



EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

THEATER AS A TOOL TO DEVELOP SOCIAL SKILLS AND EDUCATIONAL INCLUSION

Lara Recasens ¹

CEIP Vicente Gaos. Valencia, España

Diana Marín Suelves²

Universitat de Valencia. Facultad de Magisterio. Departamento Didáctica y Organización Escolar.
Valencia, España

Vicente Gabarda Méndez³

Universitat de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España

RESUMEN

La inclusión educativa es uno de los criterios básicos de calidad de cualquier sistema social y educativo. Siendo un fenómeno complejo, su objetivo es el abordaje de las diferencias desde una perspectiva global, promoviendo relaciones equitativas a través de acciones conjuntas independientemente de las diferencias entre los individuos. Ante las múltiples posibilidades para su fomento, el presente estudio analiza el potencial del teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y jóvenes, así como para la inclusión educativa de sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, se realiza un estudio bibliográfico de la literatura científica de la última década en varias bases de datos de reconocido prestigio, que

¹ Correspondencia: Diana Marín Suelves. Correo-e: diana.marin@uv.es, web: <https://go.uv.es/pOH3GTb>

arrojan una perspectiva integral acerca de este fenómeno. Los resultados muestran que los diferentes estudios se fundamentan en la utilización de la disciplina teatral para la atención de características y necesidades diversas, que la mayor parte de las experiencias se vinculan al ámbito escolar y que el teatro constituye un medio eficaz tanto para el desarrollo de las habilidades sociales como para la promoción de la inclusión educativa. En el futuro, se dibuja un nuevo reto para optimizar los beneficios del teatro para la atención exhaustiva de las diferentes características y necesidades, siendo necesarios para ello la formación específica del profesorado, la actitud de aceptación de la diversidad como elemento que enriquece la escuela y la sociedad en su conjunto, y las intervenciones orientadoras que promuevan la equidad en los diferentes contextos de desarrollo.

Palabras clave: orientación educativa, teatro, educación inclusiva, habilidades sociales, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Educational inclusion is one of the basic quality criteria of any social and educational system. Being a complex phenomenon, its objective is to address differences from a global perspective, promoting equitable relationships through joint actions regardless of the differences between individuals. Faced with the many possibilities for its promotion, this study analyzes the potential of theatre as a tool for developing the social skills of children and young people, as well as for the educational inclusion of people with specific educational support needs. To this end, a bibliographic study of the scientific literature of the last decade is carried out in several databases of recognized prestige, that give a holistic perspective on this phenomenon. The results show that the different studies are based on the use of the theatrical discipline for attention of diverse characteristics and needs, that most experiences are contextualized on the scholar field and that the theatre is an effective tool both for the development of social skills and for the promotion of educational inclusion. In the future, there is a challenge to optimize the benefits of theatre for the holistic attention of the different characteristics and needs, being necessary for his purpose specific teacher training and attitude of acceptance of diversity as element that enriches school and society, and guidance actions that promote equity in the different contexts of development.

Key Words: educational guidance, theatre, inclusive education, social skills, attention to diversity.

Cómo citar este artículo:

Recasens, L., Marín, D. y Gabarda, V. (2022). Teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33770>

Introducción

Una de las características que mejor definen al actual sistema educativo y la realidad social es la diversidad. Aunque la diversidad es fuente de riqueza, su abordaje en las aulas puede ser desarrollado de maneras diferentes en función del paradigma o las metodologías específicas de intervención. En este caso, se parte del principio de educación inclusiva, que defiende la necesidad de implicar a toda la comunidad, aprendiendo juntos, sin importar las condiciones culturales, personales o sociales e incluyendo, asimismo, a aquellos que presentan cualquier tipo de diversidad funcional. Así, se favorece que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales accedan a escuelas ordinarias, considerando que es un medio efectivo para combatir la discriminación y conseguir una educación para todos (Echeita, 2006).

Estos planteamientos impregnan la legislación actual y contribuyen al despliegue de medidas de inclusión tanto en el ámbito educativo como en el social (Arnáiz, 2012). Desde el punto de vista escolar, y teniendo en cuenta su responsabilidad social, atender a cada niño en función de sus necesidades implica justicia social y desarrolla valores democráticos, ayudando a consolidar los principios de equidad y de calidad educativa. Además, por su propia idiosincrasia, la escuela es un contexto natural para la socialización y para el desarrollo integral de los sujetos, constituyendo un entorno idóneo para establecer relaciones e interacciones efectivas y satisfactorias y el desarrollo de habilidades sociales, a través del aprendizaje social (Calafat-Selma et al., 2016). La adquisición de habilidades para la interacción social es básica y repercute en el proceso de aprendizaje, las relaciones en la escuela y fuera de ella. Por eso, para que la escuela sea realmente inclusiva, debe promover que el desarrollo de las habilidades se realice a través de recursos de los que todos se beneficien (Parra y Rojas, 2015). Ahora bien, el paradigma de inclusión es un fenómeno bastante reciente en el ámbito educativo y es fruto de un largo proceso de reflexión acerca de la diversidad funcional y el modo en que debe abordarse. De hecho, la propia legislación ha ido recogiendo esta evolución en las demandas sociales debido, en parte, a las políticas internacionales que han contribuido a la consolidación del principio de inclusión como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), las directrices de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales (2011) o el informe Repensar la Educación de la UNESCO (2015). En ellas, se hace explícita la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La promoción de esta inclusión en los sistemas educativos puede realizarse mediante desde planteamientos macro, mediante la integración en los planteamientos institucionales de la política educativa, hasta acciones de aula o de centro, a través de actividades específicas, siendo los departamentos de orientación una pieza clave de su promoción y desarrollo (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). De hecho, autores como Zambrano-Cuadros et al. (2021) ponen de relieve el papel de la orientación psicopedagógica para identificar las características del alumnado y diseñar, en base a ellas, programas para aprender y desarrollar competencias personales, sociales y académicas. La acción orientadora es especialmente relevante en el caso de los sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo, tanto en el diagnóstico como en el diseño de intervenciones para la mejora de la autodeterminación y la autonomía (Muñoz-Cantero et al., 2018) o las habilidades sociales (Liesa et al., 2017). Asimismo, los orientadores se convierten en agentes dinamizadores de las acciones formativas necesarias para el profesorado, lo que permitirá el aprovechamiento de todas las posibilidades que ofrece la acción tutorial, así como de las familias y otros agentes en el proceso de sensibilización (Reyes-Parra et al., 2020).

En el caso de este estudio, se optará por estudiar una perspectiva más contextualizada, abordando el teatro como herramienta para la promoción de la inclusión educativa. Desde sus inicios, el teatro ha desempeñado un papel crucial sobre la conciencia y la reflexión crítica de los individuos y su entorno (Shah et al., 2015), convirtiéndolo en una herramienta didáctica muy

poderosa para dar visibilidad a realidades distintas y ponerlas en valor (Hamodi y Jiménez, 2018). Sin embargo, el ámbito educativo no ha sido capaz de aprovechar este potencial y el teatro nunca ha tenido consideración de asignatura en los sistemas educativos, más allá de experiencias aisladas en Argentina e Irlanda, o en algunos territorios de Alemania, donde la asignatura se integra en el currículum obligatorio de etapas tempranas. De este modo, el planteamiento más extendido se vincula a la consideración de la dramatización o el juego teatral como un recurso metodológico implementable en cualquier asignatura y cualquier etapa educativa o en entornos no formales (Vaqueiro, 2014). No obstante, el potencial de la propia disciplina permite poner en juego las dimensiones física, cognitiva, emocional, social y psicológica, favoreciendo la participación activa de todos los involucrados y promoviendo vínculos no habituales entre los participantes. Además, la generación de situaciones ficticias permite el cambio de roles, experimentar conflictos y respuestas en distintos contextos, dentro de la seguridad que ofrece la artificialidad de la situación creada, que da pie al ensayo y el error, así como facilita la expresión espontánea y liberadora (Romero y Merchán, 2008). De este modo, el teatro contribuye a romper dinámicas tradicionales y los roles habituales, favoreciendo la integración y la mejora del clima del aula (Quirante y Curiel-Marín, 2014). Asimismo, se vincula con el juego social, simbólico, social y cooperativo, poniendo en marcha mecanismos de exploración, cognición, imaginación, interacción social, permitiendo el desarrollo personal en situaciones diversas (O'Sullivan y Wilde, 2015). Es indiscutible, bajo esta perspectiva, el papel que los orientadores educativos pueden desarrollar en el diseño y coordinación de intervenciones de este tipo, teniendo en cuenta sus responsabilidades sobre el desarrollo de la orientación académica y personal y mas aun si entran en juego cuestiones de atención a la diversidad (Mayo et al., 2020). Y es que, si las potencialidades del teatro resultan clave para todos los estudiantes (Merchán, 2008), éste cuenta con especial interés para aquellos que cuentan con determinadas dificultades de índole social y personal (Blanco et al., 2016), así como de habilidades sociales. Tomando en consideración la propuesta de Monjas (2002), las habilidades sociales en la infancia y adolescencia se pueden clasificar en seis áreas (Tabla 1):

Tabla 1. Clasificación de habilidades sociales en niños y adolescentes

Área	Comportamientos asociados
Área I. Habilidades básicas de interacción social	Adquirir un contacto con los demás (protocolo social): Sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores y cortesía y amabilidad
Área II. Habilidades para hacer amigos y amigas	Entablar relaciones afectivas de amistad (satisfacción mutua y afecto positivo recíproco): reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, pedir ayuda, cooperar, colaborar y compartir.
Área III. Habilidades conversacionales	Iniciar y mantener conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversaciones de grupo, normas de intercambio comunicativo (respetar los turnos de palabra, cambiar de tema, finalizar una conversación).
Área IV. Habilidades relacionadas con los sentimientos	Reconocer y expresar sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las propias opiniones.
Área V. Habilidades de solución de problemas	Resolver conflictos: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, pensamiento alternativo, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar soluciones.
Área VI. Habilidades para relacionarse con los adultos	Utilizar normas de cortesía con el adulto, refuerzo, conversación, peticiones y solución de problemas con adultos.

Fuente: Adaptado de Monjas (2002).

En el caso de la población objeto de estudio de este trabajo, los sujetos con NEAE, estas habilidades son clave para mejorar aspectos como la autoestima, la seguridad, la autorregulación del comportamiento, el bienestar personal y el éxito académico (Caballo, 2005), minimizando el riesgo de sufrir rechazo, acoso y exclusión entre iguales (Monjas et al., 2014).

Desde esta perspectiva, se realiza este estudio de revisión de la literatura, que pretende analizar los beneficios que el teatro puede tener para la adquisición de habilidades sociales en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en tanto en cuanto, se trata de una disciplina que permite trabajar de manera competencial el currículum de las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con todo el alumnado, y, por lo tanto, puede ser un recurso altamente inclusivo. Concretamente, se realiza una revisión de las investigaciones publicadas en la última década (2010-2020), centradas en los efectos que las intervenciones basadas en experiencias teatrales o la dramatización tienen en la mejora de las habilidades sociales de este colectivo, abordando también su potencial para favorecer la inclusión escolar, con transferencia a otros entornos. Asimismo, el estudio permitirá reflexionar sobre el papel del orientador educativo y de los tutores en relación con el desarrollo de este tipo de acciones.

Método

Este estudio se fundamenta en un análisis bibliográfico acerca de la literatura científica sobre la aplicación del teatro como herramienta para la mejora de las habilidades sociales de los sujetos con NEAE. Para realizar la búsqueda bibliográfica, se utilizaron cinco bases de datos: Scopus, Dialnet, ERIC, PubMed y Science Direct, en el segundo trimestre de 2020. Los términos empleados junto a los operadores booleanos “AND” y “OR” fueron: teatro, dramatización, intervención, programa, habilidades sociales, discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, tanto en lengua castellana como en lengua inglesa. La búsqueda devolvió un total de 178 resultados, que fueron sometidos a un cribado atendiendo a los siguientes criterios de inclusión (Tabla 2):

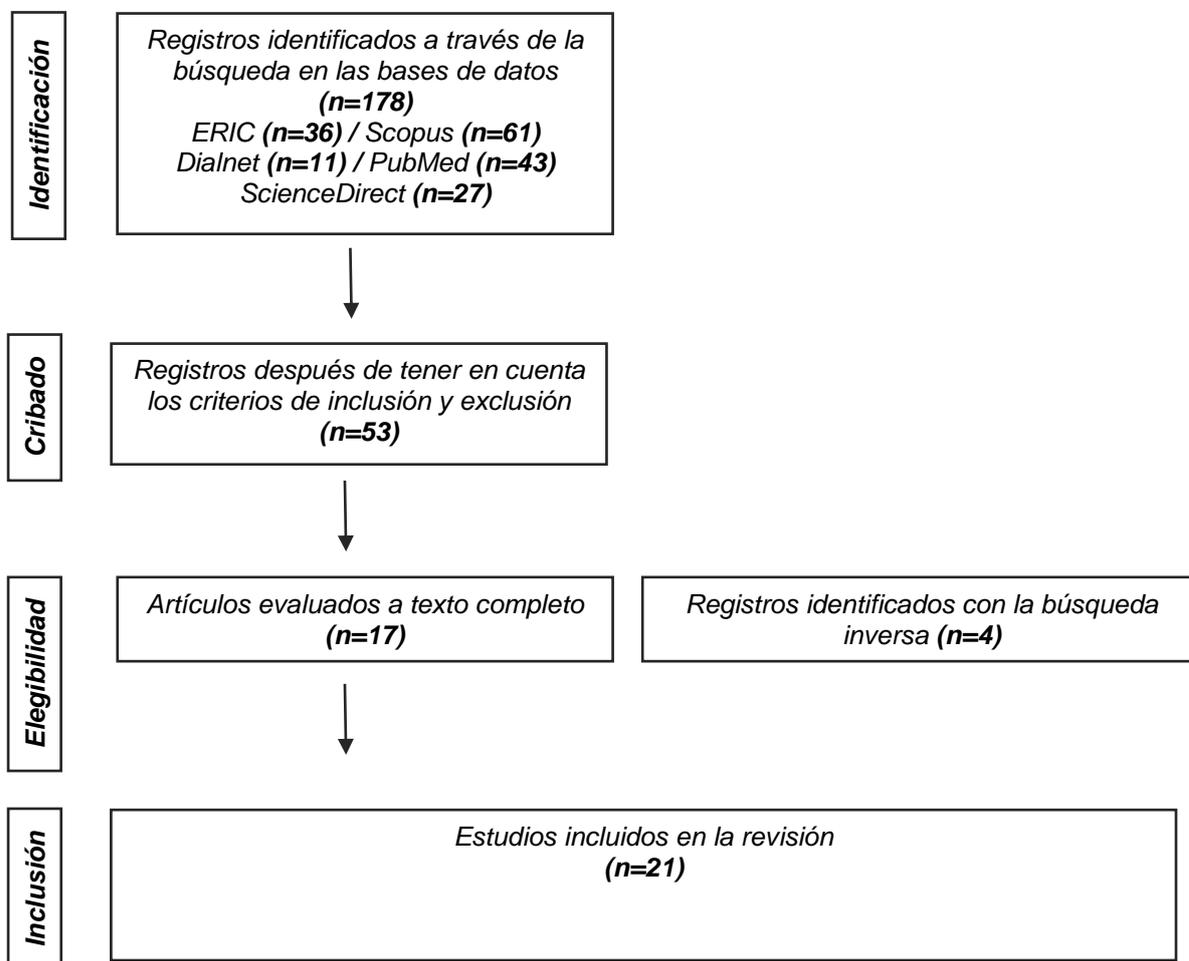
Tabla 2. Criterios de selección de documentos

Criterio	Característica
Tipología	Artículos científicos
Licencia	Acceso abierto
Estudio	Intervención o experiencia teatral
Participantes	Niños y adolescentes en edad escolar.
Publicación	2010-2020
Idioma	Castellano o inglés

Fuente: Elaboración propia.

Tras la selección de artículos en todas las bases de datos, se realizó una búsqueda inversa. Todo el proceso, fundamentado en el método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), se muestran en la figura 1:

Figura 1. Proceso de selección de documentos



Fuente: Elaboración propia.

Con los 21 documentos seleccionados se realiza un análisis de contenido, a fin de tener una visión integral de los fines, los métodos utilizados y los resultados derivados.

Resultados

En la tabla 3, se recogen los datos de las 21 investigaciones objeto de estudio respecto a variables estructurales como el contexto geográfico donde se desarrollan, la autoría y la fecha de publicación, los objetivos que se persiguen, las características de la muestra (número, edades,

sexo y trastornos específicos), el diseño y descripción de la intervención y los resultados derivados:

Tabla 3. Análisis bibliográfico

Autores, año y contexto	Objetivos	Muestra	Diseño e intervención	Resultados
Erbay y Dođru, (2010, Turquía)	Evaluar la efectividad de la educación teatral creativa en la enseñanza de HHSS y comunicativas en estudiantes con discapacidad.	N= 5 E= 6 - 7 años S= 3♀, 2♂ DA	Diseño cuasiexperimental. Programa de entrenamiento de teatro creativo: estudios del movimiento, pantomima, juego de roles, improvisaciones, etc. 2 sesiones de 30-45'/semana 10 semanas. Contexto escolar.	Diferencias significativas en HHSS y comunicativas: saludarse, inclusión grupal e iniciar la comunicación.
Corbett et al. (2011, EE.UU.)	Evaluar el programa de intervención teatral SENSE (<i>Social Emotional NeuroScience Endocrinology</i>) Demostrar que los participantes mejoran su funcionamiento socioemocional, habilidades sociales y reducen nivel de estrés	N= 8 E= 6 - 17 años S= 1♀, 7♂ TEA y DT	Diseño cuasiexperimental. Modelaje social y modelado por vídeo: acceso 15-30 minutos al día con control parental. Sesiones: 2h/día 1-3 días/semana - 3 meses Actividad extraescolar.	Reducción significativa del estrés. Mejora en identificación facial y en percepción social, empatía y comunicación en los niños con DT hacia participantes con TEA, generalizados a entorno escolar.
Kempe y Tissot (2012, Reino Unido)	Evaluar el desarrollo de habilidades sociales en una escuela.	N= 12 2 ♀ TEA DA moderado/severo (n.e.) E= n.e.	Diseño de caso único AB. Variedad de técnicas dramáticas: improvisación, narración, discurso coral, máscaras, títeres, creación de personajes, etc. Escritura de un guion y grabación final de un cortometraje. 13 sesiones de 1h40m - 5 meses. Entorno escolar.	Mejora de HHSS. Desarrollo de habilidades imaginativo-creativas por los participantes con TEA. Se facilita el aprendizaje de habilidades comunicativas entre iguales. Protege del miedo al fracaso.
Guli et al., (2013, EE.UU.)	Evaluar la eficacia del Programa de Intervención en Competencia Social (SCIP), una intervención grupal basada en técnicas dramáticas, destinada a mejorar las habilidades sociales.	GE= 18 ♂ con TEA y TDAH GC= 16 ♂ con TEA y TDAH E= 8-14 a.	Diseño cuasiexperimental. 2 subgrupos por edad (8-10 a. y 11-14 a.) Sesión 1-7: juegos teatrales basados en la propia experiencia y emoción. Sesión 8-12: juegos basados en la integración e interpretación de señales no verbales. Entender otros puntos de vista e interpretar señales conflictivas mediante la improvisación o proceso dramático.	Interacción social mejorada en un entorno natural: aumento en interacciones positivas y disminución de juego solitario. Mejoras significativas en comportamiento social: relaciones interpersonales, comprensión de señales no verbales, empatía, autocontrol y disminución del juego

Trowsdale y Hayhow (2013, Reino Unido)	Involucrar a alumnos con dificultades de aprendizaje a nivel emocional a través de la práctica física y teatral.	N= 111 (Año 1º-3º) DA moderado E= 7 - 10 a N=182 (4º y 5º año) DA severo E= 3 - 11 a.	16 sesiones. 90 min/ semana Entorno escolar. Estudio de métodos combinados: intervención grupal y estudio de caso. Duración: 5 años (2006-2011) Intervención semanal Técnicas teatrales con base física y comunicación no verbal: juegos imitativos, interpretativos y de actuación con personajes. Contexto escolar.	solitario. Intervención grupal: Compromiso entre iguales y con el aprendizaje, en resolución de problemas, afrontar riesgos, pensar de maneras nuevas e imaginativas, y en autorreflexión sobre conducta y aprendizaje. Estudio de caso: Mejora en capacidades comunicativas y de comportamiento: mayor interacción social, se involucra emocionalmente y mayor desarrollo de juego creativo e imaginación. Mejoras en fluidez, vocabulario, inventiva y concentración.
Barnes (2014, Reino Unido)	Examinar el impacto sobre el bienestar social y psicológico en niños con dificultades de comunicación al colaborar con una compañía teatral.	N= 20♂ 2 grupos SLCN E= 6 - 7 a	Análisis cualitativo. Intervención programa "Speech Bubbles": basado en juegos dramáticos, canciones con acciones, control de la voz, juegos imaginativos, representación de una historia, cuentacuentos e interpretación, relajación y autorreflexión grupal sobre la práctica. 2 grupos en distintas escuelas Sesión: 45 min/ semana - 1 año	Mejora significativa en motivación y confianza mutua e interacciones. Avances en autocontrol, respeto de turnos y empatía. Transferencia de aprendizajes a las aulas ordinarias. Los docentes indican mejoras en actitud, conducta y relaciones. Mayor bienestar entre los docentes. Mejora en fluidez y control postural, utilización de estrategias de comunicación, actitud relajada y ampliación de relaciones sociales.
Cruz (2014, España)	Estudiar el potencial de utilización del juego teatral como método de trabajo lúdico, atractivo y eficaz para el trabajo con alumnos con NEE.	Estudio de caso N= 1 ♂ Disfemia y dificultades emocionales. E = 8 a.	Estudio de caso. Total: 30 sesiones de 2 h/semana Contexto escolar, dirigido a grupo taller de teatro: 20 alumnos. Programa de intervención teatral para desarrollar competencias socio-afectivas, según necesidades detectadas: expresión corporal, vocalización, improvisación, respiración, danza, creación de personajes, taller de marionetas, relajación, etc.	Mejora en la gestión y regulación emocional, mejora en las HHSS. Transferencia de aprendizajes a otros ámbitos.
Corbett et al.	Demostrar el efecto del SENSE teatro (programa de	N= 11 S = 3♀, 8♂	Diseño cuasiexperimental. Intervención: juegos teatrales, juego simbólico,	Desaparición de repeticiones, prolongaciones, bloqueos, muletillas y los movimientos asociados en la clase de teatro. Aumento participación activa con los compañeros.

(2014, EE.UU.)	intervención basada en la mediación entre iguales).	TEA Emparejados con niños/as DT E= 8 - 17 a.	lecturas dramatizadas, juego de roles, movimiento y musicalidad. Juegos dramatizados y ensayo obra de teatro. Representación final ante público (45') Parejas DT 3 días entrenamiento pre-intervención sobre: autismo, técnicas de intervención conductual y teatro SENSE. 10 sesiones: 4 h/día - 2 semanas Campamento de verano.	Sin diferencia significativa en contacto ocular. Aumento memoria de identificación facial. Diferencias significativas en conciencia social, cognición social y habilidades de adaptación (vida en el hogar y autocuidado). Familias informan de disminución significativa en el estrés total, incluyendo reducción del nivel de disfunción en la relación padre-hijo.
Agnihotri et al. (2014, Canada)	Investigar si una intervención basada en el entrenamiento teatral intensivo es efectiva para facilitar la participación y las habilidades sociales en jóvenes con DCA.	N=5 S = 1♀, 4♂ DCA 1♀, sujeto control E= 13-16 a.	Estudio de caso longitudinal: recolección de datos pre y post intervención y tras 6 meses. Contexto hospitalario. 2 aulas del hospital. 4 h/ día - 4 semanas Entrenamiento intensivo en habilidades teatrales: trabajo vocal, respiración, movimiento, desarrollo del personaje, análisis de guiones, escritura, atención espacial, dinámicas de grupo, máscaras y trabajo clown.	Mejora en la participación y el ocio. Mejora en habilidades pragmáticas y comunicativas. No se observan mejoras en el grupo control.
Corbett et al. (2015, EE.UU.)	Evaluar y extender el impacto de una intervención teatral mediada por pares en niños con TEA utilizando el programa SENSE teatro.	N= 30 TEA alto funcionamiento. E= 8 - 14 a. GE= 17 S = 4♀, 13♂ GC= 13 S = 2♀, 11♂ Emparejados con niños DT	Diseño experimental aleatorio. Intervención programa SENSE Total: 10 sesiones de 4 horas GE recibe intervención en programa SENSE teatro. Tras su evaluación, el GC recibió intervención de manera intensiva.	Mejoras significativas en HHSS, comunicación, juego grupal con juguetes en compañía de sus pares y memoria inmediata. En el seguimiento a los 2 meses, se mantienen los efectos en comunicación.
Folostina et al. (2015, Rumanía)	Examinar cómo las sesiones de juego dramático pueden influir en el nivel de resiliencia en niños en riesgo que manifiestan rechazo escolar.	N= 3 S = 2♀, 1♂ E= 10 a (sujetos A y B) 9a (sujeto C) AROPÉ, DA y conducta agresiva.	Estudio de caso. Duración: 6 semanas Estructura básica de sesión: calentamiento, evento principal y cierre. Juegos teatrales, juegos de movimiento, juegos de concentración y atención y juegos de coordinación motriz.	Aumento de concentración y disminución de impulsividad y conductas disruptivas. Aumento en la autoconfianza, creatividad y nivel de cohesión grupal. Transferencia al aula ordinaria.
Kim et al.	Investigar el impacto de la	N= 18	Diseño cuasiexperimental.	Aumento de autoestima y

(2015, EE.UU.)	participación en una obra teatral en la transformación personal e interpersonal de jóvenes con TEA	S = 9♀, 9♂ TEA E.media= 15 a.	Programa teatral inclusivo. Parejas participantes TEA y DT. Técnicas dramáticas; actuación, danza, voz, escritura dramática, improvisación, modelado. Realización de una obra de teatro musical "Joining the Spectrum". Entrenamiento actoral. 4 h/día, 5 días/semana/ 5 semanas Actividad extraescolar.	autoconfianza, empatía, participación y confianza en otros.
Calafat-Selma et al. (2016, España)	Realizar una intervención educativa en HHSS a través del teatro con alumnos con diagnóstico de TEA y/o DI.	N= 9 S = 5♀, 4♂ TEA o DI E. media= 16,7 a.	Diseño cuasiexperimental. Estructura: calentamiento, juego, representación teatral y relajación. 27 sesiones/ 50 min - 4 meses Actividad extraescolar.	Mejora en habla y relación. Mejora en la capacidad para socializar, comunicarse e interactuar. Aprendizaje explícito de HHSS como: entablar conversaciones, preocuparse por el otro, establecer lazos de amistad, sentir que el grupo importa, compartir ideas y respetar ajenas Mayor autoestima, empatía y escucha. Aumento del sentimiento de pertenencia a un grupo.
Martínez et al., (2016, España).	Desarrollar HHSS en jóvenes con síndrome de Asperger. Fomentar la espontaneidad, las HHSS, comunicación y autoestima en jóvenes con síndrome de Asperger	N= 7♂ S. Asperger E= 14 – 18 a.	Investigación cualitativa. Sesiones: 90min/semana. Juego teatral, dramatización y puesta en escena.	Correlación negativa entre orientación objetivos aula y aceptación niños con DA. Sin efecto en aceptación compañeros con DA. Mayor probabilidad de tener reacción afectiva positiva hacia compañeros con DA y mostrar actitudes de ayuda/ colaboración.
Law et al., (2017, China).	Evaluar la efectividad de un programa de narración de cuentos con técnicas dramáticas sobre la aceptación de los niños con DA. Examinar correlación entre aulas focalizadas a alcanzar objetivos y aceptación de los niños con DA.	N= 86 S = 41♀, 45♂ GE= 45 GC= 41 DA E. media= 8.43 a.	Diseño controlado aleatorio. Cuentacuentos con utilización de técnicas de juego dramático, juego de roles, reflexión GE: intervención con cuentos sobre niños con DA GC: cuentos sobre medioambiente. Sesión: 2h/ día durante 4 días Actividad extraescolar.	Mayor autoestima, empatía y escucha. Aumento del sentimiento de pertenencia a un grupo.
Zyga et al., (2017, EE.UU.)	Ofrecer un programa de teatro musical a estudiantes con DI en entornos escolares. Evaluar el cambio en	N=47 DEA TDA TEA RGD	Diseño comparativo de medidas repetidas. Participan 5 centros. Proyecto de teatro musical: juego de roles, imitación, coreografías, exploración del movimiento, juegos colaborativos.	Validez del programa en diferentes entornos escolares. Impacto socioemocional positivo. Beneficios en todos los dominios, destacando el contacto visual, turnos

	dominios socioemocionales durante la intervención.	SD E= 6-18 a 5 grupos Ratio: 5-12	2 sesiones 30-45min/ semana 4 semanas.	de palabra, aprendizaje cooperativo y compromiso. Aumento del acercamiento a alumnos con nee.
Beadle-Brown et al. (2017, Reino Unido).	Examinar la eficacia del programa "Imagining Autism" para mejorar las HHSS, interacción, comunicación e imaginación.	N= 22 TEA E= 7- 12 a.	Diseño cuasiexperimental. 1 sesión 45 min. / semana 10 semanas Se establecen grupos de 3 – 4 participantes para la intervención. Experiencia en 5 ambientes sensoriales interactuando con actores. Se realizan juegos e improvisación participante.	Sin cambios significativos en comunicación, interacción social, juego y creatividad. Algunos participantes mejoran en interacción social y hhcc. Aumento significativo en comunicación y socialización. Aumento identificación emociones. Cambios en comunicación e interacción social, imaginación y estereotipias.
Keightley et al. (2018, Canadá).	Explorar un enfoque basado en el teatro para facilitar la comunicación social y la participación de jóvenes con TEAF	N= 3 ♀ TEAF con secuelas emocionales, conductuales y cognitivas. E= 9 /10 /14 a.	Diseño exploratorio de estudio de casos. 4 h/día 5 días/ semana 4 semanas Contexto escolar. Entrenamiento intensivo en habilidades teatrales. Técnicas: trabajo vocal, respiración, movimiento, desarrollo de personajes, atención espacial, dinámicas de grupo, narración, trabajo con máscaras, habilidades circenses y clown. 5 ámbitos: colaboración, escucha autoconocimiento, conciencia de los demás y del entorno, relajación, curiosidad e imaginación	Se identifican cambios en HHSS y emocionales. Mejoras en la autoestima, HHSS y conciencia emocional: verbaliza estados de ánimo, hace nuevos amigos, tiene más autoconfianza, hace cosas con otros y están menos irascibles. Entienden sentimientos de otros
Corbett et al. (2019, EE.UU.)	Examinar el impacto de un programa basado en el teatro "SENSE theater", en una muestra amplia de jóvenes con trastorno del espectro autista.	N=77 TEA alto funcionamiento. E=8-16 a. GE= 44 S = 11♀,33♂ Emparejados con iguales con DT GC= 33 S = 7♀, 26♂	Evaluación pre y post intervención. 10 sesiones de 4 horas. Intervención con programa "SENSE theater" (teatro, estrategias de comportamiento y mediación entre iguales) Se utilizan juegos dramáticos, juego de roles, improvisación, trabajo de personajes y puesta en escena de una obra teatral (45') Los iguales con DT emparejados con los participantes, son entrenados como referentes.	Mayor participación en juegos cooperativos e interacción verbal con compañeros nuevos. Mejora en la cognición social y el comportamiento, memoria facial y lenguaje verbal.
Bailey et	Examinar la eficacia del	N= 121	Enfoque de métodos mixto.	Mejora en autoconciencia y

al., (2019, EE.UU.)	teatro musical en el entorno escolar para alumnos con discapacidad. Ampliar la investigación previa sobre el programa de teatro musical KLM	DI 9 grupos E=6-12 a.	2 sesiones de 30-45' /semana 4 semanas Proyecto de teatro musical: juego de roles, imitación, coreografías, exploración del movimiento, juegos colaborativos, autorreflexión, música, canciones, coreografías, creación de personajes, puesta en escena de obra teatral con público. Contexto escolar: 2 grupos de intervención (según severidad diagnóstico).	automotivación, conciencia Social y Habilidades de Relación, Toma de Decisiones, motivación y aprendizaje cooperativo.
Wu et al., (2020, China)	Examinar la efectividad de técnicas dramáticas como terapia en atención temprana.	N=10 3 DI 1 TD 3 SD 3 PC Niños sin hogar. S = 3♀, 7♂ E= 3 -6 a.	Intervención: estimulación con materiales multisensoriales, actividades de conciencia espacial y propioceptiva, experiencias de movimiento y juegos de relación interpersonal. Modelado e imitación, juego proyectado y juego de roles, juego simbólico mediante objetos (muñecos). 30 sesiones de 40-60' /2 veces semana durante 4 meses.	Aumento de la comunicación y cooperación. Bienestar durante las sesiones. Mayor capacidad de concentración y participación espontánea con iguales. Aumento de la confianza en sí mismos. Más flexibles y participativos.

Nota: DA: Dificultades de Aprendizaje; DCA: Daño Cerebral Adquirido; DEA: Dificultades específicas del aprendizaje; DI: discapacidad intelectual; DT: desarrollo típico; E: edad de los participantes; GC: grupo control; GE: grupo experimental; N: número de participantes; PC: parálisis cerebral; RGD: Retraso Global del Desarrollo; S: sexo de los participantes; SD: Síndrome Down; TDA: Trastorno por Déficit de Atención; TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TD: Trastorno del neurodesarrollo; TEA: Trastorno del Espectro Autista; TEAF: Trastornos del espectro alcohólico fetal; TGD: Trastorno generalizado del desarrollo.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y Discusión

Si atendemos en primer lugar al contexto geográfico de los estudios, la mayor parte de ellos (8 de los 21) se ubican en EE. UU. (Corbett et al., 2011; Guli et al., 2013; Corbett et al., 2014; Corbett et al., 2015; Kim et al., 2015; Zyga et al., 2017; Corbett et al., 2019; Bailey et al., 2019). Por otro lado, encontramos 4 estudios contextualizados en Reino Unido (Kempe y Tissot, 2012; Trowsdale y Hayhow, 2013; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017) y 3 en España (Cruz, 2014; Calafat-Selma et al., 2016; Martínez et al., 2016). El resto de los artículos proceden de Canadá (Agnihotri et al., 2014; Keightley et al., 2018), China (Law et al., 2017; Wu et al., 2020), Rumanía (Folostina et al., 2015) y Turquía (Erbay y Dođru, 2010).

Con respecto a los años de publicación, hay una gran diversidad dentro del periodo establecido (2010-2020), aunque hay una mayor cantidad de artículos entre 2014 y 2017.

En cuanto a la autoría, en una gran parte de los estudios realizados, participan más de cuatro investigadores, siendo igualmente destacable que hay autores que cuentan con diversas publicaciones dentro de la muestra: es el caso de Corbett et al. (2011, 2014, 2015, 2019) con cuatro publicaciones o Zyga et al., con dos publicaciones (2017, 2019).

Los objetivos de los estudios, aunque vinculados todos con el teatro como herramienta para la mejora de las habilidades sociales en sujetos con NEAE, cuentan con matices diferentes. Existen propuestas de evaluación de la efectividad de programas (Beadle-Brown et al., 2017; Guli et al., 2013), utilización de metodologías específicas como el SENSE (Corbett et al., 2011; 2014; 2015; 2019) o propuestas de carácter más genérico (Agnihotri et al., 2014; Barnes, 2014; Erba y Dođru, 2010).

También hay diversidad en la muestra, desde estudios de caso único (Cruz, 2014) hasta otros con más de un centenar de participantes (Bailey et al., 2019; Trowsdale y Hayhow, 2013). Se fundamentan mayoritariamente en la etapa de Educación Primaria y Secundaria (de los 6 a los 16 años), encontrando únicamente dos estudios que recogen la etapa de Educación Infantil, de 3 a 6 años (Trowsdale y Hayhow, 2013; Wu et al., 2020). En cuanto a su género, se observa un claro predominio de participantes de género masculino (67,0%), dato coherente con la mayor prevalencia de trastornos del neurodesarrollo en el género masculino (Marín y Fajardo, 2018).

Respecto al tipo de estudio, se observan dos tendencias principales: por un lado, los estudios cuasiexperimentales con evaluación pre y post intervención con grupo de control (Corbett et al., 2015, 2019; Guli et al., 2013; Law et al., 2017) o sin él (Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Calafat-Selma et al., 2016; Corbett et al., 2011, 2014; Erbay y Dođru, 2010; Kim et al., 2015; Martínez et al., 2016; Wu et al., 2020; Zyga et al. 2017), y, por otro, los estudios de caso (Agnihotri et al., 2014; Cruz, 2014; Folostina et al., 2015; Keightley et al., 2018; Kempe y Tissot, 2012). Tan solo un estudio combina ambos métodos (Trowsdale y Hayhow, 2013).

En cuanto a las características de las diferentes intervenciones, se analizan el tipo de técnicas dramáticas utilizadas, la duración de la intervención, los profesionales involucrados y el contexto en el que se realiza la intervención. Un 57% de los estudios se centran en la utilización de juegos dramáticos, actividades de sensibilización y dinamización y dramatizaciones (movimiento libre, imitación, expresión emocional, autorreflexiones, relajación, improvisación, narraciones, trabajo con guion, desarrollo de personajes, juego de roles e incluso, escritura de textos,...), poniendo gran énfasis en el proceso (Agnihotri et al., 2014; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Calafat et al., 2016; Cruz, 2014; Erbay y Dođru, 2010; Folostina et al., 2015; Guli et al., 2013; Keightley et al., 2018; Kempe y Tissot, 2012; Martínez et al., 2016; Wu et al., 2020). Otras intervenciones, sin embargo, ponen el énfasis en finalizar con un producto (obra teatral) que se expone frente a espectadores, y emplean solo algunas de las primeras sesiones de la intervención en los juegos dramáticos (Bailey et al., 2019; Kim et al., 2015; Zyga et al., 2017).

Respecto a la duración de las intervenciones, hay gran disparidad, con intervenciones que van desde 4 sesiones (Law et al., 2017) hasta 50 sesiones durante todo un curso escolar (Barnes, 2014) o estudios longitudinales de 5 años (Trowsdale y Hayhow, 2013). No obstante, la mayoría de los estudios dedican una horquilla de entre 10 y 25 sesiones para la intervención.

Con relación al contexto donde se realiza, existen intervenciones que se realizan en el entorno escolar (Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Calafat-Selma et al., 2016; Corbett et al., 2019; Cruz, 2014; Erbay y Dođru, 2010; Folostina et al., 2015; Kempe y Tissot, 2012; Law et al., 2017; Trowsdale y Hayhow, 2013), e intervenciones que tienen lugar en otro tipo de contextos, ya sean teatros (Corbett et al., 2011), otras instituciones (Corbett et al., 2015; Guli et al., 2013; Kim et al., 2015; Martínez et al., 2016; Wu et al., 2020), campamentos de verano (Corbett et al., 2014) o entornos hospitalarios (Agnihotri et al., 2014). En todos los casos la intervención se plantea como una actividad extraescolar de participación voluntaria, exceptuando el estudio de Kempe y Tissot (2012) donde se trabaja el teatro como parte de la asignatura de Lengua inglesa en la que participa toda el aula y el estudio de Bailey et al. (2019) donde todo el alumnado del aula participa y la intervención se realiza tanto dentro como fuera del horario escolar.

En cuanto a los profesionales que llevan a cabo las intervenciones, encontramos que un 70% de ellos fueron conducidos por profesionales del teatro (actores o actrices) con formación pedagógica (Agnihotri et al., 2014; Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Kim et al., 2015; Martínez et al., 2016; Zyga et al., 2017), acompañados por terapeutas ocupacionales (Keightley et al., 2018), por maestros y asistentes (Barnes, 2014; Cruz, 2014; Law et al., 2017) o por los propios pares (Corbett et al., 2011, 2014, 2015, 2019). El planteamiento generalizado de las intervenciones fuera de la educación formal no permite identificar, por tanto, una acción explícita de los departamentos de orientación ni, por tanto, el impacto de sus funciones sobre el desarrollo de los estudiantes desde los planes que le son propios.

Por último, para analizar la efectividad del teatro como herramienta para la adquisición de habilidades sociales en alumnado con NEAE, vamos a tomar como referencia la clasificación de las diferentes habilidades sociales de Monjas (2002) y contraponerla con los resultados de los diferentes estudios:

Respecto a las habilidades básicas de intervención social, hay un 29% de las intervenciones (Bailey et al., 2019; Calafat-Selma et al., 2016; Erbay y Dođru, 2010; Guli et al., 2013; Martínez et al., 2016; Trowsdale y Hayhow, 2013) en las que se encuentran mejoras significativas la adquisición de contacto social con los demás.

En cuanto a las habilidades para hacer amigos y amigas, es la que recoge mayor eficacia, con un 86% de intervenciones en las que los participantes mejoraron en el dominio (Agnihotri et al., 2014; Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Corbett et al., 2014, 2015, 2019; Cruz, 2014; Folostina et al., 2015; Guli et al., 2013; Keightley et al., 2018; Kempe y Tissot, 2012; Kim et al., 2015; Law et al., 2017; Martínez et al., 2016; Trowsdale y Hayhow, 2013; Wu et al., 2020; Zyga et al., 2017).

En el campo de las habilidades conversacionales, un 67% de las intervenciones encontraron mejoras para iniciar, desarrollar y finalizar conversaciones, incluyendo cambiar o mantener de tema, respetar los turnos, saber dar por finalizada una conversación, etc. (Agnihotri et al., 2014; Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Calafat-Selma et al., 2016; Corbett et al., 2011, 2015, 2019; Cruz, 2014; Erbay y Dođru, 2010; Keightley et al., 2018; Kempe y Tissot, 2012; Martínez et al., 2016; Zyga et al., 2017).

Por otra parte, un 71% de los estudios muestran cambios en las habilidades relacionadas con los sentimientos (Bailey et al., 2019; Barnes, 2014; Beadle-Brown et al., 2017; Corbett et al., 2011, 2015, 2019; Cruz, 2014; Folostina et al., 2015; Guli et al., 2013; Keightley et al., 2018; Kempe y Tissot, 2012; Kim et al., 2015; Martínez et al., 2016; Trowsdale y Hayhow, 2013; Wu et al., 2020).

Sin embargo, únicamente un 9,5% de las intervenciones (Bailey et al., 2019; Trowsdale y Hayhow, 2013) hacen referencia a mejoras en el desarrollo de habilidades para la solución de problemas.

Para finalizar, en las habilidades necesarias para relacionarse con otros destaca que un 14% de las intervenciones que hacen alusión a un cambio en este dominio (Barnes, 2014; Corbett et al., 2014; Zyga et al., 2017).

En conclusión, el análisis de todas estas propuestas permite dar respuesta al objetivo del presente estudio, confirmando el potencial y la eficacia de una intervención basada en técnicas dramáticas para el desarrollo de las habilidades sociales, así como los beneficios que puede aportar para la inclusión de los niños y adolescentes con NEAE. Desde una perspectiva ecológica, la transferencia y generalización de dichos efectos a otros ambientes que rodean al niño generarán bienestar (Rodríguez y Gallardo, 2020) e inclusión social (Gil-Bartolomé, 2016). Asimismo, se ha podido realizar una aproximación al papel que desempeñan los orientadores educativos y los tutores, pudiendo constatar que la mayor parte de los estudios se contextualizan en entornos de educación no formales y no pudiendo atribuir una acción planificada y explícita por parte de estos agentes. Independientemente de ello, resulta crucial subrayar la importancia de su figura desde el momento del diagnóstico hasta la evaluación de las intervenciones, a fin de asegurar una mayor eficacia.

Las implicaciones educativas de este trabajo se trasladan de la teoría a la práctica. El análisis realizado permitirá reforzar la labor orientadora en el diseño de acciones para fomentar la inclusión, basados en la evidencia científica para su implementación con ciertas garantías de éxito en un futuro. Estos diseños deben contemplar medidas estructurales y organizativas innovadoras que impliquen la transformación comunitaria y escolar, con cambios en el centro, el aula e individuales, para el desarrollo integral de todos a través de la adquisición de habilidades sociales, y el desarrollo de la autonomía y el bienestar (Morales, 2020). En este proceso el rol de los docentes y del orientador es fundamental, como principal asesor, articulador y dinamizador que acompaña a los diferentes agentes educativos, que deben ser agentes activos, facilitando la presencia, participación y aprendizaje desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, promoviendo acciones utilizando herramientas como el teatro.

Sin embargo, las futuras líneas de investigación deberían superar las limitaciones encontradas en los diferentes estudios, como el tamaño y composición de las muestras o la significatividad de los procesos de manera que se puedan proyectar los aprendizajes a otros entornos de la vida de los sujetos (Lozano et al., 2015), así como fomentar la intervención psicopedagógica combinada en contextos formales y no formales.

Asimismo, sería relevante introducir el teatro como herramienta en el propio contexto escolar, a través de planes de trabajo específicos de los departamentos de orientación, desde los planes de acción tutorial o incluso como materia o contenido curricular en las primeras etapas de escolarización, ya que se ha demostrado que la escuela es un entorno clave para el desarrollo social de los más jóvenes. Además, se debería promover una mayor participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa, favoreciendo una actuación coordinada desde los servicios de orientación, que ayude a dotar de mayor eficacia a las intervenciones, como concluyen Reyes-Parra et al. (2020). Para ello, el papel del psicopedagogo es clave en el diseño de acciones formativas que permitan al profesorado afrontar los retos de contar con alumnado diverso en la escuela del siglo XXI y de acuerdo con estudios previos, como el de Tsvintarnaia et al. (2020), en la coordinación entre profesionales. Esta formación es clave para implementar planes de actuación personalizados, avanzar en la eliminación de barreras y en la consecución de una escuela inclusiva. Igualmente, ante la gran variedad de técnicas dramáticas utilizadas en las intervenciones, cabría indagar sobre cuáles de ellas producen realmente un cambio significativo y vincularlo a las características y necesidades específicas de los sujetos en base a clasificaciones como el DSM-5 (APA, 2013). No obstante, con carácter general, se desprende que la utilización de diversas técnicas, que promuevan un alto grado de participación y tengan una naturaleza lúdica, pueden constituir una herramienta muy valiosa para la promoción de las habilidades sociales y un motor de inclusión educativa.

En resumen, y bajo la perspectiva de la responsabilidad psicopedagógica que debe dar respuestas adecuadas a las necesidades de cada sujeto, esta revisión ha permitido identificar el teatro como una herramienta eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales de los sujetos con NEAE, así como para favorecer la inclusión educativa basada en unas relaciones equilibradas.

Referencias bibliográficas

- Agnihotri, S., Gray, J., Colantonio, A., Polatajko, H., Cameron, D., Wiseman-Hakes, C., Rumney, P. y Keightley, M. (2014). Arts-based social skills interventions for adolescents with acquired brain injuries: Five case reports. *Developmental neurorehabilitation*, 17(1), 44-63. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.844739>
- American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Bailey, B., Zyga, O., Meeker, H., Kirk, J. y Russ, S. W. (2019). A comparison of curricula: Examining the efficacy of a school-based musical theater intervention. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177%2F1744629519883159>
- Barnes, J. (2014). Drama to promote social and personal well-being in six-and seven-year-olds with communication difficulties: the Speech Bubbles project. *Perspectives in Public Health*, 134(2), 101-109. <https://doi.org/10.1177/1757913912469486>
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J. y Himmerich, J. (2017). Imagining Autism: Feasibility of a drama-based intervention on the social, communicative, and imaginative behaviour of children with autism. *Autism*, 22(8), 915-927. <https://doi.org/10.1177/1362361317710797>
- Blanco, A., Regueiro, J. y González, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17117>
- Caballo, V.E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.
- Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. y Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-010-1064-1>
- Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N. y Song, Y. (2014). Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. *Autism Research*, 7(1), 4-16. <https://doi.org/10.1002/aur.1341>
- REOP*. Vol. 33, nº1, Xer Cuatrimestre, 2022, pp. 128 - 147 [ISSN electrónico: 1989-7448]

- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., y Yoder, P. (2015). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 658–672. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-015-2600-9>
- Corbett, B. A., Ioannou, S., Key, A. P., Coke, C., Muscatello, R., Vandekar, S., y Muse, I. (2019). Treatment Effects in Social Cognition and Behavior following a Theater-based Intervention for Youth with Autism. *Developmental neuropsychology*, 44(7), 481-494. <https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1676244>
- Cruz, P. C. (2014). Comunicación y teatro. El juego teatral como herramienta para el tratamiento de dificultades lingüísticas en alumnos de primaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 33, 82-116. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.33.82-116>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Narcea.
- Erbay, F., y Dođru, S.S.Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475-4479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.714>
- Fernández-Blázquez, M.L.M y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 161-183. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7719>
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheana, V., y Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362-2368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.283>
- Gil-Bartolomé, M.M. (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/22080/Tesis1175170112.pdf>
- Guli, L.A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., y Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Hamodi, C. y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50.
- Keightley, M., Agnihotri, S., Subramaniapillai, S., Gray, J., Keresztesi, J., Colantonio, A., Polatajko, H., Cameron, D. y Wiseman-Hakes, C. (2018). Investigating a theatre-based intervention for Indigenous youth with fetal alcohol spectrum disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 85(2), 128-136. <https://doi.org/10.1177/0008417417719722>
- Kempe, A., y Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), 97-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>
- Kim, A. J., Stembridge, S., Lawrence, C., Torres, V., Miodrag, N., Lee, J., y Boynes, D. (2015). Neurodiversity on the stage: The effects of inclusive theatre on youth with autism. *International Journal of Education and Social Science*, 2(9), 27-39.
- Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W., y Tam, Z. W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology*, 37(5), 537-549. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1214685>

- Liesa, M., Latorre, C. y Vázquez, S. (2017). Habilidades sociales de niños con déficits atencionales y contextos escolares inclusivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 113-121. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20122>
- Lozano, J., Cerezo, M.C., y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.
- Marín, D. y Fajardo, I. (2018). *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Tirant Humanidades.
- Martínez, A.B., Barreiros, J.M.R., y Sanmamed, M.G. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17117>
- Mayo, M., Fernández, J., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Folios*, (28), 93-107. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios93.107>
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. CEPE. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Monjas, M.I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *REOP*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Muñoz-Cantero, J.M., Losada-Puente, L. y Espiñeira-Bellón, E.M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva. Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23291>
- O'Sullivan, C., y Wilde, O. (2015). Drama and autism. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder*, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102102-1
- Parra, D.J.L., y Rojas, M.J.L. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Quirante, M. R., y Curiel-Marín, E. (2014). El teatro en la escuela: un recurso para la inclusión. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A.H. Martín y L. Molina (Coords.), *Innovagogía 2014. Libro de Actas. II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa* (pp. 249-256). AFOE Formación.
- Reyes-Parra, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A., y Avendaño, M (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, N. C., y Gallardo, K. E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Romero, J.H. y Merchán, A.A. (2008). Improvisación: herramienta fundamental para el actor. *REOP. Vol. 33, nº1, Xer Cuatrimestre, 2022, pp. 128 - 147 [ISSN electrónico: 1989-7448]*

Revista Colombiana de las Artes Escénicas, 2(1), 23-29.

- Shah, S., Wallis, M., Conor, F., y Kiszely, P. (2015). Bringing disability history alive in schools: Promoting a new understanding of disability through performance methods. *Research Papers in Education*, 30(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.891255>
- Trowsdale, J., y Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approaches. *British Journal of Special Education*, 40(2), 72-79 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12019>
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T., y López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: el caso del País Vasco. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <http://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vaqueiro, M. M. (2014). El teatro como recurso didáctico. *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Wu, J., Chen, K., Ma, Y., y Vomočilová, J. (2020). Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104689>
- Zambrano-Cuadros, S. V., Nevárez-Zambrano, Y. M., Cedeño-Muñoz, J. C., Cedeño-Muñoz, G. P., & Barcia-Briones, M. F. (2021). La orientación psicopedagógica en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 483-495. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Zyga, O., Russ, S. W., Meeker, H., y Kirk, J. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 262-278. <https://doi.org/10.1177/1744629517699334>

Fecha de entrada: 2 diciembre 2020

Fecha de revisión: 9 marzo 2021

Fecha de aceptación: 25 mayo 2021