



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral

**El teatro
como recurso educativo
para la inclusión**

Presentada por **María Magdalena Gil Bartolomé** para optar
al grado de doctora por la Universidad de Valladolid.

Dirigida por:

Dr. Juan Carlos Manrique Arribas

Dra. Ruth Pinedo González

Segovia (España) 2016

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue mostrar la funcionalidad del teatro en el ámbito educativo, especialmente orientado a la reducción del rechazo entre iguales y al aumento de la autoestima. En la medida en que el teatro es una metodología activa (Navarro, 2006; García-Huidobro, 2004), se ha observado que permite: descontextualizar al alumno de la inmovilidad del pupitre, trabajar desde la irrealidad y favorecer nuevos vínculos sociales. El estudio se realizó sobre una muestra de 137 escolares de Segovia (52,5% niñas y 47,4% niños) de los últimos cursos de Educación Primaria y con una edad media de 10,41 años. El diseño fue cuasi-experimental con grupo control no equivalente con evaluación antes y después del entrenamiento. Los instrumentos de evaluación fueron cinco: tres de carácter sociométrico (valoración sociométrica, cuestionario de nominaciones y "adivina quién es") utilizados por diferentes autores, entre ellos García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), una escala de autoestima (Ariza, 1997) y una encuesta sobre los cuentos de elaboración *ad hoc*. El entrenamiento de los alumnos del grupo cuasi-experimental consistió en la representación improvisada de escenas de cuentos seleccionadas por ellos de entre 12 que se les aportaban y desde una perspectiva potenciadora de la cooperación. Los resultados mostraron que los alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental disminuyeron en el número de rechazos, así como en los atributos negativos recibidos por sus iguales. La autoestima de los alumnos entrenados aumentó aunque no significativamente. Los componentes de las improvisaciones teatrales que en función de la literatura revisada estuvieron implicados en los resultados fueron: el refuerzo positivo de las conductas de cooperación por parte del investigador, la aceptación de las aportaciones de los iguales, el cambio de roles, el acercamiento físico en nuevos escenarios que potencia modificar las expectativas y prejuicios, así como la fantasía generada por la irrealidad de las simulaciones.

Palabras clave: rechazo entre iguales, improvisación teatral, estatus social, cooperación, cambio de rol.

ABSTRACT

The objective of this research was to show the functionality of theater in education, especially aimed at reducing peer rejection and increasing self-esteem. The theatrical improvisation like an active methodology (Navarro, 2006; García-Huidobro, 2004), it has been observed that allows: students to be decontextualize the immobility of the desk, to work from unreality and create new social ties. The study was carried out a sample of 137 pupil of Segovia (52.5% girls y 47.4% boys) last courses of the First Education and with a average age of 10,41. The design was quasi-experimental with no equivalent control group, with evaluation before and next training. The instruments of evaluation were five: three of sociometric type (sociometric assessment, nominations questionnaire and "guess who is") used by different authors, including García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), a self-esteem scale (Ariza, 1997) and a inquiry about the fairy tales *ad hoc* processing. The training of quasi-experimental group students consisted of improvisation representation of fairy tales scene selected between 12 that are brought and with a perspective of cooperation. The results showed that the rejected pupil of quasi-experimental group decreased their repulse, and also the negatives' attributes received by their peers. The pupil's self-esteem trained increased but not significantly. The components of theatrical improvisation which according to the literature reviewed are involved in the results they have been: to strengthen in a positive way cooperation behaviors by researcher, the acceptance of contribution the same, the change of roles, the near physical in new stage watch power modify the expectatives and prejudices, and also the fantasy created for the unreality of the simulations.

Key Words: peer rejection, theatrical improvisation, social status, cooperation, role change.

RESUMEN TESIS

EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN

M^a MAGDALENA GIL BARTOLOMÉ

malengilbar@gmail.com

Gracias a los años de práctica artística en el mundo del teatro, la presente doctoranda ha podido observar los efectos beneficiosos que esta actividad puede conllevar en el desarrollo socioemocional de la persona. Partiendo de esta experiencia personal, este proyecto de tesis toma forma con el objetivo final de desarrollar un estudio en profundidad de los efectos del teatro de la improvisación en la inclusión social y personal del alumnado de educación primaria. En el ámbito educativo, el rechazo entre iguales se ha identificado como uno de los principales precursores del acoso escolar, presente en todas las etapas educativas. Los antecedentes aportados en la tesis permiten indicar diferentes factores favorecedores de la inclusión social que son, entre otros: trabajar desde la cooperación (Díaz-Aguado, 2006), favorecer el intercambio de estatus (Guillén, 2009; Díaz-Aguado, 2002b), implicar y concienciar al grupo de espectadores para prevenir y evitar el acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011) y trabajar en equipo atendiendo a todo el contexto social (García-Bacete, Jiménez et al., 2013). Desde el teatro, autores como Stanislavski y Grotowsky ya se planteaban cómo el ejercicio del teatro permite una evolución de la persona hacia su máximo desarrollo (Fernández y Montero, 2012). De acuerdo con Romero y Merchán (2008) el juego del teatro sitúa a los actores en un lugar intermedio entre la realidad y la fantasía. Además, posibilita la expresión espontánea y liberadora, que facilita el vínculo con los otros. Un autor teatral conocedor de la construcción del actor de forma paralela al desarrollo personal es Layton (1990), quien defiende el teatro de la improvisación como el principio del proceso de creación del actor y lo define como la capacidad de vivir real y sinceramente situaciones imaginarias. En el ámbito educativo el teatro tiene una larga trayectoria, especialmente en la puesta en escena de obras teatrales, pero pocos son los estudios sobre sus efectos en la inclusión. Durante la improvisación teatral, la persona toma parte activa en la narración representada a todos los niveles: conductual, cognitivo, social y emocional. Por este motivo, nos planteamos en qué medida la práctica teatral influye en el desarrollo integral de la persona, especialmente en el desarrollo de la competencia social, la autoestima y la creatividad. El trabajo cooperativo incitado por la búsqueda de objetivos comunes favorece la unificación del grupo desde la aceptación de las diferencias y el no juzgar durante las improvisaciones, reglas definitorias del teatro de la improvisación (Layton, 1990). En este sentido, el presente estudio tuvo como primer objetivo disminuir el rechazo de los alumnos por sus iguales gracias al entrenamiento en el teatro de la improvisación. El segundo objetivo estaba dirigido a aumentar los niveles de autoestima de los alumnos desde las improvisaciones teatrales y el tercer objetivo se centraba en reducir los atributos negativos dirigidos hacia los alumnos rechazados.

INVESTIGACIÓN

Sobre una muestra de 137 escolares de Segovia (52,5% niñas y 47,4% niños) de los últimos cursos de Educación Primaria y con una edad media de 10,41 años se estudió la aportación de las improvisaciones teatrales a la inclusión social. El modelo fue cuasi-experimental con grupo control no equivalente con medidas antes y después del entrenamiento. El grupo cuasi-experimental estaba formado por 72 alumnos (52,7% niñas y 47,2% niños) y el grupo control por 65 alumnos (52,3% niñas y 47,6% niños) equiparados en las variables edad, género y en las variables intervinientes. Contrastados estadísticamente el grupo control y el grupo cuasi-experimental se confirmó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas inicialmente, excepto en la variable valor sociométrico. Se utilizaron cinco instrumentos de evaluación: tres de carácter sociométrico (valoración sociométrica, cuestionario de nominaciones y "adivina quién es") utilizados por diferentes autores, entre ellos García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), una escala de autoestima (Ariza, 1997), y una encuesta sobre los cuentos elaborada *ad hoc*. Determinados los estatus de los alumnos, los niveles de autoestima y la selección de las escenas, se inició el entrenamiento en el grupo cuasi-experimental y las visitas control en el grupo de contraste. Los estatus sociales establecidos fueron cinco (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedio) siguiendo a García-Bacete, Sureda y Monjas (2010). El entrenamiento de los

alumnos del grupo cuasi-experimental consistió en la representación improvisada de las escenas de cuentos seleccionadas por los alumnos de entre 12 que se les aportaban. Durante las sesiones se reforzaban conductas de cooperación entre los alumnos y las aportaciones al grupo sobre alternativas resolutorias a las escenas. El análisis de los resultados se realizó con diferentes pruebas de contraste utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 20.0). Del grupo total, el porcentaje de estudiantes rechazados inicialmente fue de un 25,3%. Después del entrenamiento, en el grupo cuasi-experimental el número de alumnos rechazados se redujo en un 13,3% y en el grupo control disminuyó en un 3,3%, lo que nos confirma que en el grupo cuasi-experimental disminuyó más el número de alumnos rechazados que en el control. Los resultados por hipótesis se reflejan en la Tabla 1.

Tabla 1

Resultados de las hipótesis

Hipótesis	Variables	Grupo cuasi-experimental	Grupo control
H1: GC-E: < rechazos GC: =	-Valor sociométrico -Rechazos	(t = 12,52; p = ,000) (t = 2,74; p = ,008)	(t = - 2,55; p = ,013) (t = - ,28; p = ,774)
H2: GC-E: > autoestima GC =	-Autoestima	(t = 1,30; p = ,198)	(t = ,54; p = ,588)
H3: GC-E: < atributos negativos de rechazados GC: =	- Atributos negativos	(t = 2,18; P = ,049)	(t = ,40; P = ,694)

Nota: GC-E= grupo cuasi-experimental; GC= grupo control.

Los resultados de la investigación mostraron cómo los niños que participaron en el entrenamiento de las técnicas de improvisación (grupo cuasi-experimental) disminuyeron significativamente el número de rechazos, así como el número de atributos negativos recibidos por sus compañeros. Los niveles de autoestima no aumentaron significativamente. Finalmente, se confirmaron las hipótesis uno y tres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la medida en que el teatral es una metodología activa (Navarro, 2006; García-Huidobro, 2004) podemos afirmar que en el ámbito educativo permite: descontextualizar al alumno de la inmovilidad del pupitre, trabajar desde la irrealidad y crear nuevos vínculos sociales. Los resultados reflejaron que después del entrenamiento en el teatro de la improvisación disminuyeron los rechazos emitidos, así como los atributos negativos que definían a los alumnos rechazados. En base a la literatura revisada, la estabilidad de la estructura interna del grupo se mantiene en la medida en que los niños conservan su grupo de amigos. Por ello, los resultados obtenidos justificarían que a través de las improvisaciones teatrales se produce una ruptura de los vínculos fijos entre compañeros, lo que genera en el grupo una necesidad de reestructurar nuevas alianzas socioafectivas momentáneas. Estos vínculos procedentes del acercamiento físico en nuevos escenarios permiten, en muchos casos, modificar las expectativas y prejuicios establecidos hacia los niños rechazados. El refuerzo positivo de las conductas de cooperación por parte del investigador y la aceptación de cualquier aportación a la escena por los iguales, junto al cambio de rol durante las simulaciones son factores influyentes tanto en la reducción del rechazo como en el aumento de la autoestima. La irrealidad de las situaciones representadas facilita una libertad de acción y fantasía, que de forma similar a como ocurre en el juego simbólico, posibilita que los estudiantes afloren verbalizaciones y conductas espontáneas sobre las escenas improvisadas pero filtradas por su persona. De esta manera se generan nuevos patrones que pueden llegar a ser aplicados en su vida real. El visionado de las representaciones por el resto de alumnos es un componente que beneficia a la inclusión, cuando las narraciones sobre cooperación se hacen públicas predisponiendo al resto de compañeros al aprendizaje por imitación o aprendizaje vicario. El teatro de la improvisación como recurso educativo para la mejora de la inclusión ha obtenido en este estudio resultados satisfactorios, aunque no ha sido así para el

aumento de la autoestima. Algunas de las limitaciones de esta investigación hacen referencia a: la ausencia de implicación familiar, la necesidad del aumento de muestreo nacional, mayor tiempo de intervención, seguimiento de la generalización y registro de las autonarraciones, entre otros. Las perspectivas de futuro planteadas estarían orientadas a suplir estas limitaciones y especialmente a la posible formación del maestro en técnicas activas como la improvisación teatral (Vieites, 2014), que posibiliten a los alumnos tomar parte activa en el proceso de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, J. (1997). Test de medición de la autoestima. Recogido en <http://es.scribd.com/doc/140292745/test-de-medicion-de-la-autoestima-pdf#scribd>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Fernández, M. L. y Montero, I. (2012). *El teatro como oportunidad*. Barcelona, España: Rigden - Institut Gestalt.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrà, P., ... Sanchiz, M. L. (2013): Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los estudiantes rechazados. *Apuntes de Psicología* 31 (2), 145-154.
- Navarro, N. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 9, 11-18.
- Layton, W. (1990). *¿Por Qué? Trampolín Del Actor*. Madrid, España: Fundamentos.
- Romero, J. H. y Merchán, A. A. (2008). Improvisación: herramienta fundamental para el actor. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* 2 (1), 23 – 29.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied [Combatiendo el acoso en Finlandia: el programa KiVa y sus efectos en diferentes formas de ser acosados]. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Serna, P., Vargas, M. L. (2014). El uso del lenguaje narrativo en educación. *Uaricha*, 11(26), 34-53.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teor. educ.* 26 (1) 77-101. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vieira, A. G., Henriques, M. R. (2014). Narrative Construction of Identity [Construcción narrativa de la identidad]. *Psicologia-reflexao e critica*, 27(1), 163-170.

A Moisés y a mis padres

A Eliana V. Arredondo in memoria

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos los tutores, orientadores y estudiantes de los centros educativos que han participado en este estudio. Gracias.

Expresar mi agradecimiento a los directores iniciales de mi tesis que me permitieron empezar este duro recorrido, pero especialmente tengo que mostrar mi agradecimiento a mis dos directores finales de la tesis, Ruth y Manrique, que me han motivado y orientado tan acertadamente para finalizarla.

También deseo expresar mi cariño a ese grupo de personas de las que formo parte y espero seguir compartiendo buenos momentos. A mi familia del Niza, especialmente a Isabel por su costaste insistencia para que continuara hasta el final. Recordar a las andariegas que pasito a pasito vamos enriqueciendo el caminar de la vida. Gracias a todos.

A mi familia, especialmente a mi hijo Moisés por esa paciencia que le define y le hace ser tan brillante. Gracias Carlos por tu incondicional ayuda.

PREFACIO

La elaboración de esta tesis doctoral ha sido el resultado de años de trabajo, lectura, reflexión, interrogantes, dudas, respuestas y aclaraciones que han requerido un gran esfuerzo y una alta dosis de motivación. La provocación inicial surgió hace 20 años, al observar cómo compañeros de teatro al practicar las improvisaciones teatrales delataban sus debilidades, que posteriormente me confirmaban. Este hecho hizo que a lo largo de mi experiencia profesional utilizara la improvisación teatral en diferentes ámbitos laborales: con internos de centros penitenciarios, de adultos, de la tercera edad, de niños con síndrome de Down y de adolescentes, entre otros. Aunque la aportación de las artes escénicas al desarrollo humano consideramos que afecta a diferentes ámbitos, este estudio se ha centrado en valorar su aportación al proceso de socialización y al desarrollo de la autoestima del niño en el entorno educativo. A su vez, pretende hacerse eco de la necesidad de técnicas más activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan aflorar un aprendizaje más lúdico y facilitador del desarrollo constructivo de la persona.

El desarrollo de este trabajo se divide en dos bloques: la fundamentación teórica y la metodología. El bloque de fundamentación teórica de la tesis consta de tres capítulos. En el primero se expone el problema del rechazo entre iguales en el grupo-clase y los distintos estatus característicos del aula, así como los rasgos que los definen. En este capítulo aportamos diferentes estudios y programas sobre la inclusión social del niño rechazado. El segundo capítulo está dirigido a la exposición de los conceptos relacionados con el teatro, así como las normas que rigen la improvisación teatral y sus aportaciones como técnica activa en la educación. Se plasman estudios que reflejan el beneficio del teatro al desarrollo integral del niño, concretamente al proceso de socialización, a la autoestima y a la creatividad. En este segundo capítulo se incluye la aportación de los cuentos al desarrollo del niño y la modalidad del *cuento motor*, como potenciador del desarrollo infantil. El tercer capítulo de la fundamentación teórica está dedicado a la funcionalidad e inclusión del teatro en el contexto de la educación, haciendo referencia a disciplinas como la *Pedagogía Teatral* y la posibilidad de establecer canales de comunicación entre el teatro y ciencias como la Psicología y la Sociología encaminados a desarrollar rutas interdisciplinares de investigación sobre el teatro en la educación.

El bloque metodológico se divide en cuatro capítulos, numerados de manera consecutiva a los del bloque de la fundamentación teórica. En el capítulo cuatro se presenta la metodología de la investigación, en el que se aporta el procedimiento del estudio realizado. El diseño es cuasi-experimental con grupo control no equivalente, con medición antes y después. El modelo de intervención, o entrenamiento, está planificado desde las técnicas de la improvisación teatral. A continuación, se aportan los objetivos, hipótesis, muestra de participantes e instrumentos de evaluación. Las hipótesis planteadas hacen referencia a los siguientes objetivos: reducir el rechazo de los alumnos, aumentar la autoestima y reducir el número de atributos negativos que reciben los alumnos rechazados. El capítulo cinco aporta los resultados obtenidos del estudio desde las tres hipótesis planteadas, en las cuales queda reflejada la confirmación de dos de las hipótesis. La discusión y conclusiones se muestran en el capítulo seis. Y finalmente, el capítulo siete está dedicado a las limitaciones y líneas futuras de investigación.

En los anexos se incluyen dos apartados: el Anexo A que aporta información sobre los centros educativos de la ciudad de Segovia, y el Anexo B en el que se incluyen las cinco pruebas de evaluación utilizadas durante la investigación.

INDICE

RESUMEN	III
RESUMEN TESIS	V
AGRADECIMIENTOS	XI
PREFACIO	1
INDICE.....	3

BLOQUE I.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 7

CAPÍTULO 1. ESTATUS SOCIAL EN EL GRUPO DE IGUALES	11
1.1. Introducción	11
1.2. Clasificación del estatus del alumno en el grupo-clase.....	12
1.3. Aportación del grupo de iguales al desarrollo infantil	14
1.4. Estabilidad del estatus del alumno.....	16
1.5. El rechazo entre iguales.....	18
1.5.1. Posibles teorías explicativas del rechazo entre iguales	18
1.5.2. Manifestación del rechazo entre iguales	21
1.5.3. Tipología y características de los estudiantes rechazados.....	22
1.5.4. Motivos del rechazo de los compañeros.....	25
1.5.5. Análisis de otras variables en el rechazo entre iguales.....	26
1.6. Programas de inclusión social.....	27
1.7. Resumen capítulo 1	35
CAPÍTULO 2. DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA DESDE LA PRÁCTICA TEATRAL	39
2.1. Introducción	39
2.2. Antecedentes disciplinares del teatro.....	41
2.2.1. Perspectiva terapéutica del teatro.....	42
2.3. El teatro de la improvisación como modalidad de teatro espontáneo	45
2.3.1. Entrenamiento en el teatro de la improvisación.....	47
2.3.2. Modalidades del teatro de la improvisación	49
2.3.3. El juego teatral y el juego simbólico	51
2.4. El teatro y el desarrollo integral de la persona.....	52
2.4.1. Aportación del teatro a la inclusión educativa	57
2.4.2. Aportación del teatro al desarrollo de la autoestima	59
2.4.3. Aportación del teatro a la creatividad	62
2.5. Narraciones infantiles: los cuentos	63
2.5.1. Las Narraciones infantiles y el desarrollo infantil	64
2.5.2. Los 12 cuentos: un recorrido evolutivo.....	66
2.5.3. Representación de cuentos infantiles: cuentos motores	69
2.6. Alternativa explicativa sobre el aporte teatral	71
2.7. Resumen capítulo 2	75

CAPÍTULO 3. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN.....	81
3.1. Introducción	81
3.2. El teatro como recurso educativo	82
3.2.1. La pedagogía teatral.....	86
3.2.2. Asignatura innovadora basada en el teatro.....	91
3.2.3. Diferentes ámbitos de aplicación: estudiantes, profesores y padres	94
3.3. La educación teatral como campo de investigación	98
3.4. Resumen capítulo 3	99

BLOQUE II.MARCO METODOLÓGICO.. 101

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	105
4.1. Justificación del estudio	105
4.2. Procedimiento de la investigación.....	106
4.3. Objetivos e hipótesis	112
4.4. Diseño.....	113
4.5. Muestra	113
4.6. Instrumentos de evaluación de los estudiantes	114

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	121
5.1. Análisis de datos	121
5.1.1. Análisis y normalización de las variables	122
5.1.2. Pruebas para determinar la homogeneidad de los grupos.....	132
5.2. Resultados de la investigación.....	137
5.2.1. Resultados valorados con la Hipótesis 1 (H1).....	137
5.2.2. Resultados valorados con la Hipótesis 2 (H2).....	141
5.2.3. Resultados valorados con la Hipótesis 3 (H3).....	143
5.3. Resumen de los resultados	149

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	155
6.1. Discusión de los resultados	155
6.2. Conclusiones finales.....	162

CAPÍTULO 7. LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	171
7.1. Limitaciones de la investigación	171
7.2. Líneas futuras de investigación.....	172

ANOTACIÓN FINAL.....	177
-----------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
---	------------

ANEXOS	191
---------------------	------------

ANEXO A. Datos sobre los centros educativos de Segovia.....	193
--	------------

ANEXO B. Pruebas de evaluación	197
---	------------

INDICE DE ILUSTRACIONES

FIGURAS

Figura 1. Programas de inclusión. Elaboración propia.	31
Figura 2. Diferentes enfoques para integrar el teatro en la educación. Elaboración propia.....	82
Figura 3. Aplicación del psicodrama al contexto educativo. Elaboración propia a partir de Navarro (2005).....	95
Figura 4. Procedimiento de la investigación.....	107
Figura 5. Fases de la intervención teatral	109
Figura 6. Distribución del sexo en los grupos.....	133
Figura 7. Distribución de la edad en los grupos	134
Figura A1. Distritos de la ciudad de Segovia	194

TABLAS

Tabla 1. Resultados de las hipótesis.....	VI
Tabla 2. Motivos para rechazar a los iguales	26
Tabla 3. Distribución de los participantes.....	114
Tabla 4. Pruebas estadísticas aplicadas.....	121
Tabla 5. Estadístico descriptivo de los datos directos de la muestra (N=137).....	122
Tabla 6. Muestra de participantes sin los valores outliers.....	122
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas de la muestra (N=126).....	123
Tabla 8. Grupo cuasi-experimental (1). Puntuaciones directas de las variables	124
Tabla 9. Grupo cuasi-experimental (1). Puntuaciones normalizadas de las variables .	125
Tabla 10. Grupo cuasi-experimental (2). Puntuaciones directas de las variables.....	125
Tabla 11. Grupo cuasi-experimental (2). Puntuaciones normalizadas.....	126
Tabla 12. Grupo cuasi-experimental (3). Puntuaciones directas de las variables.....	127
Tabla 13. Grupo cuasi-experimental (3). Puntuaciones normalizadas.....	127
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas del grupo cuasi-experimental	128
Tabla 15. Grupo control (1). Puntuaciones directas de las variables	128
Tabla 16. Grupo control (1). Puntuaciones normalizadas	129
Tabla 17. Grupo control (2). Puntuaciones directas de las variables	129
Tabla 18. Grupo control (2). Puntuaciones normalizadas	130
Tabla 19. Grupo control (3). Puntuaciones directas de las variables	131
Tabla 20. Grupo control (3). Puntuaciones normalizadas	131
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas del grupo control.....	132
Tabla 22. Porcentaje del sexo en cada grupo	132
Tabla 23. Pruebas de chi-cuadrado sobre al género de los alumnos	133
Tabla 24. Frecuencia y porcentaje de la edad de los dos grupos	134
Tabla 25. Media de las edades en los dos grupos	135
Tabla 26. Pruebas de chi-cuadrado sobre la edad de los alumnos	135
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de las variables normalizadas pre-test	136

Tabla 28. Resultados de la ANOVA de las variables pre-test.....	136
Tabla 29. Grupo cuasi- experimental. Valores descriptivos de VS y R.....	138
Tabla 30. Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre VS	138
Tabla 31. Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre R.....	139
Tabla 32. Grupo control. Valores descriptivos de VS y R.....	140
Tabla 33. Grupo control. Estadístico de contraste sobre VS	140
Tabla 34. Grupo control. Estadístico de contraste sobre R	141
Tabla 35. Grupo cuasi-experimental. Valores descriptivos de autoestima	142
Tabla 36. Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre autoestima	142
Tabla 37. Grupo control. Valores descriptivos de autoestima.....	142
Tabla 38. Grupo control. Estadístico de contraste sobre autoestima en pre-test y post-test.....	143
Tabla 39. Frecuencia y porcentaje de niños rechazados en grupo control y cuasi-experimental.....	144
Tabla 40. Alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental. Atributos negativos	145
Tabla 41. Alumnos rechazados del grupo control. Atributos negativos.....	146
Tabla 42. Frecuencia del género en el grupo de niños rechazados.....	147
Tabla 43. Grupo cuasi-experimental. Estadísticos descriptivos de atributos negativos normalizados	147
Tabla 44. Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre atributos negativos	148
Tabla 45. Grupo control. Estadísticos descriptivos de atributos negativos	148
Tabla 46. Grupo control. Estadístico de contraste sobre atributos negativos.....	149
Tabla 47. Resumen del resultado de las hipótesis	150

BLOQUE I.
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

NOTA: aclaración sobre “usos del lenguaje”. En este documento sólo haremos referencia al género masculino (niño, alumno, rechazado,...) aunque se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente, en el intento de hacer la lectura más ágil con un sólo género.

CAPÍTULO 1

ESTATUS SOCIAL EN EL GRUPO DE IGUALES

1.1. Introducción

1.2. Clasificación del estatus del alumno en el grupo-clase

1.3. Aportaciones del grupo de iguales al desarrollo infantil

1.4. Estabilidad del estatus del alumno

1.5. El rechazo entre iguales

1.5.1. Posibles teorías explicativas del rechazo entre iguales

1.5.2. Manifestación del rechazo entre iguales

1.5.3. Tipologías y características de los estudiantes rechazados

1.5.4. Motivos del rechazo por los compañeros

1.5.5. Análisis de otros variables en el rechazo entre iguales

1.6. Programas de inclusión social

1.7. Resumen capítulo 1

CAPÍTULO 1. ESTATUS SOCIAL EN EL GRUPO DE IGUALES

1.1. Introducción

Actualmente los niños se incorporan a la escuela infantil mucho antes de los cuatro años y cada vez se reconoce más la importancia que tienen las relaciones entre iguales en la infancia durante el proceso de socialización. La influencia del grupo de iguales en el desarrollo del niño es algo que se evidencia especialmente en la preadolescencia, etapa en la que pueden aparecer más conductas de acoso escolar. De acuerdo con García-Bacete, Sureda y Monjas (2010), los amigos son importantes porque suponen momentos de compañía, diversión, protección y también información. Además, también nos indican que son fuente importante de intimidad y afecto, de seguridad emocional en momentos de estrés y de transformación. En consecuencia, los iguales facilitan la reflexión sobre uno mismo en las actividades conjuntas, contribuyendo al autoconocimiento y validación del *yo*. De esta manera, la interacción con los iguales influye en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Tal y como afirman Cruz y Quinones (2012), la toma de conciencia de la propia valía se va construyendo durante toda la vida, gracias a las experiencias vividas en interacción con los demás y el ambiente. Defienden que la autoestima constituye una de las bases mediante las cuales el sujeto realiza o modifica su actuación. En base a esta afirmación, la autoestima de una persona determinaría el tipo de comportamiento que la persona muestra en sociedad.

El grado de aceptación y rechazo de un niño en su grupo de iguales es lo que se ha dado en llamar *estatus grupal*. Se diferencian cinco tipos de estatus grupal (García-Bacete et al., 2010; Jiménez y Lehalle, 2012, García-Bacete, Jiménez, et al., 2013): preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios. Como veremos en este capítulo, en las últimas décadas la atención prestada a los estudiantes rechazados en el aula se ha focalizado casi exclusivamente en la atención individualizada del niño, con el objetivo primordial de mejorar su adaptación grupal. En la actualidad lo que prima es la intervención en el contexto social, familiar y educativo.

El motivo del rechazo entre iguales que los estudiantes determinan con más frecuencia son las conductas agresivas (Bierman, 2004). Sin embargo, las técnicas de

modificación de conducta dirigidas a disminuir la conducta disruptiva de los estudiantes rechazados de manera individualizada no suponen que automáticamente se incremente la aceptación social de los compañeros. Por este motivo, los programas de intervención actuales trabajan desde el contexto del niño rechazado. En este sentido, es de vital importancia poder prevenir y generar conductas de tolerancia en todos los compañeros del grupo de clase, como estrategias que permitan a los niños con estatus más desfavorecidos mejorar su integración socioafectiva.

Estos son algunos de los aspectos que se desarrollarán en este apartado, en el que además se incluirá una revisión de la literatura sobre los rasgos definitorios de los distintos estatus del grupo-clase y los programas de intervención que atienden al entorno del alumno, así como los aspectos y factores sociales y educativos que determinan y facilitan la integración de los niños que son rechazados en su grupo-clase.

1.2. Clasificación del estatus del alumno en el grupo-clase

En los primeros años de escolaridad los niños se organizan por la pertenencia a un grupo-clase y conforme avanzan los años escolares se van agrupando por sus preferencias o afinidades, además de ir definiendo su estatus dentro de dicho grupo. La evaluación sociométrica permite determinar el nivel de aceptación-rechazo de cada uno de los componentes del grupo, que lleva a definir los diferentes estatus que representan los estudiantes dentro de su grupo-clase. De acuerdo con Moreno (1944) y el *principio sociométrico de interrelación*, el concepto de grupo es una metáfora y no existe por sí mismo, porque su contenido real son las personas interdependientes que lo componen. El grupo, en consecuencia, es la suma de relaciones que se dan entre los individuos, configurando una estructura y dinámica determinada. Por ello, Moreno (1944) diferencia entre estructura interna y externa del grupo. La estructura interna o informal se da de forma espontánea y se basa en las atracciones personales, en los sentimientos, preferencias, simpatías, antipatías y rechazos de los miembros que forman el grupo, siendo ésta la estructura que las técnicas sociométricas permiten detectar. La estructura interna se da dentro de otra que es la estructura externa o formal. Ésta suele ser de origen oficial, convencional y externa a los miembros del grupo. Los vínculos que unen a los componentes de un grupo formal están determinados por el rol oficial que cada uno ocupa en dicho grupo, y por ello estos vínculos son débiles y superficiales.

Se diferencian los siguientes tipos de estatus sociométricos (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010):

1. Los *niños preferidos* son apreciados, valorados y altamente elegidos por sus iguales. Son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus compañeros, son atentos, considerados y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas.
2. Los *niños rechazados* son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor.
3. Los *niños ignorados* se caracterizan por ausencia de puntuaciones tanto positivas como negativas. Suelen ser definidos por sus compañeros como tímidos o “fuera de lugar”, suelen jugar en solitario y muestran conductas de evitación que reflejan miedo y ansiedad.
4. Los *niños controvertidos* son los que reciben puntuaciones tanto positivas como negativas. Se trata de niños que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas de cooperación y sociables. Se les describe como estudiantes activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Estos niños agradan a muchos compañeros y también disgustan a otros tantos.
5. Los *niños promedio* serían los más numerosos en los grupos de iguales. Son valorados sociométricamente como más positivos que negativos, sin llegar a destacar como alumno preferido.

La relación sociométrica entre niños ignorados y rechazados nos facilita dos dimensiones más (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008): la *preferencia social* y el *impacto social*. La *preferencia social* es igual al número de elecciones menos el número de rechazos. El *impacto social* corresponde al número de veces que un sujeto es seleccionado positiva y negativamente; por ello, se calcula sumando el número de elecciones más el número de rechazos. El niño aislado o ignorado suele obtener bajas puntuaciones tanto en *impacto* como en *preferencia social*, suele ser un niño básicamente ignorado por sus compañeros y ligeramente impopular. El niño rechazado obtiene puntuaciones negativas en preferencia social y altas en impacto social, pues suele tratarse de niños sumamente significativos para sus compañeros. Esta significación la comparten con los niños populares, ambos puntúan alto

en impacto. La diferencia entre ellos reside en el carácter de la puntuación obtenida en preferencia social, siendo negativa para los rechazados y positiva para los alumnos populares.

1.3. Aportación del grupo de iguales al desarrollo infantil

El aprendizaje en el entorno familiar es fundamental y decisivo para el desarrollo infantil. Pero es al salir del entorno familiar donde el niño encuentra múltiples posibilidades para seleccionar a sus compañeros de juego. Es aquí el espacio en el cual se inician verdaderamente en la práctica de mediar en los vínculos y relaciones sociales con los iguales. En ocasiones, esta negociación es necesaria para superar el nivel de aceptación o rechazo por parte de sus compañeros, para convencerles de sus méritos y poder anticipar y superar la exclusión o aceptación. En los estudios realizados por Díaz-Aguado (2002b), para averiguar qué características distinguen a los niños o adolescentes más aceptados por sus compañeros, se refleja que los niños muestran preferencia por aquellos que les permiten ejercer temporalmente el control de la relación, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar. Estos resultados permiten mostrar cómo la naturaleza de las relaciones entre compañeros se convierte en la mejor oportunidad para aprender a negociar y colaborar.

En armonía con la autora anterior, García-Bacete et al. (2010) nos hablan de la importancia del grupo de iguales para el desarrollo del niño, teniendo en cuenta que son los compañeros los que contribuyen al conocimiento y validación del yo y los que facilitan la reflexión sobre uno mismo. Las experiencias importantes que comparten con sus compañeros les sirven como confidencias y facilitan el desarrollo de importantes competencias sociales, tales como asumir responsabilidades o devolver favores. El grupo de iguales también proporciona apoyo emocional, permitiendo que progresivamente los niños y los adolescentes se desprendan de la dependencia emocional de sus padres y se afiancen como adultos autónomos (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2002). También, García-Bacete et al. (2010) indican que el grupo de iguales conforma un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y el ajuste de las personas. Podríamos decir, por tanto, que los niños proyectan vivencias e interpretaciones de su entorno familiar y las ponen en común con sus compañeros de juego hasta alcanzar un equilibrio en su microsociedad.

En relación a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la actualidad podríamos distinguir dos tipos de situaciones o relaciones sociales: las que se

producen de forma directa y las que se establecen a nivel virtual, facilitadas a través de lo que se viene denominando redes sociales (Moral y Ovejero, 2013). Independientemente de la habilidad desarrollada por los niños actuales para manejarse en dichos ámbitos indirectos de relación, todas las personas necesariamente deben adquirir las habilidades sociales básicas para saber desenvolverse en las situaciones sociales de la vida diaria, donde el contacto ocular es la primera presentación. Por este motivo, es importante mostrar los resultados del estudio de Dodge, McClaskey y Feldman (citado en García-Bacete et al., 2010) que nos reflejan las múltiples situaciones sociales que los niños han de resolver a lo largo de su infancia y que les permiten ir aprendiendo la mejor forma de relacionarse de forma directa. A continuación se muestra la taxonomía, creada por dichos autores, de las tareas sociales más significativas con las que los niños se encuentran cotidianamente: a) entrar a un grupo de iguales que ya están jugando; b) dar respuesta a una provocación; c) dar respuestas a situaciones de éxito; d) dar respuestas a situaciones de fracaso; y e) tener expectativas sociales de los iguales y de los adultos.

Estas situaciones se aprenden a superar gracias a la experiencia directa o por aprendizaje vicario a través de otros compañeros. La realidad es que ante tales situaciones se producen conflictos entre los iguales que son necesarios para el aprendizaje y desarrollo de habilidades, tales como la gestión de los conflictos, la colaboración con los demás, la adopción de distintas perspectivas, el respeto de los bienes ajenos y otros muchos valores morales que los niños deben ir asimilando desde pequeños. Curiosamente, en la medida en que el adulto es coherente practicando y promulgando dichos valores, los niños los asimilarán con mayor intensidad para proyectarlo con sus iguales. Estas situaciones proporcionan experiencias a los niños hacia la superación de futuras situaciones frustrantes. El problema se plantea para esos alumnos que no aprenden a resolver dichas situaciones convirtiéndose éstas en verdaderos conflictos, que les llevan en la mayoría de los casos al rechazo de sus iguales en sus distintas modalidades (García-Bacete et al., 2010).

De acuerdo con Bierman (2004), los niños aceptados y queridos se sienten seguros y vinculados con los iguales a partir de sus experiencias interpersonales positivas, con las que se incrementa su confianza para acercarse a los entornos sociales empleando estrategias adaptativas. Mientras, en los niños que vivencian experiencias interpersonales negativas ocurre lo contrario. De esta forma, la vulnerabilidad del niño rechazado puede contribuir a un ciclo negativo, en el que las dificultades sociales de los niños se incrementan en el tiempo y dan lugar a una situación crónica con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad,

autoestima, competencia social, salud mental y adaptación escolar. De acuerdo con Chong (2006), durante los años de la preadolescencia se inicia un proceso de validación de la autoestima a través de la retroalimentación de los valores aportados por los iguales, que les permite asumir nuevas actitudes en diferentes contextos interpersonales. Desde esta perspectiva, el papel de los iguales influye en el desarrollo de la autoestima.

Por otra parte, Benítez, Bastidas y Betancourth (2013) realizaron un estudio con el objetivo de observar la incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. Observaron que el pensamiento creativo aumentaba gracias a un plan de intervención, que consistía en que los alumnos realizaran creaciones literarias en grupo e individualmente mediadas por dinámicas de grupo. Los resultados reflejaron que al potenciar el pensamiento creativo a través de estrategias de invención narrativa conectadas con las variables aprendizaje cooperativo y razonamiento moral se incidía de forma positiva en la convivencia escolar.

Además, las relaciones virtuales a través de las TIC suponen un tipo de conexión con los iguales que influye inevitablemente en el desarrollo del niño. La realidad actual es que los niños preadolescentes disfrutan de estos estilos y tipos de comunicación con una libertad abrumadora. El problema que se viene planteando son los rechazos que por este medio sufren cada vez más los niños y adolescentes, aunque lo importante es reconocer y valorar su influencia en el desarrollo (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez-Dasí, 2016). Independientemente de la evolución de las TIC, las relaciones sociales directas son un aspecto humano al que hay que dar tiempo de aprendizaje y práctica para que sean saludables (Moral y Ovejero, 2013).

1.4. Estabilidad del estatus del alumno

A corto plazo, la estabilidad del estatus de los estudiantes proporciona información sobre la efectividad de los métodos sociométricos, pero si el estatus se mantiene estable a más largo plazo nos hace suponer una constancia en las circunstancias determinantes de los estatus y de las relaciones entre iguales. Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) revisaron diversos estudios que medían la estabilidad de los tipos sociométricos. Estos autores encontraron una estabilidad media a corto plazo moderadamente alta de todos los tipos (61%), siendo la estabilidad que mostraban los niños rechazados la más alta de todos los tipos sociométricos (entre 45% y 74%). A largo plazo, la estabilidad media variaba entre el 60% a

los 12 meses y el 23% a los cuatro años. En este caso, la estabilidad de los niños rechazados a largo plazo también fue la más elevada de todos los tipos, con un rango porcentual entre el 18% y el 69% y una media de 45%. La estabilidad de los otros tipos fue la siguiente: preferidos (35%), controvertidos (28%) e ignorados (23%). En general, se observa que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las medidas, siendo especialmente intensa en el caso de las nominaciones negativas y de los estudiantes rechazados. Aproximadamente el 45% de los niños rechazados seguían siendo rechazados un año después y el 30% permanecían rechazados cuatro años después.

También, Sandstrom y Coie (1999) observaron que las personas rechazadas que mejoraban eran capaces de percibir su propio rol en relación a sus problemas con los iguales, además de verse a sí mismos como parcialmente exitosos a pesar de sus dificultades con sus iguales y aunque solían tener conductas agresivas. Estos resultados contrastaban con el perfil de las personas rechazadas crónicas, que tendían a verse menos atractivas para los iguales y negaban su rol en las dificultades con los iguales, pero eran descritas como menos agresivas y solitarias. En base a este estudio, la capacidad de los niños rechazados para percibir el rol que ejercen podría ser considerada como un indicador de la mejoría de estos niños.

Con el objetivo de analizar la estabilidad del estatus sociométrico en los diferentes contextos escolares, Martín (2011) realizó un estudio para indagar la estabilidad del estatus social en dos contextos diferentes: el académico en relación a las actividades de tipo instructivo, y el de ocio que hacía referencia a las actividades más informales y lúdicas. Sus resultados indicaron que los porcentajes de identificación eran prácticamente los mismos en los dos contextos. No obstante, todos los tipos sociométricos tenían cierta dependencia contextual. Dicho autor observó que el estatus de rechazo fue el más independiente del contexto, mientras que los estudiantes que se caracterizaban por el estatus de controvertido fue el más dependiente del contexto.

El interés educativo por el estatus que los niños asumen en la escuela es un aspecto que se enmarca dentro del currículo oculto y en consecuencia más difícil de intervenir, lo que hace plantearnos el uso de metodologías más innovadoras y de carácter social que permitan anticiparnos a la estabilidad de dichos estatus nocivos.

1.5. El rechazo entre iguales

En la actualidad, se defiende que ante las situaciones de rechazo es tan importante observar y atender la actitud y el comportamiento de los rechazados como el conjunto de actitudes o conductas del contexto de los iguales. De acuerdo con Bierman (2004), la mayoría de las situaciones de rechazo tienen su origen en los procesos que activan los iguales, bien sea mediante procesos de modelado, refuerzo selectivo o bien por conductas de provocación. Estos hechos invasivos condicionan la respuesta de los rechazados, convirtiéndose en sesgos que desarrollan y generan la reputación de los estudiantes rechazados. Por este motivo, dicho autor destaca la importancia de observar cómo tratan los iguales a los rechazados, así como los patrones de respuestas, creencias y valores que elaboran los propios rechazados en ese contexto. En consecuencia, Bierman (2004) sostiene que cuando los iguales controlan las oportunidades sociales disponibles a los rechazados, y deciden el rechazo de un niño concreto, limitan las ocasiones de aprendizaje social que los rechazados puedan experimentar. Esta reputación negativa considera que reducirá las oportunidades para cambiar la percepción hacia el rechazado y contribuirá a *la profecía autocumplida* hacia dicho alumno. De esta manera considera que están limitando los momentos para establecer vínculos afectivos positivos, que podrían apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales y contribuir al incremento de futuras interacciones. Además, la interpretación de estas experiencias por parte de la persona rechazada también puede afectar al desarrollo de su identidad y a las creencias que elabora del mundo social.

Al comparar los contextos en los que se da el acoso, Díaz-Aguado (2004) pone de manifiesto que los adolescentes viven menos situaciones de agresión entre iguales en tiempo de ocio que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas en las que sucede lo contrario. Los datos obtenidos reflejan que las frecuentes situaciones de exclusión y humillación, que se producen en la escuela, podrían estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Esta autora defiende que erradicar la situación de exclusión escolar debe ser destacada como un objetivo prioritario para prevenir todo tipo de violencia.

1.5.1. Posibles teorías explicativas del rechazo entre iguales

Una posible explicación de las muestras de rechazo entre iguales, relacionada con la antigua ideología sociológica de Durkheim (1938), hace referencia a la necesidad social de

que existan personas rechazadas para que se puedan definir las condiciones del límite de la conducta aceptable. Este hecho sugiere que ciertos individuos podrían servir como "cabezas de turco" para el beneficio de la cohesión del grupo, porque cualesquiera que fueran sus diferencias se les rechazaría no tanto por su conducta, sino por la necesidad del grupo de iguales de disponer de un referente objetivo para proyectar su afecto negativo. En base a esta perspectiva, los niños serían rechazados por razones más arbitrarias y menos conductuales, lo que supondría menos probabilidad de que continuasen siendo rechazados a lo largo del tiempo, principalmente cuando cambiaran la composición y el contexto de interacción del grupo de iguales. Esta mejoría podría estar asociada a la autopercepción del rol de rechazado ante los iguales. Sandstrom y Coie (1999) así lo detectaron como factor influyente para la no permanencia de dicho estatus.

Desde la teoría de la mente, Sutton, Smith y Swettenham (1997) se plantearon la existencia de un nexo de unión entre las habilidades del niño para comprender los pensamientos y sentimientos de los demás y la calidad de sus interacciones sociales. En este sentido investigaron la comprensión de la mente en relación con procesos grupales de agresión y victimización. Estos autores encontraron que los niños que ejercían su poder basándose en la agresión presentaban un mejor rendimiento en tareas de comprensión de la mente, llegando a denominarlos "manipuladores sociales" por su buena comprensión de la mente ajena, pero sin ningún índice de empatía hacia los otros. En el mismo estudio, las víctimas correlacionaban negativamente con puntuaciones altas en cognición social, indicativo de una falta de habilidad mentalista o inferencial. De forma más específica, el estudio de Kaukiainen et al. (1998) viene a contradecir en parte los datos anteriores. Estos autores hallaron en una muestra de niños entre los 8 y los 14 años que la agresión indirecta o relacional correlaciona positivamente con medidas de inteligencia social, mientras que las formas directas de agresión no correlacionan prácticamente con ella. Esto evidenciaba que la persona más hábil en la comprensión de la mente de los demás y posiblemente "manipuladores sociales" eran los que presentaban un tipo de agresión o rechazo de forma indirecta, frente a los que ejercían una agresión directa mediante conductas de ataque físicas y verbales. Por su parte, Flavell y Muller (1998) alegan el análisis contextual como carencia o limitación en el paradigma de la comprensión de la mente. Es decir, en la comprensión de la mente también influyen las representaciones mentales que las personas se forman sobre los demás compañeros y sobre las relaciones sociales y no únicamente sobre los objetos y los acontecimientos. Por ello, plantean una evolución paralela del desarrollo social y de la

comprensión de la mente. La comprensión infantil de los estados mentales serviría para la comprensión de la cognición social, que intervendría en la regulación de la interacción con los demás, dando sentido a las acciones y verbalizaciones del otro y coordinando la acción en función del sentido o interpretación que se dé de ellas.

Actualmente, Slaughter, Imuta, Peterson et al. (2015) argumentan que los niños que poseen una teoría avanzada de la mente son vistos positivamente por sus pares. En su meta-análisis de 20 estudios que incluían a 2.096 niños de edades comprendidas entre 2 a 10 años reveló que los niños con las puntuaciones altas fueron los más populares. En consecuencia, la teoría de la mente estaba más fuertemente asociada con la popularidad que con el rechazo.

Si nos centramos en el desarrollo socioafectivo del niño para buscar un sentido a la conducta, tanto de los agresores como de los rechazados, es importante también hacer referencia al concepto de apego. Bowlby (1988) realizó los primeros estudios sobre el apego humano. Consideró que este tipo de relación era esencial para la salud mental del niño y para su supervivencia, pues gracias a este vínculo los niños aprendían a establecer lazos afectivos, que les permitían utilizar a la figura de apego como base segura. Cuando el niño y el cuidador generaban un apego seguro, el bebé identificaba la figura hacia la que protegerse en caso de sentirse amenazado o buscar consuelo.

Este vínculo implica una serie de conductas por parte de ambos, cuyo desarrollo es paulatino y necesita meses para generarse. Este apego incita al niño a buscar a dicha persona en momentos de necesidad, de protección y consuelo, y va más allá del hecho de cubrir las necesidades básicas de alimentación e higiene. Sin embargo, Bowlby (1988) considera que el apego no es solo un vínculo afectivo que favorece la supervivencia del bebé, sino que además beneficia la estimulación para el desarrollo tanto físico como psicológico y social, siendo el cuidador responsable de que el bebé se sienta confiado y satisfecho. También ayuda a mantener las primeras experiencias de comunicación con otros niños, especialmente la empatía y el desarrollo del conocimiento social. El problema se plantea cuando los niños no generan un apego seguro con sus progenitores, como se ha visto en los niños adoptivos que han permanecido en centros de acogida durante sus primeros años de vida. En este sentido, Miller (2005), en un estudio retrospectivo comparativo con 103 niños adoptados evaluados a su llegada a EE.UU., encontró que los niños acogidos en familias antes de ser adoptados tenían mejor crecimiento y desarrollo cognitivo que los que residían en orfanatos. El tiempo pasado en las instituciones pareció estar relacionado con diversas áreas del desarrollo como eran: el inicio de problemas conductuales, habilidades sociales pobres, depresión atípica,

problemas atencionales, pobre adaptación, menos capacidad de liderazgo y, en general, menos habilidades adaptativas e inadecuación de sentimientos.

1.5.2. Manifestación del rechazo entre iguales

La manera de manifestar rechazo hacia los compañeros puede tomar distintas formas. Así, Asher, Rose y Gabriel (2001) establecen la siguiente clasificación de las verbalizaciones, acciones y gestos que los iguales utilizan para expresar rechazo hacia sus compañeros:

- 1.Excluir al niño o dar por terminada la interacción
- 2.Impedir o negar el acceso del rechazado a uno mismo, a otros, a objetos o lugares (por ejemplo, negarle a un niño algo que él o ella quiere saber)
- 3.Agresión (por ejemplo, estropear deliberadamente una pertenencia del otro niño)
- 4.Dominancia (por ejemplo, decirle a un niño en un tono hostil que algo que ha dicho es incorrecto)
- 5.Desaprobación moral (por ejemplo, hacer reproches a un niño por algo negativo que ha sucedido)
- 6.Involucrar a una tercera parte (por ejemplo, apoyar una acción de rechazo que un tercero le ha hecho a un niño).

Estas conductas debemos entenderlas dentro de un contexto interpersonal, no como hecho aislados ni que están determinados por las características de las personas individuales, bien sean las personas rechazadas o las personas que rechazan.

Por otra parte, y de acuerdo con Díaz-Aguado (2004), un aspecto que se debería considerar por su condición de riesgo es la discriminación y exclusión en la interacción profesor-alumno. La actitud del profesor hacia cada uno de los estudiantes y la forma manifiesta de rechazo puede ayudar a comprender su posible influencia en el maltrato entre escolares. El profesor consigue incrementar las situaciones de riesgo con manifestaciones de rechazo a través de hechos como: el aislamiento del alumno, la justificación del maltrato, el deterioro del clima del aula o incluso la división de la clase en subgrupos enfrentados. Paralelamente a este incremento de manifestaciones de riesgo, si el profesor reduce las condiciones de protección contra la violencia es muy posible que los estudiantes no tengan ningún reparo en mostrar y manifestar el rechazo hacia sus compañeros. Algunas de dichas situaciones de protección que los profesores podrían manifestar, dice la autora, podrían ser: tener adultos a los que acudir, proporcionar contextos y modelos para la resolución pacífica

de los conflictos, así como establecer normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia, entre otras situaciones integradoras.

1.5.3. Tipología y características de los estudiantes rechazados

En los estudios sobre las características de los niños que son rechazados, es de destacar la agresividad (Bierman, 2004), aunque no sea un motivo exclusivo y único de exclusión social. Este tipo de comportamiento determina que sean niños marginados por los compañeros como consecuencia de sus conductas agresivas. Incluso los profesores se refieren a ellos como niños rebeldes, que no siguen las normas, que no toleran frustraciones, inestables, con escasa capacidad de concentración y con baja autoestima. McKay y Fanning (1999) indican que la conformación de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño recibe, principalmente de las figuras de apego que son las más significativas a su temprana edad. Por otra parte, siguiendo a estos autores, la opinión negativa y las críticas (si son marcadas por los padres en forma recurrente, indiscriminada y se acompaña de gestos que enfatizan la descalificación) tendrán una profunda resonancia en la identidad y autoestima del pequeño.

Con el objetivo de determinar rasgos comunes a los estudiantes rechazados, Bierman (2004) realizó un análisis que le llevó a indicar algunos de los patrones de conducta más característicos de dichos estudiantes, que fueron los siguientes:

1. Los estudiantes rechazados tienen bajos niveles de conductas prosociales. Suelen colaborar poco en las actividades, soportan mal la frustración cuando pierden y no reconocen el impacto de su conducta en los otros.
2. Se implican en gran número de conductas agresivas o disruptivas (por ejemplo, pegan, molestan,...).
3. Muestran falta de atención y/o conductas inmaduras.
4. Presentan conductas de ansiedad y evitación (por ejemplo, si tienen que hablar no parecen que se lo pasen bien y casi siempre se quedan los últimos).

Por su parte, Cillessen (2008) observó que en el plano conductual los estudiantes rechazados mostraban una alta correlación entre agresión y aislamiento. Por otro lado, en el plano sociocognitivo, reflejaban sesgos de atribución hostil. Los niños rechazados podían, por ejemplo, atribuir hostilidad o negativismo a eventos que eran ambiguos o donde no había una clara intención negativa. Por último, desde el punto de vista emocional, los niños rechazados

mostraban poco control, se enojaban mucho y actuaban impulsivamente cuando algo les estaba molestando.

Olweus (2004) aporta que los niños rechazados que no son agresivos, frecuentemente son víctimas de agresiones y se caracterizan por ser sumisos y fáciles de manipular. Estos niños suelen tener baja autoestima en diferentes áreas, con tendencia a aislarse, a ser ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros niños. Además, perciben una mayor soledad que los rechazados agresivos y una mayor preocupación por la humillación y el rechazo.

En la medida en que no todos los estudiantes rechazados son considerados agresivos, se ha tratado de establecer una clasificación de dichos estudiantes. Para este objetivo García-Bacete (2008) utilizó las puntuaciones tipificadas en agresión, aislamiento y sociabilidad de 90 estudiantes rechazados, que puntuaban por encima de la media en agresión y en aislamiento, mientras que en sociabilidad puntuaban por debajo. De esta forma, el autor determinó tres subtipos de rechazados, cuya diferencia principal fue en el nivel de agresión y en el nivel de aislamiento, sin mostrar ninguna diferencia en sociabilidad. Los tres subtipos fueron:

1. *rechazado-agresivo*, con altos niveles de agresión y con poder para progresar con/sin aislamiento;
2. *rechazado-aislado*, con frecuentes comportamientos de aislamiento.
3. *rechazado-medio*, que fue el grupo más numeroso y se caracterizó por niveles bajos de agresión y aislamiento.

En los dos primeros grupos se destacó que más del 90% eran varones, confirmando que el rechazo se asocia al género masculino, mientras que el rechazo en las chicas se vinculaba más con otros motivos, puesto que el 85% de las chicas rechazadas correspondían al tipo de *rechazado-medio*. Por su parte, Cillessen (2008) opina que el subtipo *rechazado-agresivo* es el prototipo de sujeto acosador agresivo, que no suele ser consciente de su rechazo porque se siente bien visto por el grupo de iguales. Suele tener muchas relaciones, pero los compañeros o bien le tienen miedo o bien intentan estar a su lado para evitar ser las próximas víctimas. Además, no gusta a sus iguales y es rechazado, pero él también es rechazador de otros. Por el contrario, el subtipo *rechazado-aislado* correspondería al prototipo de víctima, que es activamente rechazado y excluido por sus compañeros, pero éste sí que tiene autopercepciones precisas y es consciente de su posición en el grupo. De nuevo,

de acuerdo con Cillessen, (2008) el *rechazado-aislado* tiene más oportunidades para cambiar su estatus, mientras que el *rechazado-agresivo* suele ser un estatus más estable en el tiempo.

Los estudiantes víctimas de acoso escolar han sido agrupados por otros autores que coinciden prácticamente en los rasgos definitorios, aunque con nomenclaturas distintas (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Smith et al., 2004). Todos estos autores coinciden en determinar dos tipologías denominadas: *víctimas activas* y *víctimas pasivas*, que se equipararían con dos de las definidas por García-Bacete (2008): *rechazado-agresivo* y *rechazado-aislado*, respectivamente.

1. Las *víctimas activas* se caracterizan por una situación social de aislamiento y una fuerte impopularidad, con tendencia excesiva a actuar impulsivamente y sin predecir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación. Además, tienen problemas de concentración y en algunos casos han sido diagnosticados como hiperactivo-impulsivos. Por otro lado, son estudiantes propensos a reaccionar con conductas agresivas e irritantes, y por ello, en ocasiones a este tipo de estudiantes les denominan también *víctimas provocadoras*. La situación de las *víctimas activas* suelen tener peor pronóstico a largo plazo. Con frecuencia, el agresor culpabiliza a la víctima justificándose en dicha provocación y viéndose a sí mismo como una especie de héroe, mientras percibe al agredido como alguien que merece o que provoca la violencia. Con cierta frecuencia, las personas de su entorno distorsionan la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima.

2. La segunda tipología denominada *víctimas pasivas*, o *víctimas típicas*, se caracterizan también por una situación social de aislamiento, con escasa asertividad y dificultad de comunicación. Su conducta muestra pasividad y miedo ante la violencia, manifestando la vulnerabilidad de no poder defenderse ante la intimidación, con alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima.

La correspondencia entre las dos clasificaciones expuestas es bastante alta. La responsabilidad que las *víctimas activas* aplican a los niños, como merecedores de la agresión, podría equiparse al error de autopercepción de los *rechazados-agresivos*. La reacción de los niños observadores de las *víctimas activas*, que distorsionan la atribución de responsabilidades, se correspondería con las reacciones de miedo al *rechazado-agresivo* para evitar ser las próximas víctimas.

Un estudio realizado con adolescentes permitió determinar algunas carencias en los alumnos agresores, los cuales mostraban una menor disponibilidad de estrategias no violentas en la resolución de conflictos. Estas carencias, que indicamos a continuación, se plantearon como futuras vías para la prevención del problema de la agresión en la escuela (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004):

- Las personas que utilizan agresiones se apoyan en creencias que las justifican. Manifiestan conductas racistas, xenofóbicas y sexistas, identificándose con un modelo social basado en el dominio y en la sumisión.
- Su capacidad empática se muestra reducida. Su razonamiento moral está orientado hacia la venganza de ofensas reales o supuestas.
- Estos estudiantes están menos satisfechos con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores que el resto de los compañeros.
- Sus compañeros los perciben como intolerantes y arrogantes, y a la vez observan que se sienten fracasados. Como características a destacar, estos estudiantes cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia. Los seguidores suelen ser individuos que han tenido pocas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar.
- La frecuencia es mayor en la adolescencia temprana, cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros.

De acuerdo con los autores responsables de esta investigación, los resultados expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia para prevenir el rechazo y acoso entre escolares.

1.5.4. Motivos del rechazo de los compañeros

En relación a los motivos que dan los estudiantes para rechazar a sus compañeros, Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) preguntaron a 430 estudiantes y alumnas de quinto y sexto curso de Educación Primaria sobre los motivos para no querer relacionarse con los compañeros rechazados. Los participantes proporcionaron un total de 1787 razones del rechazo que se agruparon en 15 categorías que se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2

Motivos para rechazar a los iguales

Motivos de los estudiantes para rechazar	%
1. Falta de amistad (n= 108)	6,1
2. Mal compañero (n= 63)	3,6
3. Me cae mal (n= 150)	8,5
4. Características físicas (n= 14)	0,8
5. Antipatía (n= 63)	3,6
6. Mal carácter (n= 55)	3,1
7. Mala competencia académica (n= 56)	3,2
8. Aburrido/ Retraído (n= 98)	5,6
9. Tonto-niñato, inmaduro (n= 153)	8,7
10. Pesado/Molesto (n= 143)	8,1
11. Agresión verbal y gestual (n= 153)	8,7
12. Dominancia y Superioridad (n= 379)	21,4
13. Agresión física (n= 186)	11,5
14. Antisocial/Vandalismo (n= 65)	3,7
15. Falta de relación (n= 69)	3,9

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados extraídos de Monjas et al. (2008)

Los resultados del estudio de Monjas et al. (2008) reflejaron que los principales motivos de rechazo por los iguales eran las conductas agresivas. Se distinguieron tres formas de agresión, la más destacada fue la indirecta (dominancia y superioridad con un 21,4%), en segundo lugar la agresión física (11,5%) y, finalmente, la agresión verbal y gestual (8,7). Otras razones importantes de rechazo fueron los comportamientos que revelan inmadurez (8,7%), las conductas pesadas o molestas para los otros (8,1%) o simplemente porque consideran que les caen mal (8,5%). Es preciso indicar que las razones de rechazo en relación a cuestiones de apariencia física, mal carácter, aspectos académicos y conductas antisociales no obtuvieron porcentajes elevados.

1.5.5. Análisis de otras variables en el rechazo entre iguales

En la Universidad de Valencia, Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2010) realizaron una investigación con el objetivo de encontrar factores familiares que pudieran contribuir al establecimiento de los distintos perfiles entre adolescentes rechazados y populares. Los resultados, obtenidos con una muestra de 1068 adolescentes entre los 11 y los 16 años, reflejaron que las familias de los estudiantes rechazados en la escuela utilizaban estrategias disfuncionales de resolución de conflictos y se caracterizaban por la presencia de problemas de comunicación familiar. En contraposición, las familias de adolescentes con un estatus sociométrico popular mostraban niveles más altos de comunicación entre padres e hijos. Por tanto, es de destacar la importancia del funcionamiento familiar en el ajuste social del adolescente en su medio escolar. En esta misma línea, Jiménez y Lehalle (2012)

analizaron la influencia conjunta de la familia, la escuela y la comunidad en el desarrollo de la conducta violenta en las escuelas. Se utilizó una muestra de 1795 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de nexos entre la percepción del clima familiar, escolar y comunitario con la violencia escolar, teniendo presente el papel del bienestar y malestar subjetivo del adolescente.

En función de diversas variables sociodemográficas como son el sexo, el curso escolar, el nivel socio-económico-cultural y el tipo de red pública-privada, Garaigordobil, Aliri y Martínez (2013) analizaron las diferencias que pudieran existir en las actitudes de justificación de la violencia por parte de los estudiantes. Con una muestra de 1423 adolescentes de 11 a 17 años observaron que los chicos tenían menos rechazo a la violencia y la justificaban significativamente más que las chicas. En ambos géneros, la justificación de la violencia entre iguales no cambiaba con la edad. Por último, y en base a la estrecha relación que observaron entre justificar la violencia y realizar conductas violentas, estas autoras enfatizaron la importancia de implementar programas que inhibieran la justificación del uso de la violencia.

En relación a la prevalencia del rechazo escolar en función del sexo, Navarro, Larrañaga y Yubero (2013) afirman que los alumnos varones están más implicados que las alumnas, tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Datos extraídos de investigaciones recientes en Japón (Lin, Kanetsuna y Lee, 2013) confirman, de la misma manera, que hay más chicos que chicas implicados en los casos de acoso.

1.6. Programas de inclusión social

En la LOGSE se enunció y se legisló la atención a la diversidad a través de la *integración*, pero en los comienzos del siglo XXI el enfoque teórico, y políticamente recomendado, es el de la *inclusión* educativa. El concepto de inclusión es más amplio que el de integración. La integración se centró más en el alumno, atendiendo a las discapacidades o el diagnóstico y buscando una adaptación del alumno al grupo, mientras que la inclusión, siguiendo a García (2008), implica que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales; y desde una perspectiva de equidad, cooperación y solidaridad, orientada a una educación intercultural. El objetivo de la inclusión es atender a la diversidad de los estudiantes dentro de una misma aula, contando con los apoyos adecuados para dar respuesta a la heterogeneidad y

centrándose en las capacidades. Ello contribuye a fomentar la autoestima, los logros, el respeto y el sentido de pertenencia al grupo social. En este sentido, según señala Echaíta (2006), la inclusión educativa debe proporcionar un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente, atendiendo a las capacidades de cada estudiante. Es importante, nos dice, que todos se sientan incluidos en las actividades de enseñanza, procurando el mayor nivel posible de cualificación en la escuela.

También García (2008) plantea que la inclusión es un proceso que pretende identificar y eliminar barreras. Indica que hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas, de tal forma que el sistema quede estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno de sus miembros. En las escuelas y clases inclusivas cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con la función de apoyar a los otros.

Desde los años noventa del pasado siglo, en diferentes foros y eventos internacionales se promovió este movimiento hacia la inclusión. Finalmente quedó establecido dicho concepto en la propuesta de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra (Suiza) en 2008, bajo el lema «Educación inclusiva: el camino hacia el futuro».

Este nuevo enfoque considera necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje aumenten el protagonismo del estudiante para resolver los conflictos de forma positiva. La enseñanza y el aprendizaje, por tanto, serán interactivos, con atención a la formación permanente del profesorado con el objetivo de adaptarse a las nuevas situaciones educativas, sin olvidar el papel que han de desarrollar los padres en la educación de sus hijos (García, 2008). En resumen, la educación inclusiva supone una propuesta que va dirigida a todas las personas. Esto lleva consigo, según se indica en el Informe de la UNESCO, que la inclusión se identifique con un proceso orientado a:

Dirigir y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes desde el desarrollo de prácticas inclusivas en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Lleva consigo cambios y modificaciones en el contenido de las estructuras y estrategias de acercamiento, con una visión común que cubre todos los niños de un determinado rango de edad y una convicción que es la responsabilidad de regular el sistema educativo de todos los niños (UNESCO, 2006, p.16).

La inclusión supone la creación de estructuras mentales que acepten la diferencia entre los seres humanos y el establecimiento de entornos que, acomodándose a las necesidades especiales de algunas personas, se adapten a las necesidades de todos. Por tanto, se pretende que los diferentes servicios que deban prestarse a cualquier persona estén adaptados a las necesidades de las minorías. Traspasa, en todo caso, los límites del centro para convertirse en una cuestión social (Gento, 2010).

Bierman y Powers (2009) hicieron un repaso de las primeras medidas tomadas para la mejora de la integración en el sistema educativo, en los términos anteriores al concepto de inclusión. El análisis de los distintos programas existentes les llevó a describir tres etapas o momentos diferenciados en las intervenciones realizadas para mejorar las relaciones entre iguales.

1. La primera etapa, entre los años 1970 y 1980, se centró en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, puesto que se consideraban responsables de los problemas de rechazo. La efectividad de los programas estaba determinado por el número de interacciones, pero el mantenimiento y generalización de dichas habilidades en los niños rechazados fueron los problemas principales que planteaban dichas intervenciones.
2. En la segunda etapa, entre 1985 y 1995, los programas se centraban en el rechazo y diferenciaban entre ser ignorado y ser rechazado. Se trabajaba desde la idea de que los estudiantes sufrían distorsiones cognitivas y déficits en el procesamiento de la información social, que influían en la falta de control conductual (Lochman y Lenhart, 1993).
3. La tercera etapa correspondería a los años comprendidos entre 1995 y 2005. En esta época se centraron en el estudio de la estabilidad del rechazo, observando que la permanencia del rechazo se solapaba con otras dificultades como son problemas de la conducta, los déficits de atención o los académicos. Estos problemas también podrían contribuir a su origen. En este periodo se empieza a percibir la necesidad de una perspectiva más amplia que incorpore a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006).

Por su parte, Schneider (2008) propone que los programas de intervención se centren en las relaciones diádicas, con el objetivo de que cada niño rechazado interactúe con un compañero de clase o que participen compañeros mediadores y estudiantes-amigos de los

niños excluidos y rechazados. Paralelamente, aconseja que se implanten estrategias cooperativas de organización y aprendizaje en la escuela. Además, para la implementación exitosa considera crucial el apoyo colaborativo de la comunidad educativa en su conjunto y el compromiso institucional con los objetivos del programa (Seifer, Gouley, Millar y Zakriski, 2004).

Gracias a las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos, Díaz-Aguado (2002b) ha confirmado la *teoría del contacto* propuesta por Allport (1954), con la que ha demostrado la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los estudiantes. Esta teoría defiende la necesidad de promover actividades en el aula donde se produzcan relaciones intergrupales con la intensidad suficiente como para establecer relaciones más estrechas, aunque no suelen darse de forma espontánea. Y además, se proponen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos. Dentro de los programas desarrollados en la Educación Primaria, dirigidos a la prevención de la intolerancia por Díaz-Aguado (2002b), se incluyen representaciones de cuentos que transmiten conflictos cercanos a los alumnos. A través de dichos cuentos se muestra cómo surge la intolerancia y se convierte en violencia. Se describen con detalle las dificultades que sufren los personajes y los conflictos de interacción con sus compañeros, permitiendo así a los alumnos reconocer la violencia intencional. Al final, el problema se resuelve transmitiendo valores morales como la solidaridad y la tolerancia hacia las diferencias. Las respuestas que los niños dieron en las entrevistas reflejaban que el aprendizaje cooperativo fue eficaz para favorecer en los alumnos: la capacidad de cooperación, un papel más activo en el proceso de construcción del conocimiento, la integración en el grupo de clase y el aprendizaje de la solidaridad.

Entre las propuestas para el diseño de proyectos de intervención para la prevención del acoso escolar, Thompson y Smith (2013) plantean tres grupos de intervenciones en los centros: El primero eran estrategias proactivas tales como las normas, los comportamientos, las comisiones, la participación de familias, el control del patio, el trabajo cooperativo, los círculos de calidad y el entrenamiento asertivo. El segundo era la ayuda entre iguales con círculos de apoyo, la orientación y mediación entre iguales, el entrenamiento de espectadores y los ciberorientadores. El tercer grupo supone una intervención con estrategias reactivas en las que se establezcan las sanciones directas, los enfoques restaurativos y los grupos de ayuda. Destacan, además, la importancia de dejar constancia de los hechos, mediante

informes o registros de incidentes. Otra modalidad de estrategias es la que proponen Larrañaga, Acosta y Yubero (2015). A partir de la lectura de un libro álbum denominado *Nombres robados* (Tàssies, 2010), intervienen en el grupo-clase para comentar sobre el concepto de acoso y sus consecuencias. Los resultados obtenidos muestran que la lectura del álbum y las sesiones de discusión han permitido despertar el diálogo para reconocer el acoso que sufren ciertos alumnos por exclusión, las emociones de la víctima y trabajar los valores de aceptación y convivencia entre iguales.

Guillén (2009) realizó una intervención a través del teatro y orientada a favorecer la inclusión de niños seleccionados en preescolar por ser rechazados y por sus conductas disruptivas. El objetivo inclusivo era desarrollar competencias sociales y afectivas en dichos niños a través de la representación de cuentos narrados por la investigadora. Los resultados obtenidos fueron indicativos de que se favoreció la inclusión, porque los niños considerados inicialmente con problemas de conducta dejaron de ser etiquetados como tales y manifestaron relaciones interpersonales más armónicas, con mayor confianza en sí mismos, en sus capacidades y cualidades y una mayor autonomía. Además, todo el grupo se vio beneficiado en el desarrollo de competencias socioafectivas. El teatro también tuvo impacto en el resto de la comunidad educativa, en los compañeros, en los padres, en la directora y en la profesora.

A continuación se presentan, en la Figura 1, los programas que seguidamente pasaremos a desarrollar.

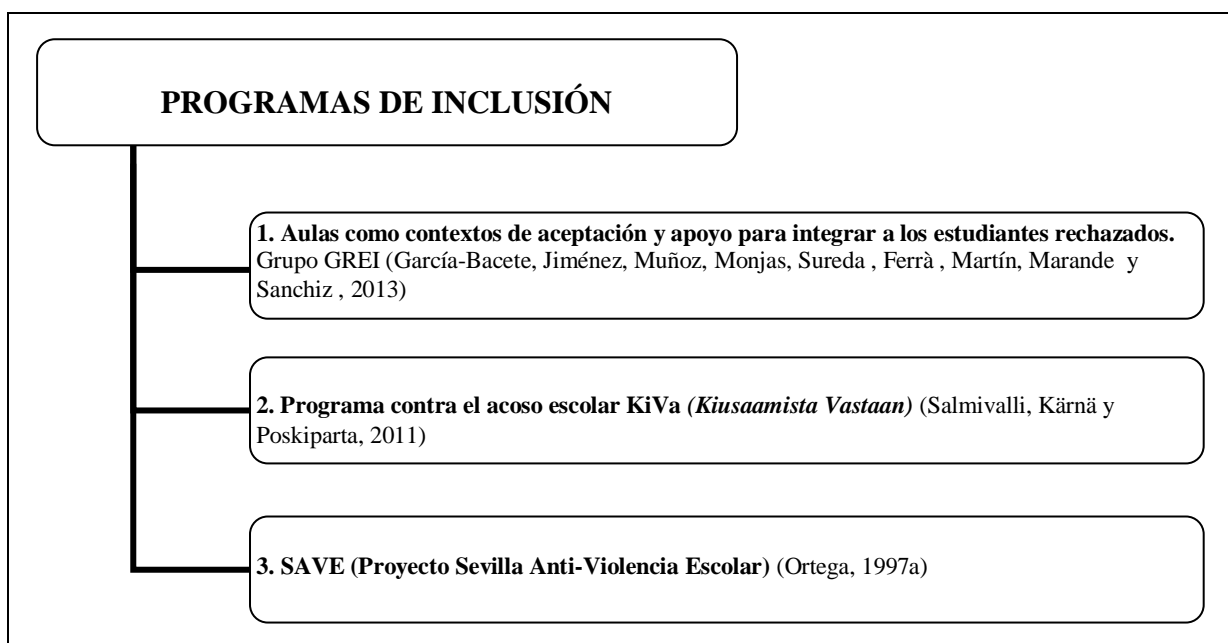


Figura 1. Programas de inclusión. Elaboración propia.

1. Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los estudiantes rechazados

El Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar (GREI) propone un modelo de intervención que tiene como objetivo favorecer la inclusión del alumnado rechazado (García-Bacete et al., 2013). Esta investigación de carácter longitudinal prevista para los cursos de Educación Primaria supone un modelo de intervención dirigido al aprendizaje de las habilidades relacionadas con la aceptación, la ayuda y la convivencia como aspectos necesarios para favorecer la inclusión de los estudiantes rechazados por sus iguales. Para alcanzar estos objetivos se interviene con los estudiantes rechazados para el aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y adopción de perspectivas, pero a su vez, se activan los recursos personales y curriculares que pueden intervenir en ese aprendizaje. Así, se trata de crear un ambiente de cooperación y de amistad mediante programas que actúan sobre el contexto social del aula implicando a las familias, al profesorado y a todo el centro educativo.

Las ideas principales en las que se fundamenta hacen referencia a que el rechazo es un fenómeno grupal, siendo la ausencia de intervención la que facilita que dicho fenómeno se perpetúe y agrave con el tiempo. Además, la participación del profesorado en colaboración con las familias es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.

Los primeros resultados, al finalizar el primer ciclo, indicaron que la tasa de rechazo descendió en el grupo experimental pasando de un 13.1% al principio de la escolaridad a un 8.6% al final de ciclo (residuos corregidos = -1.6), mientras que en el grupo control mantuvieron en valores próximos a un 13%. Por lo que se refiere al clima de aula, el promedio de nominaciones negativas emitidas desciende significativamente en la muestra experimental en el post-test, mientras que se mantiene en la muestra control. Las principales dificultades que encontraron a lo largo del proceso de intervención fueron dos: la resistencia a los cambios en el aula y la presión por el trabajo añadido al profesorado.

El grupo GREI se constituyó en 2003, con la intención de estudiar los rasgos y características del alumnado rechazado. Monjas, Sureda, García-Bacete y Sanchiz (2008) presentaron una propuesta de intervención, que comprendía los siguientes principios de actuación:

1. Tener en cuenta el contexto escolar y planificar las intervenciones dirigidas a la mejora

de la convivencia y de promoción de relaciones entre iguales de calidad.

2. Atender a la importancia del profesorado y otros profesionales para la detección e intervención con alumnado con problemas de aceptación e inserción en el grupo. Este hecho supone un constante reciclaje en los conocimientos del maestro.
3. Considerar el grupo y el clima social del aula (estructura y dinámicas sociales, redes y subgrupos, patrones de afiliación y dominancia social) y promover intencionalmente oportunidades de interacción positiva y de amistad, así como redes de afiliación.
4. Integrar la prevención y la intervención de estos problemas dentro de la dinámica académica y las rutinas escolares a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje que potencie: habilidades socio-emocionales, trabajo cooperativo, redes de ayuda entre iguales y programas de mediadores-amigos.
5. Incluir a la familia en la dinámica de prevención-intervención.
6. Diseñar intervenciones duraderas con programas estructurados y multimodales.

2. Programa contra el acoso escolar KiVa (*Kiusaamista Vastaa*)

Este programa, dirigido a la prevención e intervención del acoso escolar, se empezó a implantar en el año 2008 en Finlandia. KiVa es un acrónimo de las palabras finlandesas *Kiusaamista Vastaa* (contra el acoso escolar). El programa KiVa consta de 10 lecciones y trabajos para ser realizados a lo largo del curso escolar. La información transmitida tiene como objetivo reconocer las distintas formas de acoso y mejorar la convivencia. El programa cuenta también con material de apoyo: manual para el profesor, videojuegos, un entorno virtual, reuniones y charlas con los padres, entre otros. Está incluido un buzón virtual donde pueden denunciar si son víctimas o testigos de acoso, evitando el silencio que suele darse por el miedo a represalias.

Después del primer año de implantación del programa KiVa, Salmivalli, Kärnä y Poskiparta (2011) fueron los responsables de la investigación que permitió determinar que en algunos cursos el número de niños acosados bajó incluso un 40%. Con la participación de 234 centros de todo el país y de 30.000 estudiantes de entre 7 y 15 años, gracias al programa KiVa desaparecieron todos los tipos de acoso en los colegios en un 79% de las escuelas y se redujeron en el 18%. Además de reducirse el acoso, pudieron constatar que el programa KiVa aumenta la motivación por estudiar y el bienestar escolar, al mismo tiempo que disminuye la angustia y la depresión. Gracias a esta iniciativa, Finlandia ha logrado frenar el acoso escolar

y el ciberbullying en sus aulas. Actualmente cuentan con el programa el 90% de los colegios de educación básica de Finlandia y está siendo criterio de selección para que los padres se decidan por un centro educativo u otro. Se piensa que la efectividad del programa reside en no centrarse exclusivamente en la víctima y el acosador, sino que KiVa intenta cambiar las normas que rigen el grupo. El programa tiene en cuenta a esas personas que son testigos y que no hacen nada o se ríen. Con su mensaje no verbal de asentimiento están transmitiendo que el acoso es divertido, aunque tengan una opinión diferente.

En consecuencia, se plantean que es tan necesario cambiar la actitud de la víctima, para que sea más extrovertida o menos tímida, como influir en los testigos. Este programa pretende concienciar de la importancia de las acciones del grupo, para ello busca que los observadores sean capaces de empatizar, defender y apoyar a la víctima. Los docentes de KiVa se reúnen con los acosadores, la víctima y cuantos estudiantes crean conveniente citar, sopesan en qué momento es mejor comunicar la situación a los padres y hacen un seguimiento del caso.

3.SAVE (Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar)

SAVE es un programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros y fue desarrollado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en convenio con la Universidad de Sevilla. El proyecto SAVE tiene dos vertientes complementarias, una de recogida de datos para analizar el fenómeno de los malos tratos entre escolares y otra de intervención educativa. Esta segunda vertiente tiene como objetivo prevenir la violencia desde la perspectiva de la educación para la convivencia (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Su filosofía de trabajo interpreta la convivencia escolar como un fenómeno comunitario, desde donde cada centro es considerado como unidad de convivencia en la que intervienen cuatro grupos diferenciados: profesorado, alumnado, familias y sociedad. El proyecto SAVE, en una primera fase, abordó la exploración de la existencia de problemas de violencia escolar en un total de 4.914 escolares entre los 8 y los 18 años. Se trabajó durante tres cursos académicos, dedicando el siguiente a la evaluación del proyecto (Ortega, 2001; Rey y Ortega, 2001). El proyecto educativo está organizado en tres procesos fundamentales: la gestión de la convivencia en el aula, el trabajo cooperativo y la educación en sentimientos, emociones y valores. De acuerdo con Ovejero (2013), el programa SAVE destaca por su eficacia en el desarrollo de competencias emocionales.

Presentados estos programas de intervención, hemos de tener en cuenta que no todas

las poblaciones son iguales y que la efectividad de un programa en un país no implica que sea efectivo en otras sociedades. Las ideas que más se repiten y parecen fundamentar la efectividad de los programas son principalmente el hecho de intervenir desde la cooperación y de manera sistémica, implicando a todo el contexto de los estudiantes. En algunos programas se interviene con los alumnos rechazados para el aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y adopción de perspectiva, con lo que se concientia a los estudiantes espectadores de su importancia e implicación en las escenas de acoso, orientando al grupo hacia la renovación de vínculos socioafectivos. Entre las metodologías utilizadas destacar el uso de estrategias de simulación para poner en práctica la resolución de los conflictos de manera figurada.

1.7. Resumen capítulo 1

El contenido de este capítulo se inicia con los diferentes estatus que los alumnos suelen asumir en el aula, así como de los rasgos y las características que los definen. Según el estatus del alumno se diferencian los siguientes tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados y controvertidos (García-Bacete, 2007, 2008; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). El estudio de los rasgos definitorios de estos niños rechazados refleja conductas disruptivas o sumisas.

En relación a la importancia de los iguales para el desarrollo del niño, Bierman (2004) considera que los niños aceptados se sienten seguros y vinculados con los iguales en base a sus experiencias interpersonales positivas, de manera que se incrementa su confianza para acercarse a los entornos sociales, además de emplear estrategias adaptativas. Por el contrario, los niños que vivencian experiencias interpersonales negativas pueden iniciarse en un ciclo recurrente de situaciones crónicas con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad, autoestima, competencia social, salud mental y adaptación escolar.

En este capítulo también se exponen las diferentes manifestaciones del rechazo, definidas por los alumnos, como son la exclusión o negación del niño rechazado a pertenecer a un grupo. También se muestran los diferentes motivos que alegan los alumnos para rechazar a sus compañeros. Los principales motivos de rechazo por los iguales son las conductas agresivas, bien sea por mostrar dominancia y superioridad, por agresiones físicas o bien por mostrar agresiones verbales y gestuales.

Investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo han confirmado que la

búsqueda de objetivos comunes, característico de este tipo de aprendizaje, favorece la tolerancia y la integración de los estudiantes (Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2002b). En relación a este tema, Díaz-Aguado (2001) nos indica que los niños al entrar en contacto con sus iguales, hacia los siete años, empiezan a tener relaciones de cooperación, puesto que la igualdad favorece el intercambio de papeles y su reversibilidad. Por ello, se plantea la necesidad de promover actividades en el aula que potencien relaciones intergrupales con la intensidad suficiente como para establecer relaciones más estrechas y que permitan el intercambio de roles y favorezcan un estatus similar.

La preocupación por las posibles consecuencias futuras del estatus del niño en edad escolar ha generado diferentes intervenciones en el entorno educativo desde mediados del siglo pasado. Sin embargo, predomina la preocupación por la estabilidad en el tiempo de esos niños rechazados, bien sean agresivos o sumisos. Ante esta situación, vienen existiendo diferentes programas orientados a la inclusión de los niños rechazados. De todas ellas, el proyecto creado por el grupo GREI (Grupo interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar) denominado *Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los estudiantes rechazados* supone un estudio e intervención longitudinal de gran trascendencia para el tema de la inclusión de niños rechazados. Este proyecto implica a los niños rechazados y a su grupo de iguales, desde donde se busca crear ambientes de cooperación y de amistad. La intervención con los alumnos rechazados se dirige al aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y de adopción de perspectiva pero, a su vez, se activan los recursos personales y curriculares que puedan intervenir en ese aprendizaje. Este proyecto se ve reforzado por un programa de entrenamiento para padres y profesores determinante del éxito de dicha intervención.

En la actualidad, se pretende cambiar las normas que rigen al grupo de iguales. Para ello, se proponen modificar los vínculos existentes en el grupo de alumnos dirigiendo la atención a concienciar la importancia de sus acciones para potenciar conductas de empatía, defensa y apoyo a la víctima, en lugar de ser meros espectadores que falsamente disfrutan del acoso.

En definitiva, entender el conflicto entre iguales es comprender que la vida humana es conflicto, como afirma Muñoz (2007), el cual defiende que los conflictos no son negativos, puesto que no hay relaciones humanas exentas de conflictos. Los conflictos no son malos si se resuelven adecuadamente, sin mediar con la violencia.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA DESDE LA PRÁCTICA TEATRAL

2.1. Introducción

2.2. Antecedentes disciplinares del teatro

2.2.1. Perspectiva terapéutica del teatro

2.3. El teatro de la improvisación como modalidad de teatro espontáneo

2.3.1. Entrenamiento en el teatro de la improvisación

2.3.2. Modalidades del teatro de la improvisación

2.3.3. El juego teatral y el juego simbólico

2.4. El teatro y el desarrollo integral de la persona

2.4.1. Aportación del teatro a la inclusión educativa

2.4.2. Aportación del teatro al desarrollo de la autoestima

2.4.3. Aportación del teatro a la creatividad

2.5. Narraciones infantiles: los cuentos

2.5.1. Las Narraciones infantiles y el desarrollo infantil

2.5.2. Los 12 cuentos: un recorrido evolutivo

2.5.3. Representación de cuentos infantiles: cuentos motores

2.6. Alternativa explicativa sobre el aporte teatral

2.7. Resumen capítulo 2

CAPÍTULO 2. DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA DESDE LA PRÁCTICA TEATRAL

2.1. Introducción

La historia y evolución del teatro tienen una larga trayectoria, que ha influido en el sentir del hombre en el transcurso de los tiempos. Siguiendo a Oliva y Torres (1992), se piensa que el verdadero nacimiento del teatro se remonta a las representaciones de tradición funeraria y a los rituales místicos de Grecia (siglo VI a. c). En Atenas fue donde el teatro apareció en un contexto sociocultural y se convirtió en algo más que un entretenimiento. El teatro adquirió tintes pedagógicos buscando educar a la ciudadanía en el nuevo modelo sociopolítico. En la época de la Grecia Clásica, el teatro adquirió gran importancia y permitió una mayor libertad de expresión. Durante la Edad Media, la sociedad cristiana empezó a resurgir con la degeneración de la sociedad romana, dando lugar a un nuevo concepto de la existencia y mostrando un cambio radical en las creencias y en los valores.

El teatro medieval evolucionó desde el oficio divino al drama litúrgico, y de éste a los juegos y milagros, en donde se mostraba una intención didáctica por parte de los clérigos. Incluso el teatro profano tenía intención didáctica, que permitía asumir como verdaderos la vivencia de los mitos. En la Edad Moderna, durante el Renacimiento, los humanistas buscarán el ideal Clásico grecolatino. En el teatro del siglo XV se desarrollaron los géneros dramáticos, la tragedia y la comedia, a través del estudio de obras clásicas. De esta manera, el teatro no sólo será materia de estudio sino de escenificación y volverá a cobrar la importancia que disfrutó en el mundo griego, adquiriendo, de esta manera, la función didáctica como transmisor del acervo cultural. De acuerdo con Cervera (1988), existe información sobre el empleo de la dramatización, durante los siglos XVI y XVII, como recurso didáctico en las aulas. Concretamente era utilizado en las escuelas religiosas, como en el caso de los Jesuitas que utilizaban la dramatización para enseñar moralidad a los estudiantes.

En la Edad Contemporánea, durante los siglos XIX y XX, en las escuelas Salesianas se utilizaba la dramatización para adquirir conocimientos específicos de aritmética y música. A lo largo del siglo XX la dramatización se usó con un doble objetivo: para fomentar ideologías y así promover en la clase obrera un cambio socioeconómico, y para acercar la literatura a los niños. Vieites (2016) destaca la labor de la obra de MacKaye en el campo del

activismo cultural que se inició a principios de siglo XX. Refleja cómo MacKaye en 1915 publicó un trabajo en el que abogaba por sustituir la acción armada por una armonía social asentada en la creación artística comunal y en la superación del nacionalismo. Vieites (2016) también muestra cómo los usos educativos, socioculturales y artísticos de la práctica teatral, que promueven un ocio constructivo, se reflejaban ya en la obra de MacKaye, tanto a nivel teórico como práctico. En esa época se habla una y otra vez de servicio público al vincular la formación de la ciudadanía a través del desarrollo de un ocio constructivo que redunde en el desarrollo personal, o que permita crear una identidad americana desde la inclusión (Mehler, 2010). Por este camino, la praxis teatral no suponía un fin en sí misma sino un medio para el desarrollo comunitario desde su visión de un teatro cívico.

En base a todo ello, el teatro, como medio de comunicación grupal, ejerce una función de transmisor de conceptos, mensajes e ideologías que son reflejo de la sociedad actual, e incluso presenta perspectivas futuristas que en potencia podrían modificar o reformar el punto de vista personal y social. La concepción del teatro más actual nos ha llevado también a estudiar el beneficio de su práctica en la educación como modelador de conductas y de cambios de perspectivas, facilitadoras del desarrollo y de la construcción personal.

A lo largo de este capítulo mostraremos los antecedentes disciplinarios del teatro, destacando a autores como Grotowsky y Stanislavski. También aportaremos diferentes corrientes psicológicas que desde principio de siglo vienen utilizando el teatro como recurso para el tratamiento de conflictos personales, como es el caso del Psicodrama (Moreno, 1954). Posteriormente se expone el teatro de la improvisación como un modelo de teatro más liberal y espontáneo (Layton, 1990), en el que se produce la libertad de la acción y la seguridad de un ámbito irreal. Seguidamente nos centramos en la aportación del teatro al desarrollo integral de la persona, haciendo referencia especialmente a las aportaciones al desarrollo sociomoral, la autoestima y la creatividad. Dedicamos un apartado a la importancia de los cuentos y la representación de los mismos como elementos fundamentales en el desarrollo del niño. Finalmente, mostramos aportaciones de diferentes autores, tales como Bruner (2004) y Vygotsky (1988), que nos han permitido interpretar la funcionalidad del teatro desde perspectivas y planeamientos clásicos, pero explicativos, del desarrollo social y personal, enlazándolo con las aportaciones de la llamada *memoria autobiográfica*.

2.2. Antecedentes disciplinares del teatro

Dos de los directores teatrales que permitieron que las artes escénicas se establecieran como disciplina estructurada fueron Grotowsky y Stanislavski. Ambos directores de teatro y autores trabajaban desde el gesto, el movimiento, la palabra, el pensamiento y la intención en el teatro, dejando constancia de su implicación por el conocimiento del desarrollo de la persona gracias a la aportación del teatro. En los años sesenta y setenta es cuando estos creadores y formadores dan a conocer sus propias líneas de trabajo, en las que se incidía en la praxis escénica y en la formación actual (López, 2013).

De acuerdo con Fernández y Montero (2012), Stanislavski, paralelamente a su trabajo como director y actor, realizó una importante labor como pedagogo al crear el llamado *Método de las acciones físicas*, conocido también como *sistema Stanislavski*. Este método determina que el actor debe experimentar durante los ensayos emociones semejantes y parecidas a las que experimenta el personaje interpretado; para ello es necesario recurrir a ejercicios que estimulen la imaginación, la capacidad de improvisación, la relajación muscular, la respuesta inmediata a una situación imprevista, la reproducción de emociones experimentadas en el pasado y la claridad en la emisión verbal que le permitan llegar a la falsa realidad a representar. En consecuencia, el *Método* supone trasladarse mentalmente a los recuerdos de situaciones similares a las que se exigen en la escena, de tal manera que dicho recuerdo permita generar esa emoción o sentimiento necesario para representar ese personaje.

Por su parte, Grotowsky trabajó con los actores desde el desarrollo de su persona, su *yo*. Consideraba que el *yo* personal estaba oculto en ellos mismos y la práctica del teatro permitía que aflorara. De acuerdo con Grotowsky (1974), el actor no debía actuar, ni fingir, ni imitar, solo tenía que ser él mismo en un acto público de confesión. El arte de la actuación consistía en desnudarse, liberarse de máscaras para servir a la manifestación de lo que cada actor era en su interior. La finalidad, por tanto, no era exhibirse, sino auto-penetrarse y, de este modo, auto-revelarse. Grotowsky (1974) quería reflejar cómo el teatro permitía al actor desnudarse y mostrar su verdad interior llevándole al conocimiento de sí mismo. Por este motivo, consideraba que la representación constituía un acto de transgresión del *yo* del actor, una ruptura definitiva con las máscaras de lo cotidiano y un encuentro de él mismo con su *yo* verdadero. En este sentido, Grotowsky defendía que para aprender y asimilar la profesión de actor la persona debía alcanzar y aflorar sus más íntimos pensamientos. Para ello, era necesario que el actor mostrara al mundo su más íntima realidad, bien fuera a través de quejas sociales y religiosas o bien de manifestaciones en contra del sistema social de esa época.

Grotowsky, en varias ocasiones, se resistió a utilizar la palabra *ética* y prefería en su lugar hablar de *técnica*, cuyo objetivo era indagar en lo más hondo del actor a fin de descubrir aquello que impedía la creación artística. Buscaba no esconder lo que se es en realidad, ya que la ética del actor consiste en expresarse a través de sus motivos más personales, impulsado a correr riesgos. Para crear, aporta el autor, es necesario correr en cada ocasión el riesgo del fracaso. También aconsejaba no pensar nunca en el resultado. Para alcanzar un resultado, paradójicamente, no hay que buscarlo. En la sociedad actual, la libertad de expresión y de acción, aplicada a la filosofía creada por Grotowsky, hace referencia a sentirse libre socialmente en su quehacer diario, desaprendiendo los condicionantes sociales, especialmente aquellos que inmovilizan y perjudican individualmente. Educar a un actor en la pedagogía de Grotowsky apuntaría a la eliminación de obstáculos. Más que aprender cosas nuevas el actor deberá liberarse de viejas costumbres y condicionantes sociales y personales.

Grotowsky mantuvo contacto con disciplinas como la Psicología, la Fenomenología y la Antropología, lo que le llevó a considerar que el arte es un estado de madurez que permite experimentar la verdad de sí mismo, arrancar las máscaras detrás de las que se oculta el hombre en su vida diaria. Otros antecedentes importantes del teatro, además de los comentados y que trabajaron en la misma línea, fueron Meyerhold, Reinhardt, Brecht, entre otros (Fernández y Montero, 2012).

2.2.1. *Perspectiva terapéutica del teatro*

Actualmente distintas disciplinas utilizan el teatro como un medio terapéutico o de crecimiento personal. Fernández y Montero (2012) muestran un enfoque del teatro terapéutico desde diferentes corrientes humanistas. Plantean cómo el teatro incita a la persona a hacer algo diferente, a correr riesgos, a traspasar límites imaginarios. La terapia, por otro lado, ayuda a calmar el alma, a recuperar el aliento del que se arriesga a moverse y a cambiar. Nos aportan que “tanto el teatro como la terapia nos animan a sobrepasar el *miedo escénico* para aventurarnos a salir delante del público, delante de los otros, y sobre todo delante de nuestra propia existencia” (Fernández y Montero, 2012, p. 19).

Una de las primeras aplicaciones del teatro como herramienta terapéutica fue la iniciada por Moreno en los años 1920, cuando propuso el Psicodrama como teatro de la verdad personal. Esta metodología representó un cambio en la modalidad del tratamiento, que pasó del individuo aislado al grupal, y del uso de métodos verbales hacia métodos de acción. La definición de Psicodrama está implícita en la palabra que lo denomina, que significa *alma*

en acción. Blatner (2013) presentaba el Psicodrama como un método de psicoterapia, en el cual los pacientes representaban los acontecimientos relevantes de su vida en vez de simplemente hablar sobre ellos. Este hecho implicaba explorar en la acción los acontecimientos históricos y las dimensiones psicológicas no abordadas habitualmente en las relaciones sociales. Aspectos como los pensamientos no verbalizados, los encuentros con quienes no están presentes, las representaciones de fantasías sobre lo que los otros pueden estar sintiendo o pensando, el futuro posible imaginado y otros muchos fenómenos de la experiencia humana. El Psicodrama, por tanto, considera al hombre un ser que implica en la acción, cuya evolución individual se realiza en una secuencia de matrices de espacio y tiempo que lo contiene.

A continuación exponemos las fases del Psicodrama que estableció Moreno (Hernández, 2013; Mercader, 2013):

1. Caldeamiento. El primer proceso del Psicodrama es una preparación a la acción que favorece la interacción grupal gracias a la comunicación de los miembros del grupo, donde predominen sentimientos reales, de amistad y cooperación mutua. Dentro de esta etapa existen dos tipos de caldeamiento: *inespecífico* y *específico*. El caldeamiento *inespecífico* es la fase de preparación del grupo, con el objetivo de disminuir la tensión hasta que surge el clima emocional. Se potencia la liberación mental para buscar escenas de su vida que les atormenten o que les preocupen. Este caldeamiento permite iniciar un camino regresivo desde la razón al sentimiento, protegiendo las resistencias cognitivas que el grupo generaría si se sintiera cuestionado. A continuación, se inicia el caldeamiento *específico*. En esta fase, una persona determinada plantea algo de sí misma que quiere conocer o resolver para representarla. En este momento el terapeuta pasará a ayudar en la construcción de la escena, con la elección de *yoes auxiliares* (compañeros que representan un personaje) y su localización temporal y espacial. El objetivo es pasar de un espacio narrado a un espacio imaginario, sentido y regresivo.

2. Dramatización. La dramatización consiste en la representación del conflicto desde la narración del paciente, donde serán los *yoes auxiliares* los que representen dichas dificultades o conflictos. El objetivo es reconocer la naturaleza del conflicto movilizándolo y procurando la resolución de conflictos desde una representación espontánea. Durante las dramatizaciones se utilizan componentes y

metodologías del Psicodrama como son: el doble simbólico, el espejo, el cambio de roles, focalización o acompañamiento al protagonista, entre otros (Mercader, 2013).

3. Comentario. En esta etapa se solicita a los integrantes del grupo que aporten sus opiniones sobre la dramatización, que compartan las vivencias experimentadas. Esta fase es fundamental porque el grupo tiene que cohesionarse desde lo vivido y elaborar junto con el protagonista la experiencia que han compartido. Es necesario que el terapeuta favorezca la expresión de todos los miembros del grupo y que la elaboración permita el autorreconocimiento en los miembros del grupo.

De manera independiente al Psicodrama, la efectividad del teatro como herramienta terapéutica ha permitido que pacientes con diferentes patologías, que participaban en grupos teatrales, mejoraran tanto a nivel cognitivo, emocional y social. Señalar que el teatro les ha llevado a mostrarse más al exterior, a mejorar su autoestima, a desmitificar prejuicios, a romper barreras propias y ajenas, además de poder sentirse personas útiles, válidas y reconocidas (Lorenzo, 2014). En esta misma línea, Fernández, Guerra y Begara (2013) aportan que la interpretación permite a los pacientes expresarse libremente sin temor a ser juzgados o rechazados, dejando de ser lo que son para asumir otro personaje. En su trabajo incluyen las siguientes reflexiones:

El uso del teatro como instrumento terapéutico supuso un enfoque mucho más profundo. Los actores y actrices comenzaron a relacionarse con el entorno, un entorno que suponía más una aceptación que desconfirmación. Y además, comenzaron a desplegar distintos roles o formas de ser, tanto exterior como interiormente. No sólo representaban un papel en apariencia, sino que tenían que hacer uso de habilidades, estrategias y motivaciones que caracterizan a su personaje, aprendiendo de ellos (Fernández, Guerra y Begara, 2013, p. 86).

De esta manera, defienden que aunque la experiencia vivida fuera ficticia, la representación era una realidad y les permitía experimentar la expresión de emociones temidas, cambiar patrones de conducta y exhibir nuevos patrones de comportamiento. Por este motivo, una vez que las había vivenciado, podían llegar a formar parte del repertorio de la vida real.

Ante otros contextos o situaciones, los actores de manera espontánea podían llegar a reaccionar y actuar como practicaron gracias al personaje representado, aunque sería necesario un proceso de generalización y reconocimiento por parte de los actores.

2.3. El teatro de la improvisación como modalidad de teatro espontáneo

Desde el ámbito de las artes escénicas, el teatro de la improvisación corresponde a una modalidad teatral con autonomía, que se caracteriza por una mayor libertad de acción y en la que no se parte de un guion preestablecido. La improvisación se convierte en un fin en sí mismo, que incluye al público y toma su importancia como producto y no como proceso (Renaudin, 2012; Romero y Merchán, 2008). La improvisación, por tanto, sería una representación sincera llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado que posibilita la expresión espontánea, liberadora y que facilita el vínculo con los otros (Merchán, 2008).

Para Brook (2000), el teatro es lo que ocurre en el instante presente y que está en constante movimiento, en el cual se puede redescubrir una verdad. El hombre en la vida diaria vive a través de improvisaciones constantes ante las diferentes situaciones sociales a las que se enfrenta. La diferencia fundamental es que en el teatro de la improvisación hay una ausencia de consecuencias personales, porque están ocurriendo en el ámbito de la irrealidad que protege al sujeto. Además, la experiencia dramática o de la improvisación está dirigida a lo interno, es introspectiva y por ello permite la exploración del mundo interior, de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida (Pérez, 2004).

Un autor teatral, conocedor de la construcción del actor de forma paralela al desarrollo personal, es Layton (1990), quien defiende el teatro de la improvisación como el principio del proceso de creación del actor y lo define como la capacidad de vivir real y sinceramente situaciones imaginarias. Plantea que para llegar a comprender la técnica de la improvisación es necesario saber vivir realmente, aprender a sentir y vivir lo que está pasando en cada momento, captando lo que sucede en cada contexto vivido y actuando conforme a las provocaciones del entorno. En consecuencia, vivir sinceramente la improvisación supone aprender a sentir la escena desde el propio yo, desde el conocimiento emocional y la propia verdad del actor. La técnica de la improvisación iría dirigida al descubrimiento de uno mismo, como ya defendía Stanislavski (1999), pero en ese descubrimiento los espectadores, al observar la sinceridad de las reacciones del actor, pueden llegar a identificarse y descubrir nuevas cualidades de ellos mismos como público.

El carácter lúdico del teatro de la improvisación tiene similitud con el juego simbólico infantil, que permite a los niños sentirse motivados a la acción, pudiendo abstraerse hasta el punto de olvidar que están siendo observados. De acuerdo con Romero y Merchán (2008), el

juego del teatro permite que los actores se sitúen en un lugar intermedio entre la realidad y la fantasía.

Esta capacidad de disfrute y abstracción que se producen en las personas durante las improvisaciones podríamos asociarlo al concepto de *fluidez* (*flow*) (Csikszentmihalyi, 2005), incluido dentro del ámbito de la Psicología Positiva. Csikszentmihalyi define el estado de *fluidez* como la experiencia óptima que las personas sienten al estar intensamente implicadas en una tarea que les resulta divertido hacer (Mesurado, 2009). La *fluidez* implica un estado de consciencia por el que la persona se incorpora de lleno a una actividad o meta fijada previamente, que se mantiene fijamente involucrada en ella y pasa su tiempo casi sin percibirlo, sintiéndose absorbido por la actividad. Otra característica de la *fluidez* es el carácter universal de esta emoción positiva, presente en todas las culturas, género, clases sociales, edad y actividad realizada (Prada, 2005).

Prada (2005) considera necesario que se den las siguientes características para que la persona sienta *fluidez* al estar inmerso en una actividad:

1. Estar concentrada en la actividad
2. Tener metas claras a conseguir
3. Experimentar gratificación, superando los retos que se le presenten con facilidad
4. No estar pendiente de los riesgos o prejuicios que conlleva la actividad
5. Experimentar que tiene el control
6. Sufrir una alteración de la duración del tiempo
7. Experimentar sensaciones de triunfo y euforia
8. No temer al fracaso

Las características del teatro de la improvisación, determinadas por Layton (1990), cumplen algunos de estos rasgos definitorios de la *fluidez*. Así por ejemplo, el teatro de la improvisación puede llegar a suponer una concentración absoluta en la actividad hasta la abstracción de la persona en la acción, sobre todo por la ausencia de riesgos. Durante la improvisación también se plantea la necesidad de tener un objetivo claro que dirija la acción. Tampoco se teme al fracaso porque la situación es irreal, lo que le permite experimentar mayor control de la situación. Durante la improvisación se crea una sensación de bienestar, que hace perder la noción del tiempo. Normalmente, las sensaciones percibidas pueden ser

muy diferentes (triumfo y euforia), puesto que la improvisación es un ámbito donde todo es posible desde la fantasía y la imaginación.

2.3.1. Entrenamiento en el teatro de la improvisación

Las personas adultas que se inician en la práctica de la improvisación es importante que trabajen en el desarrollo y en el entrenamiento de la espontaneidad porque es lo que hace que sea un teatro vivo, peculiar y sorprendente. Al aprender a ser espontánea, la persona no censura las primeras respuestas conductuales ante los estímulos que se reciben en el escenario. A lo largo del proceso de aprendizaje, el improvisador va sintiendo mayor libertad de acción, abriendo así el camino a la sorpresa para uno mismo, para el compañero y para el público (Rodríguez, Araya y Salazar, 2007; Johnstone, 1990; Layton, 1990).

En consecuencia, el objetivo de las improvisaciones es que el actor se comporte orgánicamente; es decir, escuche, mire, hable y reaccione de verdad ante unas circunstancias dadas y ante situaciones que no son verdad (Layton, 1990). Todo ello, para que el espectador perciba la realidad y la verdad de lo que ve y ocurre por primera vez y de forma irreplicable (Romero y Merchán, 2008).

Para adquirir la técnica de la improvisación, Layton (1990) considera fundamental aprender tres habilidades, que a continuación pasamos a comentar: la escucha activa, tener un objetivo y ser capaz de “concentrarse fuera de uno mismo”.

1. Escucha activa. Para aprender a desenvolverse en la técnica de la improvisación es necesario escuchar con los cinco sentidos y con la mente muy abierta, encontrando la significación de lo que se oye mientras pasa por el filtro de la propia personalidad. La técnica exige una escucha activa, relajada y en alerta para que el actor esté dispuesto a dejarse provocar por todo lo que ocurre en el escenario, que se evidencia por la reacción espontánea al entorno inmediato.
2. Tener un objetivo. Implica enseñar al actor a buscar una motivación en la acción, buscar un objetivo, esto es, desear en la imaginación para alcanzarlo durante la representación. La motivación hacia el objetivo provocará una reacción en el protagonista o antagonista que a su vez debe tener también su propio objetivo. Este objetivo planteado desde una perspectiva personal se traduce en un motivo universal con más fuerza motivacional.
3. “Concentración fuera de uno mismo”. Layton (1990) hace referencia a la necesidad de

aprender en el escenario, a percibir a la otra persona, esperando la provocación para reaccionar. Ante esta situación de escucha, el actor debe aceptar las aportaciones de los demás y contribuir con algo nuevo desde el objetivo personal sin negar al otro, pero creando alternativas que permitan bordearlo si no está de acuerdo. Para adquirir esta habilidad insiste en la necesidad de aprender a saber escuchar, de esperar para recibir del otro. Esta premisa es de gran valor para el desarrollo constructivo de la persona porque permite desarrollar una sensibilidad especial ante los demás; hace que cualquier reacción o comportamiento venga como consecuencia del exterior y no de algo premeditado. También potencia la empatía en las personas, pero especialmente la aceptación y el respeto por los demás. Esta actitud estimula la creatividad para generar alternativas, que sin anular o negar al otro, permitan alcanzar su objetivo desde la construcción de nuevas posibilidades.

Cuando un grupo se inicia en la práctica de la improvisación, cada participante tiende a representar un estatus *preferido* en función de su personalidad y del grupo. Ante este hecho, Johnstone (1990) se planteó la importancia del estatus *preferido* que cada persona muestra a sus compañeros, por lo que proyectó en qué medida influye para alcanzar el equilibrio grupal.

Con el objetivo de conseguir este equilibrio establece el *principio del Balancín*. Este principio hace referencia a los procesos puestos en práctica durante las improvisaciones, que permiten establecer los distintos estatus de superioridad, inferioridad o igualdad y que llevan a las personas a un balanceo en su estatus individual respecto a los miembros del grupo. De esta forma, el grupo alcanza un alto grado de cooperación grupal desde la equiparación de los estatus de cada uno respecto al resto de compañeros. Defiende que cada movimiento o inflexión en las improvisaciones implica mostrar un estatus a los demás. Cuando en un grupo todos pueden asumir los distintos estatus estarán trabajando desde la perspectiva de igualdad, permitiendo un *balanceo* del estatus, que potenciará generar mayores alianzas personales. Este hecho, aporta Johnstone (1990), supone que la rivalidad durante las improvisaciones no existe, todos los puntos de vista son válidos, enriquecedores para el grupo. Para alcanzar el equilibrio grupal, el *principio del Balancín* supone realizar ejercicios simples como subirse a una silla, por ejemplo, para potenciar la superioridad en miembros del grupo que sienten inferioridad. Los actores están jugando a interpretar, lo que en sí mismo es satisfactorio y divertido por el hecho de tener que cooperar. Aunque se generen discusiones desde la ficción, siempre se potencia un consenso común, premisa imprescindible que se impone en las improvisaciones.

2.3.2. Modalidades del teatro de la improvisación

Aunque la técnica de la improvisación nació como metodología dirigida a la adquisición del personaje por los actores y como técnica para liberar el cuerpo y la mente del actor, en la actualidad se ha consolidado como una modalidad en sí misma, desde la que han surgido diferentes modelos similares como son el *match impro*, *el teatro del oprimido*, *el teatro imagen*, así como los denominados *cuentos motores*, que pasamos a describir.

Una rama del teatro deportivo es el *Match de Improvisación*, propuesto por Robert Gravel e Ivonne Leduc en 1977 en Montreal, donde se celebró el primer encuentro de improvisación. Esta modalidad de improvisación se basa en el hockey e incorpora la competencia entre equipos y la aparición de la figura del árbitro para proponer una forma competitiva de hacer teatro. El árbitro será quien penalice las faltas de los actores después de las improvisaciones, pero al final es el público el encargado de votar la improvisación que mejor se representó sobre los temas que ellos mismos harán. Lo que realmente se busca es un espectáculo de calidad, siendo la competencia entre los grupos un pretexto sin ninguna ambición por ganar. Este tipo de trabajos ayuda al actor a desarrollar la herramienta de la improvisación (Romero y Merchán, 2008).

Desde esta perspectiva competitiva del *match impro*, Rodríguez, Araya y Salazar (2007) realizaron un estudio comparativo del efecto del teatro de improvisación frente al efecto de la práctica del fútbol en el estado de ánimo de varones adolescentes privados de libertad. El objetivo era determinar cuál de las dos actividades afectaba más positivamente a los internos de la prisión. Los resultados obtenidos mostraron que después de la sesión de improvisación teatral, los adolescentes disminuyeron sus puntuaciones en tensión, fatiga, depresión y cólera. Por el contrario, en la sesión de deporte se dieron conductas de enfrentamiento que mostraron alterado el estado anímico de los participantes. La cólera y la depresión fueron trabajadas en la improvisación por su efecto de catarsis y porque de acuerdo con Johnstone (citado en Rodríguez et al., 2007) estimula la imaginación provocando una sensación de poder y autoconfianza. La disminución aguda de la cólera y la depresión les permitió deducir que la improvisación introduce un efecto de relajación progresiva en la actividad. Los adolescentes internos asociaban la improvisación teatral al juego infantil. Los autores concluyeron que sería importante investigar el ámbito del teatro por sus efectos terapéuticos, puesto que constituiría un tratamiento de bajo costo. Según Allen et al. (citado por Rodríguez et al., 2007), este tipo de tratamientos con improvisaciones, en las cuales se involucra el contacto social y la autoconfianza, pueden jugar un rol muy importante en la

reducción de conductas delictivas porque reduce patrones problemáticos en la adaptación de los adolescentes.

Otra modalidad de teatro basado en la espontaneidad y la improvisación es el *teatro del oprimido*, que fue creado por Boal (1974) como una técnica dramática que pretendía la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro (Motos, 2010). Esta corriente nació a mediados del siglo pasado como actividad para mejorar la vida de los grupos sociales más desfavorecidos y con el objetivo de combatir la opresión social. Boal (1974) trataba de estimular, a través del teatro, a los participantes, no actores, para expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión, miedo o exclusión.

El teatro del oprimido se dirigía a la búsqueda de alternativas a problemas sociales, interpersonales e individuales. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se proponía transformar al espectador en protagonista de la acción dramática. Para ello, estimulaba a reflexionar sobre el pasado, para dar la oportunidad de modificar la realidad en el presente y así crear su futuro. En consecuencia, el teatro del oprimido era un espacio de acción que utilizaba técnicas de representación para analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión o exclusión que percibían los individuos y las comunidades. En la actualidad, con el teatro del oprimido se representan historias a las que el público asiste y participan desde la reflexión sobre las relaciones de poder y sumisión. La manera de construir las obras teatrales es en equipo, desde hechos reales y problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia o la intolerancia.

Después de más de 50 años de trayectoria, Boal (2004) plantea una serie de técnicas que denomina “el arco iris del deseo” que marcan un camino del teatro experimental a la terapia personal. Defiende que cuando la persona se sube a un escenario y modifica su realidad se transforma a sí mismo. Considera al escenario un lugar de ensayo para la vida, donde al atreverse a cambiar algo de su persona, ya es un paso transformador hacia sí mismo (Fernández y Montero, 2012).

El *teatro imagen* es una modalidad de teatro del oprimido que Boal (2004) desarrolló en su época de alfabetización con indígenas de Perú. Gracias a recurrir a imágenes para comunicarse surgieron las primeras técnicas del teatro imagen. Esta modalidad no usaba la palabra sino que fomentaba otras formas de comunicación y percepción, como son: las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias entre las personas durante la interacción, los colores y los objetos, es decir, el lenguaje no verbal.

Este tipo de teatro supone una ampliación de la visión signaléctica, en la que el significado y el significante son indisolubles, como ocurre, por ejemplo, con la expresión de tristeza del rostro humano o con los brazos y las piernas cruzados en una postura cerrada. Motos (2010) indica que el *teatro imagen* puede ser utilizado en el ámbito educativo, como una metodología para la dinamización de textos y animación a la lectura, así como alternativa creativa y útil para la evaluación. Finalmente, podemos aportar que Vieites (2014), después de una lectura crítica de los textos fundacionales de Boal (1974), concluye que las técnicas y recursos empleados en el teatro del oprimido siguen teniendo potencialidades indudables en propuestas de intervención social, cultural y educativa propias de la pedagogía teatral.

Desde el ámbito educativo, otra modalidad de teatro de improvisación es el llamado *cuento motor*, utilizado especialmente en la Educación Infantil y Primaria para el desarrollo de la psicomotricidad. Según Conde (2001), el *cuento motor* es un cuento jugado, un cuento vivenciado de manera colectiva, con unas características y unos objetivos propios. Al final de este capítulo, y junto a la narrativa infantil, se profundiza en los *cuentos motores*.

2.3.3. *El juego teatral y el juego simbólico*

De manera genérica, el juego es una posibilidad de autoexpresión y de autodescubrimiento para los niños, que les permite explorar y experimentar con sensaciones, movimientos y relaciones a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo (Garaigordobil, 2008). De manera más concreta, y de acuerdo con Cruz (2014), gracias al juego simbólico el niño utiliza las posibilidades expresivas de su cuerpo, tanto para representar la realidad que le rodea como para dar cauce a sus propios sentimientos y emociones. En este sentido, destaca el paralelismo aparecido entre los rasgos definitorios del juego simbólico en la infancia y los del juego teatral, el cual permite que las personas jueguen a representar situaciones, historias sencillas, personajes o emociones. Por este motivo, los niños pueden asimilar más fácilmente las reglas del juego teatral, y al representar personajes poner en práctica nuevas formas de actuar, aunque sea en la condición de irrealidad del teatro.

El niño realiza simulaciones mediante el juego simbólico que suponen para él auténticas realidades y contextos de aprendizaje, como aporta Alonso (1995):

Parece entonces claro que la actividad de dramatización, junto con el juego simbólico espontáneo, tiene las cualidades necesarias (interacción entre

iguales, expresión verbal y gestual de emociones, temores y ansiedades, normatividad básica de las relaciones personales, mejora del autoconcepto, comprensión del rol del otro y ajuste de la conducta en función de ello ... , etc.) como para convertirse en la actividad mediadora por excelencia entre el mundo emocional de los niños y el mundo de las interacciones sociales (procesos de socialización e individualización) y los aprendizajes (Alonso, 1995, p.39).

Por otra parte, dicho autor considera que el juego simbólico se aleja de las cualidades esenciales del teatro en dos rasgos fundamentales: la ausencia de la necesidad de tener espectadores y la ausencia del deseo de mostrar a otros un trozo de su vida recreada. En realidad, el niño ofrece las escenas improvisadas del juego simbólico a sí mismo porque las necesita para crecer y construirse individualmente como miembro de una comunidad cultural y social.

A medida que el niño crece aumenta la distancia entre el símbolo y lo simbolizado, produciéndose desplazamientos que hacen que se vaya imponiendo el principio de realidad. En cada período evolutivo la capacidad de dramatizar adquiere características diferentes. En los niños más pequeños, entre los 2-4 años, se produce la identificación proyectiva. El niño asume el rol del personaje temido o deseado completamente. Más tarde, con mayor edad, entre los 4 y 7 años, este proceso se enriquece con figuras imaginarias tales como las hadas y los monstruos, entre otros, para posteriormente tener que dramatizar roles socialmente definidos, que se encuentran muy imbricados en el medio próximo. Aun así, la interpretación personal del lenguaje simbólico es preferible que no sea interpretada por el adulto, dejando al niño que sea él quien encuentre un significado, (Alabart y Martínez, 2016; Alonso, 1995).

2.4. El teatro y el desarrollo integral de la persona

Para iniciar este epígrafe atenderemos de manera sucinta a un autor norteamericano que desde principios del siglo XX vino defendiendo la influencia del teatro en la sociedad y en el desarrollo individual de ser humano. En esta dirección, Vieites (2016) define a MacKaye (1909) como pionero de la “pedagogía” del ocio, pues vinculó el ocio teatral al desarrollo personal, colectivo y comunitario, que en definitiva es educación. Desde esta perspectiva, Vieites (2016) se plantea el rol que debe cumplir en la sociedad actual el teatro, considerándolo un medio de expresión milenario con una innegable dimensión artística y social y con unas posibilidades socioculturales, recreativas y educativas reales. Para este

debate, dicho autor nos aporta algunas de las ideas que propuso Percy MacKaye a principios del siglo XX. Entre ellas queremos destacar las siguientes:

- 1.El teatro es un servicio público, equiparable a otros importantes como la educación. Su naturaleza de servicio público deriva de las finalidades artísticas, sociales y educativas, como instrumento en el desarrollo del bien común, de la democracia y de la comunidad. A su vez, el teatro incide en el desarrollo de la persona como tal y como buen ciudadano.
- 2.El teatro como práctica artística tiene su origen en el instinto dramático, por lo que la educación teatral debería ser promovida en el sistema educativo por sus valores formativos, y en todas sus etapas.
- 3.El teatro es un espacio de convivencia que favorece el diálogo, el entendimiento y que genera inclusión. Como práctica artística de naturaleza colectiva debe ser potenciada en todo tipo de grupos, ya que promueve tanto el desarrollo personal como el comunitario.
- 4.El teatro como medio de expresión necesita de un tiempo, un espacio y unos recursos en el que las comunidades y sus integrantes se pueden expresar con libertad, contribuyendo así al desarrollo comunitario.

Todo ello nos viene a referir la importancia del teatro en el plano social y personal, al ser considerado un elemento que permite fortalecer el entendimiento, la inclusión social y potenciar el desarrollo personal. Pero además, dicho autor de principios del siglo pasado nos estaba anticipando la necesidad de que el teatro estuviera presente en el sistema educativo, que más tarde desarrollaremos detalladamente en el Capítulo 3.

En relación a España, el teatro se ha utilizado principal y tradicionalmente por su carácter lúdico en la escuela, lo que ha condicionado que el teatro se mantuviese en un segundo plano con respecto a la educación. Actualmente en España afloran proyectos de trayectoria teatral que permiten fundamentar con su experiencia la gran aportación y beneficio que el teatro, en sí mismo, supone al desarrollo infantil y juvenil. En este sentido, Tejerina (2005) afirma que:

La dramatización es aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad (p. 118).

En la mayoría de los casos, los estudios que defienden y muestran la aportación del teatro al desarrollo integral de la persona hacen referencia a diferentes competencias personales y sociales que se ven beneficiadas como son la competencia social, la autoestima y la creatividad, principalmente. Por este motivo, a continuación mostramos los trabajos que han enfocado sus estudios de manera más genérica, para pasar posteriormente a determinar cada uno de los tres ámbitos indicados.

Desde este planteamiento, Onieva (2011) realizó un estudio comparativo sobre la dramatización entre estudiantes de dos países distintos: adolescentes malagueños y puertorriqueños en situación de marginalidad. El objeto de estudio fue determinar en qué medida la dramatización mejoraba la competencia comunicativa de los estudiantes, así como sus relaciones sociales entre pares y con los docentes. Se atendió también a la autoestima, la confianza en sí mismos, la creatividad y la motivación entre otros beneficios que se desarrollaban en el aula a través de actividades dramáticas con diferentes materias, tales como las matemáticas y la historia. Para ello, los dos grupos realizaron pruebas de evaluación antes y después de la actividad dramática. Los resultados mostraron una alta efectividad de la dramatización en ambos grupos. El alumnado de las dos ciudades de países diferentes mejoró la autoestima, la motivación hacia el estudio y las relaciones con sus iguales, influyendo positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes.

Robles y Civila (2010) hicieron una propuesta de educación integral a través del teatro en la ciudad de Cádiz, en la que concluyeron que el teatro es una disciplina que permite:

Fomentar la capacidad para pensar, razonar, criticar o tener iniciativas (por ejemplo a través de improvisaciones, análisis colectivos de las escenas y los ensayos, aportaciones y modificaciones sobre la obra o los ejercicios, etc.). Otras competencias estarían relacionadas con la comunicación, debemos leer e interpretar lo leído, hablar con corrección, vocalizar y expresarnos con fluidez. Otro tipo se encaminaría a la adquisición de habilidades de carácter social por ejemplo, trabajar en grupos, desenvolverse en las relaciones interpersonales, organizar y planificar el trabajo colectivo y el individual, etc. (Robles y Civila, 2010, p. 3).

De esta manera, estos autores plantean que, gracias a los talleres de teatro en el ámbito educativo, los estudiantes se capacitan para aprender las siguientes destrezas y

competencias para la vida cotidiana, en todos sus ámbitos, incluido el futuro mundo laboral:

1. Pensar, razonar, criticar o tener iniciativas. Todo ello gracias a las improvisaciones, al análisis colectivo de las escenas y a los ensayos, así como a las aportaciones y modificaciones sobre la obra o los ejercicios, entre otras competencias.
2. Otras destrezas que se trabajan estarían relacionadas con la comunicación, que se mejora al leer e interpretar lo leído, hablar con corrección, vocalizar y expresarnos con fluidez. Para alcanzarlo se pueden realizar lecturas dramatizadas y debate sobre el texto, vocalización, hablar en público, expresión oral y corporal, etc.
3. Por último, gracias al teatro se potencia la adquisición de habilidades de carácter social, como pueden ser trabajarlas en grupos, desenvolverse en las relaciones interpersonales y organizar y planificar el trabajo colectivo e individual. Para alcanzar estas destrezas y competencias los estudiantes realizan ejercicios de desinhibición ante el público, dinámicas de grupo, coordinación del trabajo de escena y los distintos papeles, diseño, planificación, organización, adquisición y ejecución del vestuario y los decorados, etc.

De manera genérica, las aportaciones del teatro al desarrollo integral de la persona hacen referencia al fortalecimiento de la libertad de acción e iniciativa, como aportación al desarrollo psicológico del sujeto y actuando como mediador en el proceso de constitución del ser humano (Porto y Kafrouni, 2013). Además, contribuye al desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias en área como la lengua, que engloba la expresión y la fluidez oral y que constituye el eje central de la socialización (Robles y Civil, 2010). En esta línea, la formación teatral fortalece la comunicación social y el entrenamiento en habilidades de carácter relacional. Por tanto, la expresión teatral supone la puesta en marcha de procesos formativos no vinculados de manera explícita con el teatro como manifestación artística, pero que potencian la sociabilidad, la comunicación, la resolución de problemas, la creatividad, la cooperación, la espontaneidad, el juego y el desarrollo de roles (Vieites, 2014; Gozávez, 2010).

En consecuencia, la finalidad de la expresión teatral, como también ocurre con la musical (Longueira, 2012; López Quintás, 2013), es la formación integral del individuo, especialmente en el ámbito de las competencias básicas, que son transversales en las primeras etapas educativas. La dramatización no tiene como finalidad formar actores, sino despertar al individuo para tomar conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo. Es decir, tiene como

objetivo el proceso de crecimiento personal, grupal y emocional a través del juego teatral (Motos, 2014; Robles y Civila, 2010; García-Huidobro, 2004).

En relación a la actual incorporación del teatro como asignatura en los centros educativos de Chile, García-Huidobro (2016) hace alusión a los beneficios que éste aporta a la educación. Defiende, como hemos dicho, que el teatro interviene en el desarrollo de habilidades personales, sociales y emocionales en los estudiantes. De ésta manera, indica que favorece el encuentro consigo mismo y con los otros. Además, permite a los alumnos reconocer sus emociones y las de los otros, a ser empático, a trabajar en equipo, a entender lo que es la colaboración, así como desarrollar y mejorar las habilidades sociales, entre otras muchas cosas.

De manera más específica, también se ha observado la funcionalidad del teatro en niños con necesidades especiales. Orozco (2012) realizó una investigación en la que utilizó recursos teatrales como estrategia didáctica para mejorar el proceso de autorregulación de la conducta en los niños con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En la actualidad el TDAH se denomina *Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por inatención y/o hiperactividad e impulsividad*, que está incluido dentro del capítulo de Trastornos del neurodesarrollo del DSM-5 (APA, 2013). El *Patrón persistente de inatención* [...] es una patología que se caracteriza por la falta de atención, hiperactividad, distracción y falta de rendimiento, afectando a su proceso de aprendizaje e integración en los diferentes ámbitos de la vida del niño. Orozco (2012) observó que estos niños, después de practicar la didáctica teatral basada en juegos de concentración y dramatización, mejoraron su atención en las actividades académicas desarrolladas y muy pocos atendieron a respuestas distractoras. En contraposición, cuando realizaban otras asignaturas los niños atendieron más a los distractores que a la actividad académica. Por este motivo, Orozco (2012) recomienda el teatro como recurso didáctico para este tipo de alumnos, haciendo referencia a que:

El docente debe orientar su práctica hacia una mayor información en técnicas teatrales tales como títeres, desarrollo de juegos dramático, pantomima, movimiento corporal, entre otros, cuyos beneficios tributan en los estudiantes con desórdenes emocionales y de conducta. La creación dramática, el liderazgo, el trabajo en equipo está en coherencia con la esencia del teatro: su creación y participación colectiva (p. 81).

En base a este estudio, Orozco (2012) indica que el juego como parte fundamental del teatro promueve el desarrollo integral del niño desde el punto de vista cognitivo, socioafectivo y psicomotor. Además, permite que se amplíen los canales de socialización e interacción con el medio en los niños con *Patrón persistente de inatención*.

2.4.1. Aportación del teatro a la inclusión educativa

En el apartado anterior vimos cómo diferentes elementos del teatro mejoran la comunicación de los estudiantes, lo que potencia el desarrollo de las competencias sociales y afectivas en los niños (García-Huidobro, 2016; Motos, 2014; Vieites, 2014; Onieva; 2011; Robles y Civila, 2010). En base a este aporte y teniendo en cuenta, que desde la perspectiva inclusiva se trabaja hacia la equidad, la cooperación y la solidaridad a nivel grupal (García, 2008; Schneider, 2008), mostraremos cómo diferentes elementos del teatro, como el intercambio de roles y el ensayo de conductas desde la irrealidad, participan de estas perspectivas y permiten mejorar la inclusión desde el fortalecimiento de la comunicación entre los compañeros (Guillén, 2009).

En principio, debemos destacar que la escuela es uno de los lugares donde los niños y adolescentes pasan más tiempo. En este contexto, el alumnado adquiere nuevos contenidos, valores y normas que lo preparan para la edad adulta. Es también el lugar donde se crean nuevos lazos con sus compañeros y se establecen relaciones de amistad y compañerismo (Martínez-Ferrer y Musitu, 2014). Desde este enfoque, y atendiendo a tradicionales autores como Kohlberg, (1984), hemos de destacar que uno de los factores más influyentes en el desarrollo sociomoral del individuo es desempeñar distintos papeles en la vida real o en situaciones ficticias, y aprender así a coordinar diversas perspectivas. Este intercambio de roles es considerado un proceso acelerador del desarrollo de la capacidad empática y de la perspectiva grupal como facilitadores de la cooperación y la solidaridad (Quirante y Curiel-Marín, 2014; Díaz-Aguado, 2004).

La representación y discusión de conflictos sociomorales, cuentos o historias permiten asumir dichos roles o papeles eficaces para que los estudiantes aprendan a resolver conflictos de carácter similar o igual, además de mejorar las relaciones y desarrollar la tolerancia en la escuela, lo que implica favorecer la inclusión en el aula (Guillén, 2009; Díaz-Aguado, 2004).

Por otro lado, el teatro proporciona un contexto protegido para ensayar el conflicto y

las posibles soluciones, sin el riesgo que supone la situación real. Este hecho posibilita que niños considerados inicialmente rechazados, al experimentar nuevas situaciones establezcan lazos afectivos diferentes y dejen de ser etiquetados como tales. En este contexto del teatro, entonces, se manifiestan relaciones interpersonales más armónicas, se fomenta la participación a tomar conciencia colectiva del trabajo y a aunar esfuerzos para cumplirlo entre todos (Guillén, 2009; Motos, 2009).

El teatro, por tanto, es una herramienta que fomenta la educación inclusiva porque cumple uno de sus objetivos principales, el que hace referencia a que todos los alumnos participen en las mismas dinámicas de clase, en el mismo tiempo y no sólo compartan el espacio físico. La dramatización es una actividad que permite a todos expresarse conforme a sus posibilidades independientemente de sus capacidades (Quirante y Curiel-Marín, 2014, Guillén, 2009). La dramatización en las escuelas integra los procesos de expresión individual y social, a la vez que, potencia la colaboración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Palacios, 2009). Por muy heterogénea que sea dicha comunidad, ésta se unifica hacia el objetivo común de la escenificación final. Las familias, el claustro y el alumnado se unifican en un grupo con características comunes creando un ambiente único de comunicación y expresión (Morán, Ruiz y Marín, 2016; Quirante y Curiel-Marín, 2014)

También, el uso del teatro orientado a la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales ha sido utilizado como herramienta de interacción comunicativa en el aula. Más allá de las limitaciones individuales, la experiencia teatral permite demostrar que todos aportan conocimientos y emociones, desde las cuales el alumno puede empatizar y avanzar en las relaciones del entorno escolar hacia la equidad. A partir de este aprendizaje, el alumnado adquiere las herramientas para futuras relaciones fuera del contexto educativo. Con esta metodología se pretende, por tanto, la generalización de los aprendizajes a otros contextos, como el patio o la casa (Morán, Ruiz y Marín, 2016).

La representación de cuentos narrados por una investigadora se ha visto que permite alcanzar el objetivo inclusivo de niños rechazados gracias al desarrollo de competencias sociales y afectivas en dichos niños, especialmente en alumnos con conductas inicialmente disruptivas (Guillén, 2009). Este tipo de representaciones narradas es lo que Henche (2009) denominó *Pedagogía Simbólica*, que constituye una metodología fundamentada en el Psicodrama. Esta metodología está orientada a la proyección y a la resolución de conflictos personales mediados por el distanciamiento entre el relato ficticio y la realidad social y personal. Los alumnos deben representar escenas buscando alternativas resolutorias a los

dilemas planteados. Tradicionalmente ha sido puesta en práctica especialmente con niños, aunque la autora también relata experiencias con la tercera edad. En el entorno educativo, Henche (2009) viene trabajando, a través de la *pedagogía simbólica*, la superación de conflictos personales y sociales, que posibilitan una mejor adaptación personal y social. Paralelamente, se trabaja la transmisión de valores morales que permiten el desarrollo sociomoral del alumnado.

Finalmente, la dramatización y las estrategias didácticas teatrales, al ser tratadas de manera transversal y con carácter interdisciplinario, constituyen un instrumento didáctico eficaz para desarrollar competencias básicas, como son las competencias en comunicación lingüística, las competencias culturales y artísticas, las competencias sociales, las competencias para aprender a aprender y las competencias en autonomía e iniciativa personal (Motos, 2009). Desde este enfoque, el teatro es una herramienta que fomenta la educación inclusiva que desde esta perspectiva interdisciplinar y transversal, puede incorporarse al currículum y ser esencial para la ampliación de los horizontes cotidianos del alumnado (Quirante y Curiel-Marín, 2014).

2.4.2. Aportación del teatro al desarrollo de la autoestima

El autoconocimiento y la autoestima son el resultado de un proceso reflexivo que permiten al alumnado adquirir la concepción de su persona, de sus cualidades y características. De manera más específica, la autoestima hace referencia al sentimiento valorativo del ser, al juicio que las personas hacen de sí mismas, de su manera de ser, del conjunto de rasgos personales, mentales y espirituales que configuran su personalidad (Navarro, 2009). La autoestima también determina la manera en que la persona se percibe, valora y moldea su vida, influyendo en su toma de decisiones. En consecuencia, la autoestima es algo que se aprende, cambia y que el hombre puede mejorar, puesto que la persona va conformando su autoestima a edad temprana. Cuando empieza a formarse un concepto de cómo le ven las personas que le rodean y las experiencias que va adquiriendo, puede debilitarse, empobrecerse y hasta desintegrarse (Ferkany, 2008; Alcántara, 2005).

Además de percibir y experimentar la autoestima, la persona también la expresa mediante su conducta. En consecuencia, la persona puede reflejar su autoestima a través de sus manifestaciones verbales y conductuales, lo que implica que otros pueden observarla o inferirla.

Desde esta base estructural se determinan tres componentes muy relacionados de la autoestima, de tal manera que si uno de ellos es alterado los otros dos también se modifican. Navarro (2009) distingue en la autoestima los siguientes componentes:

- 1.El *cognitivo* que hace referencia a las creencias, percepción, opiniones e ideas que la persona tiene de su propia personalidad y de su conducta.
- 2.El *afectivo* que constituye un componente valorativo sobre lo positivo y negativo, implicando un tipo de sentimiento favorable o desfavorable hacia sí misma.
- 3.Y el *conductual*, que se refiere al modo de actuar la persona hacia sí misma.

Antes de atender a las aportaciones evidenciadas de la dramatización a la autoestima, consideramos de interés exponer la concepción y su desarrollo centrándonos en las ideas constructivistas de Bruner (2004). El ser humano se construye a sí mismo como resultado de la acción y la simbolización, al igual que se construyen las ideas sociales del mundo. De este modo, el desarrollo humano viene determinado por la sociedad o la cultura social. En consecuencia, la realidad de cada persona está determinada por la influencia del contexto social que prescribe a la persona. Atendiendo al referente de la cultura social, afirma que determinados pensamientos socialmente repetitivos condicionarán el tipo de educación tanto familiar como social hacia las futuras generaciones. La construcción de la identidad personal tiene lugar en un contexto social y cultural concreto. Por tanto, la acción educativa no se debe limitar a facilitar el acceso de los estudiantes a un conjunto de saberes y formas culturales, sino que además debe contribuir a la construcción de su identidad personal.

Cuando los alumnos asisten a una escuela o a una Universidad, lo que hacen es interiorizar las prescripciones normativas culturales (normas y tradiciones) y construir modos de imaginar y compartir la realidad. Es decir, están construyendo su identidad, su personalidad y su autoestima. A su vez, están aprendiendo los instrumentos que les permitirán manejarse y operar en el mundo real (Esteban, 2009). Por ello, debemos pensar que es en la preadolescencia cuando se adentran en un mundo diferente, alejado de la seguridad de la infancia, que les exige nuevas competencias en áreas inexploradas en las que deben demostrar su valía. Se ven presionados por su grupo social para desarrollar nuevos roles, lo que conduce a la diversificación de percepciones de sí mismo en los diferentes contextos. La construcción de la personalidad en esta etapa produce una gran confusión debido a la experimentación de nuevos roles que el adolescente debe integrar en una imagen coherente de sí mismo.

La identidad personal, durante la preadolescencia, creada desde las autonarraciones, es un factor determinante del autoconcepto y de su consecuente nivel de autoestima. Como defiende Campanile (2012) el desarrollo preadolescente es una experiencia transformadora, como un paso para el conocimiento de la pluralidad interna que se pone de relieve con el ideal del yo y sus modificaciones.

Si consideramos, por tanto, que el autoconcepto y la autoestima se construyen a través de la interpretación de la propia experiencia y del *feedback* que se recibe de los demás, y concretamente desde las verbalizaciones que el niño empieza a autonarrarse Bruner (2004), es de destacar la importancia de encontrar metodologías que permitan trabajar en esta línea en el entorno educativo en edades anteriores a la adolescencia (Motos, 2009).

En relación al autoconcepto, la aprobación y el apoyo que los niños perciben de los otros sirven como espejos sociales en los cuales el niño fundamenta las autonarraciones que le definirán. Es en los años de la preadolescencia y en la adolescencia cuando se inicia un proceso de validación para incrementar las valoraciones retroalimentadas y así asumir nuevos valores en diferentes contextos interpersonales (Chong, 2006).

Los autores que han utilizado el teatro como metodología educativa coinciden en afirmar, que gracias al teatro los niños tienen la oportunidad de vivenciar distintos sucesos simulados que permiten reforzar su personalidad y potenciar su nivel de autoestima (García-Huidobro, 2016; Raya, 2015; Cruz, P. 2014; Motos, 2014; Quirante y Curiel-Marín, 2014; Vieites, 2014; Porto y Kafrouni, 2013; Onieva, 2011; Robles y Civila, 2010).

A continuación aportamos uno de los estudios que demostraron la aportación del teatro al desarrollo de la autoestima de manera específica. Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira (2011) plantearon una oficina de improvisación teatral ofrecida a jóvenes donde se grabaron todas las sesiones. Se constató que estas oficinas posibilitaron que los jóvenes se pudieran expresar, apreciar y transformar los afectos y las vivencias durante las improvisaciones. Además, el arte de crear estimuló el diálogo entre los jóvenes, promovió caminos diversos en relación al ejercicio teatral y al hecho de estar con otros. El objetivo era modificar la imagen que los jóvenes tenían de sí mismos y se alcanzó. De esta manera, los estudiantes al practicar teatro se estaban formando como individuos capaces de construir y explorar sus conocimientos hacia nuevos aprendizajes y nuevas alternativas, que potenciaran la puesta en práctica de comportamientos y actitudes nuevas que les llevaron a un desarrollo constructivo de su autoconcepto y su autoestima.

En resumen, la efectividad de la dramatización en la mejora de la autoestima y las relaciones con sus iguales influye positivamente en el desarrollo del ser humano (Onieva, 2011). A través del teatro, la persona se expresa y transforma sus vivencias en un ámbito de irrealidad liberador. Por este motivo, al practicar teatro construye y explora sus propios conocimientos hacia nuevos aprendizajes y nuevas alternativas. De esta forma, la puesta en práctica de comportamientos y actitudes nuevas le lleva al desarrollo constructivo de su autoconcepto y su autoestima (Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira, 2011).

2.4.3. Aportación del teatro a la creatividad

La formación teatral se ha destacado especialmente por su carácter lúdico y motivador. La implicación afectiva de los participantes durante las improvisaciones permite observar una motivación intrínseca en la práctica del teatro. Siguiendo a Robles y Civila (2010), el teatro potencia el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, al predisponer y conseguir que las personas experimenten, exploren y prueben nuevas ideas. Haciendo referencia a esta función de creatividad del teatro, estos autores dicen que:

Si lo que buscamos es la formación integral del niño y/o del adolescente, debemos incidir entre otras cosas, en la necesaria inclusión del taller de teatro en la vida del niño y/o adolescente. El taller no pretende hallar o preparar buenos actores, sino proveer al sujeto de una serie de conocimientos, aptitudes y habilidades que mejoren sus relaciones con el medio que le rodea, lo cual se llevará a cabo mediante el juego y de forma lúdica. La imaginación y creatividad en el teatro tiene el objetivo de dotar al alumno/a de recursos para enfrentarse a situaciones inesperadas y complejas. Esta esfera se alcanzará por medio de la creación y transformación de historias, lo cual, también puede servir para incentivar la lectura (Robles y Civila, 2010, p.4).

La dramatización es, por tanto, un vehículo ideal para el avance de la expresión creativa y, sobre todo, para desenvolverse en una gran variedad de situaciones y contextos, así como experimentar multitud de vivencias (Laferrère y Motos, 2003), dotando al alumno de recursos para enfrentarse a situaciones inesperadas y complejas (Robles y Civila, 2010). En este espacio, la práctica del teatro da lugar a que la incertidumbre y el error sean posibles y productivos, lo que permite desafiar a la realidad y ensayar alternativas nuevas, que en definitiva significa potenciar la creatividad. Por tanto, la libertad de acción llega a ser complementaria a los límites, porque las cosas pueden tener múltiples significados y sentidos (Cruz, 2014).

Despertar la creatividad en el alumnado a través del arte, las ciencias o el teatro en el ámbito educativo es un componente importante para el desarrollo de la creatividad. Además, el teatro promueve paralelamente, como vimos, la confianza en uno mismo, la expresión emocional, la comunicación, la imaginación, la creatividad y el trabajo en equipo (Raya, 2015). También, el aporte creativo de las dramatizaciones junto al trabajo colaborativo suponen formas eficaces de afrontar la educación intercultural (Oltra, 2015). Concretamente, es a través del trabajo literario con títeres el espacio óptimo que utiliza Oltra (2015) para trabajar la diferencia social, porque considera que los títeres son un elemento teatral que potencia la educación creativa.

En consecuencia, las narraciones son una fuente fundamental en la vida de las personas y especialmente de los niños, por su conexión con los sueños y fantasías, por su capacidad de hacer vivir aventuras y porque estimulan la capacidad de ver el mundo como algo inédito, como algo que se puede explorar infinitamente. Cuando se permite expresar todo esto, se fomenta el pensamiento divergente, la imaginación, la fantasía y la creatividad. Así, defiende Bruner (2004), el ser humano fabrica nuevas narrativas, para conformar su vida desde la asimilación y transformación de las historias que le llegan desde cualquiera que sea su medio: contadas, leídas, cantadas o en forma teatral.

2.5. Narraciones infantiles: los cuentos

Tradicionalmente los cuentos han sido las narraciones infantiles que se han transmitido oralmente desde generaciones. En la actualidad esta tradición se mantiene y, aunque los niños reciben los cuentos por muy diversos medios, la narración por parte de los padres siempre ha tenido mayor impacto emocional que por cualquier otro medio.

La Real Academia Española (R.A.E., 2012) indica que un cuento es una narración de ficción breve, así como la relación de un hecho falso o inventado, bien sea a través de la palabra o por escrito. Por su parte, Serrabona (2008) señala cuatro características principales de los cuentos:

- 1.Los cuentos suelen marcar un universo bipolar entre el mal y el bien, dándose un equilibrio entre ellos y triunfando finalmente el bien.
- 2.Los cuentos reflejan algunos de los temores de los niños, así como las ilusiones y esperanzas.
- 3.La tercera característica hace referencia a la capacidad de los cuentos para identificar y

concretar dichos miedos y su factible solución.

4. Los cuentos siempre tienen un final feliz, lo que supone la representación máxima de la esperanza, aunque en la vida real los conflictos no siempre tienen solución, en los cuentos siempre existe una salida esperanzadora, porque existe la magia como alternativa.

Con las siguientes palabras, Serranoba (2008) resume la importancia de los cuentos para que el niño canalice sus miedos y fantasías, permitiéndole por esta vía alcanzar un desarrollo favorable:

Los cuentos ayudan a elaborar las fantasías y miedos de la persona, para que no bloqueen su desarrollo integral, al tiempo que ayudan a estructurar el universo cognitivo, emocional y relacional del niño, por lo que su valor preventivo, pedagógico e incluso terapéutico es indudable (Serrabona, 2008, p. 62).

2.5.1. Las Narraciones infantiles y el desarrollo infantil

Los cuentos son esenciales en la vida del niño porque a través del lenguaje simbólico van aprendiendo y asimilando conceptos sociales y morales, dando cabida a la irracionalidad. Además, contribuyen al desarrollo del lenguaje, a la creación literaria y a la imaginación (Alabart y Martínez, 2016; Alias, 2010; Sandoval, 2005). El cuento infantil ayuda a construir sólidas estructuras en la fantasía del niño, reforzando su capacidad de imaginar desde los primeros años de vida. En consecuencia, los cuentos proporcionan un mapa afectivo del mundo, permitiendo un mejor entendimiento de las complejidades humanas desde el lenguaje simbólico (Rodari, 2006).

Los cuentos, por tanto, ayudan al niño en la consolidación de los procesos de simbolización, facilitando a su vez la asimilación de los acontecimientos narrados y vividos en una historia que van haciendo suya (Larbán, 2010). Esta especie de *autobiografía* se va construyendo desde la escucha y la interacción con el otro; por ello es una pieza clave en la socialización del niño, porque refuerza la capacidad de imaginar creando lazos de afectividad entre emisor y receptor. A su vez, permite al niño establecer puentes de comunicación entre lo real y lo imaginario, sin confundirlos. Esta *autobiografía* se enriquece jugando creativamente, aportando elementos nuevos que afiancen la historia como propia, llegando a poder contarse el niño a sí mismo dichas historias cuando lo necesita, sobre todo enlazándolo

a través del juego simbólico (Alias, 2010). De esta forma, la repetición y un tiempo de reflexión posterior sobre el cuento permite al niño asimilar la historia escuchada en la medida que resuelve y comprende los planteamientos del cuento, sin recibir explicaciones sobre el mismo. Es más positivo dar el tiempo de reflexión y repetición, que explicar al niño los significados y simbolismos (Alabart y Martínez, 2016).

Cuando esto es así, el niño pone en juego su fantasía y puede reconocerse a sí mismo en personajes del cuento, en sus peripecias y en la solución de sus dificultades, permitiéndole en muchos casos trabajar con los conflictos de su mundo interno. Por eso, el final de los cuentos es feliz para generar expectativas positivas en los niños sobre la resolución de los conflictos sociales y personales (Alabart y Martínez, 2016). Los niños al identificarse con los personajes de los cuentos viven experiencias y situaciones que les permiten tener mayor seguridad en sí mismos y mejorar sus niveles de integración social (Sandoval, 2005). Especialmente cuando los protagonistas de los cuentos son niños o adolescentes que suelen enfrentar a los peligros de la vida sin contar con la ayuda de los padres, superando los obstáculos que se les presentan en el camino de la vida con astucia, inteligencia, coraje, bondad, fantasía o magia, entre otras cualidades.

Este proceso de identificación con los personajes de los cuentos supone en el niño importantes beneficios para el desarrollo de su psiquismo y autonomía, pues implica estar creativamente a solas consigo mismo en ausencia del adulto, sin la angustia de la separación y de la pérdida, pensando de forma independiente (Larbán, 2010). Esto es así porque en las narraciones fantásticas abundan las transformaciones, en las que lo imposible se vuelve posible en la imaginación. Gracias a la fantasía permitida en la infancia, el héroe supera sus dificultades y los personajes tienen vida propia. Esos personajes que penetran en los relatos míticos de la mente de los niños serán los que podrán entrar en el mundo real de sus complejos y conflictos. De acuerdo con Larbán (2010), los cuentos estimulan la fantasía del niño, sin olvidar que tienen una función terapéutica porque a través de los cuentos reflejan sus experiencias, pensamientos y sentimientos. La función terapéutica se produce cuando los cuentos ayudan a superar ataduras emocionales por medio del lenguaje simbólico.

Por este motivo, Bruner (2002) defiende que la narración debe ser una actividad a fomentar tanto en la sociedad en general como en la escuela, debido a su carácter funcional en la estructuración mental de los oyentes. Cuando un sujeto narra a los demás o a sí mismo está organizando el conocimiento que le servirá de guía en el proceso de la elaboración y producción de sus recuerdos específicos desde la aportación personal generada ante los

olvidos de la historia narrada o escuchada.

2.5.2. *Los 12 cuentos: un recorrido evolutivo*

En línea con el proceso de identificación que tienen los niños en el proceso de escucha y asimilación de los cuentos, la maldad y la bondad plantean un problema existencial. Tales atributos no suelen estar presentes en una misma persona sino en dos personajes diferentes. Incluso suele ocurrir que el malo pierde y tiene su correspondiente castigo, de tal manera que se transmite al niño la convicción de que la maldad no es rentable. Los cuentos contribuyen a la educación cívica del niño, así como al aprendizaje y adquisición de normas éticas básicas. En consecuencia, se puede observar que los personajes de los cuentos no tienden a ser ambivalentes, porque no son buenos y malos al mismo tiempo, como el hombre es en la vida real. Esta particularidad ayuda al niño a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos caracteres (Larbán, 2010).

En base a este proceso, Henche (2011), autora del *Psicodrama simbólico*, muestra un recorrido evolutivo del desarrollo del niño a través de 12 cuentos clásicos, centrándose en la progresión de la maldad (la sombra) y bondad (el viaje del héroe) reflejada en los personajes de dichos cuentos. Los 12 cuentos establecen una línea divisoria entre el bien y el mal, que va transformándose y evolucionando de forma progresiva desde la seriación de los cuentos. Así, a medida que éstos muestran contenidos y retos de niveles evolutivos superiores, la línea divisoria va difuminándose hasta llegar a desaparecer, hasta encontrar cualidades buenas y malas en el mismo personaje. Bettelheim (citado en Henche, 2011) confirma que dicha polaridad de lo bueno y lo malo ayuda al desarrollo infantil en el proceso de construcción del yo y de resolución de aspectos conflictivos, inherentes a todo desarrollo humano.

Los 12 cuentos clásicos y el orden cronológico reflejo del desarrollo evolutivo del niños es el siguiente: 1. *Los Siete Cabritillos y el Lobo*, 2. *Caperucita Roja*, 3. *Los Tres Cerditos*, 4. *La Casita de Chocolate*, 5. *Pulgarcito*, 6. *La Reina de las Abejas*, 7. *El Patito Feo*, 8. *Pinocho*, 9. *La Cenicienta*, 10. *La Bella Durmiente*, 11. *Blancanieves*, 12. *La Bella y la Bestia*.

Henche (2011) explica el proceso de equilibrio entre el bien y el mal a través de los diferentes personajes de los cuentos hasta unificarse en un mismo ser a lo largo de estas tres fases, que pasamos a describir a continuación:

1. Primera fase. Los tres primeros cuentos (*Los Siete Cabritillos y el Lobo*, *Caperucita*

Roja y Los Tres Cerditos) inician el proceso de separación y diferenciación del adulto. En ellos la *sombra* se plasma a través del personaje *parahumano* del lobo, que representa lo que aun no está humanizado, y el aspecto destructivo y depredador de la naturaleza humana. En estos tres cuentos, Henche (2011) reflexiona sobre la clara diferenciación entre los aspectos negativos de la *sombra* y su distanciamiento del *yo* y del sí mismo, que aun no han adquirido los niños. Igualmente, la lucha contra el lobo evoluciona, desde la protección de la madre para poder vencerlo hasta finalizar con la ayuda del cazador. Por otra parte, *El cabritillo pequeño* representa el apego genuino a una *buena madre*, la prudencia y la autoprotección ante una situación que aun no se tiene capacidad de resolver por uno mismo. El reloj simboliza la primera conciencia del tiempo, así como la aceptación del paso del mismo. Por su parte, *Caperucita* introduce una separación mayor con respecto a la figura materna, al iniciar un recorrido en soledad por el bosque. La abuela es el símbolo de la unión de *Caperucita* con los saberes antiguos y profundos de la especie. Finalmente, la protección se muestra en el último cuento de la triada con el *cerdito mayor*, con la construcción autónoma de un ámbito fuerte y seguro que no va a permitir la irrupción del lobo en el interior, así como la astucia y el trabajo en su tarea de confundirle y escapar de su amenaza. Además, muestra las nuevas cualidades y capacidades adquiridas: el esfuerzo, la constancia, la espera y el trabajo.

2.Segunda fase. En los cinco siguientes cuentos se inicia el desarrollo de la autonomía, se refleja la soledad y el enfrentamiento y la superación del miedo. En los dos primeros cuentos de esta fase (*La Casita de Chocolate* y *Pulgarcito*) el personaje del lobo y lo que representa es sustituido por la bruja y el ogro. Estos personajes son más cercanos al ser humano y poseen la característica de tener predilección por comer carne humana y, muy especialmente, de niños. El rasgo común en los dos cuentos es que refleja la inteligencia y perseverancia de los niños protagonistas, por eso se valora más su capacidad para escapar y vencer a los personajes amenazantes. En *La casita de chocolate* se produce una primera integración de los elementos masculinos y femeninos. En *Pulgarcito* se aporta una evolución del pensamiento con la aparición de la conciencia, de la capacidad de ver y de analizar.

El sexto cuento (*la Reina de las Abejas*) cierra un ciclo, y los personajes que representan a la *sombra* son ya humanos, que corresponden a los dos hermanos mayores del héroe. Los tres hermanos de la historia son del mismo sexo y dos de ellos

representan la *sombra* del tercero, el pequeño. En este cuento, el hermano pequeño, *Bobillo*, impide que sus hermanos pongan en práctica sus tendencias destructivas hacia la naturaleza. Por esto, *Bobillo*, el hijo pequeño y desvalorizado, es el que desentierra los valores perdidos, mostrando un vínculo de comunión con la naturaleza. Las bodas de *Bobillo* y sus hermanos con las princesas suponen el nacimiento a un nuevo ciclo en el que lo femenino se recupera y se integra. Posteriormente, la triada de cuentos (*El Patito Feo*, *Pinocho* y *la Cenicienta*) nos reflejan la *sombra* como la adversaria que está en el propio mundo y en los propios personajes. Especialmente en *el patito feo* y en *Pinocho*, sus protagonistas sufren una búsqueda de su identidad, mostrando una transformación a lo largo del desarrollo del cuento. El *patito* es un ser rechazado y desde su soledad encuentra situaciones adversas en grupos y culturas. Se debe enfrentar con aspectos duros y especialmente difíciles de la vida, como la soledad, la diferencia, el rechazo, la injusticia e incluso la muerte. Por su parte, *Pinocho* es presa de la adversidad del mundo, a través del engaño sufrido por las personas que representan la maldad. Debido a la ingenuidad, el desconocimiento de los humanos y la falta de consciencia, *Pinocho* incurre en la mentira y deberá superar toda adversidad en su progresivo desarrollo como persona. En *Cenicienta* la *sombra* se representa con personas más cercanas que en los anteriores cuentos y del mismo sexo, que son las dos hermanastras y la madrastra.

3. Tercera fase. Los tres últimos cuentos de la serie (*Blancanieves*, *La Bella Durmiente* y *La Bella* y *La Bestia*), que corresponden a la tercera fase, se caracterizan por la transformación y la sucesión generacional. Además, se configura una nueva identidad con el encuentro del otro o del amor y el desarrollo de la capacidad empática. El personaje de la madrastra se repite en *Blancanieves* y representa todos los aspectos más terribles de la naturaleza humana, puesto que, celosa y rabiosa por la belleza y juventud de su hijastra, desea su muerte y así lo ordena, aunque *Blancanieves* lo descubre, la buena voluntad del cazador la salva. En *La bella durmiente*, el arquetipo más puro de la *sombra* es el *hada 13* que cae fuera del dominio de las horas, de los días, de los años y simboliza la muerte. Después de recibir a las 11 hadas de la vida aparece el *hada 13* y vaticina la muerte de la princesa. Ante ello, el *hada 12* sólo puede transformar la muerte en un sueño profundo de 100 años, del que será despertada por un beso de amor verdadero. Se establece un puente entre la vida y la muerte gracias al sueño. Finalmente, el personaje de la *bestia*, en el cuento de *La bella*

y *la bestia*, nos muestra la lucha del ser humano por integrar sus aspectos negativos y desconocidos, puesto que el propio personaje lleva en sí mismo a su adversario interno, su sombra. La lucha y angustia de *La bestia* se produce por su incapacidad para escapar a su hechizo y poder convertirse en ser humano, que sólo puede alcanzar si es capaz de amar y ser amado con el aspecto de una bestia. Este proceso de aceptación de sí mismo, de integración de la propia *sombra*, es el reto para llegar a ser una persona completa.

Desde el punto de vista de Henche (2011), empezar a trabajar en la representación con estos cuentos desde la infancia posibilitaría a los niños una toma de contacto con estos contenidos conflictivos, difíciles y agresivos, que les permitiría tener un primer contacto o vía para aceptarlos y superarlos. En los grupos de “Psicodrama simbólico”, desarrollados por Henche se potencia el encuentro y la asimilación de la adversidad o *sombra*, promoviendo el acercamiento al desarrollo de los propios contenidos personales.

2.5.3. Representación de cuentos infantiles: cuentos motores

La representación de cuentos, como apoyo al desarrollo psicomotriz de los niños, o como complemento en áreas como la Educación Física, es lo que se ha denominado *cuentos motores*. Esta modalidad de improvisación de cuentos es una herramienta didáctica utilizada especialmente para la etapa de Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria.

Según Conde (2001), el *cuento motor* es un cuento jugado, un cuento que el grupo de niños vivencia con unas características y unos objetivos propios. Por otro lado, Villegas y García (2010) hablan del *cuento motor* para referirse a un relato que remite a un escenario imaginario donde los personajes cooperan entre sí, vivenciando una aventura dirigida a alcanzar unos objetivos compartidos con los que los niños se puedan sentir identificados.

Desde las propuestas narradas, los estudiantes participan motrizmente, emulando a los personajes del propio cuento. Así, Alías (2010) considera al *cuento motor* una herramienta metodológica de enormes posibilidades para utilizar en cualquiera de las áreas del currículo, pero especialmente en las relacionadas con la expresión y representación, como son el área de Educación Física, Educación Artística o Lengua en Educación Primaria. Nos aporta que este recurso puede ser útil en cualquiera de los ámbitos de la Educación Infantil, que fomenta de manera extraordinaria la imaginación, la socialización y la motricidad del alumno. Especialmente en las sesiones de Psicomotricidad de Educación Infantil, los *cuentos motores* suponen un recurso didáctico muy efectivo.

En el *cuento motor*, el adulto narra un cuento y los niños van representando e interpretando lo que va ocurriendo. Ruiz-Omeñaca (2011) lo define como:

Narración breve, con un hilo argumental sencillo que remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando personajes, desde la acción motriz dotada de significado y vivenciada desde la distintividad personal (p.19).

Conde (2001, pp. 19-20) plantea que el cuento motor debe perseguir los siguientes objetivos:

- 1.Hacer al niño protagonista, desarrollando su conducta cognitiva, socioafectiva y motora.
- 2.Desarrollar los elementos psicomotores básicos (esquema corporal, lateralidad, estructuración espacial y temporal, y ritmo), las cualidades motrices coordinativas (coordinación y equilibrio), las habilidades básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, recepciones y giros), y las habilidades genéricas (bote, conducciones, golpesos, etc.)
- 3.Globalizar la enseñanza de las áreas musical, plástica, dramatización y lengua, entre otras, partiendo del centro de interés: el cuento.
- 4.Descubrir el propio cuerpo como vehículo de comunicación.
- 5.Enfrentar al alumno a la toma de sus propias decisiones en cuanto a expresión y movimiento, tomando conciencia de su cuerpo y del espacio que le rodea.
6. Globalizar la enseñanza mediada por otras áreas, principalmente la Música, Plástica y Educación Física.

En resumen, trabajar con *cuentos motores* implica trabajar competencias motrices que globalizan la enseñanza en todas las áreas y donde las experiencias son más enriquecedoras para los niños. Por este motivo, los cuentos representados teatralmente refuerzan la asimilación de los contenidos porque los vivencian corporalmente a través del movimiento y de todo su cuerpo (Serrabona, 2008). De esta forma, los *cuentos motores* favorecen la interdisciplinariedad, puesto que educan desde la globalidad personal, estimulan el desarrollo de la creatividad, muestran un carácter flexible sobre la exploración de la acción motriz, permiten integrar actividades, juegos, desafíos y opciones metodológicas de carácter cooperativo, abriéndose a la interculturalidad y al fomento de valores (Ruiz-Omeñaca, 2008).

Además, la participación activa de los estudiantes, así como, en la exploración de nuevas alternativas lleva consigo una implicación cognitiva donde se integran emociones y sentimientos (Ruiz-Omeñaca, 2009).

Por otro lado, Serrabona (2008) plantea la importancia de la identificación que se produce durante la escucha y representación de los cuentos. Indica que cuando el niño se relaciona con los cuentos se retrotrae a situaciones de su vida personal y da entrada a sus fantasías y a peripecias que jamás podría inventar él solo. Así, el niño, al identificarse con los protagonistas de los cuentos, comienza a comprender más fácilmente sus propias dificultades y a considerar la idea de que él también puede superarlas. Cuando el niño elige de manera espontánea a uno de los personajes del cuento como protagonista, con el cual se identifica, absorbe de él aspectos, propiedades y atributos fundamentales de su personalidad. Así, cuando el héroe se ve inmerso en situaciones peligrosas y acaba por solventarlas, el niño percibe que a él le puede pasar lo mismo, y siente gran sensación de alivio. Piensa confiadamente que sus propias angustias, sean parecidas o no a las del héroe, también desaparecerán, y todo acabará con un final feliz, como ocurre en los cuentos (Alabart y Martínez, 2016; Henche, 2011; Larbán, 2010; Sandoval, 2005).

La representación de los cuentos también ha sido utilizada con estudiantes de ciclos superiores de Educación Primaria y Secundaria, orientándose especialmente a trabajar la cooperación en el grupo de iguales. En este sentido, la representación de conflictos socio-morales a través de los cuentos supone una metodología idónea para que los estudiantes mejoren las relaciones sociales, favoreciendo a su vez la integración en el aula.

Por último decir que Martínez-Cuenca (2007) establece los siguientes criterios metodológicos para que un *cuento motor* sea efectivo: el maestro debe conocer el cuento con anterioridad; utilizar un lenguaje sencillo y accesible; el maestro se integra en la acción como uno más y la sesión debe poseer una estructura lógica (animación, fase principal, vuelta a la calma y charla con los niños), sin durar más de media hora.

2.6. Alternativa explicativa sobre el aporte teatral

Una de las trascendencias del pensamiento narrativo es que implica una “predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa” (Bruner, 2002, p. 58). De acuerdo con este planteamiento, las personas actúan y son en función de las narraciones que se dicen a sí mismos. La construcción del yo como identidad personal es un tema que se ha

venido tratando desde el nacimiento de la psicología, pero es Bruner (2004) quien nos habla de la construcción del *yo* como resultado de las autonarraciones. Es decir, de los relatos que la persona se cuenta a sí misma.

Si tratamos de encontrar cómo tiene lugar este proceso de integración narrativa, Bruner (2004) observa que el ser humano elabora y comprende relatos como algo natural desde la simple traducción del texto, pero se plantea la necesidad de algo que nos permita ampliar la comprensión del mensaje y elevar su significado al combinarlo con las ideas propias y personales. Su propuesta justificativa sobre la naturalidad comprensiva de textos le llevará a definir un concepto de alta complejidad, el concepto de *subjuntivización* de la realidad, que básicamente hace referencia a la capacidad de presuponer y asimilar alternativas a una realidad simbólica, bien sea desde la lectura o bien desde la visualización del teatro o el cine.

Para comprender mejor el concepto, haremos referencia al principio de “Colaboración” definido por Grice (citado en Bruner, 2004), que rige una conversación ordinaria. Según este principio, durante un diálogo o conversación se dan máximos de calidad, cantidad y concisión, que permiten transgredirlas con el fin de decir más de lo mostrado o incluso modificar el significado de la narración. Bruner (2004) plantea que estas transgresiones intencionales o elementos implícitos de la conversación potencian el desencadenamiento de la presuposición, como elemento de la *subjuntivización*. Además, al aspecto informal que rige los intercambios lingüísticos facilitan el empleo de estas presuposiciones, buscando una interpretación de la locución para darle sentido. Todo ello, da lugar a la producción de nuevas ideas y asociaciones que se integran en el pensamiento de la persona, especialmente cuando el mensaje está incompleto o le falta claridad de expresión.

Por este motivo, el contenido de dichas narraciones que proviene de la experiencia vivida, imaginada o de pensamientos subjuntivizados desde otras narraciones evocadas, será el que determine las autonarraciones de la identidad o autoconcepto (Bruner, 2004). Esto es, “la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner, 1997, p.12). Este pensamiento individual determinado socialmente irá en el futuro evolucionando gracias al proceso de *subjuntivización*. De acuerdo con Bruner (2004), este proceso será el que permitirá a la persona presuponer desde el contexto o narraciones que le rodea, generando nuevas narraciones desde la libertad de pensamiento y de la creatividad de la persona. Estas narraciones, enriquecidas en la medida

en que se conviertan en autonarraciones, formarían parte de los distintos determinantes del autoconcepto y la autoestima de la persona.

En la sociedad actual existe una intensa exposición a productos culturales artísticos como la literatura, los relatos audiovisuales y la publicidad entre otros, entroncados a su vez en la tradición oral de historias, que consumimos con fruición y cotidianidad serían influencias que afectan a nuestro sistema cognitivo-emocional de forma aleatoria. Dichas influencias sobre la estructuración del pensamiento individual las señalaba ya Bruner (2004) al decir que los procesos lingüísticos y cognitivos se moldean culturalmente y guían los relatos del sí mismo en la vida narrativa. De esta manera, dichos procesos alcanzan el poder de estructurar la experiencia, de organizar la memoria, de segmentar y construir los eventos mismos de la vida. La persona se percibe, entonces, desde narraciones autobiográficas. Estos procesos lingüísticos y cognitivos que se moldean culturalmente están determinados por diferentes componentes hasta conformar una unificación en el pensamiento social que Bruner (2004) denomina “psicología popular”.

Por su parte, los cuentos aportan a dichos procesos valores que se van adaptando a los nuevos pensamientos sociales que, desde los cuentos tradicionales, se versionan o subjuntivizan arrastrando el sentir de la sociedad actual y que intervienen en la estructuración del pensamiento humano influyendo en el desarrollo infantil (Falcón, 2013; Larbán, 2010). De esta manera, y de modo natural, desde pequeños los cuentos, historias y narraciones se van integrando en la persona conformando su personalidad desde las autonarraciones que, a su vez, determinan su identidad (Esteban, 2009).

Desde este enfoque podemos ver cómo Falcón (2013), al realizar un estudio comparativo sobre diferentes series televisivas infantiles, observó la evolución y las adaptaciones a la realidad actual de los contenidos que mostraban al público. Destaca cómo se realizaban aspectos de los cuentos originales y se modificaban otros, aportando reflexiones sobre los mecanismos emocionales. Así, el cuento infantil es una de las primeras herramientas sociales con que se codifica la transmisión de las expectativas grupales sobre el desarrollo, el comportamiento y la convivencia (Falcón, 2013). Además, los cuentos constituyen el primer eslabón del complejo conjunto de narraciones y mitos compartidos con los cuales las sociedades abordan elementos esenciales para el desarrollo de sus individuos (Schaefer, 2012).

La narración, añade Bruner (2004), aporta al oyente o lector significados que él

mismo transforma y acepta en su mundo modificado por relatos anteriores. Las historias personales están estructuradas por tiempos históricos y mundos individuales, que están profundamente influenciados por la manera como la gente construye, cuenta y escribe sus propias experiencias, ambientadas dentro de un contexto histórico. De esta manera, el análisis de la narrativa permite comprender la manera en la que los alumnos construyen sus identidades (Guerrero, 2011).

Desde esta misma perspectiva de Bruner (2004), para poder construir significados las personas usan sistemas simbólicos que van aprendiendo en el transcurso de su vida. Así pues, el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente (Vielma y Luz, 2000). Si la narración es uno de estos sistemas, ya arraigada en el lenguaje y en la cultura desde tiempos remotos, la narración entonces se identifica como el método que permite construir significados, organizar la experiencia, recordarla y comunicarla a otros.

En este sentido, este epígrafe pretende mostrar cómo el teatro influye en el desarrollo de la identidad personal en base al proceso de *subjuntivización*, como elemento que permite a la persona presuponer y generar nuevas alternativas desde el lenguaje simbólico. Bruner (2004) defendía que dicho proceso tiene lugar desde cualquier medio que muestre un lenguaje simbólico como “las palabras, el cine, la animación abstracta, el teatro...” (p. 31). Por este motivo, el proceso de *subjuntivización* también se produce durante el teatro, donde la persona se implica tanto conductual como psíquicamente. Este hecho supondría que durante la improvisación teatral, al igual que se produce con los cuentos motores (Alias, 2010; Larbán, 2010) la persona se dejaría llevar conductualmente mediante la improvisación de actuaciones sobre el escenario, dejando aflorar su imaginación desde la *subjuntivización* del cuento representado. El planteamiento posterior sería considerar si dichas improvisaciones posibilitan la integración de lo ocurrido en el recuerdo de la persona, como aporte a sus nuevas narraciones personales. Este planteamiento se podría confirmar al atender a Bruner (2004) cuando defiende que las alianzas entre los contenidos metafóricos y las nuevas creaciones de las personas se generan desde el disfrute de la lectura y la combinación aleatoria con sus propias autonarraciones.

Por otra parte, Bruner (2004) plantea que la “gran narración” consiste en abordar conflictos humanos que permitan ser accesibles a los lectores, pero presentados con la suficiente subjuntividad como para que el lector pueda reescribirlos, potenciando de esta

forma su imaginación. De acuerdo con esto, el único modo de poder recuperar la coherencia, cuando ocurre un suceso que rompe lo cotidiano, es a través de las historias, relatos o narraciones que permiten conferir al hombre la intencionalidad y explicar estos sucesos a sí mismo (Esteban, 2009).

Los componentes narrativos implican el uso de determinadas propiedades discursivas que modifican la realidad humana. Estas propiedades fueron las definidas por Bruner, como la presuposición, que es la creación de significados implícitos y no explícitos, la subjetivación que se produce desde la conciencia de los personajes y la perspectiva múltiple simultánea del mundo, que conforman la *subjuntivización* de la realidad y permiten dicho cambio en la realidad individual (Serna y Vargas, 2014).

En este sentido, Stein (2015) realizó un estudio longitudinal con el objetivo de analizar las narraciones que se producían desde la combinación oral entre la diada niño-cuidador. Los resultados mostraron cómo las narraciones en colaboración tenían un alto potencial para promover diferentes aspectos del desarrollo infantil, en particular aspectos relativos al desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Los niños que participaron en el estudio, elaboraban junto con sus cuidadores, narrativas en las que se enfatizaba la interpretación y el posicionamiento personal frente a los eventos.

2.7. Resumen capítulo 2

A lo largo de la historia, pedagogos y directores teatrales han estado de acuerdo en la importancia de las técnicas teatrales para el desarrollo de la personalidad del actor. Grotowsky y Stanislavski fueron dos de los directores y autores teatrales que permitieron que las artes escénicas se establecieran como disciplina estructurada. Desde su experiencia en el campo del teatro pudieron observar y teorizar aspectos del desarrollo integral del ser humano y de la búsqueda de la identidad personal. En los años 1960 y 1970 es cuando estos creadores dan a conocer sus propias líneas de trabajo, incidiendo en la praxis escénica y en la formación teatral actual (López Antuñano, 2013; Fernández y Montero, 2012).

A lo largo de la historia, el teatro ha sido aplicado terapéuticamente como una metodología que posibilita el crecimiento personal y permite la resolución de problemas, especialmente emocionales. Fernández y Montero (2012) aportan una muestra del teatro terapéutico desde diferentes corrientes humanistas. Plantean cómo el teatro incita a la persona a hacer algo diferente, a correr riesgos, a traspasar límites imaginarios; al igual que la terapia

ayuda a recuperar el aliento del que se arriesga a moverse y cambiar. El modelo de teatro terapéutico más destacado es el *Psicodrama* de Moreno (1954), que supuso pasar de la palabra a la acción o representación y del tratamiento individual al grupal. Por su parte, Blatner (2013) presentaba el *Psicodrama* como un método de psicoterapia, en el cual los pacientes representaban los acontecimientos relevantes de su vida en vez de simplemente hablar sobre ellos. Este hecho implicaba explorar en la acción los acontecimientos históricos y las dimensiones psicológicas no abordados habitualmente en las relaciones sociales. El enfoque de Moreno se orienta, por tanto, hacia la terapéutica de las relaciones interpersonales, a partir de los vínculos que se establecen cuando dos personas interactúan en la representación de ciertos roles y en una situación determinada (Bezanilla y Miranda, 2012).

En este capítulo se hace un análisis de las técnicas de la improvisación como una modalidad de teatro con identidad propia, que se rige por unos principios fundamentales útiles para la liberación del actor en el escenario (Renaudin, 2012; Romero y Merchán, 2008). Estas técnicas, que se continúan utilizando en la actualidad, incluyen diferentes estrategias dirigidas a la armonía individual desde el equilibrio grupal. Una de estas técnicas es la llamada *principio del Balancín* (Johnstone, 1990), que equilibra el estatus de los actores del grupo y facilita la cooperación. Cuando en un grupo todos pueden asumir los distintos roles, estarán trabajando desde una perspectiva de igualdad que permite el *balanceo* del estatus y potenciar mayores alianzas personales.

A continuación exponemos diferentes estudios que defienden y muestran la aportación del teatro al desarrollo integral de la persona (García-Huidobro, 2016; Vieites, 2016, 2014; Motos, 2014; Porto y Kafrouni, 2013; Orozco, 2012; Onieva, 2011; Robles y Civila, 2010; Guillén, 2009; Tejerina, 2005), para posteriormente hacer referencia de manera específica a estudios y aportes sobre la funcionalidad del teatro en la competencia social y la inclusión (Morán, Ruiz y Marín, 2016; Quirante y Curiel-Marín, 2014; Guillén, 2009; Henche, 2009; Motos, 2009; Palacios, 2009; Díaz-Aguado, 2004), la autoestima (Raya, 2015; Onieva, 2011; Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira, 2011; Navarro, 2009; Ferkany, 2008; Alcántara, 2005; Esteban, 2009; Bruner, 2004) y la creatividad (Raya, 2015; Oltra, 2015; Cruz, 2014; Robles y Civila, 2010; Laferrière y Motos, 2003).

En este capítulo también planteamos la importancia de la literatura infantil en el desarrollo del niño, especialmente los cuentos, así como su representación en el ámbito educativo. Una modalidad de improvisación de cuentos en Educación Infantil y Primaria es a

través de los cuentos motores (Ruiz-Omeñaca, 2011; Alías, 2010; Villegas y García, 2010; Conde, 2001). Diferentes estudios reflejan su efectividad en la adquisición de la psicomotricidad infantil. Por su parte, Ruiz-Omeñaca (2008) añade que los *cuentos motores* favorecen la interdisciplinariedad, puesto que educan desde la globalidad personal, estimulan el desarrollo de la creatividad, muestran un carácter flexible sobre la exploración de la acción motriz, permiten integrar actividades, juegos, desafíos y opciones metodológicas de carácter cooperativo, abriéndose a la interculturalidad y al fomento de valores.

Finalmente se ha planteado una propuesta explicativa que, en definitiva, pretenden identificar cómo el proceso de *subjuntivización* de Bruner (2004) está implicado en la representación teatral. El concepto *subjuntivización* posibilita la evolución del pensamiento humano en la medida en que dicho proceso potencia la imaginación, puesto que la mente humana al verse expuesta a material simbólico incita a la presuposición de nuevos significados. Así pues, el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente (Vielma y Luz, 2000). De acuerdo con Bruner (2004), este tipo de asociaciones se producen espontáneamente en diferentes ámbitos: la lectura de textos narrativos, el visionado de cine o teatro, e incluso en el transcurso de una conversación. Cuando esto ocurre, la persona dispara su imaginación entrelazando recuerdos o hechos con el material simbólico expuesto y que será el detonante del proceso de *subjuntivización*.

CAPÍTULO 3

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

3.1. Introducción

3.2. El teatro como recurso educativo

3.2.1. La pedagogía teatral

3.2.2. Asignatura innovadora basada en el teatro

**3.2.3. Diferentes ámbitos de aplicación: estudiantes, profesores y
padres**

3.3. La educación teatral como campo de investigación

3.4. Resumen capítulo 3

CAPÍTULO 3. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

3.1. Introducción

De acuerdo con Vieites (2016), desde finales del siglo XIX cobraron fuerza dos líneas de trabajo que incidieron en el reconocimiento de la dimensión educativa del teatro. La primera se proponía recuperar el juego como herramienta educativa a partir de las aportaciones de Spencer (1873), Froebel (1885) o Groos (1901). La segunda línea de trabajo pretendía atender a las implicaciones educativas de lo que se comenzó a denominar “instinto dramático” o “impulso dramático” (James, 1905), reconociendo así la tendencia del ser humano a realizar juegos dramáticos en su proceso de desarrollo (Elkonin, 1985). Paralelamente se gestaba el movimiento conocido como “Drama in Education” (Bolton, 1984). La función educativa del teatro aparece una y otra vez en la obra de MacKaye (1909), comparando en diferentes momentos el servicio que ofrecen las universidades y el que debieran ofrecer los teatros, pues entiende que ambos son educativos. Defiende la necesidad de la formación del público en relación a las funciones cívicas desde la creación dramática. Al mismo tiempo, Vieites (2016) indica que la lectura de las obras de MacKaye invita a profundizar en ámbitos de investigación relevantes en el campo de la educación, especialmente la teatral. Algunos de dichos campos se señalan a continuación:

- 1.El concepto de instinto teatral. Se vincula con la capacidad de improvisación y con la resolución de problemas. Desarrollar el instinto teatral supone despertar las capacidades expresivas, creativas, comunicativas y sociales del individuo, fortaleciendo su capacidad para generar en todo momento una dramaturgia de la situación.
- 2.El desarrollo de la organización teatral. El teatro como disciplina semejante a la organización escolar debiera ocuparse de la estructura y ordenación posible del campo teatral y del sistema que configura.

En el ámbito educativo, la funcionalidad de las artes escénicas se ha venido defendiendo desde una triple vertiente (Cutillas, 2006; Motos, 2009 y Vieites, 2014): como puesta en escena de una obra teatral, como metodología de motivación para el aprendizaje de contenidos y como proceso de enseñanza-aprendizaje que interviene en el desarrollo de

habilidades personales, sociales y emocionales en los estudiantes. En la actualidad, en algunos países americanos de habla hispana, especialmente en Chile, se trabaja el teatro en los centros educativos a través de la llamada *pedagogía teatral* (García-Huidobro, 2000).

3.2. El teatro como recurso educativo

Diferentes autores han venido proponiendo la inclusión del teatro de manera reglada en la educación infantil y juvenil. Algunos de ellos se muestran en la Figura 2

ENFOQUES	Cutillas (2006)	Motos (2009)	Vieites (2014)
•MATERIA	• como asignatura optativa	• como materia o asignatura	• general
•RECURSO	• como recurso pedagógico en las diversas áreas o materias	• como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias	• aplicada
•PRODUCTO	• como animación sociocultural del centro con su entorno	• como espectáculo o producto artístico.	• específica (elemental, complementaria y especializada)

Figura 2. Diferentes enfoques para integrar el teatro en la educación. Elaboración propia.

Los tres autores que se aportan en la Figura 2, Cutillas (2006), Motos (2009) y Vieites (2014), plantean una triple vertiente para la inclusión del teatro en la educación, bien sea como asignatura, o bien como recurso pedagógico o como producto artístico. Estos autores, entre otros, han venido aplicando las técnicas teatrales en su función docente en diferentes provincias Españolas.

A continuación pasamos a detallar la funcionalidad del teatro en el proceso de enseñanza-aprendizajes a través de las publicaciones de dichos autores.

Desde la Universidad de Valencia, Cutillas (2006) hace una propuesta didáctica para la enseñanza de la dramatización y el teatro en la Educación Secundaria. De forma extensa y fundamentada pedagógica, psicológica, sociocultural y antropológicamente propone como objetivo principal mostrar la necesidad y la aportación del teatro al desarrollo personal y académico de los alumnos. Para ello, considera que sería necesaria su inclusión en la educación de manera más reglada y estructurada. Plantea un proyecto didáctico y un diseño curricular, con el objetivo de cubrir tres aspectos principales: como asignatura optativa, como recurso pedagógico en las diversas áreas/materias, y como animación sociocultural del centro

con su entorno. Para su propuesta, Cutillas (2006) realizó un diseño cuasi-experimental para estudiar las variables del proceso. Aprovechó tanto la participación y la observación directa del profesorado a lo largo de casi 20 años de docencia como el material acumulado durante dichos años. En los últimos cuatro años del estudio realizó entrevistas a 14 psicopedagogos, encuestas a 22 profesores de Educación Primaria, grupos de discusión con 22 profesores de Educación Secundaria y encuestas a 47 padres y madres de estudiantes, todos ellos procedentes de Valencia y zona metropolitana. También realizó encuestas a 108 estudiantes de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, donde se aplicó este proyecto. En su propuesta de incluir el teatro en el sistema educativo, expone los resultados de su investigación. La idea principal que defiende hace referencia a la aportación que ofrece el teatro a toda la comunidad educativa: la dramatización favorece un cambio de actitud hacia el aprendizaje, además de modificar la metodología y el concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Motos (2009) plantea una triple vertiente de la utilidad del teatro en el ámbito educativo:

1. Como materia o asignatura. El teatro como materia de enseñanza en la educación no debe consistir solamente en hacer y ver teatro. Motos (2009) considera mejor optar por enfoques flexibles y didácticamente más ricos, centrados en el proceso de investigación y aprendizaje, que permitan compartir y aportar ideas en el proceso de creación. En definitiva, defiende que la finalidad de la materia optativa *Dramatización/Teatro* sea constituir un proceso de aprendizaje de la expresión dramática, la comunicación grupal y la creación a través del juego teatral.
2. Como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias. La dramatización y las estrategias didácticas teatrales por su carácter interdisciplinario constituyen un instrumento didáctico eficaz para desarrollar diferentes competencias, tales como: la comunicación, la lingüística, la cultural y artística, la social y ciudadana, el proceso de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, entre otras.
3. Como espectáculo o producto artístico. El teatro entendido como espectáculo es una actividad que busca un producto artístico. En este sentido, el teatro requiere de la repetición que a través de los ensayos supone un proceso de aprendizaje. Además, conlleva la aparición de los distintos roles tanto de actor, director, escenógrafo o crítico como de espectadores. En la adolescencia, el joven comprende la función

comunicativa de cada uno de los roles asumidos, integrando cada uno de ellos en el conjunto del espectáculo. Además de la implicación en la representación de una obra teatral, la enseñanza del teatro implica leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro. Todo ello permite a los estudiantes adquirir la capacidad de ser un espectador activo y reflexivo capaz de valorar y disfrutar de las obras de arte. Se trata de conseguir que los jóvenes comprendan y aprecien las obras artísticas que les permitan entender el arte de la sociedad en que viven.

Por otra parte, uno de los planteamientos más actuales en la literatura científica es el aportado por Vieites (2014), el cual realiza una propuesta sistematizada de la educación teatral. La taxonomía que presenta supone tres niveles de educación teatral: general, aplicada y específica. La educación teatral de carácter general estaría orientada a la formación integral del ser humano. Tendría un carácter propedéutico que no se vincularía con la formación profesional del teatro y estaría presente desde la Educación Infantil hasta cursos de desarrollo personal para adultos. La educación teatral aplicada tendría un carácter procedimental e instrumental para otros procesos de enseñanza y aprendizaje no propios de lo teatral, pero que admiten diversos desarrollos en ámbitos de la formación inicial y permanente. Por último, la educación teatral específica supondría diferentes niveles de profundización: elemental, complementaria y especializada. Vieites (2014) insiste en que la formación específica supondría una educación inicial y estimuladora desde la educación reglada o escuelas municipales que permitieran orientar hacia la formación como profesional de las artes escénicas.

Por su parte, Laferrière y Motos (2003), al igual que Navarro (2006), entre otros, concretan las posibilidades del teatro como instrumento de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo en los siguientes aspectos:

- 1.El teatro permite al estudiante implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y, en consecuencia, a aprender más profunda y significativamente. Las técnicas dramáticas originan un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo, por lo que proporcionan la oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales. De esta manera, el alumno tendría una experiencia simultánea en todos los planos de su persona y no limitaría el aprendizaje a una mera experiencia intelectual.
- 2.El teatro permite que el estudiante se meta dentro del relato e interactúe con conceptos,

personajes o ideas. Este hecho potencia y aumenta la comprensión del material y de los textos.

3. La práctica teatral promueve el lenguaje y el desarrollo del vocabulario.
4. El teatro estimula la imaginación y el pensamiento creativo, permitiendo que los estudiantes fomenten un pensamiento más crítico. Se produce un uso más elevado de procesos cognitivos y se utilizan las inteligencias múltiples.
5. La utilización del teatro como recurso educativo permite manejarse en diferentes dimensiones y habilidades. Para esta práctica los estudiantes tienen que pensar, organizar y sintetizar la información, interpretar ideas, crear nuevas ideas y actuar de manera cooperativa con otros compañeros.
6. Las técnicas dramáticas suele ser más lúdicas y creativas, lo que da un mayor sentido de la propiedad sobre el aprendizaje del alumno. En este ámbito, el profesor reduce su protagonismo y permite que el alumno sea el foco central.
7. El teatro trabaja en el ámbito del lenguaje total, puesto que se da la interrelación de las distintas artes como son: literatura, música, pintura, la danza y el canto.

Por su parte, Navarro (2006) destaca que el valor educativo de la dramatización proviene de las aportaciones que ésta hace al currículo escolar transmitiendo valores, mejorando las habilidades comunicativas, expresivas y creativas en diferentes áreas, así como el desarrollo de diferentes formas artísticas.

Sin embargo, si tenemos en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere una actitud por parte de los estudiantes plenamente activa que les permite ir reforzando, transformando y asimilando la información que se les transmite (Bruner, 2002), sería importante atender a metodologías activas, como la improvisación teatral. Esta metodología tiene mayores componentes motivadores para los alumnos pues está demostrado que con ella se implican más en su formación. Por ello, y de acuerdo con Vieites (2014), es importante que las prácticas teatrales estén presentes en los centros escolares que potencian la vivencia de la cultura asentada en la experiencia pero, además, facilitan la adquisición de valores muy vinculados con las competencias básicas (Torras, 2012). Los recursos y los medios teatrales son muy dispares. En ocasiones, utilizando objetos como los títeres se ha observado que tienen un indudable valor pedagógico (Oltra, 2013). Por este camino, los estudiantes aumentarían su capacidad para transferir y aplicar los conocimientos adquiridos a

las diferentes situaciones que se les planteen en el aula y en la vida diaria, porque en el escenario ya los están practicando (Fernández y Montero, 2014).

De acuerdo con Bruner (2004), el lenguaje de la educación ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación cultural desde la capacidad metacognitiva. Esta capacidad metacognitiva, dice, es la que permite al hombre acceder a un estrato superior, proceso que permite objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que la persona ha pensado y para luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo. En palabras del propio Bruner (2004), “la reflexión y el "distanciamiento" son aspectos fundamentales para lograr un sentido de la serie de posibles actitudes, un paso metacognitivo de enorme importancia” (p. 137). El problema se plantea en función del discernimiento que la persona tenga del reconocimiento metacognitivo de dichas narraciones.

Hay personas que no han alcanzado el control de sus pensamientos, aludiendo al carácter invasor de muchos de ellos. La metacognición, por tanto, sería el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva (Vázquez-Chaves, 2015). En definitiva, la capacidad metacognitiva implica ser conscientes de los pensamientos o autonarraciones que definen y condicionan algunos de los comportamientos y acciones humanas. Vázquez-Chaves (2015) defiende el componente procedimental de la metacognición como herramienta para promover un ambiente de aula inclusivo. Sugiere una reflexión respecto a la metodología tradicional empleada para atender la diversidad por ser inadecuada. Por este motivo, Vázquez-Chaves (2015) defiende la metacognición como metodología o procedimiento que permite determinar la forma en que los alumnos efectúan los procesos cognitivos. Un medio para trabajar en este sentido sería el entrenamiento en el aprendizaje basado en la resolución de problemas, que se ha demostrado ser un canal efectivo para el desarrollo de la metacognición en estudiantes universitarios, aunque el problema se plantea en el nivel de consciencia de dichos procesos (Ley, 2014).

3.2.1. La pedagogía teatral

A mediados del siglo XX en Europa se acuña el término *pedagogía teatral* como una rama de la docencia que a través del arte teatral pretende alcanzar sus objetivos. Gracias a los elementos, las técnicas y los instrumentos de esta disciplina, pretendían conseguir una nueva metodología educativa que permitiera a los estudiantes desinhibirse, aprender y desarrollarse favorablemente. Desde entonces, la *pedagogía teatral* se ha desarrollado tímidamente en diversas partes del mundo. En Inglaterra con Peter Slade, en Canadá con George Laferrière,

en España con Lola Poveda o también, en Chile con Verónica García-Huidobro, Víctor Hugo Ojeda y Julieta Herrera; entre otros muchos. Todos ellos atienden al desarrollo de la *pedagogía teatral* gracias a la investigación y aplicación en el ámbito educativo.

Para García-Huidobro (2000) la *pedagogía teatral* es:

Una metodología activa que toma la forma de un complemento concreto y útil para poder desarrollar de manera didáctica la entrega de las materias curriculares (...) con los temas de la vida cotidiana o temas transversales, permitiendo entonces que una expresión artística se transforme en una determinada forma de pensar o en la opinión que se tiene sobre algo en particular consiguiendo finalmente el objetivo último de la enseñanza: la evolución integral del ser humano (Martínez, 2000, p. 12).

En otras palabras, Martínez (2000) define la *pedagogía teatral* como:

Una enseñanza práctica, que persigue que el estudiante descubra y recurra a todas sus posibilidades de expresión, a través de la utilización de variadas formas artísticas tales como la expresión corporal y emotiva (movimientos y actuación), la voz (sonidos y palabras) y la plástica (formas y colores) y es, justamente, a partir de esta experimentación tangible y concreta que el participante logra aprender desde sus propias vivencias (Martínez, 2000, p. 23).

Icle (2010) retoma el origen de la *pedagogía teatral* aludiendo al propio Stanislavski. Considera que el descubrimiento de sí mismo es el proceso que se produce en el actor a través de la búsqueda y superación de todos sus complejos, así como la aceptación y la transformación de sí mismo, con el objetivo de ejercer a la perfección la función del actor.

En el II Congreso Internacional de Didácticas del año 2010 se plantea el dilema de atender a la pedagogía teatral como una estrategia multifacética y activa que permita utilizar el teatro en la educación, buscando potenciar las etapas del desarrollo del juego y nutrir el área cognitiva, psicomotriz y afectiva de los estudiantes, docentes y de la comunidad. Este tipo de enseñanza utiliza como metodología instrumental la expresión dramática que, mediada por actividades de expresión artística y potenciando la creatividad a través del juego espontáneo y creaciones artísticas individuales y colectivas, constituyen la teatralidad. García-Huidobro (1996) elaboró un *Manual de pedagogía teatral* en el que incluía 112 ejercicios prácticos, que se estructuraban en 16 sesiones. La mayoría de los ejercicios fueron

creación de la autora, seleccionados desde la realidad del niño, del preadolescente y del adolescente chileno. Cada una de las sesiones tenía una estructura común compuesta de cinco modalidades de ejercicios, definidos a partir del diseño de dramatización que crearon Motos y Tejedo (1999). Las cinco divisiones de cada sesión de la pedagogía teatral son las siguientes (García-Huidobro, 1996, pp. 37-39):

- 1.Preliminares. Supone incluir ejercicios de carácter lúdico, físicos y sorprendidos. Dirigidos al análisis del espacio, de sí mismo y de los compañeros. Creando un clima de confianza y de aceptación colectiva.
- 2.Sensibilización. Esta modalidad de ejercicios está orientada al desarrollo de los sentidos y de la sensibilidad, incrementando la percepción y la capacidad de sentir. Busca provocar un estado de alerta, para que el alumno responda a los estímulos sensoriales de manera personal y atendiendo al mundo que lo rodea.
- 3.Creatividad Corporal. El objetivo de este grupo de ejercicios es desarrollar las destrezas motoras, ejercitar las habilidades expresivas del cuerpo y descubrir la relación de su cuerpo con el espacio, con objetos físicos y con los demás compañeros.
- 4.Creatividad Vocal. Estos ejercicios van dirigidos a la toma de consciencia del aparato vocal, para ejercitar habilidades expresivas de la voz y desarrollar la capacidad del juego vocal.
- 5.Expresión. La principal finalidad de estos ejercicios es practicar con la fantasía desde la toma de consciencia de la realidad.

Las 16 sesiones que describe García-Huidobro (1996) van aumentando en complejidad en función de la edad de los alumnos. Las sesiones fueron elaboradas atendiendo a la etapa del desarrollo del juego características de las diferentes edades.

En la actualidad, algunos países americanos de habla hispana, especialmente en Chile, Colombia, México y Argentina, utilizan el teatro como metodología activa en el aula a través de la *pedagogía teatral*. En 2008 el estudio realizado por la Red de Pedagogos/as Teatrales Universidad Católica RedPTUC junto al Gobierno Regional Metropolitano de Santiago de Chile refleja los intereses y aportaciones de la pedagogía teatral al mesosistema de la escuela, planteando ésta como una metodología potenciadora del aprendizaje significativo, que permite evaluar el logro de los aprendizajes (García-Huidobro, 2010).

En Chile, entre 1998 y 2000 se implementó este tipo de enseñanza por todo el

territorio nacional, tutelada por la División de Cultura del Ministerio de Educación y dirigida por García-Huidobro. Posteriormente, en el año 2008 la Red PTUC realizó un estudio estadístico en distintos colegios de la Región Metropolitana, con el objetivo de constatar su efectividad y su inserción en el sistema educativo. Actualmente, en la Universidad Católica de Chile se imparte la asignatura de para estudiantes de las carreras de Teatro y de Educación, implantada desde el 2011. Finalmente, la Universidad Católica ha sido una de las primeras en incorporar la formación de profesores de artes escénicas a sus planes pedagógicos, creando también la diplomatura de pedagogía teatral, que en este año se ha ampliado desde el ámbito de la educación al de la salud y al de la comunidad. Este año además se ha incorporado el teatro como asignatura en los centros educativos. En este sentido, García-Huidobro (2016) opina que esta incorporación permitirá reflejar el papel que la expresión dramática, el juego y el teatro tienen en el desarrollo de las personas. El planteamiento es incorporar la pedagogía teatral en las distintas áreas de clase, de tal manera que permita innovar en el tratamiento pedagógico de los contenidos específicos, orientados a generar actividades docentes motivacionales.

García-Huidobro (2004), pedagoga y directora teatral promulga la pedagogía teatral como metodología activa, que trabaja desde la irrealidad y favorece nuevos vínculos sociales, en los términos siguientes:

La pedagogía teatral se constituye en aporte al conocimiento, en tanto es una innovación pedagógica en cuanto sirve como una metodología activa en el aula, que sugiere orientaciones concretas para implementar estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación (García-Huidobro, 2004, p.13).

Finalmente, según plantea Ojeda (2008) esta proceso particular de enseñanza basado en la pedagogía teatral no busca hacer teatro sino que pretende utilizar “*las técnicas y la magia del teatro para el desarrollo integral del alumno*” (Ojeda, 2008, p.6). En realidad, la *pedagogía teatral* tiene un alcance mayor del que tradicionalmente se le ha concedido, al definirla como una “didáctica” de la expresión dramática y/o teatral (Laferrière y Motos, 2003). Sin embargo, actualmente, es considerada una disciplina científica que se ocupa del estudio de la educación teatral en toda su rica diversidad y pluralidad (Vieites, 2014).

En el plano educativo, está teniendo cierta transcendencia, por este motivo, Motos y Navarro (como se citó en Motos, 2009) exponen cómo están siendo incorporados los

objetivos de la pedagogía teatral a los fines de la educación en los siguientes términos:

1. *Vivir el cuerpo*. La escuela, con la incorporación de las técnicas teatrales, recupera y reconoce la importancia del cuerpo, tiene presente al individuo al completo, trabajando con su cuerpo, su mente y sus emociones.
2. *La sensopercepción*. Hace referencia al despertar de los sentidos y a afinar la percepción entendida como una de las bases del aprendizaje dramático. En la actualidad se potencia abrirse a los estímulos sensoriales del mundo, estar atentos al entorno para captar los mensajes que hacen a la persona más sensible y receptiva.
3. *La concentración y atención* son dos aspectos del conocimiento de la realidad que las técnicas dramáticas ayudan a desarrollar. La concentración es excluyente y persigue la profundización, frente a la atención que es incluyente y persigue la globalización.
4. *La comunicación*. Las técnicas de aprendizaje dramático desarrollan más fácilmente en el alumno destrezas para dar forma a los mensajes, de manera que puedan llegar más fácilmente al receptor; además también sirven para sensibilizar a la escucha activa del alumno.
5. *Compatibilidad entre flexibilidad y rigor*. Tanto el arte como la educación establecen reglas que, sin dominar el juego ni el trabajo, deben permitir su máximo desarrollo.
6. *Pensamiento práctico y autónomo*. El aprendizaje dramático realiza una actividad cognitiva basada en el sentimiento más que en el razonamiento del investigador. El artista da soluciones concretas a problemas concretos, por lo que es práctico, reduce lo complejo a simple.
7. *Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones*. La dramatización pone en práctica la exploración consciente de sentimientos y de estados de ánimo. Estas tareas se persiguen con la educación emocional, concretamente buscan desarrollar la inteligencia intrapersonal.
8. *Sentimiento de grupo e interacción social*. En el teatro la actuación de un actor influye en la de los demás, de tal manera que cualquier modificación no planificada induce a una respuesta no prevista de los otros. Esta práctica equivaldría a potenciar la inteligencia interpersonal. Además, la cohesión grupal y el sentido de pertenencia al grupo son dos rasgos esenciales de las técnicas teatrales, que desde el ámbito educativo suponen reconocer que la potencialidad creadora del grupo es superior a la

del individuo, y que en el proyecto de desarrollo personal son necesarios los otros.

9. *Contenido humano.* El teatro gira en torno a los conflictos humanos con temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales.

10. *Oralidad.* Gracias a las técnicas dramáticas la persona expresa todo tipo de situaciones, sentimientos, emociones mediante el control respiratorio, el uso adecuado de los sonidos y la voz articulada. La expresión oral se materializa mediante las actividades dramáticas, no sólo con la finalidad expresiva sino también comunicativa y funcional, por ello se utiliza como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lengua materna y extranjera (Motos, 2009, pp. 10-12).

En la universidad de Valencia se ha iniciado el primer máster de postgrado denominado *Máster en Teatro Aplicado* para el presente curso escolar 2015/16. En él se proponen que el alumnado adquiera formación en el ámbito de la pedagogía teatral, la intervención y la animación social, con el objetivo de que sean capaces de diseñar, desarrollar y poner en marcha proyectos de educación teatral para ser aplicados a personas y grupos de diferentes niveles educativos. En esta propuesta destacan autores que vienen defendiendo la inclusión del teatro en la educación como Motos (2016). Las materias de este Máster se organizan en cuatro ámbitos:

- 1.El cambio en la educación formal centrado en el currículum y en las actividades extracurriculares.
- 2.El cambio social para la participación y el empoderamiento individual y colectivo.
- 3.El cambio personal y de los colectivos entendido como curación, es decir, las estrategias dramáticas en la psicoterapia.
- 4.El cambio corporativo a través de la formación en las empresas y las organizaciones.

3.2.2. *Asignatura innovadora basada en el teatro*

En España están empezando a destacar agrupaciones que con un recorrido de años de trabajo se han dedicado a potenciar las artes escénicas en el ámbito educativo. La asociación *AL-SUR* de Málaga, por ejemplo, utiliza una metodología fundamentada en la técnica de la improvisación. El proyecto de “Buenos Tratos” que de forma reglada se viene desarrollando desde hace varios años por la asociación *AL-SUR* en Málaga, tiene en realidad una trayectoria

de casi 20 años. Este proyecto, respaldado actualmente por numerosos organismos públicos y privados, tiene como objetivo la prevención de la violencia de género. El planteamiento del proyecto “Buenos Tratos” consiste en crear y trabajar durante todo el curso escolar con técnicas teatrales la creación de historias relacionadas con la violencia desde las aportaciones del grupo, que al final del curso se representan en diversos centros educativos. La aportación original del proyecto es que los propios estudiantes son los creadores de los guiones de dichas historias sobre la violencia. Las representaciones proyectan las conductas disruptivas o agresivas que perciben en su entorno, así como aquellas que puedan imaginar y que sirven de excusa para crear los diálogos y las escenas orientadas a la prevención de la violencia.

Las aportaciones al desarrollo y concienciación del problema de la violencia son una parte pequeña del aprendizaje que reciben estos estudiantes, comparado con el beneficio que obtienen en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Muchos de los estudiantes que han pasado por esta experiencia exponen y reconocen el cambio personal que han vivido con el taller, así como el aumento notable en su nivel de maduración y responsabilidad social.

En el curso escolar 2014-2015 se inició la experiencia con estudiantes universitarios en la Universidad de Málaga (“La VIII Muestra de Teatro *Los Buenos Tratos*”, 2015).

Desde hace siete años en diferentes institutos de Educación Secundaria de Málaga se ha incluido como asignatura “Los Buenos Tratos”. Como innovación dentro del sistema educativo español, esta asignatura abre una experiencia sin precedentes, que se mantiene en la actualidad y se ha ampliado al ámbito universitario. De acuerdo con Pineda (2010), el objetivo es la sensibilización y concienciación sobre la violencia de género utilizando como herramienta el teatro. En esta asignatura los jóvenes escriben sus propios guiones, interpretan las obras y las representan. De esta manera aprenden, hablan, discuten y proponen ellos mismos las medidas que permitan avanzar en la eliminación de todo tipo de violencia entre los iguales. Además, sus representaciones teatrales en diferentes centros educativos tienen un efecto multiplicador al sensibilizar a otras personas jóvenes y adultas.

Para facilitar al profesorado el acceso a esta asignatura, la Asociación *AL-SUR* diseñó una guía didáctica con la información necesaria para su impartición. En base a dicha guía, pasamos a la descripción de su contenido elaborado por Pineda (2010).

Desde la programación inicialmente planteada se trabaja y desarrolla la consecución de las siguientes competencias básicas gracias a diferentes líneas de actuación:

1. En relación a *la competencia de la comunicación lingüística*, el propio alumnado

escribe los guiones, además de utilizar la lectura como método para instruirse e investigar en torno al fenómeno de la violencia de género.

2. *El razonamiento matemático* es potenciado a través del análisis del fenómeno de la violencia de género en nuestra sociedad, usando el razonamiento matemático para calcular proporciones y otros datos estadísticos.
3. *La Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*, se recoge a través de la habilidad para la comprensión de los sucesos y la predicción de consecuencias sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental, especialmente en relación a la salud física y psicológica como base para el bienestar y la igualdad de las personas y haciendo referencia a la autonomía personal.
4. En relación a *la competencia digital y el tratamiento de la información*, los alumnos deben buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las TIC para la búsqueda y recogida de información e incluso la entrega de trabajos.
5. Para *la competencia social y ciudadana*, los valores éticos y actitudes positivas están presentes en todo el currículo, como son la cooperación y ayuda a los demás, la resolución dialogada de los conflictos, la comprensión y el acercamiento a la realidad de otras personas con actitud tolerante y crítica. Además, el alumno al representar diferentes roles durante las obras de teatro trabajan la empatía con las personas maltratadas y discriminadas.
6. *La competencia cultural y artística* es tratada mediante el teatro, que como manifestación artística permite que el alumnado adquiera un conocimiento práctico sobre representaciones artísticas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.
7. En relación a *la competencia y actitud para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*, la metodología de creación de los guiones y la documentación promueve un aprendizaje de manera autónoma, así como una actitud inquieta y crítica ante los problemas sociales.
8. Por último y en relación con la anterior, *la competencia sobre la autonomía y la iniciativa personal* es considerada uno de los pilares básicos de la asignatura que promueve la autoestima y la iniciativa propia, tanto para actuar ante los casos de violencia de género como para otros aspectos de sus vidas.

Por otra parte, la estructura de los contenidos de la asignatura “Los Buenos Tratos” está establecida, como en cualquier otra asignatura, en conceptos, procedimientos y actitudes para cada uno de los núcleos temáticos, que a su vez están distribuidos en seis: autonomía personal, género y feminismo, violencia, violencia de género, arte como denuncia y teatro. Los contenidos tienen un tratamiento intradisciplinar, puesto que el teatro es el eje central de la asignatura y los contenidos se desarrollan de manera transversal y con dinamismo a lo largo del curso.

La metodología que se utiliza en la asignatura atiende más al proceso que al resultado porque se va construyendo a sí misma desde la orientación del profesorado, el cual establece las mejores condiciones de aprendizaje dirigido a la creación de los guiones. Las intenciones metodológicas pretenden potenciar la socialización del grupo, la atención individualizada, el aumento del significado del aprendizaje y la reflexión.

Para la evaluación del cumplimiento de objetivos en la asignatura “Los Buenos Tratos” se utilizan tres elementos que tienen un porcentaje definido de calificación. Estos elementos son: los cuadernos de clase que permiten la recogida de las improvisaciones durante las sesiones, así como las dudas y opiniones personales; la listas de control que hacen referencia a frases sobre conductas y consecuencias reales de la violencia y finalmente los ensayos y representación de la obra. Además, en todos los cursos se realizan *making of* en vídeo sobre los talleres específicos de teatro, que permiten tener un registro sobre la evolución de los mismos.

3.2.3. Diferentes ámbitos de aplicación: estudiantes, profesores y padres

Se ha visto que el teatro unifica a la comunidad educativa por muy heterogénea que sea. De tal manera que la familia, el claustro y el alumnado se convierten en un grupo con vínculos especiales hacia el objetivo común de la representación final (Morán, Ruiz y Marín, 2016; Quirante y Curiel-Marín, 2014). En este sentido, el teatro toma la cualidad de ser una técnica activa de educación porque, gracia a él, se dan relaciones interpersonales que implican una participación más globalizada y equitativa en la comunidad educativa (Vieites, 2014; Navarro, 2006). Desde este encuadre interactivo, Navarro (2006) considera que sería necesaria la formación de los padres y profesores en técnicas activas, como el Psicodrama y las dinámicas grupales, con el objetivo de comprender los procesos que se dan en el seno de un grupo. Esto hecho, implica ver y hablar de roles, interacción, vínculo, grupo y estructura de grupo, actitudes y cambios. De esta forma, Vieites (2014) plantea también la necesidad de

definir el campo en el que desarrollar técnicas activas como función docente en el ámbito de la educación, considerando que es más fácil la aplicación directa de la instrucción sobre cualquier materia que sobre un proceso de relación interpersonal.

A continuación, en la Figura 3, reflejamos los tres ámbitos educativos en los que Navarro (2005) sugiere la utilidad del Psicodrama como técnica activa, que corresponden a los estudiantes, los profesores y los padres.

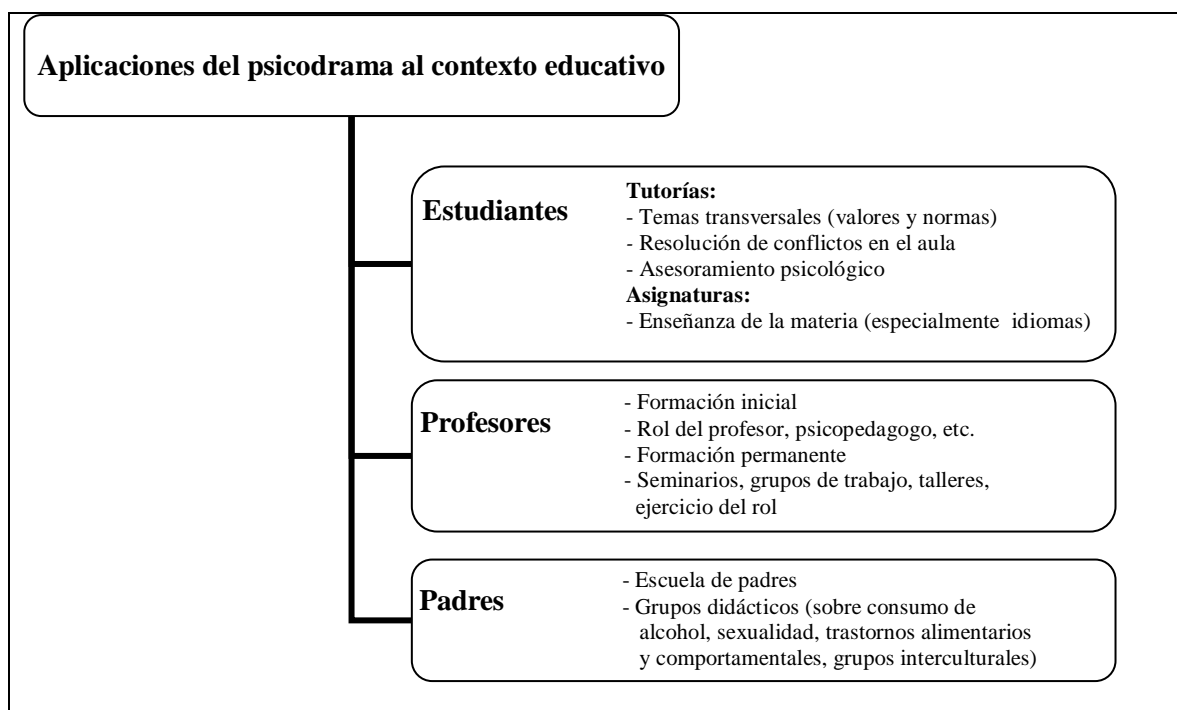


Figura 3. Aplicación del psicodrama al contexto educativo. Elaboración propia a partir de Navarro (2005)

Como podemos ver en la Figura 3, en el caso concreto de los estudiantes Navarro (2005) plantea la utilización de estas técnicas activas durante las horas de tutoría y durante las asignaturas. En la hora de tutoría aporta dos programas concretos de prevención: uno dirigido a la resolución de conflictos en el aula y un segundo programa para la prevención de hábitos inadecuados, haciendo referencia de manera específica a la prevención del consumo abusivo alcohol entre los adolescentes. Este programa en concreto es denominado como “El botellón o el teatro de la vida”. La metodología que propone es trabajar la prevención del alcoholismo a través del Psicodrama con varios grupos de manera exploratoria. El objetivo es averiguar cuáles son las motivaciones o razones que llevan, por ejemplo, a determinados comportamientos como el consumo de alcohol en grupo. Posteriormente, se propone que los estudiantes aporten comportamientos alternativos que eviten las consecuencias negativas que el mismo grupo reconoce. En consecuencia, dicha metodología del Psicodrama supondría

trabajar en subgrupos para construir el “como si” o la historia del “por qué se acude al Botellón” (dónde, cómo y para qué). A partir de ahí se construyen los personajes portadores del rol identificado y se ponen en escena posibles alternativas que van a ser consensuadas por el gran grupo. Como consecuencia, y a través de esta experiencia, se elaboró una campaña para la prevención del consumo de alcohol, con la elaboración de carteles y medios audiovisuales (Navarro, 2005).

Esta metodología, según Navarro (2005), permite que el grupo se implique en la tarea y que el objetivo no sea saber cómo se comportan, sino determinar qué se puede hacer para evitar consecuencias negativas para la salud. Una herramienta como el Psicodrama nos permite “vernos a nosotros mismos y recrearnos”. En el caso de los adolescentes, la “mirada del otro, la exposición” hace que quieran mostrar valores, principios, roles buenos o malos en función de su propio rol en el grupo.

Este mismo autor considera que para que estas técnicas activas, como el Psicodrama, sean aplicadas de forma fructífera a los estudiantes, es necesario que los profesores y los padres las pongan en práctica. Por ello, plantea la necesidad de crear grupos didácticos, talleres y seminarios, donde los padres y profesores se formen en dichas técnicas y puedan vivenciar su funcionalidad y adquirir las estrategias para su aplicación.

Por otro lado, Hué (2013) presentó la experiencia de un curso para profesores universitarios a través de una nueva metodología que denomina “dramatización emocional”, que consiste en es una combinación de la inteligencia emocional y las técnicas del teatro. Participaron en él 753 profesores procedentes de todas las especialidades científicas y de diferentes provincias españolas entre 2003 y 2012. El curso se estructuraba en siete módulos que trabajaban diferentes competencias emocionales, entre las que destacamos: la capacidad de autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, el conocimiento de los demás, de los alumnos y del resto del profesorado, la empatía y el liderazgo. La evaluación de este tipo de formación fundamentada en técnicas teatrales con profesores universitarios fue muy positiva.

En relación a la implicación de los rasgos característicos de cada docente, Bruner (2004) declara la imposibilidad de enseñar cualquier materia sin transmitir una actitud hacia la naturaleza de los contenidos, como indica a continuación:

La idea de que cualquier materia humanística pueda enseñarse sin revelar la actitud propia hacia los asuntos de esencia y sustancia humana es, desde luego,

una tontería... pues lo que hace falta es una base para analizar no sólo el contenido de lo que tenemos delante, sino las posibles actitudes que podríamos adoptar hacia ese contenido (Bruner, 2004, p. 133).

Aunque el profesor refleje un distanciamiento humano en su manera de enseñar, es inevitable que su narración expuesta refleje las características de los procesos psicológicos que intervienen en su discurso. Estos también son percibidos por los estudiantes. Bruner (2004) nos dice que el profesor puede transmitir los conocimientos como declaraciones insípidas de una realidad fija, pero por este camino estará limitando al alumno a la negociación y la especulación. De este modo, hace una ampliación o perfeccionamiento de su aportación sobre el *aprendizaje por descubrimiento* del alumno, indicando que debe ser el alumno quien actúe desde la negociación y el compartir, además del descubrimiento y la invención. Así podrá dar su aporte a la creación conjunta de la cultura y llegar a ser un miembro de la sociedad adulta.

Esta actividad de interrelación con el ambiente permite que los niños sean los constructores y conductores de su propio desarrollo. Esta interpretación ha conducido al desarrollo del constructivismo social. Esta tendencia está integrando todas estas teorías con la intención de darle un carácter más humanizado a la educación (Vielma y Luz, 2000).

En este sentido, la utilización de metodologías educativas más activas permitirá a los estudiantes implicarse integralmente en su proceso de aprendizaje. Se establece una conexión entre los contenidos y la realidad social de sus autonarraciones. Así, el desarrollo del niño será evaluado a través de metodologías que permitirán valorar al profesor si los estudiantes están madurando, y en qué medida están asimilando o modificando los valores sociales y morales.

Vielma y Luz (2000), desde el análisis y estudio de Bruner, nos aportan que la construcción de significados está orientada por la selección de la información considerada relevante. Ésta es la que guía la construcción de significado en el contexto y la representación de sí mismo depende del propósito y de las perspectivas de la situación. Así pues, el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente. Esto implica una actividad más participativa por parte de la persona.

3.3. La educación teatral como campo de investigación

La educación teatral también ofrece un ámbito de investigación con muchas potencialidades, bien sea para justificar su normalización como argumentaban Bolton (2009) y Ryngaert (2010), o bien sea para desarrollar todo su potencial educativo. En defensa de la investigación teatral, Vieites, (2014) nos aporta las siguientes consideraciones: el teatro tiene una dimensión histórica con gran riqueza y heterogeneidad, forma parte del universo de la educación permanente, tiene rasgos pertinentes en cuanto a sus principios teóricos y metodológicos, tiene carácter integral e integrador y posee una dimensión profesional. Por último, nos dice que el teatro es el objeto de estudio de la pedagogía teatral, que como disciplina en proceso de construcción se ocuparía de su estudio sistemático, como señalaba en un trabajo reciente en el que presentaba el programa central de la disciplina (Vieites, 2013, p.503).

De acuerdo con Vieites (2015), en España las ESAD (Escuelas Superiores de Arte Dramático) son centros de formación donde la investigación no forma parte del perfil profesional del docente. Frente a este hecho, considera que la investigación teatral se desarrolla desde otras facultades como las de Filología, Historia, Ciencias de la Educación o Bellas Artes. Estas facultades contienen equipos de investigación y defienden tesis doctorales relacionadas con el teatro, que se publican en bases de datos desde tres orientaciones distintas: la cultural, educativa y artística. La primera es la más destacada, la segunda está iniciando su desarrollo y la tercera es casi inexistente.

En los últimos años se han defendido tesis doctorales que exploran la dimensión psicopedagógica de algunas prácticas teatrales. En su dimensión más procedimental, el teatro se considera una herramienta educativa, así lo defiende Vieites (2015). Aun así, considera que faltan estudios para determinar qué disciplinas teatrales se deberían cursar en el contexto educativo, y cómo formar al profesorado para impartirlas desde la educación infantil a la superior. En ambas dimensiones se trabaja a partir de la creación de un marco de experiencia de carácter lúdico y de ficción en el que todo es posible gracias al sentido teatral. Por este motivo, Vieites (2015) defiende que corresponde a la pedagogía teatral y las ESAD atender a la investigación de las prácticas educativas de carácter teatral presentes en espacios educativos.

Por último, y de acuerdo con Vieites (2015), el teatro es una disciplina artística que persigue la construcción de mundos escénicos a través de situaciones, conductas y roles.

Gracias a él, el actor genera una conducta que replica la esencia del personaje a representar. Este hecho implica un campo de estudio para otras ciencias como la psicología o la sociología, que pueden aportar su potencial conceptual permitiendo dotar a la disciplina del teatro una precisión terminológica propia, encaminada a alcanzar el nivel de cientificidad de la misma. El desarrollo de estructuras y líneas de investigación comunes, defiende que podrían permitir la creación de equipos entre varios centros, que permitan desarrollar proyectos conjuntos, desde un trabajo interdisciplinario y transversal.

3.4. Resumen capítulo 3

Diferentes autores (Navarro, 2006, Cutillas, 2006, Ojeda, 2008, Motos, 2009 y Vieites, 2014) defienden la formación de los profesores en técnicas activas relativas al teatro. Este hecho implicaría manejarse y hablar de roles, interacción, vínculo, grupo y estructura de grupo, así como actitudes y cambios entre otros conceptos (Navarro, 2005). En esta línea, ha venido trabajando desde hace 15 años García-Huidobro (2004) defendiendo la pedagogía teatral como una metodología activa en los siguientes términos:

La *pedagogía teatral* se constituye en aporte al conocimiento, en tanto es una innovación pedagógica en cuanto sirve como una metodología activa en el aula, que sugiere orientaciones concretas para implementar estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación (García-Huidobro, 2004, p.13).

La evolución que ha tenido la percepción del teatro como recurso educativo en los últimos años ha planteado su inclusión en una triple vertiente: como materia o asignatura, como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias y como espectáculo o producto artístico (Cutillas, 2006; Motos, 2009; Vieite, 2014).

Por otra parte, Navarro (2005) sugiere la funcionalidad del Psicodrama como técnica activa en tres ámbitos educativos, que corresponden a los estudiantes, los profesores y los padres. Hacia el alumnado propone actividades mediadas por el teatro dirigidas a la resolución de conflictos en el aula y a la prevención de hábitos inadecuados. Con los padres y profesores indica la necesidad de talleres o seminarios que formen en técnicas activas que les permitan conocerlas y aprender su potencialidad en el ámbito escolar.

Por último, hacemos referencia a Vieites (2015) como potenciador de la investigación en el teatro educativo, lo que implicaría la creación de equipos de trabajo interdisciplinarios y transversales relacionados con otras ciencias como la psicología o la sociología.

BLOQUE II.

MARCO

METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 4. 1. Justificación del estudio**
- 4. 2. Procedimiento de la investigación**
- 4. 3. Objetivos e hipótesis**
- 4. 4. Diseño**
- 4. 5. Muestra**
- 4. 6. Instrumentos de evaluación de los estudiantes**

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Justificación del estudio

Segovia siempre se ha definido como una ciudad con tradición cultural gracias a los diferentes festivales de carácter nacional e internacional que han promulgado el arte y la cultura, como son MUCES y Titirimundi, entre otros. Sin llegar a remontarnos a Enrique IV, que tanto hizo por Segovia, sí es verdad que las generaciones venideras de esta ciudad parece que venimos heredando el amor por las artes escénicas.

En relación a éstas, en numerosos centros educativos se practica el teatro, bien de manera reglada o bien como actividad extraescolar. Los profesores preparan a los estudiantes para la escenificación de representaciones teatrales, siendo conscientes o no, de las aportaciones y beneficios que la práctica del teatro aporta a los alumnos tanto al proceso de su desarrollo como a la adquisición de habilidades sociales y personales.

En este sentido, consideramos que la ciudad de Segovia tiene una trayectoria artística muy enraizada socialmente. Aun así, durante esta investigación coincidió que no todos los profesores que participaron en el estudio dirigían grupos de teatro en sus centros. A pesar de esta situación, se pretende mostrar con este estudio la posibilidad de ejercer futuras perspectivas con respecto a la práctica del teatro en las aulas y las posibilidades socializadoras que éste presenta.

El planteamiento de este estudio intenta mostrar la aportación de las artes escénicas a los niños en edad preadolescente y en el ámbito educativo. Nuestro objetivo principal se centró en demostrar la efectividad del teatro de la improvisación en la inclusión social de los estudiantes rechazados dentro del contexto del aula. Para su ejecución se realizó un muestreo por conveniencia de los distintos centros educativos de la ciudad. A partir de la muestra inicial, se estableció aleatoriamente un grupo cuasi-experimental y un grupo control y en cada uno de ellos se realizó una evaluación pre y post-intervención.

Las intervenciones se han realizado en seis grupos-clase pertenecientes a seis centros de Educación Primaria de entre los centros educativos de la ciudad de Segovia, que dieron su consentimiento para la participación de esta investigación.

La unidad muestral se formó sobre los grupos-clase de 5º y 6º de Educación Primaria de los 16 centros educativos de la ciudad de Segovia, haciendo una única discriminación referente a la pertenencia de los centros a públicos o concertados.

4.2. Procedimiento de la investigación

El proceso de la investigación tuvo un carácter continuo, organizado en tres etapas que se correspondieron con las evaluaciones antes y después de la intervención y con la fase del entrenamiento y actividades de control.

Con esta investigación pretendemos mostrar el valor educativo del teatro de la improvisación, así como su aportación a la inclusión social y al aumento de la autoestima en alumnos preadolescentes. El estudio que planteamos siguió un modelo cuasi-experimental con un diseño de grupo control no equivalente con medidas antes y después. Las variables independientes y dependientes intervinientes fueron las siguientes:

1.Las variables independientes que determinamos para este estudio se sintetizan en tres elementos o componentes del teatro de la improvisación:

VI1: Dinámicas de grupo

VI2: Improvisaciones grupales

VI3: Relajación

Estas variables se han operativizado a través del programa de entrenamiento que se indica en el punto B1 de este apartado.

2.Las variables dependientes a valorar pre-test y post-test fueron:

VD1: El estatus de los estudiantes, que se clasifican en: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios (García, Sureda y Monjas, 2010).

VD2: Los niveles de autoestima que los alumnos alcanzan evaluado gracias a la escala de Ariza (1997).

VD3: Los atributos positivos y negativos que reciben los alumnos, categorizados por Díaz-Aguado (2001).

El procedimiento que seguimos en la investigación supuso una revisión inicial de la documentación y los estudios realizados sobre el tema para determinar en términos generales la problemática que íbamos a tratar. Acceder a las investigaciones novedosas publicadas y la

recopilación de todas ellas fue pertinente para los objetivos del trabajo.

A continuación presentamos el procedimiento activo de la investigación que supuso la división del estudio en las tres fases siguientes (Figura 4):

A. Evaluación inicial

B. Intervención teatral en grupo cuasi-experimental y visitas al grupo control

C. Evaluación final

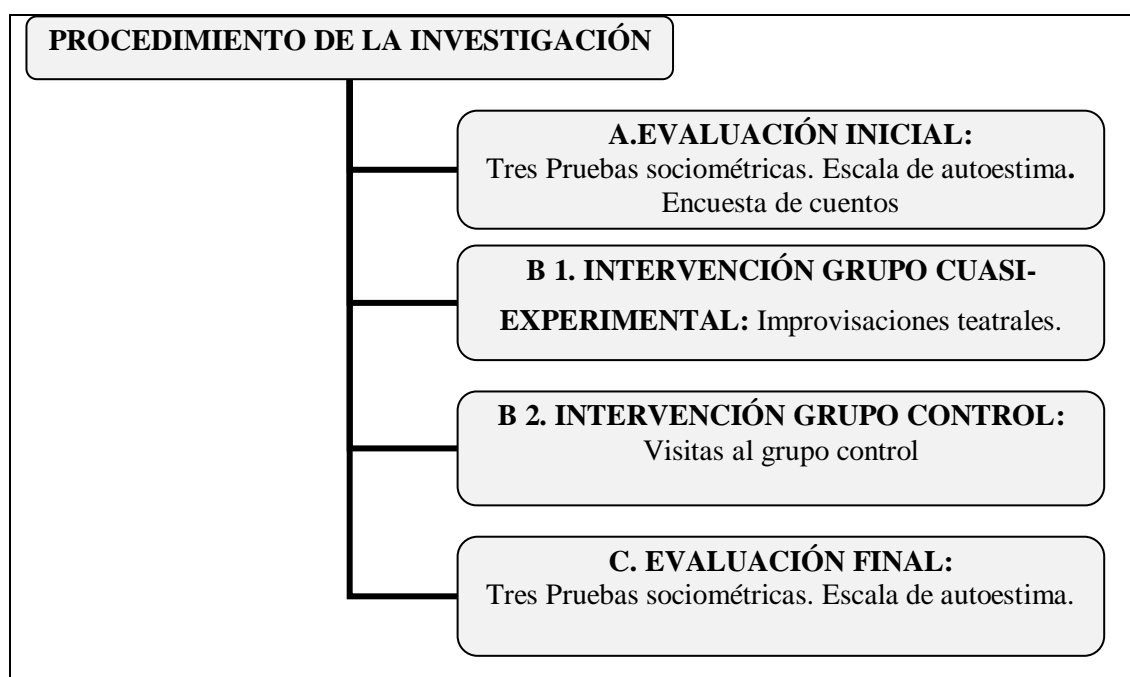


Figura 4. Procedimiento de la investigación

■ A. Evaluación inicial

El número de grupos-clase que participaron en la investigación fueron seis: tres pertenecientes al grupo cuasi-experimental y tres al grupo control. En la primera entrevista con los tutores se determinaron los cronogramas de la intervención y evaluaciones.

La evaluación inicial se realizó en la clase habitual de estudio y los alumnos, desde sus pupitres, completaron las pruebas de evaluación. Se les entregó y explicó cada una de las pruebas, las cuales se fueron aplicando en un orden preestablecido que a continuación detallamos.

La sesión de evaluación se iniciaba hablando de los 12 cuentos que servirían para la realización de las improvisaciones. Por ello, con la ayuda de los alumnos, se iban recordando cada uno de los cuentos clásicos que se utilizarían posteriormente. Para la aplicación de la

escala de autoestima se leyeron todos los ítems con el objetivo de confirmar la comprensión de todos los conceptos. Finalmente, los niños debían indicar la preferencia por sus compañeros a través de las pruebas sociométricas.

El registro y cómputo de las respuestas de los alumnos a cada uno de los cuestionarios se organizó en los dos grupos de estudio: cuasi-experimental y control. Posteriormente, se analizaron los atributos que recibían cada uno de los niños y los niveles de autoestima alcanzados, especialmente de los alumnos rechazados.

Para la planificación del entrenamiento se analizaron los cuentos y escenas seleccionadas y transcritas por los alumnos rechazados.

■ B. Intervención teatral en grupo cuasi-experimental y visitas al grupo control

B 1. Grupo cuasi-experimental

El entrenamiento en las técnicas de improvisación teatral se realizó en salas amplias y diáfanas distintas a la habitual de clase, como salones de actos o gimnasios, donde existía espacio suficiente para moverse libremente, eliminando el condicionante posicional del pupitre.

De manera resumida, el proceso de entrenamiento en las técnicas de improvisación que se utilizó en la investigación consistió en la representación de los cuentos seleccionados por los niños. Las escenas que se interpretaban en la clase eran las que habían seleccionado y transcrito los niños. Se intercalaron escenas seleccionadas por los niños rechazados con algunas de las elegidas por los niños controvertidos que puntuaban alto en “niños que más ayudan”. Estos niños seleccionados se convertían en protagonistas al ser los directores de la escena. Este hecho suponía que debían ser ellos los que seleccionaran a los compañeros que participarían en la improvisación de su cuento.

Durante las sesiones, con el objetivo de reconocer por el nombre a los estudiantes y de saber el estatus evaluado inicialmente sin que ellos lo percibieran, al entrar a la sala se les pegaba un adhesivo con su nombre escrito en un color determinado, bien fuera rechazado, aceptado o controvertido.

El tiempo de entrenamiento fue de tres semanas consecutivas durante una hora. En cada sesión, cinco niños ejercieron la dirección de sus escenas. En consecuencia, durante todo el proceso de entrenamiento o intervención se realizaron un total de 15 simulaciones grupales

dirigidas por niños rechazados o controvertidos.

La estructuración de las sesiones siguió unas pautas fijas divididas en tres bloques, que se repitieron cíclicamente en cada sesión, éstas fueron: dinámicas grupales, improvisaciones y relajación (Figura 5).

B. INTERVENCIÓN TEATRAL <i>Grupo cuasi-experimental</i>	
1. DINÁMICAS GRUPALES:	<i>“Palmas al aire”</i> <i>“Pasar el nombre”</i> <i>“Todos uno”</i>
2. IMPROVISACIONES:	<i>Selección de los subgrupos</i> <i>Representación y dirección de escenas:</i> <i>- Stop de acción (pensamientos y sentimientos de los personajes y aportación del grupo)</i> <i>- Refuerzo positivo y a la cooperación</i>
3. RELAJACIÓN:	<i>Relajación y repaso mental de personajes representados</i>

Figura 5. Fases de la intervención teatral

A continuación, pasamos a comentar cada una de las fases de la intervención teatral:

1. Dinámicas grupales. Las dinámicas grupales, al aplicarse junto a variables de aprendizaje cooperativo y razonamiento moral, inciden de forma positiva en la convivencia escolar (Benítez, Bastidas y Betancourth, 2013). Las dinámicas de grupo son técnicas enraizadas en la formación del actor que han tenido otras denominaciones como *training*, calentamiento o caldeamiento. Su objetivo es el inicial acercamiento físico y emocional del grupo. En nuestro proyecto, las dinámicas las dividimos en dos momentos: el *reconocimiento del entorno* y el *círculo*. Inicialmente, los alumnos debían caminar por el espacio saludando a sus compañeros y ocupando todo el espacio de la sala, que correspondía al tiempo que hemos denominado *reconocimiento del entorno*. Posteriormente, los estudiantes se posicionaban formando un círculo, lo que permitía el contacto ocular entre todos los compañeros. Las dinámicas de grupo que se realizaron desde la segunda posición en *círculo* fueron tres:

-“Palmas al aire”, que supone un intercambio posicional con otro compañero con contacto de palmas en el centro del círculo y seleccionar después a otros dos niños para la repetición de la acción, hasta que se observa que todos los alumnos participaron.

-“Pasar el nombre”, consiste en decir el nombre personal con seguimiento lineal de la circunferencia grupal.

-“Todos uno”, consiste en imitar movimientos grupales en círculo y en silencio; cada vez es un estudiante el que marca el movimiento a imitar.

Durante estas prácticas se les indicaba a los estudiantes la importancia de atender a todos los componentes del grupo, intentando que todos fueran seleccionados para participar, potenciando la cooperación y unión grupal.

2. Improvisaciones Teatrales. El proceso de cada sesión de improvisación teatral tuvo tres fases:

-La primera fase es la *selección de los subgrupos*. Para la improvisación de los cuentos, la clase se dividía en pequeños grupos de cinco o seis alumnos. Esta selección era inicialmente aleatoria. La metodología seguida consistía en que los estudiantes se entremezclaban y, al escuchar un número del uno al cuatro, debían colocarse en tantas filas como el número indicaba. El investigador estaba atento a los adhesivos que los niños llevaban en el pecho con su nombre y con el color indicativo de su estatus, para que al final en todos los subgrupos hubiera niños ignorados y rechazados entremezclados. Para ello, el investigador hacía intercambio entre algunos de los niños entre los tres o cuatro grupos establecidos.

-La segunda fase es la *selección de directores de escena y reparto de personajes*. Una vez que se establecieron los subgrupos, el investigador seleccionaba a los *directores de escena* que se posicionaban los primeros de las filas, y que habían sido determinados previamente en el análisis de los resultados. El alumno, director de escena era el encargado de hacer el *reparto de personajes*, seleccionando primero el que él quería representar. Se dejaba al grupo unos minutos de preparación antes de la improvisación. Finalmente, se realizaban las cinco improvisaciones por sesión. Los niños directores de escenas eran los que tenían un estatus de rechazado, aunque también se incluyeron a niños con

el estatus de controvertido.

-La tercera fase es la *realización de las improvisaciones*. Para la representación y dirección de cada escena, el subgrupo que iba a representar se posicionaba en el escenario y el resto de clase se agrupaba en frente como público. La escena a representar tenía las directrices originarias del cuento y las indicaciones o modificaciones transcritas por el alumno en la descripción de la escena seleccionada o recuerdo evocado durante la evaluación inicial. El investigador era el narrador de las escenas que, de una manera genérica, iba intercalando silencios incitadores al dialogo improvisado entre los niños-actores.

A lo largo de la narración el investigador paraba la escena con el *stop de acción*, invitando a romper la cuarta pared para que hablaran los personajes o el público. El *stop de acción* consistía en detener la improvisación ante las dudas o dificultades de los actores, lanzando el dilema surgido al grupo-clase con el objetivo de que aportaran soluciones y alternativas resolutorias de la escena. Con estos momentos de detención de escena se invitaba a la verbalización de pensamientos y sentimientos del personaje representado por los niños-actores.

También se pedía la aportación de los compañeros espectadores para que opinaran y reflexionaran sobre los posibles pensamientos de los protagonistas y sus intenciones u objetivos. El investigador reforzaba las aportaciones de cooperación y planteaba siempre al grupo cuál sería la solución mágica que permitiría que todos terminaran unidos y en armonía. El director de escena decidía el final que se representaría. El investigador reforzaba positivamente a estos alumnos, realzando cualquier conducta o cualidad real y favorecedora de la cooperación, ignorando las conductas disruptivas. El niño-director debía atender a las alternativas aportadas por sus compañeros y tomar una decisión, pero al representar la parte final, el investigador también dejaba margen de creatividad y libertad a las aportaciones espontáneas de los niños-actores que estaban en la escena. Finalizada la improvisación, todos los componentes del subgrupo se daban un abrazo colectivo y se pasaba a la representación de la siguiente escena.

3. Relajación y comentarios finales. Una vez finalizadas las cinco improvisaciones realizadas por sesión se dedicaban unos minutos a la relajación. Tumbados en el suelo, se hacía una pequeña introducción a la relajación y se les pedía que repasaran mentalmente las escenas representadas, especialmente en las que habían participado. El tiempo de

relajación permitía terminar las sesiones con mayor tranquilidad y silencio, invitando a la reflexión y el recuerdo sobre lo vivenciado. Por último, sentados en círculo se dialogaba con los niños sobre las impresiones vividas. Se invitaba a los niños a verbalizar cómo se habían sentido actuando y qué opinaban de su personaje y el de sus compañeros, especialmente con el objetivo de saber si habían descubierto cualidades nuevas y positivas en sus compañeros.

B 2. Visitas a los grupos control

En los grupos control se realizaron visitas a los grupos-clase y se invitó a los niños a recordar y verbalizar los cuentos de la lista de los 12 cuentos (Henche, 2011). En estos grupos no se aplicaron ninguno de los siguientes elementos de la intervención: dinámicas de grupo, improvisaciones y relajación. Las visitas control se formalizaron en la clase habitual de los estudiantes y desde sus pupitres.

■ C. Evaluación final

Finalizado el entrenamiento en la técnica de la improvisación y las visitas a los grupos control, se realizó la evaluación final en el aula habitual de clase. Los alumnos repitieron las pruebas de evaluación inicial excepto la prueba de los 12 cuentos. Éstas fueron: las tres pruebas sociométricas y la escala de autoestima. La evaluación final se completaba con una actividad final, que consistía en verbalizar en alto algún rasgo o cualidad positiva de cada uno de los compañeros. En esta actividad se incluye al tutor, y todos los estudiantes aportan algún valor o aspecto positivo de su profesor.

4.3. Objetivos e hipótesis

Gracias a la aportación teórica de esta investigación se ha podido conocer la importancia de la práctica teatral en el desarrollo infantil. En nuestra investigación pretendemos analizar cómo el entrenamiento en la técnica de improvisación teatral posibilitará un cambio en el tipo de relación entre los estudiantes. En este sentido el estatus de los estudiantes se verá modificado en la medida en que disminuye el número de rechazos y de los atributos negativos dados inicialmente. Suponemos que dicha práctica también influirá en los niveles de autoestima de los alumnos.

Todo ello nos llevó a plantear como objetivo general de nuestra investigación determinar si la improvisación teatral permite modificar el estatus social de los alumnos y en

especial el de los alumnos rechazados.

Los objetivos específicos de la intervención que se plantearon durante la investigación fueron los siguientes:

1. Tratar de disminuir el rechazo de los estudiantes recibido por los compañeros.
2. Aumentar los niveles de autoestima de los estudiantes.
3. Reducir la percepción negativa (los atributos negativos) de los compañeros hacia los estudiantes rechazados.

Las hipótesis de la investigación que se corresponden con cada uno de los objetivos de la intervención quedaron reflejadas tal como sigue:

H1: El rechazo que reciben los niños del grupo cuasi-experimental de sus iguales (valor sociométrico y número de rechazos) disminuirá en el post-test, frente al rechazo recibido de los niños del grupo control en el post-test, en el que se espera que se mantenga estable.

H2: Los niños del grupo cuasi-experimental mejoran su nivel de autoestima en el pos-test, frente a los niños del grupo control en los que se espera que mantengan los valores iniciales de autoestima en el post-test.

H3: Los niños con estatus de rechazados del grupo cuasi-experimental reducen los atributos negativos recibidos por sus iguales en el post-test, frente a los atributos negativos de los niños rechazados del grupo control, que se suponen estables.

4.4. Diseño

La investigación que se presenta sigue un modelo cuasi-experimental con un diseño de grupo control no equivalente con medidas antes y después. El planteamiento metodológico de la investigación es mixto, mayoritariamente cuantitativo, complementando la recogida de la información con instrumentos cualitativos.

4.5. Muestra

De los 16 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) existentes en Segovia (Anexo A), la intervención referida a esta investigación se realizó en seis grupos-clase correspondientes a cuatro centros públicos y dos centros concertados. La distribución aleatoria realizada concluyó con un grupo cuasi-experimental formado por: dos grupos-clase

de centros públicos y un grupo-clase concertado; y un grupo control formado por: dos grupos-clase de centros públicos y un grupos-clase concertado.

En cada uno de los centros se solicitó al Equipo Directivo el consentimiento informado para su participación en la investigación. Desde la dirección, y en algunos casos en colaboración con el orientador, se planteó a los tutores de los cursos de 5º y 6º su adhesión al proyecto, aceptando la propuesta a la espera del consentimiento familiar. Posteriormente, y desde la dirección del centro, se informó a los padres de las características generales de la investigación “El teatro como recurso educativo para la inclusión”, con el objetivo de obtener la pertinente autorización sobre la participación de sus hijos en el proyecto. El colectivo de padres y madres de cada uno de los centros dio el consentimiento informado. Las intervenciones realizadas en los distintos centros fueron reflejadas en los PEC (Proyectos Educativos del Centro) de acuerdo con la información ofrecida por los directores.

La muestra de nuestra investigación estuvo formada por un total de 137 estudiantes (N = 137), de los cuales el 47,44 % (n = 65) eran niños y el 52,55% (n = 72) niñas. La edad media de los niños fue de 10,41 años, con una desviación típica de ,601 y un rango de 9-12 años. Los participantes estaban escolarizados en seis centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Segovia (España). En la Tabla 3 podemos ver las clases y cursos que conformaron los grupos.

Tabla 3

Distribución de los participantes

GRUPO CUASI-EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
CEIP	Curso	n	Colegio	Curso	n
DC	5º	23	V	6º	20
CL (concertado)	5º	24	SE	5º	19
NS	6º	25	CO (concertado)	5º	26
TOTALES		72			65

Nota: CEIP = Centros de Educación Infantil y Primaria.

4.6. Instrumentos de evaluación de los estudiantes

Las cinco pruebas que se utilizaron para la recogida de información de los estudiantes del grupo control y cuasi-experimental fueron: tres pruebas sociométricas, una escala de autoestima y una encuesta sobre 12 cuentos clásicos de elaboración *ad hoc*.

Las pruebas sociométricas utilizadas permitieron determinar los estatus de cada uno de los alumnos, que fueron definidos a partir de los trabajos de García, Sureda y Monjas (2010). La clasificación de los estatus fueron los siguientes: *preferidos*, *rechazados*, *ignorados*, *controvertidos* y *promedio*. En el primer caso, en la literatura revisada se tiende a usar el término *aceptado* para referirse al estatus de *preferido*, por ello en este trabajo hemos seguido esta tendencia.

Para la selección de las tres pruebas sociométricas se han utilizado como punto de referencia los datos de investigaciones anteriores y que aportamos en cada prueba. También el libro sobre sociometría de Bezanilla (2011) nos ha permitido confirmar la adecuación de estas pruebas.

Las pruebas sociométricas que se aplicaron en el grupo cuasi-experimental y control permitieron determinar el estatus de los alumnos. Las tres pruebas de evaluación sociométrica fueron:

1. Valor sociométrico (Anexo B1). Es un método de puntuación también denominado *ranking*. En esta prueba los estudiantes de la clase valoran en una escala numérica de uno a cinco a cada uno de sus compañeros, siendo uno el valor indicativo de una alta simpatía hacia la persona, y cinco el valor referente a la percepción de máximo rechazo hacia la persona valorada. Las cinco valoraciones corresponden a indicar uno de los siguientes grados de aprecio hacia cada compañero: muy bien (1), bien (2), regular (3), mal (4) y muy mal (5). Cuanta mayor puntuación se obtiene en esta escala más es rechazado el alumno por el grupo-clase. Esta prueba ha sido utilizada en investigaciones anteriores en relación a diferentes temas, como han sido la interacción entre compañeros y la adaptación escolar (Díaz-Aguado, 1986, 1988), la integración escolar de minorías étnicas o hijos de inmigrantes (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) o con alumnos con necesidades educativas especiales (Díaz-Aguado, 2004).
2. Cuestionario de nominaciones (Anexo B2). Este cuestionario consta de cuatro preguntas, dos referidas a la percepción del alumno sobre sus compañeros y otras dos sobre la impresión que piensan que tienen sus compañeros sobre ellos mismos. Aunque los niños contestaron a las cuatro preguntas, en esta investigación hemos atendido a la percepción del alumno entrevistado sobre sus compañeros, que corresponde a las preguntas primera y tercera. Los participantes tenían que seleccionar y anotar a los tres compañeros con los que más les guste

relacionarse y a los tres compañeros con los que menos afinidad sientan. Concretamente las dos preguntas respectivamente fueron: (1) ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta relacionarte? y (3) ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta relacionarte? De esta prueba se obtienen el número de rechazos (niños que lo han rechazado) y el número de preferencias (niños que lo han elegido). Este cuestionario de nominaciones ha sido aplicado por Carpio, Tejero y García (2013), entre otros. También García-Bacete, Sureda y Monjas (2010) hacen referencia al cuestionario de nominaciones desde una panorámica general sobre el rechazo entre iguales en la educación primaria.

3.La prueba “Adivina quién es” fue creada originariamente por Hartshorne y May, (1929, citado en Díaz-Aguado, 2001) y adaptada por Díaz-Aguado (Anexo B3). Esta prueba permite obtener información sobre la conducta o los rasgos más destacados de los alumnos percibida por sus compañeros. Los niños deben indicar qué estudiantes de la clase consideran que concuerdan con los atributos positivos o negativos que se incluyen en la prueba como son: el niño que más/menos amigos tiene, el niño más triste/más alegre, el niño que más/menos sabe, el niño que más/menos quiere la profesora, el niño que más ayuda y el que más molesta.

Los datos sociométricos obtenidos con cada una de las tres pruebas respectivamente, y que fueron objeto de análisis, correspondieron a los siguientes índices o valores:

1. Valor sociométrico (VS). Valoración numérica de la aceptación grupal obtenida en la prueba de valor sociométrico.
2. Elecciones (E). Número de alumnos que eligen a un niño en la pregunta primera del cuestionario de nominaciones (¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta relacionarte?). Rechazos (R). Número de alumnos que eligen a un niño en la pregunta tres del cuestionario de nominaciones (¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta relacionarte?).
3. Los atributos negativos. Corresponde al cómputo total de los atributos de carácter negativo que recibe cada alumno. Las categorías negativas de la prueba “Adivina quién es” son las siguientes: el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe y al que menos quiere la profesora.

En función de la literatura revisada hemos añadido dos índices más, utilizados por

Díaz-Aguado (2004) y Gallardo y Jiménez (1997), que nos facilitaron la agrupación de los alumnos por su estatus social. Estos índices sociométricos fueron la preferencia social (P.S.) y el impacto social (I.S.) que a continuación describimos.

Preferencia social (P.S.): Corresponde al número de elecciones menos el número de rechazos ($P.S.=E-R$). Este criterio permite seleccionar a los grupos extremos de los estatus sociométricos. Las puntuaciones obtenidas en P.S. determinaron el número de alumnos más rechazados y más aceptados desde valores percentiles. El grupo de alto estatus (aceptados o preferidos) fue el formado por los niños que puntuaron por encima del percentil 75 en P.S. y el grupo de bajo estatus (rechazados) fue el formado por los niños que puntuaron por debajo del percentil 25 en P.S., siguiendo el criterio de Díaz-Aguado (2001).

Impacto social (I.S.): Este índice corresponde al número de elecciones más el número de rechazos ($I.S.=E+R$). Este criterio permitió determinar a los niños ignorados, característicos por tener un I.S. cercano a cero. Esta variable también permite detectar a los niños controvertidos, que se caracterizan por un valor en I.S. distanciado de cero y que se corresponde con la mayoría de los alumnos de un grupo.

Criterios para la valoración de atributos perceptivos

Para la operativización de los atributos perceptivos hacia los compañeros, seguimos los criterios establecidos por Díaz-aguado (2001). Para ello, se suman las elecciones de los atributos que cada alumno ha recibido, diferenciando los positivos de los negativos. Los atributos positivos son el número de veces que un niño es nombrado por sus compañeros en los atributos de carácter positivo. Las categorías positivas son: el que tiene más amigos, al que más quiere el/la profesor/a, el más alegre, el que más ayuda a los otros niños y el que más sabe. Los atributos negativos son el número de veces que el niño es nombrado por sus compañeros en los atributos de carácter negativo. Las categorías negativas son las siguientes: el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe y al que menos quiere la profesora.

La escala de autoestima utilizada (Anexo B4) fue la escala elaborada por Ariza (1997).

En este estudio hemos utilizado la edición para alumnos desde quinto de Educación Primaria hasta segundo de la Educación Secundaria Obligatoria. En relación a la confiabilidad de la escala, hemos obteniendo un valor de alfa de Cronbach de ,86 calculado con nuestros propios resultados a través del programa Statistical Package for the Social

Sciences (SPSS) v.20.0. La validez estuvo comprendida entre ,51 y ,71 con un grado de significación de ,02.

Esta escala permite hacer una valoración de la autoestima y del autoconcepto. Además incluye una valoración sobre distintas categorías de la autoestima, éstas son: física, intelectual, emocional y relacional. La autoestima física indica la percepción que el alumno tiene hacia su apariencia física y su presencia corporal. La autoestima intelectual recoge las percepciones de los participantes en relación a su rendimiento y capacidades académicas. La autoestima emocional determina cómo reaccionan los participantes ante situaciones que pueden provocar estrés y su capacidad de autocontrol. La autoestima relacional revela la percepción que los estudiantes tienen de la relación con sus padres y profesores.

La escala de autoestima consta de 25 afirmaciones y los estudiantes deben determinar la veracidad de dichas afirmaciones en su persona seleccionando entre las siguientes cuatro alternativas: A = muy de acuerdo, B = algo de acuerdo, C = algo en desacuerdo, D = muy en desacuerdo. Cada uno de los ítems del cuestionario puede valorarse entre 1 y 4 puntos. La puntuación 4 representa una actitud positiva hacia sí mismo y la puntuación de 1 nos indica que la persona en esa conducta tiene una autopercepción negativa. La puntuación máxima en autoestima que se puede alcanzar es de 100 frente al valor mínimo que es 25.

Encuesta sobre 12 cuentos (Anexo B5). Esta prueba fue elaborada para recoger información personal sobre la preferencia de los estudiantes por un cuento determinado y así, atender a sus motivaciones para las improvisaciones. Los estudiantes seleccionaban uno de los 12 cuentos clásicos del listado establecido por Henche (2011). Una vez escogido el cuento, los niños debían elegir una escena de ese cuento y ponerla un título, indicando el momento exacto en el que empezaba y terminaba dicha escena. Posteriormente, elegían tres palabras que aparecieran en la historia y debía recordar un recuerdo personal que asociaran a alguna de esas palabras y transcribirlo. Finalmente, los participantes modificaban dicha historia de forma que ellos fueran beneficiados. Para ello podían inventar irrealidades desde su fantasía.

Los 12 cuentos del listado, basándonos en Henche (2011), fueron: 1. *Los Siete Cabritillos y el Lobo*, 2. *Caperucita Roja*, 3. *Los Tres Cerditos*, 4. *La Casita de Chocolate*, 5. *Pulgarcito*, 6. *La Reina de las Abejas*, 7. *El Patito Feo*, 8. *Pinocho*, 9. *La Cenicienta*, 10. *La Bella Durmiente*, 11. *Blancanieves*, 12. *La Bella y la Bestia*.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Análisis de datos

5.1.1. Análisis y normalización de las variables

5.1.2. Equiparación inicial del grupo cuasi-experimental y control

5.2. Resultados de la investigación

5.2.1. Resultados valorados con la Hipótesis 1

5.2.2. Resultados valorados con la Hipótesis 2

5.2.3. Resultados valorados con la Hipótesis 3

5.3. Resumen de los resultados

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Análisis de datos

Las puntuaciones directas obtenidas en las diferentes pruebas de evaluación por los grupos cuasi-experimental y control fueron normalizadas. De esta forma, las variables al asumir una distribución normal pudieron ser contrastadas a través de pruebas paramétricas. En este capítulo aportamos los datos directos y normalizados obtenidos por los alumnos en las variables evaluadas. Posteriormente, determinamos la homogeneidad del grupo control y cuasi-experimental en las variables sexo, edad y en los valores pre-test de las variables intervinientes, con el objetivo de determinar si existían diferencias significativas inicialmente entre los grupos cuasi-experimental y control. Finalmente, contrastamos los resultados de los dos grupos cuasi-experimental y control para establecer si existían diferencias que permitieran aceptar o rechazar las hipótesis. Los datos se trataron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 20.0. Las pruebas de contraste estadístico que hemos aplicado sobre las distintas variables han sido las que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Pruebas estadísticas aplicadas

PRUEBAS INTRA-GRUPALES	
Variabes	Pruebas
Valor sociométrico	t Student
Rechazos	t Student
Autoestima	t Student
PRUEBAS INTER-GRUPALES	
Valor sociométrico	ANOVA
Rechazos	
Autoestima	
Edad	Chi-cuadrado
Sexo	

Como podemos ver en la Tabla 4, las pruebas estadísticas de contraste intra-grupal que se aplicaron después de la normalización de las mismas fue la t de Student. Para determinar si eran homogéneos los grupos se aplicó ANOVA para las diferentes variables intervinientes y Chi-cuadrado para las de sexo y edad.

5.1.1. Análisis y normalización de las variables

Las variables que se atendieron para el análisis de los resultados fueron: valor sociométrico (VS), rechazos (R) y autoestima. Las dos primeras fueron incluidas para el contraste de la primera hipótesis y la autoestima para la segunda.

En la Tabla 5 podemos ver el cálculo de los estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas obtenidas por la muestra total de 137 alumnos.

Tabla 5

Estadístico descriptivo de los datos directos de la muestra (N=137)

	N	Desviación			
		Media	típica	Asimetría	Curtosis
Valor sociométrico	137	47,58	13,22	1,21	2,20
Post valor sociométrico	137	44,95	10,74	,78	,38
Rechazos	137	2,88	3,65	2,05	5,17
Post rechazos	137	3,118	3,11	1,95	4,06
Autoestima	137	75,80	13,03	-2,04	7,82
Post autoestima	137	77,41	11,96	-2,56	12,45

En base a los resultados obtenidos se normalizaron las variables y se tuvieron en cuenta los valores outliers detectados. Después de analizar cada uno de estos valores outliers, tanto extremos como atípicos, se eliminaron de la muestra total de sujetos porque en su mayoría eran atípicos pero no significativos para los resultados. El número de valores outliers fueron 11, lo que supuso retirar de la muestra los 11 casos. En consecuencia, la muestra total pasó de 137 participantes a 126. Como podemos ver en la Tabla 6 el grupo cuasi-experimental y control quedaron reducidos a 66 y 60 alumnos respectivamente.

Tabla 6

Muestra de participantes sin los valores outliers

GRUPO CUASI-EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
colegio	Curso	n	Colegio	Curso	n
DC	5°	22	V	6°	19
CL (concertado)	5°	22	SE	5°	18
NS	6°	22	CO (concertado)	5°	23
TOTALES		66			60

En la Tabla 6 podemos observar el número de alumnos que conformaron cada uno de los tres grupos-clase de cada grupo. El grupo cuasi-experimental pasó de 72 a 66 alumnos y el control de 65 a 60 alumnos.

A continuación calculamos los estadísticos descriptivos del nuevo grupo formado por

los 126 alumnos, que nos permitieron observar cómo las desviaciones típicas se habían reducido bastantes, así como las diferencias entre las medias, aunque no se vieron modificados los resultados finales.

En la Tabla 7 podemos comparar los estadísticos a nivel descriptivo obtenidos a partir de las puntuaciones directas y normalizadas de las variables intervinientes.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas de la muestra (N=126)

	P. Directas					P. Normalizadas				
	N	Media	Desv. típica	Asimetría	Curtosis	n	Media	Desv. típica	Asimetría	Curtosis
Valor sociométrico	126	45,63	10,61	,52	,01	120	45,65	9,27	-,03	-,62
Post valor sociométrico	126	43,63	9,56	,58	-,36	120	43,63	8,35	,09	-,60
Rechazos	126	2,36	2,68	1,36	1,44	121	2,47	2,23	,46	-,66
Post rechazos	126	2,06	2,55	1,88	3,67	122	2,20	2,16	,57	-,33
Autoestima	126	77,91	9,55	-,74	-,06	121	78,06	8,48	,04	-,63
Post autoestima	126	78,33	9,69	-1,12	1,77	122	78,69	8,80	-,08	-,29

Para la normalización de las variables primero asignamos rangos fraccionales a cada uno de los casos en función del grupo-clase al que pertenecían, para posteriormente calcular las variables normalizadas pre y post de cada grupo: control y cuasi-experimental. Este hecho permitió que cada variable de los grupos, y en cada momento evaluado, adquirieran una distribución normal, lo que nos facilitaba la contrastación a través de las pruebas paramétricas. El nombre de las nuevas variables normalizadas fue el mismo indicando una “N” delante del nombre que ya tenía anteriormente.

A continuación aportamos los datos directos y los normalizados de cada grupo por separado, primero los del grupo cuasi-experimental y seguidamente los del control.

GRUPO CUASI-EXPERIMENTAL

Las puntuaciones directas de los alumnos, que se exponen a continuación, se han estructurado en diferentes bloques para facilitar la lectura de los mismos y para contrastar los valores obtenidos antes y después de la intervención. Los bloques que conforman el grupo cuasi-experimental se corresponden con cada uno de los grupos-clase. Presentamos los datos agrupados por las clases, de tal manera que la primera tabla muestra los datos directos y la segunda los normalizados del mismo grupo. El objetivo de esta presentación es observar la modificación de los valores al ser normalizados.

En la Tabla 8 se indican las puntuaciones directas de los alumnos del primer grupo-clase del grupo cuasi-experimental y seguidamente, en la Tabla 9, se presentan los valores de las puntuaciones normalizadas del mismo grupo de alumnos.

Tabla 8

Grupo cuasi-experimental (1). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumno	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1	1	48	46	1	1	70	71
2	2	37	40	1	2	88	86
3	3	41	40	7	4	78	79
4	4	33	31	0	0	88	90
5	5	50	47	8	6	75	76
6	6	33	33	0	0	91	93
7	7	34	35	0	0	89	85
8	8	35	34	0	0	72	77
9	9	36	34	0	0	87	89
10	10	36	35	0	0	85	86
11	11	56	53	5	4	75	62
12	12	41	40	3	3	78	80
13	13	40	39	2	2	80	82
14	14	34	33	0	0	86	88
16	16	46	44	1	3	77	78
17	17	46	44	4	3	64	69
18	18	40	40	3	3	83	91
19	19	41	42	5	4	63	66
20	20	37	36	0	0	84	87
21	21	43	41	1	2	83	84
22	22	33	31	0	0	85	86
23	23	38	38	1	1	85	84

Nota: N= número del alumno en la muestra total; El alumno 15 fue valor outlier.

En este primer grupo-clase, que se muestra en la Tabla 8, se observa que la mayoría de los niños redujeron la puntuación en el post-test en el valor sociométrico y en rechazo, lo que nos anticipa la disminución de rechazos hacia los compañeros. Los niveles de autoestima después de la intervención se vieron aumentados en algunos alumnos, al igual que en otros se puede observar que disminuyeron.

A continuación, en la Tabla 9 se aportan los resultados normalizados de los mismos niños del primer grupo cuasi-experimental en las variables valor sociométrico, rechazos y autoestima. Podemos observar cómo algunos valores se han perdido después de dicha normalización. Algunas de las puntuaciones anuladas al transformar los valores directos a valores normalizados han sido los que corresponden a tres alumnos, que son el 5, el 6 y el 11. Del alumno 5 se perdieron las puntuaciones de R obtenidos antes y después de la intervención, del alumno 6 las puntuaciones de autoestima y del alumno 11 las puntuaciones del VS.

Tabla 9

Grupo cuasi-experimental (1). Puntuaciones normalizadas de las variables

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
1	1	60,83	53,78	2,69	1,62	68,61	73,10
2	2	45,73	44,70	2,69	2,23	91,01	83,71
3	3	52,19	44,70	7,25	4,61	76,46	77,40
4	4	34,07	29,29	,20	,13	91,01	90,33
5	5	64,39	56,86			72,71	74,34
6	6	34,07	33,55	,20	,13		
7	7	39,18	38,65	,20	,13	95,70	81,85
8	8	41,39	36,35	,20	,13	70,44	75,44
9	9	43,34	36,35	,20	,13	88,10	88,50
10	10	43,34	38,65	,20	,13	83,87	83,71
11	11			5,85	4,61	72,71	67,10
12	12	52,19	44,70	4,31	3,19	76,46	78,31
13	13	49,17	42,20	3,73	2,23	78,16	79,20
14	14	39,18	33,55	,20	,13	86,54	87,06
16	16	57,45	50,85	2,69	3,19	74,67	76,45
17	17	57,45	50,85	4,99	3,19	66,29	71,66
18	18	49,17	44,70	4,31	3,19	79,82	93,06
19	19	52,19	48,68	5,85	4,61	62,84	69,83
20	20	45,73	40,21	,20	,13	81,50	85,82
21	21	54,94	47,44	2,69	2,23	79,82	80,52
22	22	34,07	29,29	,20	,13	83,87	83,71
23	23	47,45	41,21	2,69	1,62	83,87	80,52

Nota: N= número del alumno en la muestra total.

En la Tabla 10 presentamos los resultados o puntuaciones directas del segundo grupo-clase que formó parte del grupo cuasi-experimental y en la Tabla 11 los normalizados.

Tabla 10

Grupo cuasi-experimental (2). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumnos	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
24	1	53	40	3	1	87	92
25	2	49	32	1	1	83	88
26	3	77	61	8	1	84	84
27	4	51	32	0	0	95	89
28	5	58	43	0	2	82	81
29	6	56	37	2	2	79	79
30	7	55	36	2	0	90	81
32	9	46	37	1	0	80	79
33	10	48	38	4	0	67	70
35	12	69	49	5	2	68	75
36	13	51	39	0	0	87	87
37	14	45	32	1	0	86	87
38	15	37	27	0	0	74	85
39	16	59	42	2	2	88	88
40	17	37	29	0	1	84	90
41	18	50	36	3	1	75	79
42	19	62	48	3	1	54	66
43	20	53	43	2	3	81	73
44	21	61	54	9	3	63	65
45	22	54	46	0	2	85	82
46	23	48	37	3	1	88	88
47	24	53	40	3	1	87	92

Nota: N= número del alumno en la muestra total. Los alumnos 31 y 34 fueron valores outliers

Los resultados normalizados del segundo grupo que formó parte del grupo cuasi-

experimental se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Grupo cuasi-experimental (2). Puntuaciones normalizadas

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
24	1	49,17	44,19	3,91	1,99	87,29	
25	2	42,71	34,32	1,35	1,99	80,38	87,06
26	3			7,25	1,99	82,08	81,85
27	4	46,31	34,32	-,52	-,03		90,33
28	5	54,94	48,05	-,52	3,69	79,27	79,64
29	6	53,51	40,21	2,52	3,69	75,88	77,40
30	7	52,19	37,54	2,52	-,03	95,70	79,64
32	9	38,35	40,21	1,35	-,03	77,04	77,40
33	10	40,69	42,20	5,24	-,03	70,44	71,66
35	12	64,39	53,78	6,22	3,69	72,00	75,44
36	13	46,31	43,19	-,52	-,03	87,29	84,21
37	14	36,46	34,32	1,35	-,03	85,15	84,21
38	15	32,53	27,54	-,52	-,03	73,39	82,76
39	16	56,55	46,30	2,52	3,69	91,01	87,06
40	17	32,53	30,62	-,52	1,99	82,08	93,06
41	18	43,96	37,54	3,91	1,99	74,67	77,40
42	19	60,83	51,71	3,91	1,99	62,84	69,83
43	20	49,17	48,05	2,52	6,04	78,16	73,74
44	21	58,44	56,86		6,04	68,61	67,10
45	22	50,94	50,08	-,52	3,69	83,87	80,96
46	23	40,69	40,21	3,91	1,99	91,01	87,06
47	24	46,31	45,22	5,24	-,03	66,29	73,74

Nota: N= número del alumno en la muestra total.

Como podemos observar, en la Tabla 11 las puntuaciones anuladas al transformar los valores directos a valores normalizados han sido cuatro. El valor del post-test de autoestima del niño número 24 fue perdido en la transformación. En la variable valor sociométrico fueron los resultados referidos al niño número 26 los que se perdieron. El valor 27 en autoestima también fue retirado. En relación a los resultados, se puede observar una disminución en los rechazos hacia los compañeros en el post-test. Los niveles de autoestima muestran valores más irregulares, en algunos se ve aumentada pero en otros disminuida.

En la Tabla 12 se muestra las puntuaciones directas del tercer grupo-clase que formó parte del grupo cuasi-experimental. Como se puede apreciar, los valores outliers correspondieron a los alumnos con los números 49, 57 y 65. Por este motivo, estos alumnos no fueron incluidos en las tablas de puntuación directa y como consecuencia tampoco aparecen en los valores normalizados. Hemos podido observar cómo además al normalizar las variables se reducen el número de datos para facilitar dicha normalización de las variables.

Tabla 12

Grupo cuasi-experimental (3). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumno	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
48	1	35	31	0	0	65	83
50	3	38	38	0	0	84	82
51	4	62	59	11	4	54	75
52	5	54	53	7	5	83	71
53	6	45	45	3	1	91	67
54	7	48	49	4	3	74	79
55	8	53	51	0	4	60	65
56	9	50	51	0	1	74	72
58	11	51	49	3	1	89	80
59	12	42	40	0	1	85	81
60	13	54	51	1	2	83	88
61	14	72	69	9	12	76	75
62	15	45	44	0	1	74	86
63	16	45	45	0	1	79	75
64	17	40	39	0	1	87	82
66	19	50	48	1	1	81	80
67	20	46	45	1	1	59	74
68	21	60	58	11	9	76	79
69	22	65	62	4	4	97	67
70	23	53	52	5	1	81	84
71	24	36	36	1	1	87	88
72	25	40	35	0	0	85	82

Nota: N= número del alumno en la muestra total. Los alumnos 49, 57 y 65 fueron valores outliers.

En la Tabla 13 se presentan las puntuaciones normalizadas del tercer grupo-clase que formó parte del grupo cuasi-experimental. Se perdieron en la transformación cuatro valores.

Tabla 13

Grupo cuasi-experimental (3). Puntuaciones normalizadas

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
48	1	30,51	27,54	,20	-1,13	70,44	87,06
50	3	36,46	34,32	,20	-1,13	83,87	84,72
51	4	60,83	53,78	8,14	3,69	62,84	77,40
52	5	55,72	50,08	5,53	4,61	82,08	73,10
53	6	43,96	40,21	3,54	1,25	95,70	70,81
54	7	47,45	43,69	4,31	3,04	73,39	79,64
55	8	52,84	46,30	,20	3,69	68,61	67,10
56	9	49,17	46,30	,20	1,25	73,39	74,34
58	11	50,94	43,69	3,54	1,25	92,25	81,40
59	12	41,39	36,96	,20	1,25	85,83	82,76
60	13	55,72	46,30	2,52	2,76	82,08	95,44
61	14			6,22		76,46	77,40
62	15	43,96	38,10	,20	1,25	73,39	90,33
63	16	43,96	40,21	,20	1,25	78,16	77,40
64	17	39,18	35,72	,20	1,25	88,97	84,72
66	19	49,17	42,20	2,52	1,25	79,82	81,40
67	20	46,31	40,21	2,52	1,25	66,29	75,44
68	21	58,44	51,71	8,14	5,37	76,46	79,64
69	22	64,39	56,86	4,31	3,69		70,81
70	23	52,84	48,68	4,99	1,25	79,82	88,50
71	24	34,07	32,69	2,52	1,25	88,97	95,44
72	25	39,18	30,62	,20	-1,13	85,83	84,72

Nota: N= número del alumno en la muestra total.

En la Tabla 14 anotamos los estadísticos descriptivos obtenidos de las puntuaciones directas y las normalizadas en el grupo cuasi-experimental, que como vemos no se han visto modificados significativamente. Se observa que, en ambas, los niveles de rechazo han disminuido al reducirse los valores medios en el post-test del valor sociométrico y de rechazos. La media de la autoestima se ha visto aumentada también.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas del grupo cuasi-experimental

	P. Directas				P. Normalizadas			
	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.
Valor sociométrico	66	0	47,45	10,02	63	3	47,47	8,73
Post valor sociométrico	66	0	42,20	8,67	63	3	42,20	7,58
Rechazos	66	0	2,36	2,89	64	2	2,54	2,43
Post rechazos	66	0	1,74	2,15	64	2	1,86	1,78
Autoestima	66	0	79,27	9,72	63	3	79,26	8,52
Post autoestima	66	0	80,08	7,68	64	2	80,35	7,02

GRUPO CONTROL

Para la presentación de los datos del grupo control hemos seguido la misma metodología. Aportamos las puntuaciones directas y normalizadas de cada grupo en dos tablas de manera consecutiva.

En la Tabla 15 podemos comprobar las puntuaciones directas del primer grupo-clase del grupo control y en la Tabla 16 las normalizadas del mismo grupo.

Tabla 15

Grupo control (1). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumno	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
73	1	44	47	2	1	62	71
74	2	57	55	4	11	84	76
75	3	41	46	0	4	62	50
76	4	46	48	2	3	66	67
77	5	49	58	7	6	75	67
78	6	44	43	3	1	81	87
79	7	36	40	4	4	83	83
80	8	33	33	0	0	85	85
81	9	31	37	1	1	67	71
82	10	39	42	3	1	74	71
83	11	46	42	5	6	81	74
84	12	53	48	6	4	73	71
85	13	31	34	1	0	85	76
87	15	27	34	0	1	84	74
88	16	30	31	0	0	63	60
89	17	26	29	0	0	74	75
90	18	32	33	0	0	84	73
91	19	31	31	2	1	69	73
92	20	34	36	3	2	55	61

Nota: N= número del alumno en la muestra total. El alumno 86 fue valor outlier.

En la Tabla 16 se presentan las puntuaciones normalizadas del primer grupo control. En este grupo el número de datos perdidos en la normalización fueron cinco. Se observa que el rechazo en post-test aumenta o se mantiene.

Tabla 16

Grupo control (1). Puntuaciones normalizadas

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
73	1	49,71	53,51	2,51	2,03	66,11	73,41
74	2		61,90	4,56		85,66	86,55
75	3	47,31	51,75	,14	4,78	66,11	58,18
76	4	53,49	56,75	2,51	3,82	70,58	68,35
77	5	57,35			6,56	78,25	68,35
78	6	49,71	50,16	3,53	2,03	80,17	
79	7	44,35	45,90	4,56	4,78	82,26	90,52
80	8	41,45	37,84	,14	-,52	94,27	94,66
81	9	36,69	44,54	1,69	2,03	72,00	73,41
82	10	45,81	47,97	3,53	2,03	76,42	73,41
83	11	53,49	47,97	5,43	6,56	80,17	81,00
84	12	61,38	56,75	6,33	4,78	74,59	73,41
85	13	36,69	41,03	1,69	-,52	94,27	86,55
87	15	29,91	41,03	,14	2,03	85,66	81,00
88	16	32,64	33,69	,14	-,52	69,01	62,32
89	17	25,88	28,54	,14	-,52	76,42	83,55
90	18	39,95	37,84	,14	-,52	85,66	77,91
91	19	36,69	33,69	2,51	2,03	73,33	77,91
92	20	42,91	43,17	3,53	3,40	61,50	65,12

Nota: N= número del alumno en la muestra.

En la Tabla 17 mostramos las puntuaciones directas del segundo grupo-clase que conforman el grupo control.

Tabla 17

Grupo control (2). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumno	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
93	1	51	57	10	10	89	91
94	2	35	32	0	0	85	82
95	3	33	40	0	0	79	80
96	4	32	36	0	0	62	61
98	6	60	57	6	5	72	82
99	7	40	48	3	3	84	91
100	8	44	52	5	4	83	72
101	9	63	67	6	4	73	76
102	10	32	41	1	2	78	67
103	11	46	48	0	1	83	81
104	12	54	65	3	1	72	78
105	13	50	56	4	6	82	79
106	14	30	34	0	0	88	81
107	15	29	31	0	0	65	72
108	16	31	32	0	0	81	89
109	17	47	63	7	10	78	86
110	18	33	37	3	2	82	87
111	19	44	54	2	1	68	72

Nota: N= número del alumno en la muestra total. El alumno 97 fue valor outlier.

En la Tabla 18 presentamos las puntuaciones normalizadas del segundo grupo-clase

de los tres que conformaron el grupo control.

Tabla 18

Grupo control (2). Puntuaciones normalizadas

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
93	1	54,23	54,09		8,03		97,98
94	2	42,10	34,04	,47	-,10	87,66	82,15
95	3	39,73	42,31	,47	-,10	76,42	76,42
96	4	36,24	39,15	,47	-,10	61,75	58,48
98	6	61,09	54,09	5,02	5,25	70,21	82,15
99	7	43,63	45,94	3,04	3,68	85,33	97,98
100	8	45,94	48,13	4,23	4,40	82,63	67,81
101	9			5,02	4,40	72,45	71,57
102	10	36,24	43,78	2,01	3,04	74,48	62,68
103	11	48,35	45,94	,47	2,01	82,63	78,79
104	12	57,01	61,63	3,04	2,01	70,21	73,24
105	13	52,01	51,29	3,80	6,00	79,69	74,85
106	14	30,25	37,34	,47	-,10	91,09	78,79
107	15	26,17	28,81	,47	-,10	65,18	67,81
108	16	33,03	34,04	,47	-,10	77,71	90,16
109	17	50,09	57,79	6,27	8,03	74,48	85,03
110	18	39,73	40,78	3,04	3,04	79,69	87,31
111	19	45,94	49,66	2,35	2,01	67,51	67,81

Nota: N= número del alumno en la muestra total.

En la Tabla 18, se refleja que las puntuaciones perdidas de este grupo-clase fueron cuatro, que correspondían a los valores obtenidos por dos de los alumnos, el 93 y el 101. Al igual que en el primer grupo control, la mayoría de los valores post-test del valor sociométrico y rechazo han aumentado o se han mantenido, lo que nos indica un aumento en el rechazo hacia los compañeros. En cambio, la autoestima varía en el post-test disminuyendo, pero también aumentando en algunos casos.

En la Tabla 19 prestamos atención a los datos directos del tercer grupo-clase que conforman el grupo control. En este grupo se eliminaron tres alumnos como valores outliers que se corresponden con los alumnos 121, 122 y 135 del listado general del número de alumnos.

Se puede anotar en esta Tabla 19 que la diferencia entre los rechazos que reciben algunos de los alumnos antes y después de la intervención prácticamente no varía e incluso algunos aumentan el número de rechazos recibidos por sus compañeros. Como ejemplo, el alumno número 115 ha mantenido el número de compañeros que lo rechazan, mientras que los alumnos 117 y 132 han visto aumentado el número de alumnos que lo han rechazado o le perciben como compañero al que no aprecian. En la Tabla 20 podemos ver que los datos normalizados confirman dicho aumento del rechazo en dichos alumnos.

Tabla 19

Grupo control (3). Puntuaciones directas de las variables

N	Alumno	Valor Sociométrico		Rechazos		Autoestima	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
112	1	40	39	0	0	77	87
113	2	47	42	2	1	52	58
114	3	44	41	1	0	84	83
115	4	76	64	10	10	77	84
116	5	58	56	3	4	69	65
117	6	64	65	4	8	84	87
118	7	60	55	3	0	57	43
119	8	36	34	1	1	73	62
120	9	37	43	2	0	79	79
123	12	45	49	1	3	72	75
124	13	50	47	1	2	70	82
125	14	41	42	1	2	84	82
126	15	50	48	3	1	84	84
127	16	57	55	3	3	83	90
128	17	42	36	0	1	93	91
129	18	44	41	2	0	85	85
130	19	42	49	0	0	84	83
131	20	44	45	1	1	87	82
132	21	54	55	1	7	64	43
133	22	62	60	4	3	76	85
134	23	37	32	0	0	72	82
136	25	60	54	5	3	81	93
137	26	44	44	0	0	87	88

Nota: N= número del alumno en la muestra total. Los alumnos 121,122 y 135 fueron valores outliers.

A continuación se presenta la Tabla 20 con las puntuaciones normalizadas.

Tabla 20

Grupo control (3). Puntuaciones normalizadas

N	Alumno	N. Valor Sociométrico		N. Rechazos		N. Autoestima	
		N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST	N.PRE	N.POST
112	1	33,34	35,55	-,42	-,09	75,41	86,07
113	2	45,43	40,58	3,03	2,26	60,66	63,76
114	3	41,22	37,92	1,67	-,09	82,32	77,65
115	4		62,85			75,41	80,17
116	5	52,19	56,80	4,09	5,71	67,77	67,63
117	6	62,39		5,38	7,44	82,32	86,07
118	7	54,89	53,26	4,09	-,09	63,90	59,39
119	8	24,87	31,21	1,67	2,26	72,82	65,85
120	9	30,11	42,38	3,03	-,09	76,92	70,66
123	12	44,23	48,65	1,67	4,50	71,12	69,21
124	13	47,28	45,78	1,67	3,40	69,23	73,95
125	14	35,07	40,58	1,67	3,40	82,32	73,95
126	15	47,28	46,91	4,09	2,26	82,32	80,17
127	16	50,65	53,26	4,09	4,50	78,96	91,73
128	17	37,33	33,64	-,42	2,26		95,69
129	18	41,22	37,92	3,03	-,09	86,78	82,90
130	19	37,33	48,65	-,42	-,09	82,32	77,65
131	20	41,22	44,66	1,67	2,26	90,35	73,95
132	21	49,24	53,26	1,67	6,40	66,06	59,39
133	22	58,53	59,23	5,38	4,50	73,88	82,90
134	23	30,11	27,59	-,42	-,09	71,12	73,95
136	25	54,89	50,49	6,56	4,50	77,93	
137	26	41,22	43,53	-,42	-,09	90,35	89,08

Nota: N= número del alumno en la muestra total.

Los valores descriptivos obtenidos en las puntuaciones directas y las normalizadas de

todos los grupos que conforman el grupo control se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y normalizadas del grupo control

	P. Directas				P. Normalizadas			
	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típica	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típica
Valor sociométrico	60	0	43,63	10,96	57	3	43,63	9,51
Post valor sociométrico	60	0	45,22	10,30	57	3	45,22	8,93
Rechazos	60	0	2,35	2,46	57	3	2,39	1,99
Post rechazos	60	0	2,42	2,91	58	2	2,59	2,47
Autoestima	60	0	76,42	9,21	58	2	76,75	8,32
Post autoestima	60	0	76,42	11,26	58	2	76,86	10,18

Podemos advertir en la Tabla 21 cómo la media del valor sociométrico en el post-test aumentó al igual que la de rechazos. Esto indica que el rechazo hacia los compañeros ha aumentado. La autoestima se mantiene con un valor medio similar en los dos momentos.

5.1.2. Pruebas para determinar la homogeneidad de los grupos

El diseño de la investigación fue cuasi-experimental con grupo control no equivalente, por este motivo comprobamos la homogeneidad de los grupos en las diferentes variables. La equiparación de los resultados de la evaluación inicial nos permitió determinar si los grupos, aun siendo independientes, mostraban diferencias significativas o no en cuanto al sexo, la edad y las variables intervinientes.

En la Tabla 22 presentamos la frecuencia y los porcentajes de niños y niñas en los grupos cuasi-experimental y control.

Tabla 22

Porcentaje del sexo en cada grupo

		SEXO		Total	
		NIÑO	NIÑA		
GRUPO	CUASI-EXPERIMENTAL	Recuento	30	36	66
		%	45,5%	54,5%	100,0%
	CONTROL	Recuento	26	34	60
		%	43,3%	56,7%	100,0%
Total	Recuento	56	70	126	
	%	44,4%	55,6%	100,0%	

Como se puede apreciar en la Tabla 22, el género femenino predominó por encima del masculino en toda la muestra. En el grupo cuasi-experimental la muestra destacaba por

tener un 54,5 % de niñas frente al 45,5 % de niños. En el grupo control, el número de niñas fue de un 56,7 % frente al 43,3 % de niños. Incluso así, el estadístico chi-cuadrado nos indicó que las diferencias entre los dos grupos respecto al sexo no fueron significativas (Tabla 23).

A continuación podemos conocer en la Figura 6 la representación gráfica del porcentaje de niños y niñas en cada uno de los grupos cuasi-experimental y control. Se observa que predominó el género femenino tanto en el grupo cuasi-experimental como en el grupo control.

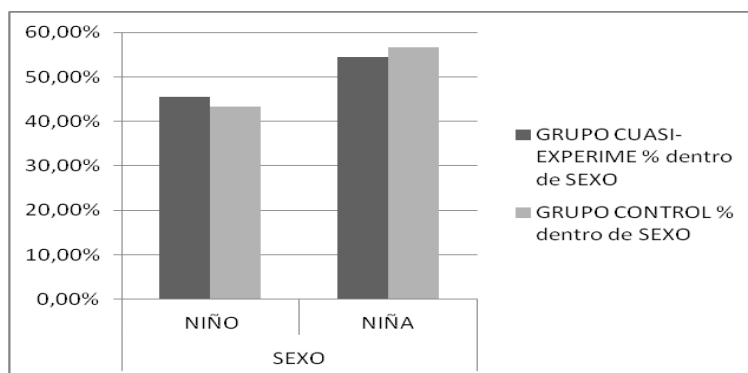


Figura 6. Distribución del sexo en los grupos

Al contrastar a los dos grupos en relación a la frecuencia de la variable sexo, podemos distinguir en la Tabla 23 que no existían diferencias significativas.

Tabla 23

Pruebas de chi-cuadrado sobre al género de los alumnos

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,057 ^a	1	,811		
Corrección por continuidad ^b	,004	1	,952		
Razón de verosimilitudes	,057	1	,811		
Estadístico exacto Fisher				,859	,476
Asociación lineal por lineal	,057	1	,812		
N de casos válidos	126				

Nota: a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,67.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El grado de significación de Chi-cuadrado de Pearson que observamos en la Tabla 23 al contrastar las diferencias iniciales entre el grupo control y en cuasi-experimental en relación al sexo de los alumnos fue ($p = ,811$). Este dato nos indicó que no existían diferencias significativas en cuanto al género por ser superior a ,05.

A continuación equiparamos la edad los dos grupos cuasi-experimental y control para

determinar si las edades iniciales que tenían los niños de los dos grupos no mostraban diferencias significativas. Las frecuencias y porcentajes de las edades se pueden comprobar en la tabla 24.

Tabla 24

Frecuencia y porcentaje de la edad de los dos grupos

		EDAD				Total	
		9	10	11	12		
GRUPO	CUASI- EXPERIMENTAL	Recuento	1	43	18	4	66
		%	1,5%	65,2%	27,3%	6,0%	100,0%
	CONTROL	Recuento	0	36	22	2	60
		%	0,0%	60,0%	36,7%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	1	79	40	6	126
		%	0,8%	62,7%	31,7%	4,8%	100,0%

Como podemos observar en la Tabla 24, en ambos grupos los niños de 10 y 11 años predominaron en un mayor porcentaje que el resto de las edades. En el grupo cuasi-experimental, el porcentaje de niños de 10 años fue del 65,2% y en el control del 60%. Los porcentajes de niños de 11 años en el grupo cuasi-experimental fueron del 27,3% y en el grupo control del 36,7%. Los porcentajes de niños de 9 y 12 años en ambos grupos fue menor del 10%, como podemos observar en la Figura 7.

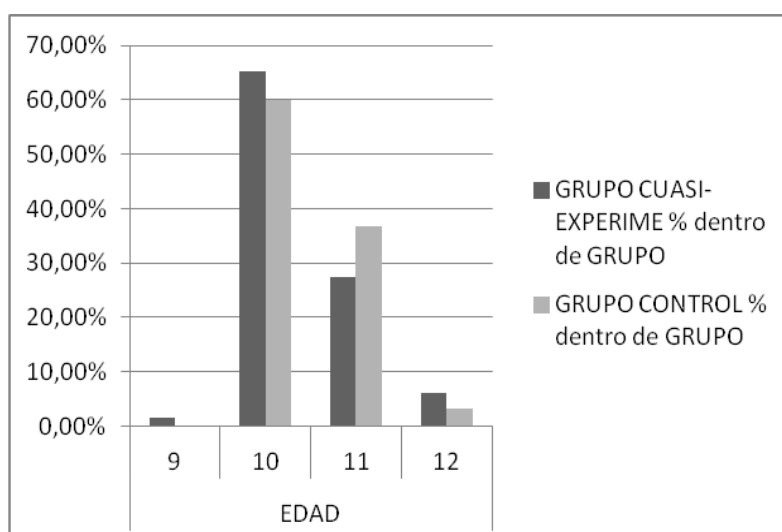


Figura 7. Distribución de la edad en los grupos

En la Figura 7 podemos advertir la distribución por edad de los alumnos de los grupos cuasi-experimental y control, en la que predominaron mayoritariamente los niños de 10 años.

En base a estos datos podemos apreciar en la Tabla 25 que la edad media que tenían los niños en ambos grupos fue similar.

Tabla 25

Media de las edades en los dos grupos

GRUPO	N	Media	Desviación típica
CUASI-EXPERIMENTAL	66	10,38	,627
CONTROL	60	10,43	,563
TOTAL	126	10,40	,596

Posteriormente, aplicamos el estadístico de chi-cuadrado para contrastar si los niños de los grupos control y cuasi-experimental diferían inicialmente en la edad. En la Tabla 26 se comprueba que no se reflejaron diferencias significativas de acuerdo con la prueba de Chi-cuadrado de Pearson cuyo valor de significación fue de ($p = ,492$).

Tabla 26

Pruebas de chi-cuadrado sobre la edad de los alumnos

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,407 ^a	3	,492
Razón de verosimilitudes	2,802	3	,423
Asociación lineal por lineal	,264	1	,608
N de casos válidos	126		

Nota: a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Finalmente y con el objetivo de valorar la ausencia de diferencias iniciales entre los dos grupos, contrastamos los resultados obtenido por los alumnos de los grupos cuasi-experimental y control durante el pre-test en las variables dependientes. Para ello, aplicamos sobre las puntuaciones normalizados la prueba paramétrica ANOVA. Previamente, en la Tabla 27, presentamos los estadísticos descriptivos como son la media, la desviación típica, los intervalos de confianza y los valores mínimos y máximo de las variables analizadas que fueron el valor sociométrico, los rechazos y la autoestima. Desde un análisis inicial de los resultados se puede apreciar que las medias obtenidas en la variable valor sociométrico de los dos grupos tienen una elevada diferencia, lo que nos hizo sospechar que había diferencias iniciales entre ambos grupos.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de las variables normalizadas pre-test

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
N.VALOR. SOCIOMÉTRICO	Cuasi-experimental	63	47,47	8,73	45,27	49,67	30,51	64,39
	Control	57	43,63	9,51	41,11	46,15	24,87	62,39
	Total	120	45,65	9,27	43,97	47,32	24,87	64,39
N.RECHAZO	Cuasi-experimental	64	2,54	2,43	1,93	3,15	-,52	8,14
	Control	57	2,39	1,99	1,87	2,92	-,42	6,56
	Total	121	2,47	2,23	2,07	2,87	-,52	8,14
N.AUTOESTIMA	Cuasi-experimental	63	79,26	8,52	77,11	81,40	62,84	95,70
	Control	58	76,75	8,32	74,56	78,94	60,66	94,27
	Total	121	78,06	8,48	76,53	79,58	60,66	95,70
N.ATRIBUTOS NEGATIVOS	Cuasi-experimental	64	3,3055	4,49513	2,1827	4,4284	-,72	14,57
	Control	57	3,4286	4,85829	2,1395	4,7177	-1,80	14,30
	Total	121	3,3635	4,65046	2,5265	4,2006	-1,80	14,57

En la tabla 28 podemos ver los resultados obtenidos al calcular la ANOVA sobre las variables intervinientes, antes del entrenamiento en el teatro de la improvisación.

Tabla 28

Resultados de la ANOVA de las variables pre-test

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
N.VALOR.SOCIOMÉTRICO	Inter-grupos	441,34	1	441,34	5,31	,023
	Intra-grupos	9794,77	118	83,00		
	Total	10236,11	119			
N.RECHAZO	Inter-grupos	,62	1	,622	,12	,725
	Intra-grupos	596,68	119	5,01		
	Total	597,31	120			
N.AUTOESTIMA	Inter-grupos	189,80	1	189,80	2,67	,105
	Intra-grupos	8449,98	119	71,00		
	Total	8639,79	120			
N.ATRIBUTOS.NEGATIVOS	Inter-grupos	,45	1	,457	,02	,885
	Intra-grupos	2594,75	119	21,80		
	Total	2595,21	120			

Los resultados de la Tabla 28 nos aportan que no se perciben diferencias

significativas entre los dos grupos en las variables que indicamos a continuación: rechazo ($F = ,12$; $p = ,725$), autoestima ($F = 2,67$; $p = ,105$) y atributos negativos ($F = ,02$; $p = ,885$). En cambio, en relación a la variable valor sociométrico ($F = 5,317$; $p = ,023$), el grado de significación bilateral fue inferior al ,05 definido, lo que nos indicaba que ya existían diferencias significativas entre los grupos antes de la intervención.

En resumen, los resultados sobre la equiparación de las variables nos indicaron que entre el grupo control y el cuasi-experimental únicamente existían diferencias estadísticamente significativas antes de iniciarse la intervención en el valor sociométrico, en el resto no había diferencias significativas en sus valores iniciales.

5.2. Resultados de la investigación

En esta investigación se plantearon tres hipótesis. En las dos primeras se trabajó sobre la muestra total de participantes mientras que con la tercera hipótesis los resultados analizados fueron sobre el grupo de alumnos rechazados. Establecimos un contraste intra-grupal con el objetivo de determinar las diferencias que se pudieran detectar entre las medidas realizadas antes y después de la intervención en relación a los rechazos que recibieron los niños (H1) y los niveles de autoestima (H2). Posteriormente, se comparó las diferencias inter-grupales encontradas entre el grupo control y el cuasi-experimental.

Para las hipótesis tercera (H3) se realizó una selección previa de los alumnos que pertenecían al estatus de rechazado. Una vez definido el grupo, valoramos las diferencias entre el número de atributos negativos que recibieron antes y después del entrenamiento en los dos grupos (cuasi-experimental y control).

5.2.1. Resultados valorados con la Hipótesis 1 (H1)

El primer objetivo específico de nuestra intervención consistía en disminuir el rechazo que se daba hacia los compañeros, para ello atendimos a la variables de valor sociométrico (VS) y al número de rechazos (R), medidas en los dos momentos, antes y después de la intervención. Recordamos la hipótesis planteada:

H1: El rechazo que reciben los niños del grupo cuasi-experimental de sus iguales (valor sociométrico y número de rechazos) disminuirá en el post-test, frente al rechazo recibido de los niños del grupo control en el post-test, en el que se espera que se mantenga estable.

De estas dos variables, recordamos que en la equiparación inicial de los dos grupos la

variable VS arrojó diferencias significativas ($F = 5,317$; $p = ,023$). En consecuencia, aunque se aportan los resultados obtenidos en ambas variables, se atendió principalmente a los valores contrastados desde la variable R.

VARIABLES VALOR SOCIOMÉTRICO (VS) Y RECHAZOS (R)

GRUPO CUASI-EXPERIMENTAL

En la Tabla 29 presentamos el análisis estadístico desde el punto de vista descriptivo de las variables VS y R en el grupo cuasi-experimental, antes y después de la intervención. Se puede ver cómo las medias de las dos variables disminuyeron en el post-test. La media de la variable VS disminuyó de 47,47 a 42,20 con una diferencia de -5,27. La media de la variable R se redujo de 2,48 a 1,79, mostrando una diferencia de -,69. Estos valores nos indican que las puntuaciones de rechazo hacia los compañeros se han visto reducidas en las dos variables, cuestión ésta que hemos atendido para la comprobación de esta primera hipótesis.

Tabla 29

Grupo cuasi- experimental. Valores descriptivos de VS y R

	Media	N	Desviación típica
N. Valor sociométrico	47,47	63	8,73
N. Post valor sociométrico	42,20	63	7,58
N. Rechazo	2,48	63	2,41
N. Post rechazos	1,79	63	1,71

Se observa, en la Tabla 30, los resultados de aplicar el estadístico t de Student para muestras relacionadas a la variable VS, contrastando las dos medidas realizadas. Los valores que se desprendieron nos indicaron que existía una diferencia significativa entre las medidas iniciales y finales, con los siguientes valores ($t = 12,52$; $p = ,000$).

Tabla 30

Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre VS

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
N.Valor sociométrico - N.Post valor sociométrico	5,26	3,33	,926	4,42	6,10	12,52	62	,000

A continuación, en la Tabla 31 presentamos el estadístico de contraste t de Student aplicado sobre la variable R. En nuestra hipótesis atendemos especialmente a esta variable puesto que la variable VS se observa que estaba contaminada, puesto que al contrastar los grupos inicialmente, encontramos diferencias significativas entre el grupo cuasi-experimental y el grupo control en relación a dicha variable.

Tabla 31

Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre R

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N. Rechazos –	,69	1,99	,578	,18	1,19	2,74	62	,008
N. Post rechazos								

Como podemos observar en la Tabla 31, los resultados al aplicar el estadístico de contraste t de Student sobre los resultados obtenidos en las variables R por el grupo cuasi-experimental nos aportaron unos valores de ($t = 2,74$; $p = ,008$). Estos datos fueron indicativos de que existían diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones realizadas en el grupo cuasi-experimental antes y después del entrenamiento en las técnicas de improvisación. El hecho de obtener un grado de significación de ,008 y ser menor del límite establecido de ,05 nos permite confirmar la existencia de diferencias entre los dos momentos.

Como vimos en la Tabla 29, la media de R emitidos por el grupo cuasi-experimental antes del entrenamiento en las técnicas de improvisación fue de 2,48 con una desviación típica del 2,41. Frente a este dato, la media de R que dio el mismo grupo después del entrenamiento fue de 1,79 con una desviación típica del 1,71. El número de rechazos que el grupo realiza ha disminuido.

En consecuencia, podemos concluir que después del entrenamiento, los niños rechazados redujeron significativamente el número de rechazos recibidos de sus compañeros.

A continuación pasamos a analizar los datos obtenidos por el grupo control en las mismas variables, que son VS y R.

GRUPO CONTROL

Los datos descriptivos de las variables VS y R, obtenidos por los alumnos del grupo control antes y después de la intervención, se reflejan en la Tabla 32. Se puede percibir que las medias de las dos variables han aumentado ligeramente. La variable VS en 1,55 y la variable R en ,06

Tabla 32

Grupo control. Valores descriptivos de VS y R

	Media	N	Desviación típica
N. Valor sociométrico	43,04	55	9,13
N. Post valor sociométrico	44,59	55	8,45
N. Rechazo	2,36	56	1,98
N. Post rechazos	2,42	56	2,34

A continuación, en la Tabla 33, se presentan los resultados de aplicar el estadístico de contraste t de Student, para muestras relacionadas, sobre la variable VS en el grupo control.

Tabla 33.

Grupo control. Estadístico de contraste sobre VS

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de				
				Inferior				Superior
N valor sociométrico – N post valor sociométrico	-1,55	4,49	,872	-2,76	-,33	-2,55	54	,013

En este caso, el valor de significación de la variable VS que se obtuvo en el grupo control fue ($t = -2,55$; $p = ,013$). Este resultado nos reflejó que en el grupo control sí que existían diferencias estadísticamente significativas en la variable VS, antes y después de la intervención. Sin embargo, esta variable ya reflejaba diferencias entre el grupo cuasi-experimental y control al calcular la homogeneidad del grupo.

En la Tabla 34 presentamos los resultados de aplicar el estadístico de contraste en la variable R del grupo control.

Tabla 34

Grupo control. Estadístico de contraste sobre R

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N.Rechazos – N. Post rechazos	,06	1,69	,706	-,51	,38	-,28	55	,774

Los resultados obtenidos en la variable R fueron ($t = -,28$; $p = ,774$). El hecho de obtener un grado de significación de ,774 y ser mayor del límite establecido de ,05 nos permite confirmar que en el grupo control no se han dado diferencias significativas antes y después de las visitas control.

Como vimos en la Tabla 32, la media de R emitidos por el grupo control en el pre-test fue de 2,36 con una desviación típica del 1,98. Frente a este dato, la media de R que dio el mismo grupo en el post-test fue de 2,42 con una desviación típica del 2,34. El número de rechazos que el grupo realiza ha mantenido prácticamente estable. Indicativo de que no existían diferencias estadísticamente significativas entre la medidas pre-test y post-test.

Como resultado, podemos aceptar nuestra hipótesis (H1) en base únicamente a la variable R, indicando que los estudiantes del grupo cuasi-experimental redujeron significativamente el rechazo hacia sus compañeros después del entrenamiento en la improvisación de cuentos.

5.2.2. Resultados valorados con la Hipótesis 2 (H2)

En esta hipótesis nos planteamos cómo afectaba el teatro de la improvisación sobre la autoestima de los niños que se entrenaron en esta práctica. La hipótesis se enunció de esta manera:

H2: Los niños del grupo cuasi-experimental mejoran su nivel de autoestima en el pos-test, frente a los niños del grupo control en los que se espera que mantengan los valores iniciales de autoestima en el post-test.

Normalizada la variable de autoestima y medida en el pre-test y el post-test se calcularon los valores descriptivos. En la tabla 35 podemos ver la media y la desviación típica

de estas variables en el grupo cuasi-experimental. Observamos aquí un ligero aumento de la autoestima con un valor de 1,21.

Tabla 35

Grupo cuasi-experimental. Valores descriptivos de autoestima

	Media	N	Desviación típica
N.Autoestima	79,13	62	8,52
N.Post autoestima	80,34	62	6,91

Los resultados obtenidos al aplicar la t de Student en las puntuaciones de autoestima nos permiten valorar la diferencia entre de medias en los dos momentos en el grupo cuasi-experimental, como se refleja en la Tabla 36. Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas, como veremos, la autoestima aumenta ligeramente.

Tabla 36

Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre autoestima

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza				
				para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N.Autoestima- N.Post autoestima	-1,21	7,34	.564	-3,08	,65	-1,30	61	,198

Los niveles de autoestima del grupo cuasi-experimental (Tabla 36) se incrementaron en el post-test con un grado de significación igual a ($t = 1,30$; $p = ,198$). Este incremento en la autoestima no fue estadísticamente significativo. A pesar de ello, podemos observar cómo la media de la autoestima en el post-test aumentó después de la intervención, lo que nos indicaba que las personas han mejorado sus niveles de autoestima, aunque no de manera significativa.

A continuación en la Tabla 37 se reflejan las medias y desviaciones típicas de la autoestima del grupo control, antes y después de la intervención.

Tabla 37

Grupo control. Valores descriptivos de autoestima

	Media	N	Desviación típicas
N. Autoestima	76,67	56	8,45
N. Post autoestima	76,15	56	9,61

Como vemos en la Tabla 37, la media de la autoestima en el grupo control en los dos momentos medidos no se ha modificado prácticamente, lo cual es indicativo de poca variación en el post-test.

En la tabla 38 se reflejan los resultados del estadístico de contraste sobre la autoestima de los alumnos del grupo control entre los dos momentos de la evaluación. Podemos ver que la diferencia de las medias que se indica es de ,51. Este valor nos refleja como la diferencia entre la media del pre-test y pos-test ha sido positiva, al restar el primero del segundo, mientras en el grupo cuasi-experimental la diferencia obtenida es negativa, indicativo de que la autoestima en el post-test se vio aumentada.

Tabla 38

Grupo control. Estadístico de contraste sobre autoestima en pre-test y post-test

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típicas	Correlación	95% Intervalo de confianza				
				para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N. Autoestima- N. Post autoestima	,51	7,11	,697	-1,38	2,42	,54	55	,588

Según los datos reflejados en la Tabla 38, al aplicar la prueba t de Student en los resultados de la autoestima del grupo control, el grado de significación alcanzada entre antes y después del entrenamiento fue de ($t = ,54$; $p = ,588$). Las diferencias encontradas entre las dos medidas no son estadísticamente significativas, lo que nos indica que dichos estudiantes han mantenido prácticamente estables sus valores en autoestima. En consecuencia, no podemos aceptar la H2.

5.2.3. Resultados valorados con la Hipótesis 3 (H3)

Para la selección del grupo de alumnos rechazados se utilizó la variable preferencia social, que corresponde al número de elecciones menos el número de rechazos. Esta variable fue normalizada en función del grupo-clase al que pertenecían. Siguiendo el criterio de Díaz-Aguado (2001), consideramos estudiantes rechazados a aquellos que estaban por debajo del percentil 25 en preferencia social. El valor del percentil 25 calculado sobre la variable preferencia social fue -1,86. Este percentil 25 nos permitió calcular el número de niños que fueron rechazados antes y después de la intervención. Para ello, seleccionamos por separado en cada uno de los grupos a los niños que puntuaron por debajo del valor obtenido (-1,86),

primero desde la variable en el pre-test y después desde la variable en el post-test. El objetivo fue determinar si el número de niños rechazados se vio modificado antes y después del entrenamiento en los grupos cuasi-experimental y control. Los resultados se pueden observar en la Tabla 39.

Tabla 39

Frecuencia y porcentaje de niños rechazados en grupo control y cuasi-experimental

GRUPO	n	PRE-TEST		POST-TEST		DIFERENCIA	
		nr	%	nr	%	nr	%
Cuasi-experimental	66	16	24,2%	7	10,6%	9	13,6%
Control	60	16	26,6%	14	23,3%	2	3,3%
TOTALES (N)	126	32	25,3%	21	16,6%		

Nota.: nr = número de niños rechazados.

En la Tabla 39 podemos comprobar que el porcentaje de niños rechazados inicialmente en la muestra total fue del 25,3% y descendió en el post-test al 16,6%. Atendiendo a los resultados por grupos, vemos cómo en el grupo cuasi-experimental el porcentaje de niños rechazado fue de un 24,2 % y después del entrenamiento en las técnicas de improvisación fue de un 10,6 %. En general, podemos decir que en el grupo cuasi-experimental, el número de niños rechazados disminuyó en un 13,6%. En el grupo control, por el contrario, se pasó de un 26,6% de rechazados inicialmente a un porcentaje de niños rechazados post-test del 23,3%, viéndose reducido en un porcentaje de un 3,3%.

Para el análisis de la tercera hipótesis (H3) nos centramos en el grupo de niños rechazados inicialmente. Se tomó la muestra de los 32 niños rechazados que estaban por debajo del percentil 25, de los cuales 16 pertenecían al grupo cuasi-experimental y los otros 16 al grupo control. El objetivo era analizar los atributos negativos que recibieron y los cambios que se produjeron en su frecuencia después de la intervención, quedando la hipótesis tres planteada como se indica:

H3: Los niños con estatus de rechazados del grupo cuasi-experimental reducen los atributos negativos recibidos por sus iguales en el post-test, frente a los atributos negativos de los niños rechazados del grupo control, que se suponen estables.

En la Tabla 40 podemos ver la muestra de alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental, en las que se indican además los atributos negativos recibidos en el pre-test y post-test. Se reflejan los atributos negativos recibidos en puntuaciones directas y

normalizadas. Recordamos que las puntuaciones normalizadas las venimos indicando con el mismo nombre de la variable precedido de una “N” mayúscula.

Tabla 40

Alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental. Atributos negativos

Alumno*	sexo	Valores directos		Valores normalizados	
		Atributos negativos	Post Atributos negativos	N atributos negativos	N post atributos negativos
3	1	4	7	9,27	6,52
5	1	2	2	7,68	4,70
11	2	0	1	1,13	3,21
17	1	0	0	1,13	-,18
19	1	16	12	12,75	7,79
24	2	0	0	-,72	,05
26	1	15	14	12,75	
35	2	0	1	-,72	3,43
42	1	23	4		6,52
44	2	9	3	10,67	5,67
47	1	2	1	6,38	3,43
51	1	17	8	10,67	6,52
52	2	2	1	6,38	4,42
61	2	22	14	14,57	
68	1	22	11	14,57	7,79
70	2	0	0	-,72	,27

Nota: 1= niño; 2= niña; Alumno*=número del alumno en la muestra total

Podemos observar cómo de los 16 alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental, 10 redujeron el número de atributos negativos en la post-evaluación, 2 los aumentaron y 4 se mantuvieron con el mismo número de atributos negativos recibidos inicialmente. Al reducir la mayoría de alumnos rechazados el número de atributos negativos podemos suponer que el nivel de rechazo hacia dichos alumnos ha disminuido, al menos en relación a los atributos negativos que reciben de sus compañeros.

A continuación mostramos, en la Tabla 41, el grupo de alumnos del grupo control que fueron rechazados, indicando los atributos negativos recibidos en el pre-test y post-test de sus compañeros. Aquí se reflejan los atributos negativos recibidos en puntuaciones directas y normalizadas.

Tabla 41

Alumnos rechazados del grupo control. Atributos negativos

Alumno*	sexo	Valores directos		Valores normalizados	
		Atributos negativos	Post Atributos negativos	N atributos negativos	N post atributos negativos
74	1	4	3	12,35	9,81
77	1	3	7	9,02	13,89
78	1	0	1	-,44	4,94
83	1	4	1	12,35	4,94
84	1	1	0	4,91	-1,56
92	1	0	0	-,44	-1,56
93	1	10	9	13,53	11,25
98	2	31	30	-	-
101	1	4	4	9,46	9,57
109	1	8	18	11,10	13,71
115	1	10	17	10,48	14,49
116	1	0	0	-,16	-,20
117	2	1	3	5,71	8,34
118	1	1	0	5,71	-,20
127	2	0	0	-,16	-,20
136	2	0	0	-,16	-,20

Nota: 1= niño; 2= niña. Alumno*=número del alumno en la muestra total

De los 16 alumnos rechazados del grupo control, 6 redujeron el número de atributos negativos en la post-evaluación, 5 los vieron aumentados y 5 se mantuvieron con el mismo número de atributos negativos recibidos inicialmente.

En la Tabla 42 se presenta la frecuencia y el porcentaje de niños y niñas de la muestra de estudiantes rechazados en cada uno de los dos grupos, el cuasi-experimental y el grupo control. Se observa, como indicaremos, que existe un predominio del sexo masculino, por lo que en consecuencia podemos predecir que los alumnos han sido más rechazados que las alumnas.

El predominio de rechazo hacia el sexo masculino es un dato que se reflejó en las aportaciones iniciales de la fundamentación teórica.

Tabla 42

Frecuencia del género en el grupo de niños rechazados

		SEXO		Total	
		NIÑO	NIÑA		
GRUPO	CUASI-EXPERIMENTAL	Recuento	9	7	16
		%	56,2%	43,7%	100,0%
	CONTROL	Recuento	12	4	16
		%	75%	25%	100,0%
Total	Recuento	21	11	32	
	%	65,6%	34,3%	100,0%	

Como podemos observar, en la muestra total de alumnos rechazados la frecuencia de varones es mayor que el de mujeres en un 65,6%. Consideramos que este dato fue significativo si tenemos en cuenta que en la muestra total de participantes había más niñas que niños (56 niños y 70 niñas). Desde los cálculos pertinentes obtenemos que los 21 niños rechazados representaban sobre el grupo total de los 126 alumnos el 16,6% frente al 8,7% que fueron niñas.

En la Tabla 43 presentamos los resultados descriptivos con las medias y las desviaciones típicas de los resultados normalizados de la variable atributos negativos en el grupo cuasi-experimental. Podemos observar cómo los atributos negativos disminuyeron en el post-test.

Tabla 43

Grupo cuasi-experimental. Estadísticos descriptivos de atributos negativos normalizados

	Media	N	Desviación típica
N. Atributos negativos	6,03	13	5,47
N. Post atributos negativos	4,12	13	2,78

Seguidamente calculamos desde los resultados normalizados de la variable de atributos negativos el estadístico de contraste t de Student.

En la Tabla 44 se pueden observar los resultados obtenidos al contrastar los resultados pre-test y post-test de los atributos negativos recibidos por los estudiantes rechazados del grupo cuasi-experimental.

Tabla 44

Grupo cuasi-experimental. Estadístico de contraste sobre atributos negativos

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N. Atributos negativos –	1,91	3,14	,911	,00	3,81	2,18	12	,049
N. Post atributos negativos								

Podemos ver que la diferencia entre el los atributos negativos recibidos antes y después de la intervención por los alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental tuvo un valor de ($t = 2,18$; $p = ,049$). Este resultado, cercano al valor establecido de $,05$, nos permitió concluir que se observaron diferencias significativas entre los valores pre-test y post-test. En consecuencia, los alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental vieron reducidos el número de atributos negativos recibidos de sus compañeros.

En la Tabla 45 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable atributos negativos del grupo control, aportando las medias y las desviaciones típicas obtenidas antes y después de la intervención. Podemos ver cómo la media ha disminuido al igual que en el otro grupo.

Tabla 45

Grupo control. Estadísticos descriptivos de atributos negativos

	Media	N	Desviación típica
N. Atributos negativos	6,21	15	5,35
N. Post atributos negativos	5,80	15	6,11

A continuación presentamos en la Tabla 46 los resultados del estadístico de contraste aplicado sobre la variable atributos negativos del grupo control, que nos permitió contrastar las diferencias entre el pre-test y post-test de los resultados obtenidos por alumnos rechazados que no participaron en el entrenamiento de técnicas teatrales.

Tabla 46

Grupo control. Estadístico de contraste sobre atributos negativos

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Correlación	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
N. Atributos negativos – N. Post atributos negativos	,41	4,00	,764	-1,80	2,63	,40	14	,694

El grado de significación del grupo control que se refleja en la Tabla 46 podemos ver que es igual a ($t = ,40$; $P = ,694$), por lo tanto las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test nos indicaba que no había diferencias significativas.

En consecuencia, podemos confirmar la H3 al observar que los niños rechazados del grupo cuasi-experimental, que participaron en la intervención a través de la representación improvisada de cuentos, disminuyeron el número de atributos negativos que recibieron de sus compañeros, frente a los atributos negativos que recibieron los estudiantes del grupo control cuya cantidad no se redujo significativamente.

5.3. Resumen de los resultados

En este capítulo se presentan en primer lugar las puntuaciones directas y normalizadas de las variables analizadas en ambos grupos: cuasi-experimental y control. Posteriormente, calculamos la homogeneidad de los dos grupos en los valores pre-test y finalmente contrastamos los resultados para valorar las diferentes hipótesis.

Los resultados obtenidos en la investigación se ofrecen de acuerdo a las tres hipótesis planteadas. Las hipótesis fueron las siguientes:

H1: El rechazo que reciben los niños del grupo cuasi-experimental de sus iguales (valor sociométrico y número de rechazos) disminuirá en el post-test, frente al rechazo recibido de los niños del grupo control en el post-test, en el que se espera que se mantenga estable.

H2: Los niños del grupo cuasi-experimental mejoran su nivel de autoestima en el pos-test, frente a los niños del grupo control en los que se espera que mantengan los valores iniciales de autoestima en el post-test.

H3: Los niños con estatus de rechazados del grupo cuasi-experimental reducen los atributos negativos recibidos por sus iguales en el post-test, frente a los atributos negativos de los niños rechazados del grupo control, que se suponen estables.

En la tabla 47 podemos ver el resumen de los resultados obtenidos en las tres hipótesis.

Tabla 47

Resumen del resultado de las hipótesis

Hipótesis	Variables	Grupo cuasi-experimental	Grupo control
H1: GC-E: < rechazos GC: =	Valor sociométrico Rechazos	(t = 12,52; p = ,000) (t = 2,74; p = ,008)	(t = - 2,55; p = ,013) (t = - , 28; p = ,774)
H2: GC-E: > autoestima GC =	Autoestima	(t = 1,30; p = ,198)	(t = ,54; p = ,588)
H3: GC-E: < atributos negativos de rechazados GC: =	Atributos negativos	(t = 2,18; P = ,049)	(t = ,40; P = ,694)

Nota: GC-E= grupo cuasi-experimental; GC= grupo control.

El análisis estadístico de los resultados obtenidos en la investigación permitió confirmar dos de las hipótesis (H1 e H3). La H2 no se confirmó por no alcanzar diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos.

En general, podemos decir que el porcentaje de estudiantes rechazados inicialmente fue de un 25,3 %, de los cuales en el grupo cuasi-experimental los rechazos fueron un 24,2 % y en el grupo control un 26,6 %. Después del entrenamiento, el porcentaje de alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental fue del 10,5 % y en el grupo control el 23,3 %. En consecuencia, el número de alumnos rechazados del grupo cuasi-experimental se vio reducido en un 13,6 %, frente al 3,3 % en que disminuyó el número de estudiantes rechazados en el grupo control.

Con la H1 analizamos si el entrenamiento en las técnicas de improvisación facilitaba que los niños disminuyeran el rechazo hacia sus compañeros. Para contrastar esta hipótesis partimos inicialmente de dos variables: valor sociométrico (VS) y rechazos (R). Al final, únicamente atendimos a la variable R porque en la variable VS no se reflejó que fueran homogéneas en los valores iniciales. Las diferencias intra-grupales en la variable R, del grupo cuasi-experimental, fueron estadísticamente significativas (t = 2,74; p = ,008), frente a las diferencias entre los resultados pre-test y post-test obtenidos por el grupo control en las

misma variable R ($t = -,28$; $p = ,774$) cuyas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Este hecho nos permitió aceptar la H1 y confirmar la influencia de las técnicas de improvisación en la disminución del rechazo hacia los compañeros.

En la H2 los resultados en los niveles de autoestima del grupo cuasi-experimental aumentaron ligeramente en el post-test sin llegar a ser estadísticamente significativos, siendo éstos ($t = 1,30$; $p = ,198$). En cambio, en el grupo control las diferencias entre el pre-test y post-test eran menos significativas estadísticamente que en el grupo anterior ($t = ,54$; $p = ,588$). Podemos deducir que la improvisación teatral, aunque no significativamente, influye en el aumento de la autoestima.

Con la H3 se pretendía determinar si los niños rechazados reducían el número de atributos negativos que recibían de sus compañeros después del entrenamiento teatral. Para ello, calculamos el número de alumnos rechazados en los dos grupos. Seguidamente contrastamos los atributos negativos que recibieron dichos alumnos antes y después de la intervención. Los resultados nos reflejaron que en el grupo cuasi-experimental las diferencias intra-grupales en relación a los atributos negativos fueron estadísticamente significativas ($t = 2,18$; $P = ,049$), frente a las diferencias en el grupo control cuyo valor de significación fue superior a ,05 con los siguientes valores ($t = ,40$; $P = ,694$). En consecuencia, después del entrenamiento con teatro de la improvisación el grupo cuasi-experimental redujo significativamente el número de atributos negativos recibidos por los iguales en casi todas las categorías. Los resultados de los alumnos rechazados del grupo control vieron disminuida la media de atributos negativos en el post-test, aunque de manera estadísticamente no significativa. Se confirmó que la H3 se cumple, por lo que se puede decir que el teatro de la improvisación permitió que los alumnos redujeran el número de atributos negativos para definir a sus compañeros.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6. 1. Discusión de los resultados

6. 2. Conclusiones finales

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Discusión de los resultados

En base a los objetivos e hipótesis planteadas, los resultados obtenidos en la investigación nos han permitido confirmar la hipótesis primera y tercera. En la segunda los resultados no fueron estadísticamente significativos. En consecuencia, podemos decir que los resultados de la investigación muestran cómo los niños que participaron en el entrenamiento de las técnicas de improvisación (grupo cuasi-experimental) disminuyeron significativamente el número de rechazos (H1), así como el número de atributos negativos recibidos por sus compañeros (H3). En cambio, los niveles de autoestima de los alumnos, aunque aumentaron, no lo hicieron significativamente (H2).

En términos generales, los resultados de este trabajo están en línea con los hallazgos que se vienen arrojando en investigaciones y estudios relativos a la aportación del teatro al desarrollo de la competencia social y la inclusión (Morán et al., 2016; Quirante y Curiel-Marín, 2014; Guillén, 2009; Henche, 2009; Motos, 2009; Palacios, 2009; Díaz-Aguado, 2004). También se han podido analizar estudios que reflejan el aporte del teatro a la autoestima (Raya, 2015; Lorente, 2014; Onieva, 2011; Rocha et al., 2011; Esteban, 2009; Navarro, 2009; Ferkany, 2008; Alcántara, 2005; Bruner, 2004). Con esta investigación, y en este sentido, se ha pretendido valorar la efectividad de las técnicas de improvisación como una metodología activa, que actúa a nivel grupal y en las cuales el alumno participa de manera integral.

Los resultados de esta investigación han confirmado que la práctica de la improvisación teatral influyó en la disminución del rechazo en el entorno educativo. En este estudio pudimos observar que el porcentaje de rechazos emitidos por los alumnos que participaron en el entrenamiento de las técnicas de improvisación (grupo cuasi-experimental) se redujo en un 13,6%, frente al 3,3% que disminuyó en el grupo control.

A continuación, resolvemos las hipótesis planteadas de manera individual, aunque muchos de sus contenidos se solapan especialmente en relación a las hipótesis primera y tercera.

La primera hipótesis (H1) planteaba que las improvisaciones teatrales potencian la disminución de los rechazos hacia los compañeros. En base a la literatura revisada, algunos factores favorecedores de la inclusión social son: trabajar desde la cooperación (Díaz-Aguado, 2006), favorecer el intercambio de estatus (Guillén, 2009; Díaz-Aguado, 2002b), implicar y concienciar al grupo de espectadores para prevenir y evitar el acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011) y trabajar en equipo atendiendo a todo el contexto social (García-Bacete et al., 2013). De estos factores, los tres primeros se producen durante las técnicas de improvisación, que a continuación analizaremos. El cuarto será atendido como limitación de la investigación por la ausencia de una implicación directa de los familiares de los alumnos.

El primer factor indicado, referente al trabajo cooperativo, es un componente que está implícito en la práctica teatral, tanto en las dinámicas de grupo como en las improvisaciones. Como hemos podido ver en el apartado dedicado al proceso de intervención de nuestra investigación, las sesiones se iniciaban con dinámicas de grupo. Éstas tenían una finalidad similar al caldeamiento inespecífico del Psicodrama (Hernández, 2013), cuyo objetivo era disminuir la tensión y facilitar el acercamiento físico y emocional del grupo, que permite protegerlos de las resistencias cognitivas que se generan inicialmente. Las dinámicas de grupo, como técnicas activas de educación, romperían la inmovilidad del pupitre favoreciendo la reestructuración de nuevos vínculos sociales desde el desequilibrio de la estructura interna del grupo. Recordemos que las alianzas iniciales de amistad son las que determinaban la estructura interna del grupo (Moreno, 1944).

De esta manera, las dinámicas de grupo utilizadas favorecerían el contacto entre todos y cada uno de los miembros del grupo desde el objetivo común de la cooperación, lo que suponía una predisposición a que durante las improvisaciones de los cuentos se establecieran nuevas alianzas socioafectivas espontáneas. Estos vínculos procedentes del acercamiento físico en el escenario teatral, en muchos casos, permitían modificar las expectativas y prejuicios establecidos hacia los niños rechazados, que aunque fueran vivenciados desde las simulaciones pudieron cambiar patrones de conducta y exhibir nuevos comportamiento (Fernández, Guerra y Begara, 2013), y de esta manera, influir en el aumento de la inclusión.

Desde la asunción de roles, las reglas que se definieron sobre la improvisación (Layton, 1990) fueron determinantes para que el grupo aprendiera a cooperar. Estas reglas se caracterizan por predisponer a la persona a la escucha activa y a tener un objetivo que permita concentrarse fuera de sí mismo atendiendo a las necesidades del grupo. La combinación de

estas reglas permite que los alumnos aprendan a buscar objetivos comunes que potencien el beneficio del grupo y faciliten la cooperación. La tolerancia grupal que se desprende de las simulaciones establece relaciones más estrechas que no suelen darse de forma espontánea desde el pupitre, como indicaba Díaz-Aguado (2004). Durante el estudio, estas reglas de la improvisación permitieron que los niños jugaran a actuar sin mostrar reproches, ni juzgar la intervención de los compañeros. Se generó un contexto en el que todo valía, no había representaciones correctas o incorrectas. Únicamente tenían que aceptar las improvisaciones de los compañeros y seguirles la acción. Esta perspectiva de libertad durante las improvisaciones concuerda con los resultados obtenidos por Fernández et al. (2013) al relatar en su análisis retrospectivo de un grupo de teatro, que la interpretación permitía a los pacientes expresarse sin temor a ser juzgados o rechazados dejando de ser lo que eran para asumir otro personaje.

Esta realidad percibida de aceptación y cooperación, aunque desde una perspectiva de irrealidad, sirve para que las personas reconozcan caminos intermedios a los extremos del bien y del mal, como explica Henche (2011) en la evolución de los 12 cuentos. Los personajes de los cuentos tienen patrones fijos de maldad como el lobo o de bondad como las hadas, pero la realidad social es que la tolerancia y la aceptación de las personas permiten encontrar y reconocer un equilibrio entre ambos. Así, el bien y el mal se ven reflejados conjuntamente en personajes de la serie de los 12 cuentos, como por ejemplo la madrastra, que siendo buena con sus hijas es malvada con los demás. Durante la intervención, las escenas improvisadas que se modificaban hacia una perspectiva de cooperación grupal, consideramos que fueron aspectos influyentes para que los niños rompieran patrones y prejuicios hacia los niños rechazados, en base al equilibrio mencionado entre el bien y el mal, y de esta manera reducir el número de rechazos emitidos.

El segundo factor que hemos considerado favorecedor de la inclusión está relacionado con que los niños más aceptados por sus compañeros se caracterizan por permitir ejercer temporalmente el control de las relaciones, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar (Díaz-Aguado, 2002b). En este sentido, el teatro de la improvisación es una metodología que facilita el intercambio de roles y potencia el equilibrio grupal gracias al llamado *principio del Balancín* (Johnstone, 1990). Siguiendo este principio, los alumnos practicaban los distintos estatus de superioridad, inferioridad o igualdad en función del personaje a representar y los rasgos que lo definían. Este balanceo entre los estatus facilitaba la cooperación grupal desde la equiparación de los estatus de cada uno respecto al resto de

compañeros. En el grupo se potenciaba que todos asumieran alguna vez el estatus superior para poder trabajar desde la perspectiva de igualdad el equilibrio grupal. Este intercambio de estatus o cambio de roles, aunque se dieran desde una perspectiva de irrealidad, podrían ser las responsables de que los alumnos modificasen las expectativas hacia los niños rechazados, permitiendo que disminuyeran dichos rechazos. Aunque Johnstone (1990) piensa que las personas tienden a mantener un tipo de *estatus preferido*, considera que la imposición teatral de otros estatus es la que facilita el *balanceo* e intercambio de estatus como facilitadores de un equilibrio grupal. Los alumnos con un *estatus preferido* inferior debían ejercer un estatus de poder en la representación del cuento, pero también fue necesario que las personas que mostraban un estatus superior como *preferido* practicasen el estatus inferior.

Durante el entrenamiento en las técnicas de improvisación, los niños rechazados eran los elegidos para asumir un estatus superior con la responsabilidad de la dirección de las escenas y el reparto de personajes. Cuando el investigador determinaba a estos niños como directores de escena, los alumnos más aceptados y controvertidos mostraban un mayor acercamiento hacia los niños rechazados, aunque fuera con la intención interesada de influir en su decisión sobre el reparto de personaje, porque los niños rechazados asumían un rol de poder o estatus superior ante el grupo. Aunque muchas veces se dejaban influir por alumnos más aceptados socialmente, la realidad era que por unos instantes el grupo perdía la perspectiva habitual hacia ellos y se activaba el *principio del Balancín*, ya que se modificaba el tipo de relación y se permitía que los niños rechazados se sintieran reconocidos por sus compañeros. Aspecto apoyado por Lorente (2014) al indicar cómo sus actores aprendieron a sentirse personas útiles, válidas y reconocidas. Además, dichos actores también mejoraron su autoestima, desmitificaron prejuicios y rompieron barreras propias y ajenas.

El tercer factor favorecedor de la inclusión hacía referencia a implicar y concienciar al grupo de espectadores para prevenir y evitar el acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011). En el teatro de la improvisación se potencia la participación espontánea de los actores para formar parte activa de la acción. Se suele incitar al grupo a participar de manera libre y voluntaria para la resolución de las escenas, al igual que en el teatro competitivo denominado Match de Improvisación (Romero y Merchán, 2008), donde se invita a la participación de los espectadores. Durante las improvisaciones infantiles de nuestro estudio se potenció que los alumnos espectadores no se quedaran indiferentes ante las representaciones de los compañeros. A través del *stop de acción*, el investigador paraba las escenas para que los actores hablaran de sus pensamientos y el grupo-clase aportara sus

alternativas resolutorias de la escena. Esta implicación espontánea del público durante las improvisaciones facilitó que el grupo, además de mantener la atención, asumiera cierta responsabilidad de la escena. Por otra parte, el visionado de la representación final permitía que las aportaciones de los personajes, al hacerse públicas, predispusieran al resto de compañeros al aprendizaje por imitación o aprendizaje vicario. Esta metodología sería la responsable de que todo el grupo clase estuviera implicado en el proceso de creación de todas las escenas direccionadas siempre hacia la cooperación y la tolerancia grupal, lo que pensamos que influyó en el cambio de percepción del grupo hacia el rechazo.

La segunda hipótesis (H2) hacía referencia al aumento de la autoestima gracias al entrenamiento en las técnicas de la improvisación teatral. Aunque los resultados obtenidos reflejaron que los alumnos del grupo cuasi-experimental no obtuvieron mejores niveles de autoestima que los del grupo control de manera significativa, trataremos de exponer los planteamientos en los que fundamentamos nuestra hipótesis.

De acuerdo con Bierman (2004), los niños rechazados, al vivenciar experiencias interpersonales negativas, no se sienten seguros y se desvinculan de los iguales, dando lugar a una situación crónica con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad y autoestima. El entrenamiento en el teatro de la improvisación constituye un escenario de simulación en el que la libertad de acción y la creatividad potencian experiencias y relaciones interpersonales positivas. Esta perspectiva estaría avalada por estudios como los de Rocha et al. (2011), que gracias al teatro los jóvenes modificaban la imagen que tenían de sí mismos al expresar y transformar vivencias durante las improvisaciones. También estudios como los de Onieva (2011) y Lorente (2014) han permitido confirmar la efectividad de la dramatización o el teatro como herramienta para mejorar la autoestima, además de otros beneficios ya mencionados.

En relación a los cuentos, los niños al identificarse con los personajes viven experiencias y situaciones que les permiten tener mayor seguridad en sí mismos (Sandoval, 2005). Durante esta investigación, los niños rechazados dirigían y representaban, junto con sus compañeros, escenas de cuentos y personajes seleccionados por ellos mismos. La motivación de los niños por un personaje permitía que se identificasen con él, así como la libertad de acción durante la improvisación posibilitaba que actuaran conductual y verbalmente de manera espontánea. Estas conductas y verbalizaciones estarían filtradas por los rasgos definidos del personaje del cuento que determinaban el tipo de estatus superior o inferior que debían representar. En el equilibrio entre los rasgos del niño y los roles que

representa estaría implicado el *principio del Balancín*. Como ejemplo, sabemos que representar a un rey implica tener que ejercer un estatus superior al de representar a un sirviente.

En este sentido, cuando el actor empieza a desplegar distintos roles o formas de ser y hace uso de habilidades, estrategias y motivaciones que caracterizan a su personaje, aprende de ellos (Fernández et al., 2013). En nuestro estudio, cuando los niños tenían que improvisar el cuento seguían las pautas establecidas de su personaje integrándolas y proyectándolas durante la improvisación. La expresión del propio cuerpo respondía a la naturaleza motriz de su imaginación para captar las pautas generales del personaje que representan. En este sentido, los niños utilizaban sus propias estrategias combinadas con los patrones o estatus del personaje, desde el que ensayaban diferentes modos de comportamiento. En este punto, consideramos que el refuerzo positivo de las conductas de cooperación por parte del investigador, la aceptación y validez de todas las representaciones en base a las reglas comentadas de la improvisación, junto al cambio de rol durante las simulaciones son factores influyentes en el aumento de la autoestima en base a la libertad de acción y el refuerzo de la creatividad mostrada durante las improvisaciones.

Estos juegos teatrales se ha comprobado que suponen una satisfacción y un disfrute similar al ejercido a través del juego simbólico (Cruz, 2014). Así, de manera genérica, Garaigordobil (2008) opina que el juego es una posibilidad de autoexpresión y de autodescubrimiento para los niños, que les permite explorar y experimentar con sensaciones, movimientos y relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo. Además, como vimos con García, Sureda y Monjas (2010), los amigos son importantes porque suponen momentos de compañía, diversión, protección y son fuente de intimidad y afecto. Estos dos hechos mencionados, el juego como disfrute y la función de los amigos, tienen lugar durante las improvisaciones de los cuentos, en las cuales los alumnos parecían disfrutar de las dramatizaciones con sus compañeros, y en consecuencia facilitaban momentos de intimidad y afecto influyentes en la mejora de la relación grupal y la autoestima.

En un sentido menos visible, Pérez (2004) considera que la improvisación es introspectiva porque permite la exploración del mundo interior y las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida. Para su reconocimiento sería necesaria una reflexión posterior que permitiera una afirmación de lo improvisado, que en nuestro estudio era realizado durante las sesiones de relajación final, cuando se pedía a los niños recordar las escenas en

las que habían participado con el objetivo de hacerles conscientes de lo que habían vivenciado espontáneamente. Aunque la experiencia vivida era ficticia, la representación fue una realidad que les permitía experimentar la expresión de emociones temidas, cambiar patrones de conducta y exhibir nuevos patrones de comportamiento. Por este motivo, una vez que las han vivenciado, pueden llegar a formar parte del repertorio de la vida real.

Si tenemos en cuenta la complejidad de la autoestima y los componentes que la definen (Navarro, 2009), en la infancia predomina el componente conductual y afectivo frente al cognitivo. Pero en nuestro estudio, aunque los niños rechazados pudieran beneficiarse de las múltiples experiencias representarlas para hacerlas suyas y aprender de ellas como defendían Fernández et al. (2013), los resultados obtenidos no nos permiten confirmar que las improvisaciones hayan aumentado significativamente la autoestima de los estudiante. Pensamos que el motivo principal podría ser el limitado tiempo de entrenamiento y la ausencia de componentes que facilitaran la generalización de los posibles patrones adquiridos.

La hipótesis tercera (H3) partió de la selección del grupo de alumnos definidos con el estatus de rechazados para después contrastar los atributos negativos que recibieron antes y después del entrenamiento grupal en la técnica de la improvisación teatral. Después de la intervención en el grupo cuasi-experimental, los atributos negativos que recibieron dichos niños se vieron reducidos. Los atributos negativos eran: tener mala relación con el profesor, ser el más triste, ser el que más molesta, ser el que menos sabe y ser el que menos amigos tienes. Consideramos que la representación improvisada de personajes permitió que el grupo-clase cambiara por un instante la percepción que tenían hacia el niño rechazado al representaba un papel distinto al que solía tener en su contexto habitual. Este hecho puede parecer que no tenga un impacto duradero en el tiempo y que no permita una generalización, pero posibilita que por un instante el resto de compañeros modifiquen el tipo de relación que siempre han mantenido con ese niño rechazado. Los lazos emocionales que se establecen en esos instantes pudieran ser los responsables del cambio de perspectiva sobre los atributos y rasgos que definen a esos niños. Todo ello porque en ese momento están mostrando nuevos comportamientos adaptados a la situación del cuento y del personaje.

En este sentido, la dramatización es un vehículo ideal para el avance de la expresión creativa y para desenvolverse en una gran variedad de situaciones y contextos, así como experimentar multitud de vivencias (Laferrère y Motos, 2003). Por ello, los niños rechazados pueden beneficiarse de las múltiples experiencias representadas para hacerlas suyas y

aprender de ellas como defendían Fernández et al. (2013). Todo ello combinado con que, las técnicas dramáticas fomentan la participación y la colaboración para tomar conciencia colectiva del trabajo y aunar esfuerzos (Motos, 2009), nos hace pensar que el cambio de percepción hacia los niños rechazados pudo estar influenciada por la nuevas cualidades encontradas en dichos niños desde la potenciación de la cooperación.

La utilización de los cuentos clásicos para trabajar con la improvisación posibilitó introducirnos en el mundo de la fantasía del alumno desde campos cercanos y reconocidos por los niños. A medida que el niño crece aumenta la distancia entre el símbolo y lo simbolizado, produciéndose desplazamientos que hacen que se vaya imponiendo el principio de realidad. De acuerdo con Serrabona (2008), que se plantea la importancia de la identificación que se produce durante la escucha y representación de los cuentos, nosotros indicamos que cuando el niño se relaciona con los cuentos se retrotrae a situaciones de su vida personal y da entrada a sus fantasías y a peripecias que jamás podría inventar él solo. De esta manera, cuando el niño elige espontáneamente uno de los personajes del cuento como protagonista absorbe aspectos de él, así como propiedades y atributos fundamentales de su personalidad. Por eso, cuando el héroe se ve inmerso en situaciones peligrosas y acaba por solventarlas, el niño percibe que a él le puede pasar lo mismo, sintiendo gran sensación de alivio. Piensa confiadamente que sus propias angustias sean parecidas o no a las del héroe también desaparecerán y todo acabará con un final feliz como ocurre en los cuentos (Alabart y Martínez, 2016).

En base a los principios de actuación elaborados por el grupo *GREI*, para las propuestas de intervención con alumnos rechazados (Monjas, Sureda et al., 2008), consideramos que algunos de estos principios están presentes en las técnicas de la improvisación, como son: la mejora de la convivencia, la promoción de relaciones entre iguales de calidad y la creación de oportunidades de interacción positiva y de amistad.

6.2. Conclusiones finales

Este trabajo de investigación se inició con la intención de mejorar la inclusión de los alumnos gracias a la utilización del teatro de la improvisación. Desde este primer objetivo general, nos planteamos otros específicos que permitieron definir las diferentes hipótesis de trabajo orientadas a la reducción del rechazo y a la mejora de la autoestima de los alumnos. En general, y atendiendo a las hipótesis planteadas, los resultados obtenidos en la investigación nos han permitido concluir que la representación improvisada de los cuentos

constituye una metodología que ha influido en el aumento de la inclusión de los alumnos rechazados, reduciéndose tanto los rechazos recibidos como los atributos negativos que obtuvieron dichos alumnos de sus iguales. Los estudiantes que han participado en el entrenamiento de las técnicas de improvisación no vieron aumentados sus niveles de autoestima de manera estadísticamente significativa. En consecuencia, podemos decir que la improvisación teatral de cuentos es considerada un recurso educativo que facilita la inclusión de los estudiantes.

En base a los resultados obtenidos y a la documentación revisada, la improvisación teatral en el ámbito educativo facilita descontextualizar al alumno de la inmovilidad del pupitre, trabajar desde la irrealidad, crear nuevos vínculos sociales, favorecer contextos interpersonales facilitadores de alianzas emocionales entre los iguales, ayudar a conseguir la aceptación y la tolerancia sobre las aportaciones personales; y por último, implicar y concienciar al grupo de iguales para prevenir y evitar el acoso escolar.

La estabilidad de la estructura interna del grupo se mantiene en la medida en que los niños conservan su grupo de amigos. Por ello, los resultados obtenidos reflejan que a través de las improvisaciones teatrales los alumnos se distancian de la estabilidad interna y en consecuencia del círculo estable de sus relaciones. Como consecuencia se produce una ruptura de los vínculos fijos entre compañeros que genera en el grupo una necesidad de reestructurar nuevas alianzas socioafectivas momentáneas, que tienen lugar durante la práctica de estas técnicas activas desde el contexto de la irrealidad. Estos vínculos procedentes del acercamiento físico durante las improvisaciones suponen, en muchos casos, nuevas alianzas emocionales, que estarían implicadas en la modificación de las expectativas y prejuicios establecidos hacia los niños rechazados.

En la medida en que la improvisación teatral es considerada una metodología que favorece y lleva implícita la búsqueda de objetivos comunes en el grupo y promueve la ausencia de actitudes de crítica y de juicio hacia las aportaciones de los actores, hemos observado que favorecen el trabajo cooperativo. Por otra parte, la asunción de los personajes lleva a los alumnos a asumir diferentes roles sociales que representan de manera integral y que pueden llegar a ser repetidos en la vida real. De esta manera, la interrelación entre los diferentes personajes durante las improvisaciones potenciaría la ruptura de prejuicios y patrones establecidos hacia los otros niños, especialmente hacia los rechazados.

El refuerzo positivo de las conductas de cooperación por parte del investigador y la

aceptación de cualquier aportación a la escena por los iguales, junto al cambio de rol durante las simulaciones son factores que percibimos influyentes tanto en la reducción del rechazo como en el ligero aumento de la autoestima. Además, el visionado de las representaciones por el resto de alumnos permite la percepción de las conductas, los pensamientos y las aportaciones a las escenas, que al hacerse públicas, predisponen al resto de compañeros al aprendizaje por imitación o aprendizaje vicario.

Después de mostrar de manera genérica las conclusiones a las que este estudio nos ha permitido llegar, haremos un análisis más exhaustivo sobre dichas conclusiones en relación a tres consideraciones de interés sobre la improvisación teatral. Éstas son:

- 1.El aporte de la improvisación de los cuentos a la inclusión y a la autoestima.
 - 2.El planteamiento del teatro de la improvisación como técnica activa de aprendizaje.
 - 3.La perspectiva del teatro de la improvisación como metodología a utilizar por los maestros.
- 1.El aporte de la improvisación de cuentos a la inclusión y a la autoestima.

La vida social que experimentan los niños en el ámbito educativo supone un microsistema donde se repiten patrones de la sociedad en la que están inmersos. La utilización de la improvisación de cuentos como metodología educativa permite que los niños pongan en práctica y mejoren sus habilidades de relación social. En base a la literatura revisada, algunos factores favorecedores de la inclusión social son: trabajar desde la cooperación (Díaz-Aguado, 2006), favorecer el intercambio de estatus (Díaz-Aguado, 2002b), implicar y concienciar al grupo de espectadores para prevenir y evitar el acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011) y trabajar en equipo atendiendo a todo el contexto social (García-Bacete et al., 2013).

El trabajo cooperativo es un componente que está implícito en la práctica teatral, tanto en las dinámicas de grupo como en las improvisaciones. Las dinámicas de grupo favorecen el contacto entre todos sus miembros desde un objetivo común orientado a la cooperación, lo que predispone a que durante las improvisaciones de los cuentos se establezcan nuevas alianzas socioafectivos espontáneas. Estos vínculos procedentes del acercamiento físico en el escenario teatral de cooperación tienden a modificar las expectativas y prejuicios establecidos hacia los niños rechazados, que influye en su aceptación desde la simulación. Muchas veces, la percepción de rechazo entre grupos de una misma clase es consecuencia directa de una falta de

comunicación entre los alumnos, en la medida en que no compartieron pupitre o porque no se dio un acercamiento emocional durante los años de escolarización. Las técnicas de improvisación de cuentos permiten que la comunicación entre los alumnos tenga un matiz emocional, que en condiciones normales de clase es más difícil que se produzcan.

La utilización de los cuentos como guion para las improvisaciones teatrales de los niños fue uno de los factores que ayudaron a la consolidación emocional de las nuevas alianzas generadas desde el intercambio de roles que les hacen mostrar los diferentes estatus, los cuales permiten que los alumnos pongan en práctica conductas que no tienen registrados en su persona.

El segundo factor que hemos considerado favorecedor de la inclusión está en función de que los niños más aceptados por sus compañeros se caracterizan por permitir ejercer temporalmente el control de las relaciones, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar. Este proceso se da en las improvisaciones gracias al *principio del Balancín* de Johnstone (1990), que potencia el equilibrio emocional y grupal desde el intercambio de los estatus superior, inferior y de igualdad entre los alumnos. Para concienciar e implicar al grupo de iguales, el teatro de la improvisación incita a la participación espontánea del grupo-clase en la resolución de las escenas desde el *stop de acción*. Este hecho es el que consideramos que facilita el tercer factor, puesto que los alumnos aprenden desde la observación y la implicación del aula.

El cuento infantil es una de las primeras herramientas sociales con la que se codifica la transmisión de las expectativas grupales sobre el desarrollo, el comportamiento y la convivencia (Falcón, 2013). Al ser representados los cuentos, los niños utilizan sus propias estrategias combinadas con los patrones o estatus del personaje desde el que ensayan diferentes modos de comportamiento. Ante este hecho, el investigador, al reforzar las aportaciones de cooperación de los actores, así como la aceptación de las representaciones y al cambio de rol, se convierten en factores influyentes en el aumento de la autoestima en base a la libertad de acción y en el refuerzo de la creatividad mostrada durante las improvisaciones.

No podemos asegurar que la asunción de roles se generalice a otros contextos, como tampoco que potencien y aumenten la autoestima de los niños. Sin embargo, las improvisaciones de los cuentos permitieron observar las conductas y la verbalización

de los pensamientos de los alumnos desde los personajes representados. Desde esta irrealidad de las situaciones teatrales, que facilita una libertad de acción y potencia la creatividad y la fantasía, sí podemos afirmar que las personas experimentan, exploran y prueban nuevas conductas e ideas. Que dichas aportaciones nuevas a la persona influyan en su autoestima y se generalicen dependerá de las capacidades de la persona o de la habilidad de los educadores para hacerles conscientes de ello.

2.El planteamiento del teatro de la improvisación como técnica activa de aprendizaje.

La perspectiva del teatro se ha venido defendiendo como una técnica activa de aprendizaje porque supone una implicación del alumno de manera integral y además permite: descontextualizar al alumno de la inmovilidad del pupitre, trabajar desde la irrealidad y favorecer nuevos vínculos sociales (Navarro, 2006; García-Huidobro, 2004). Desde las aportaciones de Navarro (2006), consideramos el teatro una metodología activa porque permite al estudiante implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y en consecuencia aprender más profunda y significativamente, además origina un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo, por lo que proporcionan la oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales.

Por otro lado, en la medida en que el teatro unifica a los miembros de la comunidad educativa, por muy heterogénea que sea (Morán, Ruiz y Marín, 2016; Quirante y Curiel-Marín, 2014), toma la cualidad de ser una técnica activa de educación porque, gracia a él, se dan relaciones interpersonales que implican una participación más globalizada y equitativa en la comunidad educativa (Vieites, 2014; Navarro, 2006).

Desde este encuadre interactivo, sería necesaria la formación de los padres y profesores en técnicas activas, como el teatro, con el objetivo de comprender los procesos que se dan en el seno de un grupo. Este hecho implica ver y hablar de roles, interacción, vínculo, grupo y estructura de grupo, actitudes y cambios (Navarro, 2006).

En este sentido, se plantean un triple vertiente para la inclusión del teatro en la educación, bien sea como asignatura, como recurso pedagógico o bien como producto artístico (Vieites, 2014; Motos, 2009; Cutillas, 2006) orientado desde la concepción del teatro como recurso educativo con carácter activo.

3. La perspectiva del teatro de la improvisación como metodología a utilizar por los maestros.

El manejo en técnicas activas de aprendizajes como el teatro de la improvisación implicaría que los profesores observasen y reconocieran los tipos de relación que se establecen entre los alumnos en un entorno de libre acción. La perspectiva inclusiva espera que los maestros intervengan de manera más directa en el grupo desde la tolerancia y la cooperación. De esta manera, se pretende enfocar la educación hacia el desarrollo personal, social y emocional de los alumnos y no hacia una asimilación exclusiva de contenidos. En el apartado siguiente de este trabajo, que hace referencia a las perspectivas de futuro, planteamos la posible formación del maestro en técnicas activas como la improvisación teatral, que posibiliten a los alumnos tomar parte activa en el proceso de su desarrollo, como también defiende Vieites (2014).

En este sentido, destacamos la formación reglada desde hace 15 años de la Diplomatura de *Pedagogía Teatral* en Santiago de Chile (García-Huidobro, 2004) y el inicio en la Universidad de Valencia del primer máster de postgrado denominado Máster en Teatro Aplicado en el presente curso escolar 2015/2016.

A la vista de los resultados, podríamos decir que la improvisación teatral es un recurso educativo favorecedor de la inclusión. Según los principios de actuación para la integración de alumnos rechazados elaborados por el grupo *GREI* (2008), consideramos que la improvisación teatral permite promover intencionadamente oportunidades de interacción positiva y de amistad, mejorar la convivencia y promover relaciones entre iguales de calidad.

CAPÍTULO 7

LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. Limitaciones de la investigación

7.2. Líneas futuras de investigación

CAPÍTULO 7. LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. Limitaciones de la investigación

Algunas de las limitaciones encontradas en este estudio hacen referencia a las siguientes cuestiones: la ausencia de una perspectiva sistémica que hubiera permitido una mayor implicación contextual, un seguimiento del estatus mejorado de los alumnos para determinar su estabilidad en el tiempo y la generalización a otros contextos, así como el aumento del tiempo de intervención con muestreo nacional y el registro de conducta y pensamientos durante las improvisaciones.

En relación a la primera limitación, sobre la necesidad de una perspectiva sistémica, hemos de tener presente que al aplicar programas sobre competencia social es importante atender a todo el contexto que rodea a los alumnos rechazados, especialmente a los familiares y profesores implicados. De cara a una generalización de patrones adquiridos, es fundamental hacer partícipe a los padres, especialmente para reforzar las conductas que se desean incrementar. En nuestro estudio, los padres únicamente dieron su consentimiento a la participación de sus hijos en la investigación y recibieron los resultados finales. Por ello, debería ser un aspecto a atender en futuras investigaciones en este ámbito. En relación al equipo docente, los profesores-tutores participaron como observadores de las sesiones con la aportación de su opinión personal y sobre los atributos que percibían en sus alumnos.

El hecho de que la intervención se realizara en los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria hacía difícil establecer un seguimiento del estatus de los alumnos para determinar su estabilidad en el tiempo y en su grupo, así como una evaluación de la generalización en otros contextos. En el supuesto de haber podido plantear este análisis y seguimiento, solo se podría haber realizado con los alumnos de quinto curso y durante un año. Los alumnos de sexto curso iniciaban al año siguiente la Educación Secundaria Obligatoria lo que impedía dicho seguimiento grupal. La transición a la Educación Secundaria supone una separación y disgregación de los compañeros que componen los grupos, por este motivo era difícil valorar la estabilidad de las alianzas establecidas durante el entrenamiento. Aun así, se podría plantear un programa de seguimiento individualizado con el objetivo de determinar la estabilidad del estatus mejorado en los nuevos contextos de clase,

al cambiar de compañeros.

En relación al proceso de generalización de los resultados en otros contextos, tenemos constancia de que los profesores-tutores que participaron en la experiencia hacían alusión, durante las horas de clase, a algunos momentos vividos durante las improvisaciones. Este hecho funcionaba como refuerzo de conductas positivas de los alumnos, pero no podemos considerar que se haya trabajado una generalización de manera reglada. Un estudio en este sentido fue el realizado por Martín (2011) al indagar la estabilidad del estatus social en dos contextos diferentes: el académico y el de ocio. Como ya aportamos en el marco teórico, el estatus de rechazo fue el más independiente del contexto.

Otra de las limitaciones del estudio fue el tiempo dedicado al entrenamiento durante la investigación, así como la restricción de la muestra a una sola ciudad. La posibilidad de suplir ambas limitaciones supondría ampliar el tiempo de entrenamiento, además de planificar intervenciones en muestras de otros alumnos a nivel nacional. Este hecho podría facilitarse con una mayor implicación del profesorado, así como la inclusión de esta modalidad de entrenamiento en programas escolares ya establecidos, como complemento a la metodología tradicional.

Una última limitación hace referencia al registro de conductas y pensamientos durante las improvisaciones teatrales. En la medida que la autoestima tiene un componente conductual, hemos podido observar que el ensayo de nuevas conductas beneficiaba a la inclusión, influyendo posiblemente en la autoestima de los alumnos. Sin embargo, no podemos corroborar que dichos patrones de actuación impliquen cambios en el pensamiento y en las autonarraciones de los alumnos. Por ello, consideramos que sería interesante realizar un registro de las narraciones internas de los alumnos durante dichas improvisaciones con el objetivo de valorar en qué medida se ven modificadas gracias a la libertad de actuación desde las improvisaciones de los cuentos. Aunque durante las dramatizaciones se realizaron momentos de *Stop de la acción*, que permitían a los alumnos verbalizar los pensamientos y sentimientos del personaje representado, no se realizó un registro exhaustivo de dichas narraciones, ni de las aportaciones resolutorias del grupo.

7.2. Líneas futuras de investigación

Con el objetivo de mejorar los resultados obtenidos y afianzar los alcanzados, nos planteamos posibles futuras líneas de investigación. Hemos agrupado las limitaciones

mencionadas anteriormente para establecer tres líneas futuras de investigación: la implicación sistémica del contexto, la formación del maestro en técnicas activas y el registro y la evaluación de las conductas y autonarraciones que se aportan durante las improvisaciones.

La primera línea de investigación hace referencia a la implicación sistémica del contexto. En este sentido, sería necesario un replanteamiento del presente estudio que permitiera intervenir en el ámbito educativo de los alumnos rechazados atendiendo al contexto familiar, escolar y de iguales. El objetivo sería poder confirmar, reforzar y generalizar la aportación de las técnicas activas al desarrollo del niño. Con el objetivo de suplir la ausencia de los padres en esta investigación hemos planteado la posibilidad de hacerles partícipes durante la intervención y evaluación del proyecto.

Aunque el profesor está sobrecargado de tareas, como se refleja en las limitaciones de la aplicación del programa Aulas, de García-Bacete et al. (2013), las técnicas activas se podrían limitar a ámbitos más reducidos o integrarse dentro de proyectos de investigación específicos, incluso en planes de acción de los Departamentos de Orientación o Equipos de Atención Primaria. Por esta vía, los tutores se formarían para intervenir, en colaboración los orientadores y profesores de dramatización, en técnicas activas que permitirían su participación en funciones como: la mejora de la inclusión de alumnos rechazados, el aumento de la autoestima, la reconstrucción de conflictos surgidos entre los alumnos y su futura resolución, así como de complemento a la formación a través de la representación de contenidos curriculares, entre otras.

La segunda línea de investigación iría dirigida a la formación del maestro en técnicas activas como la improvisación teatral y las dinámicas de grupo, entre otras, que le permitan tomar parte más activa en el proceso de desarrollo de los alumnos. Los principios de actuación, elaborados por el grupo GREI (2008) para la intervención con alumnos rechazado, planteaban entre otros, la importancia de atender a los profesores para mantener un constante reciclaje en sus conocimientos. Muchas veces los profesores no tienen recursos adecuados para el control del grupo de alumnos. En este contexto, Navarro (2006) plantea que es más fácil la aplicación directa de la instrucción sobre cualquier materia que sobre un proceso de relación interpersonal. Por esto, plantea la necesidad de la formación de los profesores en técnicas activas, como el Psicodrama y las dinámicas grupales, que permitan comprender los procesos que se dan en el seno de un grupo. Esto implicaría ver y hablar de roles, interacción, vínculo, grupo y estructura de grupo, actitudes y cambios. En este sentido, Cruz (2014) nos aporta que sería necesario que los alumnos de la Facultad de Educación experimentasen los

beneficios que ofrece el juego teatral, porque practicar esta nueva metodología de trabajo permite que se descubran como futuros comunicadores para saber transmitir y motivar a sus futuros alumnos. Considera que no sería una formación como futuro actor, sino como constructor del aprendizaje dramático y conductor de dicho aprendizaje. Queremos destacar como precursor en este tipo de formación a nivel nacional, el primer máster de postgrado denominado Máster en Teatro Aplicado, que se imparte en la Universidad de Valencia ya durante el curso escolar 2015/16. Con él se proponen que el alumnado adquiera formación en el ámbito de la pedagogía teatral.

La tendencia actual se dirige a fomentar la capacidad investigadora de los profesores y educadores con el objetivo recoger las aportaciones que son factibles de evaluación. Por ello, el profesorado se convierte en investigador en su propia aula. La educación está cambiando, dirigiéndose más a los procesos que a los contenidos. Las nuevas corrientes están formando a los educadores para ayudar a que los alumnos mejoren sus habilidades y estrategias de aprendizaje, de pensamiento y de solución de problemas, de manera que el docente se involucre mucho más con sus estudiantes, superando el papel de transmisor de conocimientos a otro más activo y participativo.

La última línea de investigación hace referencia a la necesidad de registrar y evaluar las conductas y las autonarraciones de los alumnos durante las improvisaciones teatrales. El objetivo sería determinar si las improvisaciones teatrales permiten modificar las autonarraciones personales, al igual que el cambio conductual que se produce en escena. En este sentido, destacaríamos la aportación de técnicas utilizadas durante la investigación como el *stop de acción*, que permite la parada y verbalización de pensamientos y sentimientos de los personajes representados por los niños. Dicho registro y evaluación permitiría, además, acceder a verbalizaciones del grupo sobre las alternativas resolutorias de las escenas improvisadas.

Cuando un niño representa el personaje de un cuento tiene que construirlo combinando los rasgos que vienen definidos por el personaje del cuento con su persona. En consecuencia, y de acuerdo con Bruner (2004), la narración sería la encargada de ordenar temporalmente los hechos, de estructurar, interpretar y transformar los sucesos desde la experiencia subjetiva que el narrador les otorgue. Así, actuaría como modeladora, traductora o filtradora de la experiencia en el mundo real. En definitiva, la generación de presuposiciones supondría la creación de significados implícitos desde la improvisación teatral, con el fin de que el actor pueda entrar en el juego de la búsqueda de significados de

manera integral: a nivel cognitivo, afectivo y conductual.

Desde esta línea de investigación y en relación al desarrollo de la identidad, consideramos de interés atender al concepto de *subjuntivización* de Bruner (2004) como proceso que intervendría durante las improvisaciones. Nos planteamos, que este proceso tendría lugar cuando los niños combinan y enriquecen su manera habitual de pensar y actuar con los personajes de los cuentos que interpretan espontáneamente. El registro de los pensamientos de los niños durante las representaciones permitiría evaluar las aportaciones del personaje al desarrollo del niño, y especialmente a la autoestima. También sería importante registrar las aportaciones del grupo al dilema planteado porque al final era el niño rechazado, que actuando como director de escena, el que seleccionaba como finalizaba la historia que se representaba. De esta manera, el niño rechazado actuaba ante el grupo con un estatus de poder, del cual pensamos que puede llegar a aprender y a hacerse consciente.

En el futuro, una investigación de tipo longitudinal permitiría confirmar también si las personas que se entrenan en la improvisación teatral aumentan su nivel de reconocimiento de los pensamientos autonarrativos, y adquieren así, una predisposición a desarrollar una mayor capacidad metacognitiva.

ANOTACIÓN FINAL

Para finalizar, haremos referencia a la escritora, filósofa y poeta María Zambrano (1904-1991). Su nombre está presente en el Campus Universitario de Segovia. Curiosamente, mientras leía “Segovia, un lugar de la palabra” donde Zambrano va descubriéndonos los rincones de Segovia, encontramos el texto que citamos a continuación y que nos hizo parar, leer y releer como si escondiera algún secreto que debíamos descifrar. Fue entonces cuando paseando por nuestros pensamientos surgió el concepto de *subjuntivización* de Bruner, que veníamos comprendiendo desde hacía tiempo. Como si al leer las palabras de María Zambrano nos dieran una descripción de nuestro descubrimiento sobre la esencia del concepto de *subjuntivización*, nos hizo pensar que estaba aflorando una palabra para definir algo que existe y que fue acción antes que definición:

“Y así un día se convierte en un enigma, en una palabra no dicha, susurrada quizás al oído de algunos, transmitida por alusiones en la sombra. Lo que sucede cuando de un secreto se desprende no una contemplación, sino ante todo una acción. Un enigma es una palabra prisionera en una acción objetivada. Sucede esto cuando se trata de una palabra destinada a ser dicha a todo riesgo quizá, una de esas palabras que quedan en el aire flotando sola, y que luego van descendiendo lentamente hasta incorporarse, como es el destino de las palabras más puras y verdaderas” (Zambrano, 2015, p. 82).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alabart, M. A. y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa*. Barcelona, España: Grao.
- Alcántara, J. (2005). *Educar a la Autoestima*. Barcelona, España: CEAC.
- Alías, D. (2010). Posibilidades metodológicas del cuento motor en educación infantil y primaria: aproximación teórica. *Revista de la Educación en Extremadura*. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/_numero_5_archivo/6_d_a_gallego.pdf
- Alonso, T. (marzo, 1995). Teatro de niños. Conferencia presentada en las II Jornadas de teatro infantil y juvenil, sede de la UNED. Madrid, España: UNED.
- Allen, P. J., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, B. K. y Land, D. (2002). Attachment and autonomy as predictors of Development of social skills selinquency during midadolescence [Dependencia y autonomía como predicción del desarrollo de las habilidades sociales durante la preadolescencia]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6-66.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice [La naturaleza de los prejuicios]*. Cambridge, England: Addison-Wesley.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, Washington, D. C.: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association, APA (2010). *Publication manual of de American Psychological Association*. (6ª ed.). Washington, D. C.: APA.
- Arcila, P. A., Mendoza, Y. L., Jaramillo, J.M. y Cañón, O. E. (2009). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 37-49.
- Ariza, J. (1997). Test de medición de la autoestima. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/140292745/test-de-mediciOn-de-la-autoestima-pdf#scribd>
- Asher, S. R., Rose, A. J. y Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life [El rechazo en cada día]. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Benítez, F. J., Bastidas, J. M., y Betancourth, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Revista Tesis Psicológica*, 8 (1), 144-161.
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Ed. Crítica. (Versión ori. 1986)
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. México: PEI Editorial. Recuperado de [http:// grou.ps/redpei/home](http://grou.ps/redpei/home)
- Bezanilla, J. M. y Miranda, M. A. (2012). La sionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 148 – 180.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies [El rechazo entre iguales. Estrategias de desarrollo, procesos e intervención]*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Bierman, K. L., y Powers, C. J. (2009). *Social skills training to improve peer relations [El entrenamiento de las habilidades sociales para mejorar la relación entre iguales]*. Washington, D.C.: K.H.
- Boal, A. (2004). *El Arco iris del deseo*. Barcelona, Madrid, España: Liberdúplex.
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La flor.

- Bolton, G. (1984). *Drama as education [Drama como educación]*. London, England: Longman.
- Bolton, G. (2009). *A expresión dramática na educación [Una expresión dramática en educación]*. Vigo, España: Galaxia.
- Bowlby J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development [Una base segura: dependencia de padres e hijos y el desarrollo humano saludable]*. Tavistock professional book. London, England: Routledge.
- Brook, P. (2000). *Hilos de tiempo*. Madrid, España: Silueta.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza editorial. (Obra ori.1986)
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Romanyà/Valls. (Obra ori. 1990)
- Campanile, P. (2012). “I had twenty-five piercings and pink hair when...”: adolescence, transitional hysteria and the processs of subjectivization [“Yo tenía veinticinco pirsing y el pelo rosa cuando...”: adolescencia, histeria transitoria y el proceso de subjuntivización]. *Psychoanalytic quarterly*, 81 (2), 401-418.
- Carpio, C., Tejero, J. M. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *REOP*, 24 (3), 124 – 134.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid, España: Cincel-Kapelusz.
- Chong, B. (2006) Internet desde la visión de los jóvenes. *Razón y palabra*, 49. Recuperado de [Http://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=2161492](http://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=2161492)
- Cillessen, A. H. N. (diciembre, 2008). Peer rejection: developmental and contextual variations [El rechazo entre iguales: desarrollo y variación contextual]. En las III Jornadas internacionales sobre rechazo entre iguales: Acoso Grupal Permanente. Grupo Grei. En Castellón Del 11 Al 12 De Diciembre De 2008.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories [La estabilidad de las categorías sociométricas]. En A. H. Cillessen y W. M. Bukowski, (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Conde, J. L. (2001). *Cuentos motores*, Barcelona, España: Paidotribo.
- Cordoba, P. (2008). El juego teatral: aprende y diviértete. Recuperado de <http://www.eliceo.com/general/el-juego-teatral-aprende-y-diviertete.html>
- 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, UNED). Recuperada de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf>
- Cruz, F. y Quinones, A.(2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluri/versidad*, 12 (1), 25-35.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir (Flow): Una Psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Kairos.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (2006). *A Life Worth Living: Contributions To Positive Psychology [Una vida vale la vida: contribución de la psicología positiva]*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Cutillas, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la Enseñanza Secundaria*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valencia (España). Recuperada de <Http://Www.Tdx.Cat/Handle/10803/9625>
- Díaz-Aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz-Aguado, M. J. (2001) Programas de prevención de la violencia y la exclusión social. Madrid, España: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002a) Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid, España: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002b). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid, España: Instituto de Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un video.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Andrés, T. (2001). *Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method [Las reglas del método sociológico]*. Glencoe, Il: Free Press.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Madrid, España: Visor.
- Esteban Guitart, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 235-241.
- Falcón, L. (2013). Hacia una nueva metamorfosis cinematográfica y televisiva del cuento clásico infantil: conciencia metanarrativa y responsabilidad social. *Arte y Ciudad - Revista de Investigación* 4, 65–100.
- Fear, W. J. y Azambuja, R. (2014). Narrative and deliberative instauration: The use of narrative as process and artefact in the social construction of institutions. *Learning culture and social interaction*, 3(4), 286-295.
- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem [La importancia de la educación en la autoestima]. *Journal of Philosophy of Education*, (42), 119-132.
- Fernández, M. L. y Montero, I. (2012). El teatro como oportunidad. Barcelona, España: Rigden - Institut Gestalt.
- Fernández, M., Guerra, P. y Begara, O. (2013). El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. *Norte de salud mental*, 11 (46), 82-88.
- Froebel, F. (1885). *The Education of Man [La educación del hombre]*. New York, N.Y.: A Lovell and Company.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y Evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia*. Madrid, España: Cide.
- Garaigordobil, M. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- Garaigordobil, Aliri y Martínez (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology (Ejep)*, 6(2): 83-93.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a

- 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrà, P.,... Sanchiz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los estudiantes rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2): 145-154.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago. Chile: Los Andes.
- García-Huidobro, V. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. Recuperado de <http://www.educartechile.cl/articulos/articulo2.htm>
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, V. (2010). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. Recuperado de <http://www.educartechile.cl/articulos/articulo2.htm>
- García-Huidobro, V. (18 de enero de 2016). La UC impulsa la incorporación del teatro como asignatura en básica y media. Publicado en la página web de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Recuperado de <https://cl.universianews.net/2016/01/11/la-uc-impulsa-incorporacion-de-teatro-como-asignatura-en-basica-y-media/>
- García, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón* 60 (4), 89-105.
- García, P. (2013). El pensamiento de Jerome Bruner. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 138, 4-6.
- Gento, S. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: UNED
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona, España: Kairós.
- Gozálvez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la racionalidad pedagógica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 22, 2, 19-42.
- Groos, K. (1901). *The Play of Man [El juego del hombre]*. London, England: Heinemann.
- Guerrero, A. L. (2011). La narrativa como recurso de representación de sí mismo: La construcción narrativa de una identidad en contraposición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 88-99.
- Grotowsky, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Guilherme, A. (2015). Reflexions on Buber's 'Living-Centre': Conceiving of the Teacher as 'The Builder' and Teaching as a 'Situational Revelation' [Reflexiones en el salón de Buber: Concevir al profesor como un constructor y a la enseñanza una "situación reveladora"]. *Studies in philosophy and education*, 34 (3), 245-262.
- Guillén, M. A. (2009). El teatro como estrategia psicopedagógica para favorecer la inclusión de niños preescolares. X Congreso Nacional de Investigación Educativa (21-25 de noviembre de 2009). Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1007-F.pdf
- Henche, I. (2009). *Educación en valores a través de los cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Henche, I. (2009). El viaje del héroe a través de los doce cuentos. *Anamorphosis* 7,7, 86-92.
- Henche, I. (2011). El conflicto y la lucha contra los adversarios a través del Psicodrama Simbólico de los cuentos de hadas. *Revista Vínculos del ITGP*, (2ª etapa), 4.
- Hernández, S. (2013). Psicodrama con niños y adolescentes: breve introducción psicoterapéutica. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(2), 1-37.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'innovació docente univèritaria*, 5, 42-61.
- Icle, G. (2010). *Pedagogía teatral, situación pedagógica e inquietud de sí*. CiDd: II Congrés

- Internacional de Didactiques. Brasil: UFRGS–CNPq.
- James, W. (1905). *The Principles of Psychology, II [Los principios de psicología]*. New York, N.Y.: Henry Holt and Company.
- Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en estudiantes populares y rechazados. *Intervención Psicosocial*, 21(1), 77-89, 83.
- Johnstone, K. (1990). *Impro. Improvisación y el teatro*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., y Ahlbom, A. (1998). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression [La relación entre inteligencia social, empatía, y tres tipos de agresión]. *Aggressive Behaviour*, 25, 81-89.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development (Vol. 2). The psychology of moral development [Ensayos en el desarrollo moral (vol.2). La psicología del desarrollo moral]*. San Francisco, California: Harper y Row.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real, España: Ñaque.
- La VIII Muestra de Teatro *Los Buenos Tratos* se celebrará el 26 de mayo en el Centro Cultural Provincial (19/05/2015) con alumnos de la universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.revistaelobservador.com/>
- Larbán, J. (15 de abril de 2010). Opinión sobre la polémica de los cuentos de hadas. Publicado en Diario de Ibiza. Recuperado de <http://www.seypna.com/noticias/2010-04-19-opinion-de-juan-larban-sobre-la-polemica-en-torno-a-los-cuentos-de-hadas.pdf>
- Larrañaga, E., Acosta, M., y Yubero, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 71-85.
- Layton, W. (1990). *¿Por Qué? Trampolín Del Actor*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- León, O. (2016). *Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª*. Madrid, España: Ibergarceta Publicaciones, S.L.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990). Recuperada de <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>
- Ley, M. G. (2014). El aprendizaje basado en la resolución de problemas y su efectividad en el desarrollo de la metacognición. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 32 (3), 211-230.
- Lin, S, Kanetsuna, T. y Lee, S. (2013). Bullying escolar en Hong Kong, Japón y Korea del Sur. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 147-171). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Lochman, J. E., y Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects [Intervención para afrontar la ira de los niños agresivos: modelos conceptuales y efectos de los resultados]. *Clinical Psychology Review*, 13, 785-805.
- Longueira, S. (2012). Los retos educativos de la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. En L. García Aretio (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid, España: UNED.
- López Antuñano, J. G. (2013). Importancia y vigencia de Stanislavski. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 142, 184-199.
- López, F. y Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Pirámide.
- López Quintás, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista Española de Pedagogía*,

- 254, 49-58.
- Lorente, E. (2014). Una experiencia terapéutica del uso del teatro en salud mental. A Coruña, España: TOG. *Revista en internet*. (Consulta en julio 2015) (V.11, 20, 3-15). Recogida de <http://www.revistatog.com/num20/pdfs/original4.pdf>
- Lozano, J. F., Rubio, E. M. y Pérez, M. A. (1999). Eficacia de las técnicas de detención del pensamiento en diferentes trastornos psicopatológicos. *Psicología Conductual*, 7(3), 471-499
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A. y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35
- MacKaye, P. (1909). *The Playhouse and the Play* [El teatro y el juego]. New York: Macmillan.
- Manual de publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.) (2010). Washington, D.C.: El manual moderno S.A. de C.V.
- Martín, E. (2011). La influencia de contextos de interacción diversa en el estatus sociométrico de los estudiantes. *The Spanish Journal of Psychology* 14(1): 88-98.
- Martínez, B., Musitu G., Amador, L. V. y Monreal, M. C. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: Teoría e Práctica*, 12(2), 3-16.
- Martínez Calle, A. (2007). *Cuentos motores*, Sevilla, España: Wanceulen.
- Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2014): Violencia escolar en la adolescencia: una mirada hacia las víctimas. Formación continuada a distancia. Consejo General de la Psicología en España.
- Máster en Teatro Aplicado. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.postgradoteatroeducacion.com/>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mckay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca.
- Mehler, M. P. (2010). *Percy MacKaye: Spatial Formations of a National Character*. (Tesis doctoral). University of Pittsburgh. Recuperado de <http://d-scholarship.pitt.edu/6567/>
- Mercader, C. (2013). Teoría y técnica del Psicodrama. *Apuntes de Psicología*, 31 (3), 321-325.
- Merchán, C. (2011). El espacio escénico pedagógico1: la construcción del rol docente. *Folios*, 33, 113-125.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26(1), 121-137. Recuperada de <http://search.ebscohost.com>
- Miller, L. C. (2005). *The handbook of international adoption medicine. A Guide for physicians, parents, and providers* [El manual sobre medicina de adopción internacional: una guía para médicos, padres y proveedores]. Oxford, England: Oxford University Press.
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 4, 479-492.
- Monjas, M. I., Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2008). Intervención con el alumnado rechazado: más de lo mismo o el reto de innovar. En las III Jornadas Internacionales sobre “Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente”. Grupo GREI. En Castellón, España del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013). Actitudes ante la problemática bullying: diferencias intergénero. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero. *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 75-90). Madrid, España: Biblioteca

- Nueva.
- Morán, J. T., Ruiz, M. E. y Marín, D. (2016). El teatro, un recurso para el desarrollo de competencias y para la inclusión. *Aula de innovación educativa*, 248, 39-43. Recuperado de <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/AU24810.pdf>
- Moreno, J. L. (1944). *Fundamentos de sociometría*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moreno, J. L. (1954). *Psicodrama*. (3º ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moreno, J. L. (1966). *Psicoterapia de grupos y Psicodrama*. México: FCE.
- Motos, T. (2006). Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática. Publicación electrónica del Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion3/3.%20CD.%20Habilidades%20dramaticas%20y%20ev%20.pdf>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 14,1. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf
- Motos, T. (2010). Teatro y Animación. *Revista Claves de Educación Social*, 2, 5-17. Recuperado de http://www.eduso.net/revistaclaves/revistaspdf/2_articulos_1.pdf
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: expresión corporal y dramatización. *Aula* 16, 49-73.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003) El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29, 10-28.
- Motos, T. y Tejedó, F. (1999) *Prácticas de Dramatización*. Madrid, España: Avispa.
- Muñoz, V., Moreno, M.C. y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema* 20(4), 665-671.
- Muñoz, B. (2007). *Educación desde el Conflicto*. Madrid, España: CEAC.
- Navarro, N. (2010). Intervenciones creativas en contextos educativos. En M. Zuretti... et.al. y C. E. Moreira. (Eds.), *Psicodrama en la universidad II*, (1ª ed., pp. 155-175). Buenos Aires, Argentina: Criseli.
- Navarro, N. (2002/2005). Taller para la sensibilización sobre el consumo responsable de alcohol: El Botellón o el teatro de la vida, del proyecto Nuevos métodos en salud del IES Francisco Salinas de Salamanca. PROGRAMA SÓCRATES COMENIUS 2002/2005. MEC
- Navarro, N. (2009). Drama y Educación en Inglaterra: una Mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*. (14). Recuperado de www.creatividadysociedad.net
- Navarro, N. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 9, 11-18.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). El género en las conductas de acoso escolar. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero. *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 57-74). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Nelson, K. y Fivush, R (2004) The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory [La emergencia de la memoria autobiográfica: una teoría sobre el desarrollo social de la cultura]. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Ojeda, V. H. (2008). *Entrevista realizada en la vicaría de la pastoral social. Actor y Pedagogo Teatral*. Chile: San Bernardo.
- Oliva, C. y Torres, F. (1992). *Historia básica del arte escénico*. Madrid, España: Cátedra.
- Oltra, M. A. (2013). Los títeres: una herramienta para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 277-292.
- Oltra, M.A. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro. *Didáctica (Lengua y literatura)* 27, 167-182. ISSN 1130-0531
- Olweus, D.(2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.

- Onieva, J. L. (2011): *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1>
- Orozco, Z. (2012). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDAH. *Escenarios o10 (1)*, 69-82.
- Ortega, R. (1997b). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2001). *Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2005). *Conflictividad y violencia escolar*. Sevilla, España: Diada.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. y Casas, J. A. (2013). Oportunidades y riesgos de la ciberconducta: el programa Conred para la prevención del bullying y el cyberbullying y la ciberconvivencia saludable positiva. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp.191-208). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 11-56). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Palacios, I. M. (2009). Taller de teatro en la escuela. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ISABEL_PALACIOS_1.pdf
- Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C., y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology [La relación entre iguales y el desarrollo de psicopatologías]. En D. Cicchetti, y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 2, 2nd Ed., pp. 419-493)*. Nueva York, N.Y.: Wiley.
- Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas didácticas*, 12. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/todoglosasn12.pdf>
- Pineda, T. (2010, Ed). Los Buenos Tratos. Campaña sobre violencia de género. Proyecto integrado de un taller de teatro en institutos de Enseñanza Secundaria. Malaga: Airon Sesenta, S.L. Recuperado de http://www.revistaelobservador.com/images/stories/Documentos/2010/los_buenos_tratos.pdf
- Porto, A. A., Kafrouni, R. (2013). Teatro y desarrollo psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (3), 575-585.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*. Recuperada de <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>.
- Quirante, M. R. y Curiel-Marín, E. (marzo, 2014). El teatro en la escuela: un recurso para la inclusión. Trabajo presentado en INNOVAGOGÍA 2014. II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Recuperado de <http://www.innovagogia.es/>
- Raya, A. (2015). Taller de creatividad para todo el centro escolar. *Revista Padres y Maestros*, 362, 39-43. ISSN 0210-4679
- Real Academia Española (2012). Diccionario de la lengua española. Recuperada de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. La última edición es la 23.^a, publicada en octubre de 2014. (Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22.^a

- edición y las enmiendas incorporadas hasta 2012. See more at: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae#sthash.GeHz6qHf.dpuf>
- Renato, O. (noviembre, 2008). Inclusión Educativa: El Camino del futuro un desafío para compartir. Trabajo presentado en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/CO/Ps/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Renaudin, J. (2012). La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de lengua extranjera. Marco ele. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14, 1-18.
- Rey, R. del y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del Modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). En R. Ortega (Ed.). Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares (Documento multicopiado). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404105>
- Ríos, P. y Ruiz, C. (1998). Desarrollo de un sistema computarizado para estudiar procesos cognitivos de alto nivel. *Psicología*, 23, (1), 71 – 102.
- Robles, G. y Civila, D. (2010). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/642Robles.PDF>
- Rocha, J., Levitan, D., Piana A., Velarde, V.C., Vieira A. (2011). Teatro sin vergüenza: jóvenes, oficinas estéticas y mudanzas en las imágenes de sí mismo. *Psicología cienc. prof.* 31 (1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100007>
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía* (6ª ed.). Barcelona, España: Planeta.
- Rodríguez, V., Araya, G y Salazar, W. (2007). Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol sala en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del centro de formación Zurquí. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5 (1) 47-54.
- Romero, J. H. y Merchán, A. A. (2008). Improvisación: herramienta fundamental para el actor. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* 2 (1), 23 – 29.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). El cuento motor cooperativo como alternativa para la educación Física. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. (CD-R). Valladolid, España: La Peonza.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2009). *Cuentos motores cooperativos para la Educación Primaria*. Ljsalfar y los Niños del Viento. Barcelona, España: INDE.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Ryngaert, J. P. (2010). *Jouer, représenter [Jugar, representar]*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied [Combatiendo el acoso en Finlandia: el programa KiVa y sus efectos en diferentes formas de ser acosadores]. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2). Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Sandstrom, M. J. y Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change [Una perspectiva del desarrollo del rechazo entre iguales: mecanismos de estabilidad y cambio]. *Child Development*, 70, 955-966.
- schaefer, C. E.(2012). *Fundamentos de terapia de juego*. México: El Manual Moderno.
- Schneider, B. (diciembre, 2008). La oración de la serenidad: intervenir para mejorar las relaciones entre iguales. En Las II Jornadas Internacionales Sobre Rechazo Entre

- Iguales: Acoso Grupal Permanente. Grupo GREI. En Castellón, España del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Seifer, R., Gouley, K., Millar, A. L. y Zakriski, A. (2004). Implementation of the paths curriculum in an urban elementary school [Implementación de los caminos del currículo en una escuela urbana elemental]. *Early education and development*, 15 (4), 471-485.
- Serna, P., Vargas, M. L. (2014). El uso del lenguaje narrativo en educación. *Uaricha*, 11(26), 34-53.
- Serrabona, J. (2006). De la palabra a la acción. El cuento vivenciado motrizmente. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 6, 173-182.
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (2), 61-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27414780005>.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. ... et al. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years [Metanálisis de la Teoría de la Mente y la popularidad entre iguales en preescolar y los primeros años escolares]. *Child development*, 86 (4), 1159-1174.
- Soria, G. (2010). *La formación actoral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1857)*. Madrid, España: Fundamentos.
- Spencer, H. (1873). *The Principles of Psychology [Principios de la psicología]*. New York, N.Y.: Appleton.
- Stanislavski, K. S. (1999). *La Construcción del personaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Stanislavski, C. (2002). *Manual del actor*. México: Ed. Diana.
- Stanislavski, K. S. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona, España: Alba, Colección Artes Escénicas.
- Stein, A. (2015). Shared narratives at home: A longitudinal study about the narrative structure and the evaluative language [Narrativa compartida en el hogar: Un estudio longitudinal sobre la estructura narrativa y el lenguaje evaluativo]. *Interdisciplinary*, 32 (1), 51-71.
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1997). Social Cognition And Bullying: Social inadequacy Or Skilled Manipulation? [Cognición social y acoso: ¿Inadecuación social o manipulación experta?]. *British journal of developmental psychology*, 17, 435-450.
- Tàssies, J. A. (2010). *Los nombres robados*. Madrid, España: SM.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, España: Siglo XXI
- Tejerina, I. (2004). *Cien libros para un siglo (Equipo Peonza)*. Madrid, España: Anaya.
- Tejerina, I. (2005). *El juego dramático en primaria*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Thompson, F. y Smith P. K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas Internacionales* (pp. 241-262). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Torras, A. (2012). El teatro en la Escuela: Un proyecto Municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 201-216.
- UNESCO (2006). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Francia: UNESCO.
- Vázquez-Chaves, A. P. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica.

- Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vieites, M. F. (2015). La investigación teatral en la una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio>
- Vieites, M. F. (2016). El teatro cívico de Percy MacKaye: un pionero en la animación teatral y la pedagogía del ocio. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 421-442. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.20>
- Vielma, E. y Luz, M. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9, 33-37.
- Vieira, A. G. y Henriques, M. R. (2014). Narrative Construction of Identity [Construcción narrativa de la identidad]. *Psicologia-reflexao e critica*, 27(1), 163-170.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. y García-Bacete, F. J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 85-100.
- Villegas, F. y García, A. (2010). El cuento motor como recurso para el desarrollo del currículo en el área de Educación Física. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd147/elcuento-motor-en-educacion-fisica.htm>.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto (Versión ori. 1988)
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice [Los mapas de la práctica narrativa]*. New York, N.Y.: Norton.
- Zambrano, M. (2015). *Un lugar de la palabra*. Segovia, España: derviche.
- Zuretti, M. y Moreira, C. E. (comp.) (2010). Psicodrama en la universidad II. Recuperado de http://www.zuretti.com.ar/Psicodrama_en_la_universidad_II.pdf

ANEXOS

ANEXO A.

Datos sobre los centros educativos de Segovia

Datos sobre los centros educativos de Segovia

La población de la ciudad de Segovia asciende a 55.719 habitantes, según datos del Padrón Municipal de Habitantes en 2010. Tiene una extensión territorial de 163,59 km², por lo que la densidad de población resultante es de 340,60 habitantes por km² en ese año. Se trata de una de las capitales de provincia de la comunidad de Castilla y León con menor densidad de población, tan sólo por encima de Ávila y Soria, y lejos de las de mayor densidad: Salamanca, León, Burgos y Valladolid. En la última década, la evolución de la población de la ciudad de Segovia ha experimentado un ligero crecimiento del 3,11%. Este incremento es especialmente significativo en el primer lustro (2001-05), de hecho desde el año 2005 al actual 2010 la ciudad pierde población (un decrecimiento del 0,4%), a pesar de que en 2008 casi se alcanzan los 57.000 habitantes.

En relación a la distribución geográfica, la Figura A1 recoge la división territorial de la ciudad de Segovia en sus 7 distritos. Los distritos 4 y 5 cuentan con mayor población y además, son los únicos que han experimentado un crecimiento positivo en el periodo 2005-10, aunque perdieron población en el último año. Se percibe un descenso continuado de los distritos 1, 2 y 3 en el mismo periodo. Mientras los distritos 6 y 7, tras experimentar un incremento continuado de población de 2005 a 2009, en 2010 sufren un acusado descenso que los sitúan con una población inferior a la que tenían en 2005.

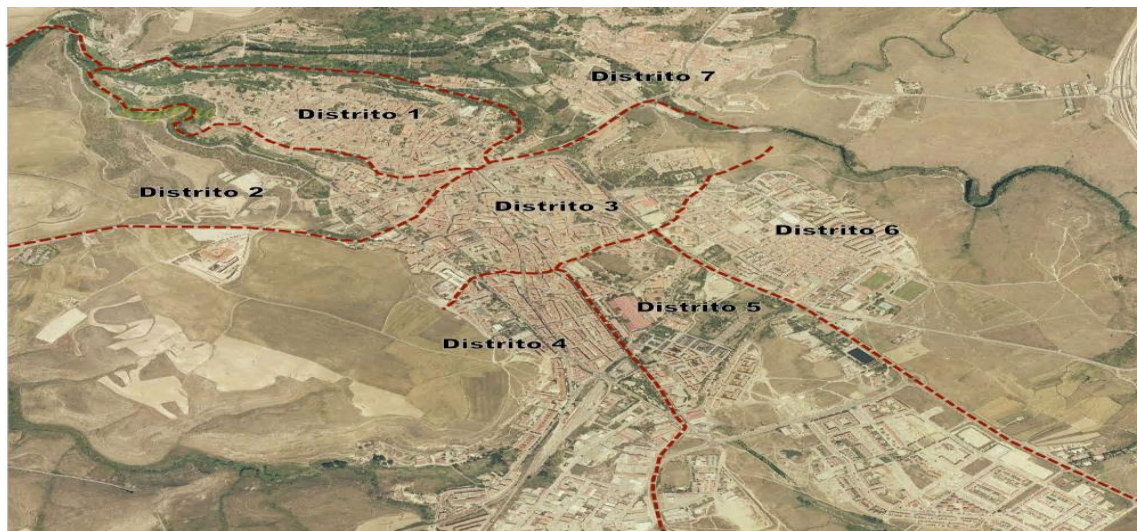


Figura A1. Distritos de la ciudad de Segovia

En la actualidad Segovia capital cuenta con 16 centros educativos de Educación Primaria, de los que 12 son de carácter público y 4 concertados. La distribución de dichos centros educativos en los 7 distritos de Segovia es el siguiente. En el distrito 1 hay 2 públicos y 1 concertado; en el distrito 2 solo hay 1 concertado; en el distrito 3 hay 1 público; en el distrito 4 están ubicados 3 públicos; en el distrito 5 hay 3 públicos; en el distrito 6 se dispone de 2 públicos y 2 concertados y por último, en el distrito 7 únicamente hay 1 público.

COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA Y EL DISTRITO DONDE ESTA UBICADO

COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PÚBLICOS

Carlos de Lecea- 4
Diego de Colmenares-4
Domingo de Soto-1
Elena Fortun-5
El Peñascal -6
Eresma -6
Fray Juan de la Cruz-1
Martín Chico-7
Nueva Segovia-5
San José -5
Santa Eulalia-3
Villalpando -4

CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

Colégio Claret Segovia -6
Colégio MM Concepcionistas-1
Cooperativa Alcázar -6
Maristas Segovia-2

De estos 16 centros educativos existente en Segovia, la intervención referida a esta investigación se realizó en seis grupos-clase correspondientes a cuatro centros públicos y dos centros concertados. La distribución realizada de forma aleatoria concluyó con un grupo cuasi-experimental formado por dos grupos-clase de centros públicos y un grupo-clase de un centro concertado. El grupo control estaba formado igualmente por dos grupos-clase de centros públicos y un grupo-clase concertado.

ANEXO B.

Pruebas de evaluación

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

PRUEBAS SOCIOMÉTRICAS

ANEXO B1

Valor Sociométrico

The image shows five cartoon faces in a row, each with a different expression. Below each face is a number and a label: 1 MUY BIEN (smiling), 2 BIEN (neutral), 3 REGULAR (neutral), 4 MAL (frowning), and 5 MUY MAL (frowning).		
1		1 2 3 4 5
2		1 2 3 4 5
3		1 2 3 4 5
4		1 2 3 4 5
...		1 2 3 4 5
n		1 2 3 4 5

ANEXO B2

Cuestionario de nominaciones

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

NOMBRE Y APELLIDOS:.....

CURSO:..... EDAD:.....

CENTRO EDUCATIVO:.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta relacionarte?

1.	2.	3.
----	----	----

¿Por qué te gusta relacionarte con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes crees tú que son los tres chicos o chicas de tu clase a los que más les gusta relacionarse contigo?

1.	2.	3.
----	----	----

¿Por qué crees tú que les gustará relacionarse contigo?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta relacionarte?

1.	2.	3.
----	----	----

¿Por qué no te gusta relacionarte con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes crees tú que son los tres chicos o chicas a los que menos les gusta relacionarse contigo?

1.	2.	3.
----	----	----

¿Por qué crees tú que no les gustará relacionarse contigo?

ANEXO B3

Prueba "Adivina quién es"

"Adivina quién es"

ADIVINA quién es el chico o chica de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos
2. Tener pocos o ningún amigo
3. Llevarse bien con los profesores
4. Llevarse mal con los profesores
5. Ser el más alegre
6. Ser el más triste
7. Ser el que más ayuda a los demás
8. Ser el que más sabe
9. Ser el que más molesta a los demás
10. Ser el que menos sabe

CENTRO: CURSO:

FECHA:

ANEXO B4

Cuestionario de autoestima

CUESTIONARIO

ALUMNO/A

Edad..... Centro Educativo.....

A continuación encontraras una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones sobre tu forma de ser y de sentirte. Después de leer detenidamente cada frase, has de hacer una cruz con la opción de respuesta que crees que esta más cercano con lo que se expresa en ella, es decir en que grado estás de acuerdo con eso.

A = muy de acuerdo (SI)

B = algo de acuerdo (A VECES)

C = algo en desacuerdo (CASI NUNCA)

D = muy en desacuerdo (NO)

	SI	A veces	Casi nunca	NO	
1. Hago muchas cosas mal	A	B	C	D	
2. Mis padres están contentos con mis notas	A	B	C	D	
3. En conjunto me siento satisfecho conmigo mismo	A	B	C	D	
4. Me enfado por cosas sin importancia	A	B	C	D	
5. A menudo el profesor me llama la atención sin razón	A	B	C	D	
6. Soy un chico/a guapo/a	A	B	C	D	
7. Tengo más cualidades negativos que positivos	A	B	C	D	
8. Mis padres me exigen demasiado	A	B	C	D	
9. Suelo sacar notas altas	A	B	C	D	
10.Me pongo nervioso cuando tenemos un examen	A	B	C	D	
11.Tengo muchos amigos	A	B	C	D	
12.Creo que tengo un buen número de cualidades	A	B	C	D	
13.Soy una persona de poco valor	A	B	C	D	
14. Soy bueno para las matemáticas y la lengua	A	B	C	D	
15.Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	A	B	C	D	
16.Creo que tengo un buen tipo	A	B	C	D	
17.Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios	A	B	C	D	
18.Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	A	B	C	D	
19.Suelo pensar que soy un/a fracasado/a	A	B	C	D	
20.En general soy una persona tímida	A	B	C	D	
21.Muchas veces siento que no sirvo para nada	A	B	C	D	
22.Generalmente los profesores la toman conmigo	A	B	C	D	
23.A veces me siento como un montón de escombros	A	B	C	D	
24.En general mis compañeros me aprecian	A	B	C	D	
25.Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy	A	B	C	D	

ANEXO B5

Encuesta sobre los doce cuentos

Centro Educativo.....
ALUMNO/A.....Curso.....

CUENTOS

1.¿Qué cuento te gusta más? Pon una cruz (x) al lado del cuento elegido.

	1. Los Siete Cabritillos y el Lobo.
	2. Caperucita Roja.
	3. Los Tres Cerditos.
	4. La Casita de chocolate
	5. Pulgarcito.
	6. La Reina de las Abejas.
	7. El Patito Feo
	8. Pinocho.
	9. Cenicienta.
	10. La Bella Durmiente.
	11. Blancanieves.
	12. La Bella y la Bestia

2.selecciona un momento (escena) del cuento que has elegido.

Ponle un título a la escena.....

Decide donde empieza la escena.....

Decide donde termina la escena.....

3.Selecciona 2 o 3 palabras de la escena.....

4.Ahora cuenta algo sobre tí utilizando alguna o todas las palabras elegidas.

.....
.....
.....

5.Modifica la historia anterior con fantasía e imaginación, pero sobretodo de forma que a tí te pase algo bueno.

.....
.....

