



Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Grado en Pedagogía

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA DRAMATIZACIÓN COMO INSTRUMENTO  
PARA EL DESARROLLO DE LA  
COMUNICACIÓN EN ALUMNOS CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Realizado por: Noelia Patricia López Sánchez

Tutora: Rosario Navarro Solano

Departamento: Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía

Curso: 2018/2019

## **RESUMEN**

En este trabajo de fin de grado se abordan conceptos y características propias de personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como sus niveles de severidad, necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Por otro lado, se pretende señalar la importancia de la dramatización y la expresión a través del cuerpo, viendo a éste como un todo formado por elementos interconectados.

Además, hemos llevado a cabo una intervención, con la que pretendemos averiguar si la realización de ejercicios dramáticos favorece a que estos alumnos sean capaces de mejorar sus habilidades sociales, comunicativas y su desarrollo emocional.

Esta experiencia junto a otras tres que mencionamos a lo largo del trabajo, abren puertas a otro tipo de investigaciones aportándoles información a la hora de estudiar si esta técnica es válida y se puede trasladar a todo tipo de alumnos con TEA, así como servir de instrumento para la inclusión de estos en el aula ordinaria.

**PALABRAS CLAVES:** Trastorno del Espectro Autista (TEA), dramatización, habilidades comunicativas, educación emocional e inclusión.

## **ABSTRACT**

In this final degree project, concepts and characteristics of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) are addressed, as well as their levels of severity, special educational needs and curricular adaptations. On the other hand, it is intended to point out the importance of drama in education and expression through the body, seeing this as a whole formed by interconnected elements.

In addition, we have carried out an intervention, with which we intend to find out if performing dramatic exercises favors these students are able to improve their social skills, communication and emotional development.

This experience along with three others that we mentioned throughout the work, opens doors to other types of research by providing information when studying whether this technique is valid and can be transferred to all types of students with ASD, as well as serve as an instrument for the inclusion of these in the ordinary classroom.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder, drama in education, communicative skills, emotional education and inclusion.

# ÍNDICE

<b>I.</b>	<b>Introducción/Justificación.</b>	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>Hipótesis de investigación.</b>	<b>2</b>
<b>III.</b>	<b>Fundamentación teórica.</b>	<b>3</b>
1.	Trastorno del Espectro Autista en la Escuela (TEA)	3
1.1.	NEE y adaptaciones de alumnos con TEA.	8
2.	La Competencia comunicativa.	12
2.1.	La competencia emocional en alumnos que presentan TEA.	14
3.	Dramatización. Importancia de la expresión y la comunicación.	16
3.1.	Lenguajes de la dramatización.	20
3.2.	Pedagogía de la alteridad y pedagogía del cuerpo.	22
3.3.	El docente.	23
3.4.	La dramatización en la escuela.	26
4.	Dramatización y alumnos TEA: Algunas experiencias.	29
<b>IV.</b>	<b>Diseño de Investigación.</b>	<b>32</b>
1.	Metodología.	32
1.1.	Instrumentos.	33
1.1.1.	Entrevistas.	34
1.1.2.	Cuaderno de campo. Notas de observación y hoja de registros.	35
2.	Contexto.	37
2.1.	Análisis del entorno.	37
2.2.	Análisis de la institución.	38
3.	Muestra.	39
4.	Diagnóstico de necesidades.	40
4.1.	Análisis de datos.	40

4.1.1. Notas de observación . . . . .	40
4.1.2. Hoja de registros. . . . .	41
4.1.3. Entrevista. . . . .	42
4.1.4. Necesidades detectadas. . . . .	46
<b>V. Diseño de la intervención. . . . .</b>	<b>47</b>
1. Establecimiento de objetivos. . . . .	47
2. Actividades. . . . .	48
3. Temporalización. . . . .	58
4. Evaluación. . . . .	59
4.1. Proceso de categorización de datos. . . . .	59
<b>VI. Conclusión, limitaciones y líneas de futuro. . . . .</b>	<b>66</b>
<b>VII. Referencias bibliográficas. . . . .</b>	<b>68</b>
<b>VIII. Anexos. . . . .</b>	<b>72</b>
1. Anexo I: Entrevista nº 1 “Directora del C.E.I.P. Jardines del Valle. . . . .	73
2. Anexo II: Entrevista nº 2 “Pedagogo terapéutico y tutor del aula específica de T.E.A. . . . .	78
3. Anexo III: Diario de campo para el diagnóstico de necesidades. . . . .	84
4. Anexo IV. . . . .	87
4.1. Hoja de registro de los alumnos para el diagnóstico de necesidades. . . . .	87
4.2. Datos obtenidos de la hoja de registro para el diagnóstico de necesidades. . . . .	90
5. Anexo V. . . . .	93
5.1. Hoja de registro de los alumnos, fruto del desarrollo de las sesiones llevadas a cabo en la intervención. . . . .	93
5.2. Datos obtenidos de la hoja de registro perteneciente a la intervención. . . . .	98
6. Anexo VI: Diario de campo fruto de la observación de la intervención. . . . .	101

## **I. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN**

Lo lúdico o la pedagogía del juego concuerda perfectamente con la definición y los objetivos de la expresión dramática (Barret, 1991). La escuela no debe ser un lugar donde se aprueba o se suspende, es decir, donde se gana o se pierde, sino un lugar donde se aprende.

Es por ello que la dramatización se convierte en un eje importante en el proceso de enseñanza, ya que se centra en una pedagogía del proceso, dándole importancia a la función lúdica. A lo largo del juego ocurren diferentes sucesos relacionados con la expresión dramática, resultados, consecuencias, indicios o cualquier forma de producto resultante del proceso expresivo (Barret, 1991).

Si es vital el uso del método dramático para desarrollar en los niños una visión de ellos mismos, de las capacidades propias y ajenas, y de sus habilidades sociales, más importante es aún llevarlas a cabo con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que carecen de empatía, intercambios emocionales, relaciones personales, resolución de conflictos o pensamiento reflexivo.

A lo largo de esta investigación se mencionará la importancia que tienen las habilidades sociales en alumnos con TEA, ya que les permitirá comunicarse y relacionarse. Sin ellas su papel en la sociedad será difícil, por eso cuanto antes formen parte de sus vidas y aprendan a gestionarlas, antes obtendrán mayores logros, ayudándoles a no sentirse frustrados socialmente en el futuro.

En particular hemos querido subrayar la importancia de las emociones, puesto que favorece al desarrollo integral del individuo. El objetivo principal que se persigue al incidir en este aspecto es capacitar a las personas para afrontar las adversidades y actuar ante ellas en su vida cotidiana (Bisquerra, 2003). De manera que aprendan a gestionar su frustración y a comprender las emociones tanto propias como ajenas.

Para llevar a cabo una intervención adecuada hemos realizado una búsqueda de información sobre las características que presentan estos alumnos y las técnicas y estrategias más utilizadas con ellos, ya que nos ayudará a adaptar nuestros ejercicios dramáticos a sus necesidades para que el beneficio sea mayor.

La idea de utilizar la dramatización como herramienta para favorecer la comunicación en alumnos con TEA resulta del análisis del actual sistema educativo, donde prima principalmente la adquisición de aprendizajes académicos por encima de los valores, habilidades o competencias fundamentales para la vida. En este tipo de alumnado debe abundar una enseñanza para el futuro, para el desarrollo personal, un aprendizaje basado en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir, que les lleve a razonar de forma asertiva y empática, que les ayude a desarrollar una comunicación con los demás.

Como mencionan Nuñez y Navarro (2007):

“Cuando unen las posibilidades pedagógicas que la dramatización ofrece con los objetivos de la educación social, se produce una dinámica muy importante que permite a los profesores favorecer una enseñanza activa y participativa” (p.247).

## **II. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

1. ¿La dramatización como instrumento favorece al desarrollo de la comunicación en alumnos con TEA?
2. ¿La dramatización ayuda a la educación emocional de alumnos TEA?
3. ¿Favorece la inclusión en el aula?

### **III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ESCUELA**

Etimológicamente la palabra autismo viene de la palabra griega “eafismos”, cuyo significado es “encerrado en uno mismo” (Veneziale, 2012).

El psiquiatra Bleuler (1950) hace uso del término “autismo” para referirse a uno de los síntomas patognómicos de la esquizofrenia. La persona que la padece apenas emite respuesta ante los estímulos que produce el entorno, además de ocasionarle animadversión.

“El autismo es una de las patologías más enigmáticas que se presentan en la infancia, tanto para el discurso médico científico como para el discurso psicoanalítico y otras disciplinas terapéuticas” (Lago, 2012, p.117).

“El Dr. Leo Kanner fue el primero en describir el autismo infantil, también conocido como síndrome de Kanner. Él lo describió como la dificultad innata que tienen ciertos niños para relacionarse con otras personas” (Veneziale, 2012, p.152).

Nosotros desde el punto de vista pedagógico, consideramos que la intervención temprana sigue siendo la mejor opción para ayudar a maximizar los aprendizajes y minimizar los síntomas.

Es por ello, que pensamos que todo profesional de la educación debe saber que el autismo está incluido dentro de la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y se le denomina Trastorno del Espectro Autista. Según DSM-IV (APA, 1994), los TGD se caracterizan por presentar déficits generalizados en diversas áreas del desarrollo: habilidades de interacción social recíproca, habilidades de comunicación, y por la presencia de conductas repetitivas.



El TEA es mucho más frecuente en el sexo masculino que en el femenino. Sin embargo, las personas del sexo femenino que padecen TEA, suelen estar más afectadas (Cuxart, 2000).

Como acabamos de mencionar, el autismo es un síndrome heterogéneo cuyas causas proviene de tres factores:

- **Cociente Intelectual (CI):**El cociente intelectual de las personas con autismo se distribuye según una curva normal y con una media aproximada de 50 puntos (en lugar de los 100 de la población general).
- **Intensidad de los síntomas fundamentales:**La intensidad de los síntomas fundamentales del TEA puede variar mucho de un sujeto a otro, la gravedad de los mismo se correlaciona de forma importante con los niveles de inteligencia.
- **Características de la sintomatología asociada:**De todos los síntomas secundarios del autismo, cada sujeto puede presentar alguno o varios de ellos con intensidad y frecuencia diferente. Es por ello, que la heterogeneidad de este grupo de población es importante (Cuxart,2000, p. 33-34).

En el ámbito educativo es importante tener en cuenta esta heterogeneidad, ya que cuando abordamos la temática del autismo la primera dificultad que nos encontramos es una gran diversidad de espectro, va desde un niño que habla, lee y escribe, que es capaz de manejarse de forma autónoma y realizar multitud de actividades; a otro que no habla, permanece absorto en un repertorio de movimientos repetitivos, no se orienta en el espacio, no recorta la mirada, ni la escucha, etc. (Lago, 2012).

Para Kanner (1943), las personas con trastorno del espectro autista presentan un deseo ansioso y obsesivo de mantener de forma rutinaria todo lo que hacen. En sus actividades se encuentran presentes las repeticiones monótonas o la desesperación que puede provocar en el niño cualquier cambio fuera de lo que para él es común, aunque a nosotros nos parezca algo

insignificante. Es por ello que se considera importante mantener una buena distribución del mobiliario, mostrarle una secuencia sobre las actividades que realizará e intentar evitar los imprevistos, porque incluso un muñeco roto le puede suponer un cambio en su conducta.

Por otro lado, Jiménez (2012) destaca de forma general la importancia de actitudes de niños/as con TEA en cuanto a la falta de interés que muestran a la hora de mantener relaciones sociales o explorar nuevas situaciones y ambientes. Por tanto, consideramos importante que aprendan a desarrollar sus propias emociones y comprender las ajenas.

Dentro de las diferencias que puedan presentar estas personas nos encontramos un punto en común, que es la dificultad que tienen todos los TEA para valerse del lenguaje y construir una posición discursiva propia que le permita utilizarlo como herramienta para dar una opinión subjetiva de algo, construir nuevas significaciones o una realidad afectiva. De modo que se halla presente en todos los casos de autismo un problema a la hora de establecer relaciones afectivas con otras personas (Lago, 2012).

Consideramos relevantes las manifestaciones que nos realizan Greenspan y Wieder (2008) en el ámbito de las competencias de la comunicación, el pensamiento y la interacción que podemos encontrar en niños/as con TEA, aunque debemos tenerlo en cuenta como algo aplicable a todo este colectivo, ya que cada persona tiene características totalmente diferentes:

- Empatía, intercambios emocionales y atención: Interacciones nulas intermitentes, comportamiento impredecible, de aislamiento o de rechazo.
- Pensamiento abstracto y reflexivo: Ausencia de matices y sutileza y pensamiento rígido. Pueden mostrar reacciones de rechazo o exageradas.
- Ideas creativas y lógicas: No tienen la capacidad de usar ideas predestinadas a un uso concreto.

- Interacciones sociales y la resolución de problemas: Interacciones nulas o con muy poca iniciativa. También muestran un comportamiento repetitivo.

En algunas personas, ese aislamiento que tienen en sí mismos les lleva a frenar un aumento de las emociones y les produce dificultad para establecer relaciones interpersonales, ya que también presentan una alteración en el lenguaje (Cuxart, 2000). Esa ruptura mental con el exterior no es absoluta, de manera que la conciencia en relación con hechos cotidianos puede estar relativamente bien conservada, y sólo en los casos más severos de estupor observamos un aislamiento absoluto.

Como indican los ya mencionados Greenspan y Wieder (2008), existe una multitud de niños/as que presentan una dificultad a la hora de saber cómo jugar de forma flexible con los demás. Es más, es importante conocer que otro de los síntomas comunes, es mostrar un número bajo de intereses, los cuales suelen ampliarse a través de la comunicación. De esta manera, podemos apreciar algunas dificultades que pueden presentar los niños y niñas con TEA en la comunicación con los demás como es el lenguaje estereotipado. Este es un factor que impide la intención comunicativa del mensaje que quiera ofrecer el emisor a través de las emociones, un aspecto importante para mejorar en el lenguaje.

Nos parece importante compartir la aportación que realiza Veneziale (2012), quien afirma que en la práctica cotidiana observamos un amplio abanico dentro del espectro autista presentando en mayor o menor medida las siguientes conductas:

- Alteraciones cualitativas de la interacción social:
  - Alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
  - Dificultad o ausencia de deseo e interés en las relaciones sociales con iguales.

- Ausencia o capacidad disminuida para la apreciación de claves sociales y para mostrar reciprocidad social o emocional.
- Patrones de comportamiento sociales y respuestas emocionales inapropiadas a la situación.
- Patrones de comportamiento, intereses, actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas:
  - Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
  - Manerismos motores estereotipados y repetitivos.
  - Preocupación absorbente por temas de interés, suelen acumular grandes cantidades de información sobre el tema que les interesa.
- Dificultades o alteraciones del lenguaje:
  - Retraso inicial en el desarrollo del lenguaje.
  - Lenguaje expresivo superficialmente perfecto.
  - Características peculiares en el ritmo del habla, la entonación de la voz.
  - Déficit de la comprensión o interpretación literal del significado de las expresiones ambiguas o idiomáticas (pp. 157-158).

Ahora bien, como hemos mencionado anteriormente, todas las necesidades no se encuentran en el mismo grado, por lo tanto, habrá que tener en cuenta las características peculiares de cada niño comenzando a trabajarlas mayoritariamente desde la escuela, ofreciendo diversas modalidades de escolarización adaptadas a las necesidades que presenten las niñas y niños con TEA.

Es por ello que la educación inclusiva es prioritaria en las agendas de todos los países del mundo porque el pensamiento que la sustenta permite el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa (Kaufmann, 2012, p. 98).

A diferencia del concepto de “Integración Educativa”, el término “Inclusión Educativa” es más amplio intentando reducir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Para que exista inclusión es necesario que exista un cambio en los docentes, directivos, padres y alumnado (Kaufmann, 2012). Nosotros apostamos por este término y desde él queremos continuar este trabajo.

### **1.1. NEE y adaptaciones de alumnos con TEA**

Debemos comenzar teniendo en cuenta que el alumnado con TEA presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros/as para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo y que le corresponde por su edad, requiriendo determinados apoyos y atenciones educativas específicas (Aguirre, Álvarez, Angulo, y Prieto, 2008). En un principio, los objetivos que deberían llevarse a cabo con los alumnos con TEA deberían ser los mismos que para el resto del alumnado, siendo aquellos que logren proporcionarle los conocimientos y habilidades necesarias que les aporte independencia personal y desarrollo social (Aguirre et al., 2008).

El diagnóstico de los alumnos con TEA lo llevan a cabo profesionales especializados, de manera que podrá hacer uso de programas de apoyos individualizados y realizar una evaluación directa y cercana de la persona que presente este trastorno. La evaluación deberá centrarse en detectar las limitaciones y fortalezas que favorezcan a desarrollar el apoyo educativo (Gartzia, 2014).

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (como se cita en Gartzie, 2014), la atención a la diversidad es un principio que debe formar parte de la enseñanza básica para proporcionar una educación adecuada a las necesidades y características de cada alumno. Así pues, los programas diseñados para estos alumnos deben incluir aspectos que favorezcan al progreso evolutivo de sus capacidades sociales, cognitivas, habilidades comunicativas, ya sean

verbales o no verbales, habilidades de adaptación, incremento de competencias motrices, etc. (Aguirre et al, 2008).

“Además, será necesario el trabajo específico en la espontaneidad y generalización de los aprendizajes a través de múltiples ambientes en todas estas áreas de modo explícito, ya que de lo contrario no se desarrollan o lo harán escasamente” (Aguirre et al., 2008, p.25).

Para estructurar y decidir el tipo de enseñanza que precisa cada alumno hemos considerado necesario recurrir a una serie de información que pueden recogerse en los siguientes aspectos:

- Qué tipo de atención necesita el alumno para desenvolverse bien en clase.
- En qué nivel evolutivo se encuentra el lenguaje y otras destrezas cognitivas.
- Las conductas autistas que perturban con su aprendizaje (Aguirre et al., 2008).

Desde nuestro punto de vista un buen docente no deberá solo comprender qué es el TEA, sino también las características que presenta este tipo de alumnado para, de esta forma, dar respuesta a sus necesidades.

Por tanto, el profesorado tiene que tener en cuenta los cambios que se producen, así como conocer los diferentes niveles del alumno, pudiendo valorar los objetivos a trabajar en cada momento.

También debe conocer las dificultades de comunicación y qué estímulos sensoriales afectan al niño de forma positiva y negativa. Además, es primordial seguir una rutina, ya que esto favorece a que el alumno con TEA se sienta más seguro y en el caso de existir algún cambio, se le debería avisar con anterioridad (Gartzia, 2014).

De esta forma, en educación lo que pretendemos conseguir con este tipo de alumnado primordialmente es:

- Que el alumno participe en la educación, la comunidad y la vida familiar, desarrollando habilidades sociales para mejorar su participación dentro de la escuela, la familia y la vida comunitaria.
- Potenciar la comunicación verbal expresiva y receptiva, así como la no verbal.
- Hacer uso de un sistema de comunicación a través de símbolos, y participar en actividades y juegos que le ayuden a relacionarse con los compañeros, como es el juego simbólico (Aguirre et al., 2008).

Para poder poner todo esto en marcha, deberíamos hacer uso de un método de enseñanza que se adapte de la mejor forma a los TEA.

Esta metodología podría ser la llamada “TEACCH” (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), que es un programa educativo que tiene como preferencias que los alumnos puedan desarrollarse como personas de forma autónoma, productiva y desenvolverse en la comunidad. Además, de ofertar servicios de calidad a las familias, así como a los profesionales que trabajan con ellos (Gartzia, 2014).

La base fundamental del método TEACCH es el aprendizaje estructurado y visual, que aporta control sobre la conducta centrándose en las habilidades cognitivas y los intereses del alumnado. La individualización es un concepto importante en los programas educativos TEACCH, en el aula específica se propone una división de la clase por “rincones”, utilizándolos para llevar a cabo determinadas rutinas y que el alumno trabaje de forma autónoma (Gartzia, 2014).

“La primera necesidad educativa del alumno o alumna, por tanto, consiste en la adaptación del entorno escolar (accesibilidad), en la medida de lo posible, mediante la eliminación o reducción de estas características que impiden, o dificultan gravemente, la adaptación” (Aguirre et al., 2008, p. 27).

La identificación de una persona con Trastorno del Espectro Autista no significa que tengamos que atender a las necesidades de la misma forma que a otros TEA, ni poner en marcha los mismos programas. El Informe Warnock (1978) (como se cita en Aguirre et al., 2008) indica que las NEE de los alumnos se determinan según los recursos que el sistema educativo facilita para poder satisfacerlas.

También debemos tener en cuenta que el alumno con TEA debe asistir a un centro con ambiente estructurado, que establezca rutinas, además de disponer de docentes y especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), y que a su vez estén formado en el tratamiento del TEA (Aguirre et al., 2008).

Estos alumnos deben contar con la presencia, durante toda la escolarización, de los recursos necesarios para sus necesidades. Si como pedagogos nos adentráramos en un aula específica, nos resultaría significativa la necesidad de apoyos por parte de otros profesionales, a pesar de que la ratio de estas aulas es menor que la de las aulas ordinarias, requieren de acompañamiento y atención personalizada, siendo la modalidad de integración la clave de una escolarización exitosa, por lo que necesitan más recursos personales que materiales (Aguirre et al., 2008, p. 29).

Otra consideración de gran importancia es la edad del alumnado, que influirá en la modalidad elegida. Para el alumnado en edad infantil, dada la especial importancia en esta etapa del desarrollo sociocomunicativo, se recomienda la modalidad de integración con apoyos. Sólo para el alumnado cuyas características personales comprendan factores personales más negativos, la opción elegida sería la de la escolarización en aulas específicas en centros ordinarios preferentemente o en centros específicos, pudiendo siempre reconsiderarse la escolarización en una modalidad más integradora.

A partir de primaria, se recomendaría la permanencia en la modalidad de integración con apoyos para el alumnado que presente las valoraciones más leves en los factores personales,



planteándose el paso de un aula de integración a un aula específica, sólo para los casos más graves. Por último, en educación secundaria, en los casos con más necesidades de apoyo la modalidad más apropiada sería un aula específica o un centro específico y, sólo para los alumnos y alumnas con menores necesidades de apoyo sería adecuada la modalidad de integración con apoyos. En definitiva, sopesar las ventajas e inconvenientes y valorar no sólo las características del alumnado, sino también, tener presente los factores y condiciones del entorno escolar y familiar (Aguirre et al., 2008, p.29-30).

## **2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

“La educación debe entenderse como un proceso de integración de categoría o aspectos que aparentan ser opuestos pero que, sin embargo, deben ajustarse convenientemente en la personalidad del individuo” (Núñez y Colom, 2005, p.24). Por lo tanto, un buen educador deberá concebir una forma de ver el cuerpo como un fenómeno complejo y multivariado, conformado por múltiples aspectos que sólo tienen sentido si se dan de forma relacional, es decir, que las partes alcancen un verdadero sentido sólo en el seno de un todo (Núñez y Colom, 2005).

Es por ello que deberíamos ver el cuerpo como un sistema en el que todas sus funciones son igual de importantes y se encuentran conectadas entre sí. De este modo, podemos comprender que el conocimiento educativo debe tener una visión basada en un pensamiento holístico, global, integral, evolutivo y procesual, que nos aporte lo que venimos llamando pensamiento sistemático (Núñez y Colom, 2005).

La complejidad es pues una forma de conocer la realidad integrando, al mismo tiempo lo desconocido, de tal manera que nos libera de toda racionalidad y hace posible lo inconcebible. La consecuencia es simple, el saber complejo es fruto de una tarea informacional en la que el saber y el aprender están integrados e implicados, o sea, tal como se dan en la educación (Núñez y Colom, 2005, p.32).

Por tanto, podemos decir que el cuerpo es la realidad de un conjunto o sistema constituido por muchos elementos en continua relación que forman un todo, que es más que la suma de sus partes. Dentro de todo este sistema interconectado encontramos como nexo de unión importante entre los elementos, la comunicación. Ya que es una actividad que permite satisfacer las necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de recursos verbales y no verbales (Yaritzza, 2012).

Para que se desarrolle una buena comunicación debe existir una retroalimentación o feedback, es decir, una persona (emisor) debe realizar la acción de hablar y otra la de escuchar (receptor). De esta forma, la escucha se convierte así en la primera habilidad comunicativa que se pone en marcha, dirigiendo la comunicación. En consecuencia, la escucha se convierte tanto para el contexto familiar como educativo, en algo primordial para el desarrollo y consolidación de una buena comunicación (Yaritzza, 2012).

Creemos conveniente que la escucha también debe ser enseñada en la escuela, debido a que la sociedad actual demanda individuos que sean capaces de escuchar de manera activa y comprender lo que el otro está diciendo en el momento de interactuar e intercambiar ideas y opiniones con su interlocutor (Yaritzza, 2012, p.139). A su vez, la comunicación nos permite mostrarle a la otra persona cómo nos sentimos, y así comprender las emociones ajenas que nos ayudará a un mejor entendimiento con la otra persona.

Desde el punto de vista de la educación, necesitamos generar un marco educativo adecuado para crear una sociedad que sea capaz de mantener un control de sus propias situaciones, que puedan integrar y regular las emociones, conocer y hacer uso de lo que significa la comunicación emocional para que así puedan alcanzar un equilibrio personal y social (Gutiérrez y García, 2015).

Para ello, debemos tener en cuenta que los niños se desarrollan en un ámbito sociofamiliar que les va marcando su desarrollo intelectual a nivel cognitivo, pero también a nivel emocional,

a través de los aprendizajes que realizan en él. El siguiente entorno donde realizan sus aprendizajes es el escolar, en el cual interactúan con otros iguales y se educan. Esta educación emocional de los primeros años de la vida del niño en el seno de su familia va a tener una influencia positiva en el desarrollo de su inteligencia emocional, de su expresión, de su comunicación emocional. No obstante, el niño puede tener otras experiencias afectivas en otros entornos diferentes al familiar que van a ayudar o a entorpecer el desarrollo de dichos aspectos (Gutiérrez y García, 2015).

Es importante destacar que en alumnos con TEA es más notoria la ausencia de estas competencias emocionales, resultándoles más difícil mantener una conversación, contacto visual o incluso comprender las emociones. Es por ello que dentro de la comunicación queremos subrayar la importancia de saber expresar y comprender emociones, más aún en este colectivo, ya que como veremos a continuación, la falta de estas interfiere en su desarrollo social.

### **2.1. La competencia emocional en alumnos que presentan TEA**

Las personas con TEA tienen como rasgos fundamentales el aislamiento, aumentando este conforme progresa la edad, mientras que podemos apreciar mejora en la comprensión y conversación.

Este aislamiento del que hablamos les impide la creación de vínculos afectivos y relacionales, llevándoles a ignorar la presencia de otras personas y fijando su atención en diferentes partes del cuerpo como las manos o la vestimenta (Garanto, 1990). Además, evitan el contacto visual huyendo de la mirada del otro y actuando como si no lo vieran o no lo oyeran.

“Los alumnos con autismo suelen mostrarse pensativos, preocupados e inaccesibles, aunque especialmente sensible a determinados ruidos y colores. Su comportamiento con los objetos se ciñe a manipularlos, hacerlos girar, agitarlos, etc.” (Garanto, 1990, p.40).

Todo esto nos lleva a entender que las personas con TEA muestran ciertas dificultades a la hora de expresar sus emociones y las comparten en pequeña medida, pero no es cierto que no tengan sentimientos ni apego por ninguna persona. También poseen una disminuida capacidad para posicionarse y ver las cosas desde el punto de vista del otro y para identificar la causa de sus sentimientos, es decir, su capacidad de empatía se encuentra alterada.

También es muy común que nos llame la atención cómo estos niños exploran tanto su entorno, como a ellos mismos a través de los sentidos del olfato y el tacto, pero relegando de los órganos sensoriales de la vista y el oído, haciendo poco uso de ellas o desarrollándolas inconscientemente. Como es el caso de su sordera, que suele ser fingida, ignorando los sonidos fuertes y las órdenes verbales, siendo sensibles a la música por la que presentan una gran afición desmesurada (Garanto, 1990).

La educación emocional, se convierte de esta forma en un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, el objetivo principal que se persigue al incidir en este aspecto es capacitar a las personas para afrontar las adversidades y actuar ante ellas en su vida cotidiana (Bisquerra, 2003).

Para favorecer este desarrollo del alumnado, tanto el educador como el terapeuta deben tener presente la importancia de mantener una buena distribución del mobiliario de la clase, adaptándolo a sus necesidades e interés.

Con todo esto lo que se pretende trabajar y conseguir como objetivo principal, es que los alumnos aprendan a ser persona, logren un autoconocimiento de sí mismo, puedan reconocer sus propias emociones, las ajenas y exteriorizarlas correctamente. También, deben ser capaz de iniciar y mantener conversaciones con sus compañeros, comprender e interiorizar la idea de usar el cuerpo como un medio para la expresión. Y, además, trabajar en equipo, de forma cooperativa y respetar las normas del grupo social (Mesa, 2016).

Como hemos podido ver, la comprensión de las propias emociones y las ajenas son primordiales para establecer una buena comunicación. Sería un requisito importante para trabajar las emociones con este colectivo contar con la presencia de una persona adulta afectiva a su lado, que le sirva de guía a la hora de entablar una primera conversación. A su vez, necesitan aprender en casa y en el colegio la importancia de poseer habilidades sociales y emocionales concretas, dándoles oportunidades para practicarlas, de forma que estén siempre disponibles para cuando necesiten usarlas.

### **3. DRAMATIZACIÓN. IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

En las áreas anglosajona y francófona la palabra “drama” proviene de acción, pudiéndose interpretar como reproducción de la acción con finalidad artística o lúdica. Se diferencia con claridad del término teatro, ya que éste hace referencia exclusivamente al espectáculo (Tejerina, 1994). Por lo tanto, la dramatización solo podrá incidir en la educación si se presenta como un sistema para que los alumnos puedan comprender su cuerpo específico, su esencia y los procesos que desencadena. Utilizar este enfoque nos permite tener una herramienta clara y precisa para interpretar la realidad de un alumnado que juega al teatro (Navarro y Mantovani, 2012).

Un nuevo término al que se le intenta dar protagonismo en la escuela, es el de dramatización. Nombre elegido por la LOGSE para hacer referencia a la disciplina que, junto a la Expresión Plástica y la Expresión Musical conforma el Área de Expresión Artística (Tejerina 1994). Es así como la dramatización puede plasmarse mediante el lenguaje de los gestos (juegos mímicos) o mediante el corporal y el verbal, ya sea actuando de modo directo los jugadores (juegos dramáticos personales) o bien con el uso de sustitutos simbólicos (juegos dramáticos proyectados con máscaras, títeres o sombras) (Tejerina, 1994).

“Desde un punto de vista psicopedagógico, los procesos que se desencadenan cuando se dramatiza son los que nos permiten interpretar los hechos y a la vez programar nuevas acciones sobre lo ocurrido” (Navarro Solano y Mantovani, 2012, p.17).

De acuerdo con el grado de interacción, Papalia y Wendkos (1979), formulan una generalizada secuencia de las relaciones lúdicas que el niño establece y a las cuales accede de manera progresiva:

- Primero es espectador, no participa y se limita a mirar el juego de otros.
- Luego, el juego solitario.
- Después se da el juego paralelo.
- Le sigue el juego asociativo.
- Como último escalón el juego cooperativo, cuyo plan se determina a priori y para el cual se realiza la organización y división del trabajo.

Sin embargo, Piaget (1946) comienza a clasificar el juego de forma diferente:

- En una primera etapa entre 0 y 2 años aparecen los juegos sensoriomotrices, en la que el niño reproduce y repite las acciones que ha aprendido por el placer de controlar y ejercitar su conducta.
- Les suceden los juegos simbólicos, que suelen llevarse a cabo entre los 2 y 7 años, esto presupone la capacidad de simbolización, constituyendo el origen de la expresión dramática infantil, la primera experiencia teatral que vive el niño. A partir de los 3 o 4 años las combinaciones simbólicas se hacen más variadas y complejas y originan representaciones de la vida cotidiana. Poco a poco, el niño es capaz de utilizar objetos cada vez más alejados del original hasta incluso poder prescindir por completo de apoyos físicos. De esta forma en torno a los 6 o 7 años el simbolismo se hace colectivo,

existe una mayor preocupación por la verosimilitud y por la imitación exacta de lo real, en la que los niños que participan se reparten los papeles. Se convierte en un juego social y cooperativo de reconstrucción de papeles adultos y de sus interacciones sociales, denominándose juego simbólico de presentación de roles, entre otras designaciones. Por lo tanto, el juego simbólico satisface la construcción de la personalidad y plasma la capacidad de observación, fabulación y socialización del niño.

- Alrededor de entre los 4 y 7 años empiezan a desarrollarse los juegos de roles, en el que ya comienzan a aparecer unas normas mínimas. Es así como el juego exige cada vez una elaboración mayor, siendo entre los 6 y 7 años cuando tienen la necesidad de montar todo un escenario para situar en contexto su actividad.
- Esta etapa anterior es una anticipación de los juegos de reglas que se desarrollaran en torno a los 11 o 12 años. El juego teatral, juego dramático, organizado en la escuela guarda cierta relación también con este.

Por otra parte, consideramos importante señalar a Slade (1978), quien distingue dentro del juego simbólico en relación con el proceso de la expresión dramática infantil, el juego proyectado y el juego personal:

- El juego proyectado casi siempre es en solitario, constituye un estadio en el que interviene la mente, pero no plenamente el cuerpo. El niño está sentado en cuclillas o tumbado boca abajo, y usa primordialmente las manos. Se caracteriza porque da vida a objetos que se convierten en los protagonistas de su acción dramática.
- Por otro lado, en el juego personal interviene todo el cuerpo. Se caracteriza por el movimiento e incluye la experiencia de ser otra cosa o persona. El papel elegido es vivido casi siempre como identificación, no hay distancia y se interpreta con gran seguridad.

De esta forma el alumno adopta ante el juego un comportamiento simulativo que le permite probar sin riesgos, aventurándose al error porque sus fallos no tienen consecuencias frustrantes, transformándolo en un medio o herramienta para la exploración, expresión, experimentación y el aprendizaje creativo.

También es importante mencionar que la actividad que se realiza en el juego posee un carácter abierto, permitiéndole al niño tomar iniciativa y ser el creador de su propio proceso. El niño investiga lo que desea y al ritmo que le conviene, porque actúa sin cortapisas (Tejerina, 1994).

Podríamos destacar a su vez el nivel universal que tiene el juego, independientemente de las condiciones económicas, sociales o culturales que disfruten o padezcan las personas que participan en él. El juego es un idioma natural y este lenguaje unifica a todos los niños del mundo, constituyendo una base sobre la cual es posible edificar la intervención educativa. El pionero educador de la expresión dramática infantil, Slade (1978) afirma:

El juego es el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear y ensimismarse...si el juego es la manera formal que tiene el niño de vivir constituye en tal caso el mejor modo de enfocar cualquier forma de educación. (p. 54)

Es cierto, que el niño que juega sólo con la imaginación y desconoce todo un mundo de símbolos, signos y significados con los que manifestar sentimientos y sensaciones, puede quedarse corto en sus recursos internos, impidiéndoles llevar a cabo representaciones, por lo que el juego les acaba resultando algo sin sentido que no merece la pena realizar (Cañas, 2009).

Por lo cual, pararealizar a cabo la dramatización sería necesario que pusieramos en marcha los mismos recursos que empleamos cada día para producir la acción, es decir, la Expresión Lingüística, la Expresión Corporal, la Expresión Plástica y la Expresión Rítmico-Musical.



Además, el desarrollo de la dramatización ayudará a llevar a cabo una toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa, así como una autoafirmación de la propia personalidad (Cañas, 2009).

Tejerina (1994) afirma, que la singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano. Es completa en cuanto que coordina las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: Lingüística, Corporal, Plástica y Rítmico-Musical. Cada uno de estos tipos de expresión tiene su lugar independiente en los programas escolares, por lo que la dramatización pretende ofrecer la oportunidad de cultivarlos, a veces de manera simultánea, otras de forma sucesiva, y además con la motivación para los niños que supone su carácter lúdico. Ofrece así, un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente las manifestaciones expresivas del niño y, asimismo, le proporciona el mejor cauce a su imaginación(p.127).

No debemos obviar que la expresión dramática se encuentra discriminada dentro de la valoración conceptual de los docentes, sin tener en cuenta que la dramatización es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para cubrir el desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión, como son el movimiento y la palabra, fomentando a su vez la creatividad y la espontaneidad (Cañas, 2009).

### **3.1. Lenguajes de la dramatización**

Lo habitual en la escuela es que nos encontremos con la puesta en marcha de talleres de dramatización en los que se desarrolla los diferentes tipos de expresión por separado y de forma aislada. Sin embargo, nosotros apoyamos el pensamiento de Tejerina (1994), que nos cuenta que lo ideal es que se busque la unión y la integración de todas las expresiones que se presentan a continuación:

- La expresión lingüística: Se ocupa de aspectos como conocer y modular las características de la voz (intensidad, duración, tono), identificar sonidos, imitar formas de hablar, explorar las cualidades de las palabras, desarrollar la fabulación y la improvisación verbal, etc.
- La expresión corporal: Ha tenido un gran reconocimiento en los últimos años. Debe formar parte del currículo escolar, con el fin de avanzar en el conocimiento y equilibrio del cuerpo e investigar sus posibilidades y limitaciones como medio expresivo. Procura que el niño aprenda a manifestar determinados comportamientos y emociones que se recrean en el plano de la ficción y a lograr la libre correlación entre la emoción o el estímulo y el gesto corporal.
- La expresión plástica: Mediante el dibujo, la pintura, modelado, etc., el niño elabora aquellos elementos que necesita para construir y/o expresar emociones y caracterizar personajes o ambientes.
- La expresión rítmico-musical: La música no es simplemente un elemento decorativo o accesorio, en ciertos momentos desempeña una función destacada en el proceso dramático. A través de ella el niño coordina tres elementos: el sonido, la palabra y el ritmo. Tiene la música efectos estimulantes, terapéuticos, sedantes, etc. Por sí sola puede inspirar un baile, despertar emociones, crear un ambiente o una situación.

Las personas nos sentimos seguras cuando nos manifestamos, pero para ello necesitamos adquirir una preparación que abarca un campo muy amplio de conocimientos, como el dominio del esquema corporal, descubrimiento, educación de la voz y del gesto, capacidad de reflejar sentimientos, dominio del espacio y del tiempo, así como registros de interpretación (Poveda, 1973).

### 3.2. Pedagogía de la alteridad y pedagogía del cuerpo

Aproximarse a una pedagogía del encuentro, implica reconocer el papel del cuerpo, dejando a un lado la creencia del cuerpo como objeto, cosa o materia desde una perspectiva instrumental, para comenzar a reconocer y valorar a la otra persona como presencia viva. Esto permite crear relaciones basadas en el diálogo (Jaramillo y Murcia, 2014).

Es importante señalar que el vocablo cuerpo o alma hacen referencia a la persona en toda su totalidad (Gervilla, 1999). Y, por lo tanto, todas las corrientes pedagógicas implican una concepción del cuerpo, como formación integral del individuo, considerando que hay que tener presente que no somos un modelo dual alma-cuerpo, sino que somos todo en su conjunto. La diferencia se encuentra en el hecho de saber que no tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo, y es por ello que nuestro cuerpo e inteligencia constituyen un ser totalmente integral.

Uno de los objetivos de la pedagogía del cuerpo y la alteridad es promover otras ideas sobre nuestro cuerpo realizando proyectos que lo conciban junto a la instrucción, formación o enseñanza-aprendizaje, y analizar de qué manera la pedagogía educa a los individuos sobre su propio cuerpo (Pallares, Traver y Planella, 2016). Con esto lo que se pretende es que los sujetos vivan experiencias y sean capaces de expresarse a través de la expresión corporal, experimentando la realidad y asociando su estado físico a un estado simbólico, para así hacerlos más conscientes del mundo en el que viven (Pallares et al., 2016).

El cuerpo es la manera más humana de ser y de no ser, es expresión, alteración de sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro y la experiencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los aprendizajes se encarnen, los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor. En resumen, el cuerpo entendido y asumido como el ser, la persona, el sujeto de la educación, quien propicia los escenarios para el encuentro (Jaramillo y Murcia, 2014, p.147).

Podemos observar que en la educación el cuerpo siempre ha sido limitado al campo motriz, empleándolo solo en educación física, recreo, teatro, etc., y separándolo del terreno intelectual.

Por ello, es necesario desde la escuela enseñar que el cuerpo posee múltiples caras o valoraciones para así evitar caer en la ambigüedad del lenguaje que puede llevarnos a la confusión comunicativa (Gervilla, 1999). Además, debemos tener en cuenta que la presencia de los demás engendra una dinámica en la cual las imágenes y la acción de cada uno se enriquecen y se modifican por la interacción con los otros.

Por otro lado, la alteridad del otro aparece en la escuela con la introducción del maestro como orientador, acompañando y guiando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y teniendo al estudiante como protagonista que se comporta de forma dinámica y participe del proceso. El educando actúa con responsabilidad desde el encuentro cercano y la acogida con el otro (Jaramillo y Murcia, 2014). Por lo tanto, la función del educador es la de mostrarle a sus alumnos el valor del cuerpo a través de la reflexión y de la deliberación previa (Gervilla, 1999).

Gisèle Barret (1986), habla sobre la expresión dramática para referirse a ella como una pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro.

Así esta pedagogía del encuentro abre paso a la expresión a través de rostros y cuerpos que además esperan respuesta por parte del otro, además ocupará en la escuela un lugar específico, reemplazando el saber y el saber hacer por el saber ser. De esta forma, el alumno aprende y hace con los otros el aprendizaje de la vida (Tejerina, 1994).

### **3.3. El docente**

Consideramos importante dedicarle un tiempo de reflexión al papel que ocupa el docente dentro de la dramatización, ya que es quien influye en buena medida en el rendimiento y en la motivación de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista ser un buen educador supone sumergirse e involucrarse de lleno en su trabajo y prestar atención a las necesidades de sus alumnos, así como motivarles a pensar y a tener interés por conocer el mundo que les rodea. Ryngaert (2009), nos ayuda a establecer su retrato ideal señalando precisamente lo que no debe ser un educador que quiera usar la dramatización:

- Un observador mudo, que no da directrices a sus alumnos.
- Un director de escena que utiliza a sus alumnos para llevar a cabo un proyecto que considera solamente suyo.
- Un profesor permisivo y acrítico, siempre sonriente y de acuerdo con todo, enemigo de las correcciones y de las metas.
- Un conferenciante que teoriza todo e impide a los participantes adquirir sus propias experiencias.
- Un aprendiz de brujo, que utiliza métodos recién adquiridos sin tener en cuenta los riesgos que pueden ocasionar.

Muchos educadores no se consideran buenos modelos o intérpretes, por eso no se atreven a introducir la dramatización. Sin tener que ser actor, el profesor-animador debe afrontar un número diverso de funciones:

- Organiza y orienta la actividad.
- Programa los ejercicios y juegos apropiados a cada nivel y sesión.
- Tiene que disponer de un vasto repertorio de propuestas y preparar un itinerario posible de la actividad, aunque luego no aplique puntualmente todo lo previsto, sino que se adapte a la situación concreta y a la demanda de los alumnos. Aunque pocas veces participa directamente en la acción dramática, debe estar preparado para intervenir y

tener desarrollada la capacidad de juego para impulsarlo y así, enseñales nuevos caminos cuando decae.

- Prepara los materiales, facilita recursos técnicos y enseña su utilización para profundizar en las propuestas y enriquecerlas.
- Gradúa las actividades para que siempre supongan un paso adelante y resulten estimulantes.
- Reparte responsabilidades y procura la máxima autonomía, aunque intervienes siempre y cuando sea necesario.
- Alienta un ambiente alegre y un clima de confianza (Tejerina, 1994).

El buen docente sabe escuchar a los niños, aprendiendo de ellos y con ellos. Además, ayuda a sus alumnos a desarrollar la creatividad, haciendo que superen el miedo a su propia imaginación. A partir de la práctica de actividades dramáticas, los alumnos serán capaces de potenciar aspectos importantes de su personalidad, individual y social. Se pretende desarrollar la espontaneidad y que aprendan a dar respuestas inmediatas a través de elementos que forman parte de la creatividad del individuo (Pereta, 1995).

Las actividades deberán ser orientadas a que los educandos tengan la oportunidad de pensar con independencia, expresar y descubrir sus sentimientos, tener libertad para proporcionar ideas de grupo, incluirse dentro de la sociedad, desarrollar valores como el respeto, ayuda y reconocimiento mutuo o empatía, contar con medios saludables de escape emocional, desarrollar la capacidad de percepción, observación y análisis crítico del mundo que los rodea, etc. (Cruz, 2014).

A su vez, estas actividades dramáticas deben estar secuenciadas, tener un orden lógico y gradual, teniendo en cuenta las características biológicas, psicológicas y sociales del educando, así como las necesidades educativas especiales que presenta, como es el caso de nuestra

intervención con alumnos con TEA. 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 (Cruz, 2014).

Por último, debemos tener en cuenta el espacio a la hora de realizar las actividades. Podemos situar este tipo de actividades en un ambiente de “sala abierta”, que se caracterice por la alegría, el trato horizontal, amigable, el buen dinamismo y la esencia de cariño y comprensión.

### **3.4. La dramatización en la escuela**

Entendemos que la presencia de la dramatización en el aula nos ofrece grandes posibilidades para educar en la convivencia desde lo vivencial.

Para ello debemos saber que para consolidar un colectivo se requiere, como mínimo, tener confianza en los compañeros, considerar que los otros tienen ideas tan válidas como las propias y aceptar el trabajo grupal no como el reparto arbitrario de tareas individuales, sino como un proceso de creación compartida (Navarro y Mantovani, 2012, p.19).

De este modo, los educadores adquieren la responsabilidad de desarrollar los conocimientos, técnicas y capacidades necesarias para guiar a cada niño en el camino hacia su autorrealización.

Al convertirse el docente en el mediador de los procesos de dramatización actuará como guía, pero sin interrumpir ni proporcionar alguna modificación en el desarrollo de la actividad o el ejercicio dramático (Navarro y Maltovani, 2012). 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 (Cruz, 2014, p.55).

“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” (Cruz, 2014, p.55). Y así, apartir de la educación creativa, podemos emprender experiencias que desarrollen el potencial creador.

Como es el caso de la dramatización, que potencia el desarrollo de múltiples facetas en el ámbito educativo, es así como el juego se convierte en un auténtico medio de aprendizaje, y gracias a él pueden tener diferentes experiencias. “Este uso del juego en educación favorece al desarrollo integral del individuo, ya que la capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que cada uno tiene” (Navarro Solano, 2006-2007, p.165).

Hay que tener en cuenta que el juego dramático suele llevarse a cabo en una edad más avanzada que el juego simbólico, ya que es más complejo. Este aporta al niño una capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que tiene la persona de sí mismo, sus inhibiciones, su lenguaje, expresión corporal y verbal, etc. También se encuentran presentes en la dramatización la distribución espacial, el tiempo, la evolución o las relaciones (Navarro, 2006-2007). “Por tanto, el drama es una herramienta globalizadora, pues trabaja con lo afectivo, cognitivo y lo cultural. El aprendizaje vivencial requiere de un proceso elaborado, y no simplemente de la experimentación” (Navarro, 2006-2007, p.169).

Es importante saber que la enseñanza de la dramatización se basa en una metodología activa, acción-reflexión-acción, que consiste en que todos formemos partes del juego y vayamos creando. Al ir haciendo vamos construyendo, experimentando y practicando (Navarro, 2006-2007). De este modo las dinámicas grupales que se desarrollen irán evolucionando desde improvisaciones más simples a otras más complejas y elaboradas, que les lleve a todos los miembros del grupo a obtener un aprendizaje vivencial (Navarro, 2006-2007). Este aprendizaje vivencial es la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de



forma crítica el proceso seguido, extraer alguna visión útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano (Motos, 2000, p.134).

Además, la atmósfera motivacional, vivencial y animadora de la expresión y la comunicación creada por la actividad dramática provoca un clima de confianza y aceptación que propicia cualquier actividad que trate de desarrollar la educación emocional del niño. La dramatización se convierte por tanto en un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos. Es este uno de los aspectos importantes que aporta el trabajo de la expresión dramática con el niño porque todas las ideas son incorporadas por el grupo, sin que existan ideas buenas o malas (Navarro, 2006-2007, p.169).

Nosotros como pedagogos debemos proporcionar en la familia y en la escuela estímulos y condiciones para un comportamiento creativo, ya que ocurre con lamentable frecuencia que padres y profesores no están preparados vitalmente, y por lo tanto no son capaces de proporcionarles a los alumnos las oportunidades y experiencias para que sus necesidades y deseos se cumplan (Tejerina, 1994).

Es así como los docentes se olvidan de que el juego infantil favorece a la expresión, y que ésta necesita del apoyo de un intermediario, ya sea vocal, gráfico, corporal o incluso mixto entre estos elementos. Esto favorece a que dicho juego no sólo se convierta en un acto creativo sino en un proceso de escucha, respeto, receptividad y aceptación de los demás y autoafirmación personal (Cañas, 2009).

El error más común que podemos apreciar en las aulas, es el de no adecuar los ejercicios dramáticos a las necesidades e intereses del grupo que van a tratar. No es posible realizar dramatización sin tener en cuenta la edad de los protagonistas y las características que conforman el grupo (Navarro y Montavani, 2012). De esta forma, como bien hemos mencionado en el apartado anterior, el profesor de expresión dramática debe cumplir sobre todo la función de animador, convirtiéndose su labor en un elemento importante para el proceso

y para la obtención de resultados. De hecho, las diferencias que existen entre unas y otras experiencias en buena parte son atribuidas a la personalidad y formación de la persona que está a su frente.

#### **4. DRAMATIZACIÓN Y ALUMNOS TEA: ALGUNAS EXPERIENCIAS**

A continuación, mostramos algunas experiencias de dramatización llevadas a cabo con alumnos TEA. Aunque no hemos formado parte de estas experiencias, su narración sí podría favorecer a la afirmación de nuestra hipótesis y, además, ayudarnos a mejorar varios aspectos de cara a nuestra intervención.

##### *A. Juego y TEA*

Esta primera intervención nos ha llamado la atención porque es un caso único en el que se pretende incluir al alumno que presenta TEA en el aula ordinaria, mediante la realización de juegos colectivos con el resto de compañeros. Según nos cuenta Martín(2014) es un caso individual, puesta en marcha en el aula de Educación Infantil, con uno de sus alumnos que presenta TEA.

El niño presenta mutismo, no tiene muchas estereotipias y sus intereses fundamentales son los coches y el agua. Lleva tres años escolarizado por lo que comprende bastante bien las rutinas de aula. El resto de niños de su clase lo aceptan y cuidan de él, puesto que saben que es diferente y necesita algo más de ayuda. No presenta juego funcional ni simbólico, por lo que vieron necesario comenzar la intervención desde el nivel más bajo.

Una vez ellos contactaron con el centro y la tutora llevaron a cabo tres sesiones de intervención con el niño, que tenían una duración de entre 30 y 45 minutos. Estas sesiones se produjeron durante el recreo, trabajando de esta forma junto con el resto de compañeros.

La primera sesión la dedicaron a la observación y contacto, la segunda sesión comenzó con la primera área de intervención: interacción básica, en la que obtuvieron muy buenos resultados, ya que notaron que comenzó a acercarse a sus compañeros y a tener pequeños gestos con ellos. La tercera sesión no pudieron llevarla a cabo porque el niño se encontraba bastante nervioso.

Esto les llevó a darse cuenta que es necesario realizar sesiones solamente con el niño, algo apartadas, y luego ir introduciendo las sesiones junto con el resto del grupo.

Respecto a la interacción del juego y el autismo, han podido comprobar que es algo un poco olvidado a lo que no se da importancia debido a que se priorizan otros aprendizajes. Consideran que es necesario intervenir también en el juego para lograr el desarrollo integral de la persona con autismo, algo que es necesario buscar en cualquier tipo de educación y con cualquier persona.

La inclusión es beneficiosa tanto para la persona con autismo como para los demás. Han podido observar cómo el alumno se deja llevar por sus compañeros, los acepta y permite el contacto físico, es por ello que consideran que es importante que un niño que presenta TEA se relacione con sus iguales.

En esta ocasión, nos encontramos con falta de información, ya que no han podido completar la intervención. Pero podemos observar que los juegos elegidos no son los más adecuados para iniciar la inclusión del niño en el aula, y quizás deberían haber introducido ejercicios dramáticos relacionados con la relajación del cuerpo, de manera que ayudara a que el niño redujera su estado de nerviosismo.

Por otro lado, y como se cita en Calafat-Selma, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez (2016), hay varios estudios que demuestran la efectividad de la dramatización como mejora de la comunicación y habilidades sociales en personas con TEA, estos estudios son los siguientes:

### *B. Sense Theatre*

Corbett, Qualls, Valencia, Fecteau y Swain (2007), realizaron un programa de intervención para trabajar las habilidades sociales con niños con TEA titulado: “Sense Theatre”. La intervención tuvo una duración de dos meses y medio, y los niños tenían entre 7 y 18 años. Primero realizaron un pre-test y tras las dinámicas un post-test. El resultado del estudio fue positivo, ya que hubo una mejora en la cognición social, la memoria y el comportamiento.

Posteriormente, Corbett et al. (2011) realizaron una investigación similar en la que trabajaron con ocho niños con TEA y ocho niños del aula ordinaria. Estos fueron emparejados, de tal manera que los niños del aula ordinaria tenían que ayudar a los niños con TEA a realizar los ejercicios dramáticos propuestos, consiguiendo una mejora en el funcionamiento socioemocional, gracias a técnicas como el modelado, el espejo y el teatro musical.

Esta experiencia nos ha llamado la atención no solo por sus resultados positivos, sino porque ha introducido elementos similares a los que nosotros hemos empleado en nuestras sesiones, como es el caso de la dinámica del espejo o el modelado.

### *C. Programa de ejercicios de improvisación*

Por otra parte, hemos seleccionado esta experiencia porque al igual que la anterior pone en práctica ejercicios dramáticos, con la diferencia de que esta vez solo la lleva a cabo con alumnos pertenecientes al aula ordinaria.

Según nos cuenta Hartigan (2012), realizó una intervención, en la cual diseñó un programa relacionado con el teatro. En este caso se realizaron juegos de improvisación y ejercicios para desarrollar las habilidades sociales. Según el autor del estudio, los resultados también fueron muy positivos, llevándoles a muchos a relacionarse con iguales por primera vez.

Estos estudios nos muestran que, gracias a la puesta en práctica de ejercicios de dramatización, podemos mejorar la comunicación y las relaciones sociales, así como las

habilidades de niños con Trastorno del Espectro Autista. La dramatización aporta diferentes técnicas y formas de motivar a los alumnos, lo cual es un punto a favor muy importante, y más, tratándose de niños con déficits para mantener la atención.

#### **IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

##### **1. METODOLOGÍA**

Para obtener la información previa, así como para realizar un seguimiento de la intervención nos hemos ayudado de la investigación cualitativa. Este tipo de investigación se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que les rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, por lo tanto, necesitamos conocer con mayor profundidad el “terreno que estamos pisando” (Hernández, 2014).

A su vez, resultan apropiados el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes.

Se basa de esta forma, en el análisis subjetivo e individual del contexto, donde llevaremos a cabo un estudio en el cual el investigador se inserta, camuflado en una comunidad, grupo o institución, con el objeto de observar con una pauta previamente elaborada (Hernández, 2014). En este caso, llevaremos a cabo la observación en un centro educativo, la previa se realizará durante 5 días y la observación de la intervención tendrán una duración de 4 semanas.

En cuanto a las fuentes que utilizaremos serán empíricas, es decir, como hemos dicho anteriormente nos basaremos en la observación y experimentación haciendo empleo de una metodología cualitativa.

El investigador, por tanto, debe hacer una inmersión total en el ambiente, lo cual implica decidir en qué lugares específicos se recogerán los datos. Esta labor, a diferencia del proceso cuantitativo, no es secuencial, sino que va ocurriendo. En nuestro caso, la recogida de datos se llevará a cabo en el recreo, aula específica y aula ordinaria

Es así como encontramos en el centro de la investigación las experiencias de los participantes en torno al proceso, los resultados individualizados, además de la obtención de información detallada y profunda acerca de dicho proceso (Hernández, 2014). Con esto lo que queremos conocer es el nivel de participación, expresión, características y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso.

Los estudios cualitativos, también nos abrirán las puertas y nos aclararán sobre que hipótesis queremos trabajar, ya que en raras ocasiones se establecen antes de ingresar en el ambiente o contexto y comenzar la recolección de los datos (Hernández, 2014).

“Más bien, durante el proceso, el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos, se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y las circunstancias” (Hernández, 2014, p. 365).

Lo que pretendemos hacer con esta metodología cualitativa es realizar un estudio interpretativo de los datos obtenidos para observar la existencia entre la previa observación y el desarrollo de la intervención.

### **1.1. Instrumentos**

En la inmersión inicial se pueden utilizar diversas herramientas para recabar datos sobre el contexto y completar las descripciones, como entrevistas, el diario de campo u hojas de registros. A continuación, veremos en qué consisten cada una de ellas.

### 1.1.1. Entrevistas

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa, definiéndose como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado).

En la entrevista, a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, 2014).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden), las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, por último las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández, 2014), este es justamente el tipo de entrevista que hemos empleado.

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas, ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista, como herramienta cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso, además, el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista (Hernández, 2014).

Para nuestras entrevistas hemos diseñado unas preguntas de tipo generales, de manera que partiremos de planteamientos globales para dirigirnos más concretamente a los temas que nos

interesan. De esta forma recabaremos información y detectaremos algunas necesidades que serán importantes tenerlas en cuenta a la hora de llevar a cabo la intervención.

Para la realización de dichas entrevistas hemos contado con la colaboración de dos profesionales:

<b>Profesional (P1)</b>	Directora del C.E.I.P. Jardines del Valle (Sevilla). Tiene una gran formación y recorrido en el uso de dramatización como método de educación y en su aplicación con alumnos con T.E.A. (Anexo I)
<b>Profesional (P2)</b>	Pedagogo Terapeuta y tutor del aula específica en la que llevaremos a cabo la intervención. Además, dedica su tiempo libre a colaborar con Cruz Roja en la inclusión de adolescentes con diversidad funcional. (Anexo II)

Tabla 1. *Presentación de profesionales entrevistados.*

### **1.1.2. Cuaderno de campo. Notas de observación y hoja de registros**

Tenemos que tener en cuenta que hay que observar lo que ocurre en el ambiente, desde lo más insignificante hasta los sucesos más llamativos, sin imponer puntos de vista y tratando de evitar que nuestro comportamiento modifique el de los sujetos observados.

Durante la observación en la inmersión inicial podemos o no utilizar un formato. A veces, puede ser tan simple como una hoja dividida en dos: de un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y del otro las interpretativas (Hernández, 2014).

Conforme avanza la inducción podemos ir generando listados de elementos que no podemos dejar fuera y unidades que deben analizarse.

En nuestro caso, para la recogida de estas anotaciones hemos diseñado una hoja de registro (Anexo III), estructurada por fecha, alumno y aspectos a observar que nos facilitará la recogida de información. En el caso de que se cumpla el ítem se marcará la casilla de color amarillo. Si en el momento comprobamos que no es posible tomar notas, como muy tarde lo debemos hacer al final del día, aunque lo ideal sería efectuarlo lo más pronto posible después de los hechos.



A su vez hemos tomado nota de las actitudes de nuestros alumnos que nos han parecido más relevantes y significativas. Describiremos lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados, resultando conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada, por ejemplo, en este caso lo haremos por día (Hernández, 2014). De esta forma nos permitirán contar con una narración más exacta de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde).

También añadiremos interpretaciones acerca de lo que estamos percibiendo, emociones o reacciones de los participantes. Además de anotaciones sobre lo que desde nuestro juicio va arrojando la observación. Es importante anotar tanto las observaciones previas como las posteriores, ya que ayudaran a ver si la intervención cobra sentido (Hernández, 2014).

Ya se mencionó que el observador tiene un papel activo en la indagación, pero puede asumir diferentes niveles de participación. En esta ocasión como observadores tomaremos dos papeles:

- En la observación previa tendremos una participación pasiva: En el que está presente el observador, pero no interactúa.
- En la observación que realizaremos durante la intervención tomaremos una participación activa: Participa en la mayoría de las actividades, sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.

De estos dos papeles mencionados el que permite mayor entendimiento desde el punto de vista interno son la participación activa, pero también pueden generar que se pierda el enfoque como observador.

La observación, por lo tanto, es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo. Podemos decidir hacer entrevistas o sesiones de enfoque, pero no podemos prescindir de la observación (Hernández, 2014).

## **2. CONTEXTO**

### **2.1. Análisis del entorno**

Cobra importancia el análisis del entorno para saber el papel que debe desarrollar el pedagogo/a, por lo que no vas a desplegar las mismas estrategias educativas para el desarrollo de un alumno en un contexto o entorno marginal, en un barrio obrero o en un centro donde las familias de los alumnos tengan un poder adquisitivo mayor. No obstante, es importante conocer la definición del mismo, así como los factores que en él repercuten, para así poder desplegar las habilidades necesarias de una manera coherente, orientada a realizar un trabajo efectivo hacia los sujetos con los que vamos a tratar.

Además, debemos tener en cuenta no sólo los datos teóricos aportados por el centro sobre el contexto, sino que también debemos poner nuestros cinco sentidos en ello, es decir, debemos darnos una vuelta y mirar alrededor para percibir el medio en el que nos encontramos y desplegar así nuestras acciones pedagógicas de la mejor manera.

Si hablamos del contexto sociocultural en la que se sitúa el centro en el que llevaremos a cabo la intervención, podemos decir lo siguiente: el centro educativo se sitúa en un barrio de una pequeña localidad de 20.000 habitantes perteneciente a la provincia de Sevilla. El colegio se encuentra situado cerca de la carretera, junto a una gasolinera, tiene comunicación con el resto del pueblo a través de parada de bus. Además, el centro se encuentra en un barrio tranquilo del pueblo, donde no suele haber conflictos por lo general. Esto es un factor muy importante para un desarrollo pleno de la educación.

Las familias pertenecen la mayoría a un nivel económico medio, habiendo un reducido medio-alto y otro porcentaje algo mayor medio-bajo. La mayoría de padres tienen estudios primarios; pero hay oscilaciones hacia los dos extremos: un grupo más pequeño los tienen universitarios y, sin embargo, hay otros que no finalizaron sus estudios primarios. En la

actualidad es frecuente que trabaje padre y madre, por lo que algunos alumnos se desplazan temprano al colegio, los recogen sus abuelos, etc.

## **2.2. Análisis de la institución**

Se trata de un centro público, subvencionado por la Junta de Andalucía. Como cualquier otro centro, requiere de ayuda para poder afrontar el desafío de una educación que precisa de inversión económica. En este sentido, nos encontramos con algunas limitaciones, pues no es suficiente la subvención de la Junta de Andalucía para poder llevar a cabo todo lo que se plantea.

Esta carencia económica se traduce en recortes en cuanto a recursos humanos, pérdida directa e indirecta de experiencias innovadoras de aprendizaje, bajos resultados en cuanto a rendimiento académico... En resumen, se produce debido a la subvención insuficiente por parte de la Junta de Andalucía, una desigualdad educativa que siempre terminan sufriendo los alumnos, pero también los docentes y en general la sociedad.

En cuanto a las instalaciones del centro educativo en el que nos encontramos, cabe destacar que se ha reformado una parte, donde han construido aseos de uso exclusivo para los alumnos más pequeños, fomentando así la autonomía de estos. En general, el centro consta de buenas instalaciones, como es el caso de las aulas específicas organizadas en base a las necesidades de cada alumno.

En cuanto a recursos humanos, el centro consta de un equipo directivo, un equipo técnico de coordinación pedagógica,<sup>24</sup> maestros cada uno dedicado a su especialidad, y, por último, también consta de AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

### 3. MUESTRA

Para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de muestreo (si se trata de individuos, organizaciones, periodos, comunidades, situaciones, piezas producidas, eventos, etc.). Una vez definida la unidad de muestreo se delimita la población. (Hernández, 2014, p. 173)

Es por ello que las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. En las investigaciones cualitativas nos preguntamos qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos (Hernández, 2014).

En ciencias sociales son frecuentes las muestras de voluntarios, por lo que pensemos, por ejemplo, en los individuos que voluntariamente acceden a participar en un estudio que profundiza en las experiencias, la elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, como es nuestro caso, ya que los tutores legales de nuestros individuos responden a una invitación propuesta para que puedan participar (Hernández, 2014).

En este caso se trata de una muestra de individuos, concretamente alumnos con TEA pertenecientes al aula específica de un C.E.I.P. situado en la provincia de Sevilla.

Este aula consta de 6 alumnos que llevan escolarizados desde los 3 años en el mismo centro y que tienen una edad comprendida entre 6 y 12 años, por lo que la muestra es totalmente heterogénea.

Cobra especial importancia y serán partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de este grupo de alumnos, los profesionales especializados como son el PT (Profesor de Pedagogía Terapéutica), la maestra de A.L (Audición y Lenguaje) o logopeda, la P.T.I.S. (Personal Técnico de Integración Social) y el maestro de Educación Física.

## **4. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES**

Como hemos mencionado anteriormente, para el diagnóstico de necesidades hemos recurrido a la entrevista y la observación, a través del diario de campo y recogida de datos mediante una hoja de registro.

Por lo tanto, la metodología cualitativa empleada nos ha permitido el contacto directo con los entrevistados y con el grupo con el que vamos a intervenir, facilitándonos el contacto con la realidad y permitiéndonos resolver dudas que nos surgían durante la observación o en el transcurso de la entrevista.

A continuación, mostraremos un resumen de aquellos aspectos, características y necesidades que consideramos más relevantes y significativas para tener en cuenta a la hora de realizar la intervención.

### **4.1. Análisis de datos**

#### **4.1.1. Notas de observación**

Para plasmar los datos recogidos en los diferentes días de observación realizaremos una tabla (Tabla 2) donde reuniremos en bloques las descripciones y sensaciones observadas (Anexo III).

Bloque 1: Haremos referencia al comportamiento que suelen tener nuestro grupo de alumnos.

Bloque 2: Destacaremos la organización espacial y recursos para trabajar con ellos.

Bloque 3: Lo dedicaremos a mencionar la ausencia de los diferentes tipos de habilidades que hemos observado en los alumnos con TEA.

<b>COMPORTAMIENTO</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>AUSENCIA DE HABILIDADES</b>
Aislamiento y movimientos estereotipados tanto en el patio como el aula.	Aula dividida por rincones (lectura, trabajo, relajación, naturaleza, etc.)	Escasa comunicación y relación con los compañeros.
Alto grado de frustración.	Uso de pictogramas.	No muestran expresión facial.
Juego individualizado.	Horarios establecidos de forma individualizada y personalizada.	Falta de apoyo en su compañero tutor.
	Aula con alumnos de diferentes edades pero adaptada a sus características diferentes.	
	Compañero tutor.	

*Tabla 2. Cuadro resumen de los datos recogidos en la observación para el diagnóstico de necesidades.*

#### **4.1.2. Hoja de registros**

Puesto que los datos obtenidos por alumno son similares a los del diario de campo, realizaremos una tabla (Tabla 3) similar dividida en los mismos bloques que el apartado anterior.

<b>COMPORTAMIENTO</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>AUSENCIA DE HABILIDADES</b>
Todos los alumnos excepto el n° 4 y n° 6, presentan un alto grado de frustración.	Aula dividida por rincones (lectura, trabajo, relajación, naturaleza, etc.)	Alumnos n° 1 y n° 5 suelen aislarse a la hora de realizar experiencias colectivas.
Alumna n° 4 se encuentra siempre participativa.	Uso de pictogramas.	Alumno n° 2 prefiere el juego individual.
Alumna n° 6 muestra iniciativa a la hora de realizar juegos grupales.	Horarios establecidos de forma individualizada y personalizada.	Alumnos n° 1, n° 3 y n° 5 no expresa emoción al realizar actividades plásticas o musicales.
		Alumna n° 6, participa de los juegos grupales pero sin comunicarse.

Tabla 3. Cuadro resumen de los datos recogidos por alumno en las hojas de registros para el diagnóstico de necesidades.

### 4.1.3. Entrevista

Para analizar los datos más relevantes de las entrevistas realizadas a ambos profesionales hemos recurrido a la codificación o categorización.

Entendiendo estos como una forma en la que el investigador considera segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría; si son similares, induce una categoría común.

En la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los “capturamos” en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para

identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material (Hernández, 2014, p.426).

Por lo tanto, la codificación es un proceso sistemático que contiene tres tipos, Emergente, Axial y Nuclear. Cada uno de ellos consiste en:

La codificación emergente o códigos in vivo son las expresiones y el lenguaje de los participantes que generan códigos, y a través de los cuales podemos clasificar la información aportada por los expertos.

En un segundo plano la codificación axial supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior, reorganizando la información y creando nuevas relaciones entre los conceptos.

De entre todas las categorías que surgieron en la primera fase de codificación abierta se seleccionan aquellas que parecen más interesantes para abundar más profundamente en su explicación

Por último, la codificación nuclear, hace referencia a la finalidad de esta fase, que consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central (Hernández, 2014). Esta fase será abordada con más detenimiento en el próximo apartado.

#### *A) Códigos Emergentes*

Para la categorización nos referiremos al Profesional 1 como P1 y el profesional 2 sería identificado como P2 (Anexo I y Anexo II). Las categorías serían las mostradas en la Tabla 4:



<b>CATEGORÍAS</b>	
Necesidades	En esta categoría pretendemos recoger las dificultades y adaptaciones que necesitan nuestros alumnos para tenerlas en cuenta a la hora de realizar la intervención.
Método	Nos referimos a los tipos de programas y metodologías que son necesarios llevar a cabo con estos alumnos.
Expertos	Con esta categoría queremos señalar los recursos humanos que hacen falta en un aula específica.
Entornos	Hace referencia al contexto y ambiente que rodea a este tipo de alumnado y que por lo tanto influye en el desarrollo de sus tareas.

Tabla 4. *Categorías emergentes para el diagnóstico de necesidades.*

- Necesidades
  - “Las necesidades que presentan mis alumnos son las notables en todo alumnado con autismo. Entre ellas son la dificultad de comunicación, de socialización y relación con los demás, a la hora de expresar sus intereses siempre son los mismos, son intereses repetitivos, les cuesta expresar sus emociones ante otras personas, pero la más notable es la emocional y la de comunicación” (P2, p. 82).
  - “Aprovechar el talento de cada niño enfocado al futuro, a mejorar las relaciones sociales, tener más autonomía” (P1, p.79).
  - “Los niños con NEE necesitan un trabajo más terapéutico” (P1, p.79).
- Método
  - “En el aula específica se trata otros programas y aspectos específicos diferentes, como el desarrollo de autonomía personal y habilidades sociales que sería difícil atenderlos desde un aula ordinaria” (P2, p. 81).
  - “Sobre todo, con los alumnos con TEA es muy importante utilizar la metodología TEACCH, que es la basada en la estructuración de la clase” (P1, p.78).

- “Considero que en la escuela no debería usarse otra metodología que no sea la dramatización. La escuela en vez de ser potenciadora sigue siendo represora” (P1, p. 77).
- “La metodología que uso con ellos es sobre todo la estructuración del aula, la anticipación de lo que va a suceder y la memoria visual que se resume en lo que se llama metodología TEACCH” (P2, p. 82).
- “Mi teatro no es un teatro de la inclusión, es el teatro de la posibilidad, afectiva del cuerpo o la posibilidad afectiva de poder realizar todas las cosas que nos proponemos” (P1, p.78).
- “Dramatización da voz al que no la tiene, herramienta de inclusión social” (P1, p. 76).
- Expertos
  - “Para atenderlos y poder realizar ejercicios con ellos se necesita la ayuda del PT o logopeda, un maestro solo no podría hacerse cargo de ellos” (P1, p. 78).
  - “En un aula específica a parte de la figura del PT, en este caso yo, especializado en TEA, se requiere otro tipo de profesionales. Como la logopeda o profesora de A.L (Audición y lenguaje), en el caso de control de esfínteres, alimentación o movilidad necesitaríamos ayuda de la PTIS (Personal Técnico de Integración Social), también se encarga de acompañar a los niños al aula ordinaria y estar con ellos para apoyar la inclusión” (P2, p. 83).
- Entorno
  - “Conseguir que estén en un entorno suficientemente motivador” (P1, p. 76).
  - “La metodología que uso con ellos es sobre todo la estructuración del aula, la anticipación de lo que va a suceder y la memoria visual” (P2, p. 82).

## B) Códigos Axiales

Tras revisar y realizar la categorización de los datos aportados por ambos expertos, hemos llevado a cabo la construcción de una tabla (Tabla 5) en la que se recogen los aspectos más significativos de las entrevistas que nos ayudaran a conocer mejor las necesidades que presentan estos alumnos.

<b>CONTEXTO</b>	<b>MÉTODO DE ENSEÑANZA</b>	<b>DIFICULTADES</b>
Conseguir que estén en un entorno suficientemente motivador.	Aprender a ser y a hacer. Aprender a través de la dramatización. Realizar ejercicios dinámicos.	Escasa comunicación, no expresan lo que desean o necesitan y hacen como si no escucharan lo que les dicen.
Necesidad de compartir espacio y juegos con otros compañeros.	Enseñarles la posibilidad afectiva del cuerpo, de poder realizar todo lo que nos proponemos.	Falta de socialización y relación con los demás en consecuencia del anterior ítem.
No ser egoísta y contar con la ayuda de más de un profesional.	Desarrollar en ellos aspectos que la escuela no suele ofrecer, tener otras prioridades con mirada de futuro. Enseñanza vivencial.	No expresan emociones ante otras personas, a simple vista parecen personas frías.
Utilizar método TEACCH, clase organizada y estructurada.	Aprovechar el talento de cada niño enfocado al futuro, a sus relaciones sociales y a su autonomía.	
	Llevar a cabo un trabajo más terapéutico.	

Tabla 5. *Categorías axiales para el diagnóstico de necesidades.*

### 4.1.4. Necesidades detectadas

Para recoger las necesidades detectadas acudiremos a los códigos nucleares, última fase del proceso de categorización de las entrevistas. Además, le uniremos la información obtenida del cuaderno de campo y hojas de registros (expuestos en el punto 4.1.1. y 4.1.2.).

Como hemos podido comprobar, las necesidades que nos destacaron nuestros expertos en las entrevistas son las mismas que hemos podido constatar en el centro durante los 5 días de observación de nuestros 6 alumnos.

En este acercamiento a la realidad hemos verificado todo lo dicho en ambas entrevistas, por lo que podemos decir que los alumnos presentan escasez en el desarrollo de la comunicación, y como consecuencia de ello tienen una falta de socialización o relación con los demás. Además, apenas presentan indicios de expresión facial y emocional, lo que afecta no solo a ellos, sino también a su relación con los iguales, ya que tienen falta de empatía y asertividad.

A su vez, debemos tener en cuenta la idea de educarlos para el futuro con un aprendizaje vivencial, que les ayude a reconocer las posibilidades afectivas del cuerpo y lo capaces que son de lograr todo lo que se propongan. Para ello es importante crear dinámicas y ejercicios que contribuyan a la cohesión grupal y a la creación de vínculos afectivos entre ellos.

De cara a la intervención es conveniente tener presente la importancia de que el aula y los ejercicios a realizar estén bien estructurados y organizados, puesto que la mayoría de nuestros alumnos presentan un alto grado de frustración.

Por último, debemos tener en cuenta que será más fácil comenzar a realizar los ejercicios dramáticos con los compañeros que conocen de siempre y que se encuentran en sus mismas circunstancias, para más adelante llevarlo a cabo con otro grupo de iguales.

Este diagnóstico de necesidades nos vendrá bien para hacer una comparativa con los resultados que obtengamos de la intervención.

## **V. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

### **1. Establecimiento de objetivos**

Para el establecimiento de objetivos hemos partido de las de las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación.

- **Objetivo general**

Desarrollar a través de la dramatización las habilidades comunicativas de alumnos con TEA.

- **Objetivos específicos**

- Entender y emplear los diferentes tipos de expresión como medio de comunicación con los demás.
- Expresar y reconocer sus propias emociones y las ajenas, así como la propia gestión de las mismas.
- Aprender a poner en marcha una intención comunicativa.
- Compartir con los demás sus ideas, pensamientos o deseos.
- Establecer y mantener relaciones lúdicas con otras personas, diferenciando la realidad de la ficción.

## **2. Actividades**

Estas actividades a su vez se combinan con múltiples ejercicios creativos de expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Los ejercicios serán dirigidos por la autora del TFG, aunque contaré con la ayuda de diferentes profesionales, ya que el alumnado con el que tratamos la requiere.

Con las sesiones pretendemos desarrollar o mejorar la competencia comunicativa y socioemocional de los alumnos con TEA. Centrándonos en trabajar el autoconocimiento y autorregulación emocional, la empatía, la comunicación y las relaciones con el grupo de iguales.

La mayoría de actividades que presentamos a continuación son extraídas de Mantovaniy Morales (2009), aunque hemos incorporado ciertas modificaciones para que se adapten al grupo de alumnos que vamos a tratar.

<b><u>SESIÓN 1</u></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“EL CUERPO LOCO”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el propio esquema corporal.</li> <li>• Movilizar las articulaciones.</li> <li>• Aprender a comunicarse a través del cuerpo.</li> <li>• Expresar emociones a través de la expresión corporal y la expresión artística, más concretamente la expresión musical.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Patio del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 40 minutos</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Cintas de colores y altavoces.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y maestro de Educación física.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Se colocarán en círculo. El maestro de Educación física irá guiando el trabajo de la siguiente manera: invita al grupo a cerrar los ojos y movilizar el cuerpo por partes: cabeza, hombros, codos, brazos, muñecas, manos, cintura, caderas, rodillas, piernas y pies. Una vez realizado este viaje por todas las articulaciones de su cuerpo, el PT pondrá música y los alumnos con TEA deberán desplazarse por el patio moviendo su cuerpo libremente. De esta forma la música motivará a la creación de nuevos movimientos corporales y a que expresen con el cuerpo la emoción que dicha música les transmite.</p> <p>A estos movimientos le pueden añadir cintas de colores para que las muevan con las manos y se embellezca el movimiento.</p>

<b><u>SESIÓN 2</u></b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“PERSONAJES”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a caracterizar personajes a través de las expresión facial y corporal.</li> <li>• Expresar estados de ánimos y actitudes a través de gestos.</li> <li>• Concienciar a los alumnos que los personajes se constituyen desarrollando algunas partes del cuerpo.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Aula Específica del C.E.I.P Maestra Ángeles Cuesta.</li> <li>• <b>Duración:</b> 40 minutos .</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> No se requieren.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS (Persona Técnico de Integración Social).</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Con ayuda del PT y la PTIS, los alumnos irán expresando con el cuerpo estados emocionales o actitudes que caracterizan a determinados tipos de persona.</p> <p>Ejemplo: Una persona tímida tendrá la cabeza baja y el pecho hacia dentro, o por lo contrario, una persona segura de sí misma tendrá cabeza alta y pecho hacia fuera.</p>



### SESIÓN 3

<u>SESIÓN 3</u>	
TÍTULO	“LOS SONIDOS”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experimentar las posibilidades sonoras del cuerpo.</li><li>• Asociar sonidos con emociones.</li><li>• Aprender a comunicarse y expresar emociones a través de los sonidos.</li><li>• Desarrollar la expresión facial y gestual.</li></ul>
ORGANIZACIÓN ESPACIO- TEMPORAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Espacio:</b> Aula específica del C.E.I.P.</li><li>• <b>Duración:</b> 40 minutos.</li></ul>
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Materiales:</b> No se requieren.</li><li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y logopeda.</li></ul>
DESARROLLO	<p>1ª Fase: El grupo se coloca en círculo. Se les invita a que imiten al o la logopeda en la producción de los siguientes sonidos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Con la boca: golpear la lengua contra el paladar, produciendo un sonido parecido al <u>descorchamiento</u> de una botella; silbar; llenar la boca de aire y golpear las mejillas con las manos, dejando escapar el aire; sacudiendo los labios, produciendo un sonido similar al arranque de una moto; como si se masticara chicle ruidosamente...</li><li>• Con la voz: Suspiros, bostezos, grititos, carcajadas, asustando como los fantasmas...</li><li>• Con las manos: Chasquear los dedos, palmear, aplaudir, frotar las manos, golpear los muslos...</li><li>• Con los pies: Zapatear, taconear...</li></ul> <p>2ª Fase: Con ayuda del PT y el logopeda cada alumno irá realizando el sonido que prefiera y sus compañeros deberán repetirlos.</p>

<b>SESIÓN 4</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“EXAGÉRALO”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar emociones a través de la imitación de personajes conocidos, es decir, a través de la expresión corporal.</li> <li>• Repetir de forma exagerada el personaje al que imitan los compañeros.</li> <li>• Concienciar a los alumnos de que existe diferentes formas de expresar una misma emoción o sentimiento.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Gimnasio del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 40 minutos . </li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> No se requieren.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>En el aula los alumnos se situarán en fila, el primero de la fila comenzará a imitar con ayuda de la PTIS al personaje que el PT le indique.</p> <p>El resto de compañeros lo imitaran de forma cada vez más exagerada.</p> <p>En la siguiente ronda el segundo ahora será el primero y así sucesivamente hasta que todos haya sido los primeros.</p>

<b>SESIÓN 5</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“EL ESCULTOR Y LA ESTATUA”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatizar con el igual.</li> <li>• Crear figuras moldeando al compañero.</li> <li>• Desarrollar las emociones a través de la expresión corporal.</li> <li>• Mostrar sentimientos a través del compañero.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Aula Específica del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 40 minutos .</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> No se requiere.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Los alumnos más pequeños se pondrán de pareja con los mayores, situados frente a frente.</p> <p>Los mayores adoptaran el papel de un escultor y comenzaran a moldear a su compañero hasta dejarlos en la posición o realizando la figura que quieren expresar.</p> <p>A continuación explicaran a los demás y con ayuda del PT la figura que han realizado.</p>

<b>SESIÓN 6</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“PINTACARAS”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener contacto visual con el compañero.</li> <li>• Comunicar emociones a través del órgano de la vista, empatizando con el otro.</li> <li>• Desarrollar las emociones a través de la expresión plástica.</li> <li>• Asociar la expresión facial con el tipo de emoción.</li> <li>• Determinar las cualidades o rasgos característicos de las emociones propias y ajenas.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Aula Específica del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 50 minutos .</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Pintura de cara y toallitas húmedas.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Los alumnos más pequeños se sentarán en una silla y serán asignado a cada uno de los alumnos mayores.</p> <p>El PT le asignará a cada niño una emoción y un animal, teniendo que dibujar en la cara de su compañero el animal con la expresión facial asociada a la emoción que les haya tocado.</p> <p>Ejemplo: “León alegre”, “Gato asustado”, etc.</p>

<b>SESIÓN 7</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“EL ESPEJO”</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de observación y de reproducción.</li> <li>• Identificar las emociones ajenas a través de la expresión corporal.</li> <li>• Mejorar la capacidad de empatía.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Gimnasio del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 40 minutos.</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> No se requieren.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Se colocan los alumnos por parejas situándolos frente a frente. El miembro “A” comienza a realizar movimientos y gestos que “B” debe imitar.</p> <p>El PT comienza a darles indicaciones sobre si deben realizar movimientos tristes, alegres, etc.</p> <p>A la señal del PT, se intercambiarán los roles, siendo “A” el que ahora imite a “B”.</p> <p>La PTIS del aula ayudará a guiar a los niños en cómo realizar los movimientos.</p>

<b>SESIÓN 8</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>“PEQUEÑOS ARTISTAS”</b>
<b>OBJETIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la creatividad.</li> <li>• Comunicar a través de la expresión plástica.</li> <li>• Mostrar las propias emociones a través de la expresión plástica y ayudados por la expresión musical (expresión artística).</li> <li>• Identificar las emociones propias y ajenas.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> Aula específica del C.E.I.P.</li> <li>• <b>Duración:</b> 50 minutos.</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Cartón, cartulina tamaño A3, temperas de diferentes colores, brochas de diferentes grosores, delantales y altavoces.</li> <li>• <b>Humanos:</b> PT del aula específica y PTIS.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>En círculo y con el delantal colocados, los niños empezaran a pintar en una cartulina tamaño A3 al ritmo de la música.</p> <p>Como sugerencia de música se propone “Las Cuatro Estaciones” de Vivaldi, esta música logra despertar una gran multitud de sentimientos y emociones, puesto que hace un recorrido por cada una de las estaciones (otoño, invierno, primavera y verano) las cuales se asocian con estados de ánimos.</p> <p>Tras realizar los dibujos cada niño cogerá un cartón y fabricará un marco para formar un cuadro al que le pondrán un título.</p> <p>Una vez colocados los cuadros los cuadros en la pared a modo de museo, cada alumno explicará a sus compañeros lo que ha representado.</p>

### 3. Temporalización

La propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo en un periodo de 4 semanas, correspondientes a los meses de marzo y abril. Dicha propuesta es flexible y abierta, es decir, la duración puede ser modificada dependiendo de las características y necesidades de los alumnos con los que vamos a realizar los ejercicios.

Las sesiones se llevarán a cabo dos días por semana, lunes y viernes, teniendo una duración por sesión de aproximadamente 40 o 50 minutos, dependiendo del tipo de ejercicio que llevemos a cabo.

Comenzaremos realizando ejercicios que les lleven a explorarse a nivel personal a través de la música y su propio cuerpo, para así finalmente ser capaz de realizar otros ejercicios que les lleven a exponerse a la comunicación con otros.

MES	SEMANA	SESIÓN	EJERCICIO
MARZO	1ª SEMANA (25/03/2019 31/03/2019)	Nº 1	“EL CUERPO LOCO”
		Nº 2	“PERSONAJES”
	2ª SEMANA (1/04/2019 7/04/2019)	Nº 3	“LOS SONIDOS”
		Nº 4	“EXAGÉRALO”
ABRIL	3ª SEMANA (8/04/2019 14/04/2019)	Nº 5	“EL ESCULTOR Y LA ESTATUA”
		Nº 6	“PINTACARAS”
	4ª SEMANA (22/04/2019 28/04/2019)	Nº 7	“EL ESPEJO”
		Nº 8	“PEQUEÑOS ARTISTAS”

## **4. Evaluación**

Llevaremos a cabo dos tipos de evaluación, la evaluación procesual, en su función formativa consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos de la puesta en práctica de una intervención durante un tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos (Sarasola, 2016).

Para llevar a cabo esta evaluación hemos recurrido a los mismos instrumentos y técnicas empleadas para el diagnóstico de necesidades. Por lo que hemos llevado a cabo anotaciones de las observaciones realizadas durante las sesiones (Anexo V) y además nos hemos ayudado de una hoja de registros similar a la empleada en la observación previa (Anexo IV).

Por otra parte, realizaremos una evaluación final, que consiste en la comparación de datos al finalizar un tiempo previsto para obtener un aprendizaje. Es esta evaluación la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un proceso o de un periodo instructivo, los resultados que aporta pueden ser válidos o útiles para otra persona que quiera realizar un estudio similar (Sarasola, 2016).

### **4.1. Proceso de categorización de datos**

Al igual que en el diagnóstico de necesidades, llevaremos a cabo el proceso de categorización propuesto por Hernández (2014), con el objetivo de que nos aclare si se ha mostrado alguna evolución en los alumnos durante el desarrollo de la intervención.

Esto nos permitirá realizar una reflexión acerca del progreso experimentado por cada uno de nuestros alumnos respecto a las necesidades de las que partían y los objetivos establecidos mediante la intervención.



### A) Códigos Emergentes

A continuación, extraeremos de la observación de cada sesión (Anexo V) y de las hojas de registros (Anexo IV) los datos que más se repiten, y que, por lo tanto, son más relevantes. Para ello llamaremos a los datos de la observación de la primera semana DO1, los de la segunda semana DO2, y así sucesivamente. Y a los datos de las hojas de registros del alumno nº 1, HR1, la respectiva al alumno nº 2, HR2, y así respectivamente.

CATEGORÍAS	
Actitudes	Tratamos de comentar las disposiciones que muestran nuestros alumnos ante los ejercicios dramáticos.
Necesidades	En esta categoría pretendemos recoger las dificultades y adaptaciones encontradas a la hora de llevar a cabo la intervención.
Emociones	Con esta categoría queremos señalar las sensaciones y sentimientos mostrados por los alumnos en las sesiones.
Entornos	Hace referencia al contexto y ambiente que rodea a este tipo de alumnado y que por lo tanto han influido en el desarrollo de las dinámicas que hemos llevado cabo.

Tabla 6. Categorías emergentes para la extracción de los resultados de la observación.

- Actitudes
  - “Fue difícil llegar a mantenerlos en esa posición de inicio, puesto que los más pequeños salían corriendo” (DO1, p. 103).
  - “Al principio no sabían bien que movimientos hacer, pero cuando me miraban intentaban imitarme, sin darse cuenta ellos estaban empleando lo que conocemos como espejo (imitación de los movimientos de otra persona)” (DO1, p. 103).
  - “La alumna nº 4 se mostró muy participativa y entusiasmada, ya que se las explicó a sus compañeros bastante bien” (DO1, p. 104).

- “Aquí nos sorprendió la alumna nº 1, ya que levantó la mano porque quería ser la primera en realizarlo, mostrando así cierta iniciativa” (DO2, p. 105).
- “El alumno nº 3 salió corriendo y se escondió detrás de un árbol, a lo que la alumna nº 1 tomó una buena decisión y fue a buscarlo, por el camino venía diciéndole que eso estaba mal y que debía atender al profesor” (DO2, p. 105).
- “El alumno nº 5 fue capaz de acercarse y pedirle a la alumna nº 4 algún color, prestándosele esta sin problemas. Además, eran capaces de indicarle a sus compañeros que cerraran los ojos o la boca para que tuvieran cuidado de que no le entrara pintura” (DO3, p. 107).
- “El alumno nº 2 se encontraba sentado en el suelo y el nº 3 correteaba por el aula, aunque no era impedimento para que sus compañeros realizaran la actividad, ya que estaban metidos de lleno en la dinámica” (DO4, p. 107).
- “Eran capaces de dibujar de forma autónoma, pedirse los colores e incluso pedirme opinión de su cuadro” (DO4, p. 108).
- “Participó de los ejercicios corporales y seguía el ritmo de sus compañeros. Era capaz de relacionarse con ellos” (HR1, p. 100).
- “Huían a la hora de formar una fila o realizar un círculo, permaneciendo aislados del resto del grupo” (HR2 y HR3, p. 100).
- “Se encontraban tranquilos y atentos cuando había algún tipo de actividad relacionada con la pintura o la música” (HR2 y HR3, p. 100).
- “Siempre ha estado dispuesta a ayudar a organizar el aula o a explicarles a sus compañeros” (HR4, p. 100).
- “Se ha implicado bastante en la realización de las dinámicas” (HR4, p. 100).
- “Aunque ha participado de forma correcta y constante en las dinámicas, prefiere pasar más desapercibido” (HR5, p. 100).

- “Se ha mostrado activa en todas las sesiones, ha puesto interés a la hora de realizar las dinámicas e incluso nos ha mostrado sus deseos, pensamientos y emociones” (HR6, p. 101).
- Necesidades
  - “Los dos más pequeños eran ayudados por el tutor y el profesor de Educación Física” (DO1, p. 103).
  - “La verdad es que necesitaron tanto mi ayuda como la de su tutor y la PTIS para realizar la expresión corporal adecuada a la emoción, ya que no sabían identificarlas bien” (DO1, p. 104).
  - “A los alumnos más pequeños el nº 2 y 3 tuvimos que ayudarlos ya que su nivel de atención a la actividad es aún más bajo que el de sus compañeros y costaba mantenerlos metidos en el juego” (DO2, p. 105).
  - “Hubo algún que otro contratiempo, ya que cuando pasaba alguien por el patio los alumnos se dispersaban y se distraían olvidándose del juego” (DO2, p. 105).
  - “Realizaban las imitaciones, pero no eran capaces de exagerarlas” (DO2, p. 105)
  - “Hay que destacar un pequeño conflicto que hubo entre la alumna nº 1 y su pareja el alumno nº 2, ya que no pudo mantenerse quieto y cuando le tocó explicar su escultura no estaba colocado como ella lo dejó” (DO3, p. 106).
  - “Realizamos un cambio de compañero, y les asignamos un compañero mayor a cada uno” (DO4, p. 107).

- Emociones
  - “La alumna nº 1 se frustró porque en un principio no sabía mover la cinta, y la alumna nº 4 estaba tan entusiasmada que me llamaba para que viera lo bien que lo hacía” (DO1, p. 103).
  - “El resto de alumnos realizaron la dinámica sin ningún tipo de problemas, incluso algunos se reían porque no les salía bien el sonido” (DO2, p. 105).
  - “Tras su explicación los alumnos más grandes comenzaron a moldear a los más pequeños, aunque estos se resistían e incluso ponían cara de enfado” (DO3, p. 106).
  - “La verdad es que todos mostraron una gran ilusión y alegría al ver las pinturas y lo que tenían que hacer” (DO3, p. 106).
  - “Esta sesión fue una de mis favoritas, ya que en ella se encontraban todos los alumnos muy concentrados y los más pequeños relajados, sintiendo un buen vínculo afectivo entre ellos” (DO3, p. 107).
  - “Cuando finalizó la actividad la alumna nº 6 se me acercó y me dijo que se le había pasado la clase volando, que si podíamos hacerla de nuevo otro día. Esta muestra de cariño me alegró mucho, porque significaba que les estaba gustando mucho este tipo de ejercicios” (DO4, p. 108).
  - “Los niños se mostraron muy contentos y motivados” (DO4, p. 108).
  - “Tuvo una actitud positiva, aunque en alguna ocasión se frustró” (HR1, p. 100).
  - “Es la que más iniciativa y entusiasmo ha mostrado a la hora de realizar los ejercicios” (HR4, p. 100).
  - “Ha mostrado emoción en los ejercicios relacionados con la expresión musical y la expresión plástica” (HR5, p. 100).

- “Durante las sesiones hemos notado cierta muestra de afecto de ella hacia sus compañeros, repartiendo algún que otro abrazo” (HR6, p. 101).
- Entorno
  - “Para la realización de la dinámica distribuimos la clase con las mesas hacia un lado, de forma que quedara totalmente despejada y un espacio libre para el movimiento” (DO1, p. 103).
  - “La disposición del aula era similar a la sesión nº 2, permitiendo así que los alumnos tuvieran espacio libre” (DO2, p. 104).
  - “Pensamos realizar en un principio la sesión en el gimnasio, pero se encontraba ocupado, por lo que nos trasladamos a un pequeño patio del que dispone el centro” (DO2, p. 105).
  - “Fue necesaria la distribución del aula por rincones. En cada rincón iba sentado uno de los alumnos más pequeños con unos de los alumnos más mayores” (DO3, p. 106).
  - “Para que se concentraran mejor y crear ambiente pusimos música relajante, algo que fue una buena idea puesto que notamos como se tranquilizaron un poco” (DO3, p. 107).

### *B) Códigos Axiales*

Tras revisar y realizar la categorización de los datos obtenidos en las observaciones de la intervención, hemos llevado a cabo la construcción de una tabla (Tabla 6) en la que se recogen los aspectos más significativos que nos ayudaran a dar respuesta a nuestras hipótesis.

<b>NECESIDADES</b>	<b>ACTITUDES</b>	<b>EMOCIONES</b>
Clase despejada, espacio libre de movimiento y trabajar por zonas o rincones.	Los más grandes se muestran participativos e iniciativa, los más pequeños huidizos.	Pequeños indicios de frustración.
Hacer uso de música para crear ambiente de relajación.	Se desarrollan de forma autónoma.	Entusiasmo e ilusión a la hora de desarrollar las sesiones.
Contar con la colaboración de otros profesionales, sobre todo para trabajar con los pequeños.	Se involucran en las dinámicas de manera colaborativa.	Estado de concentración y relajación.
	Son capaces de desarrollar una intención comunicativa, como pedir prestado.	Presencia en ocasiones de vínculos afectivos.

Tabla 7. *Categorías axiales extraídas de la intervención.*

### *C) Códigos nucleares*

A través de la comparativa de los datos obtenidos en la observación previa y la intervención, podemos apreciar que mediante las actividades de dramatización los alumnos se muestran más activos e implicados.

Han sido capaces de poner en marcha sus habilidades comunicativas y de expresión emocional y corporal para realizar las dinámicas, ya que sabían que si no las empleaban los ejercicios no saldrían hacia delante.

A su vez, hemos apreciado que los alumnos más pequeños intentaban aislarse en la mayoría de actividades, excepto las relacionadas con la expresión plástica y musical. Por lo que podemos deducir que estos tipos de expresión artística son un gran instrumento para poner marcha aquellas habilidades sociales y emocionales de las que carecen.

Estas sesiones han logrado desarrollar la motivación, entusiasmo e iniciativa en los alumnos mayores, viéndose capaces de realizar todo lo que les proponíamos y aprendiendo a desenvolverse no solo a nivel grupal, sino también de forma autónoma.

Por último, destacar que la dramatización en esta ocasión ha sido una herramienta para unificar a nivel grupal a los alumnos del aula específica de TEA, aportándole medios para desplegar sus capacidades sociales, comunicativas y emocionales.

Aunque durante la puesta en práctica de las dinámicas nuestros alumnos se desenvuelven bastante bien, he de decir que fuera de estas sesiones los alumnos vuelven a su estado inicial, por lo que se debería tener presente el uso de la dramatización en el aula ordinaria, con el fin de facilitarles y ayudar a que los alumnos con TEA establezcan vínculos afectivos y se desarrollen de forma social con los iguales.

## **VI. CONCLUSIÓN, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO**

Abordar este TFG no ha sido tarea fácil, pero si ha sido una labor bastante gratificante.

En primer lugar, lo que nos ha llevado a decantarnos por este tema fue la realización de las prácticas del curso pasado en el aula específica de un centro educativo. Gracias a esta oportunidad pudimos conocer la gran diversidad de alumnado que conviven en las aulas, concretamente puse especial atención en el alumnado con TEA y su comportamiento.

Trabajar acerca de este tema nos ha llevado a ampliar nuestros conocimientos sobre este alumnado, no obstante, nos ha supuesto un reto a la hora de sintetizar y reflexionar, ya que ninguna persona con TEA tiene exactamente las mismas características y es difícil especificar todos los tipos.

El rasgo común y más importante que destacaría en este alumnado sería la dificultad real en cuanto a educación emocional y habilidades comunicativas.

Con la intervención propuesta lo que pretendíamos era dar respuesta a las hipótesis planteadas al comienzo de nuestra investigación.

Las dos primeras hipótesis eran comprobar si la dramatización favorecería al desarrollo de la comunicación de este alumnado, así como a su educación emocional.

Como bien hemos podido observar durante la puesta en práctica de las sesiones, los diferentes tipos de ejercicios, concretamente los que contienen expresión plástica y musical, favorecen al desarrollo socioemocional del niño y ayuda a eliminar su frustración, abriéndole puertas al establecimiento de relaciones sociales con sus iguales, por lo que sí podemos afirmar dichas hipótesis.

Por otro lado, nos hemos encontrado con ciertas limitaciones, ya que no ha sido posible dar respuesta a nuestra última hipótesis, “¿favorece la inclusión en el aula?”. Al haber realizado las sesiones solo con los alumnos del aula específica no podemos saber si ayudará a que estos alumnos se relacionen con otros compañeros, pero esta investigación si puede abrir puertas a una futura intervención realizada en el aula ordinaria.

Lo que sí debemos tener siempre en cuenta es que la enseñanza no solo se debe llevar a cabo desde el ámbito curricular, sino que hay que fomentar otro tipo de educación, como la educación emocional o la educación en valores. Sin embargo, muchos padres y educadores siguen oponiendo el juego al trabajo, considerándolos totalmente opuestos, sin darse cuenta que puede ser algo totalmente complementario.

Por lo tanto, podemos decir que la dramatización favorece al desarrollo de la comunicación, las habilidades sociales, la propia autonomía y autocontrol. Además, ayuda a la educación emocional de los alumnos con TEA, enseñándoles a regular sus propias emociones y a comprender las ajenas y aportándoles motivación a la hora de llevar a cabo las tareas.

Como línea de futuro sería de gran importancia la presencia de este tipo de actividades en las aulas ordinarias, convirtiéndose en un medio para que nuestros alumnos con TEA puedan relacionarse y establecer vínculos afectivos y sociales con diferentes grupos de iguales.



## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- A.P.A. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, DSM-IV*. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C. y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/36338ca4-71b5-4bd7-8736-f2098ef27f69>
- Barret, G. (1986). Pour une definition de l'expression dramatique. *Repères, Essais en Education*, 7, p.97.
- Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal, Canadá: Recherche en expression.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Paecox or the Group of Schizophrenias*. Nueva York: International University Press.
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2016). El Teatro como herramienta de intervención en alumnos con Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9,3, pp.95-108.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Madrid, España: Octaedro.
- Cervera, J. (1982). *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, España: Diálogos en Educación.

- Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Cuxart, F. (2000). *El Autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga, España: Aljibe.
- Garanto, J. (1990). *El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Gartzia, N. (2014). *Adaptación del aula de Primaria para alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Gervilla, E. (1999). El cuerpo como valor educativo: La postmodernidad frente al cristianismo. *Teoría de la Educación*, 11, pp. 101-125.
- Gómez, M.N. (2006-2007). La educación emocional: Sentimientos, cultura y comunicación. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp.163-174.
- Greenspan, S. I. y Wieder, S. (2008). *Comprender el autismo*. Barcelona, España: Integral.
- Gutiérrez, M. y García, J.L. (2015). *La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis*. Recuperado de: [http://congreso.us.es/ciece/Virtual\\_02.pdf](http://congreso.us.es/ciece/Virtual_02.pdf)
- Hernández, R. (2014). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En R. Hernández. (Ed.), *Metodología de la investigación* (pp. 356-530). México: Mc Graw Hill Education.
- Jaramillo D.A. y Murcia N. (29 de agosto de 2014). Hacia una Pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14 (24), pp. 142- 149.

- Jiménez, P. (2012). Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro a los trastornos del espectro autista y su educación. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1, pp. 187-214.
- Kanner, L. (1943). Auistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, pp. 117-150.
- Kaufmann, L. (2012). Niños con TEA en la escuela común. Ideas por donde comenzar a pensar los beneficios que proporciona una escuela inclusiva. En J. Tallis. (Ed.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes* (pp.97-116). España. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Kempe, A. and Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27 (3). pp. 97-102.
- Lago, E.D. (2012). El linx del autismo. En J. Tallis. (Ed.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes* (pp.117-147). Madrid, España: Miño y Dávila editores.
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla, España: Colección Temas de Educación Artística.
- Mantovani, A. y Morales, R.I. (2009). *Juegos para un taller de teatro. Más de 200 propuestas para expresar y comunicar en la escuela*. Bilbao, España: Artezblai.
- Martín, C. (2014). *Propuesta de intervención en el juego con personas con autismo en el aula de Educación Infantil*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Mesa, S. (2016). *Desarrollo socioemocional en niños autistas: Una propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Extremadura, España.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F., de Prado, D., Laferrière, G. y Motos, Navarro, R. (2006-2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp.161-172.
- Navarro, R. y Montovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada, España: Ediciones Mágina.

- Núñez, L. y Colom, A.J. (2005). *Teoría de la Educación*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Núñez, L. y Navarro, R. (abril de 2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, pp. 225-252.
- Núñez, L. y Romero, C. (2009). *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pallares, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación*, 28 (2), pp. 139-162.
- Papalia, D. y Wendkos, S.S. (1979). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Pereta, R. (1995); “*Creatividad Teatral*”, Madrid, España: Alhambra Longman.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Madrid, España: Narcea.
- Ryngaert, J. P. (2009). *Jogar, representar*. Portugal: Cosacnaify.
- Sarasola, J.L. (2016). *Investigación, diagnóstico y evaluación en Trabajo social*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
- Slade, P. (1978). *Expresión dramática infantil*. Madrid, España: Santillana.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F.; de Prado, D.; Laferrière, G. y Motos, T., Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Veneziale, S. (2012). Promoviendo el cambio y la adquisición de habilidades sociales en un joven diagnosticado como Asperger. En J. Tallis. (Ed.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes* (pp.149-177). Madrid, España: Miño y Dávila editores.
- Yaritzta, J. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54, 87, pp. 125-140.

## VIII. ANEXOS

1. Anexo I: Entrevista nº 1: Directora del C.E.I.P. Jardines del Valle (Sevilla)
2. Anexo II: Entrevista nº 2: Pedagogo terapéutico y tutor de aula específica de T.E.A.
3. Anexo III: Diario de campo para el diagnóstico de necesidades
4. Anexo IV:
  - 4.1. Hoja de registro de los alumnos para el diagnóstico de necesidades
  - 4.2. Datos obtenidos de la hoja de registro para el diagnóstico de necesidades
5. Anexo V:
  - 5.1. Hoja de registro de los alumnos, fruto del desarrollo de las sesiones llevadas a cabo en la intervención
  - 5.2. Datos obtenidos de la hoja de registro perteneciente a la intervención
6. Anexo VI: Diario de campo fruto de la observación de la intervención

# **1. ANEXO I**

**ENTREVISTA N° 1: DIRECTORA DEL C.E.I.P. JARDINES DEL  
VALLE (SEVILLA)**

- **ENTREVISTA N° 1: DIRECTORA DEL C.E.I.P. JARDINES DEL VALLE (SEVILLA).**

**DÍA: 6/03/2019**

**PREGUNTA 1. En primer lugar, ¿Podría resumirnos en pocas palabras en qué consiste tu relación con el teatro y las 3000 viviendas?**

Estuve 14 años trabajando en el Polígono Sur con niños de etnia gitana y payos juntos. Yo cogía a los niños con 15 o 16 años y los soltaba a la edad en la que se entra en bachillerato.

En el instituto yo era la profesora de Lengua y Literatura, y cuando entré me di cuenta que eran niños que no sabían ni leer ni escribir, por lo que había un problema. Aunque para ello las prioridades y necesidades eran otras, y eso el ambiente educativo o académico no lo podía ofrecer.

Fue así como me planteé trabajar a través del teatro, y que mis niños aprendieran a leer de la mano de Shakespeare, Lorca o textos clásicos. Pero con el tiempo me doy cuenta de que necesitan una motivación más, es así como me doy cuenta de que el teatro es una herramienta de inclusión social brutal.

A partir de ahí comienzo a enseñarles la importancia del teatro y cómo es capaz de darle voz al que no la tiene, siendo una forma de reivindicación social. De esta forma nosotros adaptamos obras clásicas para que expresaran aquello que querían reivindicar.

Comenzamos con la obra de Romeo y Julieta modificada a Raúl y Julia, siendo Raúl payo y Julia gitana. El fin de esta obra es hacer ver las guerras y enfrentamientos que hay entre ambas etnias. Hasta los 6 años no empecé a verle la punta, llegando los alumnos hasta el punto de ser universitarios, algo que antes no se les pasaba ni por la cabeza.

**PREGUNTA 2. ¿Por qué el teatro y no cualquier otra herramienta? Es decir, según tu experiencia, ¿qué ventajas tiene el drama con respecto a otras metodologías?**

Como he mencionado anteriormente, el teatro es una herramienta de inclusión social brutal, siendo capaz de darle voz al que no la tiene. Además, en un instrumento de reivindicación increíble.

A través del teatro intento que todos se consideren importantes, que todos sean protagonistas y tengan el mismo peso en la obra, impidiendo así que siempre sea el que tiene el papel de líder el protagonista. Entonces lo que hago es cambiar los argumentos, hago historias paralelas de forma que todos son protagonistas de su propia historia.

Una vez que yo reparto los papeles cada alumno debe elegir una emoción, con la que más se identifiquen. Normalmente, según la psicología y la neurociencia eligen la emoción que mejor les viene trabajar en el momento, sirviéndole la emoción para que el personaje que hay en el escenario no sea idéntico al original, porque si no estarían imitando.

Una vez tienen la emoción comienzan a asociarle una mirada, una cara y un cuerpo, hasta que al final el resultado es un personaje que no tiene nada que ver con ellos mismos, pudiendo de esta forma protegerse con ese personaje que han creado, ya que si hacen algo mal en la obra será culpa del personaje no del actor.

Es importante hacer que los niños jueguen con el simbolismo, que consigan sacar su energía y su mirada más auténtica.

Es por todo esto que el teatro debería ser utilizado como una herramienta educativa, porque es capaz de cambiar a la sociedad.



### **PREGUNTA 3. ¿Qué dificultades ha encontrado en el camino?**

Al principio, cuando llegué a las 3000 me encontré una realidad que no me esperaba, principalmente porque los niños no iban a clase, por lo que tuve que coger una furgoneta e ir a buscar a los niños e incluso llegar al punto de pelearme con traficantes para que no le vendieran droga.

Tras todo esto yo tenía que conseguir que los niños estuvieran en un entorno suficientemente motivador para que fueran al instituto.

Cuando empecé tanto equipos directivos como compañeros pensaban que yo estaba loca, incluso los padres gitanos decían que yo estaba “mariconando” a sus hijos, y no podían entender que sus hijos se acercaban a mí para que yo les diera las herramientas necesarias para ser capaz de “salir del armario”.

Incluso con la inspección aquí en mi actual centro tuve el año pasado un problema que hizo que me impidieran hacer teatro durante todo el curso. Se olvidaron que el teatro está dentro del currículum, pero la protesta de un padre tiene más peso frente a la administración.

### **PREGUNTA 4. Basándote en tu propia opinión, ¿cree que siguen siendo necesarias este tipo de experiencias?**

Siempre hay que tener claro hacia dónde quieres ir y cómo quieres hacer las cosas, y considero que en la escuela no debería usarse otra metodología que no sea la dramatización. La escuela en vez de ser potenciadora sigue siendo represora, hay poca diferencia entre una escuela del siglo XIX y el siglo XX.

Esto es una locura, porque antiguamente tenía sentido que se pusieran a hacer durante 5 horas las mismas cosas, porque con la Revolución Industrial todos iban trabajar en lo mismo y de forma mecánica. Pero ahora en la actualidad las empresas buscan y quieren a individuos

creativos, innovadores, que posean gran carisma y otro tipo de características que deben ser potenciadas desde la escuela.

La verdad es que en España vamos muy a la cola, por lo que necesitamos docentes que sean dinámicos y estén dispuestos a entender que somos profesionales con una gran responsabilidad. Si un docente no acaba agotado al final del día es una mala señal, significa que no ha hecho las cosas como debía.

**PREGUNTA 5. ¿Ve necesaria y útil estas experiencias para trabajar con alumnos con NEE?**

Hay que partir de que mi teatro no es un teatro de la inclusión, es el teatro de la posibilidad, afectiva del cuerpo o la posibilidad afectiva de poder realizar todas las cosas que nos proponemos. Por lo tanto, no hay que hacer inclusión porque no somos distintos, la exclusión no existe, todos tenemos las mismas oportunidades.

La escuela debe saber aprovechar el talento de cada niño, todos no somos iguales y cada uno tiene sus propias características. Puedes tener un autismo bastante desarrollado, pero a la vez tener una gran capacidad para las matemáticas, pues eso es lo que hay que potenciar. De esta forma podemos lograr que el día de mañana el alumno pueda tener un trabajo digno que le permita tener autonomía.

Los niños con NEE necesitan un trabajo más terapéutico, para atenderlos y poder realizar ejercicios con ellos se necesita la ayuda del PT o logopeda, un maestro solo no podría hacerse cargo de ellos. Sobre todo, con los alumnos con TEA es muy importante utilizar la metodología TEACCH, que es la basada en la estructuración de la clase, que se sitúen mirando hacia la pared a la hora de realizar la tarea para mejorar la concentración y evitar la distracción.

## **2.ANEXO II**

**ENTREVISTA N° 2: PEDAGOGO TERAPÉUTICO Y TUTOR DE  
AULA ESPECÍFICA DE T.E.A.**

- **ENTREVISTA N° 2: PEDAGOGO TERAPÉUTICO Y TUTOR DE AULA ESPECÍFICA DE T.E.A.**

**DÍA: 8/03/2019**

**PREGUNTA 1. ¿Qué es un PT y que función realiza en un centro educativo?**

Las siglas PT significa maestro de pedagogía terapéutica, es un maestro especializado que principalmente cumple dentro de un centro educativo la función de atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estas necesidades son un abanico amplio donde entran las NEE, la diversidad de los trastornos específicos de conducta, las dificultades de aprendizaje, el trastorno por déficit de atención TDH, las altas capacidades, alumnado con desigualdad social, etc. Es un término que engloba muchos tipos de necesidades.

Nosotros prioritariamente atendemos al alumnado con necesidades educativas especiales, diversidad funcional y trastornos graves de conducta.

En la orden del 20 de agosto de 2013 (ADIDE) se especifica mucho mejor todas nuestras funciones, como la de docencia directa al alumnado con NEAE (Necesidades Educativas de Apoyo Educativo), elaboración de materiales, coordinación con los diferentes tipos de profesionales, coordinación con la familia, etc.

En resumen, nos encargamos de atender al alumnado que más lo necesita a través de medidas específicas que son propuestas por el orientador, como adaptaciones curriculares significativas o no significativas, individualizadas, etc. Tenemos un papel muy polivalente que depende de donde estemos, si en aula específica, apoyo a la integración... Las funciones varían según el puesto de trabajo que estemos desempeñando en el momento.

**PREGUNTA 2.¿Qué circunstancias deben darse para que un alumno tenga que ser atendido en un aula específica?**

Digamos que el sistema educativo propone varias opciones para el alumnado con NEAE.

En primer lugar, está la modalidad A en la que el alumno es atendido en su propia clase en plena inclusión.

La modalidad B, que es el apoyo a la integración, cuando el alumno sale del aula ordinaria para recibir las terapias y programas específicos fuera de clase. Aunque se está intentando que sea el PT quien se traslade a su aula y así el alumno no tenga que salir.

La modalidad C, que en este caso es la que yo trato, la de aula específica. Un alumno se traslada aquí, cuando no puede ser atendido en régimen de Apoyo a la Integración.

En el aula específica se trata otros programas y aspectos específicos diferentes, como el desarrollo de autonomía personal y habilidades sociales que sería difícil atenderlos desde un aula ordinaria.

Antes de ser trasladado a aula específica al alumno siempre le damos la oportunidad de estar en modalidad B, para observar cómo se desenvuelve y si es posible que pueda seguir en el aula ordinaria.

La orientadora lo evalúa y si ve que es mejor trasladarlo realiza el dictamen de escolarización bajo la medida de aula específica.

Todo esto no significa que el alumno no sea incluido, porque ellos tienen diferentes momentos a lo largo de la mañana para asistir al aula ordinaria, como en Educación Física, Música, Plástica y Educación en valores que son asignaturas que favorecen a la socialización de estos alumnos. Por lo que la circunstancia que debe darse para que esté en esta modalidad es que en el aula ordinaria y de apoyo no dispongan de los suficientes recursos para atenderlos.

En un aula específica al ser la ratio menor que en el resto de aulas, el alumno puede ser mejor atendido, ya que este tipo de alumnado presentan dificultad en el aprendizaje y requieren de una atención muy individualizada.

Ya si en un aula específica no se encuentra el alumno suficientemente desarrollado y se requiere de otro tipo de enseñanza, pasarían a la última modalidad, que es la D, haciendo referencia a centros específicos.

**PREGUNTA 3. ¿Cuáles son las necesidades que presentan sus alumnos? ¿Qué recursos usa con ellos?**

Mi aula es el aula TEA y las necesidades que presentan mis alumnos son las notables en todo alumnado con autismo.

Entre ellas son la dificultad de comunicación, de socialización y relación con los demás, a la hora de expresar sus intereses siempre son los mismos, son intereses repetitivos, les cuesta expresar sus emociones ante otras personas, pero la más notable es la emocional y la de comunicación, ya que a lo largo del tiempo irá apareciendo una notable necesidad a nivel curricular.

El alumnado con TEA tiene un abanico muy amplio de necesidades, nos podemos encontrar que su nivel intelectual es buenísimo o, por lo contrario, es bajísimo.

En cuanto a la metodología que uso con ellos es sobre todo la estructuración del aula, la anticipación de lo que va a suceder y la memoria visual que se resume en lo que se llama metodología TEACCH.

Ayuda a los niños sobre todo los que no tienen desarrollado el lenguaje o la lectoescritura, ya que el apoyo visual le ayuda a comprender mejor las cosas.

**PREGUNTA 4. ¿Requiere su aula ayuda de otros profesionales? ¿Qué tipo de profesionales?**

En un aula específica a parte de la figura del PT, en este caso yo, especializado en TEA, se requiere otro tipo de profesionales.

Como la logopeda o profesora de A.L (Audición y lenguaje), en el caso de control de esfínteres, alimentación o movilidad necesitaríamos ayuda de la PTIS (Personal Técnico de Integración Social), también se encarga de acompañar a los niños al aula ordinaria y estar con ellos para apoyar la inclusión.

Por último, también contamos con el resguardo de la orientadora, que en el caso de que necesitemos consultarle alguna duda o que realice algún tipo de evaluación siempre la tenemos dispuesta a ayudarnos.

Es muy importante siempre la coordinación con el resto de maestros del aula ordinaria, como el de Educación Física, Música y Plástica, que son las áreas en las que suelen incluirse nuestro alumnado.

**PREGUNTA 5. ¿Qué le motiva para seguir trabajando con ellos día a día?**

La verdad que el ser PT es un trabajo muy vocacional, en el que hay que buscar muchas estrategias, ya que son alumnos con muchas necesidades que no adquieren los aprendizajes fácilmente.

Los objetivos que nos solemos proponer son mínimos, en mi caso con los más pequeños me marco objetivos mínimos que cuestan trabajo conseguirlos, pero creo que no todo el mundo es capaz de trabajar en aulas específicas.

Por lo que me motiva son los pequeños pasos que van dando, porque en los libros todo viene explicado muy bonito, pero con ellos tienes que buscar otro tipo de estrategias y poner en

marcha otro tipo de enseñanza. Y el ver que eso que has preparado para ellos funciona y les ayuda a seguir avanzando es algo gratificante y que me motiva para seguir día a día trabajando con ellos.



## **3.ANEXO III**

### **DIARIO DE CAMPO PARA EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES**

Día 1: 18/03/2019

Al ser el primer día lo dedicamos sobre todo a anotar aspectos relacionados con la distribución de la clase o el mobiliario.

Al entrar al aula específica pudimos apreciar que se encuentra dividida por rincones, de lectura, donde tienen una estantería con libros y un par de sillas, el rincón de trabajo o estudio, la zona de relajación que suelen hacerla después del recreo y el rincón de la naturaleza donde que cada uno se hace responsable de una planta.

Todo está marcado con pictogramas para que sea más visual y fácil de entender para ellos. Cada uno tiene un horario que les indica si deben ir a la logopeda, aula ordinaria y que asignatura les toca.

Además, el que sea una clase en la que conviven alumnos con diferentes rangos de edad no les supone ningún problema, puesto que se conocen desde siempre y los mayores consideran a los pequeños como hermanos.

Día 2: 19/03/2019

A lo largo de este día nos dieron la oportunidad de trasladarnos al aula ordinaria, donde pude comprobar que tienen asignado un compañero tutor, el cual se hace responsable de que siga el ritmo de clase y anote las tareas. Sin embargo, hemos observado que este compañero tutor en los recreos se desentiende del alumno con TEA.

Es en el recreo donde más pude percibir el aislamiento de este grupo de alumnos, puesto que cada uno se desplaza por el patio de forma individual y realizando los movimientos repetitivos y estereotipados característicos del autismo.

Día 4: 21/03/2019

De este día solo podemos destacar a la alumna nº 1 y la nº 4.

La alumna nº 1 (12 años) nos llamó la atención porque suele estar en los recreos pendiente del alumno nº 2 que tiene 6 años, siente que debe cuidarlo porque suele escaparse al patio de baloncesto y teme que le den un golpe.

Por último, la alumna nº 4 es la que más nos sorprendió, porque a pesar de su trastorno suele relacionarse con facilidad con los demás, juega con sus compañeras del aula ordinaria y siempre está dispuesta a participar e incluso propone nuevos juegos, a veces ha mostrado algún grado de frustración, pero es algo que se le pasa con facilidad.

En general, los 6 alumnos muestran escasa comunicación y relación con los compañeros, no suelen solicitar ayuda ni mostrar ningún tipo de expresión facial.

Los días 3 y 5 (20/03/2019 y 22/03/2019) no los resaltamos debido a que no hemos observado ningún aspecto relevante para la investigación.

## **4.ANEXO IV**

### **4.1. HOJA DE REGISTRO DE LOS ALUMNOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES**

FECHA	ÍTEM	¿Interactúa, escucha comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
	ALUMNO						
18/03/19	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
19/03/19	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
20/03/19	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						

FECHA	ÍTEM ALUMNO	¿Interactúa, escucha, comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
20/03/19	Alumno nº 6						
21/03/19	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
22/03/19	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						

## **4.2. DATOS OBTENIDOS DE LA HOJA DE REGISTRO PARA EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES**

A continuación, recogeremos por alumnos los datos más señalados de cada uno de ellos a nivel individual

- Alumno nº 1: Esta alumna suele aislarse a la hora de llevar a cabo algún tipo de experiencia colectiva, por lo que no participa de los juegos y actividades grupales ni siquiera a la hora del recreo. Aunque de forma individual si podemos observar que le gusta jugar y realizar todo tipo de manualidades, pero no muestra ningún tipo de expresión emocional al llevarlas a cabo. A la hora de realizar actividades y trabajos tanto grupales como individuales muestra un alto grado de frustración llegando a la rabietta y enfado con ella misma y el tutor.
- Alumno nº 2: Este alumno tiene un nivel de frustración medio, mostrándolo solo cuando realiza actividades de alguna materia. Suele aislarse incluso en el aula específica donde permanece siempre en un rincón jugando de forma individual. No suele hablar ni escuchar las indicaciones de su tutor o logopeda, y mucho menos expresa cómo se siente.
- Alumno nº 3: Muestra unas características similares al alumno nº 2, incluso le cuesta ponerse a realizar algún tipo de juego o actividad de forma individual. No muestra ningún tipo de emoción y no guarda relación, ni realiza ningún intercambio comunicativo con sus compañeros del aula específica.
- Alumno nº 4: Esta alumna se encuentra siempre dispuesta a participar en los juegos grupales, tanto en el aula específica como en el aula ordinaria. En la hora del recreo le gusta conversar con el resto de compañeros del colegio, aunque en alguna ocasión ha mostrado frustración cuando no ha sabido realizar alguna actividad.  
  
Tiene una actitud positiva de iniciativa a la realización de dibujos creativos, juegos, actividades, además de intentar siempre levantar la mano para ser la primera en dar respuesta a las preguntas.



- Alumno n° 5:El alumno es el de mayor edad del aula, muestra pasión por los robots y la tecnología, manteniéndose siempre al margen de sus compañeros y no mostrando ningún tipo de entusiasmo ni emoción. Tampoco tiene ningún tipo de iniciativa a la hora de realizar alguna tarea, le gusta pasar desapercibido y que nadie le moleste.
- Alumno n° 6:Esta alumna muestra participación y entusiasmo a la hora de realizar actividades y juegos grupales, pero realiza las cosas sin comunicarse con sus compañeros. De todos ellos es la que menos se frustra y de vez en cuando realiza algún tipo de aportación a la clase, como proponer jugar a algo.

## **5.ANEXO V**

### **5.1.HOJA DE REGISTRO DE LOS ALUMNOS, FRUTO DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES LLEVADAS A CABO EN LA INTERVENCIÓN**

FECHA	ÍTEM	¿Interactúa, escucha comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
	ALUMNO						
25/03/19 SESIÓN Nº1 “Cuerpo Loco”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
29/03/19 SESIÓN Nº 2 “Personajes”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
FECHA	ÍTEM	¿Interactúa, escucha, comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
	ALUMNO						

<b>29/03/19</b>	Alumno nº 6						
<b>01/04/19</b> <b>SESIÓN</b> <b>Nº 3</b> “Exagéralo”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
<b>05/04/19</b> <b>SESIÓN</b> <b>Nº 4</b> “Los sonidos”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						

FECHA	ÍTEM	¿Interactúa, escucha, comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
	ALUMNO						
<b>08/04/19</b> <b>SESIÓN</b> <b>Nº 5</b> “El escultor”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
<b>12/04/19</b> <b>SESIÓN</b> <b>Nº 6</b> “Pintacaras”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						

FECHA	ÍTEM	¿Interactúa, escucha, comprende y se comunica con sus compañeros?	¿Se aísla a la hora de realizar una tarea o juego en grupo?	¿Participa de los juegos y las experiencias colectivas?	¿Se muestra entusiasta a la hora de jugar y disfruta con ello?	¿Se frustra fácilmente a la hora de llevar a cabo tareas?	¿Muestra iniciativa para llevar a cabo tareas y roles dentro del juego?
	ALUMNO						
22/04/19 SESIÓN Nº 7 “El espejo”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						
26/04/19 SESIÓN Nº 8 “Pequeños artistas”	Alumno nº 1						
	Alumno nº 2						
	Alumno nº 3						
	Alumno nº 4						
	Alumno nº 5						
	Alumno nº 6						

**5.2.DATOS OBTENIDOS DE LA HOJA DE REGISTRO  
PERTENECIENTE A LA INTERVENCIÓN**

Según los datos recogidos en la hoja de registro el comportamiento o actitud que tuvieron en general los alumnos hacia las sesiones fue la siguiente:

- Alumno nº 1: Tuvo una actitud positiva, aunque en alguna ocasión se frustró, bien porque no sabía mover la cinta o porque su compañero no le permitió realizar la actividad de la escultura de forma correcta. Durante todas las sesiones participó de los ejercicios corporales y seguía el ritmo de sus compañeros. Era capaz de relacionarse con ellos e incluso cuidar de los más pequeños, estando pendiente de que realizaran la dinámica.
- Alumno nº 2 y alumno nº 3: Los más pequeños, a lo largo de toda la intervención han tenido prácticamente la misma actitud. Al principio huían a la hora de formar una fila o realizar un círculo, permaneciendo aislados del resto del grupo, pero sin embargo se encontraban tranquilos y atentos cuando había algún tipo de actividad relacionada con la pintura o la música.
- Alumno nº 4: Es la que más iniciativa y entusiasmo ha mostrado a la hora de realizar los ejercicios. Siempre ha estado dispuesta a ayudar a organizar el aula o a explicarles a sus compañeros que es lo que tenían que hacer. Se ha implicado bastante en la realización de las dinámicas de forma perfecta e incluso me llamaba para que yo le diera el aprobado a lo que hacía.
- Alumno nº 5: Hemos apreciado que, aunque ha participado de forma correcta y constante en las dinámicas, prefiere pasar más desapercibido. Se comunica con sus compañeros lo justo y preciso para poder sacar adelante sus actividades, aunque al igual que los alumnos nº 2 y nº 3, ha mostrado emoción en los ejercicios relacionados con la expresión musical y la expresión plástica.



- Alumno nº 6: Esta alumna se ha mostrado activa en todas las sesiones, ha puesto interés a la hora de realizar las dinámicas e incluso nos ha mostrado sus deseos, pensamientos y emociones, indicándonos que le gustaba alguna actividad y que si podríamos volverla a realizar otro día.

Además, durante las sesiones hemos notado cierta muestra de afecto de ella hacia sus compañeros, repartiendo algún que otro abrazo.

## **6. ANEXO VI**

**HOJA DE REGISTRO DE LOS ALUMNOS, FRUTO  
DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES LLEVADAS A CABO  
EN LA INTERVENCIÓN**

A continuación, se muestran los datos pertenecientes a la observación de las sesiones realizadas durante el periodo de intervención:

1ª Semana:

- *Sesión n° 1 “El cuerpo loco”.*

Para esta actividad contamos con la colaboración del PT y el profesor de Educación Física. Nos situamos en el patio realizando un círculo con los 6 niños, aunque fue difícil llegar a mantenerlos en esa posición de inicio, puesto que los más pequeños salían corriendo.

Comencé a dirigir los primeros movimientos comenzando por las articulaciones superiores, cabeza, hombro, codos, muñecas, cintura, rodillas y tobillos. Los dos más pequeños eran ayudados por el tutor y el profesor de Educación Física.

La segunda parte de la actividad me pareció más bonita, puesto que le pusimos música y les repartimos a cada uno cintas de colores. Al principio no sabían bien que movimientos hacer, pero cuando me miraban intentaban imitarme, sin darse cuenta ellos estaban empleando lo que conocemos como espejo (imitación de los movimientos de otra persona).

La alumna n° 1 se frustró porque en un principio no sabía mover la cinta, y la alumna n° 4 estaba tan entusiasmada que me llamaba para que viera lo bien que lo hacía.

- *Sesión n° 2 “Personajes”.*

Para esta sesión contamos con la ayuda de la PTIS (Persona Técnico de Integración Social) y el tutor del aula específica, es una pena que para esta actividad no contáramos con el alumno n° 2, ya que tenía cita médica.

Para la realización de la dinámica distribuimos la clase con las mesas hacia un lado, de forma que quedara totalmente despejada y un espacio libre para el movimiento.

Para comenzar les pregunté que, si sabían los diferentes tipos de emociones, donde la alumna nº 4 se mostró muy participativa y entusiasmada, ya que se las explicó a sus compañeros bastante bien.

A continuación, nos pusimos a caminar por la clase lentamente mientras yo indicaba que tipo de emoción y actitud tomaría una persona tímida, muy feliz, triste y segura de sí misma.

La verdad es que necesitaron tanto mi ayuda como la de su tutor y la PTIS para realizar la expresión corporal adecuada a la emoción, ya que no sabían identificarlas bien.

## 2ª Semana:

- *Sesión nº 3 “Los sonidos”.*

En esta sesión hemos contado con la colaboración de la logopeda del centro, aprovechando que tenía una hora con ellos hemos realizado nuestra dinámica.

La disposición del aula era similar a la sesión nº 2, permitiendo así que los alumnos tuvieran espacio libre.

Los alumnos se sentaron en el suelo y les expliqué en qué consistiría la actividad, después la logopeda comenzó a realizar con ellos unos ejercicios básicos de sonidos. Como realizar el sonido del galope de un caballo, el de una moto al arrancar, etc.

Partiendo de estos sonidos comenzamos a introducirles sonido relacionado con las emociones, preguntándole que sonido realiza una persona que está aburrida, una persona que se ríe, una persona que llora, etc.

Más tarde, se les propuso que cada uno realizara un sonido y el resto de compañeros debería imitarlo.

Aquí nos sorprendió la alumna nº 1, ya que levantó la mano porque quería ser la primera en realizarlo, mostrando así cierta iniciativa.

A los alumnos más pequeños el nº 2 y 3 tuvimos que ayudarlos ya que su nivel de atención a la actividad es aún más bajo que el de sus compañeros y costaba mantenerlos metidos en el juego.

El resto de alumnos realizaron la dinámica sin ningún tipo de problemas, incluso algunos se reían porque no les salía bien el sonido.

- *Sesión nº 4 “Exagéralo”.*

Pensamos realizar en un principio la sesión en el gimnasio, pero se encontraba ocupado, por lo que nos trasladamos a un pequeño patio del que dispone el centro.

Tras la explicación del juego y con ayuda de la PTIS, los alumnos se colocaron en fila, comenzando de esta forma a imitar el personaje que le indicaba su tutor.

Hubo algún que otro contratiempo, ya que cuando pasaba alguien por el patio los alumnos se dispersaban y se distraían olvidándose del juego.

Hay que señalar que el alumno nº 3 salió corriendo y se escondió detrás de un árbol, a lo que la alumna nº 1 tomó una buena decisión y fue a buscarlo, por el camino venía diciéndole que eso estaba mal y que debía atender al profesor.

Esta dinámica no fue del todo satisfactoria, puesto que los alumnos no se encontraban del todo inmersos en el juego y, además, realizaban las imitaciones, pero no eran capaces de exagerarlas.

### 3ª Semana:

- *Sesión n° 5 “El escultor y la estatua”.*

Para llevar a cabo esta actividad los alumnos fueron emparejados de manera que los más grandes estaban con los más pequeños.

Tras su explicación los alumnos más grandes comenzaron a moldear a los más pequeños, aunque estos se resistían e incluso ponían cara de enfado.

Una vez acabados tenían que decirnos el nombre de su escultura y una breve explicación del porqué de ese nombre. Para ello, les ayude realizándole preguntas guías que me tenían que ir respondiendo. Como, por ejemplo, ¿por qué se llama así?, ¿a qué se debe la pierna derecha de esa postura?, ¿por qué tiene una mano en la cintura?, etc.

Hay que destacar un pequeño conflicto que hubo entre la alumna n° 1 y su pareja el alumno n° 2, ya que no pudo mantenerse quieto y cuando le tocó explicar su escultura no estaba colocado como ella lo dejó.

Para solucionarlo le dimos la oportunidad de volver a moldearlo y que inmediatamente nos explicara la escultura.

- *Sesión n° 6 “Pintacaras”.*

Para esta actividad hicimos uso de pintura de cara, y fue necesaria la distribución del aula por rincones. En cada rincón iba sentado uno de los alumnos más pequeños con unos de los alumnos más mayores.

La verdad es que todos mostraron una gran ilusión y alegría al ver las pinturas y lo que tenían que hacer.

Se le asignó a cada uno un animal y una emoción, y lo debían dibujar en la cara de su compañero, los animales fueron perro, gato y ratón, y las emociones alegre, triste y enfadado. Para que se concentraran mejor y crear ambiente pusimos música relajante, algo que fue una buena idea puesto que notamos como se tranquilizaron un poco.

Nos sorprendió ver como el alumno nº 5 fue capaz de acercarse y pedirle a la alumna nº 4 algún color, prestándosele esta sin problemas. Además, eran capaces de indicarle a sus compañeros que cerraran los ojos o la boca para que tuvieran cuidado de que no le entrara pintura.

Esta sesión fue una de mis favoritas, ya que en ella se encontraban todos los alumnos muy concentrados y los más pequeños relajados, sintiendo un buen vínculo afectivo entre ellos.

#### 4ª Semana:

- *Sesión nº 7 “Espejo”.*

Una vez más para esta sesión los alumnos se pusieron por parejas, esta vez se colocaron por sorteo, de forma que los mayores también estuvieran juntos y los pequeños igual.

Lo que debían hacer es imitar los movimientos de su compañero y a mi señal cambiar los roles y el que imitaba ahora era imitado.

El problema ocurrió cuando los pequeños al haberles tocado por pareja, no realizaban la actividad, ni si quiera con la ayuda de la PTIS.

El alumno nº 2 se encontraba sentado en el suelo y el nº 3 correteaba por el aula, aunque no era impedimento para que sus compañeros realizaran la actividad, ya que estaban metidos de lleno en la dinámica.

Como solución realizamos un cambio de compañero, y les asignamos un compañero mayor a cada uno.

Cuando finalizó la actividad la alumna nº 6 se me acercó y me dijo que se le había pasado la clase volando, que si podíamos hacerla de nuevo otro día. Esta muestra de cariño me alegró mucho, porque significaba que les estaba gustando mucho este tipo de ejercicios.

- *Sesión nº 8 “Pequeños artistas”.*

Para esta actividad les preparé a los niños bolsas de plástico a modo de delantal, para que no se mancharan, guantes, pinturas de diferentes colores, cartón y cartulinas tamaño A3.

A continuación, se colocaron en medio círculo y les expliqué que cuando pusiera la música debían pintar aquellas emociones que sintieran. Para ello le puse “Las cuatro estaciones” de Vivaldi.

Los niños se mostraron muy contentos y motivados, eran capaces de dibujar de forma autónoma, pedirse los colores e incluso pedirme opinión de su cuadro.

Por ser la última sesión y la más especial, el tutor del aula me dejó realizar fotos, pero con la condición de que fuera desde el anonimato, ya que son menores.





