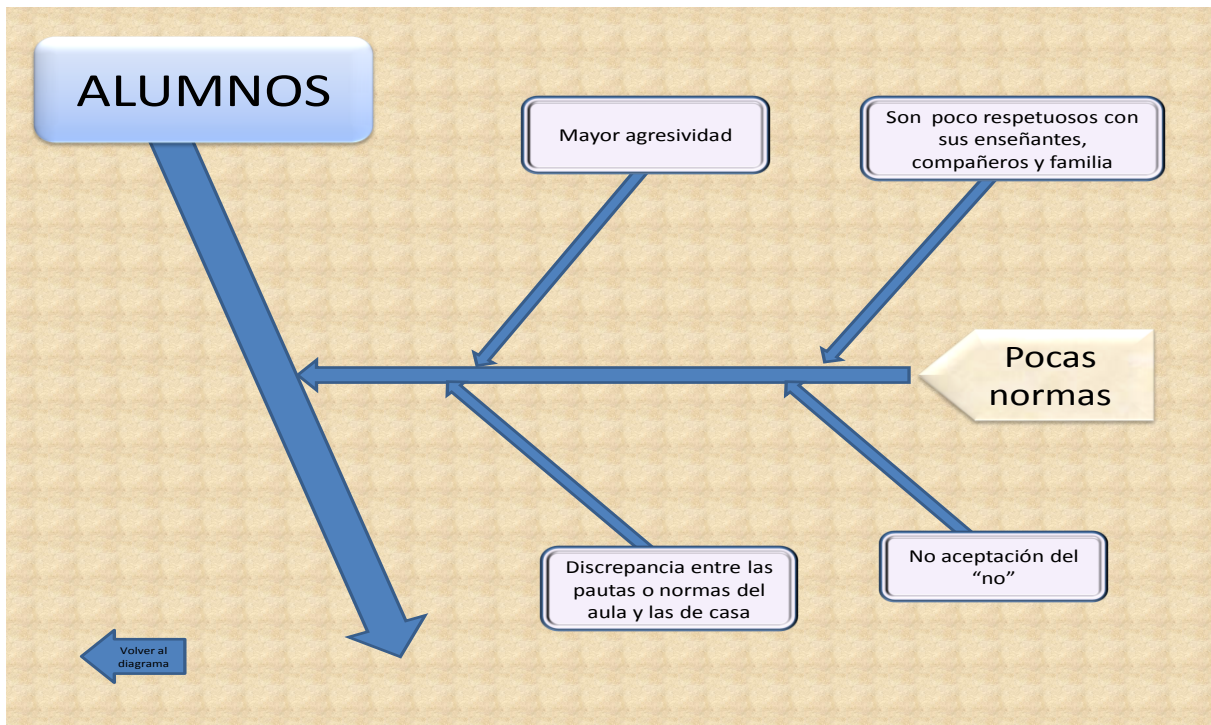


Figura 7. Pocas normas

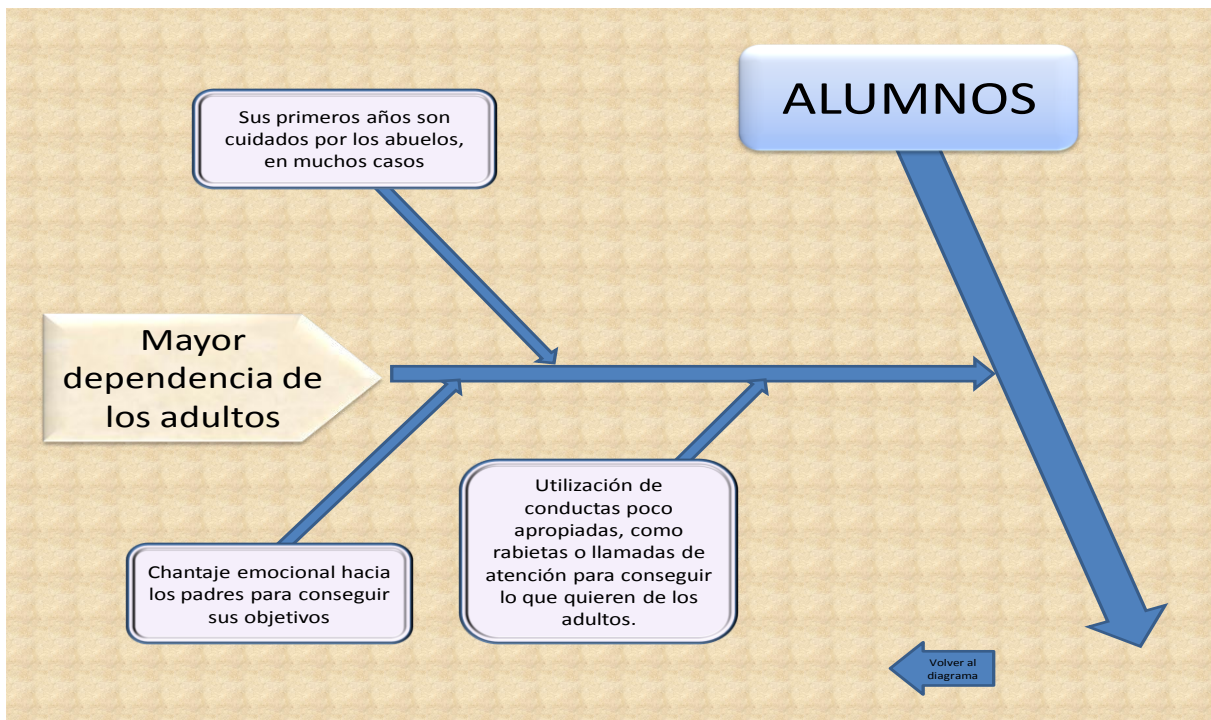


Figura 8. Mayor dependencia de los adultos

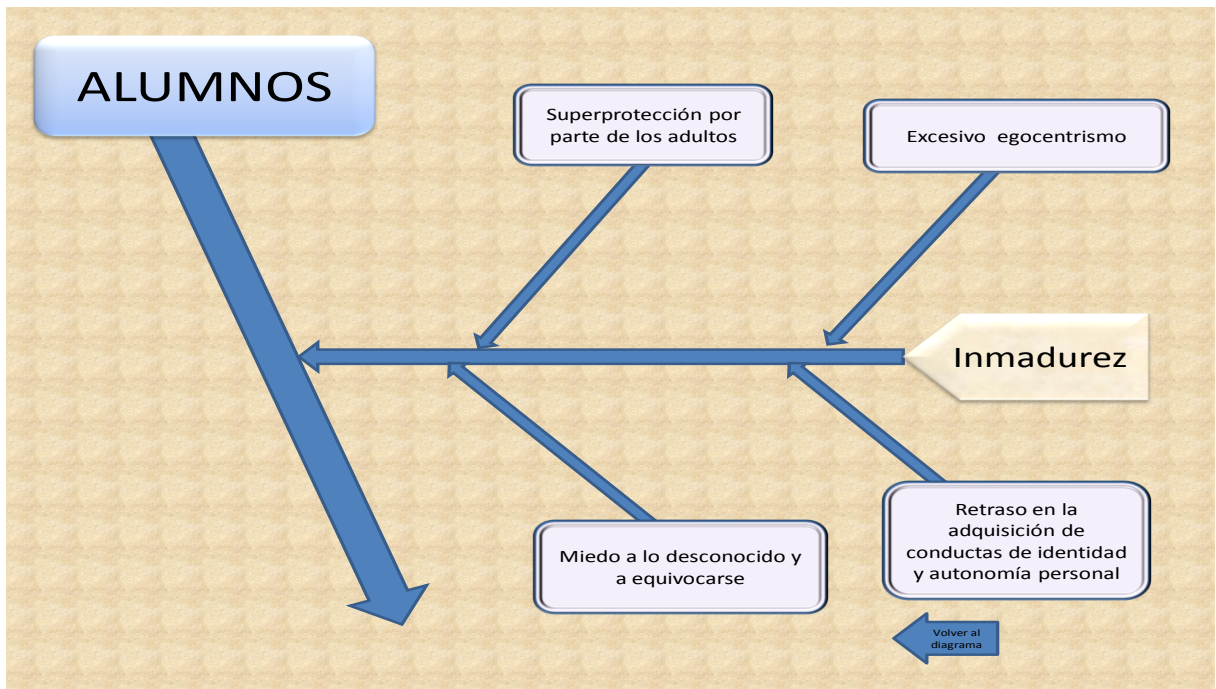


Figura 9. Inmadurez

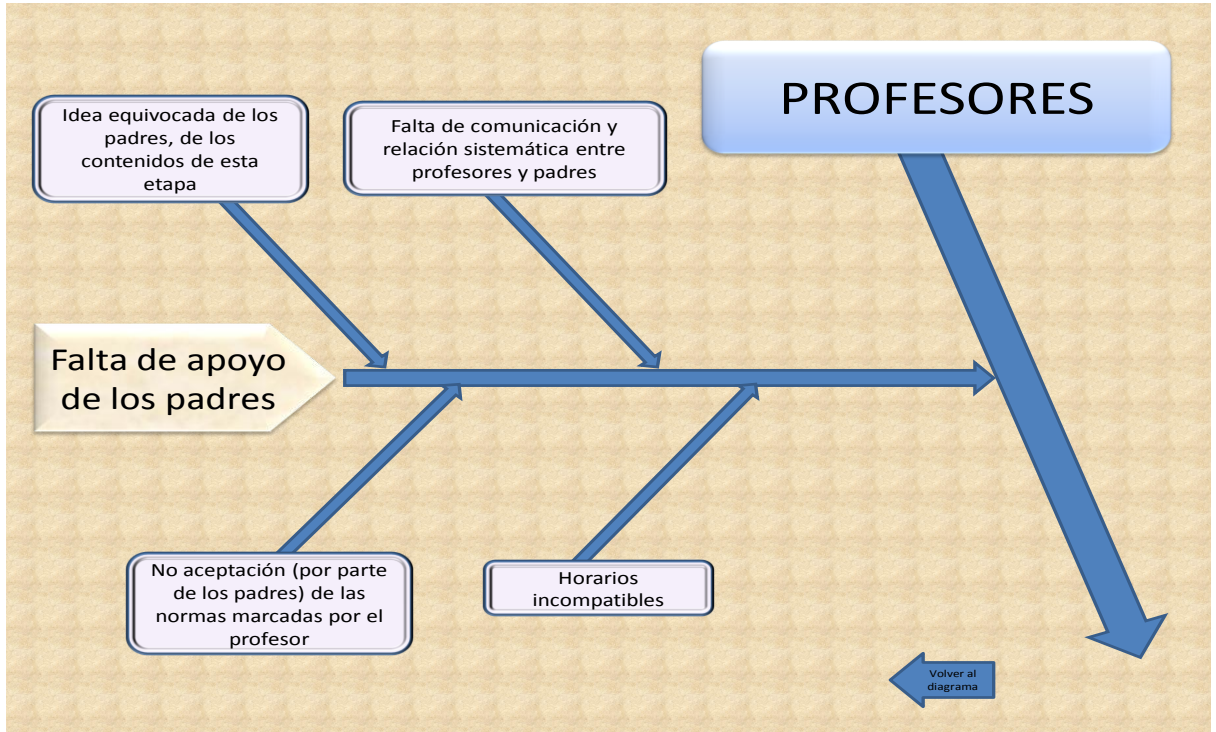


Figura 10. Falta de apoyo de los padres

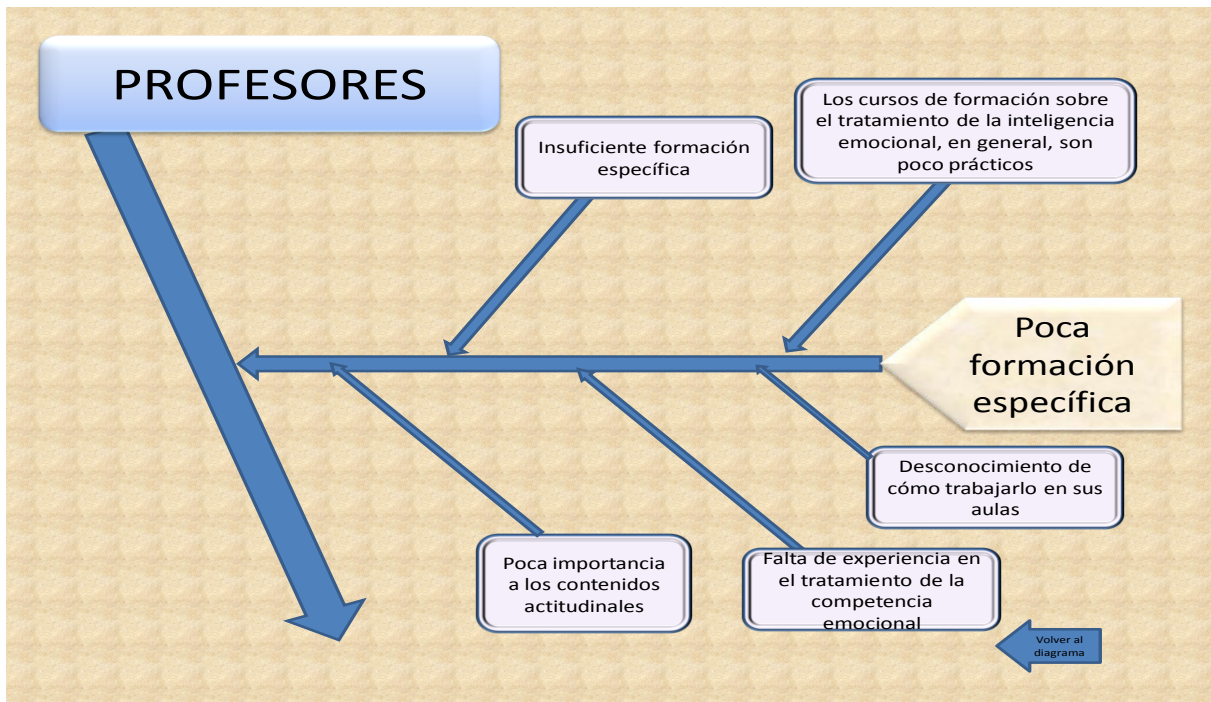


Figura 11. Poca formación específica

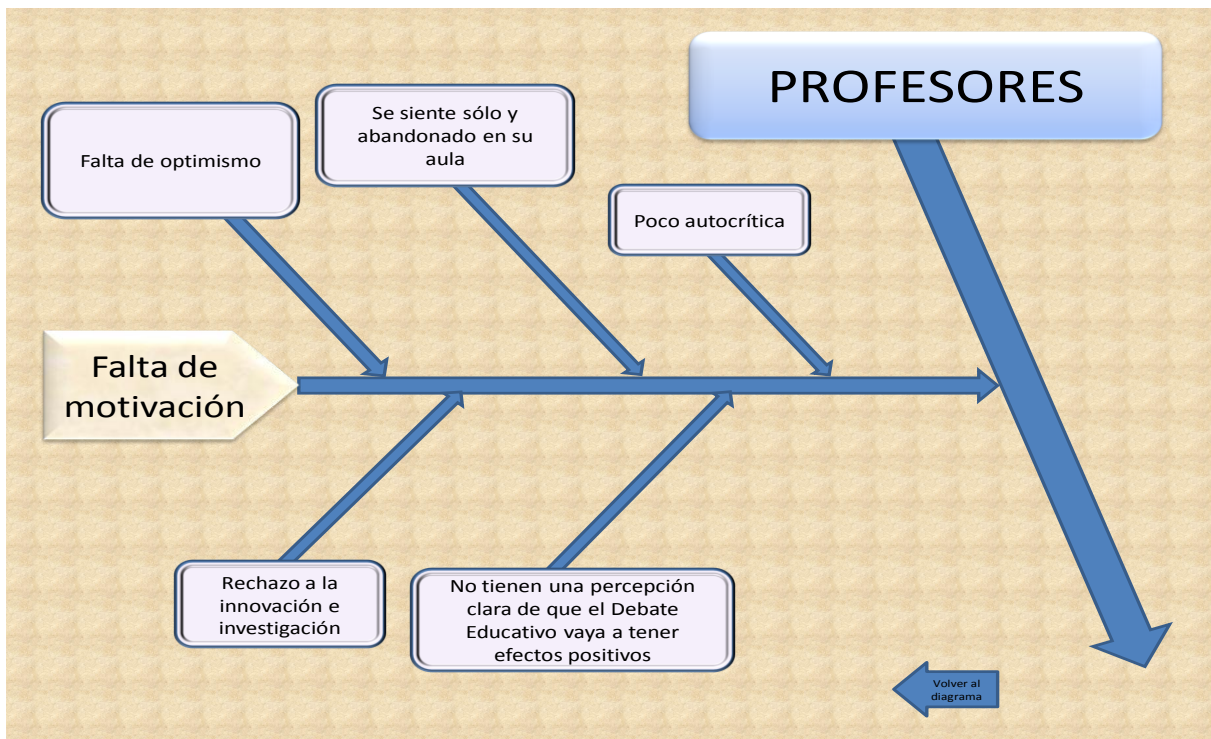


Figura 12. Falta de motivación

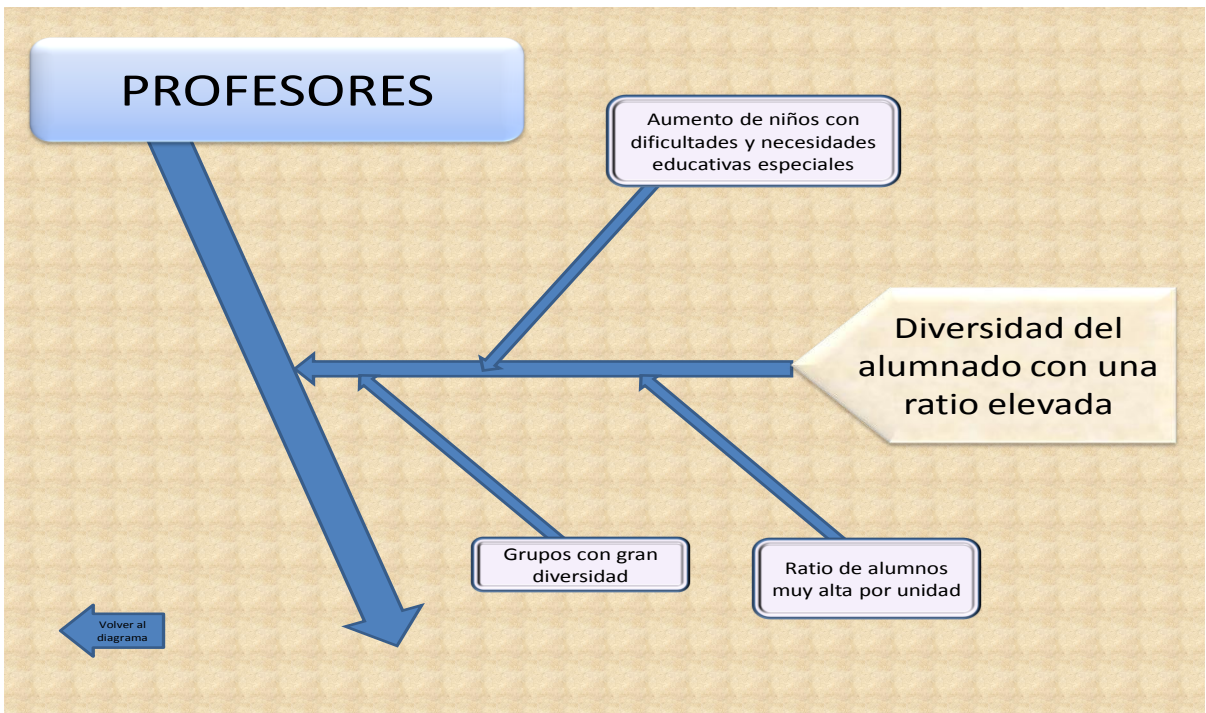


Figura 13. Diversidad del alumnado

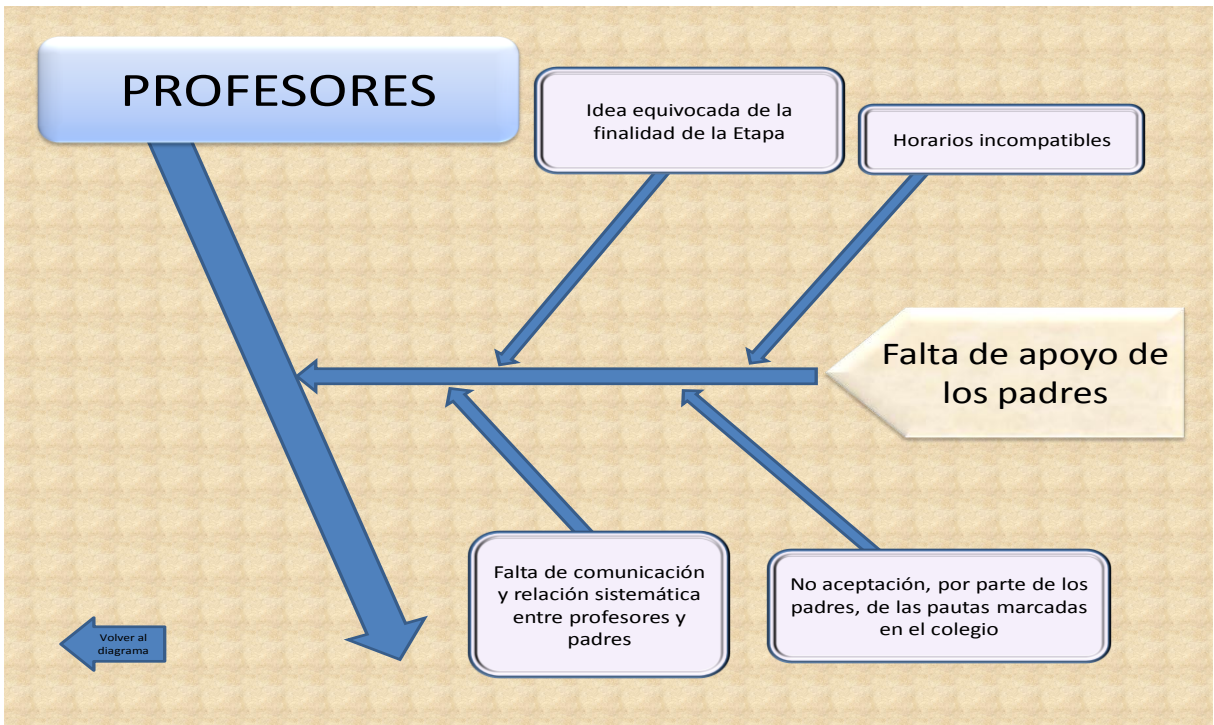


Figura 14. Falta de apoyo de los padres

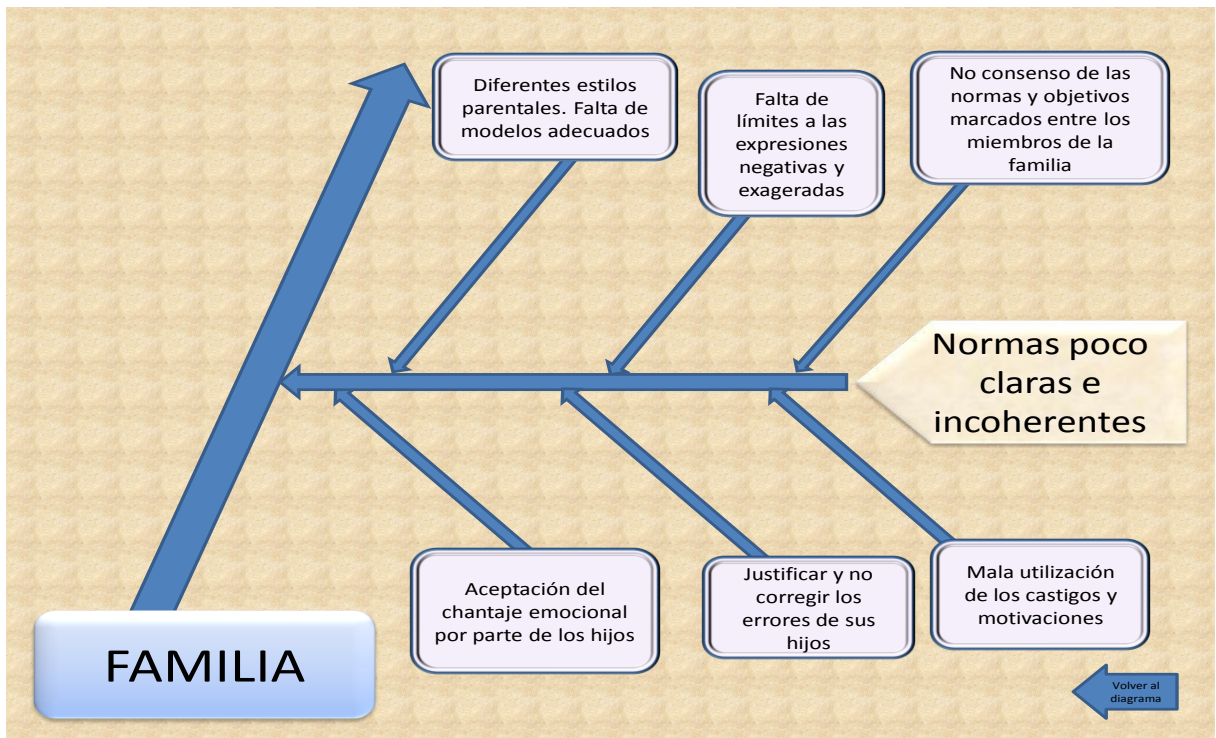


Figura 15. Normas poco claras

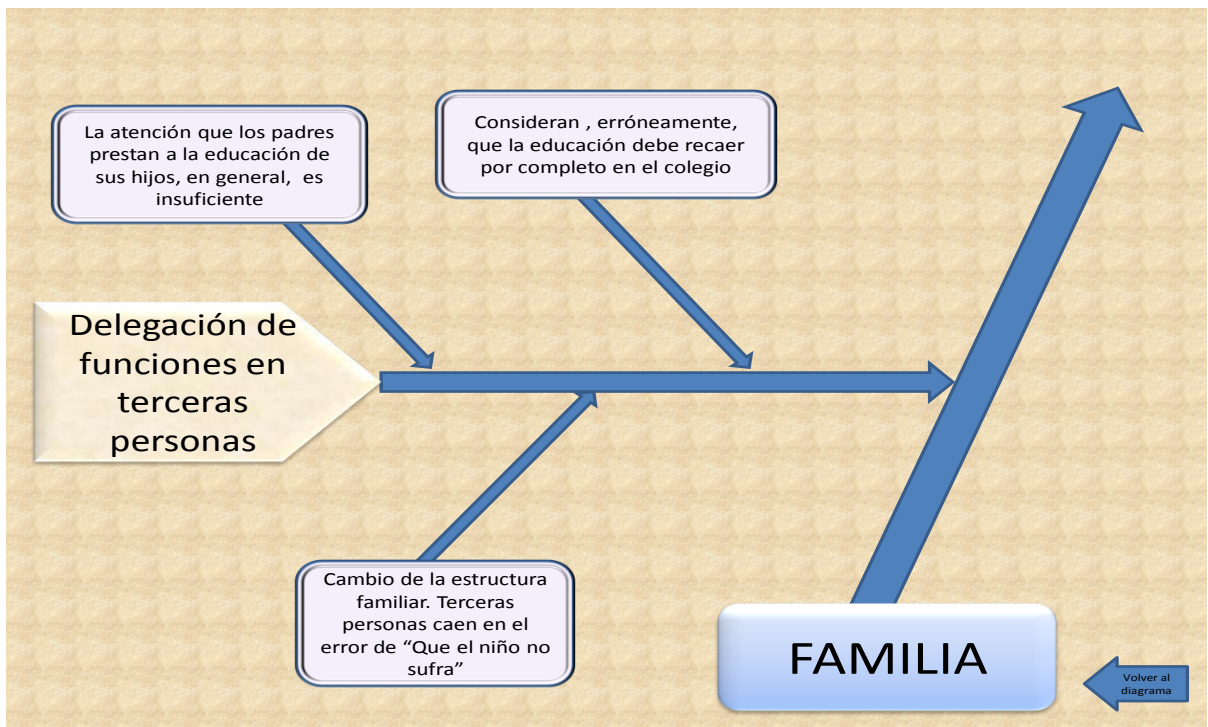


Figura 16. Delegación de funciones



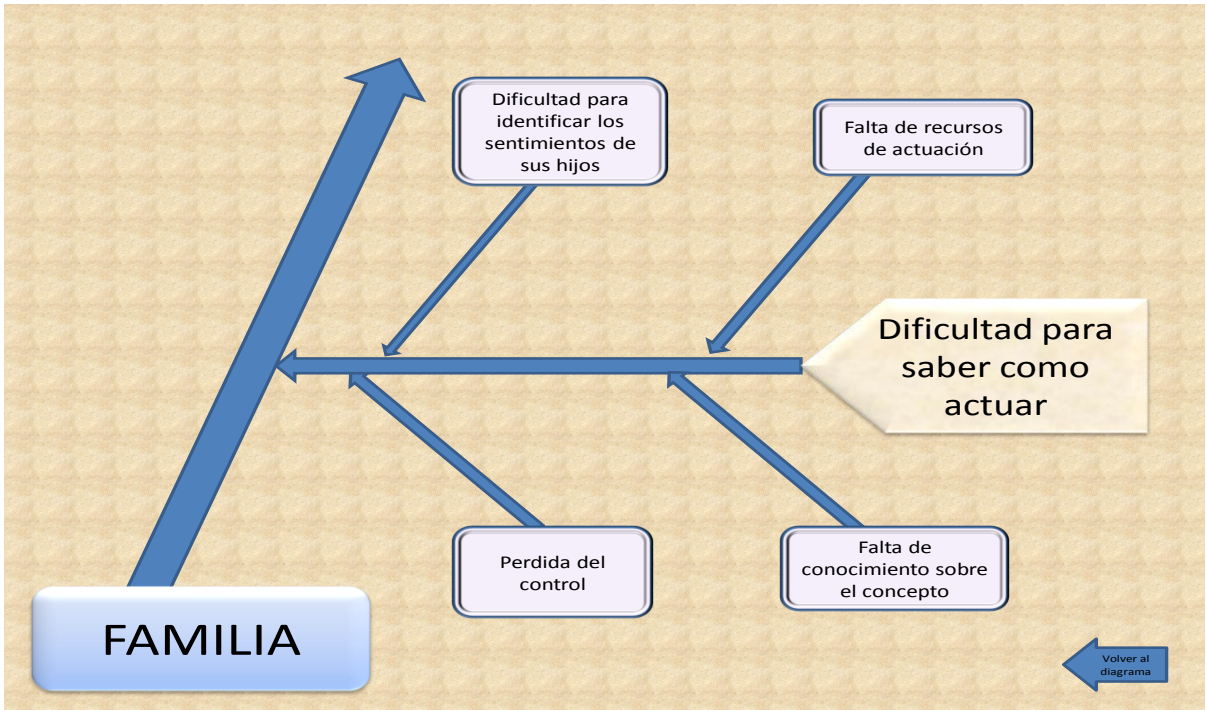


Figura 17. Dificultad para saber cómo actuar

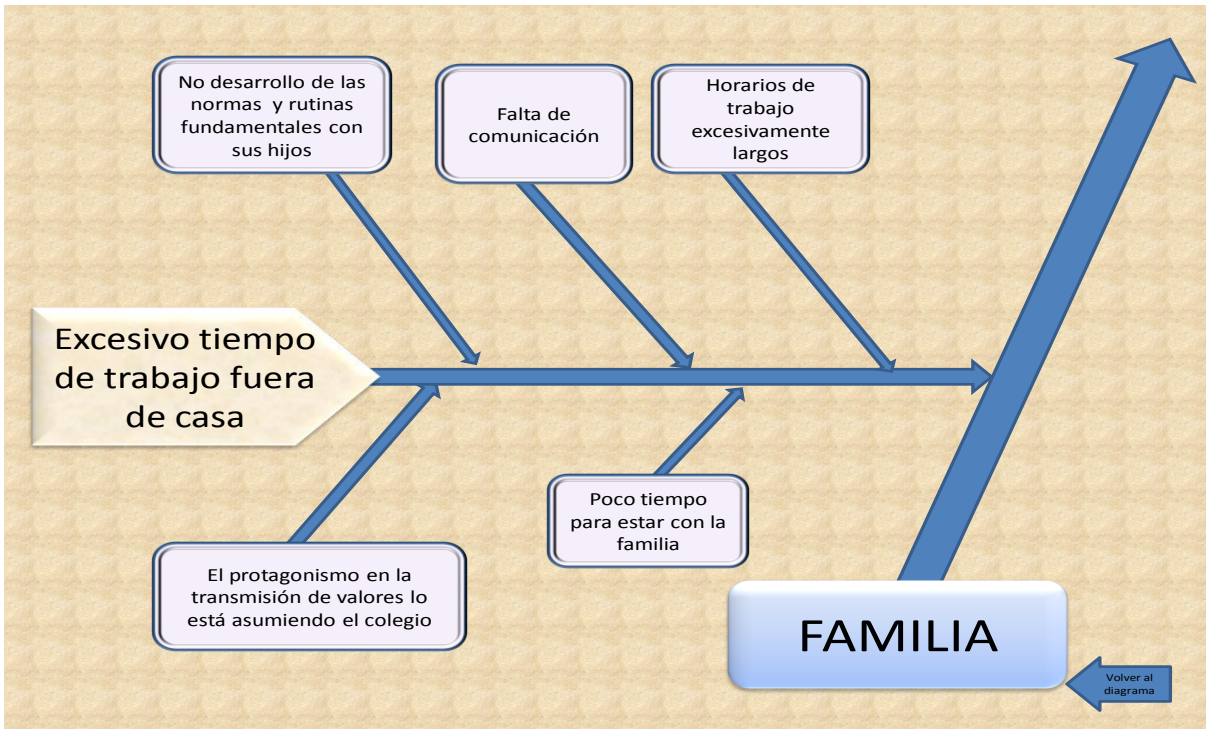


Figura 18. Excesivo tiempo de trabajo fuera de casa

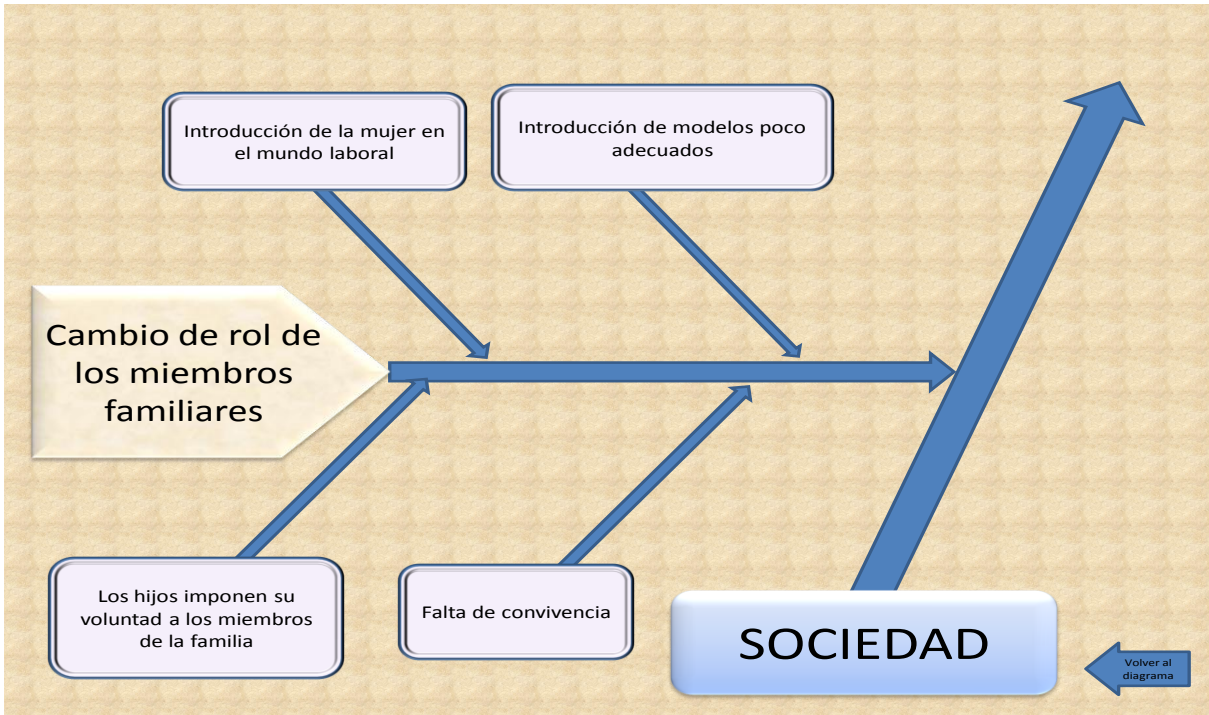


Figura 19. Cambio de rol

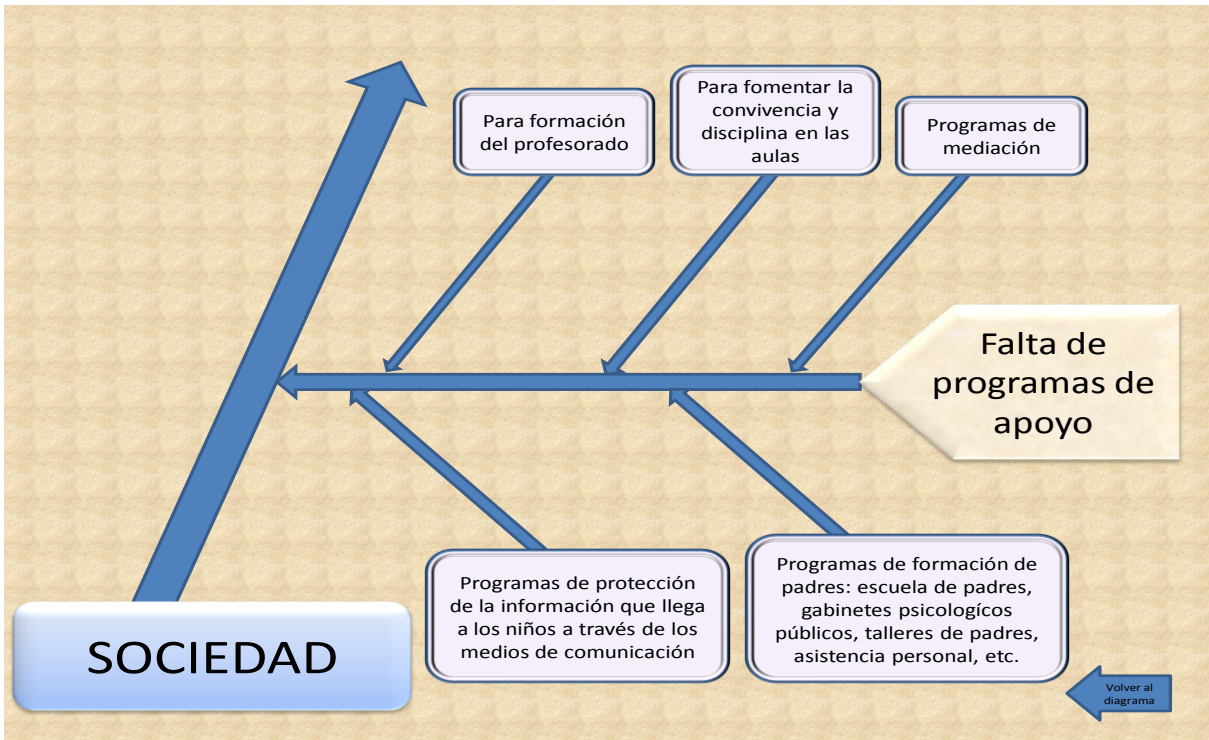


Figura 20. Falta de programas de apoyo

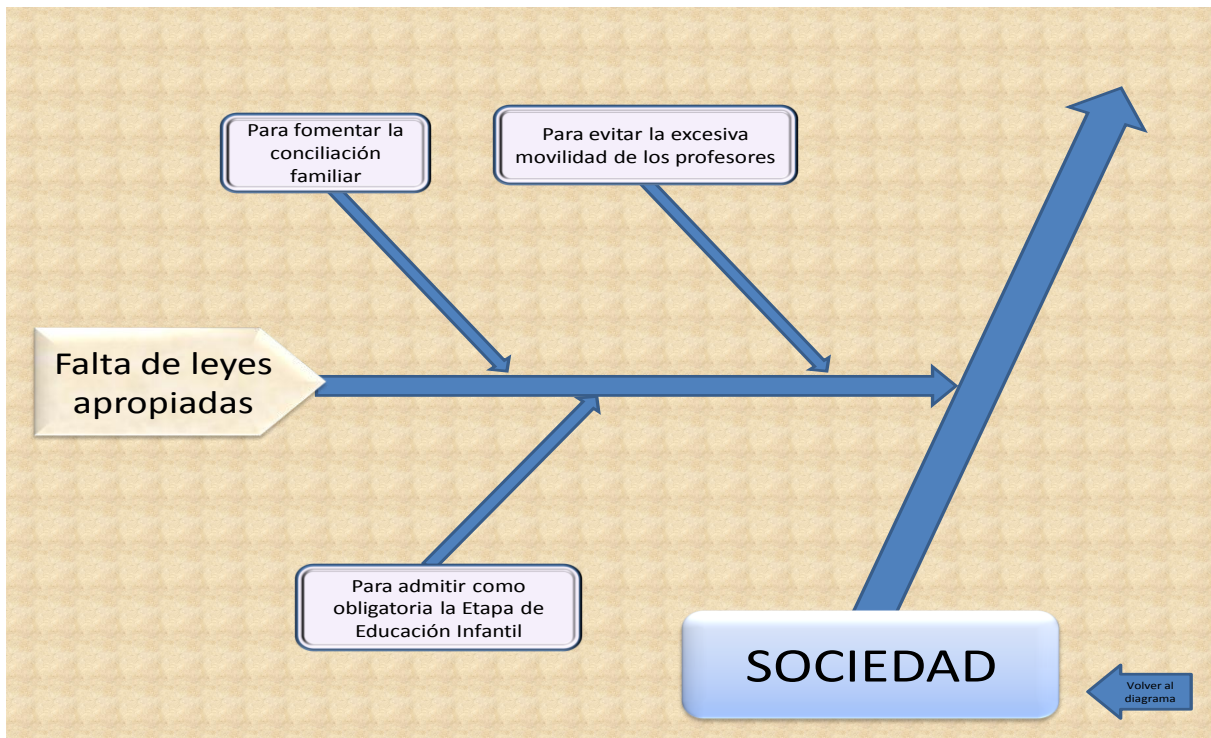


Figura 21. Falta de leyes apropiadas

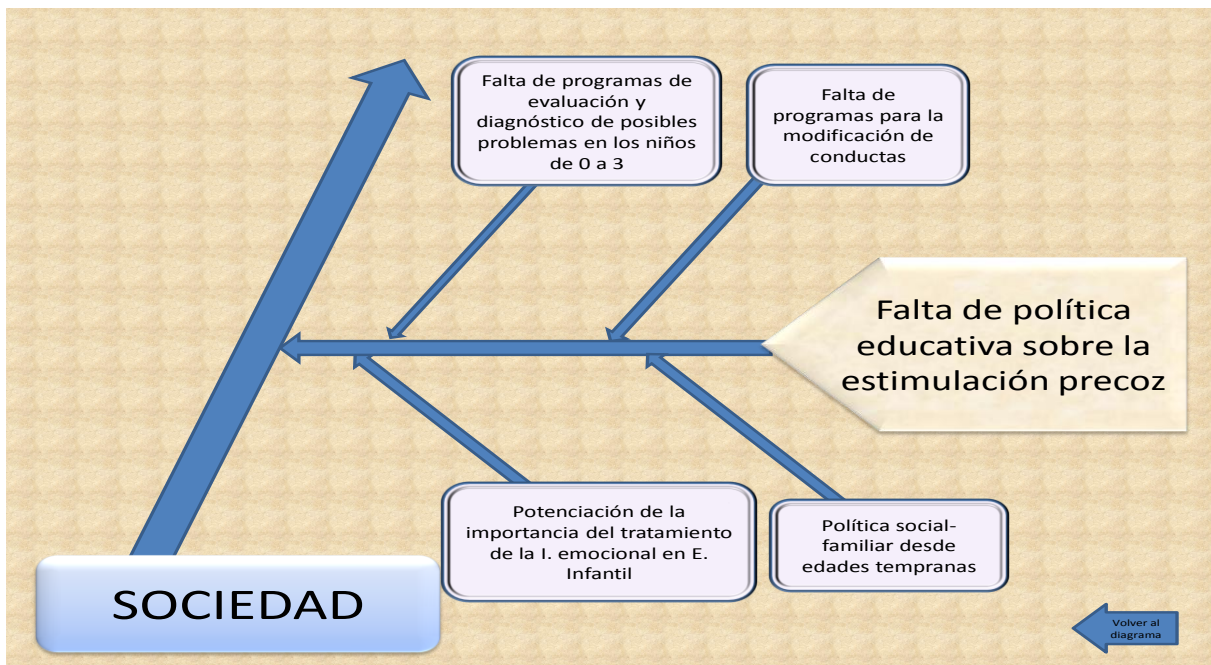


Figura 22. Falta de política sobre la estimulación precoz

#### 7.1.4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación comenzó con una encuesta estructurada a los padres de 62 alumnos de 3° de Educación Infantil, ya que se consideró que la familia es el primer agente educador y socializador. A través de los resultados podemos concluir que los padres se sienten interesados por inculcar a sus hijos una serie de sensaciones, sentimientos y valores que les hagan crecer como personas.

Debemos tener en cuenta que los niños están en una edad en la que aún se les considera pequeños y, por lo tanto, los padres sienten la obligación de proteger, educar y ayudar a descubrir. Otro aspecto es que, muchas veces, no saben cómo llevar a cabo esa intervención, y por supuesto, no saben poner nombres técnicos a aquello que están haciendo o tienen dudas sobre dónde deben situar los límites de su “hacer” para que éste obtenga resultados positivos.

Tras la visión general de la opinión de los padres, se pasó una segunda encuesta a los profesores de esos tres grupos de alumnos, donde sólo se pudieron concretar algunos resultados relevantes: la disparidad de criterio entre los tres profesionales; la falta de formación para llevar a cabo en las aulas programas específicos que desarrollen la Inteligencia Emocional, y, desde el punto de vista de estudio de los alumnos, la respuesta agresiva hacia los demás, a determinadas situaciones de frustración y enfado y la falta de recursos para manifestar de forma no verbal y apropiada sus sentimientos, deseos y emociones.

Del resultado de las encuestas, nos centramos en este último aspecto planteado para analizar, a través de la técnica “**Diagrama Causa-efecto**” cuáles podrían ser las causas de los problemas para conectar, identificar y exteriorizar sus sentimientos, es decir, problemas de comunicación y expresión emocional en Educación Infantil.

Al concluir dicha técnica, un tanto sesgada ya que sólo intervinieron profesores, se llegaron a numerosas conclusiones vistas desde distintos parámetros educativos y sociales.

Quedó constancia de la importancia de la educación emocional para desarrollar la Inteligencia Emocional y la relación importante entre Inteligencia Emocional y

Creatividad, la relación entre desarrollo lingüístico y desarrollo social-empático y por último, la relación entre desarrollo de la expresión corporal y comunicación no verbal de las emociones.

Pero, por supuesto, los profesionales dejaron constancia de la dificultad de actuación, de la dificultad de evaluación a los alumnos, y de la dificultad de programar los objetivos específicos relacionados con el tema que abordamos.

Una vez concluido el periodo de investigación, y teniendo en cuenta que los resultados no son concluyentes por el tamaño de la muestra, se ha llegado a las siguientes aportaciones en el estudio de los grupos propuestos:

- Se cumple la hipótesis planteada ya que se considera que la **Creatividad influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional**.
- Los niños de 3 a 6 tienen dificultades en la utilización de habilidades y estrategias en el lenguaje emocional, tal y como han coincidido las tres tutoras en el cuestionario.
- Efectivamente, hay falta de instrumentos de exploración y proyección de las emociones en los niños de Educación Infantil.
- Los tutores necesitan un **método de trabajo atractivo y creativo** para desarrollar la Inteligencia Emocional en sus aulas.

Terminada esta primera investigación, nos centramos en la parte didáctica emergente de todo lo observado y escuchado a través de los cuestionarios, charlas, observaciones dentro del aula y comentarios por parte de profesionales de la enseñanza.

La etapa de Educación Infantil, como dice Begoña Ibarrola, es la Etapa de la máxima expresividad, de las emociones que duran segundos y cambian con rapidez, del encuentro afectivo entre personas donde es más importante sonreír que dar un discurso, donde es más importante jugar que escuchar una larga explicación.

Es el momento adecuado para empezar a trabajar con nuestros alumnos el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Creatividad. Para favorecer y motivar el lenguaje emocional a través del lenguaje expresivo, a través de su voz, de sus gestos, de sus movimientos, de sus dibujos, de sus acciones imitadas o interpretadas

A partir de la información obtenida, consideramos que la Dramatización puede ayudarnos a conseguir nuestros propósitos y nos cuestionamos cómo vamos a aplicarla en el aula o centro y cómo vamos a apreciar su efecto sobre la adaptación escolar.

En este sentido, pensamos que es fundamental desmitificar ideas existentes entre creatividad, asertividad, adaptación escolar y dramatización.

Con frecuencia se comenta entre los docentes que tal o cual alumno “es muy indisciplinado porque es creativo”. Este es un pensamiento típico, en cierta manera un prejuicio, que nos preocupa y nos lleva a realizar la siguiente investigación para establecer objetivamente la relación entre creatividad, asertividad y adaptación escolar, así como para observar la incidencia de la Dramatización en el aprendizaje creativo, buscando posibles maneras de ayudar a los niños con algunas necesidades educativas especiales para mejorar su adaptación al aula, al centro y a la sociedad.

Por tanto ya está planteado el objetivo de la investigación número dos: **“La posibilidad de utilizar, con resultados positivos, la estrategia metodológica del juego teatral, con niños con algunas necesidades educativas especiales de tipo lingüístico y conductual, para mejorar sus carencias comunicativas, empáticas y asertivas”**.



## Capítulo 8

### **INVESTIGACIÓN 2: ESTUDIO DE CASOS. TRATAMIENTO DE ALGUNAS NECESIDADES EDUCATIVAS A TRAVÉS DEL JUEGO TEATRAL**

## 8.1 PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se dijo en la introducción de la presente tesis, el planteamiento último ha sido realizar un estudio del potencial de utilización del juego teatral como herramienta para el tratamiento de algunas necesidades educativas, especialmente aquellas que tienen que ver con el desajuste lingüístico y el desajuste conductual y comunicativo.

Nuestro objetivo ha sido el diseño de una intervención donde el elemento del teatro sea el eje fundamental de estrategia de actuación para desarrollar competencias sociales, comunicativas y afectivas tanto en niños cuyo comportamiento es el adecuado, como con aquellos niños que requieren un tratamiento especial y específico.

Utilizamos el teatro porque es un juego que envuelve a todos sus participantes por igual y porque, como dice Vygotsky, *“el juego es la escuela de la vida del niño y la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en una misma persona”*. (Vigotsky, 1998)<sup>111</sup>

A través de la fundamentación teórica expuesta en la primera parte de este trabajo, y una vez concluidos y expuestos, en el capítulo anterior, los resultados de la primera investigación, podemos decir que dentro de los principales propósitos que persigue la educación están el desarrollo de competencias socio-afectivas que lleven al niño a conocerse a sí mismo, a sentirse bien tal y como es, a sentirse bien con los demás y ser capaz de realizar intercambios positivos con sus compañeros y con los adultos.

Lograrlo en un grupo heterogéneo, incluso con niños que muestran inhabilidades sociales por presentar necesidades educativas especiales asociadas a problemas de conducta, exige de los educadores el empleo de estrategias educativas creativas y variadas, donde las actividades de representación teatral constituyen un medio idóneo que conjuga la música, la danza, la plástica y la literatura para que los niños reconozcan y expresen sus sentimientos y emociones, aprendan a controlarlos y reconozcan que

---

<sup>111</sup> Vigotsky, L. (1998). *“Pensamiento y lenguaje”*. Buenos Aires. Fausto



pueden expresar y manejar sentimientos negativos a través de una acción positiva y lúdica.

Muchos son los nexos que descubrimos en el estudio de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, de los cuales destacan: la no adaptación al entorno que les rodea, la falta de meta-estrategias de comunicación con sus iguales y la falta de seguridad personal y asertividad social. Por tanto, entendemos que una intervención oportuna desde los primeros años de escolaridad previene a estos niños de generar problemas sociales, psicológicos o educativos, que pueden ser desde leves (bajo aprovechamiento, problemas de conducta, reprobación) hasta los considerados patológico-sociales en la adolescencia o edad adulta.

La propuesta de intervención que planteamos y que es objeto de estudio, no estará dirigida exclusivamente a los alumnos que experimentan dificultades, sino que está encaminada a mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, dando la oportunidad de aprender unos de otros.

### **8.1.1. Objetivos**

Nuestro propósito al realizar esta investigación es observar los efectos de una acción intencional de aplicación de un material curricular elaborado según el Proyecto Eje (Sesiones de Dramatización) sobre el cambio del alumnado hacia una actitud de vida creativa y socialmente adaptada. También nos mueve la intención de difundir dicho material, ya que existen muy pocos ejemplos aplicables a la práctica docente y que utilicen la dramatización como recurso.

El objetivo principal ha sido:

**“Crear y aplicar un método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el niño con necesidades educativas lingüísticas y conductuales, que desarrolle su potencial comunicativo verbal y no verbal”**

Podemos concluir varios sub-objetivos:

- Realización de una investigación cualitativa, ya que se pretende analizar la forma en que se desarrollan determinados acontecimientos (Prof. Gento, “Guía práctica para la investigación en educación”). Se trata de captar la realidad tal como las personas implicadas la experimentan.
- Mejorar la práctica educativa.
- Realizar un estudio pormenorizado de todos los aspectos del juego teatral aplicado a los niños de E. Infantil y Primaria.
- Descubrir en el juego teatral un recurso metodológico para trabajar con algunas necesidades educativas en los niños.
- Indagar sobre la repercusión del programa en niños con dificultades lingüísticas.
- Evaluar la mejora conductual de los alumnos que asisten al taller de teatro.
- Analizar la expresión y la comunicación de los niños en situaciones de representación teatral que impliquen un guión o historia previa. (En estos tres puntos nos guiaremos especialmente por la metodología y observaciones acerca de Las Artes del lenguaje de la Profesora Isabel Escudero).
- Continuar la experiencia empezada hace tres años, trabajando de forma normalizada con varios niños con necesidades educativas especiales dentro de un grupo escolar de teatro.
- Elaborar un dossier de actuación, especificando algunas de las sesiones realizadas.
- Crear un método de trabajo fácil de aplicar y generalizar en las aulas.
- Exposición de conclusiones de los logros conseguidos, las dificultades encontradas y las propuestas de trabajo en un futuro.

## **8.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

La hipótesis, que hemos planteado es:

*“El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales.”*

A esta hipótesis hemos marcado varias sub-hipótesis:

- Los niños de E. Infantil y Primaria, con n.e.e. necesitan estrategias específicas de comunicación.
- Existe un enlace entre las necesidades comunicativas con los demás y el desarrollo de la competencia afectiva-emocional.
- El juego teatral y expresión corporal están poco presentes en el proyecto curricular de Educación Infantil y Primaria.
- El juego teatral desarrolla la comunicación verbal y no verbal.
- El juego teatral desarrolla el conocimiento personal y la autoestima.
- El juego teatral desarrolla la destreza social y asertividad.
- Los tutores necesitan un método de trabajo para potenciar la comunicación, expresión y relaciones sociales, de forma atractiva.

### 8.3. MUESTRA.

Es una **muestra** no probabilística e intencional. El muestreo no probabilístico, denominado opinático consiste en que el investigador selecciona la muestra que supone sea la más representativa, utilizando un criterio subjetivo y en función de la investigación que se vaya a realizar.<sup>112</sup>

Con el muestreo opinático la realización del trabajo de campo puede simplificarse enormemente pues se puede concentrar mucho la muestra. Sin embargo se pueden cometer errores y sesgos debidos al papel del investigador y, al tratarse de un muestreo subjetivo (según las preferencias del investigador), los resultados de la encuesta no tienen una fiabilidad estadística exacta.

No obstante, cuando se realiza un trabajo puntual, conviene distinguir entre población teórica, conjunto de elementos a los cuales se quieren extrapolar los resultados, y población estudiada, conjunto de elementos accesibles en nuestro estudio.

---

<sup>112</sup> Encontrado en el artículo *Tipos de muestras*, disponible en <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/tipos-de-muestreo.html>

Este tipo de muestreo es intencional porque se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

Llevamos a cabo la investigación en un centro de la ciudad de Toledo, donde están escolarizados alumnos desde 3 a 18 años. Es decir, cubre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

En este centro desempeñamos nuestra labor docente como maestra tutora, coordinadora de la formación del profesorado y responsable de la actividad extraescolar de teatro. Esta circunstancia hizo fácil el acceso al campo para poder realizar la observación de una manera ecológica, siguiendo día a día la evolución y los progresos de estos alumnos, convirtiendo el propio trabajo en una actividad de investigación en el aula y taller, y contando con la colaboración de los profesores tutores de Primaria, los profesores especialistas y varios monitores teatrales.

Así pues, **la muestra** de sujetos sobre los que realizamos la acción fueron 20 alumnos de varios cursos de Educación Infantil y Primaria. Destacar que 16 de esos 20 alumnos se inscribieron en el taller de teatro, que está funcionando en el colegio desde hace varios años, y que el resto fueron motivados para inscribirse con el afán de desarrollar las destrezas necesarias para conseguir un buen desarrollo académico y social. También participaron en la muestra los profesores y padres de los alumnos.

En ningún momento el grupo se segregó y todas las acciones se realizaron con la totalidad de los integrantes. Pero sí se llevó a cabo el progreso de investigación y análisis de los datos de forma individualizada, ya que cada caso requería una técnica o instrumento de evaluación concreta y específica, dependiendo de la disfunción que se estaba analizando.

#### **8.4. METODOLOGÍA**

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, ya que se trata de captar la realidad tal como las personas implicadas la experimentan. Orientada al cambio y a la toma de decisiones en la modalidad de investigación acción colaborativa. Tratando de

establecer la colaboración multisectorial que une al investigador responsable del programa y miembros de la comunidad educativa con el propósito explícito de utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas, a la vez que propiciar un cambio social positivo. Y se llega a término con la participación de aquellos que están implicados en el problema y su solución.

Siempre relacionado con la investigación etnográfica, realizamos un **Estudio de casos**, considerando que en el campo educativo la experimentación directa sobre el terreno es la más apropiada. Este trabajo se sitúa en el marco de los diseños cuasi-experimentales, ya que ni la creatividad ni la actitud son variables independientes simples, ni la medición de las actitudes y del cambio está exenta de problemas teóricos.

La investigación ha sido llevada a cabo por una psicopedagoga- monitora teatral, apoyada por monitores y tutores de los alumnos, trabajando tanto en el aula ordinaria como en el taller de teatro que tiene el centro abierto a alumnos de E. Infantil y Primaria

Como el objetivo prioritario es mejorar la práctica educativa, se puso especial cuidado en la comunicación estrecha con los distintos educadores y así poder realizar un trabajo conjunto en la consecución de todas las fases del proyecto, sin excluir a otros miembros de la comunidad, equipo directivo y padres de alumnos.

Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en el BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del M.E.C se entiende que *“La Evaluación psicopedagógica es un proceso de recopilación, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos puedan precisar”*.

Para llevar a cabo el primer paso, se realizó la evaluación diagnóstica para verificar la presencia de necesidades educativas asociadas a problemas de expresión y comunicación e identificar elementos integrantes. Se efectuó bajo una visión ecológica que contemplaba el aula regular no como un elemento aislado sino como parte de otros sistemas que afectan su funcionamiento: la escuela y la comunidad.

Con la información recabada se obtuvieron los siguientes casos con los que trabajar de forma explícita:

- Alumno con dificultades lingüísticas: Dislalia
- Alumno con dificultades lingüísticas y emocionales: Disfemia y falta de autoestima.
- Alumno con déficit de atención
- Alumno con timidez extrema

Una vez detectadas las necesidades educativas específicas de los cuatro niños, se definió un programa de intervención que incorporó las técnicas del teatro como estrategia que permite desarrollar competencias socio-afectivas.

Dicho programa contiene los elementos sugeridos por José Cañas (2009): Técnicas, objetivos, estrategias a poner en práctica, recursos y temporalización prevista. Además incluye la justificación, la fundamentación teórica, horarios, lugar y formas de evaluación. (Dicho programa será expuesto de forma concreta en el siguiente capítulo).

El plan de intervención se llevó a cabo a través de una sesión semanal de dos horas donde se trabajaba la expresión corporal, vocalización, respiración, relajación, danza, improvisación, creación de personajes, utilería, montaje, maquillaje, taller de marionetas, vestuario, tintes de telas, música y sonido.

Para la investigación y comprobación de la validez del programa, nos hemos basado en las etapas fundamentales del proceso de investigación-acción descritas por Álvarez-Gayou (2003)<sup>113</sup>, las cuáles son:

- Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.
- Elaboración de un plan de actuación.
- Desarrollo del plan y recogida de datos de su puesta en práctica.
- Reflexión, interpretación y re planificación de los resultados.

---

<sup>113</sup> Álvarez-Gayou, J. (2003). “*Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*”. Barcelona. Paidós.

#### 8.4.1. Papel del investigador

En la investigación cualitativa el investigador es un instrumento más en el proceso. Una investigación cualitativa exige relaciones estrechas con los sujetos y con los fenómenos estudiados, para llegar a los fines que se propone. Por ello habitualmente encontramos términos asociados que expresan la cercanía deseada con los sujetos y el medio observado: empatía, intuición, agudeza, respeto, compromiso, apertura, trabajo de campo, observación participante, investigación naturalista y holística, entre otros.

Para establecer relaciones cercanas y respetuosas con los sujetos y las realidades estudiadas y para lograr los objetivos de la investigación, los investigadores "cualitativos" recurren a técnicas y postulados gracias a los cuales su rol de investigadora o investigador puede variar considerablemente.

Sin embargo, debemos subrayar que nos vemos obligados no sólo a proponer una determinada interpretación de la realidad socioeducativa en estudio, sino también a hacernos responsables de dicha construcción.

Uno de los elementos clave del círculo hermenéutico es el sujeto que interpreta, puesto que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo. Desde esta perspectiva, nos referimos a nuestra forma de estar en el mundo y de cómo, a través de nuestra experiencia, leemos-interpretamos lo que nos sucede, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y el medio en el que somos y estamos (Guardián-Fernández, 2007).<sup>114</sup>

Rasgos básicos de la investigación cualitativa relacionados con la personalidad de quien investiga:

- Intuición. Implica acrecentar los niveles de conciencia mediante lo que vemos y lo que escuchamos.
- Análisis. Involucra identificar la estructura del fenómeno que vamos a investigar mediante nuestra relación dialéctica (conversación/diálogo) - como investigadores - con los sujetos. Este conocimiento se genera a

---

<sup>114</sup> Guardian-Fernández, A. (2007):” *El Paradigma Cualitativo en la investigación socio-educativa*”. San José. Ider.

través de la construcción de un proyecto conjunto, en el cual todas las partes se comprometen a describir el fenómeno bajo estudio.

- Descripción. Quien escucha u observa explora su propia experiencia con o del fenómeno. El proceso de esclarecimiento inicia cuando lo comunicamos a través de la descripción, es decir, cuando tomamos conciencia sobre el fenómeno en estudio y transcribimos la experiencia.
- Observación. De las formas o modos de aparición del fenómeno-situacional-actual e histórica.
- Exploración en la conciencia. En este estadio del proceso, el investigador reflexiona sobre las relaciones (o afinidades estructurales) del fenómeno.
- Suspensión de las creencias. También conocido como reducción fenomenológica.
- Interpretación de los significados ocultos o encubiertos: Se usa para describir la experiencia vivida, de tal forma que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia.

Para la realización de esta investigación, hemos trabajado en el escenario donde los comportamientos se han producido de forma natural. Durante un largo periodo de tiempo se ha mantenido una interacción constante con los participantes. Los primeros días han sido muy estimulantes, pues todo lo que se observa es algo nuevo que estudiar. Pero también han estado llenos de mucho trabajo para la búsqueda de canales y procedimientos específicos de actuación.

La investigadora no ha sido una extraña en el proceso pues forma parte del conjunto de docentes del centro y, además, es responsable tanto de la actividad extraescolar de teatro, como de múltiples actividades expresivas y teatrales que se realizan en los ciclos de Infantil y Primaria durante el curso.

A lo largo de las sesiones, se ha tenido un papel más rutinario y monótono en la cotidianidad de las anotaciones, controles y observaciones de los fenómenos cada vez más conocidos, haciéndose más complicado conservar el equilibrio entre los sentimientos hacia los alumnos y la observación apasionada e imparcial. A medida que



aumenta la comprensión mutua crece también el riesgo de perder la perspectiva, identificándose con sus participantes y dejando de documentar los aspectos más inusuales o censurables (Goetz y LeCompte, 1988)<sup>115</sup>.

Según los autores, el compromiso que se espera del investigador es el de comprender e identificarse con los participantes, al grado de que reconozcan como legítimo el producto de su investigación. Para realizar el estudio, el investigador ha desempeñado el rol de entrevistador y observador de las distintas situaciones y personas implicadas en el proceso y también el de co-director de las distintas sesiones de terapia relacionadas con el juego teatral.

El rol interno específico del investigador ha sido el de observador. Sin embargo, a lo largo de la investigación se han desempeñado distintos roles, algunos adquiridos y otros asignados dentro del terreno.

Para establecer las relaciones, el investigador ha sido capaz de adaptarse a los distintos roles (monitor, psicopedagogo, orientador, tutor...). Aunque ha sido difícil según la situación específica y sobre todo, comunicarse como representante legítimo e indiscutible de dichos roles.

Se ha intentado guardar siempre una actitud de respeto y solidaridad para con los participantes. Se ha intentado mantener una actitud positiva y constante con los profesionales que estaban relacionados con la educación de los alumnos. Se ha intentado mantener un contacto fluido con las familias. Se ha informado al equipo directivo del centro del proceso de la investigación. Se ha tenido una coordinación absoluta con los monitores que participaban en el taller de teatro y, por último, se ha hecho partícipe de los resultados de nuestra investigación como muestra de agradecimiento.

---

<sup>115</sup> Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988).” *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*”. Madrid. Morata

**8.4.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información y datos**

Según Rodríguez, en la exposición de su tesis doctoral: “La circunstancia de que no exista un modo formal común a una mayoría de investigadores no impide que nuestra investigación en todos sus procedimientos intente ser rigurosas, explícitas y cuestionable, huyendo, de la misma manera, de la intuición y de la experiencia personal”.<sup>116</sup>

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) describen una clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos establecidos por el investigador<sup>117</sup>:

<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS</b>
<b>Describir una situación</b>	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios.
<b>Contrastar una explicación</b>	Lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada
<b>Interpretar lo que otros piensan</b>	Diario, documento biografía, entrevista no estructurada, historia vida
<b>Analizar lo que pienso</b>	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario auto-aplicable.
<b>Ayudar a que otros tomen conciencia</b>	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo

<sup>116</sup> Rodríguez, J. Tesis Doctoral. “Discursos, poder y saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC”. Universidad de Alcalá

<sup>117</sup> Disponible en <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>

Por ello, el investigador ha de guiar su proceso de investigación por medio de unas fases, en las que tendrá que tomar decisiones de forma continua sobre las técnicas que se debe utilizar en cada situación.

Llegados a este punto, se tomó la decisión de elaborar o seleccionar las técnicas que estimamos más adecuadas para recoger la información con calidad. Se emplearon muchas, pero dadas las características de la propuesta metodológica, nos vamos a limitar a señalar aquellas que han sido de mayor interés.

Sin duda la técnica más propia y que se identifica con la investigación etnográfica de estudio de casos es la observación participante, entendida como proceso sistemático de recogida de información relevante y actuando dentro del campo en que se lleva a cabo el estudio. Además de estas vivencias directas con los sujetos, fue conveniente registrar la información, en diferentes soportes, para su posterior análisis. También se utilizaron las entrevistas, cuestionarios semi-estructurados, test ya cotejados y registros visuales que facilitaron el análisis de las distintas situaciones.

Para que los resultados sean productivos y válidos para nuestra investigación, debemos asegurar el “rigor de la misma”<sup>118</sup>. Se debe tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos, es decir, la cantidad de datos recogidos y la selección de los mismos.

#### **8.4.2.1. Observación participante.**

Es una de las técnicas en las que se implica el investigador de manera directa con la realidad y se hace participante interviniendo en ella. Es la principal técnica etnográfica de recogida de datos.

Previamente hemos expuesto que el taller pretende ser el contexto específico de interacción social. Obviamente esto se plasma en la interacción que se da en ella, que se caracteriza por su vitalidad e imprevisibilidad. Por esto, no hemos querido acercarnos a

---

<sup>118</sup> Medina, A. y Castillo, S. (2003): “*Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*”. Sánchez Romero, Capítulo 11: *Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación*. Madrid. Universitat

la interacción ligada a la práctica en el marco de los Proyectos de Trabajo en función de pautas preestablecidas, sino que la hemos abordado en toda su complejidad mediante un modelo de análisis de la interacción que ha querido ser al tiempo abierto y minucioso.

Consideramos que la observación participante y la no participante son extremos de un continuo en el que caben varias modalidades de observación. Desde un punto de vista riguroso, la observación no participante, a nuestro entender, no existe, puesto que la simple consideración del taller como campo para la investigación ya modifica su normalidad ya que desde el momento en que el investigador se incorpora al aula como observador, adquiere un determinado rol (aunque en el caso concreto de esta investigación, los alumnos están acostumbrados a ver al investigador como responsable de todas las actividades teatrales desarrolladas en el centro).

En nuestro estudio nos situamos cerca del modelo participante. Así, valoramos el establecimiento de la relación con los sujetos que pertenecen al entorno de la observación en virtud de la voluntad de establecer una relación colaborativa, empática y ética con el contexto del aula, conjugada con el valor de la observación no participante para obtener datos sobre la interacción de aula en un contexto no experimental.

La llegada al campo con el objetivo de obtener datos desde la observación se realizó tras haber realizado algunos registros previos a los alumnos. Sin embargo, nos propusimos entrar en el campo sin ideas preestablecidas y con la voluntad de no interferir en el desarrollo natural de los acontecimientos del taller, aunque reconociendo nuestro papel como parte del escenario, y, por tanto, en interacción con el resto de los sujetos que se encontraban en él.

El tiempo que permanecemos en el taller fue el suficiente para obtener la grabación en vídeo de varias sesiones representativas y de las representaciones finales que se llevaron a cabo.

Las notas de campo han cumplido la función de aportar datos contextuales para cada sesión que complementen a los captados por la cámara, y se nutren de conversaciones y sucesos ocurridos durante etapas en las que no se ha llevado a cabo la grabación, así como de explicaciones de los monitores y tutores que podían aportar

información relevante para la comprensión de la sesión. Así, la actividad de toma de notas se ha realizado antes o después de la grabación.

En estas notas, que han sido registradas en el diario de campo, se han incluido comentarios interpretativos basados en las percepciones y reacciones de los participantes. Estas notas interpretativas han surgido de la empatía con los participantes y del contacto de las sucesivas sesiones y actividades relacionadas con el juego teatral.<sup>119</sup>

La observación participante nos ha servido para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Ha sido fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos surgidos de las conversaciones, actividades, juegos y relaciones entre iguales.<sup>120</sup>

Uno de los problemas con los que nos hemos encontrado es la frecuencia con que difieren la información suministrada por los participantes acerca de sus actividades y comportamientos observados. Por este motivo, se utilizaron otras técnicas de recogida de información, como listas de control, listas de estimación y, como hemos comentado antes, el soporte en video y foto.

También la recogida de datos, a través de la observación, fue apoyada por la participación en la terapia de otro monitor teatral encargado de dirigir algunas de las actividades de las sesiones y, por tanto, de propiciar libertad de actuación al investigador.

---

<sup>119</sup> *Un ejemplo de estas anotaciones:* Día 14 de octubre: Hoy N. sí ha querido realizar los ejercicios de vocalización, aunque no con la duración de sus compañeros. Ha tensado terriblemente el gesto de la cara cuando ha llegado al ejercicio de imitación del sonido del tren y sus compañeros no han podido evitar una sonrisa.

*Otro ejemplo de anotación del cuaderno de campo:* Día 25 de febrero: S. se ha atrevido a realizar una pequeña improvisación delante de sus compañeros. El monólogo ha sido corto y con muchos monosílabos, pero su actitud, aunque tensa, ha sido muy receptiva, disfrutando del hecho.

<sup>120</sup> *Ejemplo de conversación entre iguales en el taller de teatro:* S. le dice a A. -¿Te gusta el teatro?- A. contesta: Sí, mucho pero aquí. S. le responde: -Sí aquí, fuera no mola. Se ríen de ti-

*Ejemplo de anécdota:* N. le dice a otro componente del grupo: -¡ Puri me va a dar un trozzzzo de texto para decir, pppppues ya estoy aprendiendo a hablar!

#### 8.4.2.2. Cuaderno de registro o Diario de campo

Los cuadernos de registro o diarios de campo<sup>121</sup> son elementos importantes para considerar en la Investigación de estudio de casos. Son herramientas que el investigador elabora para sistematizar sus experiencias. El ejercicio que en el diario se realiza requiere rigurosidad para que cumpla con los intereses que se trazan en la investigación.

Hacer diarios permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros en el diario deben hacerse organizados y coherentes a través de fases sucesivas y de secuencias. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto universal de la investigación y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente.

Al hablar de investigación en el centro, como es la pretensión en este caso, se busca que los registros lleven a las reflexiones para analizar con sentido crítico (y reflexivo) las prácticas en la institución educativa y en los espacios de intervención pedagógica, como son las aulas y el espacio dedicado al taller de teatro.

El diario es un registro en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Parte de la ubicación y caracterización de la situación (encabezamiento), luego se hace una descripción de los eventos, para culminar con la reflexión a través de categorías de análisis o del señalamiento de recurrencias o de frecuencias en la narración de distintos eventos.

Hay diarios inducidos por problemáticas que se pretenden observar y registrar, hay otros que se van depurando en la medida en que con la frecuencia y periodicidad de la escritura focalizan una temática o problemática a abordar. En cualquiera de las situaciones exige responsabilidad, seriedad y sistematicidad para lograr las intenciones que se proyectan con el trabajo.

Los diarios son la cuota inicial de artículos, escritos, reflexiones y trabajos de investigación en torno a diferentes aspectos concernientes a la investigación educativa y

---

<sup>121</sup> Sanabria (2002). " *El diario Pedagógico* ". Medellín. Disponible en <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/maestrosinvestigadores>

pedagógica. Si se hace con este enfoque, el diario permitirá el diálogo y la relación de los investigadores con toda la comunidad educativa, especialmente con los tutores de los alumnos tratados.

El diario permite al investigador tener una mirada reflexiva y ayuda a precisar las referencias en torno a las subjetividades con las cuales interactúa. Aporta a la concepción del rol del investigador desde la mediación pedagógica, que lleve a la revisión, el análisis racional de los registros, para reformularlos, problematizarlos, y proyectarlos hacia nuevas prácticas.

Es una herramienta de la investigación educativa y/o pedagógica, de la investigación etnográfica en el aula, para reflexionar sobre los sujetos y las interacciones, los saberes y los conocimientos que se producen, la solución de problemas en relación con los saberes o con la vida cotidiana.

En los aspectos pedagógicos el diario ayuda a precisar el valor de la enseñanza, las formas y momentos de la construcción de los aprendizajes, las distintas consideraciones evaluativas, las relaciones entre el currículo y la formación, la confrontación de las políticas educativas con las realidades sociales en el marco de la confrontación (legalidad- legitimidad), la pretensión de la construcción de sujetos desde la formación de la autonomía.

Un hilo conductor de los distintos diarios es la formulación de preguntas, que permitan planificar, realizar, escribir y sistematizar la práctica o cualquier situación que se considere. El diario parte de la observación, concibe como necesaria e indispensable la escritura, pero además requiere otros elementos complementarios como entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos.

Se debe evitar acumular registros porque pueden perderse reflexiones importantes y porque se caería en dudas sobre lo que verdaderamente pasó. Por lo tanto, en el caso del alumno N. cada cinco sesiones se reflexionó sobre las anotaciones del diario de campo para cumplimentar un cuestionario que fue anotando la trayectoria del alumno.

Mostramos a continuación el modelo de diario de campo que se ha utilizado para el registro de actividades:

<b>Diario de Campo</b>	
Nombre.....	
Fecha.....	
Sesión.....	
<b>DESCRIPCION</b>	<b>REFLEXIÓN</b>

**Tabla 6. Registro diario de campo**

El diario de campo, según Sanabria , fomenta la escritura en los profesores y amplía la comunicación epistolar o escrita entre las personas. Un diario de campo está en contra de los registros obligatorios, de los leccionarios y parceladores, u otros registros, los cuales enuncian actividades y formatos técnicos por fuera de la evaluación y la reflexión de los procesos pedagógicos.

Este proceso de recogida de datos, fue llevado a cabo en cada una de las 30 sesiones. Bien durante la sesión con breves anotaciones o bien al finalizar la sesión de una forma más reflexiva.

Este instrumento fue de especial interés en los casos de dificultades emocionales, ya que a través de la observación se pudo anotar los cambios producidos en los alumnos y los progresos actitudinales que iban apareciendo en las sesiones. También destacar la importancia de este cuaderno de registro ya que sirvió de punto de comunicación, reflexión e intercambio de información entre el investigador y el tutor; el investigador y la Unidad de Orientación y el investigador y los padres.

En el apartado de análisis de los datos, que posteriormente expondremos, podemos comprobar cómo todas estas anotaciones que se fueron realizando, a veces de



forma tediosa, a lo largo de todas las sesiones, se convirtieron en un valiosísimo documento de ayuda para la realización y cumplimentación de los distintos documentos de evaluación que nos ayudaron a la triangulación de la investigación.

Ejemplo de varios registros en los diarios de campo:

<b>Diario de Campo</b> Nombre.....J.A..... Fecha.....Diciembre..... Sesión.....11.....	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN
Ejercicio de respiración diafragmática  Actitud pasiva  Cambia su actitud cuando se reprograma la actividad y se utiliza el mimo	No quiere hacerlo, se asusta, lloriquea  Hoy está extraño, serio, distante, no quiere realizar el juego de improvisación.  A través del mimo y de la música se mueve muy bien si está con los ojos cerrados. Al terminar el ejercicio los abre y aunque, con timidez, sigue.

**Tabla 7. Registro del alumno J.A.**

<p><b>Diario de Campo</b></p> <p>Nombre.....N.....</p> <p>Fecha.....Noviembre.....</p> <p>Sesión.....5.....</p>	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN
<p>Se celebra día de Halloween. La actividad consiste en disfrazarnos, ponernos caretas y salir por las proximidades del colegio para intentar asustar a la gente con un pequeño guión establecido.</p> <p>N. en un principio, cuentan los padres, que no quiere realizar la actividad, pero con la motivación de un súper disfraz-máscara de monstruo y de hacer ruidos en vez de hablar, accede.</p>	<p>Es la primera vez que N. disfruta plenamente de una actividad en grupo. Es la primera vez que se le oye reír a carcajada. Es la primera vez que se deja llevar y se convierte en el terror de la calle. Su texto es: UHHHHHH, AHHHHH, ¡Soy malo! Pero no tiene ningún bloqueo ni repetición. Al terminar llega al taller tremendamente cansado pero feliz.</p> <p>Pregunta: ¿Cuuuuuándo vamos a hacer-cer-cer-lo otra vez?</p>

Tabla 8. Registro del alumno N.

<p><b>Diario de Campo</b></p> <p>Nombre.....S.....</p> <p>Fecha.....Febrero.....</p> <p>Sesión.....15.....</p>	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN
<p>Hoy se ha trabajado la proyección de voz. En la realización de un juego, los alumnos tenían que chillar una palabra desde el patio y todos sus compañeros, dentro del aula, tenían que saber lo que se había dicho</p>	<p>A S. le costó mucho esta actividad, se fue poniendo muy nervioso porque no le entendían (debido a su tímido hilo de voz), la solución fue un megáfono que la monitora le proporcionó. Y aunque al principio se negó a utilizarlo por vergüenza, luego sí lo hizo ante la insistencia de sus compañeros y porque todos los demás también querían. Le gustó y le prometimos volver a utilizarlo. Se negó y enfadó a repetir palabras que él consideraba “palabrotas”: cochino y tonto</p>

Tabla 9. Registro del alumno S.

<p><b>Diario de Campo</b></p> <p>Nombre.....A.....</p> <p>Fecha.....Octubre.....</p> <p>Sesión.....2.....</p>	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN
<p>Segunda sesión donde las actividades son más autónomas y menos dirigidas que en la primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ponemos una música africana y bailamos libremente</li> <li>○ Lo mismo pero en pareja y cambiando de pareja cuando marque la música</li> <li>○ Vamos por toda la sala diciendo nuestro nombre</li> </ul>	<p>Actitud no receptiva y nada participativa del alumno. La sorpresa del primer día ha dado paso a la pasividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Baila pero pronto se casa. Utiliza siempre los mismos movimientos</li> <li>○ En todos los cambios se queda sin pareja hasta que el par le busca y le agarra para bailar</li> <li>○ No lo hace, se distrae y se pone a jugar con una cuerda que encuentra</li> </ul>

Tabla 10. Registro del alumno A.

**8.4.2.3. Escalas estimativas**

Las escalas estimativas, las realizamos para concentrar la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, matizándolo para que se pudiera conocer en qué grado ese rasgo era poseído por el alumno. Con la escala estimativa se recaba menos información sobre el alumno que en un registro de datos, pero más pormenorizada. Esto nos fue muy útil para conseguir un estudio más detallado sobre determinadas conductas del alumno N. y sus problemas con la disfluencia que presentaba.

Tomamos un rasgo de la disfluencia en el habla de N. y posteriormente analizamos el porcentaje de bloqueos, repeticiones, prolongaciones, muletillas y movimientos asociados.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla							

**Tabla 11. Hoja de registro: ritmo y fluidez del habla**

**8.4.2.4. Registros anecdóticos**

Los registros anecdóticos nos permitieron tomar nota de aquellas actitudes no usuales, espontáneas, que eran altamente significativas en el momento de integrar datos para emitir juicios de valor.<sup>122</sup>

En el registro anecdótico tuvimos en cuenta situaciones como estas:

---

<sup>122</sup> Sánchez, D. (2007). “La dramatización en Educación Primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo”. Málaga. Universidad de Málaga

- La respuesta especialmente entusiasta de un alumno que suele ser apático ante el empleo de determinada técnica grupal.
- La actitud ajena, en clase, de un alumno que siempre participa,
- La solidaridad manifestada por un alumno ante un problema de otro compañero.
- Alguna actitud de resentimiento para tal o cual persona, etc.

#### 8.4.2.5. Entrevista

Entrevista se define como *“técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado.”* Autores como Santos (1993:77) considera que *“es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación”*. Los distintos tipos de entrevistas que podemos utilizar en nuestro proceso de indagación, que vienen definidas por numerosos autores son: entrevista formal y entrevista informal.

Según Rodríguez<sup>123</sup> :

*“La entrevista, disfruta de una ventaja, trasmite el frescor de los valores y de las actitudes concretas de los individuos y nos aportan un conocimiento directo de la situación educativa específica. Estamos ante un principio básico de la metodología cuantitativa: Ceder la palabra a los actores sociales La narración nos introduce en hechos concretos con una fuerte capacidad de evocación, familiarizándonos con el sistema educativo, y ayudándonos a comprender los límites impuestos por las necesidades de la cotidianidad y del contexto.”*

La posición del entrevistado le confiere la capacidad para adoptar una actitud crítica respecto a si mismo y hacia el contexto que le permite enriquecer el proceso analítico e interpretativo de los resultados.”

Denzin (1978) distingue tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada pre-secuencializada que es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral, la

---

<sup>123</sup> Rodríguez, J. Tesis Doctoral: *“Discursos, poder y saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC”*. Universidad de Alcalá

entrevista estandarizada no pre-sencuencializada, que constituye una variante de la anterior, haciendo las mismas preguntas a todos pero el orden puede alterarse según las reacciones del emisor, y la entrevista no estandarizada, que algunos autores se refieren a ella como una guía en la que se anticipen las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

Este es el tipo de entrevista que se ha utilizado en esta investigación, sobre todo, al inicio de la misma, donde se necesitaba recopilar los datos pertinentes de los alumnos para que estos pudieran ser incluidos en el programa de terapia a través del teatro.

Las formas específicas que se han adoptado son las siguientes: entrevista a informantes clave, bibliografías e historias personales y cuestionarios.

- Los informantes claves han sido los individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que han estado dispuestos a cooperar con el investigador. En este caso, los tutores, los padres, los compañeros, la logopeda, el orientador y el monitor teatral han sido elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el etnógrafo, incluso se ha pretendido formar un equipo de trabajo para el desarrollo y evaluación del proceso. La utilización de informantes clave ha añadido a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra parte, al ser los informantes individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado.
- Según Goetz y LeCompte, los antropólogos<sup>124</sup> emplean el término entrevista biográfica para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes que posteriormente se utiliza para formular preguntas o

---

<sup>124</sup> Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata

establecer inferencias. En la investigación educativa, las biografías no son necesarias la mayoría de las veces; sin embargo en el estudio de casos resultan instrumentos muy útiles e imprescindibles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones. De hecho, en nuestra investigación, nos han proporcionado datos de base significativos, así como el punto de partida para la realización de programaciones o inferencias acerca de las diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares o familiares.

- Cuestionarios: El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas<sup>125</sup>. La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja sobre las variables objeto de la investigación o evaluación.

Fox<sup>126</sup> considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

En el caso concreto de nuestra investigación, hemos utilizado un cuestionario elaborado por Dolores Sánchez en 2007, llamado ACTIASERT, donde los datos que se pueden obtener pertenecen al mundo de las actitudes, motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está a la base de las opiniones.

---

<sup>125</sup> Pérez, R. (1991). *“Pedagogía Experimental. La Medida en Educación”*. Curso de Adaptación. Uned.

<sup>126</sup> Fox, D. J. (1981): *“El proceso de investigación en Educación”*. Eunsa, Pamplona. El Cuestionario



#### **8.4.2.6. Grabaciones en video y sesiones fotográficas**

Se trata de una herramienta de doble uso, por una parte, nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra parte, es útil también para analizar un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta, como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula.

Otro uso muy desarrollado es la implementación de esta técnica para llevar a cabo la retroalimentación formativa del profesor o del alumno, como parte de las técnicas de triangulación de resultados y de observación en colaboración entre profesionales. En estos momentos, la reflexión es considerada una herramienta formativa pues el simple hecho de reflexionar implica en gran medida aprender.

A la hora de elegir una herramienta de recogida de datos, solemos recapacitar, en primer lugar, sobre sus ventajas y desventajas y en qué grado se ajusta al tipo de observación que queremos llevar a cabo. En el caso de la grabación de clases los mayores interrogantes son tal vez hasta qué punto la presencia de una cámara puede alterar el ritmo de la clase y qué aspectos podemos realmente captar a través de una grabación.

Esta técnica no es nueva, se utiliza desde siempre en diferentes ámbitos como el deporte o las artes escénicas con el objetivo común de registrar una actuación para su posterior visualización, análisis y revisión. Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, por lo tanto es muy útil en toda experiencia docente.

A diferencia de otros instrumentos, no recoge recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos, por otro lado, al ser una técnica que permite el movimiento consiente elegir a los protagonistas de la grabación y registra detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios.

Además, se puede examinar muchas veces, lo que permite focalizar en una secuencia determinada o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos. Pero no todo son ventajas, pues cualquier elemento externo a una clase puede alterar el

desarrollo natural de la misma y, al igual que es muy positivo poder focalizar en un detalle de la clase, de la misma manera, no es posible captar todo lo que ocurre en una sala por medio de un solo plano y su revisión es larga y lenta.

A nivel técnico pueden surgir problemas de calidad de imagen o de sonido, problemas de suministro eléctrico y de batería o simplemente del propio funcionamiento de la cámara de vídeo. Pueden emerger también dificultades personales, principalmente de timidez del profesor o de los alumnos, o bien puede ser un elemento de distracción para los participantes, por lo que los datos recogidos quedarían falseados.

Pese a todo, el uso del vídeo es muy ventajoso en muchos casos, tanto en procesos de formación de profesores, como en proyectos de observación y auto-observación o incluso de evaluación y autoevaluación y, en cualquier caso, contribuye enormemente a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula<sup>127</sup>

Las grabaciones en vídeo se han utilizado como segundo instrumento en la recogida de datos. A lo largo del curso, se realizaron varias grabaciones correspondientes a diferentes momentos de las sesiones.

Las primeras se tomaron entre la primera y la tercera sesión de observación, la segunda grabación corresponde entre el cuarto y quinto mes de tratamiento registrado, y la tercera se llevó a cabo en las últimas sesiones donde se estaba preparando y ensayando la obra de teatro que se representaría a final de curso.

Las grabaciones en vídeo van a aportar datos que servirán para la posterior ilustración y comunicación del desarrollo realizado en este estudio, así como para posibilitar la revisión de situaciones concretas en el análisis de los datos. Las sesiones en vídeo fueron tomadas por personal participante en la investigación, y con el consentimiento expreso de los padres de cada niño.

Este material también sirvió de autoevaluación para los alumnos, ya que dedicamos momentos al visionado de las escenas grabadas y la auto-reflexión para la mejora de las competencias trabajadas. También sirvió de enlace familiar pues se

---

<sup>127</sup> Gutierrez, E.: *Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumentos de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0611.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf)

compartió con los padres de los alumnos que habían sido incluidos en la terapia. Pudieron observar el avance de sus hijos y las nuevas formas de actuación adquiridas.

Cada grabación recoge un amplio surtido de actividades del tipo de danzas, ejercicios de expresión corporal, improvisaciones, juegos con teatro de guiñol, ensayos y salidas del centro como la representación en la calle del día de halloween.

Otra técnica de recogida de datos que utilizamos fue la sesión fotográfica de los alumnos, especialmente para el conocimiento y control de las emociones, así como para su expresión no verbal. De hecho a través de este material se elaboró una presentación multimedia interactiva que sirvió como juego didáctico para la identificación de diversas emociones en Infantil y Primaria. (Material que aparece en anexo)

### **8.5. ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS**

El Estudio de Casos, como mencionamos en el capítulo anterior, se convierte en un instrumento de mejora de la práctica educativa cercano a la investigación – acción.

Este modelo de investigación se concibe como una indagación guiada por las necesidades que se derivan de la práctica y, por tanto, susceptible de ser modificada en función de cómo se vaya desarrollando el proceso investigador. Según Rodríguez<sup>128</sup>:

*“De esta manera, llamamos caso a aquella situación que merece interés en investigación y puede incluir, tanto estudios de un solo caso como de varios casos (tal como hemos planteado), según sea una o varias unidades de análisis, pero nuestro propósito fundamental es comprender la particularidad del caso”.*

Nuestra intervención como investigadores ha ido dirigida a incidir en los resultados de la práctica docente a través de una estrecha colaboración entre investigadora y maestros, aunque el proceso se haya llevado a cabo en un ámbito muy diferente al aula y con una metodología muy distante de la propia de los docentes.

Nos hemos propuesto, al mismo tiempo, reflexionar sobre la complejidad de la práctica observada con el fin de proporcionar elementos de juicio para la reflexión en la

---

<sup>128</sup> Rodríguez, J. Tesis Doctoral: *Discursos, poder y saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC*. Universidad de Alcalá

acción de forma mediata, es decir, encontrar una nueva estrategia de actuación inclusiva y normalizada donde se pueda trabajar las necesidades educativas de nuestros alumnos. Por tanto, esta investigación pretende unir el plano teórico con el práctico de una forma mediata y didáctica, buscando proporcionar una visión holística de la práctica didáctica objeto de estudio que sea útil para acometer la tarea de la formación inicial o continua del docente.

### **8.5.1. Estudio de Casos múltiple**

El hecho de interesarnos principalmente sobre un tema, en este caso el juego teatral como recurso metodológico, y no sobre un caso crítico nos ha permitido ampliar a cuatro el número de contextos o sujetos observados, con la finalidad de ofrecer más elementos de reflexión. Si bien es verdad que en el taller de teatro participaban varios alumnos más que presentaban algún tipo de necesidad educativa, del tipo de hiperactividad, actitud agresiva, retraso simple del lenguaje, etc.

La opción por un estudio de casos múltiple viene dada por el hecho de que nos permite aportar diversas situaciones específicas y plantearnos su particularización con rigor. No se han seleccionado todos los casos aportados por la Unidad de Orientación, debido a que esto complicaría la observación sistemática de cada uno de los alumnos en el desarrollo de las sesiones. Por tanto se decidió, no de forma aleatoria, seleccionar los siguientes casos:

- Alumno con dificultades lingüísticas: Dislalia
- Alumno con dificultades lingüísticas y emocionales: Disfemia y falta de autoestima.
- Alumno con timidez extrema
- Alumno con déficit de atención

### **8.5.2. Validez y fiabilidad en el Estudio de Casos**

En el capítulo anterior abogábamos por la utilización de la Investigación Cualitativa como método importante y necesario en la investigación educativa, idóneo

para dar una respuesta a preguntas sobre actividad social en contextos planteados. Por esto, consideramos que la solidez científica de un estudio como el que nos ocupa no tiene que buscar ajustarse a los criterios de validez y fiabilidad en el mismo sentido que los estudios cuantitativos.

Goetz y LeCompte (1988) plantearon una serie de estrategias que los investigadores cualitativos deberían seguir para que sus estudios no puedan ser desautorizados por no resultar válidos o fiables, adaptando las exigencias de validez y fiabilidad a la lógica de la investigación cualitativa. Así, estas autoras concluyen que toda investigación cualitativa debe explicitar minuciosamente el proceso investigador que ha permitido elaborar sus conclusiones.

Recordemos que en el marco de la investigación cuantitativa la fiabilidad, se logra si la investigación se sustenta sobre datos consistentes (fiabilidad interna) y si su diseño es replicable (fiabilidad externa). Por su parte, la validez se entiende como la presentación de resultados reales (validez interna) y generalizables (validez externa).

La garantía científica de una investigación con Estudio Cualitativo que siga un enfoque etnográfico reside en las siguientes exigencias:

- Seleccionar un objeto de estudio real (en nuestro caso es un grupo de 20 alumnos de los cuales 8 han sido derivados por el Orientador del centro)
- Accesible (ya que se ha obtenido el permiso por parte de los padres para incluir a esos niños en el grupo de terapia a través del teatro y al mismo tiempo, se está en contacto continuo con los tutores, logopedas y orientador)
- Optar por técnicas de recogida de datos adecuadas a la realidad estudiada (técnicas que han sido elegidas para evaluar cada uno de los cuatro casos seleccionados)
- Construir unas conclusiones (que posteriormente expondremos) que presenten un bajo grado de inferencia respecto de los datos obtenidos.

De esta forma, la investigación puede contribuir a ampliar el conocimiento científico relativo al objeto de estudio, y, por tanto, ser útil para comprender otros contextos de enseñanza y aprendizaje y poder actuar en ellos de forma reflexiva.

### 8.5.3. Triangulación

La posible influencia de la subjetividad del investigador en todo el proceso se ha combatido mediante la aceptación de su existencia y el control de su alcance a través del recurso de la técnica de la triangulación. Este procedimiento se ha desarrollado a través de la realización de triangulación metodológica, que consiste en utilizar diversos métodos de obtención de datos relativos al mismo objeto de estudio.

Al proceso de combinación de distintas técnicas de indagación<sup>129</sup> para lograr hallazgos que contribuyan al desarrollo del conocimiento en un determinado campo de estudio, se ha denominado triangulación. Es una estrategia de investigación mediante la que un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de análisis o en diferentes momentos. La triangulación se realiza para comparar datos, contrastar diferentes perspectivas, comparar teorías, contextos, instrumentos o métodos de forma diacrónica o sincrónica

La base fundamental en la que se apoya el uso de esta técnica se sitúa en la idea de que cuando una hipótesis es contrastada desde distintas metodologías, el grado de validez que se le otorga es superior que cuando se realiza mediante de una sola de ellas. Otros autores se refieren a que una de las prioridades de la triangulación es otorgar un mayor grado de confianza a la validez de los resultados y reducir los problemas relacionados con el sesgo.

Más que referirse a diferentes tipos de medida, la triangulación hace referencia a la variedad de enfoques e instrumentos de investigación que se utilizan en ciencias sociales.

El análisis de sistemas organizativos complejos, como ocurre con los sistemas educativos, requiere de una gran variedad de métodos de recogida de datos con objeto de reflejar con precisión la complejidad de la realidad que tratan de describir.

El investigador debe detectar una tendencia lógica en la mezcla de los resultados ya que la validez de la triangulación se sitúa en la capacidad de organizar los datos en

---

<sup>129</sup> NAVARRO MONTAÑO, María José (Enero/Julio 2011). *Metodologías activas y participativas en la educación superior. Estudio de casos. Revista Educação Skepsis*. Disponible en <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>

un marco coherente, donde la divergencia se entiende como una oportunidad para enriquecer las conclusiones. Esto explica que cuando la divergencia aumenta también lo hace la fiabilidad de los resultados. Cuando esta divergencia no se produce, surgen nuevas explicaciones. Aunque también tenemos que considerar que, en la medida en que la triangulación conduce a una visión más global, puede producirse un sesgo hacia una generalización excesiva<sup>130</sup>. En este sentido hemos tratado de organizar los resultados obtenidos en unas conclusiones útiles.

La triangulación, considerada por diversos autores como técnica de investigación valiosa en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. Supone un “continuum” que ofrece una visión holística del objeto de estudio. Por lo tanto no está orientada exclusivamente a la validación sino que tiene como finalidad ampliar la comprensión de la realidad objeto de estudio. En este sentido genera una “dialéctica de aprendizaje”<sup>131</sup> y, ante todo, constituye un proceso de ampliación y verificación de los resultados.

Dadas las condiciones de elaboración de nuestro trabajo, la triangulación se ha logrado mediante la utilización de técnicas complementarias de obtención de datos: la entrevista, la grabación de la práctica del taller y la toma de notas en el cuaderno de campo. El acceso a la realidad, a través de estas tres vías, cumple la doble función de, por un lado, evitar la influencia de prejuicios del investigador en la interpretación de los datos al acceder a ellos desde ópticas diversas, y, por otro, asegurar una visión holística y comprensiva que demanda cualquier aproximación al fenómeno educativo, y es además propia de los Estudios de Casos.

Con todo, hacemos nuestra la reflexión de Stake (1998) sobre el hecho de que la triangulación conlleva la incorporación de interpretaciones adicionales, más que la confirmación de un significado único del objeto de estudio. Y para asegurarnos de la validez del estudio, esas interpretaciones adicionales han sido llevadas a cabo, no

---

<sup>130</sup> MORSE, J.M.; CHUNG, S.E. (2003). *Toward holism: the significance of methodological pluralism*.

<sup>131</sup> OLSEN, W. (2004). *Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be*

exclusivamente por parte del investigador, sino por otros profesionales relacionados con cada uno de los alumnos estudiados. Nos referimos a sus tutores, orientador y logopeda. Utilizando técnicas de medición cuantitativa que clarificaban los avances o retrocesos de los objetivos marcados

#### **8.5.4. Fases de desarrollo del estudio de casos**

Hemos organizado el estudio de casos del siguiente modo:

- *Preparación del estudio.* Esta primera fase en la que se diseñó el estudio se compone a su vez de dos partes:
  - *Selección de los alumnos.* En cada una de las contextualizaciones de los casos concretos hemos señalado las características propias de cada alumno, haciendo especial referencia a aquellas características que justifican el hecho de que hayan sido elegidos para participar en el programa de terapia a través del teatro.
  - *Negociación del acceso.* Programación de este acceso, sobre todo, por tratarse de menores. Esta negociación se llevó a cabo a través de las familias, los tutores, la Unidad de Orientación y los propios alumnos participantes.
- *Estudio de campo inicial.* Recogida de datos en la que se aplicaron los diferentes instrumentos metodológicos que ya hemos señalado (recogida de documentos, realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios.)
- *Aplicación del proyecto y desarrollo de las sesiones.*
- *Recogida, de forma secuencializada, de datos y registros de los casos concretos de estudio.*
- *Análisis e interpretación de los datos recogidos.* Análisis de contenido en los documentos, análisis conceptual en las entrevistas, análisis de los test aplicados, visionado de videos y grabaciones, etc.
- *Triangulación.* Después de la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de cada uno de los métodos de recolección de datos utilizados individualmente hemos realizado la triangulación entre métodos a la que hemos hecho alusión en el apartado de referente a la metodología empleada.



- *Redacción del informe de cada uno de los casos.* Síntesis donde se confrontan los datos y la interpretación de los mismos obtenidos a través de la triangulación entre los métodos utilizados.

#### **8.5.5. Estudio de caso número 1: J. un alumno con Dislalia.**

##### **Evaluación, diagnóstico y tratamiento**

Para detectar las causas es necesario comenzar por un diagnóstico completo que abarque el análisis y estudio de la situación del niño en todos aquellos aspectos que puedan causar una dislalia, sin conformarnos nunca con un mero análisis de la articulación aunque éste sea un aspecto del diagnóstico completo.

Por lo tanto, detectar en cada caso el punto o puntos de arranque de donde ha surgido el problema, los síntomas significativos, para que el tratamiento del mismo vaya dirigido a todos aquellos aspectos en los que existe un deterioro o déficit, con un enfoque pluridimensional que corrija no sólo el defecto, sino también la causa.

En la labor rehabilitadora de corrección de las articulaciones defectuosa, es preciso enfocar el tratamiento en un sentido más amplio, orientando la reeducación a todos aquellos aspectos que inciden en la expresión del lenguaje hablado, consiguiendo, con la mejora de las distintas funciones, las disposiciones necesarias para corregir los defectos que el habla del niño presenta.

El objetivo concreto es conocer los problemas de pronunciación que tiene nuestro alumno J., la causa de esos problemas y la posible rehabilitación.

Este objetivo es importante ya que la dislalia de J. va derivando en una actitud tímida, pasiva e introvertida. Nuestro objetivo secundario es evitar que J. caiga en un mutismo selectivo.

Los pasos que se van a seguir son:

- Anamnesis completa donde conoceremos su situación personal y familiar (muy peculiar) con datos aportados por los padres en una entrevista inicial.
- Petición a los padres de informes médicos oportunos: otorrino, neurólogo, etc.

- Examen de la articulación del niño para conocer exactamente los defectos que presenta. En él se hará un estudio del:
  - lenguaje repetido
  - lenguaje dirigido
  - lenguaje espontáneo
- Examen de su nivel intelectual para asegurarnos que hablamos de una dislalia de carácter funcional.
- Análisis de las conductas motrices de base por una parte y de la motricidad buco-facial por otra. Incluiremos también la conducta respiratoria y la capacidad de relajación
- Análisis de la percepción y orientación espacial, percepción temporal y ritmo y percepción y discriminación auditiva
- Por último, haremos un estudio de la personalidad del niño para descartar un trastorno de la personalidad o un desajuste en su adaptación.

Recogida la información pasamos al análisis de los resultados y la elaboración de un informe donde aparecen:

- Los datos personales
- Motivo de la valoración
- Historia personal
- Procedimientos aplicados
- Valoración de los datos obtenidos
- Conclusiones
- Diagnóstico

Una vez realizado el diagnóstico, concluiremos con la concreción de la modalidad educativa recomendada y las orientaciones:

- ❖ Escolares
- ❖ familiares
- ❖ hacia el alumno

Marcando un programa de intervención.

### 8.5.5.1. Metodología

#### Procedimiento

Al hablar del tratamiento que debe seguir el niño J., es preciso tener en cuenta la necesidad de llevar a cabo un tratamiento integral que trascienda el aspecto limitado de la dificultad de la expresión.

Este enfoque pluridimensional está basado en que los trastornos del lenguaje no aparecen como manifestaciones aisladas, sino que forman parte de una constelación de síntomas, motivados por distintas causas, como consecuencia de las cuales aparece la dificultad de expresión.

Hay que orientar la reeducación a todos aquellos aspectos que inciden en la expresión del lenguaje hablado. La metodología más apropiada para desarrollarlo es:

- Crear un clima de distensión y confianza, donde no se den juicios valorativos, sino una aceptación empática del niño, de su mundo y su problema
- Se debe evitar la fatiga del niño, controlando la duración de las sesiones
- Se llevará a cabo el proceso teniendo en todo momento presente la edad del niño
- El contacto con los padres será permanente y continuo
- Se observará su lenguaje en distintas situaciones
- Los instrumentos de medidas utilizados se han seleccionado de acorde a las características e intereses del niño
- Cuando se ha producido un error, se utilizarán varias maneras de contrastar que el error se mantiene
- Se mantendrá siempre un contacto directo y cariñoso.

Recogida de información

## ANAMNESIS

### I. DATOS PERSONALES

Apellidos.....xxx  
Nombre.....J  
Sexo.....v  
Edad cronológica.....6 años  
Dirección.....xxx  
Teléfono.....xxx  
Derivado por.....Unidad de orientación

### II. SITUACION ESCOLAR

Centro escolar actual.....xxx  
Modalidad educativa.....ordinaria  
Nivel escolar.....1° de primaria  
Colegios anteriores.....ninguno  
Repitió.....no  
Resultados académicos.....bajos  
Opinión del colegio.....retraso en competencia lingüística  
Actitud ante el colegio.....pasivo  
Relación entre los iguales.....escasa

### III. HISTORIAL LABORAL DEL SUJETO

No tiene

### IV. CONTEXTO LABORAL Y SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

Nombre del padre.....xxx  
Edad.....48 años  
Profesión.....jubilado por enfermedad  
Estudios.....superiores  
Situación laboral.....jubilado  
Empresa.....  
Nombre de la madre.....xxx

Situación laboral.....jubilada por enfermedad  
Estudios.....superiores  
Numero de hermanos.....ninguno  
Gemelo, mellizo.....no  
Lugar que ocupa.....único  
Otras personas que conviven.....los abuelos  
Observaciones familiares..... xxx

#### V. MOTIVOS DE LA VALORACIÓN

Pronunciación errónea de algunos fonemas, retraso en el lenguaje y falta de comunicación con sus compañeros y el profesor.

#### VI. VALORACIONES ANTERIORES

Valoración logopédicos

#### VII. PROCESOS EVOLUTIVOS DEL ALUMNO

*Embarazo*.....niño adoptado  
Hijo deseado.....si  
Marcha..... Normal  
Lenguaje.....más lento de lo normal  
Enfermedades.....no  
Ataques, jaquecas.....no  
Enuresis, encopresis.....no  
Zurdera.....no  
Problemas sensoriales y físicos.....no  
Trastornos del sueño.....no  
Trastornos de la alimentación.....no

#### VIII. ESTADO ACTUAL

Bueno, pero muy tímido y retraído.

#### IX. DESCRIPCIÓN DE CONDUCTAS EMOCIONALES Y SOCIALES

Triste / solitario / reservado / complaciente / cariñoso / altruista / atento / tímido / limpio / educable / ordenado / tranquilo / fatigable / miedoso / sumiso /

### **8.5.5.2. Análisis de resultados**

El primer análisis que se llevó a cabo fue el estudio de las entrevistas semi-estructuradas a los padres y tutora. La situación familiar influye en el comportamiento del niño, ya que ha tenido reducidos contactos con niños de su edad antes de su ingreso en el colegio. Apenas visitó un parque por las dificultades motóricas de los padres.

El refuerzo lingüístico siempre provenía de personas adultas (padres y abuelos) y nunca fue reeducado en la dicción de los fonemas.

En el informe de la tutora podemos constatar la difícil integración del alumno en el aula, debido a que sus compañeros no siempre le entienden a la hora de hablar. Esto le hace ser cada vez más inseguro, tímido y retraído. De todas formas el niño se encuentra muy feliz en el aula por la cantidad de experiencias nuevas que ésta le aporta. No olvidemos que en casa está solo para jugar.

Los informes médicos constataban la no-existencia de problemas orgánicos en el aparato fonador y receptor.

A través de las distintas pruebas estandarizadas, que el orientador del centro pasa al niño, podemos llegar al análisis de que su capacidad intelectual está dentro de la media.

Sus habilidades y destrezas son propias de su edad.

Su psicomotricidad bucal está muy poco desarrollada y utiliza mal la respiración en la fonación.

Tras el examen de articulación, podemos deducir que presenta numerosos defectos y problemas articulatorios. Algunos de ellos se han convertido en “vicios” que deben ser tratados con la mayor inmediatez.

El análisis de los resultados nos servirá, principalmente, para saber cuál es el punto de partida en la intervención del alumno J. A través de estos resultados, tenemos constancia de aquello que el niño es capaz de hacer y aquello que supone una dificultad. El tratamiento deberá tener como punto de inicio lo que J. tiene conseguido.

El análisis de resultados nos ha ayudado tanto para la elaboración del informe como para el programa de intervención.

### 8.5.5.3. Conclusiones

Su esquema corporal es el adecuado a su edad y a su nivel. La lateralidad, homolateralidad diestra, se está afianzando. En el examen articulatorio realizado por la logopeda, se constata que, a pesar de su evolución en la articulación de fonemas, tiene problemas en la fonación de los lexemas tanto directos como inversos y grupos fónicos. Presenta un desarrollo lento de acuerdo a su edad cronológica y dificultad en la construcción de la palabra y la frase, en su fluidez y adecuación al contexto.

Se le diagnostica una **dislalia funcional, acompañada de una leve disfemia nerviosa.**

En los aspectos de capacidad intelectual, un análisis global de su inteligencia, apreciando más su estructura y potencialidad, revela una capacidad media, con los niveles esperados para su edad, en discriminación, analogías y relaciones de abstracción entre elementos. Se observa una discordancia significativa entre los apartados verbales y manipulativos, siendo aquellos inferiores a éstos, lo que es consistente con las dificultades expresivas que J. tiene.

Su perfil aptitudinal es:

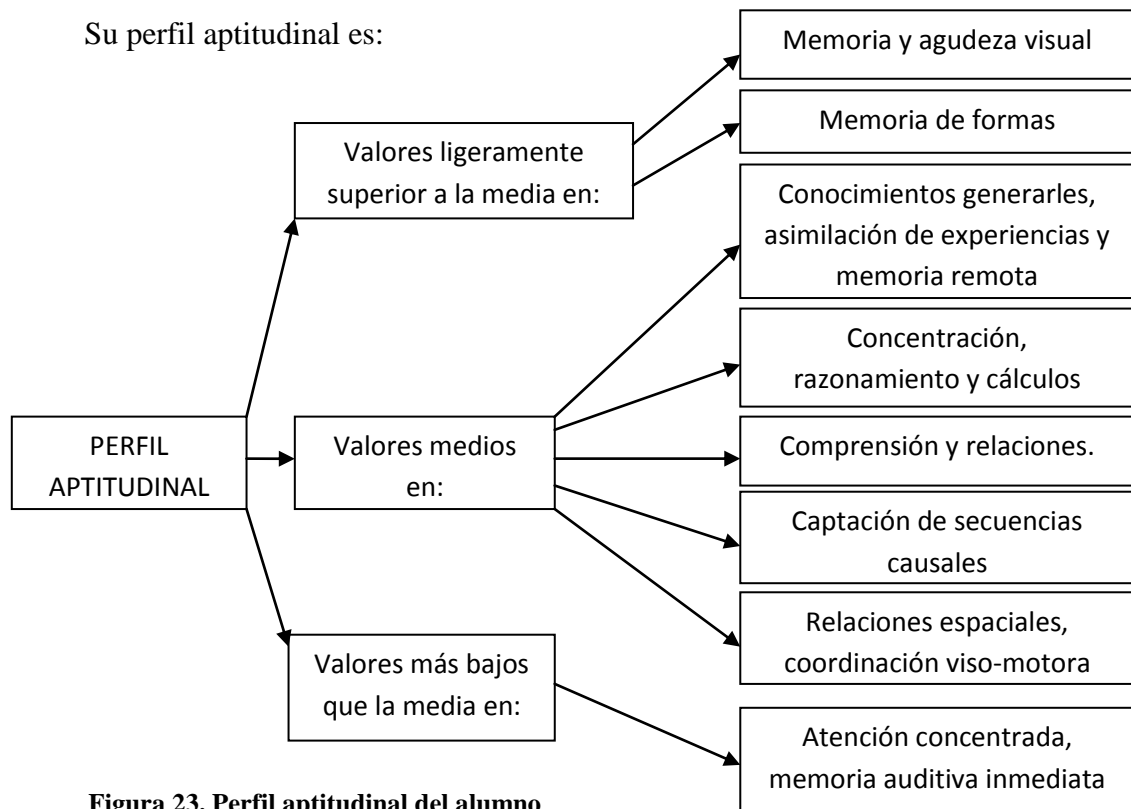


Figura 23. Perfil aptitudinal del alumno

En resumen, J. presenta capacidades intelectuales sin ninguna alteración, dentro de los niveles medios de su edad. Hay un gran bloqueo lingüístico debido a la dislalia que el niño presenta y que incide en su desarrollo emocional y social.

Dados estos resultados en su rendimiento, se estima conveniente la modalidad educativa ordinaria, pero debe tratarse cuanto antes su problema del lenguaje. Considerando que es un alumno idóneo para el programa de intervención programado.

#### **8.5.5.4. Elaboración del informe**

##### **I. DATOS PERSONALES**

Apellidos.....XXX  
Nombre..... J.  
Sexo.....V  
Edad cronológica..... 6 años  
Nivel.....1º educación primaria  
Centro escolar.....XXX  
Petición.....familiar y de la tutora  
Valoraciones anteriores.....apoyo logopédico  
Medicación actual.....ninguna

##### **II. MOTIVO DE VALORACION**

Caso derivado por el centro y con la conformidad de los padres. Durante repetidas reuniones entre la tutora y los padres se habló de la existencia del problema en la incorrecta pronunciación de fonemas y cómo estaba causando en el niño un estado de retraimiento hacia sus compañeros. En cursos anteriores, ya se había hecho patente el problema, pero se decidió esperar para ver el desarrollo madurativo del niño.

##### **III. HISTORIAL PERSONAL**

**Antecedentes familiares:** Es un niño adoptado a la edad de un mes. No sabemos historial real de su familia biológica.



**Datos evolutivos:** Según la entrevista hecha a los padres, su evolución fue normal menos en la adquisición de las primeras palabras y del lenguaje que fue muy lento.

**Historia clínica:** Nada que reseñar, aunque es un niño bastante enfermizo

**Antecedentes escolares:** Ingresó en el colegio a los tres años. Anteriormente no había ido a guardería y apenas se había relacionado con niños (hijo único, nieto único y padres con dificultad de movimiento) Durante los tres cursos de Educación Infantil siempre mantenía una actitud solitaria y triste. Su adaptación al centro fue larga y costosa. En 1º de Educación Primaria su actitud cambió radicalmente, y aunque sigue manteniendo una actitud muy pasiva y nada participativa, está mucho más feliz, disfruta viniendo al colegio y es mucho más receptivo a las tareas que se realizan en el aula. Esta es la razón por la que se ha decidido que es el momento de empezar con un programa de intervención.

**Tratamientos específicos:** apoyo logopédico

#### IV. ASPECTOS SOCIO-FAMILIARES

**Composición familiar:** Familia formada por el padre, jubilado por enfermedad. Dedicar muchas horas del día a estar con su hijo. La madre, con estudios superiores, a pesar de su dificultad en la movilidad, es la que se encarga de las tareas físicas de la casa, del niño y de la educación del mismo. La relación escuela-familia es muy fluida y cercana pero siempre a través de la figura de la madre. Viven en un chalet a las afueras de la ciudad. Los padres siempre han mantenido una actitud muy protectora hacia su hijo.

**Situación socio-económica:** Nivel cultural medio. Tienen ingresos regulares que cubren sus necesidades básicas.

#### V. PROCEDIMIENTO DE VALORACION

**Técnicas y pruebas aplicadas:**

- Entrevista familiar
- Información aportada por el centro escolar en el que está escolarizado

- Observaciones en el aula y patio de recreo
- Matrices Progresivas de Raven
- Test de la figura humana de Goodenough
- Test de vocabulario en imágenes de Peabody
- Escala de inteligencia de Wechsler (WISC)
- Pruebas de articulación de sonidos
- Examen complementario de praxia buco-facial
- Análisis de las producciones escolares

**Conducta durante la exploración:**

- En las primeras sesiones se muestra serio y desconfiado. Su actitud se relaja si está presente su tutora. Poco a poco se va relajando y progresando.
- Su forma de trabajo es más intuitiva que reflexiva, con latencia media de respuesta, dispuesto, interesado de acuerdo con la tarea colaboradora.
- Habla muy poco, responde con monosílabos. Inicia poco a poco un interés por la comunicación con su interlocutor.
- Se cansa con facilidad, sobre todo si el ejercicio es repetitivo.
- Responde muy bien ante la motivación positiva y se bloquea ante un refuerzo negativo.

**VI. VALORACIÓN FUNCIONAL DE LOS DATOS OBTENIDOS**

**Área cognitiva:**

En los aspectos de capacidad intelectual, un análisis global de su inteligencia, apreciando más su estructura y potencialidad, revela una capacidad media con los niveles esperados para su edad, en discriminación, analogías y relaciones de abstracción entre elementos. Se observa una discordancia significativa entre los apartados verbales y manipulativos.

**Nivel de adaptación personal y social**

En este aspecto tiene las mayores dificultades, es un niño tímido, inseguro, muy vulnerable a las opiniones de los demás, con grandes dificultades para conectar con el

medio y con las personas que la rodean fuera del ámbito familiar. Sus compañeros no sienten rechazo hacia él, pero prefieren otros compañeros de juegos.

### **Área de lenguaje y comunicación**

En el lenguaje y comunicación oral presenta un importante retraso debido, por un lado, al escaso dominio de las habilidades lingüísticas y, por otro, a su retraimiento y timidez.

En cuanto al uso lingüístico, a la pragmática, su discurso es breve, con un vocabulario muy reducido y difícil construcción de frases.

Los aspectos de comprensión visual y de memoria secuencial viso-motora se encuentran dentro de la normalidad. La asociación e integración visuales como su integración gramatical tienen valores bajos y precisan elementos de refuerzo.

En su procesamiento de la información se detecta deficiencias en la salida de la comunicación, así como una menor asociación y comprensión auditiva.

A la hora de la fonación se pueden observar las siguientes anomalías:

- Omite algunas inversas con -n, -s, -r, -l.
- Confunde -s por O
- Omite las trabadas
- Distorsiona las alveolares
- Problemas en posiciones iniciales o anteriores
- Omisión de algunos fonemas
- Poca tonicidad labial
- Poca movilidad
- Mal punto de respiración

### **Desarrollo senso-perceptivo-motriz:**

Localiza y reconoce las partes del cuerpo

Dominancia lateral diestra definida

La motricidad general estática y dinámica es adecuada a excepción de la psicomotricidad bucal.

Tiene coordinación óculo-manual pero le falta destreza y coordinación en los movimientos finos y de ritmo.

Mala reproducción de esquemas rítmicos.

Tiene coordinación dinámica general aunque le falta rapidez en la ejecución.

### **Autonomía personal**

Debido a sus características familiares, J. ha dependido constantemente de sus padres y ha estado súper-protegido. Por tanto, carece de autonomía, responsabilidad e instrumentos de relación con los demás.

A través del test proyectivo de la familia de Corman, podemos observar el papel decisivo que tiene en su vida su madre. Ella es la guía y la que marca cada paso a dar. Siempre necesita la aprobación o el reproche de ella para seguir actuando.

Por lo tanto, se procurará incidir en su estructura y dinamismo a fin de desarrollar habilidades de afrontamiento, tanto en la comunicación como en la sociabilidad. Reforzar su auto concepto y mejorar su autoestima serán intervenciones clave para un desarrollo más equilibrado de su persona, proporcionándole mecanismos de control y adaptación.

### **Aprendizajes básicos/ Nivel de competencia curricular**

A través de los trabajos individuales del alumno, podemos observar que su nivel de competencia está dentro de la normalidad del grupo. No así en actividades lingüísticas desarrolladas en el aula, donde presenta un nivel inferior.

### **Estilo de aprendizaje y motivación para aprender:**

Manifiesta gran interés y curiosidad por todas las experiencias que se llevan a cabo aunque prefiere no participar de forma activa y ser un simple observador.

Si se le motiva de forma cariñosa pero firme, reacciona muy positivamente

## **VII. CONCLUSIONES Y MODALIDAD EDUCATIVA RECOMENDADA**

### **Diagnóstico:**

De acuerdo a los aspectos de exploración y seguimiento y para este particular momento evolutivo del alumno, se concluye, a modo de síntesis valorativa, en una

alteración del desarrollo del lenguaje expresivo, situado por debajo de la valoración de su C.I. no verbal.

Se apreciaron dificultades en la fonación, interfiriendo en su desarrollo personal y social.

J. presenta múltiples dislalias de carácter funcional que no revisten un carácter de gravedad y son muy positivos los resultados de su reeducación.

Esta dislalia repercute en varios aspectos de la vida persona, escolar y social, por lo tanto el tratamiento deberá tener un enfoque pluridimensional.

## **VIII. ORIENTACIONES**

### **Escolares:**

A continuación se señalan algunas pautas generales para que la tutora pueda orientar y ayudar al niño con dificultades del habla:

Debe tratar de no corregir al niño cuando habla mal, mucho menos delante de los demás, sino que debe propiciar un momento y lugar apropiado para la corrección. Debe escucharle con paciencia, sin hacer observaciones sobre su forma de hablar, tratando más bien de comprender lo que quiere decir.

Cuando el niño reacciona en forma crítica como consecuencia de la burla de los compañeros sobre su defecto, la tutora deberá enfrentarlo tomando medidas como las que se señalan a continuación:

- Oponerse a la conducta reactiva y negativa del niño llamando la atención del mismo sobre las actividades positivas que es capaz de realizar y en las que él es mejor que sus compañeros.
- En ausencia del niño, la docente deberá hablar con sus compañeros de clase, con el propósito de que comprendan el problema que tiene el niño. Aquí debe enfatizar sobre la noción de que todos tenemos defectos e, incluso, hacer que cada niño razone y exponga cuál es su defecto, comenzando por la tutora misma y explicar que a nadie le gusta que alguien se burle de un defecto que uno tiene y del cual no es culpable.

- Si los que se burlaron son niños de otra aula, esta conversación será abordada sobre la misma base, bien por la misma responsable del grupo, bien por la tutora de la otra aula, a petición de la primera.
- Las evaluaciones y calificaciones del niño con defecto del habla deben ser hechas sin necesidad de exponerlo a dar lecciones orales al frente. Sin embargo, si bien la participación oral del niño ante una audiencia no es deseable, no debe tratar de suprimirse totalmente.
- La actitud que debe asumir debe estar revestida de todas las características de neutralidad y equidistancia que exige una buena relación y manejo de esta clase de niños.
- Deberá estar alerta para evitar que el niño utilice su defecto como pretexto para no relacionarse o no rendir suficientemente en la escuela.
- Como sabemos, los docentes pasan en contacto con los niños en la escuela, por lo menos 4 a 5 horas diarias. Esta permanencia le permite realizar observaciones de valor relevante sobre el comportamiento del niño.
- Finalmente, el control adecuado de las relaciones en la clase tiene una gran importancia, no sólo para el niño con defecto del habla, sino también para los compañeros. El correcto manejo puede evitar situaciones de tensión entre los niños, donde no falta que unos sean más nerviosos que otros. Así se debe adecuar la conducta del niño a las pautas de conducta que tiene el conjunto de niños. Y un inmejorable método que se puede utilizar dentro del aula es el que después pasaremos a detallar. Es decir, utilizar el juego dramático y teatral para trabajar conductas, nociones grupales y refuerzos educativos a todo el grupo, de forma normalizada.

Las precauciones que deben tomar los docentes con estos niños tiene como objetivo evitarles la intranquilidad, humillación y frustración.

Para favorecer el desarrollo del lenguaje, se trabajará, entre otros, los siguientes aspectos:

- Desde el punto de vista logopédico
  - Articulación
  - Psicomotricidad bucal
  - Memoria
  - Asociación auditiva
- Desde el punto de vista expresivo:
  - Comunicación
  - Expresión corporal y gestual
  - Respiración
  - Mimo
  - Representación
- Desde el punto de vista emocional:
  - Autoconocimiento
  - Autocontrol
  - Autoafirmación personal
  - Destreza social
  - Asertividad

### **Familiares**

Bajo estas consideraciones, las orientaciones y consejos que se dan a los padres del alumno con dificultades del habla están dirigidas a poner atención a los siguientes aspectos:

- a) Control y corrección del habla del niño.
- b) Restablecimiento de la confianza del niño en sí mismo.
- c) Procurar la estabilidad emocional del niño.

Cada uno de estos aspectos debe ser enfrentado comprensiva, afectiva y solidariamente por los padres, propiciando una atmósfera familiar de tranquilidad y ayuda para el niño afectado. De esta manera, el soporte familiar constituirá un ambiente adecuado para superar el problema.

**a. Pautas para el Control y Corrección del Habla del Niño**

- No llamar la atención del niño sobre su forma de hablar.
- Tratar de hablarle en forma correcta y clara, con el propósito de que el niño se forme imágenes acústicas adecuadas.
- Si el defecto del habla es bastante marcado, es bueno estimular al niño a que realice distintas actividades de psicomotricidad, tales como actividades manuales y de otros tipos.
- Los padres deben establecer con mayor frecuencia conversaciones con el niño, con el propósito de ir corrigiendo sus errores. Además, deben hacer que éste observe e imite los movimientos de los labios, la lengua y la boca que los padres hacen al articular las palabras.

**b. Pautas para Restablecer la Confianza del Niño en Sí Mismo.**

- Es conveniente disminuir en lo posible las observaciones, correcciones y "castigos", limitándose a lo estrictamente indispensable y conveniente, pero teniendo cuidado de no caer en la sobreprotección del niño, lo cual tendría efectos contraproducentes.
- Si lo que pretende hacer el niño no perturba el orden y la tranquilidad que debe primar en el hogar, se le debe permitir que lo haga. Es importante que los padres introduzcan una actividad elogiada y gratificante en la vida del niño, con el propósito de destacar sus cualidades y logros con relación a los demás (fútbol, dibujo, música, gimnasia, etc.). Por ejemplo, una ayuda eficaz puede ser el elogiarlo por el dibujo que realizó y mostrarlo a los familiares y otros visitantes cuando vienen a la casa.

Lo esencial es crear en el niño el sentimiento de que puede ser superior en "algo" a los demás, aunque se sienta inferior en otros aspectos. Y el teatro puede ser un buen camino para conseguir ese objetivo.



### **Personales**

Teniendo en cuenta la edad y problemática personal se le aconseja al niño que participe de la actividad: “Ven a jugar al teatro” y que siga con el apoyo logopédico que está recibiendo en el colegio.

### **Fecha y firma**

**Nota:** Los datos reflejados en este informe son confidenciales. Expresan la situación actual del sujeto, no presuponiendo su evolución futura, debiendo permanecer en su expediente durante su escolaridad en el Centro. De acuerdo con la Orden 14/2/96 se prohíbe hacer fotocopias de este documento.

#### **8.5.5.5. Programa de intervención**

Antes de iniciar el tratamiento de reeducación, es necesario realizar una programación adecuada al alumno. Ésta ha de llevarse a cabo con un orden progresivo en relación a la dificultad presentada: progresión de los ejercicios y progresión de los estímulos, partiendo siempre de la situación real de J.

Al tratar del enfoque pluridimensional que debe tener el tratamiento de la dislalia funcional, ya apuntábamos la necesidad de que este tratamiento fuera dirigido no sólo a la corrección de las articulaciones, sino a todos aquellos aspectos que inciden en la expresión del lenguaje hablado, facilitándola o entorpeciéndola. Por tanto en el taller de teatro se trabajará especialmente el desarrollo del lenguaje oral y gestual.

La labor rehabilitadora de corrección de las articulaciones defectuosas, es preciso enfocarlo, en un sentido más amplio, orientando la reeducación a todos aquellos aspectos que inciden en la expresión del lenguaje hablado, consiguiendo, con la mejora de las distintas funciones, las disposiciones necesarias para corregir los defectos que el habla del niño presenta. Este apartado será trabajado exclusivamente por la logopeda, aunque se reforzará en el taller a través de ejercicios de vocalización, respiración y relajación. Para esta corrección es preciso que el niño identifique y tome conciencia del error en su lenguaje.

En lo que se refiere al programa de refuerzo dentro de la terapia a través del juego teatral, se trabajaron los siguientes aspectos:

- Ejercicios respiratorios:
  - Ejercicios respiratorios sin usar material
  - Ejercicios respiratorios con material (papeles, globos, velas, pajas, etc.)
- Ejercicios de relajación (relajación y tono muscular, relajación segmentaria, etc.)
- Ejercicios para el conocimiento del esquema corporal (imitación motórica, coordinación motórica, juegos de habilidad, etc.)
- Ejercicios de percepción y orientación espacial (juegos de organización del espacio inmediato al niño, desplazamientos, relación espacial de objetos, representación de series, construcciones, juegos de pelotas, etc.)
- Ejercicios de percepción y orientación temporal (noción de velocidad, duración, etc.)
- Ejercicios de ritmo
- Ejercicios de percepción y discriminación auditiva (discriminar sonidos, fonemas, palabras, etc.)
- Ejercicios buco-faciales (ejercicios de lengua, praxias, garganta, labios, mandíbula.....frente al espejo)
- Ejercicios de fomento del conocimiento personal
- Ejercicios de emociones
- Ejercicios de relación social
- Ejercicios de comunicación oral y gestual con los demás.

Siempre desde un punto de vista normalizado a través del juego.

En esta tarea correctiva es importante la voz y la buena vocalización de los fonemas y palabras por parte de los padres. Estos deben tratar de ser buenos modelos de expresión verbal para la corrección del habla del niño, lo cual debe realizar con la guía del especialista, si es necesario. (Castañedo, P. 1999)<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Castañedo, P. (1999): *“El lenguaje verbal del niño”*. Lima. UNMSM

### **8.5.5.6.Triangulación**

Como comentamos anteriormente en el apartado en el que desarrollamos el concepto de triangulación, hemos decidido dar validez a este estudio, utilizando de forma paralela la evaluación que lleva a cabo la logopeda en cada una de sus clases de refuerzo lingüístico con el alumno. Ya que ella participó de forma muy activa en el inicio del proceso y diagnóstico de J., le hemos pedido que vuelva a realizar un informe logopédico una vez finalizado el taller.

Informe que exponemos a continuación:

### **INFORME LOGOPÉDICO**

***CENTRO XXXX***

***DATOS DE INTERÉS:***

***ALUMNO: J.***

***LENGUA FAMILIAR: CASTELLANO***

***NIVEL SOCIOCULTURAL: ALTO***

El presente informe logopédico pretende ser una herramienta para concluir y comunicar los resultados de la evaluación global del niño, para determinar la progresión y avance en su tratamiento y, al mismo tiempo, facilitar el perfil de sus aptitudes que permitirán elaborar la siguiente propuesta de trabajo personalizado.

### ***VALORACIÓN:***

Una vez valorada su capacidad intelectual a través de pruebas estandarizadas, nos revela una capacidad media con respecto a su edad, de la misma manera su madurez neurológica presenta una edad madurativa normal sin apreciarse signos de lesión. Respecto al desarrollo emocional se aprecian ciertas progresiones respecto a la interacción con sus iguales y con los adultos, mostrando ciertos avances en autoestima, auto concepto y comunicación interpersonal.

En cuanto a los prerrequisitos del lenguaje debemos destacar la mejora de su hipotonicidad muscular generalizada, tanto en los miembros inferiores como superiores.

Su función respiratoria se ha visto incrementada pues ya no presenta una respiración oral con ascenso clavicular, aunque su voz no tiene alteraciones ni en el timbre ni en la prosodia.

Los aspectos articulatorios es donde presenta sus mejores progresos, donde la hipotonicidad y baja movilidad y coordinación de los órganos bucofonatorios se hacen presentes. Cabe destaca su mejorada expresividad a través de los gestos faciales.

La dificultad en los aspectos fonéticos-fonológicos se hace menos evidente en la denominación de palabras donde aparecen varios fonemas, grupos vocálicos alterados e imitación de palabras. Aunque aún se producen sustituciones y omisiones en posiciones inversas como en sinfonos tr/ cr/ gr/ fr/ pr/ pl/ gl/ cl/. Y distorsiona levemente los fonemas r, d, l.

En definitiva, presenta una mejoría articulatoria y mayor nivel denominativo (vocabulario).

Su lenguaje dirigido con referencias visuales se encuentra más desarrollado que su lenguaje espontáneo y repetido, presentando sigmatismos, rotacismos, circunloquios e inserciones de algunos fonemas para ayudarse a la articulación de otros más dificultosos.

Respecto a sus funciones rítmicas presentan pequeñas dificultades tanto en ritmo como en fluidez del habla. Pero es constatable la mejoría a lo largo del curso.

No presenta ningún tipo de patología auditiva por lo que su percepción de sonidos, instrumentos musicales, etc. no se encuentran alterados. Por consiguiente, discrimina auditivamente de forma correcta tanto los fonemas como las palabras. Su memoria secuencial auditiva se encuentra mermada de ahí sus metátesis y su longitud media de enunciados.

Podemos afirmar la mejora que el alumno presenta en su alteración del habla, audio-perceptiva y práxico-motora asociadas, los cuales estaban repercutiendo en su estructuración del lenguaje y en su interacción con el entorno.

***PLAN DE TRABAJO REALIZADO:***

Los objetivos marcados han sido:

- Alcanzar una correcta habilidad de la percepción auditiva
- Ejercitar la memoria auditiva ante las características particulares de los sonidos
- Reforzar el aprendizaje de la producción oral mediante hábitos motrices corporales y de vocalización ( coordinado con los ejercicios llevados a cabo en el taller de teatro al que asiste el alumno)
- Expresar las propias vivencias y sentimientos a través del lenguaje oral (El lenguaje gestual y corporal ha sido reforzado en las sesiones de teatro. Convirtiéndose en un apoyo al lenguaje verbal y anticipándose a éste)
- Todo ello se ha llevado durante ocho meses de intervención, dos días a la semana, a través de reforzamiento intermitente y una duración de 45 minutos

***CONCLUSIONES:***

Por todo lo anteriormente reflejado y a través del trabajo realizado en sesiones logopédicas, podemos concluir que los resultados han sido muy positivos ya que el niño desde el comienzo del tratamiento ha participado en las actividades cada vez con mayor actitud positiva.

Sus errores fonéticos se han ido corrigiendo poco a poco, su seguridad personal y sus relaciones sociales han mejorado, aumentando tanto la cantidad como la calidad de sus interacciones.

La coordinación con su profesor-tutor, padres y monitor de teatro ha dado como resultado un tratamiento integral con resultados más rápidos y visibles.

Se recomienda seguir tratamiento logopédico, coordinado con participación en el taller de teatro, para el próximo curso.

Y para que así conste

Fecha y firma

P.D. Las valoraciones realizadas como los progresos se registrarán en la hoja de seguimiento individual (Barrido Registro Fonológico Inducido)

### 8.5.5.7. Conclusiones de la investigación número 1

Con el estudio de este primer caso, se ha llegado a la conclusión del gran potencial que tiene como recurso el juego y especialmente el juego teatral.

J. se integró perfectamente dentro del grupo-taller. En las primeras sesiones se mostraba tímido, introvertido y asustadizo, pero pronto entendió el sistema de las clases y cómo era aceptado por sus compañeros. Necesitaba jugar, tener experiencias de este tipo con niños de su edad, necesitaba sentirse libre y nada recatado, necesitaba saltar, reír, hacer “el tonto” y en definitiva sentirse niño.

Se utilizó la observación sistemática y participante para llevar un registro de su actividad, pero pronto esa observación y anotación de hechos empezó a ser tediosa pues J. aceptó tan positivamente las reglas del juego que ya apenas había nada que apuntar. Su mejor terapia fue la normalización, el pasar desapercibido en el grupo porque a todo decía sí, a todo quería jugar, con todos quería participar.

Pero desde un punto de vista más científico y sin dejar que nos arrastre la emoción de los resultados, podemos comprobar a través del informe logopédico, los resultados tan exitosos que tuvo el alumno al finalizar el curso. Mejoría en cuanto a pronunciación, vocabulario, praxias, movilidad, seguridad personal y en cuanto a relaciones sociales.

En esta etapa juega un papel importantísimo el comportamiento de los padres, quienes con su comprensión, ayuda, tolerancia afectiva y seguimiento de las pautas dadas, han dejado al niño tomar progresivamente conciencia de sus errores y, consiguientemente, corregir y superar las deficiencias de articulación de su lenguaje.

Para concluir, podemos afirmar que según los resultados obtenidos en este caso, sí existe una importante relación entre creatividad – juego teatral – inteligencia emocional – desarrollo del lenguaje – desarrollo personal.

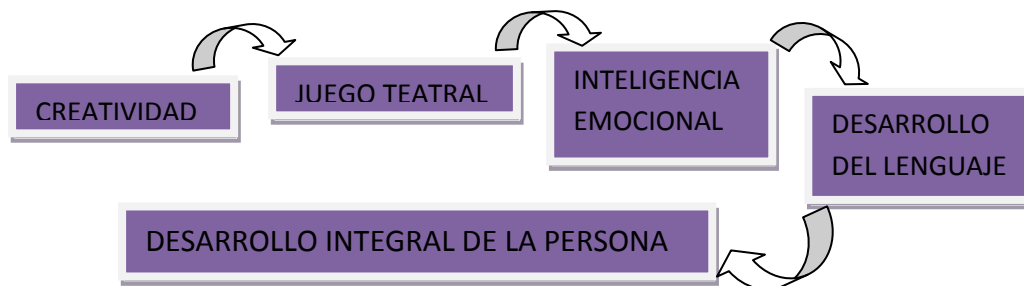


Figura 24. Relación Creatividad - Desarrollo

**8.5.6. Estudio de caso número 2: N. un alumno con Disfemia. Evaluación, diagnóstico y tratamiento**

Los padres de N, 8 años, de 3º de Primaria, acuden al despacho del orientador del colegio, pues han notado que últimamente su hijo está más nervioso y se ha acentuado su problema de tartamudez.

N. es un niño muy sociable, cariñoso, muy competente en los estudios y con buenos resultados académicos. Sus padres, de posición socioeconómica media-alta, le apoyan y secundan todas las medidas tomadas por parte del colegio. Su hermano mayor destaca en casi todas las áreas curriculares y otras competencias extracurriculares.

N. es un alumno que está escolarizado desde E. Infantil. Ya en ese ciclo se trabajó su disfemia leve a través de apoyo logopédico. Se trabajó la respiración, la articulación, y las práxias. Sus padres han acudido a varios especialistas intentando buscar una solución al problema lingüístico de su hijo. Desde el centro se intentó tranquilizar a la familia dándoles unas pautas de actuación.

**8.5.6.1. Ficha individual del alumno detectado con posible disfemia.**

Desde la unidad de orientación se elaboró la siguiente ficha individual a partir del estudio del lenguaje espontáneo, tanto en casa como en el aula:

<b>Nombre o identificador</b>		<b>Centro o identificador</b>		<b>Localidad</b>	
N.		XX		Toledo	
<b>Edad</b>	<b>Curso</b>	<b>Criterios</b>	<b>Tipos</b>	<b>Observaciones</b>	
8	3º				

**SINTOMATOLOGIA ESENCIAL:**

- Aparecen repeticiones cortas ante presión ambiental.
- Aparecen sonidos o sílabas prolongados durante unos segundos.
- Se percibe tensión en la musculatura facial durante las repeticiones y/o prolongaciones.
- Hace repetidos esfuerzos para decir algunas palabras.
- Los bloqueos se acompañan de movimientos faciales o de otras partes del cuerpo.
- La falta de fluidez varía de una situación a otra.

**SINTOMATOLOGIA ASOCIADA:**

- Es consciente de sus errores de fluidez verbal.
- Percibe algunas veces sus bloqueos y/o repeticiones.
- Conceptualiza sus dificultades como tartamudeo o problema.
- Intenta hablar más tiempo sin pararse.
- Intenta la repetición de las palabras anteriores para decir la bloqueada.
- Intenta prolongar el sonido en el que se ha producido el bloqueo.
- Aparecen tics (parpadeo, temblor labial, sacudir la cabeza, respiratorios)
- Tartamudea siempre ante alguna situación, persona u objeto determinado.
- Evita palabras, personas y/o situaciones, ante las que manifiesta una gran ansiedad.

**FACTORES PREDISPONENTES:**

- Falta de fluidez al empezar a hablar.
- Padres preocupados excesivamente por los errores de fluidez y repeticiones.
- Aconsejan al niño diciéndole "tranquilízate, respira, habla despacio, relájate..."

**CRITERIO PARA EL DIAGNOSTICO DE LA TARTAMUDEZ.**

- Se descartan problemas orgánicos orofonatorios, neurológicos y de audición.
- Hay evidentes repeticiones o prolongaciones frecuentes de los sonidos o las sílabas.
- Esas repeticiones, prolongaciones y/o bloqueos dificultan notablemente la fluidez del habla.
- Sus errores no son propios de los niños de su edad.



## **RESEÑAR OTRAS CARACTERÍSTICAS QUE SE CONSIDERAN IMPORTANTES.**

Después de la conversación con los padres y la tutora, en las últimas semanas se aprecia una bajada de la autoestima. Esto se acentúa desde que es consciente de los éxitos de su hermano. El intento de imitación de la persona a la que admira, o quizás la envidia camuflada que siente, le hace sentirse nervioso y tenso.

A continuación, se expone la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo con la tutora de N. ya que nos centraremos principalmente en sus características conductuales, sociales y emocionales dentro del aula. La rehabilitación de la fluidez del habla se trabajará especialmente desde la Unidad de Orientación y especialmente a través del AL.

### **8.5.6.2. Entrevista a la tutora**

#### **1. PROCEDENCIA DE LA DEMANDA DE ENTREVISTA:**

- Familia.
- Tutor/a
- Equipo de Orientación.

#### **2. RELACIÓN ESTABLECIDA CON LA FAMILIA A LO LARGO DE LA ESCOLARIDAD/CURSO ESCOLAR:**

- Asistencia a reuniones generales.
- Petición de reuniones extra.
- Implicación en las tareas escolares.
- Planteamiento del tema de la tartamudez al tutor o tutora: Muestran: Interés, preocupación.
- Expectativas de la familia.

Se sienten preocupados porque creen que su hijo está sufriendo. Sus expectativas académicas son grandes ya que confían en su capacidad, pero les gustaría que su tartamudez desapareciera

#### **3. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CLASE:**

- Número de alumnos y alumnas: 25

- Disposición del aula: agrupados de 4 en 4
- Estabilidad y/o cambios a lo largo de la escolaridad: Cambio de grupo cada dos años.
- Relación con los compañeros y compañeras. Buena pero intenta no hablar en grupo

#### 4. TIPO DE ACTIVIDADES EN EL AULA (SEGMENTOS DE ACTIVIDAD):

- Descripción de los segmentos de actividad de un “día tipo”: trabajo en grupo, trabajo individual, actividades de investigación, actividades multimedia
- Existencia de encargados semanales: sí
- Actividades individuales: Trabajos
  - Realización de tareas en mesa: Destaca en estos tipos de trabajos
  - Exposición ante el grupo-clase: Intenta no hacerlo y si se le obliga su tartamudez se incrementa y aparecen varios tics nerviosos
- Actividades grupales:
  - Reducido.

#### 5. COMPORTAMIENTO DEL NIÑO/A:

##### ➤ EN EL AULA:

Estilo de aprendizaje: Trabajador, atento, constante, dinámico

- Motivación:
  - Extrínseca: Tiene muy en cuenta la opinión de los demás
  - Intrínseca: Últimamente ha variado
- Atribuciones:
  - Atribución de su éxito/fracaso a sí mismo: sí, si no depende de su habla
  - Atribución a condiciones externas: siempre busca la aprobación del exterior
- Refuerzo:
  - Sí responde al refuerzo positivo.
- Ansiedad;
  - Muestra nerviosismo en algunas tareas, especialmente cuando interviene el lenguaje hablado
- Atención:
  - Centra la atención sin dificultad y la mantiene.
- Estilos cognitivos:
  - Reflexivo.

Dependiente (necesita el trabajo estructurado).

- Proceso de adquisición:

No tiene dificultades de comprensión.

No tiene dificultades de retención.

No tiene dificultades de generalización.

- En momentos de trabajo grupal:

Coopera.

Se deja llevar.

➤ EN MOMENTOS DE OCIO (JUEGOS, EN EL PATIO):

- ¿Juega? Sí
- ¿Con quién juega? Con el mismo grupo de amigos
- ¿Qué tipo de juegos desarrolla? Fútbol principalmente
- ¿Muestra agresividad? No
- ¿Se relaciona con normalidad? Sí, pero no con todo el mundo

➤ EN MOMENTOS RELACIONADOS CON LA EXPRESIÓN ORAL:

- ¿Se muestra comunicativo/a? No
- ¿Evita o rechaza estas situaciones? Sí
- ¿Manifiesta seguridad o inseguridad? Inseguridad
- ¿Participa? Sí
- ¿Dirige en ocasiones la conducta de las demás personas? No
- ¿Habla rápido o lento? Rápido
- ¿Ofrece respuestas verbales o no verbales? Sobre todo, no verbales
- ¿Se esfuerza por hacerse entender? Sí

6. DESCRIPCIÓN DEL ESTADO EMOCIONAL DEL ALUMNO/A

Vergüenza.

Ansiedad.

Culpabilidad

7. ¿TIENE CONCIENCIA DE SU TARTAMUDEZ?

Absolutamente, e intenta controlarlo pero eso le hace estar más nervioso

8. RENDIMIENTO:

¿Es variable o estable? Estable

¿Coincide la variabilidad en el rendimiento académico con los períodos de más o menos disfluencia? No

#### 9. DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS DE TARTAMUDEZ EN DISTINTAS

##### SITUACIONES:

- En situación de grupo: colabora con el grupo y suple con actividad manual la deficiencia lingüística.
- En el aula: está tranquilo y atento ante las actividades realizadas en el aula. Muestra especial nerviosismo ante la lectura en voz alta.
- En el patio: Utiliza los juegos deportivos para relacionarse con sus compañeros. Además destaca en el juego del fútbol.
- Otros espacios: comedor, biblioteca: sigue la misma tónica conductual
- Con sus compañeros y compañeras: es muy sociable y aceptado por sus compañeros más cercanos, pero mantiene una actitud distante con los que no tiene una relación estrecha.
- Con el profesorado: responde mejor a la motivación positiva y a la no presión por parte del profesor. Contesta cuando se le pregunta aunque en situaciones de exposición grupal se acentúa su disfemia

##### DESCRIPCIÓN DE DISFLUENCIAS:

Disfluencias tipo tartamudez (DTT):

¾ Repeticiones de partes de palabra (RP) (m-m-m-mesa, meme-mesa)

¾ Fonaciones disrítmicas (FD)

- Prolongaciones (mmmmmmesa)
- Bloqueos (. . . . . mesa)
- Palabras partidas (me . . . . . sa)

¾ Repetición de palabras multisilábicas o de frases (RF)

(tengo la libreta-libreta en casa) (tengo la libreta, tengo la libreta en casa).

▪ Presencia de concomitantes físicos:

- Sonidos anormales: Respiración, soplos y chasquidos.
- Muecas faciales: Sacudidas o tensión mandibular. Presión en labios. Rigidez facial.
- Movimientos de cabeza.

### 8.5.6.3. Tratamiento específico para el alumno N.

#### ✚ RETROALIMENTACIÓN AUDITIVA DEMORADA (RAD) O HABLA RETARDADA.

Consiste en presentar por medio de unos auriculares, el discurso que el niño acaba de decir, escuchando de esta manera su propia voz unos segundos después.

#### ✚ REFUERZO POSITIVO A RESPUESTAS ALTERNATIVAS A LA TARTAMUDEZ.

Siguiendo la hipótesis del tartamudeo como conducta adquirida por aprendizaje operante (Richard y Mundy, 1965), utilizaron recompensas como el helado en niños, así como puntuar más alto en una gráfica, para reducir el tartamudeo en terapia. Los padres eran administradores del refuerzo, y los resultados fueron positivos.

#### ✚ TIEMPO FUERA.

En esta técnica, cuando los sujetos tartamudean, la situación terapéutica permite que se encienda una luz roja durante diez segundos, y en este tiempo no se puede hablar. Así consiguen relajarse.

#### ✚ CONTRACONDICIONAMIENTO.

Consiste fundamentalmente en la producción de respuestas incompatibles con la conducta de tartamudeo. El sujeto debe ser entrenado para interrumpir su habla en el momento de tartamudear, para inspirar profundamente. El programa incluye otros aspectos: formulación de pensamientos antes de hablar, identificación de situaciones favorables al tartamudeo, períodos de habla cortos, ejercicios diarios de respiración, procedimientos de relajación, exhibición de las mejoras corregidas y apoyo de los familiares y personas próximas

**✚ DESENSIBILIZACIÓN SISTEMÁTICA.**

Consistente en descubrir en el alumno tartamudo, durante las sesiones de tratamiento, las situaciones que le producen mayor ansiedad y por lo tanto mayor número de disfluencias, simulando y analizando cada situación.

**✚ ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.**

Supone el entrenamiento en técnicas de relación social y asertividad que le van a servir como recursos específicos para desenvolverse en aquellas situaciones que más tensión le provocan.

**✚ CONTROL DE LA RESPIRACIÓN.**

Aprender a respirar correctamente supone una parte importante en todos los tratamientos logopédicos. Numerosos estudios demuestran la presencia de un patrón respiratorio alterado en el tartamudeo (los sujetos expulsan el aire con rapidez, oscilando bruscamente la cantidad de aire retenida, intentan hablar cuando carecen de aire en los pulmones y en algunos casos respiran superficialmente y con jadeos). El tratamiento pretende que el niño aprenda a controlar la respiración mientras habla o lee.

**✚ RELAJACIÓN.**

Los recursos con los que el logopeda cuenta a la hora de contribuir a que el niño encuentre el grado de elasticidad, flexibilidad y relajación adecuados son variados, y lo más habitual es emplearlos de forma combinada, diseñando un plan específico de intervención para cada caso, teniendo en cuenta sus necesidades.

Dichos recursos abarcan las manipulaciones, movilizaciones, masajes y estiramientos que persiguen el objetivo general de tonificar la musculatura corporal y, más específicamente, la vinculada con la fonación ya sea colaborando activamente el alumnado o, por el contrario, manteniendo este una actitud pasiva. Todas estas actuaciones, dirigidas a la disminución del tono muscular en una, varias o en todas las partes del cuerpo, resultan de la consideración de que una de las características que

mejor identifica a la tartamudez es, precisamente, el excesivo tono muscular del cuerpo en general y de la musculatura laríngea en particular. (Martínez, B. 2008)<sup>133</sup>

#### **8.5.6.4. Consejos sobre la intervención con N. (Alumno disfémico)**

Algunos consejos para el docente:

- Saber escuchar al alumno sin darle prisa.
- Darle tiempo para hablar, para que pueda expresar cómodamente su mensaje.
- No interrumpirlo cuando habla ni dejar que él interrumpa a los demás.
- Hablarle con frases cortas y con un lenguaje fácil, es decir, adecuado para su edad.
- Tener presente que la tartamudez no afecta la capacidad intelectual de las personas.
- Que un niño sea disfluyente no significa que no esté capacitado para aprender.
- Valorar más el contenido que la forma, demostrando mucho interés en lo que dice y no en cómo lo dice.
- No realizar observaciones o correcciones en el lenguaje.
- Escucharlo relajadamente sin crítica ni juicio.
- Destacar los aspectos valiosos de su personalidad frente a los demás compañeros.
- Estimularle para que participe en discusiones y tareas grupales.
- No evaluar constantemente su comportamiento verbal. No demostrarle que estamos pendiente de sus bloqueos.
- Hacer que se sienta comprendido en el aula.
- Favorecer los juegos teatrales y que adopte distintos roles.
- Aceptarlo y quererlo así. Los bloqueos retroceden cuando la comunicación es esencial y se siente aceptado y cómodo.

---

<sup>133</sup> Martínez, B. y otros. (2008). “*Didáctica de los trastornos del ritmo en Primaria: La Disfemia*”. Málaga. Ediciones Guillermo Castilla. Disponible en <http://www.alhaurin.com/pdf/2012/04.pdf>

Algunos consejos para la familia:

- No hacer observaciones directas ni indirectas sobre la forma de hablar.
- Centrar la atención sobre el contenido del discurso.
- No hacerle repetir ni aconsejar que adopte otra forma de hablar, si nosotros no somos capaces de practicar dicho consejo.
- Adoptar una postura comunicativa correcta (contacto visual, atención, proximidad,...)
- No asociar tartamudez a nerviosismo, en la mayoría de las ocasiones es un calificativo que damos por hecho.
- Realizar actividades diversas, donde el contenido de las mismas, sea jugar con el lenguaje (velocidad, entonación, melodía, volumen, prosodia, ritmo, etc.).
- Adoptar un lenguaje claro, sencillo, abierto, evitando en lo posible las preguntas cerradas.
- Dar tiempo para que pueda elaborar la respuesta o el mensaje.
- Evitar situaciones de competencia comunicativa, hacer respetar el turno de palabra.
- Dar órdenes de una en una y reducir en lo posible, las situaciones comunicativas asociadas a tensión, enfados, etc.

Una vez analizada toda la documentación referida al alumno N., y viendo la convergencia que hay entre los contenidos a trabajar en el tratamiento logopédico y el recurso del juego teatral, se decidió incluir al alumno N. en el grupo de terapia a través del teatro para trabajar de una forma especial la respiración, comunicación verbal y no verbal, y cada una de los contenidos propios de la Competencia Emocional.

#### **8.5.6.5. Terapia a través del teatro**

Como se expuso en el capítulo de necesidades educativas especiales, dentro de los problemas lingüísticos, comprobamos como el tartamudeo o disfemia consiste en la repetición o prolongación frecuente de los sonidos, o de las sílabas, perturbando



notablemente la fluidez del lenguaje. En el caso del alumno N. y una vez realizado diversas pruebas, tanto por parte de la logopeda como del Orientador, pudimos observar cómo su falta de fluidez en la dicción, estaba afectando tanto a su comportamiento social como a su autoestima.

N. empezó a participar de la terapia de grupo a través del juego teatral por varias razones: la primera para tranquilizar a la familia ya que buscaba de forma estresante una solución al problema de su hijo. La segunda porque se pretendía que N. participara de una actividad dinámica, motivadora, creativa y a la vez formativa para la búsqueda de meta-estrategias de comunicación alternativas a la verbal. Y la tercera, y última, porque se buscaba una capacidad o competencia en la que el alumno resaltara sobre sus iguales.

Se trabajó con él de forma normalizada dentro del taller, es decir, realizando las actividades, juegos y situaciones con todo el grupo a la vez, pero también se trabajó de forma individualizada algunos aspectos concretos que necesitaban un trato especial para abordar su dificultad. Estos contenidos fueron: la respiración, la relajación, la expresión corporal y la vocalización.

En las primeras sesiones, el alumno seguía manifestando una actitud poco relajada y participativa, pero según pasaba el tiempo, N. se integró perfectamente en la actividad, en el grupo y en las exigencias de cada una de las propuestas. Cuando terminó el taller, la mejoría en la fluidez era apreciable por el monitor, su tutora, su familia y los compañeros de la clase. Pero especialmente destacable fue su mejoría en las relaciones sociales, en su autoestima y en la necesidad de comunicación con los demás. Hecho que fue constatado por su tutora.

El terapeuta utilizó la observación sistemática para ir percibiendo los avances en cada una de las sesiones. También se recurrió a la grabación en video y al comentario por parte de la tutora y familiares de los objetivos propuestos y cumplidos. Todo fue anotado en el diario de campo del director de la actividad.

### **8.5.6.6.Triangulación**

Para consolidar y dar validez a la investigación cualitativa etnográfica de estudio de casos que se estaba llevando a cabo, decidimos realizar un estudio cuantitativo de los progresos que iba consiguiendo el alumno; utilizando la triangulación en la investigación. En este caso concreto número 2, se utilizó la triangulación en el tiempo, es decir, se midió los parámetros elegidos durante una larga secuencia temporal.

Para este estudio cuantitativo, se utilizó una hoja de registro del ritmo y fluidez del habla (publicada por la Consejería de Educación de Andalucía)<sup>134</sup> donde cada 5 sesiones se anotaba la frecuencia del ritmo normal y ritmo alterado, junto con otros aspectos de interés como repeticiones, prolongaciones, bloqueos, muletillas o movimientos asociados con el habla, valorando también, el grado de afección emocional y social. Por último, y como podemos observar en las hojas de resultados que a continuación se exponen, aparecen una serie de observaciones que ofrecen información adicional sobre la investigación.

---

<sup>134</sup> Disponible en [http://www.google.es/#bav=on.2,or.r\\_qf.&fp=47f44ed693ebab0a&q=HOJA+DE+RESULTADOS:+RITMO+Y+FLUIDEZ+DEL+HABLA](http://www.google.es/#bav=on.2,or.r_qf.&fp=47f44ed693ebab0a&q=HOJA+DE+RESULTADOS:+RITMO+Y+FLUIDEZ+DEL+HABLA)

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 1**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3° E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>10%</b>	<b>60%</b>	<b>30%</b>	<b>En esta primera sesión el mutismo fue muy acentuado.</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>10%</b>	<b>90%</b>	<b>Sí, muchos</b>	<b>Sí, muchos</b>	<b>Sí, muchos</b>	<b>No</b>	<b>Tics Tensión muscular</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla

Grado de afectación emocional:

- ▶ 1: leve
- ▶ 2: moderada
- ▶ 3: grave **X**

Grado de relación social:

- ▶ 1: escaso **X**
- ▶ 2: a veces
- ▶ 3: constante

Observaciones: ...N. **mantuvo una actitud pasiva, tímida y retraída en esta primera sesión. Participó de las actividades pero desde un segundo plano. Su lenguaje espontáneo fue muy breve aunque se le veía contento y al final comunicó que se lo había pasado muy bien y que hacer teatro era muy divertido, sobre todo, las actividades o juegos donde no había que hablar. Su relación con el resto del grupo fue muy escasa. Mostraba falta de seguridad en sí mismo y falta de empatía y asertividad social.**

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 5**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3º E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>25%</b>	<b>50%</b>	<b>25%</b>	<b>Empieza a asumir responsabilidades lingüísticas en pequeñas escenas</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>25%</b>	<b>75%</b>	<b>Sí, varios</b>	<b>Sí, varios</b>	<b>Sí, muchos</b>	<b>No</b>	<b>Tics Movimientos de cabeza y mano</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve
- 2: moderada **X**
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces **X**
- 3: constante

Observaciones: **El alumno se ha integrado perfectamente en el grupo. Se ha trabajado con él numerosos juegos de relación social y de comunicación. También nos hemos centrado en la respiración marcando pautas y metaestrategias de actuación en los momentos de bloqueos lingüísticos. Ha aceptado la asistencia al taller de teatro como un juego novedoso, divertido e interesante. Ha aumentado su autoestima levemente.**

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 10**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3º E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>35%</b>	<b>40%</b>	<b>25%</b>	<b>Su lenguaje espontáneo ha aumentado considerablemente.</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>35%</b>	<b>65%</b>	<b>Sí, varias</b>	<b>Sí, varias</b>	<b>Sí, varios</b>	<b>Sí</b>	<b>Movimientos de cabeza</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve
- 2: moderada **X**
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces
- 3: constante **X**

Observaciones: **N. ha aprendido a reforzar el lenguaje no verbal, especialmente el gestual y el sonoro. Ha encontrado un nuevo camino de comunicación que le hace estar mucho más relajado, abierto al grupo y seguro de sí mismo. Se le ha motivado positivamente para reforzar esta nueva faceta en la que destaca de forma magistral. Estas sesiones están reforzadas por la primera puesta en escena (con motivo de las fiestas navideñas) de una pequeña obra. Él participa activamente pero sin texto.**

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 15**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3º E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>40%</b>	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>Toma especial importancia la utilización de la respiración diafragmática</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>40%</b>	<b>60%</b>	<b>Sí, varias</b>	<b>Sí, pocas</b>	<b>Sí, varios</b>	<b>Sí</b>	<b>Tensión facial</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve **X**
- 2: moderada
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces
- 3: constante **X**

Observaciones: **La fluidez del habla ha mejorado notablemente debido a la progresiva automatización de la respiración diafragmática. Se ha trabajado el mimo, la expresión corporal y se ha incorporado la danza para trabajar el ritmo corporal. El autoconcepto y la autoestima han mejorado notablemente, sobre todo, porque está recibiendo la felicitación de sus compañeros de clase y de su hermano mayor.**

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 20**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3° E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>45%</b>	<b>20%</b>	<b>35%</b>	<b>Ante la nueva necesidad de comunicarse con sus compañeros, su ritmo del habla se ha acelerado</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>45%</b>	<b>55%</b>	<b>Sí, muchos</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>No</b>	<b>Tensión del labio inferior</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve **X**
- 2: moderada
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces
- 3: constante **X**

Observaciones: **Se ha producido un retroceso en el ritmo rápido del habla debido a qué “tiene mucho que decir y que contar”. Por eso, se decide trabajar de forma individual la relajación y algunas estrategias personales que le marquen un buen ritmo de dicción. Se trabaja la asertividad y la empatía, ya que últimamente es capaz de enfrentarse, de forma verbal, a un compañero cuando no está de acuerdo con él.**

**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 25**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3° E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>55%</b>	<b>15%</b>	<b>30%</b>	<b>Estos datos también corresponden a los observados por la tutora.</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve **X**
- 2: moderada
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces
- 3: constante **X**

Observaciones: **Se ha introducido el canto como nuevo juego teatral. El ritmo y fluidez no ha mejorado en estas últimas sesiones pero el alumno conoce estrategias necesarias para comunicarse con los demás, para sentirse seguro, disfrutar y reconocer que hay actividades que sabe hacer muy bien delante de los demás. Su destreza social ha aumentado notablemente y ya es capaz de declamar un pequeño texto en público. Se sigue trabajando en las sesiones y en casa la respiración y relajación.**



**HOJA DE RESULTADOS: RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA – Sesión 30**

Nombre .....N..... Sexo .....V.....

Centro escolar .....XXX..... Curso.....3° E. PRIMARIA.....

	Ritmo normal	Ritmo alterado		Observaciones
		Lento	Rápido	
Ritmo del habla	<b>60%</b>	<b>15%</b>	<b>25%</b>	<b>Son los resultados después del curso escolar.</b>

Normal: Habla que presenta variaciones regulares del ritmo en las producciones verbales.

Lento: Habla enlentecida.

Rápido: Habla acelerada.

	Habla fluida	Habla no fluida	Disfluencia				
			Repeticiones	Prolongaciones	Bloqueos	Muletillas	Movimientos asociados
Tipo de fluidez habla	<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>Sí, pocos</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>

Habla fluida: Forma clara e inteligible del habla.

Habla no fluida: Falta de fluidez del habla.

Disfluencia del habla: Disgregación e interrupción de la fluidez del habla.

Grado de afectación emocional:

- 1: leve **X**
- 2: moderada
- 3: grave

Grado de relación social:

- 1: escaso
- 2: a veces
- 3: constante **X**

Observaciones: **A lo largo del taller se ha trabajado, de forma normalizada, el mimo, la expresión corporal, vocalización, respiración, improvisación, danza, canto y relajación. Todo a través del juego teatral. Para terminar con una representación divertida y compartida. El alumno N. ha descubierto su buen hacer en el mundo del teatro. Aún tiene problemas en la fluidez y ritmo del habla pero destaca en expresión no verbal. Su competencia emocional ha sufrido una notable e importante mejoría que ha repercutido en cada uno de los aspectos de su vida. N. fue muy aplaudido en la función y promete volver al taller en el siguiente curso.**

**8.5.6.7.Conclusión de estudio de casos número 2**

Como se puede apreciar después del estudio cuantitativo de las hojas de resultados, podemos decir que el avance de N. ha sido muy importante a lo largo del curso. Esta mejoría se ha debido al apoyo logopédico, al trabajo realizado con los padres, al trabajo personalizado de la tutora y a los resultados obtenidos en el taller de juego teatral. N. no ha conseguido una fluidez verbal del 100% pero sí ha conseguido capacidades y competencia que le hacen ser un niño más integrado, seguro de sí mismo e interesado por todo lo que le rodea.

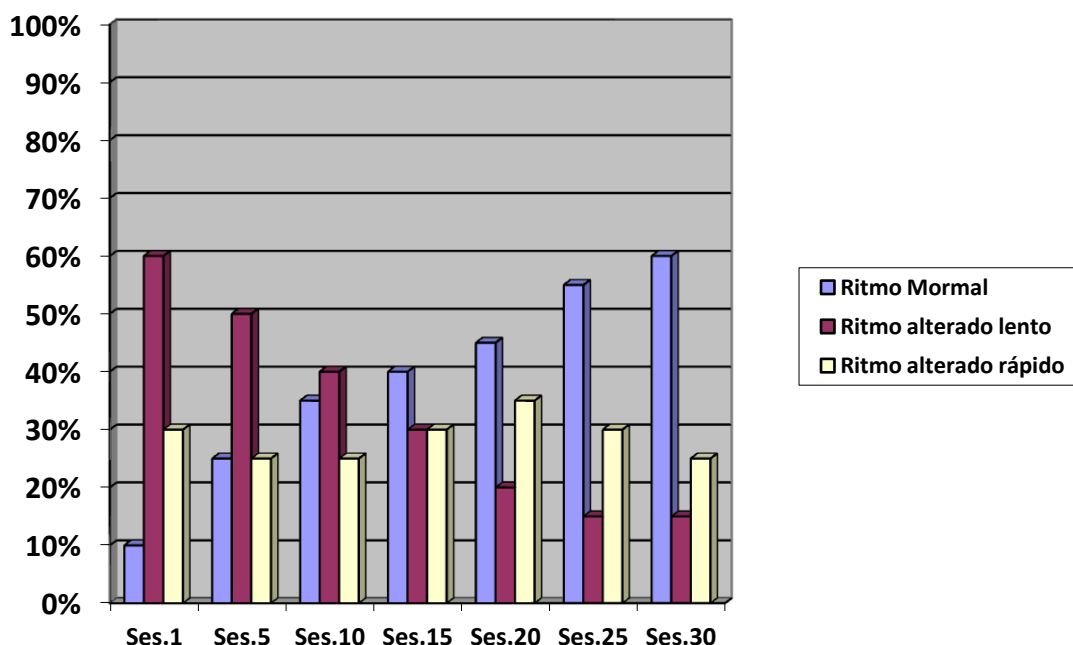


Gráfico 57. Ritmo del habla. Caso 2

**Ritmo del habla**

Si observamos la gráfica que representa el desarrollo del ritmo del habla, podemos observar la espectacular mejora en la consecución de un habla normal, y como va reduciéndose el ritmo alterado lento. Esto es debido a que tiene más confianza en sí mismo, más confianza en los demás y ya no necesita pensar tanto lo que va a decir. Pero es curioso ver cómo no ha sido así con el ritmo alterado rápido. Su descenso ha sido

lento e incluso a mitad del tratamiento se ha incrementado. El porqué podemos encontrarlo en la integración en el grupo, en la necesidad de contar muchas cosas en poco espacio de tiempo, en la no necesidad de hablar correctamente entre amigos. No olvidemos que la disfemia no desaparece, lo que puede desaparecer son las molestias que producen en la persona que la padece o la consecución de estrategias que mitiguen esta carencia.

En el estudio de la fluidez del habla, nuestras observaciones nos dicen que en la primera sesión del programa la fluidez del habla era normal en un 10% y alterada en un 90%. Puede deberse a los nervios y presión del primer día. Pero si observamos en el gráfico la progresión de todas las sesiones comprobaremos que esa fluidez normal del habla llega hasta un 60% en la última sesión, frente a un 40% de fluidez alterada. Esto se debió especialmente a los ejercicios de respiración y relajación que se realizaron de forma individualizada.

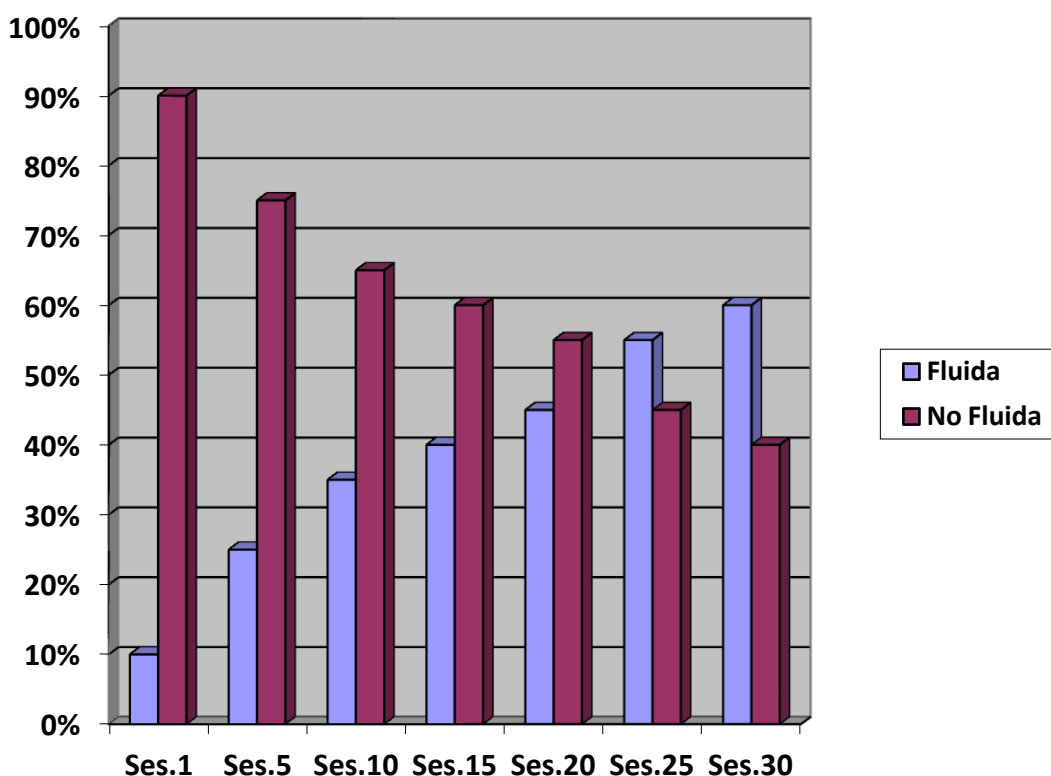


Gráfico 58. Fluidez del habla

**Fluidez del habla**

Al ir generalizándose la correcta fluidez, fueron desapareciendo las disfluencias típicas de la disfemia. Así se puede observar en el cuadro la afluencia de repeticiones, prolongaciones, bloqueos, muletillas y los movimientos asociados que utilizaba el alumno como apoyo a su expresión verbal. Es obvio que en la última columna, que corresponde a la sesión 30, aparecen muy pocas disfluencias. Pero recordemos que este estudio cuantitativo se llevó a cabo exclusivamente en la clase de teatro, por lo tanto, no es generalizable a otras situaciones

<b>Tabla comparativa de Disfluencias</b>							
	<b>Nº de Sesión</b>						
	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>30</b>
<b>Repeticiones</b>	Si muchas	Si varias	Si varias	Si varias	Si muchos	Si pocas	Si pocas
<b>Prolongaciones</b>	Si muchas	Si varias	Si varias	Si pocas	Si pocos	Si pocas	Si pocas
<b>Bloqueos</b>	Si muchos	Si muchos	Si varias	Si varias	Si pocos	No	No
<b>Muletillas</b>	No	No	Si	Si	No	No	No
<b>Movimientos Asociados</b>	Tics y tensión muscular	Tics y movim. de cabeza y mano	Movim. de cabeza	Tensión facial	Tensión del labio inferior	No	No

**Tabla 12. Comparativa de disfluencias**

Pero el gran logro de esta intervención es la que podemos observar en el cuadro “Grado de afección emocional” y “Grado de relación social”. Cuando N. llegó al taller era un niño tímido, retraído, pero especialmente triste. Al finalizar, el alumno encontró un mundo de sensaciones y satisfacciones personales que le hacían sentirse igual que los demás e incluso en algunas situaciones....más importante que los demás. Este avance emocional podemos comprobarlo en las anotaciones que fuimos haciendo en las hojas de registro. N. consiguió conocerse a sí mismo, aceptarse como es; aprendió a comunicar sus sentimientos, a regularlos; se inició en las habilidades sociales y aprendió a sonreír. Y lo más sorprendente es que estas capacidades adquiridas si se fueron generalizando en cada uno de los ámbitos de su vida: su familia, su clase, el patio, sus amigos....

<b>Grado de afección emocional</b>						
<b>Nº de Sesión</b>						
<b>1</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>30</b>
<b>Grave</b>	<b>Moderado</b>	<b>Moderado</b>	<b>Leve</b>	<b>Leve</b>	<b>Leve</b>	<b>Leve</b>

Tabla 13. Grado de afección emocional

<b>Grado de relación social</b>						
<b>Nº de Sesión</b>						
<b>1</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>30</b>
<b>Escaso</b>	<b>A veces</b>	<b>Constante</b>	<b>Constante</b>	<b>Constante</b>	<b>Constante</b>	<b>Constante</b>

Tabla 14. Grado de relación social

Podemos concluir que N. aunque sigue con disfemia, ha mejorado notablemente en fluidez y control postural, ha descubierto numerosas estrategias de comunicación, está más relajado, sus resultados académicos han mejorado, sus relaciones sociales se

han ampliado y la relación con su hermano se ha vuelto más natural y con menos rivalidad.

La terapia ha durado tres cursos (aunque la investigación se realizó exclusivamente en el primero), ya que el alumno encontró una actividad en la que destacaba, en la que era admirado por sus compañeros de clase y del centro e incluso en la que era envidiado por su hermano mayor. Sus mayores logros sociales fueron “sobre un escenario aunque aún no hablara correctamente”

### **8.5.7. Estudio de caso número 3: A. un niño con falta de atención. Evaluación, diagnóstico y tratamiento**

A. es un niño de 5 años que está escolarizado en 3º de E. Infantil. Recibe atención por parte de la Unidad de Orientación ya que está en el programa de apoyo del centro. Lo primero que se hizo fue tener una entrevista abierta con la tutora y el Orientador para conocer todos los datos y estudiar los documentos que se tenían del alumno.

A continuación exponemos el informe que nos dio el orientador sobre todo el proceso y la intervención realizada con el alumno:

#### **INFORME PSICOPEDAGÓGICO DEL ALUMNO A. 3º EDUCACIÓN INFANTIL**

“El niño está escolarizado en 3º de E. Infantil: Durante esta etapa, especialmente en los primeros cursos, se pudo observar que era un niño sin independencia, sin autonomía, que no controlaba los esfínteres, se hacía pis constantemente, estaba todo el día llorando porque no sabía compartir juegos con sus compañeros y tampoco sabía relacionarse con los demás (siempre intentaba imponerse por la fuerza, sólo le gustaba jugar a juegos violentos y agresivos, y estaba todo el día pegándose con los demás).

En el informe que se pide a los padres a principio de curso, se dice que el niño tiene mucha autonomía, buena relación con los niños, comparte juegos y juguetes, que

tiene muy buena relación con los adultos y un buen lenguaje, que come de todo y que tiene un amigo inseparable. La profesora observa que al llegar al colegio todos los comentarios de los padres no tienen nada que ver con la realidad, sino que es un niño con muchos problemas y que tiene una gran falta de adaptación y gran inmadurez.

A los dos meses de estar escolarizado, el niño se ausentó del colegio una temporada: su madre es sudamericana y cuándo llega el mes de noviembre (ya se había conseguido que el niño estuviera un poquito adaptado al centro y a las normas) el niño se tiene que ir con su abuela (sin sus padres) a Sudamérica y no vuelve hasta el mes de marzo. A la vuelta se comprueba que el niño había perdido muchos de los contenidos trabajados con anterioridad. Cuando termina el curso, el informe de la profesora es que se ha conseguido muy pocos objetivos del nivel de 3 años. El niño tiene un retraso considerable.

En el Curso de 5 años, en el que se encuentra en el momento del diagnóstico, no quiere participar en nada, tiene una apatía total a las actividades grupales (aunque también a las individuales), no hablaba y lo poco que hablaba no se entendía ya que tenía un lenguaje vago, no se molestaba en pronunciar ninguna sílaba trabada o ninguna palabra compleja. El niño tenía un lenguaje completamente infantil y un nivel muy inferior al de los niños de su edad. Aunque nace en octubre, y por lo tanto es de los pequeños de la clase, el desfase era mucho mayor del que podría tener según su edad cronológica.

La relación con sus compañeros era mínima. Sus únicos juegos eran perseguir, pegar, morder, huir, hacer trastadas. Toda su relación era a través de juegos violentos.

En la siguiente intervención se utilizó la técnica de la observación directa para corroborar toda la información proporcionada por la tutora en la hoja de demanda. Se anotaron todas las conductas que se produjeron tanto dentro del aula como en el patio. Confirmando así que A. es un niño con un gran retraso y, especialmente, con una gran falta de atención e interés por todas las actividades desarrolladas en el colegio.

Se citaron a los padres para tener una entrevista. En esta primera charla, un tanto informal, se puede apreciar como la actitud y vista de la realidad de su hijo es

completamente diferente a lo observado tanto por la tutora como por el orientador. Para sus padres, A. es un niño responsable, maduro, muy inteligente pero su gran responsabilidad hace que vaya un “tanto a su aire”.

Se planteó que el primer problema que se debía abordar era la actitud de los padres, decidiendo que se realizaría una grabación en vídeo en el aula (se puso donde el niño no pudiera verla), grabando toda la mañana. Se les entregó la cinta a los padres para que la vieran y al día siguiente se les convocó a una reunión donde se reunieron con el orientador y la tutora.

A partir de esa reunión y cambio de impresiones, se empezó a trabajar en conjunto padres y orientador. El siguiente paso fue la recomendación de que visitaran a un pediatra para descartar cualquier problema o anomalía física.

Efectivamente el niño tiene un problema ocular: un ojo vago. Se le pone gafas y el oftalmólogo recomienda que los trabajos no sean demasiado largos, pues su problema ocular produce fatiga, sobre todo, si se requiere agudeza visual.

Se elabora el PTI donde se realiza una adaptación curricular no significativa en los objetivos y contenidos planteados. Se le pasa una batería de pruebas de psicomotricidad. El resultado fue: falta de coordinación, movilidad, agilidad, destreza y velocidad de reacción, es decir, tiene un desarrollo psicomotriz grueso de un niño de 4 años.

En psicomotricidad fina (al tener los dedos muy gruesos) ha tardado en conseguir la buena prensión del útil y tiene falta de coordinación óculo-manual. Se aconseja a la profesora que siga utilizando materiales gruesos y que se realice con él numerosas actividades para el desarrollo de la psicomotricidad fina.”

## EL ORIENTADOR



Una vez recabada toda la información, se decidió pasarle una serie de fichas específicas detectores del nivel atencional y del estilo de aprendizaje que posee.

Para tal cometido se utilizó la Guía Portage de Educación Preescolar<sup>135</sup> que es una prueba de evaluación que permite determinar las capacidades generales de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de vida. Se compone de 578 fichas que resumen los comportamientos más relevantes en dicho período de tiempo.

Las fichas se organizan en torno a cinco áreas de desarrollo, junto con un primer bloque con orientaciones sobre las posibilidades de desarrollo durante los cuatro primeros meses de vida del bebé. Estas son:

- Socialización. Evalúa las destrezas sociales utilizadas por los niños: comportamientos apropiados o inapropiados en entornos domésticos y en situaciones de interacción con las personas que les rodean.
- Lenguaje. Esta área, además de ser un excelente elemento de evaluación, constituye un rico programa de desarrollo comunicativo-lingüístico.
- Autoayuda. Evalúa las destrezas que el niño/a domina en el campo de su autonomía personal (alimentación, vestido, higiene, etc.).
- Cognición. Evalúa la capacidad para recordar, oír o ver semejanzas y diferencias y establecer relaciones entre ideas y cosas.
- Desarrollo motriz. Evalúa las capacidades vinculadas a la motricidad fina y gruesa.

Resulta especialmente útil para los profesionales educativos pues permite evaluar el comportamiento de los niños/as en los diferentes aspectos de su desarrollo y, al tiempo, brinda la posibilidad de planear actividades que conduzcan a la adquisición de destrezas, habilidades y capacidades.

En nuestro caso, con el alumno A. utilizaremos la evaluación del área Cognición ya que lo que se va a intentar fomentar, a través de la terapia del juego teatral, es el desarrollo de la atención. Estrategia fundamental para el buen funcionamiento cognitivo.

---

<sup>135</sup> PortageGuide (1978).Cooperative Educationnal Service Agenci

A continuación se muestran los resultados de alguna de las fichas mencionadas, así como la actitud de A. durante las sesiones:

### 8.5.7.1. Aplicación de fichas Diagnósticas de atención PortaGuide

#### 1. Resultados de ficha de cognición nº 65 para la edad de 4-5 años (ficha en anexo nº 1): título: *Escoge el número de objetos que se le piden (1-5)*

A) Se le pide sacar un objeto de la cesta y lo hace correctamente (coge el más llamativo que es una rana). Después se le pide que saque dos objetos y lo hace correctamente (saca un círculo y un cuadrado aunque él dice que es un triángulo). Se le pide que saque tres objetos y también lo hace correctamente. Cuando se le pide que saque ocho cosas, pone cara de sorpresa y dice que ocho cosas son muchas, aunque lo hace correctamente. Y por último cuando se le pide que saque cinco cosas saca cuatro (él cuenta los objetos y dice: uno, dos, tres y cinco) después le decimos que cuántas cosas faltan porque se da cuenta de que no hay cinco y saca otra.

B) Le indicamos que vamos a jugar a otro juego y pregunta cómo se llama.

Se le piden cuatro cosas (vuelve a decir que son muchas), y saca muchas en lugar de cuatro. Se le insiste en que sólo son cuatro y, después de un rato, saca cuatro cosas aunque cuenta mal (sí eran cuatro cosas pero dice: una, dos, tres y cinco), se vuelve a contar con él para que vea que hay cuatro

C) Ahora hacemos lo mismo pero sólo con cosas que se usan para comer (dos cucharas, tres tenedores y dos tazas). Él reparte los objetos y da una taza, un tenedor y una cuchara. Cuando se le explica lo que me tiene que dar, que son dos tenedores, lo hace correctamente y después a la pregunta de cuántos objetos se le ha pedido, no contesta.

D) El siguiente juego es del mismo estilo que los anteriores, pero con cosas que se pueden comer (utilizamos un huevo, una nuez, un trozo de pan, una naranja y un plátano. Cuando coge el huevo dice que eso no se come porque tiene un pollito dentro). Se le pide que cuente las cosas que hay y dice que hay cuatro, cuando ve muchas cosas, siempre dice cuatro.

E) El ejercicio consiste en contar los aplausos que se dan. Lo hizo mal porque no contaba mientras se daban las palmas, y eso que, como máximo, se daban tres. Siempre decía un número al azar.

F) Se le dice que vamos a jugar a otro juego y él me dice que si jugaremos con cosas que no se comen. Se le pregunta por qué, y responde que quiere irse a casa a comer. Éste ejercicio consiste en que él debe ir contando, a la vez que saca los objetos de la cesta. Al principio lo hace bien, pero en el segundo ensayo se cansa y se pone a mirar un objeto de la habitación.

G) Jugamos con cuadrados y círculos. Le preguntamos cuántos hay sobre la mesa y dice que cuatro. No es correcto. Reconoce bien los círculos y los cuadrados. El problema llega cuando se le pide que ponga un círculo sobre otro y él lo pone al lado. Se le dice que eso es al lado y él debe ponerlo encima del otro círculo. Hasta que no se hace un ejemplo, no sabe lo que es “encima de”.

H) Este ejercicio consiste en pedirle que saque un número determinado de objetos y después decirle que los cuente para asegurarse de que ha sacado el número correcto.

Observaciones de esta primera ficha: el niño ha estado todo el tiempo atento porque estábamos solos. Lo difícil es atraer su atención cuando hay más gente alrededor. Su vocabulario es tremendamente reducido.

**Resultados de ficha de cognición nº68 para la edad de 4-5 años:**

(ficha en anexo nº 1). **Título: *Recuerda 4 objetos que ha visto en una ilustración.***

A) La actividad consiste en que mire la ilustración de un libro antes de cubrirse y se le pide que diga lo que vio. La ilustración que se le muestra es muy sencilla ya que sólo tiene 4 imágenes (pelota, televisión, caja, bola del mundo y un libro). El niño después de haber quitado la imagen, sólo recuerda la tele.

B) Cómo al niño le cuesta recordar los objetos, se le da una serie de indicaciones o pistas y consigue recordar la caja y la pelota.

C) Después se le pone otra imagen dónde aparecen 6 objetos más familiares para él (tele, pelota, muñeco de nieve, árbol, libro y pegamento), se le deja que la observe

durante 30 segundos y, después, se tapa y se le pide que diga si había o no una casa, un pegamento, etc. y el niño lo hace correctamente aunque se le debe repetir varias veces porque su atención ya está dispersa (sólo llevamos 10 minutos de sesión).

D) A medida que avanzamos en la actividad se le va complicando un poco, y el niño responde cada vez con mayor dificultad.

E) En esta última, se le muestra una lámina de un libro dónde aparece un paisaje de una calle y después se dibuja en papel cosas que aparecen o no en esa lámina. Se le muestra para que diga cuál aparecía el ella. Se da cuenta solo de las más significativas o las más cercanas, como una casa o un balón.

Observación de esta segunda ficha: ha costado un poco más mantener su atención al realizar la ficha, quizá sea porque es un poco más tarde que otros días. El niño responde a las preguntas que se le hacen, pero se olvida rápidamente de lo preguntado.

**Resultados de ficha n°72 para la edad de 4-5 años: (ficha en anexo n° 1). Título: *Dice qué falta cuando se quita un objeto de un grupo de 3.***

A) Se coloca 3 objetos en la mesa delante del niño (pegamento, elefante, tenedor de plástico), y se le pide que nombre cada uno de los objetos. Después se tapa los ojos mientras se quita un objeto de la mesa. La respuesta es correcta.

B) A los objetos que ya tenemos se le añade un bolígrafo y unas tijeras. Esta vez no se acuerda del objeto que falta. Sólo recuerda los primeros porque cuando se han puesto los otros no ha prestado atención.

D) En los siguientes se aumenta el nivel de dificultad haciendo que los objetos sean de colores parecidos, o formas similares, etc. Su reacción fue de indiferencia ante las figuras geométricas

F) Antes de quitar algún objeto de la mesa se le pide que nombre los objetos, para ayudarlo a recordar después.

Observación de la tercera ficha: En esta ficha el niño ha estado más colaborativo y ha participado más tranquilo sin tener que repetírle tanto como otras veces.

**Resultados de ficha de cognición n° 77 para la edad de 4-5 años: (ficha en anexo n°**

**1). Título: *Relata 5 hechos importantes de un cuento que escuchó 3 veces.*)**

A) Se estuvo leyendo cuentos durante algunas mañanas y se le animaba para que él repitiera el final de las oraciones. Se le pidió que dramatizara e imitaba las voces de los personajes para que, además de ser llamativo, le fuera más significativo y lo recordara mejor. Al final del cuento se le preguntaba que sucedía, pero sólo recordaba algún detalle.

B) Cuando no lo recordaba lo que sucedía en el cuento, se le mostraba las imágenes.

D) Cuando se le pregunta por su programa favorito de televisión, nos dice que le gustan mucho los dibujos pero no dice nombres concretos.

Observación de la cuarta ficha: el niño disfrutó con los cuentos, pero le resultaba muy difícil recordar hechos o acontecimientos concretos. Su interés era exclusivamente hacia la historia que se le mostraba y nunca hacia actividades que podían derivarse de dicho relato.

**Resultados de ficha de cognición n°84 para la edad de 4-5 años: (ficha en anexo n°**

**1). Título: *Nombra o señala la parte que falta en la ilustración de un objeto.***

A) En un folio se dibujan figuras de objetos familiares (un hombre, un conejito, un perro, un caballo y una casa) a las cuales les falten algunas partes. El niño debe encontrar la parte que falta. Al principio se le ayuda un poco con preguntas sencillas, pero a medida que avanzamos y el niño adquiere destreza, se eliminan las ayudas.

B) En principio se utilizan ilustraciones muy concretas y sencillas: un hombre sin cabeza, un conejito sin rabo, un perro sin ojos o una casa sin tejado.

C) Se utiliza el mismo objeto pero en cada ilustración le falta una cosa diferente para que el niño lo busque.

D) Si se observa que no encuentra lo que falta, se le da las dos ilustraciones (la completa y la incompleta) para que compare las figuras.

Observación de la quinta ficha: El resultado de esta prueba tuvo resultados muy pobres.

**Resultados de la ficha de cognición n°83 para la edad de 4-5 años: (ficha en anexo n° 1). Título: *Hace conjuntos iguales de 1 a 10 objetos siguiendo una muestra.***

A) En este ejercicio se utilizan 20 objetos pequeños, 10 para nosotros y 10 para él (son iguales los suyos y los nuestros). Se ponen tres objetos sobre una hoja de papel y se le pide que ponga el mismo número de objetos.

B) Después se varía el número de objetos que debe juntar para ver si lo domina. Los números pequeños los conoce mejor, pero se confunde mucho.

C) Aquí se utiliza almendras y cacahuetes, se le deja que se los coma si los junta correctamente.

D) Se sacan cuatro vasos y se pone una almendra en cada uno para que él vea la correspondencia entre ellos. Le resulta satisfactorio ver que hay el mismo número.

Observación de la sexta ficha: en este ejercicio se ha mostrado muy atento y lo ha hecho muy bien pero, se ha llegado a la conclusión de que no conoce el concepto número, solo lo tiene asimilado de forma automática y repetitiva.

#### **8.5.7.2. Conclusiones y tratamiento**

Como se puede observar, y una vez analizados todos los datos, podemos concluir que el alumno A. muestra carencias fundamentales propias de su edad y no debidas a minusvalías físicas ni psicológicas. Muestra retraso en lenguaje, psicomotricidad y especialmente en atención.

Al mismo tiempo que se llevaba a cabo la evaluación y el seguimiento del alumno, el orientador recomendó a los padres que concertaran una cita con el centro base de salud mental.

Se les facilitó la conexión y después del estudio que se le hizo a A. en el centro, se mantuvo una conversación con la terapéutica donde confirmó que efectivamente había visto grandes carencias en el niño. Habían detectado falta de atención provocada por su inmadurez, falta de iniciativa y superprotección por parte de la familia. Diagnosticaron también retraso psicomotriz y lenguaje inmaduro. Se llegó a un acuerdo

entre el centro, la profesora, la orientadora y los padres, para que el niño recibiera apoyo dos horas a la semana en el Centro Base de Atención Temprana.

El niño actualmente recibe el apoyo del centro base de salud mental, enseñanza individualizada a través del PTI y recibe apoyo por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica, donde se ha establecido que se trabaje el desarrollo del vocabulario, conceptos básicos, lenguaje, esquema corporal, atención, desarrollo de habilidades mentales, temas de lógica, psicomotricidad fina y gruesa, etc. Por último, se le ha incluido en el grupo de terapia a través del teatro.

Además se les ofrecieron algunos consejos al tutor y los padres para participar de forma positiva en el progreso del alumno.

Los consejos para la tutora, fueron:

- Asegurar la atención del alumno y no comenzar la clase hasta haberlo conseguido.
- Advertir al alumno distraído de manera individual, llamarle por su nombre. Si este paso es ineficaz, conviene hacer una advertencia personal privada.
- Detectar los elementos que pueden distraer e intentar anularlos.
- Colocar al alumno más cerca del docente.
- Iniciar la clase con actividades que favorezcan la atención, como preguntas breves sobre la clase anterior o ejercicios prácticos.
- Utilizar distintas formas de presentación de los contenidos de la materia, como lecturas, videos, etc. Variar las tareas que deben realizar los estudiantes para evitar la monotonía.
- Detectar cuáles son las metodologías que consiguen un mayor nivel de atención en el alumno y utilizarlas en los momentos claves, como al final de la clase, cuando está, en general, más cansado. (Vázquez, 2009)<sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Vázquez, R. (2009). "Ejercicios para mejorar la falta de atención". Disponible en <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/09/08/187826.php>

Los consejos para los padres:

- En primer lugar, los padres deben tener información sobre el problema y en qué medida afecta a su hijo.
- Deben aceptar que la evolución exige más ayuda, ánimo, constancia, refuerzo y apoyo que la de sus otros hijos.
- No pueden educar en la distancia, deberán estar muy presentes en su educación, estar abiertos a la colaboración con los especialistas y ser constantes en su dedicación y apoyo.
- Deben, además, formarse como educadores, puesto que para ellos no vale improvisar, y deben aprender a manejar la conducta de su hijo de una forma apropiada y positiva.

### **8.5.7.3. Terapia de trabajo a través del juego teatral**

Después de conseguir el permiso de los padres, A. ingresó en el grupo de teatro, donde había niños de distintas edades, desde 5 a 11 años. En las primeras sesiones, la actitud de A. fue muy distante y pasiva, se distraía con facilidad y en numerosas ocasiones se le tenía que repetir, de forma individual, las instrucciones de la actividad. Su participación fue más importante cuando eran actividades donde no existía el diálogo, el movimiento o la expresión corporal. Experimentó mucha atracción por los muñecos de guiñol y por las máscaras, y demostró apatía hacia los ejercicios donde era importante el ritmo y la música.

En el tercer trimestre, se preparó una pequeña obra de teatro y se le asignó un pequeño papel. Aunque al principio le costó centrar la atención en el personaje, poco a poco empezó a tener confianza en sí mismo y a demostrar que sí era capaz de desarrollar la pequeña escena.

El papel del monitor fue fundamental en todo el proceso pues cuando la actividad no estaba dirigida directamente al alumno, se distraía con mucha facilidad, no escuchaba a sus compañeros y buscaba una actividad alternativa lejos del grupo.



Entonces el monitor requería su atención aunque fuera con pequeñas órdenes o acciones que tuvieran que ver con el objetivo que se estaba trabajando.

Este alumno fue asignado al grupo para potenciar el reforzamiento de la atención y como objetivos específicos nos planteamos el tratamiento de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. Objetivos que se fueron consiguiendo de forma lenta y pausada.

Se consideró que era fundamental trabajar la responsabilidad y autonomía personal. Esto se hizo a través de unas fichas de atención que debía rellenar y cumplimentar el propio alumno (ayudado por el monitor). Al finalizar cada sesión, se le entregaba una ficha y se realizaba una evaluación verbal sobre el nivel de atención que había mantenido. Después, cuando se llegaba a un acuerdo entre el investigador y el alumno, éste coloreaba la ficha en relación a la cantidad de actos que había llevado a cabo sin que el monitor le llamara la atención.

Estas fichas cumplieron un triple objetivo: fomentar la responsabilidad del niño, conseguir su propia autoevaluación para conseguir la motivación intrínseca y por último, llevar un seguimiento real de la progresión del alumno a lo largo del curso.

Se eligió una ficha de recompensa y evaluación elaborada por Ginés Ciudad-Real Núñez y Maribel Martínez, sacada de la página web que tiene dedicada Andújar a la Orientación<sup>137</sup>. La temática del instrumento de evaluación estaba muy relacionada con los objetivos del taller, ya que a final de curso se realizaron varias actividades sobre la magia e incluso recibimos la visita de un mago.

La recompensa de A. fue gradual pues cuando una ficha tenía coloreados más “conejos de estar atento” que la ficha anterior, recibía uno de los materiales de un juego de magia. También recibió una recompensa final, pues se le nombró el ayudante del mago que nos visitó y fue la envidia de todos sus compañeros. Hecho que tuvo grandes beneficios motivacionales.

---

<sup>137</sup> Disponible en <http://orientacionandujar.wordpress.com/>

#### **8.5.7.4. Conclusión de la investigación**

En el estudio de caso de A. podemos concluir que a través del taller del teatro, el alumno ha descubierto un mundo nuevo lleno de sensaciones, intrigas y mil cosas por descubrir. Y que, por supuesto, merece la pena estar muy atento para poder participar en todos los juegos, reír con todas las experiencias y aprender de los mayores.

Su proceso ha sido lento y complicado, pero él se ha adaptado de forma positiva ya que, después de las reticencias de las primeras sesiones, descubrió que en el taller se jugaba, se jugaba y se jugaba. Además fue muy impactante para él empezar a hacer cosas bien, a no tener al tutor llamándole la atención constantemente y a ser aceptado por un grupo, incluso de niños mayores.

Proceso lento pero constante y que al final dio muy buenos resultados. El nivel de atención se acrecentó, la memoria de trabajo empezó a ser utilizada por el alumno y se inició, de forma consciente en la memoria a largo plazo. Se amplió el vocabulario, las relaciones sociales y la motivación intrínseca.

Los padres estuvieron muy pendientes de la actividad y se sorprendían de las reacciones novedosas de su hijo. Siempre participaron en la elaboración de vestuario, en la ayuda de construcción de decorados y por supuesto, llevaron a toda la familia a la representación de final de curso.

En este caso concreto, podemos decir que sí se cumple la hipótesis presentada, ya que el juego teatral sí ha sido una buena estrategia metodológica para trabajar problemas de atención. Pero también debemos añadir que la extrapolación de los resultados a otras facetas de la vida del alumno, como puede ser el aula, recreo o parque, no ha sido del todo posible.

Aunque la tutora ha constatado una mejoría en atención, también se ha revelado la poca intención de crear relaciones sociales fluidas por parte del alumno, y la apatía a participar en actividades grupales.

Se aconseja que el alumno siga recibiendo, en cursos sucesivos, el mismo apoyo, y si él lo desea puede seguir en el taller de teatro.

## Valoro mi trabajo

*Después de cada sesión, por cada quince minutos que he trabajado con atención y sin distraerme, coloreo un conejo para el mago.*

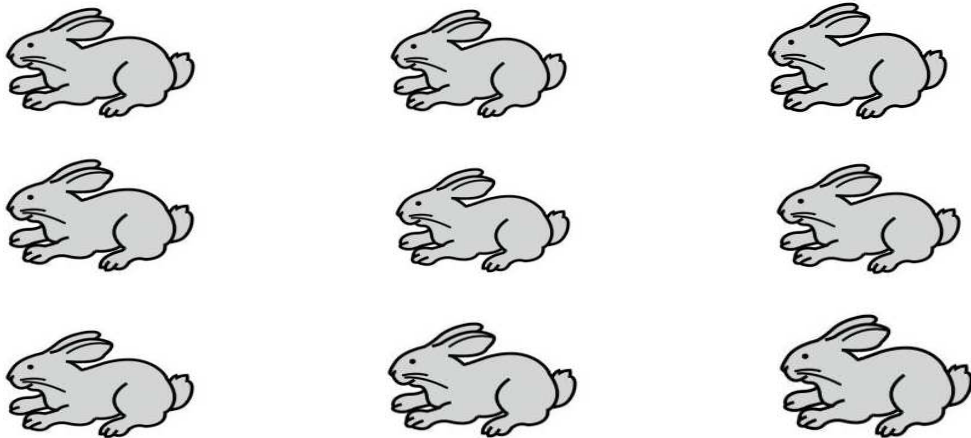


Figura 25. Ficha de recompensa y evaluación

### 8.5.7.5. Triangulación.

Para llevar a cabo la triangulación que asegura la fiabilidad del estudio, se utilizó un cuestionario estructurado sacado de los objetivos propios de niños de 4-5 años, que marca la Guía Portage. Este cuestionario fue cumplimentado por la tutora al inicio y al finalizar el curso escolar y por tanto, al concluir el taller de teatro.

Exponemos a continuación las respuestas aportadas por la tutora, en el mes de Septiembre, y que nos deja intuir las deficiencias que presenta el alumno y que altera el proceso normalizado de su escolarización, así como el impedimento de la consecución de los objetivos y contenidos marcados en la programación didáctica del nivel escolar en el que se encuentra.

**Guía Portage de Educación Preescolar Lista de Objetivos de 0 a 6 años.**

**NOMBRE DEL NIÑO.....A.**

**FECHA NACIMIENTO.....Octubre....**

**EDAD ....4 años y 10 meses**

**CURSO TUTORA.... 3ºE. Infantil. XX**

**CENTRO...X.**

**OTROS DATOS. Documento cumplimentado por la profesora en el periodo de adaptación**

**AREA COGNICIÓN**

OBJETIVO. Edad 3-4 años	No dominado	En proceso	Dominado	Observaciones
Señala 10 partes del cuerpo obedeciendo una orden		X		
Señala a un niño y a una niña obedeciendo a una orden		X		
Dice si un objeto es pesado o liviano	X			
Junta 2 partes de una figura para hacer un todo		X		
Describe 2 sucesos o personajes de un cuento o programa de televisión	X			
Repite juegos de dedos con palabras y acciones	X			
Hace pares (3 ó más)	X			
Señala objetos largos y cortos		X		
Dice qué objetos van juntos	x			
Cuenta hasta 3 imitando al adulto		X		
Separa objetos por categorías	X			
Dibuja un V imitando al adulto	X			
Dibuja una línea diagonal de esquina a esquina en un cuadrado de papel de 10 cm	X			
Cuenta hasta 10 objetos imitando al adulto		X		
Construye un puente con 3 bloques imitando al adulto		X		
Sigue la secuencia o patrón (tamaño, color) que se le da con bloques o cuentas				
Copia una serie de trazos en forma de V conectada		X		
Añade una pierna y/o un brazo a una figura incompleta de un Hombre	X			
Arma un rompecabezas de 6 piezas sin ensayo error	X			
Nombra objetos que son iguales o diferentes	X			

Dibuja un cuadrado imitando al adulto	X			
Nombra 3 colores cuando se le piden			X	
Nombra tres formas geométricas (□ , Δ, □)	X			
Escoge el número de objetos que se le piden	X			
Nombra 5 texturas	X			
Copia un triángulo cuando se le pide	X			
Recuerda 4 objetos que ha visto en una ilustración		X		
Dice el momento del día en relación con las actividades	X			
Repite poemas familiares	X			
Dice si un objetos es más pesado o más liviano (menos de una libra)	X			
Dice qué falta cuando se quita un objeto de 3		X		
Nombra 8 colores	X			
Nombra 3 monedas de poco valor	X			
Junta símbolos (letras y números)	X			
Dice el color de los objetos que se le nombran		X		
Relata 5 hechos importantes de un cuento que escuchó 3 Veces	X			
Dibuja la figura de un hombre (cabeza, tronco, 4 extremidades)	X			
Canta 5 versos de una canción	X			
Construye una pirámide de 10 bloques imitando al adulto	X			
Nombra lo “largo” y lo “corto		X		
Colorea objetos detrás, al lado, junto	X			
Hace conjuntos iguales de 1 a 10 objetos siguiendo una muestra	X			
Nombra la parte que falta en la ilustración de un objeto		X		

**Tabla 15. Guía Portage de Educación 1**

Una vez concluido el programa terapéutico en el taller de teatro, se mantuvo una entrevista abierta con la tutora del alumno. Ésta comentó que el avance del niño había sido muy notable. Mejorando especialmente en atención, actitud positiva ante todas las actividades desarrolladas en el aula, mejora del vocabulario y la dicción y mejora de las relaciones sociales con sus iguales. Todas las ayudas y apoyos que había recibido durante el curso, hicieron que se ampliara el nivel curricular del alumno, sin embargo, aún mostraba retraso especialmente en el proceso lecto-escritor.

La tutora comentó que la actitud de los padres había cambiado, convirtiéndose en más receptiva hacia los consejos que se le proporcionaban y más participante en la educación de su hijo.

Una vez finalizada la entrevista donde se intercambiaron información relativa al alumno, los avances y logros a lo largo del curso en el aula y en el taller de teatro, se le pidió que volviera a rellenar el cuestionario para verificar la eficacia del programa.

A continuación exponemos las respuestas aportadas:

**Guía Portage de Educación Preescolar Lista de Objetivos de 0 a 6 años.**

**NOMBRE DEL NIÑO.....A.**

**FECHA NACIMIENTO.....Junio....**

**EDAD ....5 años y 8 meses**

**CURSO TUTORA.... 3ºE. Infantil. XX**

**CENTRO...X.**

**OTROS DATOS. Documento elaborado por la profesora al finalizar el curso**

**AREA COGNICIÓN**

OBJETIVO. Edad 3-4 años	No dominado	En proceso	Dominado	CONSEJAS S
Señala 10 partes del cuerpo obedeciendo una orden		X	X	
Señala a un niño y a una niña obedeciendo a una orden		X	X	
Dice si un objeto es pesado o liviano	XX			
Junta 2 partes de una figura para hacer un todo		X	X	
Describe 2 sucesos o personajes de un cuento o programa de televisión familiar	X	X		
Repite juegos de dedos con palabras y acciones	X	X		
Hace pares (3 ó más)	X	X		
Señala objetos largos y cortos		X	X	
Dice qué objetos van juntos	X	X		
Cuenta hasta 3 imitando al adulto		X	X	
Separa objetos por categorías	X	X		

Dibuja un V imitando al adulto	X	X		
Dibuja una línea diagonal de esquina a esquina en un cuadrado de 10 cm	X	X		
Cuenta hasta 10 objetos imitando al adulto		X	X	
Construye un puente con 3 bloques imitando al adulto		X	X	
Sigue la secuencia o patrón (tamaño, color) que se le da con bloques o cuentas	X	X		
Copia una serie de trazos en forma de V conectada		X	X	
Añade una pierna y/o un brazo a una figura incompleta de un Hombre	X		X	
Arma un rompecabezas de 6 piezas sin ensayo error	X	X		
Nombra objetos que son iguales o diferentes	X		X	
Dibuja un cuadrado imitando al adulto	X		X	
Nombra 3 colores cuando se le piden			XX	
Nombra tres formas geométricas (□, Δ, □)	X		X	
Escoge el número de objetos que se le piden	X	X		
Nombra 5 texturas	XX			
Copia un triángulo cuando se le pide	X		X	
Recuerda 4 objetos que ha visto en una ilustración		X	X	
Dice el momento del día en relación con las actividades	X	X		
Repite poemas familiares	X	X		
Dice si un objetos es más pesado o más liviano (menos de una libra)	XX			
Dice qué falta cuando se quita un objeto de 3		XX		
Nombra 8 colores	X	X		
Nombra 3 monedas de poco valor	XX			
Junta símbolos (letras y números)	XX			
Dice el color de los objetos que se le nombran		X	X	
Relata 5 hechos importantes de un cuento que escuchó 3 Veces	X	X		
Dibuja la figura de un hombre (cabeza, tronco, 4 extremidades)	X	X		
Canta 5 versos de una canción	XX			
Construye una pirámide de 10 bloques imitando al adulto	X	X		
Nombra lo “largo” y lo “corto		X	X	
Colorea objetos detrás, al lado, junto	X	X		
Hace conjuntos iguales de 1 a 10 objetos siguiendo una Muestra	X	X		
Nombra la parte que falta en la ilustración de un objeto		X	X	

**Tabla 16. Guía Portage de Educación 2**

X: Respuesta del ítems en el mes de octubre

X: Respuesta del ítems en el mes de junio

Como se puede comprobar, la mayoría de los ítems han pasado de estar “no dominado” a estar “en proceso” o “dominado”. Esto representa el avance que A. ha conseguido a lo largo del tratamiento. Pero no debemos olvidar que ha recibido apoyo por distintos frentes: el Centro Base, el orientador, el PT y la tutora y que además debe unirse al proceso madurativo del alumno.

Pero resulta especialmente gratificante ver cómo ha mejorado en aquellos aspectos que están relacionados directamente con la atención. Podemos observar como los ítems 1, 2, 4, 8, 10, 14 ,15 ,17 18, 20, 21, 22, 23 están conseguidos o dominados. Es capaz de prestar más atención cuando se utiliza la técnica del modelaje por parte del profesor; es capaz de automatizar conceptos como la suma y algunos conceptos espaciales y es capaz de resolver sencillos problemas de razonamiento.

A pesar de todo, y según comenta la tutora, aún sigue teniendo un desfase significativo que impide que se haya iniciado en el proceso de la lectura y escritura, en el proceso de la simbología y en el proceso de la comprensión del mundo abstracto. Así como dificultad en establecer relaciones sociales con sus iguales. Por tanto, aún nos queda mucho trabajo por hacer con A.

#### **8.5.8. Estudio de casos 4: S. un alumno con falta de Asertividad Social**

Numerosas investigaciones retrospectivas dan buena cuenta de la relación directa entre las competencias sociales en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico. (Banús, S. 2012)<sup>138</sup>

Desenvolverse en la sociedad actual, quizás nunca como antes, a pesar de los avances tecnológicos, requiere del desarrollo temprano de una serie de habilidades de

---

<sup>138</sup> Banús, S. (2012): “*Habilidades sociales en la Infancia*”. Disponible en <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/habilidadessocialesinfancia/index.php>



comunicación, interacción y lectura de diferentes claves sociales para poder sobrevivir emocional y laboralmente en la etapa adulta.

Muchos de nuestros niños, por diferentes razones, puede que no dispongan de unos recursos mínimos para desarrollarse adecuadamente en este aspecto. Las consecuencias pueden ser aislamiento social, rechazo, a veces agresividad, y, en definitiva, un desarrollo menos feliz y limitado en sus posibilidades de crecimiento.

Es lo que ocurre con S., un alumno de 5º de Educación Primaria que ha sido remitido, por la tutora, a la Unidad de Orientación para ser diagnosticado y evaluado por falta de autoestima, destreza social y especialmente, falta de asertividad. Esta falta de habilidades sociales es especialmente dolorosa por la edad en la que se encuentra, por la relación con sus iguales, por la relación con sus profesores y más cuando la transición a la vida adulta le puede suponer nuevas exigencias y retos comunicativos. Los déficits en habilidades sociales han producido en el alumno baja autoestima, aislamiento social y falta de defensa de sus derechos y opiniones, convirtiendo a S. en un niño extremadamente tímido, retraído y aparentemente triste.

Por su parte, la relación con los compañeros, la aceptación y popularidad parecen jugar un importante papel en la socialización infantil. Las habilidades sociales proporcionan a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales, a su vez, conducen a un incremento de la implicación social, generando más interacciones. Y en el caso del alumno S. muestra falta de estrategias de comunicación con sus compañeros y con los profesores, manteniendo una actitud sumisa y retraída hacia la comunicación.

Debemos entender, pues, la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás, una consecución esencial del desarrollo. Estas interacciones proporcionan a los niños la oportunidad de aprender a identificar las claves sociales positivas necesarias para conseguir una adecuada adaptación social, emocional, académica y laboral.

Dentro de las carencias que S. tiene en habilidades sociales, nos hemos centrado en la Asertividad. Ya que consideramos que esta competencia es imprescindible para

poder conseguir los objetivos conceptuales, procedimentales y sobre todo, actitudinales planteados para el tercer ciclo de E. Primaria; primando especialmente la edad tan complicada en la que se encuentra el alumno y actuando desde la atención temprana y la prevención de posibles problemas sociales y de comunicación.

La asertividad consiste en la capacidad de saber defender la opción de denegar una propuesta del otro. A veces hacemos lo que nos piden no porque nos guste la idea o porque decidamos hacer eso por alguna razón sino porque la opción de decir "no" se nos hace tan difícil que preferimos hacerlo para evitarnos problemas.

La asertividad es modulada por nuestros sentimientos y pensamientos, y en una persona equilibrada surge en aquellos momentos idóneos en los que no hay una razón especial para hacer algo que no queremos hacer.

Desde la infancia es cuando empezamos a formar un concepto de nosotros, de acuerdo a cómo nos ven nuestros padres, compañeros, amigos, etc., tomando en consideración cada una de las experiencias que vamos adquiriendo. La asertividad juega el rol de método y guía para abrirnos paso hacia la excelencia en las relaciones con los demás, en el ámbito escolar a través de su práctica genera oportunidades y reduce brechas entre las personas, aumenta la buena percepción que los demás tienen de nosotros, y forma parte de las estrategias para avanzar hasta las metas y objetivos propuestos.

La tendencia actual considera la Asertividad, como un comportamiento de defensa de los derechos y opiniones personales y de respeto a los derechos y opiniones de los demás, así como el auto refuerzo y el refuerzo de los demás. Este concepto tiene mucha relación con la autoestima. El término "asertividad" actualmente es considerado como parte importante de las conductas que integran dentro de las habilidades sociales.

Según Novel<sup>139</sup>, y coautores, la Asertividad puede ser entendida como un modelo de relación interpersonal que permite establecer relaciones gratificantes y satisfactorias tanto con uno mismo como con los demás. Ellos conciben la interacción

---

<sup>139</sup> Disponible en : <http://www.monografias.com/trabajos91/la-asertividad/la-asertividad.shtml#ixzz2ahk6HfdT>

asertiva como un conjunto de habilidades relacionales que favorecen y potencian las relaciones intra e interpersonales, también la diferencian de la habilidad social "hablar de habilidad social significa un constructo mucho más amplio que ésta, e incluye elementos no sólo de contacto interpersonal, sino además de todas aquellas interacciones que las personas necesitan realizar para desenvolverse de forma autónoma e independiente dentro de su propio entorno, tales como habilidades de auto cuidado, habilidades para el desplazamiento, habilidades para adecuarse a las normativas sociales de funcionamiento"

La asertividad considerada como habilidad, puede aprenderse y potenciarse mediante un entrenamiento adecuado, dado que no es un rasgo estable de las personas, sino que constituye uno de los posibles estilos de relación que las personas pueden emplear en sus interacciones con los demás.

**8.5.8.1. Evaluación de la Asertividad**

La evaluación de las habilidades sociales la hemos fundamentado en diferentes tipos de registros y observaciones. En un primer momento, la entrevista con los padres nos proporcionó una primera información relevante acerca de las características del niño y su historia evolutiva y circunstancias actuales.

También es importante la entrevista con la tutora del niño que nos aportó datos de su funcionamiento con sus iguales. Otro procedimiento que se utilizó es el de preguntar a sus compañeros, según el cuadro siguiente: (Banús, S.)<sup>140</sup>

Procedimiento:	Descripción de la técnica:
Nominación por los iguales	Se trata de preguntarle al niño acerca de sus compañeros dentro del grupo. Debe de elegir (nominación positiva) o rechazar (nominación negativa) dentro de un listado construido en base a un criterio predeterminado.

<sup>140</sup> Disponible en : <http://www.monografias.com/trabajos91/la-asertividad/la-asertividad.shtml#ixzz2ahk6HfdT>

<p><b>Puntuación por los iguales</b></p>	<p>La técnica consiste básicamente en que cada sujeto puntúa y valora a todos los compañeros de su grupo. Cada alumno recibe una lista de todos sus compañeros y se fijan una serie de criterios (por ejemplo, cuánto te gusta jugar/trabajar con...). Se utiliza una escala Likert con gradaciones de 3 a 7 puntos. De esta forma podemos valorar la "aceptación media" de un sujeto por parte de su grupo de iguales.</p>
<p><b>Técnica del "Adivina quien"</b></p>	<p>Se parte de una lista escrita o verbal de ítems que describen determinadas conductas (positivas y/o negativas). Cada alumno describe o dice el nombre del niño que mejor responde a cada una de las descripciones y según su opinión. Por ejemplo: ¿adivina qué niño está siempre sólo en el recreo?; ¿Adivina qué niño se pone nervioso cuando le preguntan en clase?<sup>141</sup></p>

**Tabla 17. Tabla para evaluar la asertividad a través de la respuesta de los compañeros**

Por último, se utilizó una prueba o test para evaluar la asertividad del alumno.

#### **8.5.8.2. Prueba “Actiasert”**

Como ya mencionamos en el capítulo de la Inteligencia Emocional, para Gil y García<sup>142</sup> las habilidades sociales son conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente como autorrefuerzos. La asertividad es una habilidad social para un comportamiento de expresión directa de los sentimientos y de la defensa de los derechos personales y respeto de los demás.

El estudio e investigación sobre la asertividad en niños es un tema muy reciente. Existen muy pocos instrumentos para la medida de esta variable en sujetos de E.

<sup>141</sup> Los datos de esta prueba fueron representados a través de la técnica del sociograma. No aparecen en este trabajo, ya que la técnica fue llevada a cabo por el tutor y considera que es documentación privada del colegio. Pero pudimos observar en los resultados, como el alumno S. no es rechazado pero tampoco es tenido en cuenta por la mayoría de sus compañeros.

<sup>142</sup> Gil, F. y García Sáiz, M. (1994).” *Adquisición y desarrollo de habilidades sociales*”. En A. Puente (Coord.). “La conducta y sus contextos”. Madrid. Eudema

Primaria. Las primeras pruebas de auto informe infantil sobre el comportamiento asertivo fueron versiones modificadas de inventarios para adultos, tales como el *Rathus Assertiviness Scale*<sup>340</sup> de Rathus, cuya adaptación se ha realizado adecuando el lenguaje a estudiantes de escuela superior por Vaal y McCullog y para niños de primaria por D'Amico, sin estudiar sus características psicométricas de fiabilidad y validez de la nueva prueba para estudiantes.

Existen otros estudios de interés aún cuando no fueran confirmados a nivel de validez externa. Así, Reardon, Hersen, Bellack y Foley crearon el SRAT-B, para valorar las respuestas que pudieran ser utilizadas en la vida real; Deluty, creó la escala CATS sobre las características de los niños sobre agresividad, asertividad y sumisión, cuyo objetivo era evaluar los conflictos interpersonales en situaciones específicas.

Wood, Michelson y Flynn crearon la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS), cuyo objetivo era clasificar los niños agresivos, inhibidos y asertivos. Para ello, han propuesto una serie de situaciones sobre temas como hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones y comportamiento ante órdenes. La escala consta de 27 ítems, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta: agresivo, asertivo, muy inhibido, inhibido y asertivo, mostrando unos niveles de consistencia aceptables.

En conclusión, Sánchez, D. (2007)<sup>143</sup>, asumiendo una concepción cognitivo-conductual, ha buscado establecer el nivel de asertividad de escolares de E. Primaria a través de la propia identificación, con referencia a un posible repertorio conductual, es decir, situaciones a referir cómo hacer, para conseguir crear una nueva escala breve, con la cual podemos economizar recursos, manteniendo el contenido básico de cada ítem para no perder fiabilidad ni validez de constructo de la escala inicial.,

---

<sup>143</sup> Sánchez, D. (2007): Tesis doctoral: “*La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*”. Málaga. Disponible en <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853337.pdf>

**8.5.8.3. Test de referencia.**

*UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA*

*M<sup>a</sup>.D. SÁNCHEZ GALA*

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

CENTRO \_\_\_\_\_ LOCALIDAD \_\_\_\_\_

**Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que sueles hacer cuando te encuentras en las situaciones indicadas en la tabla.**

**Cuando tienes que:**

**1- Pedir ayuda al profesor porque no entiendes algo.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto tuyo.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**4- Pedir disculpas porque has hecho daño a alguien.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita contigo.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**6- Admitir públicamente que estás triste por algo.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**7- Negarte a prestar tus ceras de colores favoritas.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**8- Pedir a un compañero/a que sea tu amigo.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**9- Decir a un compañero que no se burle de tu dibujo.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**11- Mantener tu opinión cuando es distinta al resto de la clase.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**12- Negarte a participar para burlarte de un niño/a que se ha caído.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**13- Protestar porque el profesor te castiga injustamente.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**14- Pedir que te devuelvan algo prestado hace tiempo.**

Lo digo nervioso/a o enfadado/a.

No me atrevo a decir nada.

Lo digo tranquilo/a y razonando.

**15- Defenderte si tu equipo te echa la culpa de haber perdido el juego.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**17- Dar las gracias si en clase te dicen que has hecho bien el trabajo.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerte la nota.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

**20- Contestar si un amigo/a te dice que eres simpático/a.**

- Lo digo nervioso/a o enfadado/a.
- No me atrevo a decir nada.
- Lo digo tranquilo/a y razonando.

#### 8.5.8.4. Anamnesis

Una vez recabados todos los datos de la entrevista no estructurada a los padres, el informe de la tutora de cursos anteriores, los resultados del sociograma y el resultado del test Actiasert, se elaboró el anamnesis del alumno con todos sus datos personales, sociales y académicos. Así como las pautas de actuación y recomendaciones generales.

ANAMNESIS



I.- DATOS IDENTIFICACIÓN

NIÑO

Nombre alumno:.....**S.**.....

Edad:.....**10**.....

Escolaridad.....**5º** de **primaria**.....

Dirección:.....**XXX**.....

PADRE

Nombre del Padre.....**XXX**.....

Edad:.....**49**.....

Profesión u Ocupación.....**empleado de banca**.....

MADRE

Nombre de la Madre.....**XXX**.....

Edad:.....**47**.....

Profesión u Ocupación.....**ama de casa**.....

HERMANOS Y OTROS: **hijo único**

II.- MOTIVO DE LA CONSULTA (Incluir perspectivas de los padres)

**La tutora está preocupada por la actitud tímida, sumisa y poco participativa del alumno s.**

**Los padres, tras una entrevista con la tutora comunican su preocupación por la actitud de su hijo y por la poca relación que tiene con el resto de sus compañeros**

III.- DESCRIPCIÓN DEL NIÑO

**S. Es un niño tímido, con una actitud pasiva en el aula, aunque su rendimiento académico es normal, sobresaliendo en competencia matemática y plástica. Apenas se relaciona con los compañeros de clase, exceptuando a dos amigos con los que siempre va. En clase nunca participa de las actividades grupales (a no ser que se le obligue) y siempre intenta mantener una actitud correcta para no ser llamado la atención por el profesor.**

Emocionales Sociables:

**Tranquilo, desconfiado, obediente, ansioso, triste, dependiente, emotivo, llorón, introvertido, retraído.**

¿Presenta conductas Problemáticas?

**No muestra agresividad. Cuando está enfadado intenta esconderse. A veces ha sido objeto de bullying**

Trastornos del Sueño Trastornos de la Alimentación:

**Insomnio, pesadillas, rechazo a algunos alimentos.**

IV.- Desarrollo

Embarazo: **normal, deseado después de mucho tiempo**

Enfermedades: **no se conocen**

Ingesta de Medicamentos: **normal, aunque un poco inapetente**

Parto: **normal**

Desarrollo Motor: **normal para su edad. No le gusta hacer deporte, especialmente no le gusta jugar al fútbol. Tiene un aspecto físico muy endeble.**

Desarrollo del Lenguaje: **presentó en infantil retraso en el lenguaje y leves dislalias que fueron tratadas con apoyo logopédico**

V.- Antecedentes de Salud:

**No se conocen enfermedades importantes**

VI.- HISTORIA ESCOLAR

Edad de Ingreso al colegio: **en primero de educación infantil**

Escolaridad Actual: **actualmente va a cursar 5º de educación primaria.**

Evaluación de los Años Escolares: **s. Ha superado con éxito cada uno de los objetivos y contenidos propuestos para los cursos anteriores. Destaca en matemáticas, conocimiento del medio y plástica. Los peores resultados los ha obtenido en educación física y lenguaje.**

VII.- HISTORIA FAMILIAR

(Estilos de crianza, relación establecida entre hermanos y otros familiares, actividades culturales y recreativas. Antecedentes mórbidos del grupo familiar, epilepsia, retardo mental, alcoholismo, psicosis, trastornos del lenguaje, trastornos del aprendizaje, otros.)

**Los padres del alumno s. Han superprotegido a su hijo. Es hijo único y por lo tanto sus padres han estado muy atentos a toda su actividad, desarrollo y necesidades. Tampoco tiene primos ni familiares de su edad.**

VIII Actualidad:

**Actualmente s. Presenta una actitud perjudicial para su desarrollo social y personal. Se teme que influya en su desarrollo académico.**

Las conductas observadas son:

- **Volumen de voz bajo / habla poco fluida / bloqueos /**
- **Huida del contacto ocular / mirada baja / cara tensa /**
- **tembloroso / manos nerviosas/ postura tensa, incómoda**
- **Inseguridad para saber qué hacer y decir**
- **Patrones de pensamiento: Considera que así evita molestar u ofender a los demás.**

/"Lo que yo sienta, piense o desee, no importa, importa lo que tú sientas, o pienses sobre mí" / "Es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo"

- **Constante sensación de ser incomprendido, manipulado, no tenido en cuenta**
- **Sentimientos / emociones: Impotencia / mucha energía mental, poca externa / baja autoestima / ansiedad / frustración.**

La tutora del segundo ciclo de primaria emitió un informe donde aparecen las actividades a realizar, de forma individual, para el desarrollo del autoconcepto y de la autonomía personal. También se le dieron unas pautas de actuación a la familia.

Se pretende reforzar la relación con sus compañeros y con el profesor antes de que surjan los problemas típicos de la pre-adolescencia.

Se recomienda intervención por parte del orientador e inclusión en el programa "taller de teatro".

Fecha: SEPTIEMBRE 2010

#### 8.5.8.5. Pautas de actuación

Ya hemos justificado la necesidad de ayudar al alumno S. para que logre alcanzar un desarrollo positivo en el terreno social, personal y afectivo. Antes de proceder a la intervención, y una vez averiguado el origen del problema (en este caso concreto hablamos de un niño que proviene de familia normalizada, superprotegido y que desde pequeño es tremendamente tímido), pasamos a analizar otros factores a tener en cuenta antes de trazar el plan de intervención.

Siguiendo a algunos autores destacaremos 3 variables fundamentales:

**1-Locus de Control:** Este factor define la medida en que una persona percibe que las consecuencias están controladas por ella misma o por los demás.

Lo que nos interesa aquí es que cuando S. cree que las consecuencias de lo que le pasan, en cierta medida, debido a su propia conducta o decisiones, puede entender que cambiando alguna de ellas puede mejorar (locus control interno).

Contrariamente, si una persona cree que por mucho que ella misma haga o se proponga, no cambiará nada, debido a factores fuera de su control (locus de control externo), entonces se auto justifica la desesperanza o la inutilidad de tomar decisiones.

La conclusión es que, por regla general, cuanto mayor es la creencia de control interno de un niño (por ejemplo, que la forma en que se comporta influye en su ambiente), también son mayores sus probabilidades de ser asertivo y de desarrollar además un repertorio socialmente efectivo y apropiado.

**2-Irrracionalidad:** Otra variable que relacionada con la competencia social, la desesperanza y el comportamiento desadaptativo es el desarrollo de creencias irracionales.

Un niño que haya desarrollado un sistema de creencias irracionales se puede comportar de forma no adaptada a la situación, utilizando respuestas pasivas (inhibición) o agresivas. Los niños con más creencias irracionales serán, por tanto, los que dispongan en su repertorio de un menor número de respuestas asertivas y, en consecuencia, presenten mayores dificultades en la relación social.

**3-Nivel de Inteligencia:** Inteligencia y habilidades sociales están también estrechamente unidas. Los niños que rápidamente aprenden y se adaptan empiezan a desarrollar unos repertorios interpersonales efectivos para alcanzar sus objetivos, lo cual puede verse reflejado en su rendimiento escolar o social. Igualmente parece darse una relación positiva entre nivel de inteligencia y locus de control interno, es decir, los niños más inteligentes percibirían en mayor grado que su propia actuación es el elemento principal para cambiar las cosas.

En base al estudio de todos estos factores, ya podemos definir un plan de actuación ajustada al niño en el que queremos fomentar el aprendizaje de Habilidades Sociales.

#### **8.5.8.6. Planteamiento de la Intervención:**

Iniciar un programa de intervención en habilidades sociales en niños y/o adolescentes eficaz pasa a nuestro entender por una doble vía.

**1º- Trabajo individual:** Es necesario conocer la historia del individuo, los factores de riesgo y las variables antes mencionadas (locus, creencias, autoestima, inteligencia, etc.). En función de los resultados, debe establecerse la correspondiente intervención individual para corregir los déficits encontrados. Por ejemplo, un entrenamiento cognitivo para intentar un control interno, es decir, empezar a creer que él puede, con las ayudas necesarias, influir sobre lo que le pasa, sobre el mundo exterior.

**2º- Trabajo en grupo:** Si queremos trabajar las habilidades sociales, es evidente, que parte de la actuación que lleva a cabo el profesional es mediante su práctica en grupos. **Un buen ejemplo es la participación en un grupo o taller de teatro donde la escenificación en grupo bajo el control y modelado del terapeuta suele ser muy eficaz.**

No obstante, el reto principal va a ser lo que denominamos “*generalización*”, es decir la capacidad del niño para trasladar lo aprendido en una situación estructurada a su ambiente natural. Una de las ideas básicas de la enseñanza de habilidades sociales consiste en que él aprenda colectivamente la diferencia entre el comportamiento social pasivo, agresivo y asertivo. En el primer caso, debe darse cuenta que es un observador pasivo, que no se expresa a sí mismo y deja que los demás le manden y no suele defender sus intereses. En contra, la asertividad supone dejar que los demás sepan lo que sientes y piensas de una forma que no les ofenda, pero que al mismo tiempo te permita expresarte. También significa defender los propios derechos de una manera justa y sincera sin que los demás se aprovechen de uno.

. Este trabajo debe ser complementado con los deberes para casa y las instrucciones pertinentes para motivar al niño que aplique lo aprendido en diferentes situaciones. El seguimiento del terapeuta, las instrucciones a la familia y el asegurarse

unos primeros logros es fundamental para seguir avanzando. Algunos de los aspectos que se debe trabajar tanto en el centro como en la familia son:

- Dar y recibir cumplidos
- Expresar quejas de forma eficaz y adecuada al contexto
- Saber decir “no”
- Pedir un favor
- Preguntar por qué de forma adecuada
- Pedir a compañeros o amigos el cambio de conductas que nos perturban
- Defender nuestros derechos
- Iniciar una conversación con alguien que nos interesa
- Desarrollo de la empatía
- Las habilidades sociales no verbales (gestos, mirada, distancias, etc.)
- En adolescentes: Establecer relaciones con el sexo opuesto
- Tomar decisiones de forma racional
- Saber afrontar los conflictos.

Como se puede observar muchos de los contenidos a trabajar son propios de la programación del taller de teatro (gestos, relaciones sociales, simular situaciones, expresión del cuerpo, etc.).

Por esto, se decide incluir al alumno S. en el grupo de terapia a través del teatro.

#### **8.5.8.7. Triangulación: Test de referencia ACTIASERT**

Para evaluar el progreso en asertividad del alumno S. hemos utilizado el instrumento ACTIASERT, realizado por Dolores Sánchez en 2007 que consiste en una adaptación del test de Comportamiento Asertivo y Adaptación Social, que es a su vez una adaptación de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años), así como de la variable resultante de la suma de dos subescalas de la Batería de Socialización BAS-1,2 de Silva y Martorell<sup>144</sup>, considerada

---

<sup>144</sup> Silva, F. Y Martorell, M.C. (1989): “BAS-1,2: Batería de Socialización.”. Madrid. TEA.

una medida adecuada del grado de problemática individual en el aula, es decir, Adaptación Escolar. Con este instrumento podemos evaluar inicialmente o diagnosticar el grado de asertividad del alumno S., antes del inicio del taller teatral y posteriormente una vez concluido el curso.

Y para la adaptación de los ítems que integran el cuestionario, hemos tenido en cuenta los estudios de Goldstein. Utilizando la observación directa por considerarlo el instrumento más fiable. Se han modificado levemente los ítems del test, para que puedan ser respondidos por el terapeuta o monitor teatral y el tutor del alumno.

### **Descripción del instrumento.**

El objetivo de test ACTIASERT es lograr una escala breve para discriminar el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización. Para ello se ha simplificado los ítems quedando las respuestas reducidas a tres opciones:

- 1- lo digo visiblemente enfadado (tipo agresivo).
- 2- No me atrevo a decir nada (tipo inhibido).
- 3 -Lo digo razonando con tranquilidad (tipo competente o asertivo).

Consta de 20 ítems que se corresponden con los contenidos de los instrumentos de referencia en cuanto a que plantean situaciones conflictivas que se pueden presentar para el sujeto en el ámbito escolar (Se pretende realizar la triangulación a través de la comparación de las respuestas en las conductas habituales dentro del aula. Es decir, el comportamiento de S. debe ir progresando no sólo en el taller de teatro, sino en cada una de las situaciones sociales en las que se ve inmerso el alumno. Esa es la razón por la que el test también será cumplimentado por el tutor).

Se ha modificado la respuesta a cada uno de estos ítems originales, resumiéndolas en las tres conductas básicas: agresiva, inhibida y asertiva contenidas en las respuestas originales. Así se hace más clara la respuesta y más fácil su corrección.

### **Validación de ACTIASERT.**

Para determinar la pertinencia de ambas pruebas y ver qué ítems debían descartarse (Sánchez, D. 2007), consideramos los índices de discriminación u homogeneidad y de validez de los ítems. Para ello se realizó una aplicación de la prueba sobre una muestra de 150 alumnos/as de dos centros de E. Primaria de Arroyo de la Miel, a fin de comprobar su adecuación, midiendo validez y fiabilidad.

Una vez obtenidos los datos, los cálculos se realizaron con ayuda del paquete estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS 12.0) Para poner a prueba la consistencia interna, se obtuvo la correlación entre los distintos ítems y el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach que en esa prueba daba como resultado en el ACTICREA  $\alpha=0.545$  y en el ACTIASER  $\alpha=0,606$ . Esto permitió ver qué ítems eran pertinentes y cuáles deberían modificarse por presentar correlaciones muy bajas respecto a los otros y al total.

Una vez realizadas dichas modificaciones y aplicada la prueba modificada se observó que existía una adecuada correlación entre los ítems y que la fiabilidad del instrumento aplicando el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach nos daba como resultado en el ACTICREA  $\alpha=0.719$  y  $\alpha=0,696$  en el ACTIASER, valores moderadamente altos.

En conclusión, el test Actiasert resulta ser válido para medir la asertividad del alumno.

### **Desarrollo de la Prueba Actiasert**

La primera prueba se llevó a cabo en el mes de octubre, cuando el alumno empezaba el curso de 5º de Primaria, una vez finalizado el proceso de evaluación inicial. El objetivo era hacer una primera valoración del nivel de asertividad. Se le pidió al tutor que realizara esta prueba en base a las observaciones que había llevado a cabo en el aula, en el patio y zona de juegos y a través de las respuestas de los padres que había recibido en las tutorías. Este primer contacto con Actiasert nos serviría para iniciar el proceso terapéutico y conocer los niveles iniciales de los que partir en nuestra actuación.

A continuación exponemos los resultados de dicha prueba:



UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

M<sup>a</sup>.D. SÁNCHEZ GALA

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ CURSO 5°

CENTRO XXX LOCALIDAD TOLEDO

FECHA OCTUBRE

REALIZADO POR \_\_\_\_\_ TUTOR \_\_\_\_\_

**Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que suele hacer el alumno cuando se encuentra en las situaciones indicadas en la tabla.**

**Cuando tiene que:**

**1- Pedir ayuda al profesor porque no entiende algo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atrevo a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**4- Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**6- Admitir públicamente que está triste por algo.**

<p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>7- Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>8- Pedir a un compañero/a que sea su amigo.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>9- Decir a un compañero que no se burle de su dibujo.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>11- Mantener su opinión cuando es distinta al resto de la clase.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>12- Negarse a participar para burlarse de un niño/a que se ha caído.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>13- Protestar porque el profesor le castiga injustamente.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p> <p><b>14- Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice nervioso/a o enfadado/a.</p> <p><b>X</b> No se atreve a decir nada.</p> <p><input type="checkbox"/> Lo dice tranquilo/a y razonando.</p>
---

**15- Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**17- Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**20- Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

Una vez que se decidió que el alumno se inscribiera en el taller de teatro, y durante el mismo periodo de tiempo, se aplicó la misma prueba para ser cumplimentada por el monitor teatral que pudo observar, en varias sesiones, la actitud del alumno ante el nuevo reto, ante la relación social con sus compañeros de taller y la relación personal ante el monitor que dirige cada una de las clases. Se utilizó la observación sistemática y se anotó en el cuaderno de campo las distintas actitudes y aptitudes que mostraba el alumno.

Se pretende así llevar a cabo la triangulación del método utilizado y comprobar su validez comparando los resultados.

Los datos aportados por el monitor teatral, a través de la prueba Actiasert fueron:

*UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*  
*Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA*  
*M<sup>a</sup>.D. SÁNCHEZ GALA*

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ **S** \_\_\_\_\_ CURSO **5º** \_\_\_\_\_  
CENTRO **XXX** \_\_\_\_\_ LOCALIDAD **TOLEDO** \_\_\_\_\_  
FECHA **OCTUBRE** \_\_\_\_\_  
REALIZADA POR \_\_\_\_\_ **S. EN TALLER DE TEATRO**

**Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que suele hacer el alumno cuando se encuentra en las situaciones indicadas en la tabla.**

**Cuando tiene que:**

**1- Pedir ayuda al profesor porque no entiende algo.**  
 Lo dice nervioso/a o enfadado/a.  
 No se atreve a decir nada.  
 Lo dice tranquilo/a y razonando.

**2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.**  
 Lo dice nervioso/a o enfadado/a.  
 No se atreve a decir nada.  
 Lo dice tranquilo/a y razonando.

**3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo.**  
 Lo dice nervioso/a o enfadado/a.  
 No se atreve a decir nada.  
 Lo dice tranquilo/a y razonando.

**4- Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien.**  
 Lo dice nervioso/a o enfadado/a.  
 No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**6- Admitir públicamente que está triste por algo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**7- Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**8- Pedir a un compañero/a que sea su amigo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**9- Decir a un compañero que no se burle de su dibujo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**11- Mantener su opinión cuando es distinta al resto de la clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**12- Negarse a participar para burlarse de un niño/a que se ha caído.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**13- Protestar porque el profesor le castiga injustamente.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**14- Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**15- Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**17- Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**20- Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando

## 2ª Parte de la investigación: Pos-test

El alumno S. asistió al taller de teatro durante todo el curso escolar, participó en las distintas actividades y representaciones que se llevaron a cabo. Su mejoría fue notable en todos los aspectos relacionados con la Competencia Emocional, es decir, con la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Mejoró su dicción, vocabulario, control postural, conocimiento personal, autonomía y autoconfianza, pero sobre todo, mejoraron sus habilidades sociales como la empatía, destreza social y asertividad. Este último aspecto es el motivo de nuestra investigación y por lo tanto, el objeto de estudio.

A continuación, se expone los resultados de la prueba Actiasert que cumplieron tanto el tutor como el monitor teatral al finalizar el taller (en el mes de mayo, ya que en el mes de junio quedan concluidas las actividades complementarias). Aunque después pasaremos a comentar las conclusiones, a simple vista se puede apreciar como la respuesta en la mayoría de los ítems ha variado notablemente.

Cuando se expuso el caso de S. en el apartado de algunas necesidades educativas en la infancia, comentábamos que lo importante de la intervención era la generalización de la actitud del alumno a las diferentes situaciones que enmarca su vida. De ahí la importancia de comparar los resultados obtenidos en la prueba contestada tanto por el monitor teatral como por el tutor del alumno. Sin olvidarnos de la importancia de la Triangulación del método utilizado.

Los datos aportados por el monitor teatral, al finalizar el taller de teatro, fueron:

UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

M<sup>a</sup>.D. SÁNCHEZ GALA

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ CURSO 5º

CENTRO XXX LOCALIDAD TOLEDO

FECHA MAYO 2010

REALIZADA POR \_\_\_\_\_ S. EN TALLER DE TEATRO

**Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que suele hacer el alumno cuando se encuentra en las situaciones indicadas en la tabla.**

**Cuando tiene que:**

**1- Pedir ayuda al profesor porque no entiende algo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**4- Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**6- Admitir públicamente que está triste por algo.**



Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**7- Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**8- Pedir a un compañero/a que sea su amigo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**9- Decir a un compañero que no se burle de su dibujo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**11- Mantener tu opinión cuando es distinta al resto de la clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**12- Negarse a participar para burlarte de un niño/a que se ha caído.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**13- Protestar porque el profesor le castiga injustamente.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**14- Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**15- Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**17- Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**20- Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

Para comprobar la validez de la prueba y el grado de generalización de los contenidos y competencias trabajados en el taller de teatro, pasamos a exponer los resultados de la prueba Actiasert contestado por el tutor, una vez finalizadas las sesiones.

*Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA*

*M<sup>a</sup>.D. SÁNCHEZ GALA*

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ CURSO 5º

CENTRO XXX LOCALIDAD TOLEDO

FECHA MAYO 2010

REALIZADO POR \_\_\_\_\_ TUTOR \_\_\_\_\_

**Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que suele hacer el alumno cuando se encuentra en las situaciones indicadas en la tabla.**

**Cuando tiene que:**

**1- Pedir ayuda al profesor porque no entiende algo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**4- Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**6- Admitir públicamente que está triste por algo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**7- Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**8- Pedir a un compañero/a que sea su amigo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**9- Decir a un compañero que no se burle de su dibujo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**11- Mantener su opinión cuando es distinta al resto de la clase.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**12- Negarse a participar para burlarse de un niño/a que se ha caído.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**13- Protestar porque el profesor le castiga injustamente.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**14- Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**15- Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego.**

**X** Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

**X** Lo dice tranquilo/a y razonando.

**17- Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

**X** Lo dice tranquilo/a y razonando.

**18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota.**

**X** Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

Lo dice tranquilo/a y razonando.

**19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

**X** Lo dice tranquilo/a y razonando.

**20- Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a.**

Lo dice nervioso/a o enfadado/a.

No se atreve a decir nada.

**X** Lo dice tranquilo/a y razonando

<b>COMPARATIVA DE LA PRUEBA ACTIASERT DEPENDIENDO DEL AUTOR Y EL MOMENTO DE APLICACIÓN</b>		MONITOR DE TEATRO - OCTUBRE 2009	MONITOR DE TEATRO - MAYO 2010	TUTOR - OCTUBRE DE 2009	TUTOR - MAYO 2010
<b>Cuando tiene que:</b>					
<b>1- Pedir ayuda al profesor porque no entiendes algo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.	X			X
	No se atreve a decir nada.			X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		
<b>2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.				
	Lo dice tranquilo/a y razonando.	X	X	X	X
<b>3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.	X			X
	No se atreve a decir nada.			X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		
<b>4- Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.				
	Lo dice tranquilo/a y razonando.	X	X	X	X
<b>5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X

<b>6- Admitir públicamente que está triste por algo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X	X	X	X
	Lo dice tranquilo/a y razonando.				
<b>7- Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.		X		X
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.				
<b>8- Pedir a un compañero/a que sea su amigo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.			X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.	X	X		X
<b>9- Decir a un compañero que no se burle de su dibujo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				X
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		
<b>10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>11- Mantener su opinión cuando es distinta al resto de la clase.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.	X			
	No se atreve a decir nada.			X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>12- Negarse a participar para burlarse de un niño/a que se ha caído.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.	X			
	No se atreve a decir nada.			X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>13- Protestar porque el profesor le castiga injustamente.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.		X		

	No se atreve a decir nada.	X		X	X
	Lo dice tranquilo/a y razonando.				
<b>14- Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>15- Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				X
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		
<b>16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>17- Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.				
	Lo dice tranquilo/a y razonando.	X	X	X	X
<b>18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.		X		X
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.				
<b>19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.				
	No se atreve a decir nada.	X		X	
	Lo dice tranquilo/a y razonando.		X		X
<b>20- Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a.</b>					
	Lo dice nervioso/a o enfadado/a.			X	
	No se atreve a decir nada.				
	Lo dice tranquilo/a y razonando.	X	X		X

Tabla 18. Resultados de la prueba Actiasert



#### 4.5.8.8. Análisis de los resultados

De la comparativa de las respuestas dadas por el monitor del taller de teatro y el tutor del alumno, lo primero que nos llama la atención es el cambio de actitud del alumno al terminar el curso. En muchos de los ítems ese cambio coincide tanto en el ambiente del aula como en el ambiente del taller, se puede verificar como es mucho más incipiente y radical cuando el alumno se encuentra en el microclima formado por el grupo de alumnos que han participado de la actividad terapéutica del juego teatral.

A continuación vamos a analizar cada uno de los ítems:

1. **Pedir ayuda al profesor porque no entiende algo:** Se han trabajado los contenidos básicos que desarrollan la asertividad social, pero en el caso concreto de relación entre alumno-profesor los logros han sido menores ya que el alumno S. aún se siente intimidado por la figura del docente. Su actitud ha mejorado pero todavía se dirige al profesor con nerviosismo. No ocurre lo mismo con la figura del monitor teatral que a través de su actitud participativa en las sesiones y de la utilización de una metodología activa y dinámica, ha conseguido que S. le acepte como un miembro más del grupo y alguien con quien comunicarse con normalidad.
2. **Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase:** Aquí la triangulación nos demuestra que tanto el tutor como el monitor coincide en las respuestas, por lo tanto podemos contar con su consistencia y validez. En este caso concreto del ítems 2, los dos profesionales han evaluado que S. no tiene ningún problema cuando el objetivo es la valoración de algo positivo realizado por un compañero. Esto ocurre tanto al principio como al final del curso porque el alumno tiene un bajo concepto de sí mismo pero percibe y admira las cualidades de los demás.
3. **Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto suyo:** Esa falta de autoestima provoca que sea incapaz de defender su derecho a ser como es delante de los compañeros, aunque sí se está produciendo en ambientes más reducidos donde el alumno se encuentra más relajado, aceptado y respetado por

los demás. Un curso es poco tiempo para generalizar los resultados, pero es un buen comienzo del proceso.

4. **Pedir disculpas porque ha hecho daño a alguien:** Los niños que son extremadamente tímidos tienen una gran sensibilidad ante los hechos que pueden producir en los demás y en el caso de S. es un niño que intenta no hacer daño o si lo hace pide disculpas. En este ítems vuelven a coincidir las respuestas tanto en los profesionales como en el tiempo.
5. **Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita con él:** Las respuestas a este ítem es una prueba del avance del alumno en algunos aspectos concretos de la asertividad, especialmente cuando se trata de relación entre iguales. También es una prueba de cómo sí se están generalizando esas actitudes a otros ámbitos.
6. **Admitir públicamente que está triste por algo:** Pero muy distinto ocurre cuando el objetivo es transmitir y verbalizar sus sentimientos a los demás. Está preparado para reconocer y poner nombre a sus sentimientos pero no así para compartirlos con los demás y ser el eje central de comentarios o miradas.
7. **Negarse a prestar sus ceras de colores favoritas:** Además de volver a comprobar la triangulación de resultados, podemos observar como la actitud sumisa está pasando a ser una actitud más asertiva cuando se trata de defender sus propiedades materiales. Se mantiene el nerviosismo pero es capaz de decir “no”. En el taller de teatro el monitor pudo observarlo no con material escolar, pero sí con material propio de la actividad (como fue el caso de un megáfono). El tutor destacó este avance como muy positivo pues en cursos anteriores, algunos de sus compañeros le requerían todo tipo de material, teniendo que intervenir el profesor en varias ocasiones.
8. **Pedir a un compañero/a que sea su amigo:** Volvemos a comprobar cómo ha mejorado notablemente su destreza social hacia los iguales. El monitor teatral comentó que esto se produjo en las primeras sesiones de teatro. El tutor en el aula confirmó que era mucho más abierto y se acercaba más a los grupos establecidos, aunque siempre intentaba relacionarse con los mismos amigos.

9. **Decir a un compañero que no se burle de su dibujo:** Podemos observar la relación con el ítem 3 donde se confirma la dificultad del alumno para defender algo que él considera que puede ser juzgado por los demás. Es muy importante para este tipo de niños, lo que piensan los demás, como ya destacamos en su momento. Esos prejuicios hacen que su acción varíe en relación de la crítica recibida. Como podemos comprobar esa influencia ha desaparecido en el taller ya que el monitor ha resaltado constantemente que lo importante no son los resultados sino el esfuerzo y la intención. En un aula convencional sabemos que la rivalidad y la evaluación ante el grupo es constante y por tanto, nuestro alumno, aún reacciona con mucho nerviosismo ante la evaluación y burla de los compañeros.
10. **Decir a un compañero que se ha colado en la fila:** En cambio, sí es capaz de decir a un compañero que se ha colado en la fila porque la acción errónea no ha sido cometida por él, porque no tiene que decirlo delante de todo el grupo y porque no está presente la figura del profesor. Pero recordemos que S., al principio de curso no era capaz de tener esta iniciativa.
11. **Mantener su opinión cuando es distinta al resto de la clase:** En este ítem volvemos a comprobar cómo la estrategia llevada a cabo ha tenido resultados positivos haciendo de nuestro alumno un niño con mayor asertividad, capaz de defender su opinión ante el grupo.
12. **Negarse a participar para burlarse de un niño/a que se ha caído:** Tanto el tutor como el monitor coinciden en que S. no es un niño conflictivo, violento o que molesta a sus compañeros, pero tampoco era un niño que defendiera a los demás ante un conflicto. Gracias a los ejercicios de improvisación y de simulación de situaciones, el alumno ha conseguido un abanico de respuestas ante distintas situaciones en las que pueda estar involucrado. Estas respuestas, según el tutor, empiezan a generalizarse tanto en el aula como en el patio.
13. **Protestar porque el profesor le castiga injustamente:** Como anteriormente hemos observado, la figura del profesor sigue siendo “tabú” para expresar y

defender sus sentimientos e ideas. Prefiere mantenerse en un segundo plano y no llamar la atención del docente. Después del estudio de estos ítems se llega a la conclusión de que este aspecto no ha sido trabajado suficientemente en el taller y que queda pendiente para trabajar en el siguiente curso.

14. **Pedir que le devuelvan algo prestado hace tiempo:** La familia, después de comentar los resultados de la prueba, confirman que S. ha mejorado en la relación con otros niños fuera del colegio. Ya es capaz de jugar en las mismas condiciones que sus amigos o vecinos. Es capaz de dejar juguetes y luego no necesitar la ayuda de los padres o del adulto cercano para recuperarlo.
15. **Defenderse si su equipo le echa la culpa de haber perdido el juego:** Éste es uno de los ítems que nos hace pensar en algunos aspectos, S. ha cambiado de actitud o forma de actuar en el taller de teatro y no se ha generalizado ese cambio al aula. La respuesta creemos que está en que el alumno no es capaz de mantener una actitud asertiva ante un gran grupo y sobre todo, cuando el conflicto recae sobre él. El taller mantiene una atmósfera de aceptación, variedad, inclusión y respeto hacia los demás. Quizás nuestras aulas necesiten el reforzamiento de la educación en valores, sobre todo, el tratamiento del respeto a la diversidad, la aceptación de las características personales y la aceptación de las características de los que nos rodean.
16. 17. 18. 19. **Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a. Dar las gracias si en clase le dicen que ha hecho bien el trabajo. Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerle la nota. Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo:** Estos cuatro ítems tratan sobre aspectos que ya hemos analizado con anterioridad. Mejor asertividad hacia los demás compañeros y mejorable ante el profesor. Destacar cómo se ha cumplido la triangulación metodológica al ser los mismos resultados los obtenidos por las respuestas dadas por el responsable de la actividad de teatro y por el tutor que ha seguido la trayectoria de una forma natural y ecológica dentro del aula. Esto nos hace entender que los resultados obtenidos no están sesgados por la figura del

investigador, sino que están corroborados por la figura del profesional. Lo más importante es que el desarrollo de la asertividad del alumno ha sido notable y observable en los distintos ámbitos educativos y familiares.

20. **Contestar si un amigo/a le dice que es simpático/a:** Este último ítem está en concordancia con todos los anteriores, pero queremos aprovechar para realizar una breve reflexión del por qué se han obtenido resultados más rápidos y notables en el grupo de terapia que durante toda la escolarización del alumno. Partimos en primer lugar, de la maduración del alumno, de la ayuda recibida por parte del orientador, del apoyo familiar bajo una serie de indicaciones recibidas en el colegio y del gran trabajo realizado por parte de los docentes que han atendido al alumno. Y una vez puestas estas premisas, es necesario destacar la participación de S. en el taller programado, la motivación recibida a través de las actividades formativas y lúdicas y el trabajo desarrollado para despertar en el niño el interés por conocerse y aceptarse a sí mismo para después mostrarse a los demás. Por tanto, estamos hablando de contenidos que quedan, por desgracia, fuera del curriculum oficial y de la premura por los aprendizajes conceptuales. Estamos hablando de una metodología participativa, lúdica, dinámica, nueva para el profesor pero con una riqueza didáctica y formativa que hace que merezca la pena “perder el tiempo de clase”.

S. no ha perdido el tiempo, ha ganado mucho tiempo consigo mismo, con los demás o con el descubrimiento de miles de situaciones ricas en relaciones, aprendizajes significativos y recuerdos importantes para su educación integral.



## Capítulo 9

### **CAPÍTULO 9: EL PROYECTO EJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.**

## 9.1. INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta metodológica tiene la finalidad fundamental de favorecer el aprendizaje creativo, emocional y personal, lo que implicaría:

- Desarrollar la creatividad.
- Capacitar a los alumnos de habilidades sociales para una mejor adaptación de las personas creativas al aula y a su entorno general.
- Mejorar la práctica docente y el aprendizaje discente.

Para esto, partiremos de la base de establecer una correlación entre el proceso de creación y el proceso de aprendizaje que nos permita seleccionar una secuencia de actividades lúdico-dramáticas, como metodología de base a partir de la cual se pueden poner en práctica otras técnicas de desarrollo de la creatividad generando así un aprendizaje por descubrimiento, y una extrapolación de dichos aprendizajes a otras situaciones docentes.

*“Es una propuesta de trabajo donde no basta con indicar el tipo de actividades que se van a realizar, sino que también es necesario precisar la manera cómo se van a llevar a cabo la secuencia del proceso que se va seguir, en función de los objetivos, los contenidos y tiempo disponible, la metodología a tener en cuenta y el papel del monitor que dirigirá la sesión”.* (Sánchez, 2007)<sup>145</sup>

La Dramatización puede constituir una parte esencial del currículo a la hora de utilizarlo como recurso didáctico, dentro de la planificación metodológica. Son muchos los aspectos que podemos considerar, en torno al juego en general y al juego dramático en particular, que pueden revelarnos ideas interesantes que nos ayuden a comprender y valorar su importancia en el contexto educativo. Y muy especialmente puede constituir una parte esencial en el tratamiento y terapia de algunas necesidades educativas, especialmente del tipo conductual y lingüístico, desde el prisma de la inclusión

---

<sup>145</sup> Sánchez, D. (2007). *“La dramatización en Educación Primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo”*. Málaga. Universidad de Málaga.

Así es como surgió la propuesta de aplicar la dramatización en el proceso educativo y constituir un taller de teatro donde se incluyera a un grupo de niños de educación primaria, interesados por el arte escénico, junto con un grupo de alumnos que habían sido derivados por la Unidad de Orientación y que consideraban que la participación en este tipo de actividades podría ser beneficiosa para el tratamiento de su proceso de aprendizaje.

El proyecto eje consiste en la elaboración, por parte del monitor teatral terapeuta y siguiendo la metodología establecida por José Cañas, de un material curricular que incluye objetivos, contenidos y actividades de dramatización para despertar, con su aplicación, el interés y desarrollo de los alumnos. Al mismo tiempo el monitor investigador debe elaborar un plan de actuación para descubrir, comprender y resolver problemas cotidianos que surgen en la acción, en el proceso educativo. De una manera ecológica, sin salir del contexto, trabajando con datos cualitativos y sin interferir en la actividad de los alumnos.

Todas las actividades propuestas en las sesiones tienen un carácter lúdico. Los juegos pueden contener todos los objetivos educativos que se desarrollan en cualquier tipo de enseñanza. Si consideramos el juego no sólo como un fin en sí mismo, sino como un medio didáctico, podemos incluir aquellos que consideremos convenientes en cada situación.

En función del contenido que se quiera desarrollar, dispondremos de un amplio repertorio de juegos y los seleccionaremos según la finalidad educativa que nos interese considerar: expresión corporal, desarrollo creativo, memoria visual, actividad compensatoria, discriminación perceptiva-cognitiva, desarrollo estético, relación espacial, agudeza visual, concienciación, deducción, inducción, expresión mímica, vocalización, transformación, etc.

Se resume los pasos fundamentales de la actuación del monitor en cada sesión concreta en desarrollar cada unidad didáctica y motivar su desarrollo. Contiene, por tanto, procedimientos para resolver las cuestiones básicas a tener en cuenta en la organización del taller de una manera metodológica y hace referencia a las siguientes



preguntas: ¿Cuál es el tema? ¿Qué características pedagógicas ofrece? ¿Qué objetivos educativos desarrolla? ¿Cuáles van a ser las actividades lúdicas y dramáticas que vamos a realizar? ¿Cuánto tiempo durará cada una? ¿Cómo, cuándo y dónde se realizarán? ¿Qué, cómo y cuándo evaluaremos?

## **9.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:**

El proyecto eje es, por tanto, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el taller del teatro que está establecido en el centro, dentro de las actividades extracurriculares que se reflejan en la Programación Didáctica. Este taller se lleva a cabo a lo largo del curso escolar, durante dos horas semanales en sesión de tarde.

Los participantes son alumnos desde 1º a 6º de Primaria que han elegido esta actividad como complemento a su formación personal y gusto por el teatro (no necesitan ser buenos actores o actrices, sino la necesidad e interés por comunicarse con los demás y pasarlo bien). El número aproximado es de 15 participantes. El objetivo innovador de este proyecto, es la inclusión de alumnos que han sido derivados por la unidad de orientación y que proponen su participación en el taller como complemento a su terapia y tratamiento específico. Especialmente hablamos del tratamiento de problemas de conducta y tratamiento de problemas lingüísticos.

El desarrollo del taller será normalizado, siguiendo la programación establecida de antemano, pero utilizando el principio de individualización para exigir y proponer aquellas actividades que estén adecuadas a las características de cada uno de los integrantes.

El papel del terapeuta-monitor es el de establecer y llevar a cabo las distintas sesiones, convertirse en animador y creador de un clima afectivo lúdico y evaluar las diferentes situaciones que vayan surgiendo de forma espontánea o dirigida. Su misión última es ser el enlace entre los responsables docentes de los alumnos, la unidad de orientación que coordina y los familiares de los niños. Haciendo partícipes a todos ellos

no sólo del proceso llevado a cabo, sino de los logros conseguidos y de invitarles a participar en la representación última que se llevará a cabo a final del curso.

### **9.2.1. Objetivos:**

Como ya vimos de forma amplia en el capítulo tres de esta tesis y según la autora Petra-Jesús Blanco Rubio (2001)<sup>146</sup>, los objetivos generales que nos hemos plantado al realizar el taller de teatro son:

- Elevar la autoestima y la autoconfianza en los alumnos.
- Crear en el aula un marco de convivencia agradable entre los compañeros y entre éstos y el monitor teatral.
- Fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre compañeros.
- Hacer sentir a los escolares la necesidad de someterse a una disciplina necesaria en todo grupo.
- Sembrar inquietudes intelectuales para que los alumnos disfruten del estudio y de la investigación.
- Sensibilizar a las familias acerca del proceso educativo de sus hijos.

Para conseguir esos objetivos generales, el planteamiento es el desarrollo de objetivos específicos que ayuden a conseguir que el alumno aprenda a:

- Conocer su propia voz y utilizar la palabra como el más noble medio de expresión.
- Reconocer el propio esquema corporal
- Reconocer el esquema corporal del otro
- Integrarse en el grupo, promoviendo las relaciones y la comunicación entre los miembros
- Conseguir equilibrio personal

---

<sup>146</sup> Blanco, P (2001): “*El teatro de aula como estrategia Pedagógica*”. Bilbao. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Desarrollar la relajación
- Reconocer y dominar el espacio
- Dominar las técnicas expresivas propias de su nivel evolutivo
- Potenciar la Expresión Corporal, Plástica y Musical
- Procurar la liberalización de tensiones y resolución de tareas
- Desarrollar la imaginación
- Desarrollar la atención
- Desarrollar la memoria
- Disfrutar con la representación
- Favorecer la expresión de ideas
- Desarrollar la correcta vocalización
- Encontrar en su cuerpo (manos, voz, gesto, mirada, movimientos) recursos comunicativos y disfrutar de ellos
- Potenciar la lectura y corregir defectos de dicción
- Asimilar los problemas de los demás al tener que asumir los de sus personajes, lo mismo que su manera de hablar y sentir según su época y condición
- Poder transportarse con la imaginación, a otros momentos históricos
- Analizar los personajes y las situaciones representadas
- Realizar una crítica del hecho dramatizado
- Saber colaborar en la preparación de vestuario, decorados, manipulación de aparatos (magnetófono, luces...), etc.
- Comportarse debidamente en un espectáculo
- Conocer los recursos de grabación en vídeo como resumen e inmortalización de una tarea artística efímera

Como podemos observar, y como ya comentamos anteriormente, el objetivo principal no es el resultado sino el proceso. Nuestro interés debe estar centrado en el camino desarrollado, en cada una de las sesiones, en cada actividad y en cada juego. Nuestro interés no será la gran representación final ni la calidad artística de nuestros alumnos, sino los pequeños logros conseguidos día a día, sonrisa a sonrisa.

### 9.2.2. Contenidos:

#### *Expresión lingüístico-oral:*

- Nociones básicas de técnica vocal
- Desarrollo de la improvisación verbal
- Entonación y declamación

#### *Expresión corporal:*

##### *Reconocimiento y sensibilización corporal*

- Respiración, tensión, relajación
- Control, coordinación, articulación y flexibilidad
- Exploración sensorial
- Aceptación del contacto con el cuerpo del otro
- Expresión de vivencias y situaciones imaginarias
- Expresión corporal libre

##### *Exploración del movimiento y del espacio corporal*

- Equilibrios-desequilibrios
- Marchar, subir, bajar
- Conciencia de nuestro territorio en el espacio
- Ajuste del propio movimiento al movimiento del otro
- Exploración del espacio a partir del movimiento

##### *Contenidos específicos del juego teatral*

- Teatro y juego.
- El juego simbólico y la dramatización.
- La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.
- Similitudes y diferencias con el teatro convencional.
- Dinámicas y juegos en grupo
- Títeres y marionetas. Existencia de distintos tipos de títeres, su elaboración, creación y animación de los títeres.
- Teatro de sombras, Guiñol.....

- Maquillajes, decorado, utillería
- Los niños como actores teatrales
- Elección de obras, textos dramáticos adaptaciones infantiles: líneas temáticas.
- Rasgos lingüísticos. Proceso, montaje y experiencias.
- El niño, espectador. Tendencias y grupos.

### **9.2.3. La sesión**

En el apartado cuatro de este capítulo aparecen desarrolladas cada una de las treinta sesiones llevadas a cabo durante el curso escolar y que fueron objeto de estudio para el desarrollo de este trabajo de investigación. Si es verdad que el taller de teatro venía desarrollándose en años anteriores y que posteriormente se siguió con la misma dinámica, pero se exponen aquí exclusivamente dichas sesiones ya que fueron las que se analizaron e investigaron de forma exhaustiva para comprobar que la hipótesis planteada era válida.

Para concretar la metodología utilizada en la elección de las actividades, se han consultado numerosas fuentes donde han destacado autores como Tomás Motos, Francisco Tejedó, Luis Matilla, Isabel Tejerina, Fernando Almena, Carmen Carballo, Pedro C. Cerrillo, etc. Pero hemos decidido seguir las pautas de actuación marcadas por el profesor – didacta –monitor teatral José Cañas, gran investigador en este campo. Realizando un estudio pormenorizado de cada una de sus obras y participando, junto con él, en varios congresos y cursos de teatro organizados por la Universidad de Castilla La Mancha y el Centro de Formación de profesorado de Toledo.

José Cañas Torregrosa nació en Montilla (Córdoba). Estudió Magisterio en la Universidad de Jaén y en la actualidad ejerce su profesión en Granada. Igualmente, imparte cada año cursos de postgrado trabajando para la Universidad del Desarrollo, en Santiago de Chile. Es también profesor especialista en Expresión Dramática Infantil por la Universidad de Bolonia y uno de los principales investigadores españoles en el campo de la literatura infantil y la relación entre el teatro y la educación. Como tal ha impartido cursos por toda España, USA, México, Chile, Argentina y buena parte de la

geografía española y fundado y dirigido grupos de teatro y publicado diversas monografías sobre el tema. En la actualidad compagina la docencia con la dirección del colectivo teatral Gianni Rodari y la coordinación de la colección de teatro infantil de la editorial Everest. En el campo de la creación es autor de narrativa y teatro. En este último ámbito hay que destacar que está en posesión del II Premio Nacional de teatro infantil, que le fue otorgado en 1979. Su producción dramática contiene varias obras dramáticas editadas y puestas en escena en muchos teatros nacionales e internacionales, textos inéditos y también adaptaciones al teatro de obras narrativas de otros autores.<sup>147</sup>

Dicho autor cuenta con numerosas obras que versan sobre la didáctica y la programación del taller de teatro en el aula y que nos han servido para seleccionar multitud de actividades llevadas a cabo con los alumnos. Entre estas publicaciones, destacamos:

“Actuar para ser”

“Y entonces se abrió el telón”

“Taller de juegos teatrales”

“Didáctica de la Expresión dramática”

“La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad”

“Teatre en l`educación”

“Teatro y Literatura infantil”

“¿Quieres que juguemos al teatro?”

#### **9.2.4. Fases**

Como indica Cañas: *“nunca es bueno empezar la casa por el tejado: Llegar con un texto teatral, repartir papeles, ensayar sin más puede no ser suficiente ni motivador. Para realizar el montaje de una pieza teatral con niños y niñas será importante - aprovechándonos del símil – colocar unos buenos cimientos que asegure al colectivo el poder soportar con éxito el peso de la representación en sí, con las consiguientes carga*

---

<sup>147</sup> Bibliografía consultada en

<http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/cdaea/php/prADAAutor.php?id=289>

*de sesiones de memorización, ensayos, movimientos, escenografías, coreografías, improvisaciones ... Esta base, estos cimientos, surgen de la preparación del grupo en tareas de desinhibición individual y colectiva, de trabajos sobre dramatización, relajación, expresión oral y corporal, de juegos de todo tipo, en definitiva, que abran, socialicen, aseguren, igualen a cada uno de sus componentes y lo embarquen, libre y gozosamente, en la tarea común de representar para otros compañeros y compañeras.”<sup>148</sup>(Cañas, 2013)*

El desarrollo previo al montaje escénico de un taller de expresión dramática, aseguraría al profesorado encargado de la práctica dramática conducir de forma progresiva la estabilidad grupal necesaria así como una buena disposición hacia la creatividad.

Los juegos aplicados y programados tienen objetivos, contenidos y metodología de acción muy particular, siempre orientados al desarrollo del juego dramático. En el capítulo “Dramatización y aprendizaje lúdico-creativo”, que aparece en la primera parte de esta investigación, están indicadas las distintas actividades que se pueden llevar a cabo, sus características y forma de aplicación Pero como toda secuencia de aprendizaje, debe haber una secuencialización de actividad donde aparezcan cada uno de los bloques de contenidos a trabajar.<sup>149</sup>(Cañas, 1993)

Así, las actividades que desarrollaremos se agruparán en torno a estos apartados o ejes de contenidos:

- ✓ Relajación
- ✓ Psicomotricidad y ritmo
- ✓ Expresión corporal
- ✓ Danza
- ✓ Improvisación
- ✓ Juegos libres o reglados

---

<sup>148</sup> Consultado en [www.josecañas.com](http://www.josecañas.com)

<sup>149</sup> CAÑAS, J. (1993).” *Actuando, guía didáctica para jugar contigo al teatro*”. Barcelona, Octaedro.

▪ **RELAJACIÓN:**

Cuando nos encontramos nerviosos, alterados, tensos, algunos músculos de nuestro cuerpo se ponen igualmente tensos. Debemos enseñar a identificar esos músculos y a relajarlos. Entonces, cuando por alguna circunstancia y en distintas ocasiones nuestros alumnos se pongan tensos, podrán relajarse y notar la sensación opuesta a la tensión.

Para eso, es importante aprender a tensar ciertos músculos para relajarlos a continuación. Así, si deliberadamente tensamos dichos músculos de nuestro cuerpo, aprenderemos a identificar aquellos que están tensos por otras circunstancias ajenas a nuestra voluntad. Esta es la teoría llamada de la relajación progresiva, cuyo impulsor fundamental fue Jacobson.

De esta forma, si se presenta un hecho en el que, aparentemente, se va a producir cierta tensión (el estreno de una obra, comunicarse con el profesor o un examen cualquiera, por ejemplo), podrán relajarse justo antes de entrar en tan importante situación.

En relación al Taller, la relajación se podría aplicar como primera actividad en las distintas sesiones ya que muchos de los alumnos pueden llegar con cierta tensión a la sesión (problemas familiares o personales, cambio radical de actividad con la materia anterior, problemas emocionales, etc.). La Relajación les permitirá preparar al cuerpo para la "explosión vital" que supone participar de lleno en el Taller de Expresión y Teatro e igualmente, se podrá hacer uso de ella en el momento en que se necesite, como por ejemplo, tras un momento intenso o para cerrar la sesión.

Aunque en el desarrollo de algunas de las sesiones no se expresan momentos exactos para la relajación, acción ésta que debe ser dirigida en el taller por el monitor-especialista, sí aparecen algunas actividades que pueden servir como ejercicios de relajación auto - controlada, a fin de que se puedan usar en cuantas ocasiones estimemos oportunas.



▪ **PSICOMOTRICIDAD**

Es cierto que a cada actitud mental le sucede instantáneamente una actitud corporal. Así relacionamos pensamiento y movimiento, de modo que caminamos, comemos, hacemos cualquier acción física porque instantes antes nuestra mente ha dado la orden correcta y oportuna y el cuerpo ha obedecido. Esa relación mente-movimiento es, en resumidas cuentas, el campo donde se mueve la psicomotricidad.

La Psicomotricidad nos ayudará a ser capaces de sentir y vivir globalmente nuestro cuerpo, siempre en contacto con el medio, el espacio, el ambiente, las circunstancias y la actividad, tal vez nueva, que vamos a vivir íntegra, total y libremente, el marco donde poder actuar con el cuerpo, modificando lo exterior, creando otras cosas, reinventándolo todo.

Por tanto, a lo largo de las sesiones aparecerán numerosas actividades dedicadas al desarrollo del movimiento y control del cuerpo.

▪ **EXPRESIÓN CORPORAL**

Hay personas que identifican claramente Expresión Corporal con la danza; otros lo hacen con el mimo; lo cierto es que en nuestro taller se extiende hacia otros campos como el de la propia psicomotricidad, el psicodrama o la Educación Física.

La Expresión Corporal es una experiencia, en nuestro taller, de movimiento libre y creativo que prepara y estimula al cuerpo para inventar instantáneamente respuestas satisfactorias a situaciones nuevas, experiencia que surge en relación con el medio de aquel que lo practica: con el espacio, con los objetos y con resto de los individuos participantes. Y como se puede comprobar en la programación de las sesiones, debemos contar con dos grandes aliados: el juego y la música.

Así, mediante la Expresión Corporal, vamos a tomar conciencia de lo que es capaz de hacer nuestro propio cuerpo, de una forma libre y espontánea (aunque, lógicamente, haya alguien, que puede ser el monitor que nos lance los ejercicios y actividades expuestas y que actúe como motor-reactor de las futuras acciones que vayamos a producir) relacionándonos con lo que nos es más inmediato: el espacio que nos

circunda, los objetos que lo pueblan y, sobre todo, las personas que actúan también en torno nuestro, creando (porque, sobre todo, es una práctica creativa ya que expresión-creatividad siempre van unidas) y dando respuestas, individuales y colectivas, a unas situaciones que, aunque no sean habituales, seguro, somos capaces de recrear.

- DANZA

En este apartado se piensa en un tiempo dedicado esencialmente a esta manifestación artística pero, sobre todo, en un plano popular, pues no deja de ser una invitación al aprendizaje de viejas danzas del lugar y de otras no tan viejas y de variados lugares para que, a través del baile, encontremos igualmente el camino de la expresión.

Incluso, se puede jugar a que el propio grupo regle algún tipo de danza sencilla o improvisada.

- IMPROVISACIÓN

Improvisar es realizar una acción determinada sin que exista para ello una preparación previa. Patrice Pavis (1984) define al acto de la improvisación en su Diccionario del Teatro, como *“una técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción”*.

Por eso, todas las actividades que surjan en este apartado serán nutridas y potenciadas por la creatividad como eje y motor que las sustente, serán importantes y esenciales para el desarrollo global de toda esta experiencia.

Es importante reseñar que nos interesará preferentemente usar de la analogía para desarrollar las improvisaciones ya que la analogía, por comparación, nos permite establecer relaciones de semejanza entre dos o más cosas. No nos debe importar a la hora de plantearlas el hecho de relacionar elementos dispares mediante este tipo de propuestas de improvisación puesto que estas interconexiones resultan del todo punto mucho más sugestivas y les facilitan la acción creadora.

Este tipo de actividades tendrán presencia en nuestras sesiones a partir del segundo trimestre del curso, ya que los alumnos necesitan aspectos importantes como confianza

en sí mismo, seguridad, confianza en el grupo y sobre todo destreza social con los participantes. Al principio serán improvisaciones con temática muy sencilla y cercana al niño para después irnos alejando de sus intereses y conocimientos personales.

- **JUEGOS COLECTIVOS**

Aunque todas las actividades reseñadas en estas páginas no dejan de ser juegos, resulta altamente interesante concluir las distintas sesiones (al menos en las primeras fases del Taller) con juegos muy divertidos y gratificantes donde la participación de todos sea un objetivo prioritario, actividades que, por lo demás, nos aseguren como responsables del taller la voluntad firme, creativa y entusiasta de todo el colectivo de continuar progresando en ese proceso que les llevará a las puertas del teatro.

- **TÉCNICAS AUXILIARES**

Denominaremos *técnicas auxiliares* (Cañas, 2009) a aquellas actividades con referencia en el propio Arte Dramático que ayudarán a nuestros alumnos y alumnas en su camino hacia la práctica teatral propiamente dicha, tal y como la concebimos en las actuaciones que realizan abiertamente los actores y actrices convencionales. Las utilizaremos para “empujarlos” progresivamente hacia el escenario por medio de teatrillos de marionetas, máscaras, luz negra o de pantallas de sombras corporales.

**Títeres y Marionetas:**

En la propuesta que desde aquí planteamos para la realización y desarrollo del taller, consideramos muy importante la confección y uso de estos muñecos, mediante la improvisación o la representación tras la confección de sencillos guiones técnicos. En el capítulo dedicado a este recurso podemos ver los distintos tipos de títeres y marionetas que podemos utilizar así como la explicación de sus características y manejo.

**Las máscaras:**

En nuestro taller la máscara puede servir para caracterizar a los participantes, para presentar las más diversas personalidades y situaciones, para conseguir un personaje difícil de representar, para unificar integrantes y para desarrollar la creatividad plástica y manual.

Pero especialmente puede convertirse en el elemento que ayude a desinhibir a nuestros alumnos y alumnas, a romper las barreras que les impide, en muchas ocasiones, expresarse, permitiendo mostrar corporalmente las ideas que ellos y ellas tengan sobre el personaje que dicha máscara representa.

Las máscaras, en resumen, ayudan a expresar y comunicar a los más tímidos, a buscar en todo el cuerpo los recursos necesarios para la expresión, como apoyo instrumental a distintas actividades de expresión corporal y también como refuerzo a las futuras actividades dramáticas y teatrales, permitiendo a chicos y chicas definir el carácter y el físico del personaje que encarna aquel actor o aquella actriz que la lleve puesta.

En nuestro taller realizaremos máscaras seleccionando el material apropiado a la edad de los participantes:

- Con gomaespuma
- Con papel
- Con cartulina
- Con tiras de papel de periódico sobre un globo

**Teatro de sombras corporales:**

El teatro de sombras va a contribuir mucho a difundir las sensaciones personales que nuestros alumnos y alumnas experimentan. “Enmascarados” tras esa pantalla que los “protege”, no tendrán muchas dificultades para mostrarse tal y como son. Pueden llevar, progresiva y paulatinamente al escolar (al igual que las marionetas, las máscaras, el teatro negro, etc.), desde un primer contacto corporal, individual y grupal, hacia la representación directa, cara a cara, con el público. Los claros valores de desinhibición, a

la que un desarrollo de la creatividad y de la expresión (fundamentalmente corporal) hacen esencialmente útil la experimentación de estas prácticas teatrales, las cuales, están paradójicamente muy en desuso, tanto en la programación de espectáculos específicos de teatro de sombras, sombras chinescas, o sombras corporales y, menos aún, en el trabajo cotidiano de los talleres de teatro escolares.

En nuestro taller se dedicarán varias sesiones al teatro de sombras y al teatro de sombras corporales. En el primer caso nos referiremos a aquella especialidad que muestran marionetas planas, accionadas por titiriteros mediante varillas, La otra forma conlleva el uso del cuerpo, mediante movimientos significativos y expresivos, igualmente amparados por esa pantalla que los cubre de la mirada de un público espectador.

### **Montaje de un texto**

En esta propuesta de trabajo, y a pesar de que no es nuestro objetivo principal (como se ha comentado en varias ocasiones) se plantea la consecución de una experiencia muy gratificante: el montaje de un texto teatral. Y lo haremos de manera progresiva, paso a paso. Este proceso es recomendable tanto si lo hacemos sobre un texto teatral breve como si se trata de otro mucho más amplio y complejo.

Lo importante es vivir dicho proceso, igual que lo hemos hecho con los restantes trabajos y actividades. Para eso es necesario que el taller en su totalidad se constituya en un sólo grupo de trabajo; de él tiene que surgir el equipo de actores y actrices (reparto), además de asegurarnos la participación del resto de los componentes del taller encuadrados activamente en los llamados equipos técnicos:

- a) Iluminación y sonido
- b) Vestuario, maquillaje, atrezzo y utillería
- c) Decoración/ escenografía

La elección de la obra debe ser adecuada y que no represente demasiadas complicaciones escénicas y de duración; el trabajo coordinado entre la dirección de la obra con el equipo de actores y actrices así como con la totalidad de los equipos

técnicos; un montaje progresivo, gradual; un buen ambiente lleno de camaradería y amistad en el que las propuestas (todas ellas, vengan de quien vengan) sean estudiadas y valoradas en su justa medida, así como tenidas en cuenta o rechazadas, atendándose siempre a la decisión mayoritaria. Esta es la metodología adecuada para llevar a cabo la puesta en marcha de este fin de proyecto, es decir el cuadro ideal en el cual se ponga en escena, y surja creativa y auténtica, nuestra obra. Como se puede comprobar en reportaje de vídeo y fotográfico, la obra seleccionada fue “La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón” de Jose Luis Alonso de Santos.<sup>150</sup>

Con la propuesta marcada abordaremos, como se ha dicho, una fórmula de puesta en escena simple y sencilla, acorde, posiblemente, con el corto tiempo y con los escasos medios de que disponemos. Apoyaremos nuestro trabajo en la propuesta de Tomás Motos en su libro *Prácticas de dramatización*, en el cual se aborda la puesta en escena de un texto de autor, pensando, eso sí, en una actividad global y de amplio contenido, que permita trabajar con ella y su montaje durante todo un curso escolar.

Es importante comenzar el análisis del texto dramático encuadrándolo justamente en su tiempo de acción y en el lugar en donde ésta se desarrolla, es decir en unos espacios concretos, determinados por la acción misma. El espacio teatral se define como el lugar o la sucesión de lugares en donde transcurre la acción dramática.

Paralelamente, es conveniente señalar los antecedentes por los que este texto se mueve, es decir, es bueno hacer una exploración por los lugares, hechos y personas que rodean las palabras de una pieza teatral.

Posteriormente debemos descubrir y analizar los distintos apartados que son los encargados de marcar la dinámica lineal de una obra:

---

<sup>150</sup> Esta comedia en verso narra, en un escenario intemporal, como la princesa es secuestrada por el dragón. Surge inesperadamente entre ellos una amistad rodeada de poesía. El Dragón Regaliz está perdidamente enamorado de la Princesa Peladilla, y no ocurriéndosele nada mejor, la rapta. El caballero Pelón de Ardilla acude raudo a salvar a la Princesa. Pero ésta, durante su cautiverio, ha descubierto la pureza de sentimientos del enamorado dragón y empieza a corresponderle. Con engaños, Pelón vence al dragón y gana la mano de Peladilla. Pero la linda princesa ya no cambiará por nada del mundo a su tierno dragón enamorado por ese caballero enano y bastante tonto.

- El planteamiento presentará a los lectores y al público los datos que nos van a permitir entender la acción que el autor desea comunicar.
- El nudo es el eje de la acción, la pieza fundamental de ésta; incluso puede estar constituido por la acción misma.
- El desenlace, obviamente, aportará el final de dicha acción, la culminación de los hechos que le han dado vida y sentido.

Los otros elementos que conforman la estructura interna de una obra son:

- Argumento o selección ordenada de escenas que, unidas, nos dan la sensación de visualizar un relato íntegro en el cual unos personajes se enfrentan entre sí mediante un conflicto dentro de un espacio y durante un tiempo determinados.
- Trama y tema: El concepto de trama se utiliza en teatro como sustitución del término argumento, mientras que tema es una síntesis que expresa la idea de lo que se quiere comunicar, es decir, un resumen que traduce la intención del autor. Por lo tanto, si el argumento narra y desarrolla, el tema sintetiza y resume lo que desea contar.

En el desarrollo de cada una de las sesiones, que expondremos a continuación, se puede observar el proceso de intervención y desarrollo que se debe seguir para la preparación, ensayo y puesta en escena de la obra seleccionada.

### **9.3. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN**

#### **9.3.1. Espacio**

Es importante, a la hora de abordar trabajos de teatro, disponer de un espacio amplio cuya característica principal sea la versatilidad, que sea práctico y utilizable. Podemos utilizar algunas de las aulas que se encuentran en el colegio siempre y cuando podamos recolocar el mobiliario escolar que posiblemente estará colocado de forma tradicional. Se pueden apilar las mesas de los alumnos y formar con las sillas un gran

círculo para que los participantes puedan formar un espacio de participación y colaboración.

Podemos abrirle la puerta del aula a elementos tales como el baúl de los disfraces, un espejo grande, el buzón de los juegos, etc. En definitiva, no se trata de edificar nuevas aulas, sino de convertir aulas existentes en un espacio de libertad con un sentido positivo de calidez y familiaridad en la que los niños se puedan sentir actores protagonistas de su propio proceso educativo.

No obstante, a veces es posible disponer de un aula-taller, en el caso de que el centro escolar cuente con la infraestructura necesaria para la actividad lúdica. Otros espacios a considerar se sitúan fuera de dicha aula-taller como puede ser el patio, la pista polideportiva, el gimnasio, la biblioteca, según las necesidades espaciales que requiera la realización de un juego determinado. Y también podemos contemplar otras posibilidades como son los espacios extracolegiales, como espacios urbanos más amplios (plaza, calle, teatro, cine, etc.) o espacios naturales (playa, bosque, campo, etc.)

En el caso concreto de nuestro proyecto eje se ha utilizado un aula de educación infantil, de grandes dimensiones, con un amplio espacio enmoquetado y lleno de material educativo disponible para su utilización. También se ha recurrido a la utilización del salón de actos (para ensayos generales), la calle, parques cercanos al colegio y centros culturales donde se llegó a representar la obra preparada.

### **9.3.2. Tiempo**

Con respecto al tiempo necesario para llevar a cabo cada secuencia de actividad, dependerá de cada grupo, de la cantidad de niños, de los saberes previos que manejen, de la capacidad de organización y producción que ya hayan desarrollado.

Por lo tanto, todo lo propuesto podrá llevarse a cabo en cada una de las sesiones de 120 minutos que se realiza una vez a la semana en horario de tarde. Son dos horas de intensa actividad donde los alumnos juegan, descubren, descansan, vuelven a jugar y sobre todo, aprenden multitud de contenidos conceptuales, procedimentales y especialmente actitudinales. Los diferentes apartados se distribuyen en el tiempo de la



sesión dependiendo de la intensidad de la actividad y los objetivos propuestos, utilizando el principio de flexibilización e individualización (especialmente con los alumnos con ritmo de aprendizaje más lento, con falta de atención o de edad cronológica inferior a los demás).

### **9.3.3. Elementos materiales y personales**

Respecto a los materiales para jugar diremos, en principio, que el material a utilizar es variable y abarca desde los materiales plásticos y utensilios: pintura acrílica, rotuladores, acuarelas, pastel, grafito, pintura al óleo, papeles, fotografías, textil, mosaico, témpera, cartón, plástico, cuerda, alambre, madera, barro, material reciclado de desecho industriales o domésticos, etc.. Aunque no debemos olvidar que nuestro propio cuerpo o partes de él deben ser el principal material creativo.

Como vemos, no es fácil determinar la ingente cantidad y diversidad de materiales que son susceptibles de ser aprovechados en una actividad artística, aunque, según el tipo de juego que se proponga realizar, es conveniente prepararlo con antelación.

Concretar las características de un material creativo con el que poder jugar, es complicado, puesto que se trata de un concepto vago e indefinido por su propia naturaleza. Pero existen otro tipo de materiales con los que podemos trabajar de una manera lúdica, son aquellos que nos permitan transformarlos imaginativamente, dotándolos de funciones simbólicas distintas a sus funciones utilitarias.

Otra consideración a tener en cuenta es el propio material didáctico empleado como recurso metodológico para inducir el juego, distinto al empleado para su realización. Este material es muy extenso y puede abarcar desde un texto literario hasta una melodía especial, gritos, ruidos y otros sonidos. Baste señalar que cualquier objeto es susceptible de ser manipulado, experimentado o explotado con fines didácticos. Cualquier cosa puede ser un material didáctico potencial con el que poder plantear un juego dramático.

Referente a los recursos personales, es cierto que se necesita a alguien que marque el camino. Es necesario contar con un profesor - animador que aliente y encauce las creaciones. Pero también se puede animar a los propios niños a que de forma periódica puedan intervenir, organizar y preparar distintos ejercicios de las sesiones del taller de teatro, aunque siempre cuenten con la figura del monitor o adulto responsable de la actividad que les ayude y oriente. Seguro que los resultados son positivos, y el esfuerzo y la preparación compensados por la satisfacción individual y grupal de la tarea bien realizada.

Los participantes, o jugadores, son los niños/as y también el monitor. Se realizarán juegos individualizados (para un solo jugador) y socializados (con dos o más jugadores). Del segundo tipo son las actividades donde los jugadores se organizan en equipos, teniendo en cuenta sus edades y sus características psicológicas en aras de buscar un equilibrio y equidad en el grupo.

En cuanto al papel del maestro, profesor o monitor, podemos decir que él es el animador que planifica, organiza, sugiere y motiva la actividad. Su intervención didáctica no se limita a observar pasivamente lo que sucede a su alrededor sino que ha de estar integrada constantemente en el desarrollo del mismo apoyando a los que tienen dificultades, sugiriendo nuevas posibilidades o alternativas creativas, animando al grupo positivamente, creando un clima de confianza, comunicación transparente y desinhibida.

Es quien debe procurar en todo momento la creación de un clima de respeto que favorezca la participación, unida a una motivación positiva, que facilite el desarrollo de los juegos de un modo fluido de espontaneidad y frescura, quedando las reglas subordinadas por la propia acción lúdica que se manifiesta de una manera natural.

Las reglas que se planteen deben ser flexibles, para evitar que la carga de reglas pueda entorpecer el desarrollo del juego. En este sentido, el docente puede intervenir estimulando la participación y la comunicación sin ejercer presión en el grupo. (Sánchez, 2007).

Pero en el caso concreto de estudio de nuestra propuesta, el monitor asume también la misión de investigador que requiere una atención especial hacia los alumnos

que han sido incluidos en el taller como terapia y tratamiento de sus necesidades educativas especiales. Debe observar, anotar, verificar y controlar las variables extrañas que puedan ir surgiendo en las sesiones programadas. Contará con la ayuda de otro monitor teatral que le permitirá elaborar informes, hacer grabaciones o anotar in situ las situaciones que se vayan produciendo.

#### **9.4. Sesiones o planteamientos**

A continuación se muestran todas las sesiones que se llevaron a cabo a lo largo del curso escolar (actividad que comenzó en el mes de octubre y finalizó en el mes de mayo). Siguiendo la metodología aportada por José Cañas.

Cada sesión está dividida en objetivos, actividades desarrolladas a lo largo de la sesión y observaciones a tener en cuenta por parte del monitor teatral. Pudiéndose comprobar la secuencialización y consecución de los objetivos planteados a lo largo del taller. Siempre desde un prisma de normalización, es decir, todos los alumnos (sean cual sean sus características) participan de todas las actividades programadas.

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 1</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“ BIENVENIDOS”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarse en el grupo</li> <li>- Descubrir el juego teatral como diversión y juego</li> <li>- Desarrollar su potencial creativo</li> <li>- Participar en actividades creativas</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ JUEGO DE PRESENTACIÓN: Todos dicen su nombre, edad y algo que le guste mucho, los demás lo repetimos.</li> <li>☉ Nos inventamos un nombre que sea poco usual, lo hacemos como si lo dijera el auténtico personaje, todos los demás imitamos sus movimientos.</li> <li>☉ PSICOMOTRICIDAD: Cambiamos de gesto cada vez que el monitor diga un número distinto: 1. Nos tapamos los ojos. 2. Saludamos con la mano. 3. Nos duele la tripa. 4. Recibimos un pisotón.</li> <li>☉ EXPRESIÓN CORPORAL: Cadena de gestos y sonidos: Nos ponemos en semicírculo, empieza uno haciendo un gesto y lo repite el de al lado que suma a su gesto.</li> <li>☉ CONCURSO DE CARAS RARAS</li> <li>☉ VOCALIZACIÓN: Necesitamos un bolígrafo y sentados en círculo se dice el siguiente diálogo: - tengo un palito – es muy bonito- lo quieres un ratito – dame el palito. Lo diremos sin enseñar los dientes, después riendo, llorando y asumiendo roles.</li> <li>☉ IMPROVISACIÓN: Delimitamos mímicamente, en silencio y concentrados, una habitación en donde nos encontramos. Es estrecha y de techo muy bajo. Buscamos una salida entre todos y al final lo encontramos.</li> <li>☉ Ponemos una música suave (Mozart para niños) y nos relajamos tumbados en el suelo</li> <li>☉ Realizamos un breve diálogo sobre cómo se ha desarrollado la sesión y cómo se han sentido. Nos despedimos</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Previo a la primera sesión, se tiene una reunión con los padres de los participantes, donde se les explica la metodología, se les pide que los alumnos vengan con ropa cómoda y se les comenta aspectos como horarios, objetivos, actividades, etc.</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 2</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“NUESTRO CUERPO SE TENSA Y SE RELAJA”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar y descubrir sus sentimientos</li> <li>- Adquirir hábitos de auto-evaluación, autodisciplina y crítica constructiva</li> <li>- Desarrollar el equilibrio y la relajación</li> <li>- Reconocer y dominar el espacio</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Recordamos lo aprendido en la sesión anterior.</li> <li>⊗ JUEGO DE PRESENTACIÓN / "Yo soy tal y me pica aquí". El primero dirá: "Yo soy tal -su nombre- y me pica aquí" (señala o se rasca en una parte de su cuerpo. Todo el mundo observa. Esa parte del cuerpo ya no lo podrá señalar en el juego otro jugador). El siguiente dirá: "El (o ella) es tal (su nombre) y le pica ahí (señalando donde el compañero señale) y yo soy cual (su nombre) y me pica aquí" (el lugar que elija).</li> <li>⊗ Enseñamos a TENSAR Y RELAJAR nuestro cuerpo. Imaginamos estar entre paredes y después entre algodones.</li> <li>⊗ Por parejas controlamos como tensa y relaja nuestro compañero la parte del cuerpo que vayamos nombrando</li> <li>⊗ En un círculo con un compañero en el centro (con el cuerpo tenso y los ojos cerrados) le vamos balanceando entre todos.</li> <li>⊗ Realizamos una improvisación donde intervengan situaciones de tensión y relajación.</li> <li>⊗ PSICOMOTRICIDAD: Realizamos los siguientes gestos: 1. Miedo. 2. Asombro. 3. Amor. 4. Sueño.</li> <li>⊗ JUEGO COLECTIVO / ¿Es esto un...?" En círculo. En el centro de éste, una silla. Usaremos nuestra imaginación para transformarla en múltiples objetos. Cada uno que tenga una idea, saldrá al centro y convertirá mímicamente la silla en otro objeto (un lavabo, un caballo, un carrito de la compra...). Los demás tendrán que imaginar en qué objeto se ha transformado la silla. Luego se sustituirá por otro objeto.</li> <li>⊗ Repasamos y comentamos lo aprendido.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>En esta sesión se hará una evaluación del control que tiene cada alumno sobre su cuerpo. Se anotará las dificultades en la localización, distinción, movimiento y control de cada uno de las partes del cuerpo.</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 3</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“NUESTRO CUERPO RESPIRA”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar de la vocalización</li> <li>- Reconocer la propia respiración</li> <li>- Iniciar la respiración diafragmática</li> <li>- Reconocer el propio esquema corporal</li> <li>- Lograr su integración en el grupo, promoviendo las relaciones y la comunicación entre ellos</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>NORMAS:</b> Vamos poco a poco implantando algunas normas importantes para el buen desarrollo del taller: escuchamos a los demás, todos somos valorados, nos reímos y disfrutamos todos con todos. Hablamos fuerte y vocalizando, no damos la espalda al público, etc.</li> <li>☉ <b>EJERCICIOS DE VOCALIZACIÓN:</b> Explicamos lo importante que es vocalizar (pronunciar bien todas las vocales) y respirar bien. Repetimos palabras y frases que indica el monitor, decimos vocales, repetimos trabalenguas, etc.</li> <li>☉ <b>RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA:</b> Aprendemos a respirar con el diafragma, cogemos aire y lo soltamos lentamente. Tomamos aire y decimos una vocal hasta que el aire se agote. Nos ponemos un saquito de arena en la tripa y comprobamos como sube y baja al respirar con el diafragma.</li> <li>☉ <b>VOCALIZACION:</b> Sentados en semicírculo alguien, situado en un extremo, comienza el ejercicio, vocalizando perfectamente una frase, que el siguiente repite, y así sucesivamente, pero siempre, cambiando de tono. Las frases podrían ser éstas: - Una pata con dos pies... ¿Es cosa que pueda ser? - Las princesas de los cuentos se parecen mucho a ti - Con el pico, pica, y con la cabeza saca la tripa...</li> <li>☉ <b>EXPRESIÓN CORPORAL:</b> Nos pondremos por parejas de una forma aleatoria. De la pareja, el más alto o la más alta, se tumba en el suelo mientras su compañero de juego permanece de pie. El que está en el suelo es un globo desinflado. La persona que está de pie deber inflarlo. Cuando el globo está inflado, el compañero lo lleva de la mano para correr, jugar con él, así hasta que éste se canse y decida pincharlo.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Lo importante de esta sesión es enseñar a los niños (de una forma continuada) a realizar la respiración diafragmática. Fundamental para conseguir una buena dicción, para solucionar problemas de respiración y fonación y para conseguir mayor calidad en la declamación de un texto dramático</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 4</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“FIESTA DE HALLOWEEN”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar personajes y situaciones</li> <li>- Desarrollar habilidades, capacidades y destrezas para solucionar un problema</li> <li>- Descubrir la emoción del miedo y saber representarla</li> <li>- Conocer las técnicas básicas de maquillaje y vestuario improvisado</li> <li>- Desarrollar la imaginación</li> <li>- Desarrollar la autoconfianza y destreza social</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ SENSACIONES: Dialogamos, descubrimos y representamos situaciones que producen miedo. Realizando pequeñas improvisaciones dirigidas o libres.</li> <li>☉ MAQUILLAJE: Iniciamos a nuestros alumnos en las técnicas de maquillaje: maquillaje básico, maquillaje para crear personajes, maquillaje de fantasía.... Nos centramos en el maquillaje de transformación donde aprenderán a hacer heridas, sangre, ojos hinchados, monstruos, zombis, etc.</li> <li>☉ Por parejas y después de la demostración del monitor, se van maquillando unos a otros.</li> <li>☉ Enseñamos la importancia del vestuario para la creación de personajes. Los chicos y chicas se disfrazan con los trajes que han traído de casa y que hacen referencia a la actividad programada.</li> <li>☉ Se ensaya la mímica, el movimiento y el pequeño diálogo que van a interpretar en la calle.</li> <li>☉ REPRESENTACIÓN: Nos vamos todos al parque cercano al colegio y por grupos empiezan a formar estatuas sin movimiento, se dejan observar por los paseantes. A una señal todos comienzan a moverse y a realizar el proyecto preparado.</li> <li>☉ REFLEXIÓN – EVALUACIÓN: Volvemos al aula para desmaquillarse (quien así lo desee) y para hacer una evaluación conjunta de la experiencia.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Esta sesión se desarrolla en el aula y en los alrededores del centro. Es el primer contacto con el exterior y con un posible público. Debemos mostrar especial atención con los niños con falta de autoestima y poca destreza social. En semanas anteriores se preparará el vestuario a utilizar.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 5

### OBJETIVOS:

#### “HOY APRENDEMOS A CAMINAR”

- Adecuar el movimiento corporal a ritmos sencillos
- Explorar los recursos expresivos del cuerpo
- Imitar gestos y sonidos del medio ambiente
- Interpretar distintos estados de ánimo
- Valorar la expresión como forma de comunicación

### ACTIVIDADES

- ⊗ PSICOMOTRICIDAD: Nos movemos libremente por la sala, a una palmada del monitor se cambia de dirección, a otra señal se sigue andando pero se cambia de actitud (triste, enfadado, furioso, distraído, etc.). Con una palmada nos movemos como si estuviésemos solos, con dos palmadas nos vamos encontrando y saludando con los compañeros.
- ⊗ EXPRESIÓN CORPORAL: Hoy aprendemos a andar como:
  - Soldados, personas paseando, gente con prisa,
  - Personas de distintas edades,
  - Robot, objetos,
  - Luchando contra el viento, a oscuras,
  - Cargado con un saco gigante de arena,
  - Por tierras movedizas,
  - Perseguidos por un perro,
  - Detrás de su enamorada.
- ⊗ En fila, el que va delante inventa una forma de andar y los demás lo imitan. Al llegar a la pared, dan media vuelta y la fila cambia de sentido.
- ⊗ Unimos el movimiento con sonidos: imitamos el movimiento de un tren y su sonido, imitamos movimiento de animales y su sonido. Los alumnos proponen movimientos con sonidos y se representan.
- ⊗ Escuchamos, tumbados en el suelo y con los ojos cerrados, una música con ritmos africanos. Después casi a oscuras, volvemos a escucharla y nos movemos según nos marque su ritmo.

### OBSERVACIONES

Esta sesión está dedicada a identificar, conocer y representar distintas sensaciones, distintas situaciones, distintos conflictos. Pero el fin último es ofrecer al alumno una nueva forma de comunicación, donde entran en juego todos los elementos de su cuerpo, no sólo su expresión verbal.



<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 6</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“EN TEATRO TENGO QUE ESTAR MUY ATENTO”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la atención</li> <li>- Pensar con independencia</li> <li>- Desarrollar la capacidad de percepción, observación y análisis crítico</li> <li>- Conocer su propia voz</li> <li>- Dominar las técnicas expresivas propias de su nivel evolutivo</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>NORMAS:</b> Seguimos trabajando las normas necesarias para conseguir el mayor beneficio de las sesiones: “Hay que aprender a escuchar a los demás” “Nuestro ritmo debe acoplarse al de mis compañeros” “No hablamos todos a la vez” “Respeto su turno”.</li> <li>☉ <b>PSICOMOTRICIDAD:</b> Repetimos ritmos sencillos con palmas, pitos, piernas o el cuerpo entero.</li> <li>☉ <b>VOCALIZACION/ PERCEPCIÓN AUDITIVA / "La palabra camuflada".</b> Invitaremos a un compañero o compañera a salir fuera de la sala mientras los demás se colocan en tres grupos. Cada grupo gritará una sílaba de la palabra pensada, pero todos a la vez siguiendo diversas consignas: - A una palmada del monitor. - Del susurro al grito (levantando el monitor una mano de abajo hasta arriba). - Del grito al susurro (a la inversa de la anterior). - Por ondas (pronunciando todos de manera intermitente mientras el monitor indique con una mano ahuecada). La persona que está fuera debe descubrir la palabra.</li> <li>☉ <b>ANUNCIOS:</b> Ponemos algunos anuncios infantiles de la televisión. Comentamos su interés, su vocabulario, su puesta en escena. Se realizan pequeñas improvisaciones sobre lo visto.</li> <li>☉ Por parejas, se busca un objeto del aula y se construye un anuncio de dicho objetos, inventando el diálogo, los decorados, la puesta en escena, etc.</li> <li>☉ El grupo observa y disfruta de los anuncios elaborados por las distintas parejas. No se critica el trabajo si no es para mejorarlo.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Los juegos de esta sesión tienen distintos ritmos e intensidades ya que se pretende centrar la atención y el respeto por el trabajo de los demás. Es el momento apropiado ya que el grupo está consolidado y todos los integrantes se conocen y mantienen una actitud relajada.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 7

### OBJETIVOS:

#### “EL MIMO”

- Conocer el mimo como parte de la cultura y como forma de expresión
- Conocer y practicar las diferentes calidades del movimiento
- Experimentar los centros de expresión del lenguaje corporal, relacionándolos con el movimiento
- Practicar gestos y posturas relacionándolos con diferentes estados de ánimo y movimientos.
- Improvisar escenas sobre propuestas y situaciones y situaciones

### ACTIVIDADES

- ☉ Explicamos lo que es el mimo y sus recursos principales.
- ☉ Sentados en círculo, el monitor va indicando distintas emociones y los alumnos expresan esa sensación con el gesto de la cara. Después integramos distintas partes del cuerpo.
- ☉ Juego de las Estatuas: Jugaremos en esta ocasión a hacer estatuas, composiciones corporales, libres, primero y luego, sugeridas. El primero saldrá y se colocará frente a los demás y comenzará una composición, iniciando una figura. Aquellos que lo deseen saldrán paulatinamente y compondrán un cuadro plástico.
- ☉ Ponemos título a las composiciones o estatuas realizadas.
- ☉ Después el monitor formará dos grupos y les dará un título para que entre todos realices una nueva composición, siempre iniciada por solo un componente y completada por cuantos deseen. El resto observa. Los títulos sugeridos podrían ser:
  - Policías y ladrones
  - Y un día se llena de poesía las calles de mi ciudad
  - Esto es amor
  - Fotografía de familia numerosa
  - Una boda
  - Esta clase es un desastre
  - Llegan las vacaciones
  - Un partido de fútbol
  - Socorro.
- ☉ Con “música para sentir” nos movemos según la música nos sugiera.

### OBSERVACIONES

En esta sesión se utiliza mucho el modelaje, por parte del monitor, ya que se trabaja gran diversidad de emociones que los niños aún no son capaces de identificar y representar. La inclusión de la totalidad del cuerpo será de forma paulatina y no obligatoria por parte de los integrantes.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 8

### OBJETIVOS:

#### “NOS VAMOS A LA CALLE A SER MIMOS”

- Conocer el mimo como parte de la cultura y como forma de expresión
- Conocer y practicar las diferentes calidades del movimiento
- Experimentar los centros de expresión del lenguaje corporal, relacionándolos con el movimiento
- Practicar gestos y posturas relacionándolos con diferentes estados de ánimo y movimientos
- Improvisar escenas sobre propuestas y situaciones y situaciones

### ACTIVIDADES

- Ⓢ Repasamos todo lo aprendido en la sesión anterior.
- Ⓢ Realizamos ejercicios de psicomotricidad recordando los conceptos tensión-relajación.
- Ⓢ Aprendemos a aguantar la risa: por parejas, uno queda quieto mientras el que se sitúa en frente le intenta hacer de reír a través de gestos y muecas.
- Ⓢ **PREPARAMOS UN PEQUEÑO TEATRO DE CALLE:**  
Imaginamos que estamos en un museo y cada uno se convierte en una estatua. Intenta moverse lo menos posible. Después se divide el grupo y unos siguen siendo estatuas, mientras los otros se pasean por el museo.  
Al sonido de un pandero, vamos cambiando la postura de forma muy lenta. El sonido del pandero imita el sonido de una moneda que el público ofrece al mimo que trabaja en la calle.  
Nos maquillamos la cara de blanco. Se recuerdan las normas básicas de maquillaje explicadas en anteriores sesiones. Los mayores ayudan a los pequeños y el monitor corrige imperfecciones.  
Nos vamos a la calle y con un plan establecido, nos colocamos en distintos puestos, a la señal de una campanilla todos se colocan como estatuas y permanecen así ante el asombro de los viandantes.  
Cada vez que suene la campanilla, que tocará el monitor situado de forma estratégica, cambian de postura para tomar otra distinta.
- Ⓢ Volvemos al aula para compartir verbalmente la experiencia y las emociones sentidas.

### OBSERVACIONES

En esta actividad se puede invitar a las familias a que tengan un primer contacto con lo que realizan sus hijos. Siempre desde una situación de observación y no participación.

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 9</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“VAMOS A CONSTRUIR UNA MÁSCARA”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la textura como elemento del lenguaje visual y valorar la pintura como combinación de colores y texturas</li> <li>- Experimentar con la composición como medio de dominar la intencionalidad expresiva</li> <li>- Fomentar la creatividad y originalidad</li> <li>- Conocer el potencial interpretativo de las máscaras</li> <li>- Reconocer y diferenciar las dimensiones, los planos y los volúmenes.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Escultores de ocasión: Con este juego algunos de los alumnos se convierten en escultores y el resto de sus compañeros son bloques de arcilla que se dejan modelar.</li> <li>☉ Modelando por la voz: Se formar grupos de tres de los cuales, uno hará de escultor dando forma con su voz a una estatua copiada de un modelo. Los dos restantes serán "modelo" y "copia". El modelo se colocará detrás del que haga de copia y compondrá una figura rara y a ser posible, complicada. La copia seguirá las instrucciones, exclusivamente orales, del escultor que intentará aproximarse en el mayor grado posible a la figura original del modelo.</li> <li>☉ Juego colectivo: "Salvavidas especiales": Nos imaginamos que hemos realizado un magnífico viaje por mar, pero hemos naufragado. Ahora nadamos tratando de salvarnos. Llega entonces un helicóptero con el propósito de lanzarnos salvavidas; pero éstos son un tanto especiales puesto que admiten sólo y exclusivamente el número de personas que el director del juego marque.</li> <li>☉ ELABORACIÓN DE MÁSCARAS: nos pondremos por parejas (elegidas por el monitor) y realizaremos una careta con un globo inflado y cubierto con tiras de papel de periódico mojado en agua con Alkil o cola de engomar.</li> <li>☉ Durante la tarea vamos imaginando cómo queremos que sea nuestra careta, qué personaje representará y cómo serán sus facciones.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Material necesario: Globos, periódicos, cola de engomar, témperas, pinceles, lanas, gomaeva, tijeras, etc.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 10

### OBJETIVOS:

#### “VAMOS A CONSTRUIR UNA MÁSCARA II”

- Reconocer la textura como elemento del lenguaje visual y valorar la pintura como combinación de colores y texturas
- Experimentar con la composición como medio de dominar la intencionalidad expresiva
- Fomentar la creatividad y originalidad
- Conocer el potencial interpretativo de las máscaras
- Reconocer y diferenciar las dimensiones, los planos y los volúmenes.

### ACTIVIDADES

- ☉ Comprobamos que nuestras máscaras están secas, recortamos el globo por la mitad y separamos el plástico. Dibujamos los ojos y boca, los recortamos y empezamos a dibujar y colorear todas las facciones que queremos que tengan nuestras máscaras.
- ☉ Mientras se seca la pintura, vemos un video de las principales máscaras de la historia del teatro y diversos ejemplos de culturas populares donde las máscaras son fundamentales.
- ☉ Realizamos pequeñas improvisaciones con antifaces de papel que previamente estaban preparadas.
- ☉ Exponemos las máscaras realizadas en las sesiones.
- ☉ Formamos pequeños grupos y relacionaremos nuestras máscaras preparando, en torno a esta relación establecida, una improvisación que después haremos delante de los compañeros y compañeras de taller.
- ☉ Nos movemos y relajamos con una música suave como lo haría el personaje de nuestra máscara.

### OBSERVACIONES

La máscara se la llevarán los niños a su casa pidiéndoles que sigan adornándola y añadiendo complementos. Cuando ellos deseen, pueden compartir su trabajo creativo con los demás compañeros.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 11

### OBJETIVOS:

#### “APRENDEMOS A RESPIRAR”

- Conocer su propia voz y utilizar la palabra como medio de comunicación
- Desarrollar la vocalización
- Desarrollar la respiración diafragmática
- Potenciar la correcta dicción
- Adquirir hábitos de auto-evaluación
- Expresarse con buen volumen, altura y velocidad adecuada

### ACTIVIDADES

- ⊗ **VOCALIZACIÓN:** El coordinador se sitúa frente al grupo que forma semicírculo. En esta primera toma de contacto se limitan a levantarse para vocear su nombre dirigiendo la voz hacia algún rincón de la sala; los demás hacen el eco.
- ⊗ Una vez realizado el anterior ejercicio, los integrantes del colectivo repiten, uno a uno, una frase que previamente haya señalado el profesor o profesora, procurando que el tono sea distinto en cada uno de ellos, norma ésta que cuidaremos sea cumplida por la mayoría. Las frases pueden ser por ejemplo: - "Las princesas de los cuentos se parecen mucho a ti". - "La lluvia en Sevilla es una maravilla". - "La serpiente sinuosa se arrastraba por el suelo".
- ⊗ Realizamos ritmos sonoros con ruidos, pedorretas, palabras inventadas, sonidos, etc.
- ⊗ Practicamos la respiración diafragmática: nos ayudamos de la mano, después nos tumbamos en el suelo con un objeto encima de nuestro vientre y por último nos controlamos unos a otros.
- ⊗ Por parejas, tenemos una conversación con sonidos.
- ⊗ Preparamos, por grupos, cuentos clásicos que ellos conozcan pero con la máxima de no poder hablar sino actuar con ruidos inventados.

### OBSERVACIONES

Se les pide que entrenen en casa la respiración diafragmática ya que es fundamental para conseguir una buena dicción. Este tipo de respiración se consigue automatizar a través de mucho entrenamiento y práctica

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 12

### OBJETIVOS:

#### “REGALAMOS POESÍAS”

- Conocer su propia voz y utilizar la palabra como medio de comunicación
- Desarrollar la vocalización
- Desarrollar la respiración diafragmática
- Potenciar la correcta dicción
- Adquirir hábitos de auto-evaluación
- Expresarse con buen volumen, altura y velocidad adecuada

### ACTIVIDADES

- ☉ VOCALIZACIÓN: Leemos un pequeño texto para comprobar el nivel lector de los alumnos, sin olvidar el desarrollo madurativo de cada uno de los participantes.
- ☉ Hablamos de la rima, el poema, el tono, la interpretación de una poesía...
- ☉ Cada grupo (asignados por el monitor con integrantes de distintas edades) ensaya la poesía, con tema navideño, que se le asignó en sesiones anteriores. Se corrige el tono, la vocalización y el acompañamiento de movimientos en cada verso.
- ☉ Una vez preparado, cada grupo representa su poesía a los demás.
- ☉ Nos marchamos a una plaza cercana al centro donde por grupos, deben dirigirse a la gente que pasa para pedirles que les deje regalarles una poesía de navidad. Si el oyente accede, tienen que representar su texto utilizando tanto el lenguaje verbal como gestual.
- ☉ Al finalizar, nos reunimos para merendar, contar las anécdotas de la experiencia y consolidar más la integridad del grupo.

### OBSERVACIONES

Esta sesión se convierte en una de las más divertidas y recordadas del taller de teatro. Se convierte en una gran prueba de superación, autoestima, regulación del comportamiento y control de la vergüenza.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 13

### OBJETIVOS:

#### “APRENDEMOS A MOVER NUESTRO CUERPO”

- Iniciarse en la actuación teatral
- Iniciarse en hábitos de autodisciplina y crítica constructiva
- Contar con medios saludables de escape emocional
- Tener libertad para proporcionar ideas de grupo
- Reconocer el propio esquema corporal

### ACTIVIDADES

- ⊗ **VOCALIZACIÓN:** El monitor propone una frase y la repiten todos, procurando cambiar los tonos. Después se repite extremadamente lenta, silabeante, rápida, riendo, llorando. Después se añaden matices del tipo de: como si un padre regaña a su hijo, como un político, como un anciano, etc.
- ⊗ **EXPRESIÓN CORPORAL:** "La mirada expresiva". Caminamos a lo largo de la sala. A una indicación de la persona que dirige la actividad, -golpes en un pandero- deben reaccionar mirando a los demás de una manera señalada: Un golpe: mirando disimuladamente. Dos golpes: con desprecio. Tres golpes: con odio. Un golpe: despectivamente. Dos golpes: con admiración. Tres golpes: con amor
- ⊗ **JUEGO COLECTIVO/ ATENCION AUDITIVA/ "El perro guardián"** Nos situaremos sentados en círculo mientras colocamos a un compañero o compañera en el centro de dicho círculo. Esta persona será nuestro PERRO GUARDIAN. Que estará todo el tiempo con los ojos tapados. Cada uno de los niños deja un objeto personal alrededor del PERRO. Así que cuando, uno a uno, a indicación del monitor, se levante para recuperar su objeto, debe hacerlo con mucho sigilo ya que si es tocado por el guardián, éste tendrá que ocupar su sitio.
- ⊗ **IMPROVISACIÓN:** “Estamos en clase y nos hemos quedado encerrados”.

### OBSERVACIONES

Los ejercicios muestran una dificultad cada vez más creciente, por tanto el nivel de exigencia no será el mismo para todos.



## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 14

### OBJETIVOS:

#### “APRENDEMOS A MOVER NUESTRO CUERPO II”

- Iniciarse en la actuación teatral
- Iniciarse en hábitos de autodisciplina y crítica constructiva
- Contar con medios saludables de escape emocional
- Tener libertad para proporcionar ideas de grupo
- Reconocer el propio esquema corporal

### ACTIVIDADES

- ☉ Nos dirigimos a un punto concreto de la sala y al llegar, cambiamos de dirección. Si vemos que vamos a chocar o hay un obstáculo nos paramos.
- ☉ Dejamos la habitación a oscura y nos movemos en silencio, intentando buscar a los compañeros, reconocerlos e intentando no chocarnos con los demás y con los objetos.
- ☉ Nuestro cuerpo tiene que dar sensación de alegría, tristeza, enfado, prisa, nos hacemos pis, tenemos hambre.
- ☉ Ponemos una música y bailamos libremente con amplios movimientos, después imitamos los movimientos del compañero que señala el monitor.
- ☉ Nos convertimos en la sombra de un compañero. Vamos todo el tiempo detrás repitiendo los movimientos que hace. A una palmada del monitor, cambian los roles.
- ☉ El monitor cuenta una historia y todos lo van representando creando distintas situaciones imaginarias.
- ☉ Aprendemos a desmayarnos sin hacernos daño. Representamos la escena de Blancanieves comiendo la manzana envenenada.

### OBSERVACIONES

El control del cuerpo es imprescindible para su desarrollo personal, social, deportivo y teatral, de ahí su importancia para trabajarlo a través del juego dramático.

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 15</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“VAMOS A BAILAR”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a utilizar la danza como una forma de expresión y relación con los demás</li> <li>- Percibir la música dentro de la danza</li> <li>- Desarrollar la memoria motriz y espacial, a través de la memorización de la estructura de una danza</li> <li>- Utilizar los recursos corporales como forma de seguimiento de una obra musical.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Repetimos sonidos musicales.</li> <li>⊗ A través de una música nos convertimos en :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pelotas, viento, plumas, ramas de árboles, etc.</li> </ul> </li> <li>⊗ Con una música de fondo, cada parte de nuestro cuerpo va creando vida y se va moviendo de forma independiente.</li> <li>⊗ Escuchamos, con los ojos cerrados y en postura cómoda, música de distintas culturas e intentamos imaginar situaciones creadas con la inspiración de esas músicas. Después se vuelven a oír y por grupos se selecciona una y se monta una improvisación.</li> <li>⊗ Ponemos música de batuka y entre todos ensayamos una coreografía muy simple.</li> <li>⊗ <b>IMPROVISACIÓN:</b> Necesitaremos música disco. La fiesta se celebra en una famosa discoteca. Y en la oscuridad del local somos iguales. Así es que debe bailar el grupo en su totalidad. Eso sí; la comida de la fiesta nos ha producido irregularidades, alucinaciones, cambios de personalidad y a veces nos creemos otras personas, asumiendo su rol pero sin dejar de bailar. Así, a indicación del director de juego nos convertimos en:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Una tribu de indios</li> <li>○ Tarzán con monos incluidos.</li> <li>○ Hombres de goma</li> <li>○ Personas de cristal</li> <li>○ Gordos muy gordos</li> <li>○ Personas tan delgadas que pueden casi elevarse.</li> <li>○ Bailarines profesionales</li> </ul> </li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Los alumnos pueden aportar sus propias músicas y compartir con los demás sus gustos.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 16

### OBJETIVOS:

#### “LOS TÍTERES Y MARIONETAS”

- Reconocer la propia identidad en formación a través de un títere
- Fortalecer el lenguaje y su vocabulario a través de la interacción entre el títere y el niño
- Explorar las posibilidades de manipulación de títeres a través de la motricidad fina
- Conocer y experimentar un proceso de creación

### ACTIVIDADES

- ☉ EXPRESIÓN CORPORAL. Imaginamos que somos una marioneta de hilos, vamos moviendo y levantando la parte del cuerpo que el monitor diga, imitando el movimiento de una marioneta cuando se tira del hilo.
- ☉ "De parejas". Un miembro de la pareja, tumbado en el suelo, será una marioneta de hilos; el otro, situado frente a ella, la manejará.
- ☉ CONSTRUCCIÓN DE UN TEATRINO DE MARIONETAS Y TITERES IMPROVISADO: Nos basta dos mesas de igual altura; encima de ellas y sobre cada una, colocaremos una silla (ambas sillas serán también de igual altura). Tomaremos una barra y la apoyaremos en la parte superior de los espaldares de las sillas. Pegaremos entonces a la barra una tira de papel continuo –no demasiado ancha-; cubriremos, asimismo, con papel continuo la distancia existente entre las dos mesas.
- ☉ Nos situaremos frente al teatrino. Dentro de él habrá un grupo, no muy amplio, de compañeros o compañeras. El juego consiste en simular otra voz distinta a la propia leyendo un texto o improvisando un monólogo, con el fin de confundir a los que escuchan. Los demás, a preguntas del director de la actividad, deberán adivinar el nombre del que hable.
- ☉ Jugamos libremente con los títeres que aporta el monitor, utilizando el teatrino y respetando las normas propias de la utilización de un títere de guante: sólo se mueve si habla, se modula la voz, se coloca sin enseñar el brazo, etc.

### OBSERVACIONES

Los títeres utilizados en esta sesión son los más fáciles de utilizar y que podemos encontrar en cualquier aula de infantil. No nos importará demasiado la calidad de la representación tanto como la trasmisión del personaje al muñeco.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 17

### OBJETIVOS:

#### “LOS TÍTERES Y MARIONETAS”

- Reconocer la propia identidad en formación a través de un títere
- Fortalecer el lenguaje y su vocabulario a través de la interacción entre el títere y el niño
- Explorar las posibilidades de manipulación de títeres a través de la motricidad fina
- Conocer y experimentar un proceso de creación

### ACTIVIDADES

- ⊗ EXPRESIÓN CORPORAL. "Máquinas corporales". Nos agruparemos en número de entre seis a ocho miembros. Vamos a ponernos de acuerdo cada grupo para construir, corporalmente, dos máquinas, una real y otra imaginaria (como ejemplo de esta última, una maquina de pintar nubes de colores), máquinas que después mostraremos al resto de los compañeros y compañeras. El movimiento debe estar acompañado con sonidos onomatopéyicos.
- ⊗ "De parejas". Emparejados, uno hará de muñeca de trapo; el otro, jugará con ella. Cambiaremos más tarde.
- ⊗ CONSTRUCCION DE TITERES DE PERCHA, GUANTE DE LANA Y FIELTRO: se les da las indicaciones oportunas para construir un sencillo títere.
- ⊗ Trabajo con los títeres elaborados: les ponemos nombre, voz, movimientos, le inventamos una historia, etc.
- ⊗ Muestra personal de los títeres que hayamos confeccionado. Tras el teatrino, mostraremos nuestros títeres diciendo cómo se llaman y exponiendo el por qué se encuentran allí.
- ⊗ Relacionamos nuestros títeres por afinidad con otros o por compartir una idea común. Se les da cierto tiempo hasta que se formen grupos.
- ⊗ Una vez formados los grupos ( se procurará que haya niños de distintas edades y capacidades) se les pedirá que empiecen a crear un guión para representar con sus producciones.

### OBSERVACIONES

Seguimos con ejercicios de vocalización y expresión corporal pero ya abordamos otros temas relacionados como es la escritura creativa. Siempre contando con las posibilidades de cada uno y respetando las aportaciones de todos.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 18

### OBJETIVOS:

#### “LOS TÍTERES Y MARIONETAS”

- Reconocer la propia identidad en formación a través de un títere
- Fortalecer el lenguaje y su vocabulario a través de la interacción entre el títere y el niño
- Explorar las posibilidades de manipulación de títeres a través de la motricidad fina.
- Conocer y experimentar un proceso de creación

### ACTIVIDADES

- ☉ Recordamos todo lo aprendido en sesiones anteriores sobre el manejo de los títeres.
- ☉ Les enseñamos diversos tipos de marionetas o títeres: de mano, guante, dedo, hilos, marionetas de diversas partes del mundo, títeres de 4 cuerdas, de 5 cuerdas, mixto, etc.
- ☉ Terminamos de elaborar el guión: Se reúnen por grupos de trabajo. La misión consiste en la elaboración de un guion que relacione los títeres (aunque se puede utilizar los que necesiten de entre todos los elaborados por la clase y los aportados por el monitor) y que servirán para la representación de la semana próxima, abierta al resto de los compañeros y de los alumnos de Infantil.
- ☉ Una vez terminado el guión, se ensaya varias veces, con ayuda del monitor, hasta conseguir una buena calidad en la representación.
- ☉ Al final de la sesión todos los alumnos disfrutarán del trabajo preparado por cada uno de los grupos.
- ☉ RELAJACIÓN: “El círculo de los sonidos mágicos”. Nos sentaremos en círculo, con las manos cogidas y los ojos cerrados. El que dirija el juego inicia un sonido gutural que se repetirá de forma intermitente y constante. Cuando éste apriete su mano derecha, da la señal al siguiente para que éste emita el suyo, distinto al anterior y constante e intermitente. Este chico o chica dará la entrada a otro, igualmente con un pequeño apretón de su mano derecha, quien, de igual forma, se unirá a los anteriores, y así hasta llegar al propio director de juego.
- ☉ MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: Primer contacto con la historia que vamos a representar a final de curso. Repartimos el texto.

### OBSERVACIONES

El proceso de creación y representación de teatro marionetas tendrá el objetivo de desarrollar la creatividad, atención y producción grupal. El resultado final será contemplado con los alumnos de Educación Infantil. Será un primer contacto con público de verdad.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 19

### OBJETIVOS:

#### “CARNAVAL”

- Valorar la expresión como forma de comunicación
- Explorar y experimentar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través del juego y de situaciones dinámicas y divertidas
- Aproximarse a un texto creado por un autor
- Diferenciar teatro, narrativa y verso
- Conocer la importancia de un disfraz para enfatizar un personaje

### ACTIVIDADES

- Ⓢ MONTAGE DE UN TEXTO DE AUTOR: Como en la sesión anterior se repartieron los libretos de la obra a representar: “La verdadera y singular historia de la Princesa y el ladrón” de Jose Luís Alonso de Santos. Empezamos con trabajo de mesa para analizar la obra, comentar su historia, resaltar que es una obra de teatro en verso, que es una comedia y que tiene un mensaje muy importante: Los buenos no son tan buenos y los malos no son tan malos, es decir, no debemos tener prejuicios ni elaborar juicios de valor hacia los que nos rodean.
- Ⓢ Reparto de personajes. Todos los miembros tienen un papel en la obra y también tiene otra misión dentro de la representación: ayudante de dirección, encargado de la música, decorados, utilería, etc.
- Ⓢ CARNAVAL: Presentamos el baúl de los disfraces, los niños/as deberán encontrar un vestuario apropiado al personaje que quieren representar.
- Ⓢ Explicamos la importancia del vestuario dentro de una representación de teatro. Vemos la evolución a través del tiempo y distinguimos entre vestuario, complementos, atrezzo, etc.
- Ⓢ Dejamos que los niños se disfracen a su gusto.
- Ⓢ Preparamos pequeñas improvisaciones en torno a los personajes creados.
- Ⓢ Nos vamos a la calle a mezclarnos con la fiesta de carnaval y aprovechamos para repetir nuestras improvisaciones en la calle, también utilizamos la danza aprendida en la sesión dedicada a la música.

### OBSERVACIONES

La obra de teatro “La Verdadera y singular historia de la Princesa y el dragón” es una obra maravillosa para representar con un numeroso grupo de niños de distintas edades. Tiene un texto en verso fluido, gracioso, actual, muy cercano a los niños y muy musical que facilitaba su memorización.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 20

### OBJETIVOS:

#### “SEGUIMOS APRENDIENDO”

- Integrarse en la sociedad, basándose en el respeto, ayuda y reconocimiento mutuo, en la empatía, sin evidencias de envidia ni afán de competencia
- Pensar con independencia
- Tener libertad para proporcionar ideas de grupo
- Iniciarse en la actuación teatral
- Reconocer en el teatro valores que van más allá del simple entretenimiento

### ACTIVIDADES

- ⊗ **VOCALIZACIÓN:** Decimos los números utilizando la respiración diafragmática y usando una respiración cada vez más larga.
- ⊗ Realizamos ejercicios de relajación de la garganta y cuerdas vocales. Pronunciamos sílabas, palabras, frases y trabalenguas cada vez más complicadas.
- ⊗ Explicamos el concepto protagonista-antagonista: uno debe conseguir algo del otro utilizando multitud de formas de expresión y comunicación. Realizamos improvisaciones relacionadas con el tema:
  - Policía- ladrón
  - Leñador- árbol
  - Padre- hijo
  - Profesor – alumno
  - Cazador- animal
  - Pescador- pez
- ⊗ **MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: MEMORIZACION.** En el tiempo dedicado al proceso de creaciones colectivas, dejaremos en esta ocasión un espacio a la memorización del texto. Sentados en círculo, iremos diciendo dicho texto de memoria, registrándolo todo en una grabadora. Después escucharemos y matizaremos la entonación, la inflexión, el tono de la voz y todas aquellas cuestiones relacionadas con el tema. Debemos ser buenos críticos con nosotros mismos y con los demás, para que así consigamos la mayor precisión en la dicción.

### OBSERVACIONES

Esta sesión está dedicada a proyectar todo lo aprendido hasta el momento a otros campos personales que no sean exclusivamente el taller de teatro. Como siempre utilizaremos la metodología del juego teatral.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN: 21

### OBJETIVOS:

**“SEGUIMOS JUGANDO PERO TAMBIÉN EMPEZAMOS A PREPARAR NUESTRA OBRA”**

- Observar y explorar su entorno
- Desarrollar sus capacidades afectivas
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes
- Desarrollarse en habilidades que supongan movimiento, gesto y ritmo

### ACTIVIDADES

- ☉ VOCALIZACIÓN: Movemos los labios rápidamente, lentamente, muy exagerado, etc. Imitamos una sirena.
- ☉ Repetimos frases rítmicas: -“Alcachofa que te chafo”. – “El mar golpea las olas de forma despiadada”. – “Y el cielo escucha el paso ligero de las estrellas”
- ☉ IMPROVISACIÓN: Sale uno de los integrantes y cuando entra en la sala se lo encuentra llena de borrachos, locos, camareros, bailarinas, músicos, soldados.
- ☉ Empezamos a movernos por la sala según un personaje determinado que menciona el monitor (estos personajes son los que aparecen en nuestro texto). Todos imitan y crean nuevos movimientos para cada uno de los personajes.
- ☉ MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: TRABAJO DE MOVIMIENTO A PARTIR DE LAS UNIDADES DE ACCION DETERMINADAS. Unidad a unidad de acción, *“dibujaremos”* en esta sesión los movimientos que los distintos personajes trazarán sobre el escenario, en relación con las acciones que desarrollarán a lo largo de la obra. Se debe preparar la estrategia de movimiento adecuada, la que cada uno de los personajes acompañará al texto para llenar de vida al personaje.
- ☉ Relajación: en círculo masajeamos la espalda del compañero, después lo hacemos con suaves golpecitos.

### OBSERVACIONES

Una vez aprendido el guión casi nos olvidamos de él y empezamos a jugar con la historia, con sus personajes y sus movimientos. La intención es que todos participen, todos aporten y todos construyan la obra, tanto los que tienen un gran papel como los que tienen un papel secundario. En el proceso, lo importante es pasarlo bien y participar todos.



<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:22</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“SEGUIMOS JUGANDO PERO TAMBIÉN EMPEZAMOS A PREPARAR NUESTRA OBRA II”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar y explorar su entorno</li> <li>- Desarrollar sus capacidades afectivas</li> <li>- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes</li> <li>- Desarrollarse en habilidades que supongan movimiento, gesto y ritmo</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>EXPRESIÓN CORPORAL:</b> Les damos a cada alumno un vaso de agua y después de tomar un traguito, debemos gesticular las siguientes sensaciones: frío, caliente, asco, buen sabor, veneno, etc.</li> <li>☉ <b>IMPROVISACIÓN:</b> Con una sola frase “Cierra la puerta” creamos escenas con distintas matizaciones: afirmativo, súplica, interrogativo, enfado, pánico, íntimo, etc.</li> <li>☉ <b>TRABAJO SOBRE LOS PERSONAJES:</b> En círculo van entrando cada uno de los personajes y le realizamos una entrevista sobre su vida. Los niños deben inventar una vida creíble a su personaje para poder utilizar esos recursos en la representación.</li> <li>☉ <b>MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: IMPROVISACION EN TORNO A CONFLICTOS SUGERIDOS:</b> A/ “Los diez minutos antes” B/ “Los diez minutos después”. La sesión estará dedicada por entero a la improvisación, siempre en relación con el ensayo de las distintas unidades de acción que configuran las creaciones colectivas. Buscando para ello fórmulas que faciliten dichas improvisaciones, de manera que, una a una, las unidades de acción cobren una dimensión nueva, abordándolas, por ejemplo, desde puntos de vista diferentes, inventándose situaciones totalmente distintas, paralelas o radicalmente contrarias a las que habíamos pensado en un principio. Con estas improvisaciones surgirán, sin duda alguna, acciones nuevas que permitirán corregir, aumentar, modificar algo o, simplemente, dar una visión más amplia y total de la obra.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Máxima importante: el personaje debe salir de dentro hacia fuera, no es sólo decir un texto sino creernos de verdad que somos el personaje.</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:23</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“DÍA DEL LIBRO”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfrutar de la lectura de cuentos clásicos</li> <li>- Desarrollar sus capacidades afectivas</li> <li>- Despertar el interés por realizar actividades lúdicas para disfrute de los demás</li> <li>- Iniciarse en la técnica del cuentacuentos</li> <li>- Iniciarse en las habilidades expresivas de movimiento en una escena y de relación de personajes</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: IMPROVISACIONES EN TORNO A CONFLICTOS SUGERIDOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A/"Entre líneas": adivinamos y expresamos cosas que no dicen los personajes a través del autor, pero que, seguro, podría decir.</li> <li>○ B/ "Asociaciones entre personajes": Establecemos líneas de relación entre los diversos personajes de la obra y las estudiamos.</li> <li>○ C/ "Desasociaciones: Jugamos ahora a cambiar esas relaciones radicalmente. Por ejemplo dos personajes que son enemigos imaginamos que se convierten en amigos. El malo se convierte en bueno, etc.</li> </ul> </li> <li>☉ Ensayo de las primeras escenas o unidades de trabajo.</li> <li>☉ Seleccionamos varios cuentos muy sencillos y repasamos la entonación y expresión correcta para ser un buen cuentacuentos.</li> <li>☉ Preparamos tres grupos: cada uno de ellos elige un cuento, prepara la locución y mientras uno de los integrantes hace de narrador, los demás dramatizan el cuento con gestos, mimo y frases cortas y representativas.</li> <li>☉ Preparamos todo el montaje, vestuario, decorados, etc. para que al día siguiente puedan contar y representar los cuentos a sus compañeros de clase, con motivo del día del libro</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Los cuentos elegidos pueden ser clásicos como los tres cerditos, la ratita presumida, pueden ser de la literatura actual o pueden ser creados por ellos mismos.</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:24</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“NUESTRA OBRA SIGUE CRECIENDO”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar las técnicas, prácticas y artes del hecho teatral</li> <li>- Desarrollar la imaginación no utilizando los cauces normales</li> <li>- Seguir secuencias espaciales y temporales dentro de una escena</li> <li>- Dominar el movimiento dentro del espacio escénico</li> <li>- Desarrollar todas las capacidades expresivas, creativas y comunicativas, favoreciendo la autonomía personal como un valor en sí mismo</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ⓢ <b>VOCALIZACIÓN:</b> Realizamos ejercicios de calentamiento de la voz a través de sonidos cantados.</li> <li>Ⓢ <b>EXPRESIÓN CORPORAL:</b> Amasamos pan: - está muy duro, - añadimos agua y está demasiado blando, - hacemos diferentes panes, - no nos da tiempo, - se nos ha caído una mano, - no sabemos hacerlo, - nos da asco la masa, - etc.</li> <li>Ⓢ Empezamos a hablar del vestuario que necesitamos para la representación. Tenemos una reunión con los padres para exponerles la idea y pedirles ayuda para la elaboración de los trajes.</li> <li>Ⓢ <b>IMPROVISACIÓN:</b> Realizamos pequeñas improvisaciones alrededor de los personajes de la obra. Las situaciones tienen que ser no cotidianas, absurdas, divertidas.... Pero los alumnos no deben perder las características de sus personajes.</li> <li>Ⓢ <b>MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: ENSAYOS.</b> Una vez confirmada globalmente la creación colectiva, necesitamos realizar los ensayos correspondientes; esta vez lo haremos todo seguido, tal como será en la representación... Aunque si aún se siguen ocurriendo innovaciones, no se debe dudar en incorporarlas (nunca se cierra por completo el proceso de montaje de un texto, puesto que ésa es la señal más clara de que ese texto está vivo e imbuido por el fenómeno vital de la comunicación).</li> <li>Ⓢ <b>RELAJACIÓN:</b> Hacemos mentalmente y tumbados en reposo, un repaso por: - los latidos del corazón. – pulso sanguíneo. – digestión. – respiración, etc.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>La metodología de las sesiones ha cambiado notablemente y aunque se sigue con el juego como principal motor, los ensayos y actividades que necesitan más concentración e interés han tomado más espacio dentro de la sesión.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:25

### OBJETIVOS:

#### “HOY TOCA TEATRO DE SOMBRAS”

- Reconocer la propia identidad en formación a través del títere
- Fortalecer el lenguaje y su vocabulario a través de la interacción entre el títere y el niño
- Explorar las posibilidades de manipulación de títeres a través de la motricidad fina.
- Conocer y experimentar un proceso de creación

### ACTIVIDADES

- Ⓢ Explicamos las técnicas básicas para realizar teatro de sombras.
- Ⓢ EJERCICIOS DE APROXIMACION A LAS SOMBRAS CORPORALES A/ Uno a uno, saldrá por detrás de la pantalla que hemos colocado en medio de la clase. Los compañeros deben identificarlo. B/ Individualmente, realizarán determinadas acciones pantomímicas, tales como:
  - aserrar una tabla
  - clavar un clavo
  - partir madera
  - descorchar una botella
  - cocinar
  - llamar a una puerta
  - telefonar.
- Ⓢ Por parejas o en pequeños grupos, trabajamos escenas como éstas:
  - una escena amorosa (recordad a "Romeo y Julieta")
  - un combate de boxeo
  - una operación quirúrgica
  - una pequeña orquesta
  - una peluquera con su cliente. Etc.
- Ⓢ Realizamos improvisaciones con objetos o marionetas creadas para hacer teatro de sombras.
- Ⓢ MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: ENSAYOS.

### OBSERVACIONES

El teatro de sombras ofrece muchas posibilidades dramáticas que posibilitan miles de juegos con los niños. Solamente necesitamos un foco y una pantalla, sábana o papel continuo entre el foco y el público. Es un recurso maravilloso para los niños que aún no controlan su nerviosismo o tienen falta de autoestima.

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:26</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“ EL DECORADO DE NUESTRA OBRA”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la pintura como combinación de colores y texturas</li> <li>- Experimentar con la composición como medio de dominar la intencionalidad expresiva</li> <li>- Fomentar la creatividad y originalidad</li> <li>- Reconocer y diferenciar las dimensiones, los planos y los volúmenes</li> <li>- Desarrollar todas las capacidades expresivas, creativas y comunicativas, favoreciendo la autonomía personal como un valor en sí mismo</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>VOCALIZACIÓN:</b> Nos hablamos unos a otros cantando y entonando.</li> <li>☉ <b>PSICOMOTRICIDAD:</b> Uno de los alumnos camina y el otro le sigue observando e imitando todos sus movimiento. Después, el observador tiene que imitar los movimientos de su pareja delante de toda la clase.</li> <li>☉ Realizamos ritmos con vasos de plástico y palmas, formando melodías sencillas</li> <li>☉ <b>ELABORACIÓN DEL DECORADO:</b> Participamos en la elaboración de parte del decorado que utilizaremos para la representación. La labor será pintar, recortar, arreglar los complementos a utilizar, pegar elementos naturales, etc. El material que utilizaremos tiene que ser sólido, muy manejable y al mismo tiempo, bastante ligero, siendo sus materiales muy diversos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gomaespuma ( el más recomendable y el más útil, porque nos permite jugar con volúmenes y no pesa)</li> <li>○ madera</li> <li>○ cartón</li> <li>○ papel</li> </ul> </li> <li>☉ <b>MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: ENSAYOS.</b> Seguimos ensayando cada uno de los actos y escenas. Ya no necesitamos el apoyo del guión y aprendemos a reaccionar si nos equivocamos o si no sabemos seguir el texto. Matizamos cada uno de los gestos utilizados y ampliamos entre todos pequeñas innovaciones que enriquezca nuestra obra.</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>El decorado debe ser sencillo, fácil de mover y colocar y que ayude a transmitir la idea principal de la obra. Podemos pedir ayuda a algunos papás o compañeros del colegio para su elaboración. Pero no debemos olvidar que los alumnos deben participar del proceso.</p>	

<b>TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:27</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	<p><b>“LAS LUCES Y EL SONIDO”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber colaborar en la preparación técnica de una obra de teatro</li> <li>- Reconocer el sonido y la música como parte fundamental de cualquier representación</li> <li>- Encontrar en su cuerpo ( manos, voz, gesto, mirad, movimiento...) recursos comunicativos y disfrutar con ellos</li> <li>- Realizar una crítica del hecho dramatizado.</li> <li>- Analizar los personajes y las situaciones representadas</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ <b>MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: ENSAYO CON LUZ Y SONIDO.</b> Todos los equipos de trabajo se encontrarán a las puertas de la representación. Será, pues, el momento de probarlo todo. Los subgrupos técnicos habrán terminado los decorados, buscado la música que apoye determinados pasajes de la obra, estudiado la iluminación, seleccionado y habilitado el atrezzo y la utilería del espectáculo (todos los utensilios y muebles que aparecerán en la representación), etc.</li> <li>☉ Vamos, por tanto, a realizar un ensayo con todos los elementos... Y si algo no sale como queremos, aún nos quedará otra sesión para corregir.</li> <li>☉ Realizamos las invitaciones para anunciar el estreno de la obra. Serán los alumnos mayores los encargados de realizarlas y los pequeños de poner una nota de color. Se entregará a las familias, profesores, compañeros, amigos, etc.,</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES</b>	
<p>Se acerca el final del camino y es el momento de disfrutar de lo conseguido, de educar para superar la frustración por si sale algo mal y de animar a luchar por conseguir sus objetivos. Debe ser un momento clave que enseñe pautas de comportamiento en la vida real.</p>	

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:28

### OBJETIVOS:

#### “NOS VAMOS DE EXCURSIÓN”

- Promover y potenciar la creatividad y el pensamiento divergente
- Poder transportarse con la imaginación, a otros momentos históricos
- Comportarse debidamente en un espectáculo
- Integrarse en el grupo, promoviendo las relaciones y la comunicación entre los miembros del grupo

### ACTIVIDADES

☉ Es el momento de tomarnos un respiro y después del duro, pero gratificante, trabajo realizado a lo largo de todo el curso, dedicamos una tarde para conocer y disfrutar de una obra de teatro realizada por profesionales.

Será nuestra excursión como grupo, será nuestro viaje de fin de curso.

Visitaremos el Taller de teatro de la Compañía Til Til y después de asistir a su función, tendremos un encuentro con los integrantes de la compañía donde escucharemos sus consejos, sus historias y sus anécdotas. Para finalizar, recibiremos una clase de juego dramático sobre el escenario de un teatro de verdad.

Esta actividad nos servirá para fomentar la unión del grupo y de cada uno de los participantes, para divertirnos y para prepararnos para la representación final de nuestra obra.

### OBSERVACIONES

Es importante formar a nuestros alumnos como espectadores de teatro, como consumidores de artes escénicas. Eso repercutirá en su formación personal.

También es importante crear situaciones fuera del taller donde se generalicen todas las actitudes trabajadas en el aula, especialmente las relacionadas con la competencia emocional: confianza en sí mismo, asertividad, destreza social, empatía, etc.

## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:29

### OBJETIVOS:

#### “ LLEGÓ EL MOMENTO”

- Potenciación de la Expresión Corporal, Plástica y Musical
- Disfrutar con la dramatización
- Valorar y participar en los procesos de creación, comunicación y recepción artística como instrumentos de expresión de ideas y valores, y como marco para el encuentro, el diálogo y la deliberación entre los seres humanos.

### ACTIVIDADES

- ☉ MONTAJE DE UN TEXTO DE AUTOR: ENSAYO GENERAL CON LUZ, SONIDO, VESTUARIO, DECORADO Y UTILERIA. Y llega, por fin, el día en el que el grupo se convierte, esencial y globalmente, en creador porque, de alguna manera, se cierra un tanto el ciclo con la representación de la obra, con los aplausos de un público que premie el esfuerzo colectivo a lo largo de todo un proceso.
- ☉ Debe prepararse bien antes de la representación todos los detalles: iluminación, sonido utilería... Sería interesante hacer unos programas de mano (aunque sean un tanto “caseros”; así serán más auténticos) con el nombre del grupo, título de la obra, sinopsis argumental y reparto. Y unos buenos carteles, colocados en sitio visible y con suficiente antelación, completarán mucho más todo el proceso.
- ☉ Es el momento de invitar a los papás para que sean testigos del ensayo general y sean los primeros en disfrutar de la representación. Sabemos que aunque no salga todo bien, ellos serán nuestros fans incondicionales y serán nuestro mayor apoyo emocional.

### OBSERVACIONES

La familia constituye una parte fundamental de todo este proceso, deben estar informados de todo lo que se ha realizado, deben ser aconsejados en su forma de actuar si así se considera necesario, deben ayudar, apoyar y disfrutar del proceso y por último deben evaluar los logros conseguidos de sus hijos y su entusiasmo hacia la actividad.



## TALLER DE DRAMATIZACIÓN. SESIÓN:30

### OBJETIVOS:

#### “SE ABRE EL TELÓN”.

- Conocer los recursos de grabación en vídeo como resumen e inmortalización de una tarea artística efímera
- Comportarse debidamente en un espectáculo
- Saber colaborar en la preparación de vestuario, decorados, manipulación de aparatos, etc.
- Disfrutar de la representación
- Controlar los nervios en momentos de estrés

### ACTIVIDADES

- Ⓜ REPRESENTACIÓN PÚBLICA: por fin se abre el telón, todo preparado para que tanto el público, las familias y los actores disfruten.  
Y lo más importante es que todos van a recibir su aplauso porque todos lo habrán hecho igual de bien
- Ⓜ EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA. Y con la representación, una actividad igualmente importante: la evaluación. Buscaremos un momento y un lugar después de la función para analizar, junto con los compañeros, todo lo que hemos llevado a cabo, las sensaciones que hemos sentido, los momentos vividos, las cosas aprendidas, los sueños por venir. Y repasar cada imagen grabada, cada foto tomada y convertirlo en una sonrisa que cada niño guardará para formar parte de su vida.

### OBSERVACIONES

“El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana.....” (Federico García Lorca)

Una experiencia maravillosa.....para todos.

### 9.5. Evaluación.

En el lenguaje cotidiano evaluar significa estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar, señalar el valor o atribuir valor a algo. En este sentido, evaluar es un proceso por el que recogemos información, la comparamos o contrastamos y tomamos decisiones al respecto. En consecuencia cualquier proceso evaluativo comporta: obtener información, utilizando para ello determinadas técnicas o estrategias; comparar la información obtenida con algún criterio externo o interno de carácter evolutivo o normativo; y tomar decisiones, ya que evaluar es valorar con un propósito, y de acuerdo con éste la evaluación puede ser de tipo diagnóstico, pronóstico, informativo, formativo, innovador, etc.

En el currículum en general y en las materias artísticas particularmente la evaluación ha de ser no sólo formativa sino formadora, en el sentido de que ha de estar fundamentada en el autoaprendizaje, pues se trata de que el aprendiz controle sus propios resultados; ha de ser continuada, pues el proceso artístico exige de una actitud de valoración permanente; ha de ser comprensiva e inclusiva de lo multicultural, tomando en consideración las diferencias, los valores, las creencias y los sentimientos de los sujetos; y ha de ser adaptativa y polivalente, pues ofertará no sólo alternativas diferenciadas de procedimientos sino que considerará que cualquier situación de aprendizaje o formación puede ser utilizada con fines evaluadores.<sup>151</sup>

Como comentan los autores Laferrière y Motos (2003) en “*Palabras para la acción*” la complejidad de la evaluación se acentúa cuando se trata de evaluar materias artísticas. Un modelo multidimensional de la evaluación en dramatización-teatro ha de responder a estas preguntas:

- ❖ ¿Quién evalúa?: la evaluación creativa ha de tener un enfoque participativo, por ello tienen que tomar parte en ella todos los agentes del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este caso, nos referimos al alumnado, el grupo, el monitor

---

<sup>151</sup> Consultado en [http://postgradoteatroenlaeducacion.wikispaces.com/file/view/EVALUACION\\_PRACTICAS\\_ESCENICAS\\_Motos-Laferriere.pdf](http://postgradoteatroenlaeducacion.wikispaces.com/file/view/EVALUACION_PRACTICAS_ESCENICAS_Motos-Laferriere.pdf)

teatral, el terapeuta, el logopeda, el tutor, el orientador, la familia, y cualquier persona que participe del proceso.

- ❖ ¿Qué evaluar? El conocimiento, las destrezas y actitudes desarrollados por los alumnos, la evolución del grupo, el desarrollo de los talleres, la actuación del monitor. El proceso y el producto de acuerdo con unos criterios fijados de antemano. Y especialmente se evaluará todos los avances y participaciones de los alumnos que han sido incluidos en el taller de dramatización para trabajar de forma complementaria sus necesidades educativas especiales.
- ❖ ¿Cómo evaluar? Cuando se mezclan las exigencias de la objetividad y la subjetividad es cuando la evaluación puede llegar a ser creativa, por tanto en la práctica docente habrá que recurrir tanto a procedimientos cualitativos como a cuantitativos. En cuanto, al modo de evaluar, en los recursos y medios utilizados se ha de romper con los moldes de la homogeneidad y uniformidad para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, en coherencia con la visión comprensiva e inclusiva, que tiene en cuenta las diferencias de los sujetos y los contextos. Se han utilizado diferentes procedimientos y técnicas de investigación, se ha utilizado la triangulación como estrategia de verificación y se han utilizado instrumentos y recursos de recogida de información de modo que han permitido una mayor comprensión de los fenómenos evaluados.
- ❖ ¿Cuándo evaluar? La evaluación formativa se ha realizado antes del aprendizaje, durante el desarrollo de las sesiones y al finalizar el proceso. Contando con la ayuda de un segundo monitor que facilitaba la recogida de información.

Los resultados de la evaluación creativa en arte dramático a veces son difíciles de presentar por escrito, porque como afirma Laferrière (2003) la evaluación, al igual que la representación teatral o un espectáculo, es efímera y fugaz. Este tipo de evaluación se ha de realizar utilizando el desequilibrio y lo lúdico, pues si no se estropea la espontaneidad, componente básico de la actividad dramática. Por tanto, dada

la naturaleza de nuestra materia podemos establecer como principio general que cualquier actividad teatral o de dramatización puede servir para evaluar.<sup>152</sup>

### **Orientaciones para la evaluación**

Es necesario establecer que en este nivel educativo no se trata de enseñarles unas técnicas actorales precisas, de aprender tal gesto o tal mímica, sino más bien de proporcionarles ocasión para explorar la riqueza ilimitada de este lenguaje del lenguaje dramático.

En consecuencia, los objetivos que el docente o monitor deben plantearse ante el proceso de evaluación son:

- Valorar el grado de interés y voluntariedad del alumnado
- Dar más importancia al proceso que al resultado
- Considerar que los resultados están en función de las posibilidades personales
- Valorar la creatividad y la originalidad
- Apreciar el nivel de formación artística alcanzado
- Constatar el grado de participación en actividades individuales y colectivas
- Tener en cuenta el adecuado comportamiento y respeto por las cosas, espacios y personas
- Potenciar la auto - evaluación.

Se trata de llevar un seguimiento sobre el conjunto de la práctica en los talleres y no sobre el resultado final. La medida de la evaluación, para el grupo en general, apuntará al proceso de improvisación y creación, así como los criterios de participación, implicación, autonomía y asiduidad. (Motos, 2003)<sup>153</sup> Y para los alumnos centro de

---

<sup>152</sup> Consultado en [http://postgradoteatroenlaeducacion.wikispaces.com/file/view/EVALUACION\\_PRACTICAS\\_ESCENICAS\\_Motos-Laferriere.pdf](http://postgradoteatroenlaeducacion.wikispaces.com/file/view/EVALUACION_PRACTICAS_ESCENICAS_Motos-Laferriere.pdf)

<sup>153</sup> MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*". Ciudad Real. Naque Editora

estudio, se establecerán, además, los indicadores de evaluación que hacen referencia a su desarrollo lingüístico y conductual.

### **Instrumentos para la evaluación**

Se han empleado procedimientos básicamente cualitativos pero que respondan al rigor y objetividad que requiere la tarea de evaluar los aprendizajes de los alumnos y alumnas con cierta fiabilidad y validez. (En el capítulo ocho de esta tesis están desarrolladas cada una de las herramientas utilizadas). Entre ellas cabe destacar:

- La observación como fuente primera y básica para obtener datos.
- La entrevista, que permite recabar datos sobre aspectos más difíciles de observar.
- El análisis de tareas, que se realiza básicamente en la fase de retroacción.
- La triangulación, que ha posibilitado el contraste de datos obtenidos por varios profesionales y distintos métodos.
- Las escalas de valoración y listas de control, con los que el investigador ha recogido los aprendizajes realizados.
- Los cuadernos de campo donde se anotan los hechos significativos de la conducta de un alumno o de alumna a lo largo de un periodo determinado.

Por último, debemos contar con la auto – evaluación que puede realizarse de forma oral o escrita. Lo importante es ofrecer la oportunidad de que el alumnado comunique sus impresiones, destacando los aspectos positivos, negativos y otras incidencias que hayan tenido lugar a lo largo de los talleres.

La retroacción es el momento más favorable de la clase para convertirse en un medio de auto evaluación, ya que permite a los alumnos y alumnas profundizar en el conocimiento de sí mismos y del entorno y les da la oportunidad de expresar (mediante la palabra, el dibujo, la mímica, etc.) el conocimiento y destrezas adquiridas. Al mismo tiempo, ofrece al profesorado la oportunidad de completar la evaluación de los alumnos, relacionando la información que hayan recogido con la que éstos les proporcionan.

Debemos resumir que la evaluación ha de ser entendida como la recogida de información necesaria sobre los alumnos, profesores y desarrollo curricular y demás elementos que intervienen en el proceso educativo para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo de manera que se pueda diagnosticar la situación y elaborar juicios de valor al objeto de facilitar la toma de decisiones de cara a la optimización.

*“Se evalúa para conocer la realidad, para valorarla, para tratar de mejorarla y para rendir cuentas”.* (Laferrière y Motos, 2003).



## Capítulo 10

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

## 10. CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez terminado todo el trabajo de investigación y después de realizar un largo camino donde se han mezclado sensaciones encontradas de tareas agotadoras junto con sesiones inolvidables, pasamos a exponer las principales conclusiones a las que se han llegado:

El objetivo principal era comprobar si las actividades dramáticas permitían que todos los alumnos desarrollasen sus capacidades artísticas y comunicativas desde una metodología activa, dinámica y lúdica. Esta idea surgió al trabajar durante varios cursos lectivos con un grupo de alumnos de Infantil y Primaria que pertenecían al taller de teatro que formaba parte de las actividades extraescolares del colegio donde trabajamos. A lo largo de las sesiones se pudo comprobar cómo los alumnos mejoraban, sobre todo, en competencia social y ciudadana, competencia lingüística y competencia emocional. Pero llamó principalmente la atención como aquellos alumnos que tenían algunos problemas en relación al currículum o que estaban dentro del programa de refuerzo o apoyo del centro, también manifestaban un gran progreso en las competencias mencionadas anteriormente. Ese fue el motivo para adentrarnos en la investigación de este campo, partiendo de un análisis de las fuentes y planteando un estudio cualitativo que nos llevaría a la hipótesis de trabajo.

En primer lugar, y como se puede comprobar en el capítulo uno, se partió del término Creatividad ya que consideramos que es de vital importancia dar apertura a una educación liberada, permanente, dispuesta al cambio y, sobre todo, que contribuya significativamente a la adquisición de información, a la solución y planteamientos de problemas de manera divergente y al fortalecimiento de habilidades educativas.

La educación creativa o para la creatividad, es una exigencia social para hacer factible la formación de personas capaces de superar las deficiencias; producidas por una educación excesivamente racionalizada. Y por lo tanto, debía ser nuestro punto de partida en la elaboración de esta herramienta metodológica, quedando establecida la relación entre creatividad y dramatización.



En el capítulo dos hemos intentado establecer la necesidad de que el teatro esté presente en nuestros centros ya que como afirma García del Toro (2008) las dramatizaciones en el aula, siempre y cuando estén relacionadas con el mundo que rodea a los niños y niñas, tienen un gran valor ya que les permite participar activamente en ellas. Pueden ser de suma utilidad para la enseñanza de ciertas materias y especialmente motivador en algunas situaciones de aprendizaje. Y así lo hace significar las distintas leyes que últimamente rigen los principios generales de nuestro sistema educativo. Por tanto, podemos considerar la dramatización como actividad globalizadora de aprendizaje para la educación en valores, como herramienta interdisciplinar, como recurso unificador en el contexto escolar y por último, como herramienta unificadora en el tratamiento de necesidades educativas especiales.

Y es en este último punto en el que nos hemos centrado ya que sabemos que algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden manifestar sus conflictos de muy diversas maneras (retraimiento, timidez, decepción, exhibición, insensibilidad, agresión, etc.), pero todos comparten un rasgo común: falta de autoestima, falta de confianza en sí mismo y falta de confianza en los demás. Consideramos que la sesión de juego teatral crea el ambiente adecuado y el marco ideal para promover estos cambios. Pero los beneficios no se limitan a los niños con necesidades especiales ya que los demás compañeros pueden aprovechar la experiencia para mejorar sus habilidades de comunicación, creatividad, aumento de la conciencia social, pensamiento independiente, verbalización de opiniones, desarrollo de valores y por supuesto, como menciona Furness (1987), la apreciación del arte dramático.

En el capítulo tres, se hace un estudio de todos los campos de actuación que deben ser trabajados a través del juego teatral bajo el prisma de la creatividad. Este tipo de juegos o actividades contribuyen poderosamente al aspecto formativo, tanto desde el punto de vista de la integración social como del crecimiento individual. Pero siempre teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: Se debe partir de lo general a lo particular. Lo importante es el proceso, el resultado es secundario. No precisa ningún espacio especial, puede hacerse en la propia clase. Debe respetarse la inventiva de los

alumnos. No debe olvidarse que los actores son chicos que juegan. Y cualquier proyecto debe finalizar en un trabajo terminado.

Podemos concretar que los campos de actuación son: juego teatral, ejercicio dramático, expresión corporal, mimo, improvisaciones, pantomima, teatro de títeres y marionetas, creación de máscaras, ritmo, danza y preparación de una obra de teatro. Como se puede observar a lo largo del capítulo, se ha realizado un trabajo de programación de objetivos, contenidos y principios metodológicos de cada uno de los bloques temáticos mencionados. Lo fundamental, como dice Tejerina, es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niño/a y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo.

Este planteamiento de Isabel Tejerina nos sirve para adentrarnos en el contenido del siguiente capítulo ya que, como menciona la autora, es fundamental su participación y desarrollo emocional dentro de la actividad. En el capítulo cuatro establecemos la relación entre Inteligencia Emocional y teatro ya que durante la dramatización y los juegos creativos, la ficción y la realidad se unen para abrir las puertas de la imaginación, la ilusión, la invención y el placer que conlleva participar y comunicarse con los demás. Es decir, reforzar su autoestima, el conocimiento del propio yo, la relación con los demás, el encuentro de nuevas formas de comunicación, la empatía y la asertividad social. Elementos todos ellos de la Inteligencia Emocional y por lo tanto, imprescindibles en la investigación de este trabajo. Es por ello, que nos hemos detenido a analizar cada una de las competencias emocionales a desarrollar y fomentar en nuestros alumnos, concluyendo como defienden Mayer y Salovey en la necesidad de elaborar programas psicopedagógicos de intervención específica directamente conectados con la Inteligencia Emocional. Nuestro trabajo encuentra un eje de actuación de dichos programas a través del juego dramático esperando que en un futuro no lejano podamos disponer de estos logros, fruto de años de investigación y reflexión.

En el capítulo cinco se concretan cuales son algunas de las situaciones especiales que pueden ser tratadas con el teatro como estrategia metodológica. En los estudios realizados, se ha llegado a poner de manifiesto que el apoyo colaborativo entre alumnos

ordinarios y alumnos con necesidades especiales ha producido mejores resultados en cuanto a autoestima, rendimiento académico e interrelaciones sociales. Pero esta interacción no suele darse de modo espontáneo; es necesaria una intencionalidad operativa por parte del profesor que actúe desde una perspectiva cuyo eje principal sea la inclusión responsable, a través de la sensibilidad social y cambios en los enfoques metodológicos.

Como objeto de estudio, se ha elegido dos grandes grupos: varios problemas en la adquisición del lenguaje y algunos problemas conductuales.

Dentro de los problemas del lenguaje se ha analizado las Dislalias como trastorno de algún o algunos fonemas, ya sea por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos del habla o por la sustitución de éstos por otros de una manera inadecuada e impropia en personas que no muestran patologías comprometidas con el Sistema Nervioso Central, ni en los órganos fono articulatorios a nivel anatómico. Y La Disfemia como repetición o prolongación frecuente de los sonidos o de las sílabas y que perturba notablemente la fluidez del lenguaje.

Dentro de los problemas de la conducta se ha realizado el estudio de la Hiperactividad como incapacidad de controlar sus acciones, muestra de impulsividad y falta de reflexión. El Retraimiento social como alteración en las conductas de cooperación con los compañeros y ausencia de interacción con ellos y el profesor. Y la falta de Atención como incapacidad del mantenimiento prolongado de la fijación en actividades dirigidas, libres o semidirigidas por el maestro o por el grupo.

A partir del capítulo seis, y una vez realizado el estudio de cada uno de los paradigmas, nos adentramos en la investigación propiamente dicha, sintiéndonos en la necesidad de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo desde la perspectiva de la unidad epistemológica.

Hemos llevado a cabo estudios intensivos a pequeña escala, con el objetivo, no de la búsqueda de la generalización, sino la especificidad de la realidad observada:

- Nuestro objetivo último se ha dirigido hacia el estudio de los hechos y fenómenos educativos en su contexto general de actuación.

- Nos ha interesado el significado más que la mera descripción de los hechos.
- Se ha partido de concepciones abiertas sobre la realidad estudiada, lo que ha implicado no desechar, de entrada, ninguna de las posibles alternativas de respuesta.
- Hemos trabajado con las muestras de sujetos en su escenario natural.
- Se ha generado un contacto directo entre el investigador y el objeto de investigación.
- Se ha recurrido a la triangulación de métodos, tanto en la recogida como en el análisis de datos, para evitar sesgos y visiones parciales.
- Dado el carácter analítico y descriptivo, hemos utilizado en algunas ocasiones los recursos que ofrece el método cuantitativo.

En este capítulo aparecen las premisas que explica la elección del método y proceso metodológico de investigación para llegar a establecer, definir y recoger las conclusiones que apoyan la hipótesis de trabajo planteada. Para tal misión se decidió iniciar una investigación Didáctica que nos introdujera en la investigación Cualitativa. Centrando nuestro hacer en la investigación Etnográfica educativa y utilizando el Estudio de Casos, concretamente el Estudio de Casos Múltiple.

Se eligió la etnografía educativa ya que trata temas que se centran en descubrir lo que acontece cotidianamente en el aula o taller de teatro, a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esas realidades particulares.

Hemos observado en profundidad, a través del estudio de Casos Múltiples, las peculiaridades de varios sujetos con el propósito fundamental de probar de forma profunda el efecto que produce el juego teatral en el desarrollo personal y social de cada individuo que pertenece a la unidad y cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida.

En este momento, y antes de adentrarnos en el estudio de cada uno de los sujetos, hemos hecho un alto en el camino para incluir, en esta tesis, el trabajo de investigación

realizado en el segundo curso del doctorado, donde se trabajó sobre la relación entre Creatividad e Inteligencia Emocional, estableciendo el teatro y la expresión corporal como una estrategia metodológica excelente para desarrollar la competencia emocional de una forma creativa. Por tanto, el capítulo siete expone la investigación llevada a cabo donde queda constancia de la relación entre desarrollo lingüístico y desarrollo social-empático y la relación entre desarrollo de la expresión corporal y comunicación no verbal de las emociones. La hipótesis planteada: “El desarrollo de la Creatividad influye en el desarrollo de la Competencia Emocional”, se cumple aunque sus resultados no son concluyentes por el tamaño de la muestra (62 alumnos de 3º de Educación Infantil de tres centros diferentes junto con sus tutores y padres que realizaron una encuesta estructurada. Y un grupo de profesionales que participaron en la realización de la técnica “diagrama causa-efecto”). Concluyendo la necesidad de un método de trabajo atractivo y creativo para desarrollar el lenguaje emocional en las aulas.

Ya en el capítulo ocho muestra propuesta de trabajo se centró en observar los efectos de una acción intencional, de aplicación de un material curricular basado en sesiones de dramatización, sobre el cambio del alumnado hacia una actitud de vida creativa y socialmente adaptada. La hipótesis planteada y verificada fue:

✚ “El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales”.

Y nuestro objetivo programado y cumplido quedaba definido como:

✚ “Crear y aplicar un método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el niño con necesidades educativas lingüísticas y conductuales, que desarrolle su potencial comunicativo verbal y no verbal”

El primer paso fue la realización de una programación anual de la actividad extraescolar de teatro, para posteriormente llevarla a cabo en una muestra de sujetos (veinte alumnos de varios cursos de Educación Infantil y Primaria, cuatro de ellos derivados por la Unidad de Orientación del centro) en un muestreo no probabilístico u opinático.

La técnica más utilizada en esta investigación etnográfica de estudio de casos ha sido la observación participante, entendida como proceso sistemático de recogida de información relevante y actuando dentro del campo en que se lleva a cabo el estudio. Además fue conveniente registrar la información, en diferentes soportes, para su posterior análisis. También se utilizaron las entrevistas, cuestionarios semi-estructurados, test ya cotejados y registros visuales que facilitaron el análisis de las distintas situaciones y la triangulación de la investigación.

La metodología llevada a cabo fue:

- Selección de los alumnos
- Negociación del acceso y programación de este acceso
- Estudio de campo inicial.
- Aplicación del proyecto y desarrollo de las sesiones.
- Recogida, de forma secuencializada, de datos y registros de los casos concretos de estudio.
- Análisis e interpretación de los datos recogidos
- Triangulación
- Redacción del informe.

Los resultados o conclusiones del estudio de cada uno de los casos fueron:

- ❖ Caso número 1: J, Un niño con dislalia y problemas de timidez. Mejoró en cuanto a pronunciación, vocabulario, praxias, movilidad, seguridad personal y relaciones sociales.
- ❖ Caso número 2: N. alumno que presenta una disfemia y que llegó al taller mostrando timidez, retraimiento y una especial tristeza. Podemos concluir que aunque N. no ha conseguido una fluidez verbal del 100%, ha mejorado notablemente en control postural, relajación y estrategias de comunicación. Pero especialmente debemos destacar su avance en competencia emocional, aumentando el conocimiento y aceptación de si mismo, su autoconfianza y destreza social. Y lo más sorprendente es que estas capacidades adquiridas se fueron generalizando en cada uno de los

ámbitos de su vida: su familia, su clase, el patio, sus amigos... mejorado notablemente su rendimiento escolar.

- ❖ Caso número 3: A. un alumno con graves problemas de atención. Resulta gratificante comprobar, junto con los demás profesionales que tratan al niño, la mejoría en aquellos aspectos que están relacionados directamente con el déficit atencional. Sus resultados son mejores cuando se utiliza el modelaje por parte del profesor y ya es capaz de automatizar conceptos que requieran un sencillo razonamiento. Sigue teniendo un desfase significativo que impide que se haya iniciado en el proceso de lecto-escritura, en el proceso de la simbología y en el proceso de la comprensión del mundo abstracto.
- ❖ Caso número 4: S. un alumno con falta de Asertividad Social. El alumno S. asistió al taller de teatro durante todo el curso escolar, participó en las distintas actividades y representaciones que se llevaron a cabo. Su mejoría fue notable en todos los aspectos relacionados con la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Mejoró su dicción, vocabulario, control postural, conocimiento personal, autonomía y autoconfianza, pero sobre todo, mejoraron sus habilidades sociales como la empatía, destreza social y asertividad.

Se ha llegado a la conclusión del gran potencial que tiene como recurso el juego y especialmente el juego teatral. Los beneficios para estos cuatro alumnos y para el resto de los integrantes del grupo, han sido patentes y significativos. Y por tanto, podemos concluir que la hipótesis planteada sí se cumple ya que podemos afirmar que “El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales”.

Repitiendo la frase con la que termina el capítulo, “*J., N., A., y S. no han perdido el tiempo, han ganado mucho tiempo consigo mismo, con los demás o con el descubrimiento de miles de situaciones ricas en relaciones, aprendizajes significativos y recuerdos importantes para su educación integral*”.

Se ha reservado el último capítulo para exponer el proyecto eje que se llevó a cabo a lo largo de la investigación. No olvidemos que el objetivo principal era el de crear y aplicar un método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el niño con necesidades educativas lingüísticas y conductuales, que desarrollase su potencial comunicativo verbal y no verbal. Y no olvidemos que ese método debía ser aplicado desde el prisma de la inclusión y normalización, es decir, válido para cada uno de los integrantes del grupo independientemente de sus características personales, pero utilizando el principio de individualización para exigir y proponer aquellas actividades adecuadas a las características de cada uno de los integrantes.

Para concretar la metodología que se iba a utilizar se han tenido en cuenta las aportaciones de numerosos autores, expertos en el tema, especialmente la aportada por el profesor José Cañas que unido a la experiencia de numerosos años en el mundo del teatro infantil con niños y para niños y el rodaje que aporta el mundo de la docencia...hizo posible que se planificara y llevara a cabo el proyecto eje.

Como toda programación, aparecen reseñados los objetivos, contenidos, metodología, recursos personales y materiales, espacio y por supuesto la evaluación, fundamental en este proceso ya que debe ser entendida como la recogida de información necesaria, de manera que se pueda diagnosticar la situación y elaborar juicios de valor, al objeto de facilitar la toma de decisiones de cara a la optimización. Comentando, así mismo, que el papel de monitor o terapeuta-monitor es el de establecer y llevar a cabo las distintas sesiones, convertirse en animador y creador de un clima afectivo y lúdico, ser el enlace entre los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumno y controlar y evaluar las diferentes situaciones que vayan surgiendo de forma espontánea o dirigida.

Pero quizás lo más interesante de este capítulo sea la presentación de cada una de las sesiones llevadas a cabo. Sesiones que siguen una metodología lúdica, donde el juego es el principal protagonista, donde lo importante es descubrir, imaginar y compartir. Juegos que tienen una metodología de acción muy particular, siempre orientados al desarrollo del juego dramático. Dichas actividades estarían englobadas



dentro de los grandes bloques temáticos: relajación, vocalización, psicomotricidad y ritmo, expresión corporal, danza, improvisaciones, juegos con títeres, marionetas, caretas, etc.

Como hemos mencionado en multitud de ocasiones, por su gran importancia, el objetivo principal no es el resultado sino el proceso. Nuestro interés debe estar centrado en el camino desarrollado, en cada una de las sesiones, en cada actividad y en cada juego. Nuestro interés no será la calidad artística de nuestros alumnos, sino los pequeños logros conseguidos día a día, aunque por supuesto siempre contarán con su representación final. Es entonces cuando se recibe la doble recompensa: sentir los nervios y la ilusión de lo que se va a mostrar y dar la mano a todos los componentes del grupo para recibir un buen puñado de aplausos.

Pero la función aún no ha terminado. Al finalizar este trabajo, costoso pero muy gratificante, se han abierto múltiples **campos de investigación para el futuro**:

El taller de teatro sigue cosechando numerosos éxitos y no sólo en relación a la calidad de sus actuaciones teatrales. Nuevos alumnos se han incorporado derivados por la unidad de orientación, con nuevos problemas, nuevas necesidades especiales, nuevos objetivos por cumplir, nuevos procedimientos por investigar. Nuestra intención es intensificar la función del taller de teatro como estrategia metodológica en el tratamiento de algunas necesidades educativas especiales. Establecer un puente de actuación entre la labor diagnóstica de la Unidad de Orientación, los apoyos y refuerzos aplicados por los maestros especialistas y el grupo de teatro. Así mismo, ampliar la aplicación de este método a otros tipos de discapacidades, dificultades o problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, el teatro debe abandonar el taller de teatro para incluirse en las aulas. Este proyecto pretende ser una guía para aquellos profesores que necesiten o deseen aplicar un método creativo y lúdico, un método que les sirva para aprovechar algunos momentos dentro del espacio curricular para conseguir otros objetivos, otros valores, otros indicadores que hagan de sus chicos alumnos competentes, alumnos con

un buen desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, alumnos integrados en su grupo.

Es importante seguir el camino comenzado y dar a conocer los resultados obtenidos para que esta metodología pueda ser implantada en otros centros. Ya se están impartiendo conferencias, charlas y seminarios, en relación al tema, a través del Centro Regional de Formación de Profesorado de Castilla la Mancha. Formación on-line que llega a todos los rincones de nuestra comunidad y que hace que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje vivo y cambiante. Estas charlas intentan invitar a los profesionales a descubrir el potencial del juego teatral dentro de su currículum y programación y así de una forma sencilla, el teatro puede convertirse en eje motivador del hacer docente. No pretendemos crear grandes actores y actrices, pretendemos jugar con nuestro cuerpo, nuestra expresión y nuestra sensibilidad para llegar a grandes contenidos, grandes experiencias y grandes logros.

Destacar que algunas editoriales han mostrado su interés en la publicación del planteamiento práctico de las sesiones didácticas como material útil a utilizar por cualquier profesor, en cualquier colegio, con cualquier puñado de niños. Ya se está trabajando en la segunda y tercera parte de la programación del taller de teatro para seguir con la secuencialización de objetivos y contenidos y con la profundización de actividades relacionadas con la expresión corporal, vocalización, danza, improvisación, mimo, etc., siempre desde un planteamiento lúdico e inclusivo.

Por último, consideramos que como profesores universitarios es fundamental que los alumnos de la Facultad de Educación experimenten en su propia piel los beneficios que aporta el juego teatral, tales como el aprendizaje de la respiración diafragmática, el cuidado de la voz, la vocalización, la utilización del gesto expresivo, etc., conozcan nuevas metodologías de trabajo y se descubran como futuros comunicadores que deben saber transmitir, interesar y motivar a sus futuros alumnos. Pero este camino debe ser preparado desde los programas de formación de los distintos Grados de Educación, desde la disponibilidad de los departamentos correspondientes y desde el profesorado. Son muchas las experiencias que se están llevando a cabo, pero especialmente con el

alumno universitario como actor, no como constructor de un aprendizaje dramático y conductor de dicho aprendizaje. Debemos seguir investigando y trabajando para que en las Facultades, donde priman las relaciones humanas y sociales, el juego teatral se haga un hueco de calidad. Ya se han dado algunos pasitos y aún queda mucho por hacer, investigar, trabajar, andar y actuar.

Como menciona José Cañas (2011) en su último libro, los programas tan llenos a veces de objetivos y contenidos de carácter repetitivo, sumativo, acumulativo, apartan muy a menudo a la infancia y a la juventud del gozo de la experimentación, del placer de la creación. Es necesario reconocer que nuestra sociedad actual tan materialista rechaza mayoritariamente lo creativo. Para los profesores y profesoras, es sin duda, ésta una tendencia que debemos aunar, rectificar, y modificar para que los niños del mañana, también sepan incluir en su vida un poquito de creatividad personal.

Cañas nos invita a llevar a cabo la misión de animar al profesorado para que den el paso de pintar de color y calor cada uno de los centros, y sobre todo, invitar a llenar de creatividad a los chicos.


















Son muchos los docentes que conocen las ventajas que ofrece este recurso metodológico pero aún debemos seguir trabajando en las Universidades, en la formación de los maestros, en la investigación. Debemos seguir trabajando en las relaciones personales y sociales.

El juego teatral debe convertirse en un recurso y en un fin. Debe ser una herramienta y a la vez un premio para el alumno y su profesor. Debe ser un mundo mágico que nos descubra y nos haga descubrir, que nos ilusione y nos haga ilusionar....

.....porque como dijo Pestalozzi “*el aprendizaje ideal se desarrolla con la cabeza, el corazón y las manos*”.



















## **BIBLIOGRAFÍA.**


















-  ALBERICIO, J.J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona. Edebé.
-  ALFAENGER, P.K. (1984). *El teatro*. León. Editorial Everest.
-  ALONSO DE SANTOS, J.L. (2005). *La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón*. Madrid. Castalia.
-  ALVAREZ- GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. Barcelona. Paidós.
-  AMORÓS, P. y PARICIO, P. (2005). *Títeres y titiriteros (el lenguaje de los títeres)*. Barcelona. Editorial Pirineum.
-  ARANGUREN, I y GALBETE, V y GOYACHE, M.J. y PASCUAL, M.T. (1996). *Dramatización, materias optativas para segundo ciclo de ESO*. Gobierno de Navarra. Blaba.
-  AZNAR PINA, M. (2006). *Dramatización y legislación Educativa en España en A escena. Portal de teatro*. Disponible en <http://www.catedu.es/>
-  BAÑERES, D. y otros (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo.
-  BATISTE, J. (1992). *La escenografía*. Barcelona. La Galera.
-  BARRON, F. y HARRINGTON, D. M. (1981). *Creativity, intelligence and personality*. Annual Review of Psychology
-  BERCEBAL, F. (2001). *El taller de teatro*. Barcelona. Ñaque editora.
-  BLANCO, P. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Bilbao. Proyecto de Innovación e Investigación Pedagógica.
-  BOLTON, R. (1999). *¡Empieza la función!* Barcelona. Timun.
-  BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. (1987). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona. Martínez roca.
-  CABALLO, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI.
-  CALVO, A.R. y MARTÍNEZ Alcolea, A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Barcelona: Ciss-Praxis.
-  CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la Expresión dramática*. Barcelona. Ed. Octaedro

- 📖 CAÑAS, J. (1993). *Actuando, guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona, Octaedro.
- 📖 CAÑAS, J. (1995). *Con palabras adultas, te escribo, te hablo*. Córdoba. CEP de Priego.
- 📖 CAÑAS, J. (1999). *Actuar para ser. Tres experiencias de taller-teatro en la escuela y una guía-práctica*. Granada. Ediciones mágina/octaedro.
- 📖 CAÑAS, J. (2000). *¿Quieres hacer teatro? Programa básico de Expresión dramática en Secundaria*. León. Everest.
- 📖 CAÑAS, J. (2000). *¿Quieres que juguemos al teatro? Propuesta para hacer teatro en Educación Infantil y Primaria*. León. Everest
- 📖 CAÑAS, J. (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y deporte
- 📖 CAÑAS, J. (2009). *Taller de juegos teatrales*. Barcelona. Octaedro
- 📖 CAÑAS, J. (2010). *Y entonces se abrió el telón*. Granada. Octaedro Andalucía
- 📖 CARBALLO, C. (1995). *Teatro y Dramatización*. Málaga. Aljibe.
- 📖 CASTAÑEDO, P. (1999): *El lenguaje verbal del niño*. Lima. UNMSM
- 📖 CERDA, H. y CERDA, E. (1989). *El teatro de títeres en la educación*. Buenos Aires. Editorial Andrés Bello.
- 📖 CERRILLO, P. y GARCÍA, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Castilla la Mancha. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- 📖 CERVERA, J. (1985). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- 📖 CERVERA-GUIRAU (1982). *Teatro y educación*. Barcelona, Edebé.
- 📖 COOK, D. y REICHARDT, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata
- 📖 CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- 📖 CORREDERA SANCHEZ, T. *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires. Kapelusz.

- 📖 CSIKSZENTMIHLYI, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona, Paidós.
- 📖 D'AMICO, W. (1976): *Revised Rathus Assertiveness Scale for children, Grades 3-8*. Marblehead, Massachusetts. Educational Counseling and Consulting Services.
- 📖 DAVIS, F. (1985). *El lenguaje de los gestos*. Buenos Aires. Emecé
- 📖 DE LA PARRA, M.A. (1993). *Para un joven dramaturgo*. Ministerio de Cultura.
- 📖 DENZIN, N. (1978). *La entrevista reflexiva y una ciencia social performativa*. Barcelona. Universidad Arci.
- 📖 DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications. Introducción: *Ingresando al campo de la investigación Cualitativa*. (traducción).
- 📖 DIETERICH, G. (1995). *Diccionario de Teatro*. Madrid, Alianza Editorial
- 📖 ECO, U. (2008). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa.
- 📖 EINES, J. y MANTOVANI, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.
- 📖 ESCUDERO, I. y otros (2010). *Las artes del lenguaje. Lengua, comunicación y educación*. Madrid. UNED.
- 📖 FAURE, G. y LASCAR, S. (1981). *El juego dramático en la escuela (fichas de ejercicios)*. Buenos Aires. Editorial Cincel Kapelusz.
- 📖 FAURE, G. y LASCAR, S. (1984). *El juego dramático en la escuela*. Madrid. Cincel.
- 📖 FITÉ, S. (1992). *La dirección escénica*. Barcelona. La Galera.
- 📖 FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona .El Cuestionario.
- 📖 FREUDENREICH y GRËSSER y KÖBERLING (1979). *Juegos de actuación dramática*. Editorial Interduc/Schroedel.
- 📖 FUENTES, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Universitat de Valencia. Tesis doctoral.
- 📖 FURNESS, P. (1987). *Aprender actuando. Una guía para maestros*. México, Editorial Pax México.

-  GARAIGORDODIL, M. (1988). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid, Seco Olea.
-  GARCÍA DEL TORO, A. (2008). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona. Graó.
-  GARCÍA GARCÍA, F. (1984). *Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar* (Tesis doctoral tomo I, II), Universidad Complutense de Madrid.
-  GARCIA LLAMAS, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid. UNED.
-  GARCÍA SÁNCHEZ, N. J. (1999). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid. Pirámide.
-  GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instrucciones educativas para la calidad total*. Madrid. Editorial La Muralla.
-  GENTO PALACIOS, S. (2003). *Educación especial*. Madrid. Sanz y Torres.
-  GENTO PALACIOS, S. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid. UNED
-  GERVILLA, R. C. (2003). *Modelos técnicos y actividades para el desarrollo de la creatividad*. Málaga. Dykinson.
-  GIL, F. y García Sáiz, M. (1994): *Adquisición y desarrollo de habilidades sociales*. En A. Puente (Coord.). *La conducta y sus contextos*. Madrid. Eudema
-  GIL, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid Alhambra Universidad.
-  GLASSER, A. J. y ZIMMERMAN, I. L. *Interpretación clínica de la escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC)*. Madrid. TEA.
-  GODED, E. y otros (2009). *El taller textil en el aula*. Madrid. UNED Editorial.
-  GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata
-  GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.
-  GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1996). *Planificación de centro y atención a la diversidad*. Malaga. Aljibe.

























-  GUARDIAN-FERNANDEZ, A. (2007): *El Paradigma Cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José. Ider.
-  GUILFORD, J.P. (1997). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Paidós.
-  GUILFORD, J.P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires. Paidós.
-  HERANS, C. y COLECTIVO LA TEJA. (1983). *Teatro, imagen, animación*.
-  HERANS, C. y PATIÑO, E. (1982). *Teatro y escuela*. Madrid. Editorial Laia. Madrid. Editorial Laia.
-  HERNÁNDEZ, V. y RODRIGUEZ, P. (2003). *Expresión corporal con adolescentes*. Madrid, Editorial CCS.
-  HETZEL, G. (1988). *Máscaras. Construcción y decoración*. Barcelona. Ceac.
-  HODGSON, J. y RICHARDS, E. (1982). *Improvisación*. Madrid Editorial Fundamentos.
-  IBARROLA, B. (2009). *Crecer con emoción*. Madrid. SM.
-  IBARROLA, B. (2005). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid. Ed. S.M.
-  IBARROLA, B y E. Delfo (2005). *Sentir y Pensar: Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 6 a 8 años*. Madrid. Ed. SM.
-  IVERN, A. (1990). *El arte del mimo*. Buenos Aires. Edicial S.A.
-  JARA, J. (2000). *El Clown, un navegante de las emociones*. PROEXDRA (Asociación de profesores por la expresión dramática en España).
-  KRAUS, R. (1969). *History of the dance in Art and Education*. New Jersey, Prentice-Hall.
-  LABENNE, W y B (1969), Green, “*Educational Implications of Self-Concept Theory*”, Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing Co
-  LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción*. Barcelona. Editorial Ñaque.
-  LANDAU, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona. Herder.

- 📖 LEARRETA RAMOS, B. y otros (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona. INDE.
- 📖 LEWIS, D. (1980). *El lenguaje secreto del niño*. Barcelona. Martínez Roca. SA.
- 📖 LOGAN, L. M. y OTROS. (1998). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos-Tau.
- 📖 LOWENFELD V, LAMBERT BRITAIN, W. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelust, Segunda edición, Serie didáctica. Biblioteca de cultura Pedagógica.
- 📖 LUQUE PARRA, D. (2004) *El trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo*. OEI revista Iberoamericana de Educación.
- 📖 LURIA, A. (1988). *El Cerebro en acción (5ta Ed.)*. Barcelona, Martínez Roca.
- 📖 LLORCA, M. y VEGA A. (1998). *Psicomotricidad y Globalización del curriculum de Educación Infantil*. Málaga, Aljibe.
- 📖 MAILE, A. (1971). *Teñido decorativo de telas*. Buenos Aires. Kapelusz.
- 📖 MANTOVANI, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid. Editorial Nuestra Cultura.
- 📖 MARTÍ, M. y SANZ, I. (2001). *Títeres y Mimo*. Madrid. Parramón.
- 📖 MARTIN, M. J. (2005). *Del movimiento a la danza en la Educación Musical*. Universidad de Murcia.
- 📖 MARTÍN, S. y CABAÑAS, M.L. y GÓMEZ, J.J. (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Editorial Wanceulen.
- 📖 MARTIN POYO, I. (1978). *Teoría y práctica de la creatividad*. Instituto Nacional de Publicaciones. Serie: Premios de publicidad.
- 📖 MARTÍNEZ, B. y otros. (2008). *Didáctica de los trastornos del ritmo en Primaria: La Disfemia*. Málaga. Ediciones Guillermo Castilla.
- 📖 MEDINA, A. y CASTILLO, S. (2003): *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid. Univérsitas












-  MEDINA, A., RODRIGUEZ, J.L. y SEVILLANO (Coord.) (2002). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas*. Madrid: Universitas. 2 tomos.
-  MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.
-  MICHALSKI, F. (1995). *Simpáticos títeres*. Barcelona, Ceac.
-  MIGUEL, M. de (1986). “*Líneas de investigación en Educación Especial*”. Madrid. CEPE.
-  MINA, A. (1997). *Sombras chinescas*. Roma. Editorial de Vecchi.
-  MIRAVALLS, L. (1990). *Iniciación al teatro (teoría y práctica)*. Valladolid. Excma. Diputación Provincial de Valladolid.
-  MOLINA, S. y otros. *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid. CEPE
-  MORATÓ, J. y RIZO, M y CUTILLAS, V. (2005). *¡Socorro! Me toca dar teatro*. Málaga. Aljibe.
-  MOTOS, T. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real. Naque Editorial.
-  MOTOS, T. (2003) *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real. Naque Editora.
-  MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Editorial Humanitas.
-  ONTANAYA, M. A. (2004). *Taller de interpretación teatral*. Madrid. Editorial CCS.
-  ORLICK, T. (1978). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Editorial Popular.
-  OSIPOVNA KNÉBEL, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. Madrid. Siglo XXI.
-  PAI (Promotora de Acción Infantil). (1994). *Entantarabintantinculado*. Gobierno de Aragón.
-  PARICIO, P. (2005). *Títeres y demás parientes, los titiriteros de Binefar*. Barcelona. Editorial Pirineum.
-  PASCUAL GARCÍA, P. (2001). *La dislalia, naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid. CEPE.











- 📖 PASSATORE, F. y LASTREGO, C. y TESTA, F. (1988). *Me gusta hacer teatro I y 2*. León. Editorial Everest.
- 📖 PATRICIA SÁNCHEZ, A. (2010). *Factores de la Creatividad. La Creatividad Infantil*. UOC ( Universidad Oberta de Catalunya)
- 📖 PAVIS, P. (1984): *Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Madrid. Paidós Ibérica
- 📖 PELARDA, M. y GOMEZ, A. (1979). *Reeducación de dislalias*. Madrid. CEPE.
- 📖 PELEGRÍN, A. Mª. (1990). *Cada cual atiende su juego*. Madrid, Cincel
- 📖 PERELLO, J. (1977). *Trastornos del habla*. Col Audiofonología y logopedia. Vol. VIII.
- 📖 PERELLO, J. (1977). *Perturbaciones del lenguaje*. Col Audiofonología y logopedia. Vol. VII
- 📖 PERELLÓ, J. (1990). *Trastornos del habla*. Barcelona. Masson.
- 📖 PERETA, R. (1995). *Creatividad teatral*. Madrid. Editorial Alambra.
- 📖 PÉREZ JUSTE, R. (1991). *Pedagogía Experimental*. La Medida en Educación. Curso de Adaptación. Uned. 106
- 📖 POULTER, C. (1996). *Jugar la juego*. Ciudad Real. Editorial Ñaque.
- 📖 QUINTANAL, J. (2005). *Actividades lectoras en la escuela infantil y primaria*. Madrid. CCS.
- 📖 RAMÍREZ, C. y FERNÁNDEZ, M. (2004). *Decorados y Vestuario*. Madrid. Editorial CCS.
- 📖 REATEGIO, N. y SATTLER, C (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. Lima. CEDUM.
- 📖 RODRIGUEZ, J. Tesis Doctoral: *Discursos, poder y saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC*. Universidad de Alcalá.
- 📖 RÍO del, O. (2011). *El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación*. Barcelona. Gedisa.
- 📖 RUBENSTEIN, J. (1982). *Principios de Psicología General*. México. Grijalbo.

- 📖 ROBSON, D y BAILEY, V (1991). *Sombras chinescas (juegos y actividades)*. Madrid. Editorial Edelvives.
- 📖 RUÉ, J. (1996). *Investigar para innovar en educación*. BCN, UAB-ICE.
- 📖 RUSSON, J. (1994). *Diviértete pintando caras*. Madrid, Debate.
- 📖 SAINZ- PARDO (1996). *Jugando con los títeres*. Madrid. Doncel.
- 📖 SANABRIA, R. (2001). *Caja de herramientas*. Medellín. CEPAF.
- 📖 SÁNCHEZ, D. (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo*. Málaga. Universidad de Málaga.
- 📖 SANTOS, M. (2005). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- 📖 SCHINCA, M. (2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- 📖 SEDUPAZ (Seminario de Educación por la Paz). (1993). *Manos cooperativas*. Asociación Pro Derechos Humanos de España.
- 📖 SILVA, F. Y MARTORELL, M.C. (1989). *BAS-1,2: Batería de Socialización*, Madrid. TEA.
- 📖 SORÍN, M. (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quien?* Barcelona. Labor, S.A.
- 📖 STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- 📖 TEJERINA, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- 📖 TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid. Siglo XXI.
- 📖 TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil*. Siglo XXI de España Editores.
- 📖 TEJERINA, I. (2005). *El juego dramático en Primaria” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
- 📖 THALHEIM, I. y NADOLNY, H. (1992). *Maquillajes infantiles*. Barcelona. Ceac.
- 📖 THALHEIM, I y NADOLNY, H. (1991). *Máscaras divertidas*. Barcelona. Ceac.

-  TORRANCE, E.- *Educación y Capacidad Creativa*.- Morova.- Madrid.
-  TORRE, de la S. (2003); *Dialogando con la creatividad*. Barcelona. Octaedro.
-  TROZZO, E. (2004). *Didáctica y Teatro. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Colección Teatro y Pedagogía.
-  ULMAN, G. (1972). *Creatividad*. Madrid, Rialp.
-  URSI, M.E. y GONZÁLEZ, H. (2009). *Manual de teatro para niños y adolescentes*. Madrid. Editorial CEP.
-  VALDIVIESO, J. (1997). *Veo, comprendo, hablo*. Madrid. CEPE.
-  VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. EOS. Madrid.
-  VALLON, C. (1984). *Práctica de teatro para niños*. Madrid. CEAC.
-  VILELA, D. (1997). *Siete obras para títeres*. Madrid, Verbum.
-  VIGOTSKY, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto.
-  VÍO, K. (1996). *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real. Editorial Ñaque.
-  VOLTAS, J. (1992). *Los efectos especiales*. Barcelona. La Galera.
-  VOLTAS, J. (1992). *El vestuario*. Barcelona. La Galera.
-  PortageGuide (1978).Cooperative Educationnal Service Agenci
-  R.D.696/1995 de 28 de Abril: artículo 3.2.
-  REVISTA ARTEZ. Editorial Artezblai.
-  REVISTA BORDÓN. Revista de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía.
-  REVISTA CUADERNOS DE PEDAGOGÍA Edita Ciss-Praxis.
-  REVISTA EDUCAR EN CASTILLA LA MANCHA. Nº 14. Junio del 2002
-  REVISTA HOMO ARTISTICUS Asociación PROEXDRA.
-  REVISTA ÑAQUE (Teatro, Expresión y Educación). Ñaque editorial.
-  VVAA (1988); “Integración escolar”. Tema del mes. Mayo

### ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS

-  Archivo del profesor. Recursos didácticos. *Dramatización*. Ministerio de Educación y Ciencia. Educación Vicens- Vives
-  AZNAR PINA, M. (2006): *Dramatización y legislación Educativa en España en A escena. Portal de teatro*. Disponible en <http://www.catedu.es/>
-  BANÚS, S. (2012): *Habilidades sociales en la Infancia*. Disponible en <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/habilidadessocialesinfancia/index.php>
-  CABA, E. (2011): *Teatro de guiñol con títeres* en Educared. Disponible en <http://blogs.educared.org>
-  CAÑAS, J. (1997): “*Cuando el aula es un mar...Jugando al teatro en la Escuela*”. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha
-  CASTELLANOS, M.J. (2002): *Tratamiento de la tartamudez en niños*. Jornadas Grupo Luria 2002. Disponible en [www.luriapsicologia.com](http://www.luriapsicologia.com)
-  CEMADES, I. (2008); *Desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil. Perspectiva Constructivista* en *Creatividad y Sociedad*. Disponible en: <http://www.creatividadysociedad.com>
-  CORDOBA, P (2008). *El juego teatral: aprende y diviértete*. Disponible en <http://www.eliceo.com/general/el-juego-teatral-aprende-y-diviertete.html>
-  DELUTY, R. H. (1979); *Children’s Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
-  GARCÍA, I. (2008). *Expresión corporal y danza como contenidos para el desarrollo de la creatividad en las clases de Educación Física*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd118/expresion-corporal-y-danza-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
-  GARCÍA LLAMAS, J.L. (2011). *Metodología de la investigación educativa*. Cap. 8. En López-Jurado, M. *Educación para el siglo XXI* Bilbao: Desclée

-  GENTO Y GUTIEZ: Curso de Especialista Universitario en Educación Especial. Uned
-  GIL, J. y LISO, A. ; Expresión Corporal como medio de comunicación y relación en *VI Jornadas regionales de Educación Física. Aragón*. Disponible en <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/index.html>
-  GUTIERREZ, E. *Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumentos de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente*. Disponible en [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca)
-  HERRERA, C. (2004): La importancia de la Creatividad, en *Revista Digital*. Disponible en [http://share.pdfonline.com/c15f87ad94ad44e499d338f1bc7e59d8/Publico\\_Mundo\\_Educativo\\_03.htm](http://share.pdfonline.com/c15f87ad94ad44e499d338f1bc7e59d8/Publico_Mundo_Educativo_03.htm)
-  Juego dramático y educación creadora, Ponencia en las *Jornadas Internacionales Teatro y Niño*, Tolosa, 1996. Libro de Actas.
-  LINAZA, J. L. (2013); El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista Bordón. Revista de Pedagogía*. ISSN: 0210-5934 ISSN-e 2340-6577, Vol. 65, Nº 1, 2013
-  MENÉZDEZ, M. (1997) Ponencia presentada en el Congreso de Córdoba Diciembre en 1997. *El desarrollo de la Creatividad y la Inteligencia Emocional del niño a través de la lectura*. Universidad de Andalucía. Cordoba.
-  MORSE, J.M.; CHUNG, S.E. (2003). *Toward holism: the significance of methodological pluralism*
-  NAVARRO, M. J. (Enero/Julio 2011). Metodologías activas y participativas en la educación superior. Estudio de casos. *Revista Educação Skepsis*. Disponible en <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>
-  NICOLAS, A. (2009). “*El mimo en educación*”. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd129/el-mimo-en-educacion.htm>.









- 🖱️ OLSEN, W. (2004). *Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be*
- 🖱️ PALANCO, N (2008). La Inteligencia emocional al servicio de la educación en “*Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*”. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/>
- 🖱️ PAVIS. (1983). La dramatización como recurso digital en “*Revista Arista Digital*”. Disponible en [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2010\\_diciembre\\_46.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_46.pdf)
- 🖱️ PAVÓN, J.C., (2007): La danza en la escuela en *Cuadernos digitales*. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- 🖱️ READON, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S. y Foley, J. M. (1979): *Measuring social skill in grade school boys*. Journal of Behavioural Assessment, 1, 87-105.
- 🖱️ Deluty, R. H. (1979): Children’s Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. Journal of Consulting and Clinical Psychology
- 🖱️ ROMANOS, R. ( ): El Mimo y la Pantomima. Una Experiencia didáctica en expresión corporal. *VI Jornadas regionales de Educación Física. Aragón*. Disponible en <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/index.html>
- 🖱️ SANABRIA, A. (2002). *El diario Pedagógico*. Medellín. Disponible en <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/maestrosinvestigadores>
- 🖱️ SANZ, M<sup>a</sup> L. (2008) Navarra. Universidad Pública de Navarra. [http://weblog.mendoza.edu.ar/m\\_docente/archives/2008\\_09.html](http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/2008_09.html)
- 🖱️ TEJEDO, F. (1997) La dramatización y el teatro en el currículum escolar. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- 🖱️ TEJERINA, I. (1998). “*Ponencia El juego dramático en la Escuela Primaria*”. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria

- TEJERINA, I. (1997) La educación en valores y el teatro.. Ponencia del curso *Teatro infantil y dramatización escolar*, realizado en el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Vázquez, R. (2009). *Ejercicios para mejorar la falta de atención*. Disponible en <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/09/08/187826.php>

### **WEBGRAFÍA**

- <http://orientacionandujar.wordpress.com/> (consultada el 19 de octubre de 2011)
- <http://www.estimulos@estimulosadecuados.com.ar> (consultada el 27 de diciembre de 2011)
- <http://www.minusual2000.com> (consultada el 26 de diciembre de 2011)
- <http://www.pasoapaso.com> (consultada el 26 de diciembre de 2011)
- <http://www.orientared.net> (consultada el 19 de octubre de 2011)
- <http://www.apoclam.net> (consultada el 28 de diciembre de 2011)
- <http://www.pizpirigana.net> (consultada el 6 de enero de 2012)
- <http://www.monografias.com> (consultada el 11 de noviembre de 2011)
- <http://www.poesiainfantil.com> (consultada el 6 de marzo de 2012)
- <http://www.poemitas.com> (consultada el 6 de marzo de 2012)
- <http://www.eliceo.com> (consultada el 19 de marzo de 2012)
- <http://www.begoñaibarrola.es> (consultada el 19 de marzo de 2012)
- <http://www.siempreeducadores.com> (consultada el 6 de diciembre de 2011)
- <http://www.cervantesvirtual.com> (consultada el 6 de diciembre de 2011)
- [http://www.psicologia\\_online.com](http://www.psicologia_online.com) (consultada el 8 de diciembre de 2011)
- <http://www.azarbe.net> (consultada el 6 de diciembre de 2011)
- <http://www.monografias.com> (consultada el 16 de octubre de 2011)
- <http://www.eumed.net> (consultada el 6 de diciembre de 2011)
- <http://www.tesisymonografias.net> (consultada el 7 de diciembre de 2011)
- <http://www.juntadeandalucía.es> (consultada el 2 de julio de 2012)

-  <http://www.bs.uoc.edu> (consultada el 2 de julio de 2012)
-  <http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro%20infantil.htm> (consultada el 5 de julio de 2012)
-  <http://perso.wanadoo.es/a.panales/obraspararepresentar.htm> (consultada el 5 de julio de 2012)
-  [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0) (consultada el 10 de julio de 2012)
-  <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/la.htm> (consultada el 6 de diciembre de 2011)
-  [http://www.alternativaeducativa.com/espectaculos\\_esperando\\_a\\_bam.html#2](http://www.alternativaeducativa.com/espectaculos_esperando_a_bam.html#2) (consultada el 22 de julio de 2012)
-  [http://redesformacion.jccm.es/aula\\_abierta/contenido/97/387/3056/EF\\_U6\\_T3/34\\_el\\_gesto\\_concepto\\_y\\_tipos.html](http://redesformacion.jccm.es/aula_abierta/contenido/97/387/3056/EF_U6_T3/34_el_gesto_concepto_y_tipos.html) (consultada el 26 de julio de 2012)
-  <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/tipos-de-muestreo.html> (consultada el 19 de agosto de 2013)
-  <http://www.efdeportes.com/efd129/el-mimo-en-educacion.htm> (consultada el 4 de agosto de 2013)
-  <http://www.efdeportes.com/efd136/unidad-didactica-de-expresion-corporal.htm> (consultada el 4 de agosto de 2013)
-  [http://redesformacion.jccm.es/aula\\_abierta/contenido/97/387/3056/EF\\_U6\\_T2/index.html](http://redesformacion.jccm.es/aula_abierta/contenido/97/387/3056/EF_U6_T2/index.html) (consultada el 12 de julio de 2013)
-  <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca...id> (consultada el 15 de agosto de 2013)
-  <http://www.efdeportes.com/efd118/expresion-corporal-y-danza-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm> (consultada el 4 de enero de 2014)
-  [http://www.google.es/#bav=on.2.or.r\\_qf.&fp=47f44ed693ebab0a&q=HOJA+DE+RESULTADOS:+RITMO+Y+FLUIDEZ+DEL+HABLA](http://www.google.es/#bav=on.2.or.r_qf.&fp=47f44ed693ebab0a&q=HOJA+DE+RESULTADOS:+RITMO+Y+FLUIDEZ+DEL+HABLA) (consultada el 7 de enero de 2014)

-  [www.josécañas.com](http://www.josécañas.com) (consultada el 1 de febrero de 2014)
-  <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf> (consultada el 1 de febrero de 2014)
-  <http://postgradoteatroenlaeducacion.wikispaces.com/file/view/> (consultada el 1 de febrero de 2014)
-  [www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/.../ACTUANDO](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/.../ACTUANDO). (consultada el 1 de febrero de 2014)
-  <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/creatividad.pdf> (consultad el 22 de febrero de 2014)
-  [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I Etnografica Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf) (consultada el 22 de febrero de 2014)



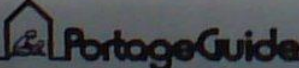
**ANEXOS.**

1. Guía Portage: fichas de cognición nº 65,68,72, 77, 83, 84

**COGNICION 65**

**EDAD:** 4 - 5 años  
**TITULO:** Escoge el número de objetos que se le piden (1-5).  
**QUE DEBE HACERSE:**

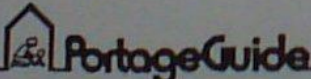
1. Déle al niño una caja de tarugos, crayolas, cuentas, etc. Pídale que le dé uno; devuélvaselo y pídale 2. Continúe hasta 5.
2. Pídale los objetos sin seguir la secuencia de números, es decir: primero 3 cuentas, luego 1, 5, etc.
3. Pídale al niño que la ayude alcanzándole 2 servilletas, 5 platos, 3 tazas, etc. Recuérdale el número al niño preguntándole: "¿Cuántos te pedí?".
4. Haga que el niño cuente dulces o galletas.
5. Haga que escuche a medida que usted aplaude 1-5 veces. Pregúntele cuántas veces aplaudió usted.
6. Haga que cuente en voz alta a medida que escoge objetos que usted le ha pedido.
7. Empiece utilizando cuadrados pequeños de papel. Si usted quiere 3 objetos, saque 3 cuadrados de papel y haga que él junte los objetos que cuenta con los cuadrados de papel.
8. Haga que el niño verifique si ha contado bien. Cuando él haya escogido el número de objetos, dígame: "Yo quería 3, cuenta a ver si tienes 3".

 ©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**COGNICION 68**

**EDAD:** 4 - 5 años  
**TITULO:** Recuerda 4 objetos que ha visto en una ilustración.  
**QUE DEBE HACERSE:**

1. Mire con el niño una ilustración de un libro, catálogo o revista. Cubra la ilustración y pídale que le diga qué vio.
2. Si al niño se le dificulta recordar, déle indicaciones como: "Es un animal que dice guau-guau".
3. Haga que el niño mire la ilustración durante 30 segundos. Tápela y pídale que le diga si había o no una casa, un coche, un gato, una persona, un árbol, etc.
4. Al principio use ilustraciones muy simples con sólo 1 ó 2 objetos en ellas. Poco a poco use ilustraciones más complejas.
5. Muéstrela una ilustración al niño y déjelo que la mire por unos momentos. Luego haga que elija entre una serie de ilustraciones sueltas, aquéllas que estaban en la ilustración grande.

 ©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

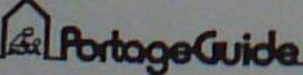
**COGNICION 72**

**EDAD:** 4 - 5 años

**TITULO:** Dice qué falta cuando se quita un objeto de un grupo de 3.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Coloque 3 objetos en una mesa delante del niño y pídale que nombre cada uno. Dígale que se cubra los ojos mientras usted quita un objeto de la mesa. Elogie al niño cuando nombra el objeto que falta. Añada más objetos a medida que se le facilita la tarea.
2. Varie cada día los objetos empleados.
3. Empiece con 3 objetos muy diferentes.
4. Aumente la dificultad haciendo que los objetos sean de colores parecidos, etc.
5. Si el niño tiene dificultad con 3 objetos, empiece empleando sólo 2.
6. Haga que el niño diga el nombre de los objetos antes de quitar uno para ayudarle a recordar.

 **PortageGuide**

© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

**COGNICION 77**

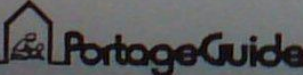
**EDAD:** 4 - 5 años

**TITULO:** Relata 5 hechos importantes de un cuento que escuchó 3 veces.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Lea y relea cuentos y anime al niño a que termine la oración. Haga los sonidos o actúe los papeles de los personajes. Pregúntele qué sucede después.
2. Utilice las ilustraciones para ayudarle a recordar, elogiándolo cuando recuerda y relata más del cuento.
3. Elogie al niño cuando cuenta qué sucedió en su programa favorito de televisión.
4. Mire un programa de televisión con el niño y cuénteles lo que va sucediendo. Luego haga que le relate 5 hechos acerca de la historia.
5. Luego de que usted le relate un cuento varias veces al niño, pídale que se lo cuente al otro padre, a un hermano o amigo.

-

 **PortageGuide**

© 1978 Cooperative Educational Service Agency 12

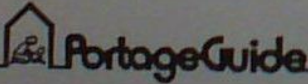
**COGNICION 83**

**EDAD:** 4 - 5 años

**TITULO:** Hace conjuntos iguales de 1 a 10 objetos siguiendo una muestra.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Utilice bloques o cualesquier objetos pequeños. Tanto usted como el niño deben tener 10 bloques y una hoja de papel. Ponga usted cualquier número de bloques de 1 a 10 en la hoja de papel. Haga que el niño ponga el mismo número que usted. No diga el número, diga solamente: "Pon el mismo número de bloques que puse yo en el papel". Haga que el niño verifique si lo ha hecho correctamente juntando uno de sus bloques con uno de los de usted para que vea si los grupos resultan iguales.
2. Varíe el orden de los números que debe juntar (1, 3, 7, 4).
3. Emplee uvas, pasas o dulces y deje que se los coma si los junta correctamente con los de usted.
4. Saque un número de pequeñas tazas y ponga una uva, pasa u objeto pequeño por cada taza de manera que él vea la correspondencia de uno a uno.

 PortageGuide

©1978 Cooperative Educational Service Agency 12

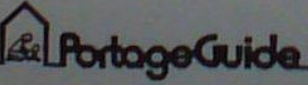
**COGNICION 84**

**EDAD:** 4 - 5 años

**TITULO:** Nombra o señala la parte que falta en la ilustración de un objeto.

**QUE DEBE HACERSE:**

1. Dibuje figuras de objetos familiares a las cuales les falten algunas partes o use ilustraciones preparadas comercialmente. Haga que el niño encuentre la parte que falta. Ayúdelo formulándole preguntas como: "¿Tiene cabeza el hombre?". Elimine la ayuda a medida que el niño adquiere destreza.
2. Empiece utilizando ilustraciones muy obvias, como un caballo sin cabeza o una casa sin techo. Más adelante utilice dibujos menos obvios como un caballo sin cola.
3. Tenga ilustraciones de un caballo sin una pata, un caballo sin cola o un caballo sin cabeza para que el niño busque lo que falta en lugar de aprenderse las ilustraciones específicas.
4. Haga que el niño compare la figura incompleta con una completa para ayudarlo a encontrar la parte que falta.

 PortageGuide

©1978 Cooperative Educational Service Agency 12



2. Material de trabajo: “Sensaciones en imágenes”

**SENSACIONES EN  
IMÁGENES**

MATERIAL DIDÁCTICO  
PARA TRABAJAR  
CONOCIMIENTO DE LAS  
PROPIAS EMOCIONES



The slide features a decorative background with vertical orange stripes on the left and several orange circles of varying sizes. The title 'SENSACIONES EN IMÁGENES' is written in a large, bold, black, sans-serif font. Below the title, the subtitle 'MATERIAL DIDÁCTICO PARA TRABAJAR CONOCIMIENTO DE LAS PROPIAS EMOCIONES' is written in a smaller, black, sans-serif font. To the right of the text, there are three overlapping photographs of children. The top photo shows a young girl with blonde hair smiling broadly. The middle photo shows a girl with dark hair looking surprised with her hands on her cheeks. The bottom photo shows a girl with blonde hair looking sad or thoughtful.

*Mira estas fotos e intenta  
decir qué sienten.....*



The slide has a decorative background with vertical orange stripes on the right and a single orange circle in the bottom right corner. The text is written in a black, cursive font.



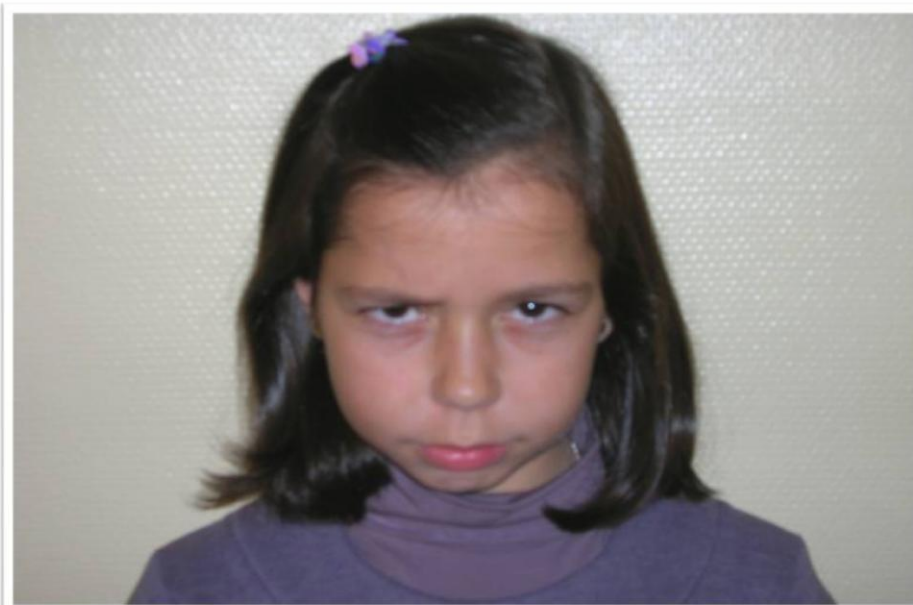
ALEGRÍA



ALEGRÍA



ENFADO



ENFADO



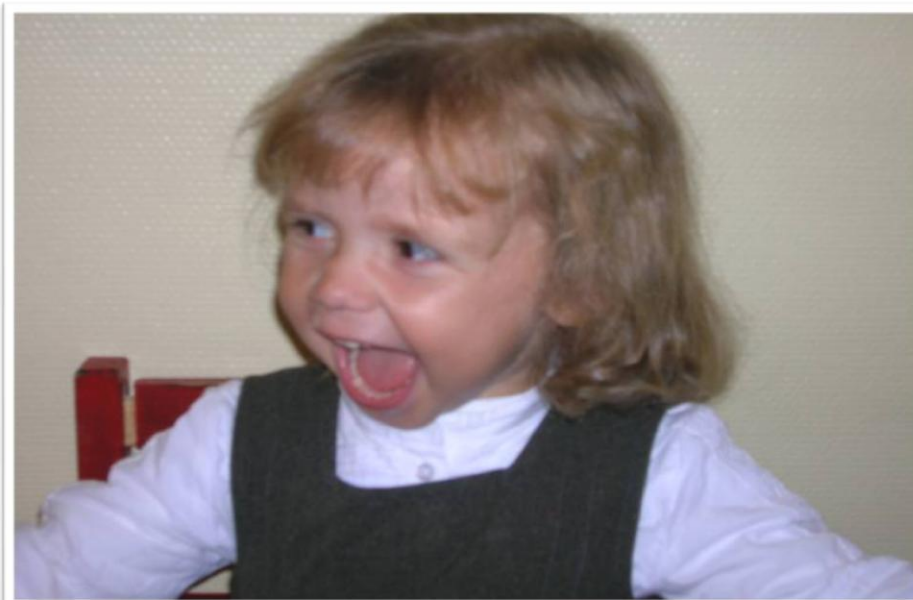


MIEDO



PENA





SORPRESA

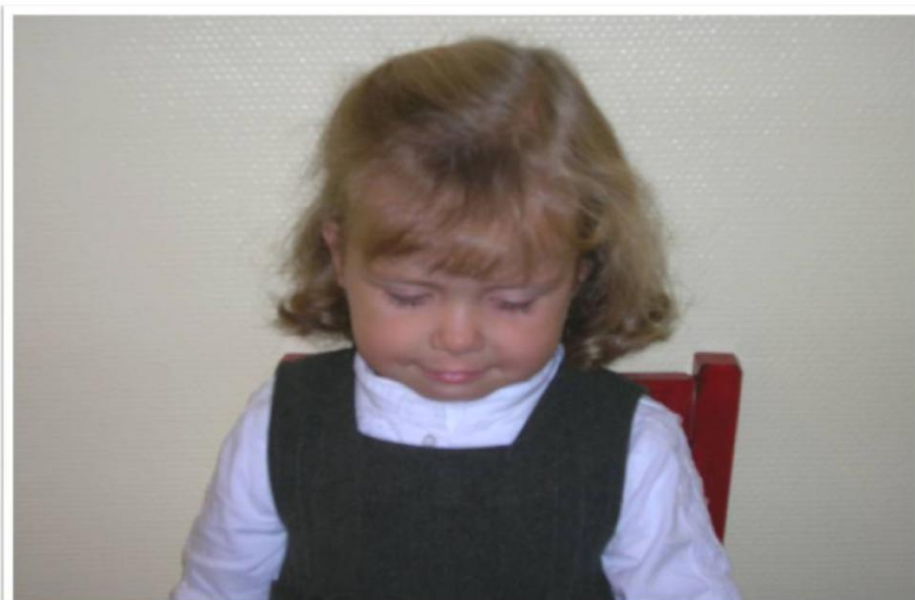


SORPRESA





*TRISTEZA*



*TRISTEZA*



*Mira estas escenas e  
intenta imaginar  
qué les pasa.....*

















*Ahora juega a imaginar  
diferentes situaciones.....  
siendo tú el protagonista*



*.....y descubrirás el mundo mágico del teatro. Entonces me preguntarán:  
¿Tú eres profesora o actriz? Y yo contestaré: ¡Sólo soy maestra que amo lo que hago!*

---