



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo  
Social**

**Titulación: Máster Universitario en  
Psicopedagogía**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE HABILIDADES DE  
INTERACCIÓN SOCIAL PARA PERSONAS CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO  
FUNCIONAMIENTO A TRAVÉS DEL TEATRO:  
“SENTIMOS COMO ACTUAMOS”.**

**Alumno(a): MARIA CRISTINA CASADO SABUGO**

**Tutor (a): JOSÉ-SIXTO OLIVAR PARRA  
MYRIAM DE LA IGLESIA GUTIÉRREZ**

**Convocatoria: JUNIO 2013**

---

## ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

---

En este Trabajo Fin de Máster, he tratado de realizar una redacción que atendiese a un lenguaje no sexista, utilizando el masculino y el femenino, pero en algunas ocasiones he optado por el masculino como género para abarcar ambos sexos para facilitar la lectura. Además, atendiendo a la epidemiología, existe una superior ratio de hombres en el Trastorno del Espectro Autista.

Se utilizará la terminología de “Síndrome de Asperger” utilizada en el manual DSM-IV-TR (APA, 2002) y la nueva designación establecida en el manual DSM-5 (APA, 2013) que corresponde a “Trastorno del Espectro del Autismo”, en este trabajo nos referiremos a “Trastorno del Espectro del Autismo” con un alto nivel de funcionamiento cognitivo. Ambos conceptos se utilizarán indistintamente para designar al colectivo con el que se va a intervenir. No se profundizará en aquellos matices que diferencian ambos diagnósticos, debido a que la intervención que se propone persigue los mismos objetivos (APA, 2013).

---

*“Un Psicopedagogo, para mí, es un aventurero. Alguien que, con la mochila llena de valores y compromiso, pretende lanzarse a la selva y al dolor de la sociedad injusta, y comparte el contenido de su bolsa con otros que encuentra en el camino. Yo he intentado empezar y llevar a cabo esta aventura. En ningún momento he querido ser un gestor de la instrucción, ni tampoco un asistente social compasivo, simplemente, un caminante que inicia una búsqueda inacabada por los mil caminos que el azar o el destino me planten a la cara”*

---

(Essombra, 2006, p.23)

---

# ÍNDICE

---

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE .....	6
2. INTRODUCCION .....	7
3. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	9
3.1. Fundamentación teórica y antecedentes .....	14
3.2. Expectativas sobre el programa .....	21
4. DISEÑO.....	23
5. CONTEXTO.....	29
5.1. Contexto psicopedagógico de educación no formal .....	30
5.2. Destinatarios: puntos fuertes y débiles .....	34
5.2.1. Necesidades específicas del colectivo a tratar: puntos fuertes y débiles como base del programa .....	37
5.3. Rol del Psicopedagogo .....	42
5.4. Contexto físico del taller.....	46
5.5. Programa “Sentimos como Actuamos” .....	47
5.5.1. Objetivos.....	48
5.5.2. Contenidos .....	49
5.5.3. Metodología.....	49
5.5.4. Temporalización .....	52
5.5.5. Actividades .....	53
5.5.6. Materiales .....	60
5.5.7. Evaluación .....	60
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES .....	66
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
8. ANEXOS .....	80
8.1. Pautas generales para padres, profesores y otros especialistas .....	81
8.2. Hojas de registro de evaluación .....	84

## **1. RESUMEN**

---

Este trabajo consiste en un programa-taller de intervención Psicopedagógica para adolescentes con Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento en un contexto de educación no formal. El objetivo de esta propuesta es el entrenamiento de habilidades de interacción social a través del teatro, como vehículo para facilitar la inserción social de este colectivo. Está basado en el modelo de orientación ecológico de investigación-acción que permite un continuo seguimiento del programa y una reelaboración de éste con las modificaciones oportunas. Se lleva a cabo una metodología organizativa de taller para favorecer la participación de los destinatarios en el desarrollo del programa, considerándose una estrategia que permite el desarrollo integral de la persona, la propia realización de actividades, la interacción y reflexión.

---

## **PALABRAS CLAVE**

---

Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento cognitivo; Investigación-acción; Educación no formal; Programa de intervención Psicopedagógica; Taller; Teatro terapéutico.

---

## 2. INTRODUCCIÓN

---

Para una mayor comprensión y organización del documento a presentar, y antes de comenzar a desarrollar detalladamente la siguiente propuesta, es conveniente plantear y delimitar un guión general a modo de introducción sobre el planteamiento que se aborda a lo largo de las siguientes páginas, con el fin de proporcionar una visión global del mismo.

En primer lugar, se analizan las experiencias y motivaciones que han generado la realización de un programa de intervención enmarcado en una determinada temática, como elaboración específica de Trabajo Fin de Máster. Posteriormente, se justifica dicha propuesta de manera más concreta a través de las competencias generales y específicas que se adquieren con la elaboración de dicho trabajo y el Máster de Psicopedagogía, gracias a la vinculación y transversalidad del programa con las distintas asignaturas del Plan de Estudios.

A continuación se justifica esta intervención tomando como referencia un planteamiento deductivo. Se establece una fundamentación teórica como base de la propuesta apoyada en otros estudios y publicaciones que servirá como antecedente del proyecto, analizando la relevancia de las habilidades sociales en el desarrollo integral de la persona, y los beneficios que supone su enseñanza y entrenamiento en las diferentes etapas del ciclo vital. Por último, se pondrán de manifiesto las expectativas que se sugieren en este programa para la intervención en las habilidades de interacción social a través de un taller de teatro o dramatización en personas con Trastorno del Espectro del Autismo con un Alto nivel de Funcionamiento cognitivo (en adelante TEA-AF). Toda la propuesta está inmersa en un modelo ecológico-sistémico, bajo premisas teóricas que operan de manera conjunta entre el enfoque constructivista y conductista, a la hora de abordar el estudio de la creación de programas Psicopedagógicos.

Posteriormente, en el apartado relativo al diseño, se especifican los aspectos a tener en cuenta para elaborar y plantear un programa de intervención Psicopedagógica, estableciendo cómo especificar los objetivos, contenidos, metodología, materiales, temporalización, actividades y evaluación de la intervención en sí y del programa, tomando como referencia otros estudios y prácticas llevadas a cabo. El planteamiento teórico que servirá de base para la elaboración del taller será el Modelo Ecológico

basado en Investigación-Acción. A lo largo de estas páginas se abordará brevemente las fases necesarias para la consecución de su planificación.

En el epígrafe destinado al contexto, se concretará el ámbito de actuación al que se dirige este programa, justificando con otras experiencias relevantes de intervención, la cada vez más plausible presencia de la Psicopedagogía en contextos no formales de educación. También se especifican los destinatarios específicos, exponiendo las principales necesidades que presentan y en las que posteriormente se incidirá determinando los puntos fuertes y débiles del colectivo propuesto, el rol del Psicopedagogo/a en entornos de educación no formal y el lugar donde se llevarán cabo las actuaciones planteadas. Todo este apartado se concluirá con la elaboración de una propuesta concreta para la educación e intervención de las habilidades de interacción social a través de un taller de teatro denominado “Sentimos como actuamos” en el que se establecerán los componentes básicos de todo programa.

Para finalizar esta propuesta Psicopedagógica, y por consiguiente el Trabajo Fin de Máster, se pondrán de manifiesto las implicaciones y conclusiones sobre el programa planteado, que permitirán elaborar una posible guía o herramienta de trabajo para aplicarse en un futuro, obtener resultados satisfactorios y/o mejorar el planteamiento descrito.

---

## 3. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

El siguiente documento recoge un Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM), cuyo tema central es la utilización de la dramatización como herramienta motivadora para la enseñanza de habilidades de interacción social a personas que presentan TEA-AF, con el fin de optimizar las relaciones interpersonales y su autoestima. La elección de esta línea temática se sustenta en varios motivos que han suscitado en mí la planificación, elaboración y diseño de la propuesta que se detalla en apartados posteriores.

Estos aspectos son, por un lado, el conocimiento y la experiencia obtenidos sobre los Trastornos Generalizados del Desarrollo a través de mi formación anterior como Maestra de Pedagogía Terapéutica. Por otro lado, la perspectiva en la que se ha configurado mi periodo de prácticas como futura Psicopedagoga, destinándose a la orientación educativa para este colectivo. Gracias a esta oportunidad, se me ha permitido desarrollar muchos de los contenidos trabajados a lo largo de la formación teórico - práctica obtenida en el Máster. También me gustaría resaltar las experiencias personales cercanas y familiares que he tenido con un niño con autismo y que me han posibilitado desarrollar habilidades, valores y competencias, que de lo contrario me habría sido difícil adquirir con tanta empatía. También considero importante destacar que durante mi formación como Maestra, como ya he citado, estudié los Trastornos Generalizados del Desarrollo, pero sí me gustaría resaltar que la formación relativa al TEA-AF fue tratada de manera general atendiendo a nociones básicas de intervención en contextos de educación formal. Debido a la carga lectiva de las asignaturas que componían la anterior Diplomatura, no era posible profundizar en las distintas formas de trabajar las habilidades sociales en diferentes entornos y contextos. Por todo ello, considero relevante abordar más ampliamente esta temática ya que, no solo los Maestros Especialistas en Pedagogía Terapéutica debemos orientar y asesorar a los alumnos que presenten dificultades en la interacción social, sino que estas funciones deben ser llevadas a cabo por todos los Maestros y Maestras como docentes. Este aspecto se valorará de manera más exhaustiva en el apartado de conclusiones e implicaciones. Por el contrario, durante mi formación como Psicopedagoga, he tratado este trastorno del desarrollo más ampliamente, conociendo sus diferentes grados y

manifestaciones, las diferentes formas de intervención y el papel fundamental que los profesionales de la Psicopedagogía cumplen con respecto a los propios afectados, las familias, otros profesionales implicados, diferentes contextos de intervención, y los pasos a seguir para la detección, evaluación e intervención de los participantes susceptibles de recibir orientación, asesoramiento e intervención.

A lo largo del Máster, se han señalado aspectos básicos y modelos para la elaboración de programas Psicopedagógicos de intervención, características, necesidades, programas eficaces y técnicas de rehabilitación en personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) de manera básica y general en varias asignaturas. De este modo, se inició el estudio sobre este colectivo pudiendo profundizar más sobre las peculiaridades, los entornos de asesoramiento e intervención, la utilización de diversas estrategias para la enseñanza de habilidades de interacción social en este trastorno, a través de los créditos no presenciales, seminarios, prácticas, cursos, ponencias y visitas a colegios y asociaciones destinadas a esta discapacidad.

Todos los campos trabajados a lo largo del Máster sustentan la importancia de intervenir no sólo en entornos educativos y/o formales, sino también en contextos sociales ampliando el campo de actuación hacia otros enfoques. Este aspecto queda justificado valorando las competencias adquiridas a través de las distintas asignaturas impartidas como: *“Evaluación y Diagnóstico Psicopedagógico”* al utilizar en esta propuesta, como técnicas de evaluación de la propia práctica Psicopedagógica y del sujeto, cuestionarios, observación sistemática y directa, grabaciones y registros; sin olvidar la tarea de realizar entrevistas a participantes y familias, como fuente primordial para la búsqueda de información en la detección de necesidades y comprobación de resultados del programa, además de adquirir habilidades relacionadas con la orientación y/o asesoramiento hacia los individuos, su contexto familiar, escolar y/o institucional. Este aspecto es fundamental para la puesta en práctica de todo programa de intervención y se desarrollará también en la asignatura *“Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico”* donde se puso de manifiesto la imperante necesidad de esta disciplina, estudiándose los distintos niveles y campos de intervención de la Psicopedagogía y los diferentes ambientes donde el Psicopedagogo puede desempeñar su función, como la familia, instituciones socio-comunitarias y mundo laboral. Se trabajaron diferentes modelos para la elaboración de programas de orientación, asesoramiento e intervención en diversos ámbitos. Entre los distintos tipos de modelos,

hemos de destacar el modelo ecológico de investigación- acción y las aportaciones sobre éste (Cano, 1995), en el que se encuadra mi propuesta. Conviene destacar también las asignaturas propias del itinerario de atención a la diversidad, ya que se han tratado los TEA y más concretamente el Síndrome de Asperger (en adelante SA) de manera general, conociendo sus capacidades y limitaciones como colectivo de personas susceptibles de recibir atención Psicopedagógica. Estos contenidos han sido estudiados en la materia de *“Intervención Psicopedagógica”*, donde he tenido la posibilidad de conocer diferentes enfoques y programas de intervención útiles para esta propuesta. En la asignatura *“Personas con necesidades educativas específicas”*, tuvimos la oportunidad de aprender de la experiencia compartida de varios docentes y estudiar más profundamente las necesidades y ayudas que requiere el colectivo al que se dirige esta intervención. Debido a que en este trabajo se pretende proponer un proyecto de intervención para trabajar las habilidades de interacción social, es importante nombrar la asignatura *“Programas específicos de intervención para personas con necesidades educativas específicas”*, que me permitió conocer programas relevantes para la elaboración de dicha propuesta, como el elaborado por Monjas (2006; 2009).

Gracias a los contenidos trabajados sobre la asertividad y las habilidades de interacción social en la asignatura *“Técnicas de intervención Psicológica en contextos educativos y socio-laborales”* se ha adquirido la base necesaria para la planificación de actividades y formulación de objetivos para este programa, sin olvidar las competencias desarrolladas en la disciplina *“Estrategias y recursos de intervención Pedagógica en contextos educativos”*, conociendo las diferentes instituciones educativas y asociativas donde se lleva a cabo el desarrollo de la profesión Psicopedagógica. También se conocieron los documentos que han de tenerse en cuenta para ajustarse al ideario, expectativas y objetivos generales para las instituciones que desde esta propuesta se sugieren como lugar de intervención. Asimismo, hemos de destacar que en estos módulos anteriormente citados se realiza un estudio más transversal, con diferentes modelos y programas de intervención referidos a las habilidades sociales para poder dar respuesta a las necesidades que aparezcan. Es en la asignatura *“Contextos de atención a la diversidad”* donde he conocido la importancia de la figura del Psicopedagogo en contextos de educación no formal, recreativos y sociales, tomando conciencia, una vez más, de la relativa escasez de nuevas experiencias Psicopedagógicas en entornos distintos a los habitualmente otorgados y con destinatarios muy diversos. Por último, la

asignatura “*Practicum*”, me ha permitido observar y conocer más directamente al colectivo de personas con TEA en el ámbito educativo y a través de diferentes programas y servicios. Esta oportunidad me ha permitido participar y conocer la realidad profesional, desempeñando funciones propias del Psicopedagogo en distintos enfoques de educación formal y no formal destinadas a este colectivo.

Otros motivos que han de tenerse en cuenta versan en torno a la obtención del título de Máster en Psicopedagogía es decir, alcanzar las competencias generales y específicas que se pretenden desarrollar con la realización de este trabajo, además de consolidar, afianzar y generalizar aquellas conseguidas a lo largo del año. Es por eso que, a través de las competencias descritas para esta asignatura, pretendo transmitir de forma clara y concisa la siguiente propuesta desarrollando las implicaciones, conclusiones, consideraciones críticas oportunas y aprendizajes que de ésta puedan derivarse, actuar de acuerdo al código ético y deontológico de la Psicopedagogía, emplear mis conocimientos en el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TICs), como recurso fundamental para la orientación e intervención Psicopedagógica. Este aspecto se considera relevante para el ajuste tecnológico y social de los individuos con respecto a la sociedad en la que estamos inmersos, en constante cambio e innovación. A la hora de implementar cualquier programa o servicio Psicopedagógico de calidad, debemos tener en cuenta el contexto social y así analizar, interpretar y proponer actuaciones teniendo en cuenta los principios y pilares educativos vigentes en la actualidad.

El análisis de estudios, publicaciones y experiencias previas de programas similares aplicados a esta temática a través del proceso de evaluación y reinterpretación de programas y proyectos me ha permitido formular conclusiones e implicaciones, con propuestas de mejora para esta intervención Psicopedagógica. Gracias a la consecución de estas competencias, se obtienen grandes dosis de responsabilidad, madurez y habilidades profesionales necesarias e imperantes para la futura práctica laboral como Psicopedagogos/as.

En cada uno de los apartados que se desarrollarán en las siguientes páginas, se determinarán más explícitamente los fundamentos de la orientación y asesoramiento bajo los que se enmarca este trabajo, con el fin de proporcionar respuesta a las necesidades de un colectivo específico, además de promover y favorecer la participación y coordinación entre diferentes instituciones socioeducativas.

La ilusión, el esfuerzo, las ganas de mejorar, innovar, aprender y crecer, tanto personal como profesionalmente, son aspectos que me han acompañado en la elaboración de este TFM y que han actuado de motor fundamental para la puesta en marcha de esta aventura. Estos propósitos me han proporcionado el mayor impulso para intentar planificar este taller de teatro para atender a un colectivo que precisa una mayor integración social, de esta manera, poder proporcionar ideas para que otros Psicopedagogos/as, familiares, educadores, instituciones y asociaciones socioeducativas y comunitarias, posean un recurso para la implantación de programas que atiendan a este grupo de personas y así dar respuesta a sus necesidades desde contextos muy diversos, donde no solo tenga validez la educación propiamente formal. Todas estas circunstancias y aspectos explicados ponen de manifiesto la necesidad de nuevos servicios y respuestas Psicopedagógicas, donde el ocio y las actividades recreativas cobren un papel relevante y sean asumidas por la Administración, sin olvidar que todo ello debe estar fundamentado en resultados de otros estudios científicos, programas y prácticas relevantes.

Por todos los aspectos descritos anteriormente, queda justificada la motivación desde el punto de vista personal y académico sobre la elección de esta temática, y el porqué se ha despertado en mí un mayor interés, curiosidad, expectativas, ideas y ganas de conocer nuevas experiencias Psicopedagógicas destinadas a personas con Síndrome de Asperger (en adelante SA), proponiendo nuevas intervenciones en contextos de educación no formal motivadoras y con resultados eficaces. La figura del Psicopedagogo/a en estos entornos novedosos cada vez presenta un mayor auge, puesto que la sociedad actual nos propone nuevos campos de actuación e instituciones donde se necesita el asesoramiento y la intervención por parte de estos profesionales; es por esto, que la siguiente propuesta cobra un papel importante como base de nuevas iniciativas.

La propuesta que aquí se desarrolla presenta un planteamiento de intervención grupal, con una metodología de taller y cuyo objetivo principal es la planificación de un conjunto de actividades, enmarcadas todas ellas bajo un eje central que es el teatro, donde se aplican conocimientos, habilidades y técnicas, interrelacionadas y coordinadas para alcanzar fines concretos como el aprendizaje y entrenamiento de habilidades de interacción social teniendo en cuenta que, por límites de tiempo y recursos, se trata de una propuesta que no se ha llevado a cabo de manera real.

### 3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.

El estudio de las habilidades sociales siempre ha sido un tema de interés, pero en los últimos años ha experimentado un notable auge gracias al desarrollo de gran variedad de programas, procedimientos de intervención para aumentar la competencia social y trabajos divulgativos destinados para tal fin, resaltando entre otras publicaciones a Caballo (2005); Magaz, Gandarrias, García y López, (1999); Segura (2002); Monjas (2006; 2009); Inglés (2003); Paula (2000), entre otros. Estas nuevas experimentaciones promovidas por profesionales de muy distintos campos focalizan la atención en la competencia social, habilidades sociales, asertividad y habilidades para la interacción, entre otras denominaciones. Carpintero, Del Campo, Lázaro, López, y Soriano (2006) indican, a través de sus programas, que el bienestar personal y social está relacionado con el alto porcentaje de nuestro tiempo cotidiano que pasamos en alguna forma de interacción social, ya sea diádica o en grupos. Siguiendo a Monjas (2006; 2009), se establece que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, esta autora expone que la competencia social de un individuo tiene una contribución importante en el desarrollo de su personalidad ya que, en la actualidad, estas habilidades son predictivas del éxito tanto personal como social, y componen una de las áreas de investigación más fecunda dentro de las nuevas corrientes psicológicas contemporáneas.

Antes de comenzar a justificar la relevancia de las habilidades sociales (en adelante HHSS), es conveniente definir qué entendemos por este tipo de habilidades inmersas dentro de la conducta adaptativa del ser humano (Hernández Armentia, 2008). Existe una gran variedad de clasificaciones definatorias, como por ejemplo las delimitaciones conceptuales expuestas por Gil y León (2000) y Monjas (2006) pero concretamente, me gustaría resaltar la definición otorgada por Caballo (1993, cit. en Hernández Armentia, 2008, p.25), en la que resalta que *“la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás [...]”*. De este modo se hace referencia a la empatía y asertividad, dos conceptos enlazados a las HHSS.

Si se tienen en cuenta las diferentes etapas del ciclo vital y la temática que venimos abordando, cabe destacar la relevancia de estas habilidades en la infancia y adolescencia y como los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste posteriores tal y como constatan diversos autores, como por ejemplo Jiménez (1995), Mesa, Soto y Tejera (2003), Segura y Arcas (2004), Monjas (2006), Bruyn y Cillessen (2006) y Segura (2007). De esta manera, la habilidad de interactuar adecuadamente con el grupo de referencia y los adultos es un aspecto crucial en el desarrollo infantil. La competencia social tiene, por tanto, una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo del niño/a en su vida adulta. Cuando ésta es pobre tiene consecuencias negativas para el individuo a corto y largo plazo. Los problemas en las habilidades de interacción social están relacionados con una baja aceptación, rechazo, aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares, baja autoestima, locus de control externo, desajustes psicológicos, inadaptación juvenil y problemas de salud mental en la etapa adolescente y adulta (Monjas, 2006). De este modo, teniendo en cuenta todos los trabajos anteriormente expuestos, existe un consenso en determinar que trabajar las relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia, contribuyen a proporcionar un desarrollo exitoso e íntegro de la persona, además de proporcionar oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades sociales.

El hecho de otorgar tiempo y servicios psicopedagógicos a crear programas donde se trabajen las habilidades de interacción social, promueve una serie de beneficios, tal y como expone Monjas (2006; 2009) como por ejemplo:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás: Gracias a las relaciones con sus iguales y los adultos se forma el autoconcepto, además de crear oportunidades donde contextualizar aprendizajes obtenidos mecánicamente sobre la competencia social y promover un adecuado desarrollo de ésta.
- Desarrollo de habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás como: reciprocidad, asertividad, empatía, habilidades de adopción de roles y perspectivas, intercambios en el control de la relación, colaboración y cooperación facilitando la tarea en equipo.
- Autocontrol y regulación de la propia conducta.

- Apoyo emocional y fuente de disfrute. En las interacciones sociales encontramos afecto, intimidad, ayuda, apoyo, compañía, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia a un grupo fomentando sentimientos de bienestar social y personal.
- Otros aspectos importantes como: el aprendizaje del rol sexual, desarrollo moral y aprendizaje en valores.

Otro aporte, producto de la socialización del ser humano con el entorno en diferentes contextos, versa sobre las capacidades y habilidades que se obtienen o adquieren gracias a la interacción social. Tomando como referencia a Hernández Armentia (2008), en la figura nº1 se pone de manifiesto el desarrollo de diferentes áreas de la persona gracias a estas habilidades expuestas.

Adquisición de conductas prosociales	Desarrollo de la ética social (interiorización de creencias, normas y valores propios de la cultura de referencia)
Adquisición de conocimientos y habilidades	Desarrollo cognitivo – social
Adquisición de actitudes de sociabilidad	Desarrollo afectivo social

**Figura nº1: Adquisiciones obtenidas producto de la socialización.**

Fuente: Hernández Armentia (2008, p.103)

En definitiva, la importancia de las relaciones interpersonales y de la convivencia es cada vez mayor, teniendo en cuenta la sociedad actual en la que nos desarrollamos como personas, y más aún en la vida de los centros escolares. Tener programas que traten de conocer y mejorar la competencia social ayudará a evitar conflictos en los colegios e institutos y a mejorar la capacidad de resolución de los problemas entre los individuos, dentro de un ambiente de respeto y de valores democráticos. Esto se ha revelado como una necesidad prioritaria (Trianes y Fernández, 2001).

La propuesta que aquí se presenta va mas allá, utilizando como elemento motivacional, para trabajar las HHSS, el teatro como actividad y no como fin. Este taller no solo se fundamenta en la revisión y análisis de programas de entrenamiento en HHSS diseñadas para la infancia y adolescencia, sino también en estudios relacionados con la intervención a través de la metodología de taller y sobre la animación teatral con experiencias similares. Considero importante destacar que esta búsqueda no ha sido tarea fácil, pues ha resultado complicado encontrar estudios publicados y evidencias científicas relacionadas con la utilización de la dramatización para el entrenamiento de este tipo de habilidad y de manera más concreta, para el colectivo descrito, a través de la utilización de bases de datos y buscadores académicos fiables. A pesar de ello, se ha revisado la documentación existente y, en principio, válida para crear una base teórica fundamental en la que se sustente este proyecto. Si se realiza una trayectoria longitudinal sobre la constatación de la animación teatral como técnica didáctica (Cañas, 2008), se debe destacar a autores como Atwood (2009), que a través de sus publicaciones establece que las personas con SA puede aprender y practicar habilidades de interacción social a través de actividades teatrales. Gracias a éstas se puede enseñar el lenguaje corporal, las expresiones faciales y el tono de voz apropiado, permitiendo que la persona actúe y ensaye las respuestas a una situación concreta. Motos y Aranda (2007) exponen que la expresión facial y corporal es una de las formas básicas de la comunicación del ser humano. La expresión y la mímica ayuda a transmitir emociones y mensajes, a la vez que facilitan la comprensión sobre lo que otros intentan manifestar, siendo la expresión corporal una práctica básica en la animación teatral.

También considero el momento idóneo para resaltar investigaciones que constatan la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales para el tratamiento de trastornos relacionados con la autoestima (Quiles y Espada, 2004), la ansiedad (Pichardo y Amescua, 2002), problemas de competencia social (Monjas, 2006), problemas emocionales (Segura, 2007), trastornos de conducta (Segura y Arcas, 2003) y resaltar el programa “Vive el teatro” de Díaz, Jiménez, Carmona, Trujillo y Martínez (2007), donde se constatan grandes aportaciones y beneficios del teatro en personas con TEA y otros trastornos. Este programa utiliza el contexto de la actividad de teatro como un medio para enseñar, entrenar y practicar habilidades sociales y aumentar la autoestima de adolescentes con problemas de fobia social, SA, trastornos del comportamiento y trastornos de la conducta alimentaria, todos ellos con dificultades en

sus HHSS, y cuya autoestima se encontraba afectada por ello. Los resultados cuantitativos reflejan que este programa resulta eficaz para producir una mejoría clínica y estadísticamente significativa en dos variables fundamentales: las HHSS y la autoestima.

Es importante destacar que este programa también se sustenta en otras experiencias similares llevadas a cabo en la Asociación Autismo Valladolid, Madrid y Canarias donde se practican talleres de teatro con grupos de niños y adolescentes con TEA de diferentes edades, con buenos resultados cualitativos en cuanto a la satisfacción y entusiasmo que los propios participantes y la familia ponen de manifiesto. En muchas asociaciones e instituciones de personas con discapacidad de España se practican juegos, talleres y actividades donde la dramatización juega un papel relevante, pero no se han encontrado estudios científicos o publicaciones relevantes sobre ello sin embargo, esta información se nos ha transmitido personalmente por las Directoras de dichas entidades. A la hora de iniciar esta búsqueda en bases de datos de interés académico y profesional, se comenzó por analizar información relativa a la utilización del teatro como herramienta para la intervención de las HHSS en personas con TEA. Sin embargo, muy pocos fueron los trabajos encontrados que expusieran los resultados positivos experimentados, destacando el programa “Vive el teatro” de Díaz, Jiménez, Carmona, Trujillo y Martínez (2007) nombrado anteriormente, y la publicación italiana de un programa de teatro y HHSS para niños con Autismo, elaborado por Conn (2010), donde se constata una mejora de éstas y de la autoestima de los niños, de entre 5 y 11 años, que participan en la propuesta. La autora expone que mediante el uso de actividades de teatro y juegos funcionales se puede incidir en las distintas áreas de desarrollo, propiciando beneficios en éstas. Esta propuesta se fundamenta en considerar que el teatro ofrece a las personas con TEA de edades tempranas la oportunidad de conocer las experiencias sociales y comunicativas desde un nuevo punto de vista, con el objetivo de fomentar la adquisición de habilidades verbales, creativas y la empatía, así como la conciencia en uno mismo y la capacidad de interacción (Conn, 2010). El entrenamiento en HHSS que se describe en esta publicación se dividen en dos partes, la primera, a través de un trabajo centrado en el niño, explica cómo ayudar a desarrollar la capacidad de observación y la percepción del otro, mientras que la segunda parte ofrece, a través de trabajo en grupo, la oportunidad de desarrollar habilidades relacionadas con

la interacción y la comunicación social. Los resultados significativos se detallarán en el apartado de “Conclusiones e Implicaciones”.

Con el propósito de conseguir más experiencias, se amplió la búsqueda analizando estudios dirigidos a otros colectivos con discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo y atención a la diversidad, de manera general. De este modo, se encontraron más trabajos y programas relacionados con la disciplina Psicopedagógica. Consideramos importante destacar el estudio llevado a cabo por Tejerina (1994) sobre dramatización y teatro infantil como recurso valioso para el desarrollo de las capacidades expresivas y el aprendizaje significativo. Se fundamenta en la efectividad del poder creativo del juego, la necesidad de crear nuevas actitudes y aptitudes para el desarrollo integral de la persona con el objetivo de que el niño sea cada vez más protagonista de su propio aprendizaje, creando nuevos instrumentos psicopedagógicos como renovación educativa (Tejerina, op.cit.). En esta misma línea, hemos de destacar a Rodríguez y De la Rosa (2008) con la publicación de una guía que proporciona pautas e instrucciones de ayuda a profesionales que quieran afrontar el reto de transmitir el valor por el teatro a través de experiencias con niños de edades tempranas, justificando las posibilidades pedagógicas del teatro. También consideramos relevante tener en cuenta el trabajo de Velasco y Vinueza (2012), quienes en su tesis proponen que el teatro, a través de su puesta en escena, posibilita la comunicación desde la expresión corporal y no verbal, relatando la experiencia llevada a cabo con un grupo de jóvenes con discapacidad auditiva con problemas de exclusión social obteniendo resultados cualitativos que indican una mejora de la capacidad comunicativa y de interacción de los participantes del programa.

Otra práctica llevada a cabo con personas con discapacidades sensoriales es la relatada por González (2006). En su tesis profesional relata cómo el teatro favorece la integración social de personas con discapacidad visual resaltando la importancia de la puesta en escena de los demás sentidos, proponiendo una nueva concepción de teatro “a ciegas” como posibilidad de ocio y contexto lúdico para este colectivo. Desde este mismo enfoque, Horitz (2006), realiza un estudio sobre el teatro como espacio comunitario para la inclusión social de personas adultas con discapacidad que presentan muchas dificultades de aprendizaje. La intención del proyecto es desarrollar las habilidades teatrales y la conciencia crítica de los participantes. Pero no quisiéramos concluir este análisis sin hacer referencia a Merlín (2001), que considera el teatro como

una opción educativa y terapéutica para el tratamiento psicopedagógico de niños con problemas de conducta, discapacidad y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en instituciones educativas específicas y centros hospitalarios. La autora concluye que en las actividades teatrales y expresivas llevadas a cabo, los niños trabajan y desarrollan capacidades como la memoria, la percepción, la atención selectiva, habilidades corporales y de orientación espacio-temporal, poniendo en juego otros aspectos relevantes como la autoestima, percepción y aceptación del otro. También destaca que gracias a la observación sistemática y las entrevistas llevadas a cabo con los participantes y familiares se constata que la utilización del teatro favorece la transferencia de lo aprendido en los escenarios a su vida cotidiana obteniendo resultados significativos en las capacidades y habilidades anteriormente descritas.

Por lo tanto, aquellos programas que resulten eficaces y beneficiosos para la salud y bienestar personal y social del individuo, actúan como factores de protección frente a los factores de riesgo que el propio trastorno o problemática lleven explícitos (Costa y López, 1996). En este mismo sentido, se han analizado otras fortalezas del entrenamiento en HHSS para la mejora de la calidad de vida. Este punto se desarrollará más profundamente en el apartado relativo a las conclusiones e implicaciones.

El grupo de personas al que va destinada la intervención se encuentra en la adolescencia. Ésta es una etapa compleja donde se presentan necesidades generales como momento vital de cambio. Además hemos de tener en cuenta las necesidades específicas que presenta este colectivo, como jóvenes con TEA-AF, siendo un buen indicador de la capacidad social de esta etapa el establecimiento de una red social de amigos donde se compartan intereses grupales (Olivares, 2001). Es precisamente en estas áreas donde estas personas presentan grandes dificultades (De la Iglesia y Olivar, 2007). De ahí que cobre un sentido muy especial crear nuevos entornos de trabajo de las HHSS que sean motivadores para estos jóvenes y permitan crear un espacio en el que, a través de actividades teatrales y de dramatización, interactúen y conozcan diferentes formas de expresión y experimenten con ellas, además de aprender a interpretar e intentar comprender a los demás (Attwood, 2009). Pero todos los beneficios descritos no se producirían si no entendiéramos la capacidad social como un conjunto de conductas que pueden enseñarse y/o mejorarse a través del aprendizaje específico (Gil y García, 1993). Una vez determinada la fundamentación teórica del programa y los

antecedentes, se exponen las expectativas sobre la propuesta que se desarrolla en estas páginas.

### **3.2. EXPECTATIVAS SOBRE EL PROGRAMA.**

Con la implantación del taller denominado “Sentimos como actuamos”, espero conseguir que, a través de la práctica diaria, se integre socialmente a este grupo de adolescentes enseñando y creando situaciones donde entrenar los principales aspectos deficitarios que presentan y que se determinarán en posteriores páginas, llegando a la conclusión de que este nuevo enfoque podría ser una herramienta motivadora que les ayudase a trabajar sobre aquellas áreas en las que tienen mayor dificultad, convirtiéndose en una alternativa de intervención en la que se pudiese desarrollar aquellas habilidades que, en un contexto de sesión o intervención formal, no se pueden trabajar por falta de tiempo o porque requieren de contextos más naturales de trabajo. Sin olvidar la dificultad que tienen las personas con TEA para generalizar y extrapolar los aprendizajes a otras situaciones, un taller de teatro puede ayudar a la integración de los mismos, proponiendo nuevas posibilidades atractivas para estas personas. El afrontamiento de esta necesidad expresada y fundamentada es tarea específica de la figura del Psicopedagogo/a que, entre otras funciones, debe diseñar actuaciones que favorezcan el desarrollo integral de los individuos, atendiendo no solo al desarrollo psicológico como tal, sino también al ocio, diversión e interacción social de las personas con TEA-AF. Dicho especialista, a través de este taller, debe diseñar, planificar, elaborar, desarrollar y evaluar un programa para dar respuesta a las necesidades que este colectivo presenta, a través de la planificación, organización, e implementación de servicios Psicopedagógicos de intervención tanto a las personas que presentan dificultades, como a los profesionales que estén implicados en su intervención, sin olvidar el contexto familiar.

Toda intervención propuesta debe ajustarse a un adecuado proceso Psicopedagógico y de calidad, cumpliendo correctamente todas las fases de orientación e intervención Psicopedagógica, para lo que se requiere planificar acciones de coordinación con respecto a los diferentes agentes directos e indirectos de la propuesta, es decir, familia, otros equipos Psicopedagógicos, profesionales y otras instituciones educativas, sociales y asociativas, utilizando como elemento facilitador las TICs. Gracias al trabajo a través de Internet, se creará un diario o cuaderno digital (en adelante, lo denominaremos *blog*), como espacio de encuentro, intercambio de ideas,

experiencias y contacto de los diferentes agentes e instituciones implicadas. El objetivo principal es favorecer tanto la coordinación y cooperación entre ellos como con el Psicopedagogo/a, así como otorgar un recurso eficiente, cómodo e interactivo que proporcione información, contacto y participación. Esta forma de comunicación, orientación y asesoramiento hacia todos los agentes directos e indirectos de la intervención permite, entre otros aspectos, la posibilidad de conocer los últimos avances en la investigación sobre TEA, nuevas terapias dirigidas a este colectivo, basadas en aplicaciones informáticas especializadas y otras implicaciones.

En definitiva, “Sentimos como actuamos” es una propuesta que utiliza el teatro como herramienta de evaluación e intervención Psicopedagógica. El objetivo es trabajar aspectos y necesidades psicosociales del colectivo de personas con TEA-AF.

---

## 4. DISEÑO

---

En este apartado se asentarán las bases necesarias para la planificación de esta propuesta. Antes de detallar el diseño de este programa – taller, es importante determinar en qué estudios y experiencias validadas está basado el proyecto, qué fundamentación teórica, ya citada, sustenta el programa, y por lo tanto los cimientos que ayudarán a edificar, a través de un modelo ecológico de intervención Psicopedagógica basado en la investigación-acción, todos aquellos objetivos propuestos a desarrollar con los destinatarios del programa. La práctica Psicopedagógica aplicada a este proyecto, entre otras funciones, se dirigirá hacia la organización y planificación del programa de intervención a través de sesiones grupales de orientación y entrenamiento psicosocial.

A la hora de diseñar programas de intervención Psicopedagógicos, se debe tener en cuenta que éstos pueden ir dirigidos, bien a otorgar un determinado apoyo social, o bien a proporcionar un entrenamiento específico, dentro tanto de la educación formal como de la educación no formal. En este caso, se trata de un programa de entrenamiento en habilidades de interacción social en un ámbito de educación no formal, como es el teatro o la dramatización, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del TEA, que serán clarificados en el apartado dirigido al contexto. Es importante destacar que, independientemente de los tipos de educación que existan, el fin último de todas ellas es transmitir unos determinados conocimientos, valores, costumbres y/o formas de actuar.

Tal y como se ha señalado en el punto anterior, este programa está fundamentado en el modelo ecológico basado en la investigación-acción que tuvo su origen en el siglo XX. Suárez (2002) expone unas reflexiones sobre ésta y donde realiza un recorrido histórico sobre los inicios desde su vertiente sociológica y educativa. Algunos autores que fundamentan este modelo y son analizados en el trabajo de Suarez (op.cit) son: Lewin (1946), que consideraba que mediante esta metodología se podía lograr de manera compartida avances teóricos y transformaciones sociales. Kemmis y McTaggart (1988), Freire (1990), Gollete y Lessard (1988) y Ebbutt y Elliott (1990), entre otros precursores. Muchos autores han realizado grandes aportaciones y adaptaciones como: Cano (1995), Suárez (2002), Salazar (2006), Latorre (2007) y Cifuentes (2011).

Este modelo está organizado en diferentes fases, que determinan los aspectos que se han de seguir para la elaboración de un programa y, por consiguiente, las diferentes etapas que se han llevado a cabo para el diseño de esta propuesta, contempladas en los diferentes apartados. A continuación, en la Figura nº 2 se recoge un resumen de todas las fases que posteriormente se explican según el modelo nombrado.

<b>MODELO ECOLÓGICO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	
<b>1ª FASE</b> <b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentación y justificación del programa.</li> <li>2. Conocimiento del contexto.</li> <li>3. Recogida planificada de datos.</li> <li>4. Puesta en común.</li> </ol>
<b>2ª FASE</b> <b>IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y DETERMINACIÓN DE NECESIDADES PRIORITARIAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión en grupo.</li> <li>2. Selección de problemas.</li> <li>3. Priorización de intervenciones.</li> </ol>
<b>3ª FASE</b> <b>DETERMINACIÓN DE LA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboración de la hipótesis en torno a la cual se ha de desarrollar el programa ("Si ... , entonces ...").</li> <li>2. Determinación de las metas y objetivos que se intentan conseguir con el programa en cuestión.</li> </ol>
<b>4ª FASE</b> <b>DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de los recursos humanos y materiales.</li> <li>2. Destinatarios.</li> <li>3. Responsables del programa.</li> <li>4. Soporte didáctico.</li> <li>5. Trabajo de programación con el equipo docente para la integración en el currículo.</li> <li>6. Programa: Objetivos, contenidos, actividades, estrategias, recursos, temporalización, criterios de evaluación.</li> <li>7. Integración curricular.</li> </ol>
<b>5ª FASE</b> <b>APLICACIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejecución del programa.</li> <li>2. Observación sistemática y recogida de datos.</li> <li>3. Análisis de los datos.</li> <li>4. Posibles propuestas de mejora.</li> </ol>
<b>6ª FASE</b> <b>EVALUACIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De la propia acción orientadora.</li> <li>2. Del programa en sí mismo.</li> <li>3. De los profesionales responsables.</li> <li>4. De las intervenciones concretas.</li> <li>5. Del esfuerzo (actividades realizadas y no realizadas).</li> <li>6. Del impacto (grado de incidencia en las necesidades seleccionadas).</li> <li>7. De los resultados (en qué medida se han conseguido los objetivos del programa).</li> <li>8. Del costo/beneficio (por unidad de intervención).</li> <li>9. Del costo/eficacia (costo por el logro de los resultados).</li> <li>10. De las conclusiones.</li> </ol>
<b>7ª FASE</b> <b>REFORMULACIÓN DEL PROGRAMA Y PLANIFICACIÓN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Puesta en común y discusión sobre lo observado en la 5ª fase y evaluado en la 6ª.</li> <li>2. Introducción de cambios en el programa y modificación de alguna de sus fases.</li> <li>3. Optimización del programa inicial.</li> <li>4. Reformulación y elaboración de un nuevo plan de intervención con las correcciones pertinentes.</li> </ol>

**Figura 2: Proceso del modelo ecológico basado en la investigación-acción**

Fuente: Cano (1995, p. 213)

La **primera fase** aborda la fundamentación teórica que justifica la necesidad del programa y el análisis del contexto donde se quiere implantar. Para ello se realiza una búsqueda exhaustiva de estudios sobre la temática desarrollada en Páginas de Internet especializadas, manuales y recursos científicos, con el fin de justificar de manera teórica el programa. A través de esta revisión documental se lleva a cabo un análisis sobre la posibilidad de trabajar aspectos y habilidades psicosociales en contextos de educación no formal, y más concretamente a través del teatro como herramienta de intervención psicológica. La presente propuesta se ocupará principalmente de las necesidades que presentan las personas con SA.

En una **segunda etapa** de este modelo se identifican los “problemas” a mejorar, refiriéndose a la determinación de las necesidades que el colectivo plantea, priorizando aquellas que sean fundamentales y a las que se debe dar respuesta con la planificación del programa. En este caso en concreto, para determinar las necesidades prioritarias que se pretenden tratar con este programa, se toma como referencia las principales necesidades que tienen los jóvenes con TEA, señaladas por diversos autores e indicadas en el capítulo siguiente relativo al contexto.

Una vez concretados los destinatarios, el contexto y las necesidades del colectivo objeto de intervención, se procederá a desarrollar el **tercer momento** del modelo, donde se elaborarán determinadas hipótesis de actuación para obtener resultados positivos y establecer los objetivos que se intentan alcanzar con el programa.

Con respecto a la **cuarta fase**, se procede a realizar la planificación del programa de intervención. En este caso, se debe resaltar que esta intervención está destinada a conseguir objetivos a largo plazo, ya que la intervención está diseñada para 8 meses de duración, y con objetivos más concretos y específicos para cada actividad. En esta propuesta se planifican la estructura de las sesiones de manera genérica, por razones de tiempo y espacio, diferenciando la organización, el tipo de actividades planteadas según el momento de la intervención, la metodología empleada, los recursos materiales y personales necesarios, la temporalización, la evaluación y reflexión. La temática de cada una de las sesiones con respecto a este programa dependerá de la habilidad a tratar en el escenario, donde se irán globalizando todas ellas a lo largo de las escenas o sesiones.

La propuesta que se expone en este trabajo se enmarca dentro de una pedagogía y metodología de taller, tomando como motor de las sesiones el teatro, considerándose

como aspecto terapéutico para trabajar los objetivos generales establecidos según las necesidades priorizadas (Merlín, 2001). Este tipo de pedagogía brinda la posibilidad de crear espacios de crecimiento personal que garantizan que los destinatarios del programa puedan participar en el desarrollo de su propio aprendizaje (Borghi, 2008). Es decir, conviene dejar que participen activamente en las sesiones y, al mismo tiempo, incitar a la reflexión sobre lo que están haciendo. Esta metodología aporta importantes beneficios, ya que a través de los distintos talleres, se pueden analizar y examinar las necesidades y dificultades que presentan los participantes. Gracias a los talleres, no sólo se pretende responder a las necesidades e intereses concretos e inmediatos del individuo, sino también, observar y crear nuevas situaciones (Borghi, 2008).

Otro aspecto que destaca el modelo en esta fase, son los recursos didácticos. En este trabajo se incorpora el uso de las TICs como un recurso innovador y facilitador del aprendizaje que se ajusta las exigencias de la sociedad actual. Su inclusión en el desarrollo del programa, a través de la creación de un *blog*, proporciona la oportunidad de compartir información, aplicaciones informáticas, páginas Webs, enlaces especializados, conclusiones y actividades, entre otros recursos. Cada taller/sesión que se lleve a cabo se colgará en Internet, en el *blog* creado, con el fin de proporcionar una guía para que los padres, usuarios y otros especialistas puedan hacer un seguimiento de lo trabajado en las sesiones.

La elección de este tipo de recurso se justifica tomando como referencia a Unturbe y Arenas (2011). En sus publicaciones se expone que el *blog* es un medio de divulgación en la Web que permite publicar textos, imágenes, elementos multimedia y enlaces. Gracias a este recurso multimedia se enriquecen las posibilidades educativas de la red, por ser una herramienta que permite interactuar con todos los agentes, tanto directos como indirectos, que participan en la intervención. Algunas de las ventajas que se pueden destacar de esta forma de contacto y divulgación según exponen Unturbe y Arenas (2011) son:

- En los *blogs* puede haber participación individual o colectiva, y generalmente sus contenidos están enmarcados bajo una determinada temática.
- En cuanto a los contenidos que se publican, se pueden actualizar de manera rápida y sencilla y estructurarse cronológicamente.
- Su contenido es de naturaleza hipertextual, ya que se puede incorporar texto, imágenes o enlaces a otras páginas relacionadas con la temática planteada.

Tomando como referencia a Unturbe y Arenas (op. cit.), los principales beneficios que se plantean con respecto a su uso en el taller de teatro propuesto son:

- Permite y facilita el trabajo coordinado entre los participantes y el Psicopedagogo/a.
- Favorece la obtención de nueva información, técnicas y aplicaciones informáticas fiables sobre lo trabajado en las sesiones, además de poder anticipar, recordar y transferir los temas tratados en los talleres, además de completar las sesiones presenciales con nueva información y posibilidades de actuación.
- Establece un canal de comunicación y transmisión de información, interactiva y bidireccional, que permite establecer un *feed - back* o retroalimentación entre el mediador y los diferentes agentes que intervienen en el programa de intervención.

Por lo tanto, el empleo de esta herramienta de comunicación se considera fundamental, fructífero e interesante para complementar las actividades presenciales que se detallarán en páginas posteriores y fomentar la coordinación y participación con la familia y otros profesionales.

En la **quinta fase** se lleva a cabo la realización del programa. En este caso no se ha podido poner en marcha, ya que se trata de una propuesta, pero pretende ser una idea o guía para nuevas intervenciones. Aunque no se haya llevado a la práctica, en el apartado de “Contexto” se programan una serie de actividades organizadas y temporalizadas dentro de cada sesión. Para una adecuada planificación y desarrollo de la intervención se deben establecer una serie de pautas a cumplir, y que se corresponden con los aspectos detallados en estas fases expuestas. De forma resumida, podemos indicar que se deben tener en cuenta las necesidades del colectivo a tratar, cuáles se van a priorizar, con qué recursos se cuenta, cómo se va a organizar cada sesión del taller, etc. Por todo lo dicho anteriormente, se recomienda que antes de establecer estrictamente toda la estructura del programa se realice un sondeo, a través del contacto con la institución donde lleve a cabo y los familiares interesados, sobre el número, intervalo de edad, características, intereses y necesidades de los posibles participantes del taller de teatro, así como establecer un calendario, manteniendo una cierta flexibilidad, para una mejor adecuación y efectividad del programa. Por esta razón, se aconseja divulgar y dar a conocer los talleres de teatro terapéutico utilizando folletos

informativos, carteles, redes sociales y su publicación en Internet a través del *blog* destinado a esta temática. También es aconsejable poder realizar una reunión informativa dirigida a los participantes y familiares antes de la puesta en marcha del programa.

Un aspecto fundamental e inherente al mismo programa corresponde a la evaluación del mismo, refiriéndonos a la **sexta etapa** del diseño. Para ello se proporciona un cuestionario para que los participantes, los familiares y el Psicopedagogo que imparte los talleres completen, y así se pueda determinar en qué medida el programa planteado se ajusta a los objetivos establecidos y la valoración que se realiza de éste con respecto a la propia práctica psicopedagógica y los resultados obtenidos. La evaluación es un paso fundamental que permite y garantiza la flexibilidad y reflexión permanente. Tener muy presente esta fase a lo largo de la intervención asegura la posibilidad de mejora en las estrategias metodológicas y organizativas empleadas. Con respecto a la evaluación de los resultados del programa, en este TFM no será posible recogerlos, pues no se ha puesto en práctica, pero se debe ir registrando y observando a cada uno de los participantes, tomando nota de lo acontecido en cada una de las sesiones. Se debe realizar una evaluación al comienzo de la intervención, de manera continua y final o global de todo lo trabajado en el taller de teatro y comprobar los beneficios que subyacen a este tipo de actividades.

Por último, en la **séptima fase**, a través de la reformulación del programa, y gracias a la fase anterior, se analizan los puntos fuertes y débiles de la intervención, con el fin de introducir cambios y/o mejoras para posteriores aplicaciones. Este paso permite optimizar la propuesta y conducir a una nueva elaboración de ésta, con el objetivo de superar las limitaciones detectadas en el diseño, aplicación, evaluación y seguimiento del programa inicial. Estos aspectos se analizarán con mayor detenimiento en el apartado destinado a las conclusiones e implicaciones que subyacen a este trabajo. En resumen, esta fase consiste en evaluar la experiencia realizada para posteriormente tomar decisiones sobre futuras propuestas (Bisquerra, 2010).

En definitiva, este programa está diseñado siguiendo las directrices del modelo expuesto. Se trata de una intervención grupal y directa, porque la acción del Psicopedagogo/a se realiza en contacto directo con los participantes, y por último, de carácter social, activa y reactiva. Ésta puede ser interna o externa en función de dónde se establezca la intervención y el personal responsable de ésta.

---

## 5. CONTEXTO

---

Toda intervención orientadora se desarrolla en un marco sociocultural que la delimita y le otorga significación (Bisquerra, 2012). De esta manera, para llevar a cabo el taller de teatro, se debe enmarcar bajo un contexto determinado. Lo primero que se ha de tener en cuenta son los agentes implicados en el programa, es decir, el colectivo de personas con las que se va a intervenir psicopedagógicamente, el lugar donde se va a llevar a cabo el taller y el rol del Psicopedagogo con respecto a este servicio.

Antes de comenzar a exponer una serie de cuestiones relevantes para la elaboración del programa, considero importante destacar qué entendemos por contexto de orientación resaltando la siguiente cita:

*“Podemos considerar como contexto de orientación a todo aquel donde el desarrollo del sujeto, individual o colectivo, precisa que se tomen determinaciones a partir de un análisis del entorno y las posibilidades, y de los recursos disponibles, planificando las actuaciones y actuando en consonancia con dicho análisis para posibilitar los objetivos marcados para el sujeto”* (Fernández, 2009, p. 14).

Asumiendo las premisas destacadas anteriormente, en este capítulo del trabajo se desarrollará más exhaustivamente la práctica psicopedagógica en contextos de educación no formal, resaltando el rol del Psicopedagogo en estos ámbitos de manera global para posteriormente focalizarlo en la práctica de intervención de esta propuesta en concreto. Se dedicará un apartado para concretar los destinatarios del programa resaltando sus puntos fuertes y débiles como base de la propuesta, otro punto para concretar el lugar donde se llevarán a cabo las acciones definidas, teniendo en cuenta otros estudios y programas que se resaltarán con el fin de justificar el ámbito no formal y las actividades dramáticas como espacio idóneo para trabajar habilidades de interacción social.

Tal y como se ha hecho referencia en anteriores capítulos, el contexto de la siguiente propuesta se dirige al colectivo de jóvenes con TEA-AF atendiendo a sus principales necesidades y siguiendo un modelo de secuenciación de capacidades trabajadas, propias y favorecedoras de un desarrollo óptimo y característico de la etapa

vital en la que se encuentran. Todos estos aspectos se desarrollaran bajo un “escenario muy especial”: el teatro.

En los epígrafes siguientes se valorará el contexto de la intervención propuesta y se señalarán los elementos principales que integran la planificación de un programa de estas características, a saber: objetivos, contenidos, metodología, materiales, temporalización, actividades y evaluación.

## **5.1. CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN NO FORMAL.**

La práctica de intervención psicopedagógica que se desarrolla a lo largo de este trabajo se sitúa fuera del marco formal de la escuela, atendiendo al ámbito de la educación no formal, tan amplio y diverso, y en el que actualmente no están del todo clarificadas y estructuradas las funciones que la figura del Psicopedagogo debe desempeñar. De ahí que debamos hacer un esfuerzo y analizar nuevos proyectos y programas no reglados dentro de la educación formal propiamente dicha, destinados a colectivos muy diversos. Este tipo de contextos de actuación proporciona un marco diferente, que ofrece diversidad de prácticas educativas y no educativas de carácter institucional, inmersas bajo distintos ámbitos, tales como: ocio y cultura, recreativo-educativos, laboral y profesional, virtuales o a través de la red utilizando las TICs como herramienta para crear materiales audiovisuales y posibilidades de orientación y asesoramiento virtual, entre otros. Estas posibles áreas de actuación de la Psicopedagogía incluyen a profesionales de la intervención con formaciones muy diferentes y procedencias varias. Este tipo de consideraciones nos lleva a apreciar de cerca la complejidad que plantea un campo de intervención que se ha ido considerando y ampliando notablemente en los últimos años, en relación al empuje de la nueva sociedad del conocimiento y de la información (Badía, Mauri y Monereo, 2006).

Atendiendo a los argumentos que expone Coll (1996, cit. en Badía, et al., op.cit), el espacio profesional de la Psicopedagogía no está circunscrito únicamente a la escuela y a la educación escolar. Todos aquellos contextos en los que se lleven a cabo acciones educativas, independientemente del entorno institucional en el que tienen lugar (instituciones escolares, familias, empresas, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones, centros recreativos, medios de comunicación)

son, en principio, susceptibles de formar parte del campo de actuación de la Psicopedagogía.

A la hora de planificar la práctica psicopedagógica en estos contextos, gran parte del conocimiento teórico y aplicado disponible para la educación formal puede ser de gran valor para programar acciones correctivas y de asesoramiento aplicadas a los procesos de educación no formal, tomando como referencia la perspectiva profesional, sistémica y constructivista (Monereo y Solé, 1996, cit. en Badia et al., 2006). De la misma manera que se ha de tener en cuenta que muchos aprendizajes y competencias pueden extrapolarse de la educación formal a estos contextos, los profesionales de la Psicopedagogía deben tomar decisiones sobre qué contenidos se ajustan y cuáles son propios del ámbito educativo.

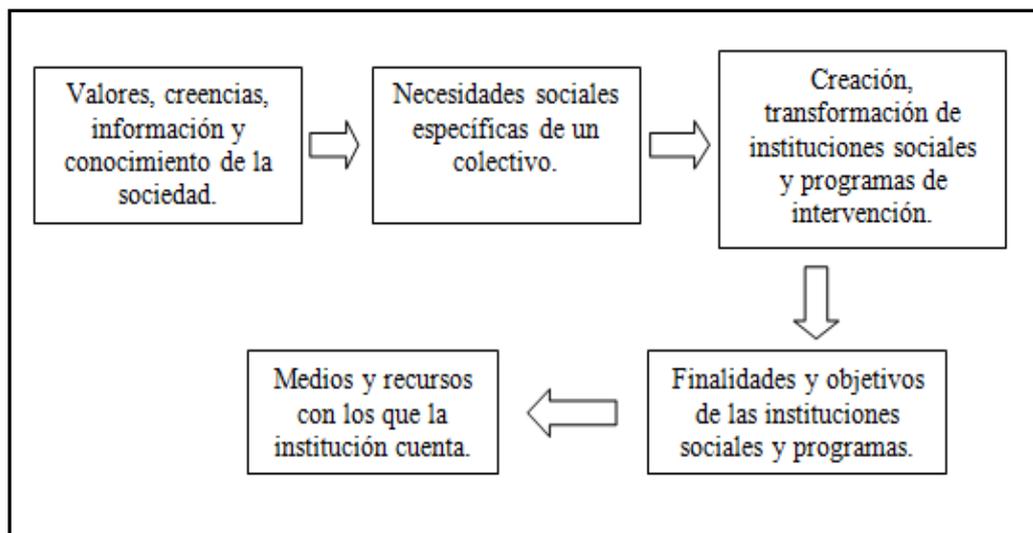
Para una mayor aproximación al auge de acciones interventoras de carácter no formal, del que no se dispone de un conocimiento amplio y sistematizado, y su relación con las prácticas instructoras que se llevan a cabo, se debe tener en cuenta la influencia y relación que se presenta entre la sociedad imperante, y su dimensión cultural y la creación y evolución de instituciones sociales (Badia et al., 2006).

Siguiendo las teorías de Hernández (2009), cualquier miembro de una comunidad, que actúa con el propósito de mediar entre algún miembro de la misma y el bagaje de conocimientos y pautas de actuación, interpretación y valoración que componen el acervo cultural de dicha comunidad, está educando con el fin de orientar a aquel sobre el que actúa para favorecer su integración sociocultural en dicho marco. Asumiendo dicha premisa, nos encontramos inmersos en una sociedad de alta tecnología de información y comunicación, sociedad del conocimiento y aprendizaje. Esta nueva corriente pone de manifiesto implicaciones a tener en cuenta en el asesoramiento psicoeducativo, ya que produce la presencia de nuevas necesidades, fruto de la relación que la sociedad y las instituciones educativas mantienen. Es una sociedad que está íntimamente ligada a la producción de nueva información, que cuenta con medios de acceso y trasmisión al alcance de todas gracias, en gran medida, a las TICs (Hernández, op. cit.). Por ello, nacen nuevos enfoques y contextos de educación no formal, como los recreativos, que pueden ser una gran fuente de conocimiento como el teatro, el deporte, el ocio y tiempo libre.

Los profesionales de la Psicopedagogía deben ampliar su mirada hacia una práctica de orientación y asesoramiento destinado al desarrollo de la “carrera”, es decir

a lo largo de la vida, ya que nos encontramos en un continuo aprendizaje y construcción de la persona, gracias a la sociedad en la que estamos inmersos. De ahí que algunos programas de intervención puedan dirigirse a edades que se encuentren en la última etapa o el límite de edad escolar (Bisquerra, 2010). Para hacer frente al reto de la formación continuada y ajustada de todos los individuos y responder a necesidades o características muy específicas, debemos tener en cuenta contextos externos y paralelos a la educación escolar, que pueden apoyar y complementar aspectos relativos al desarrollo del individuo. Esto significa considerar la orientación Psicopedagógica no solo como desarrollo cognitivo, sino también social, emocional, moral y físico. (Bisquerra 2012). Teniendo en cuenta al autor nombrado, los profesionales de la Psicopedagogía, podemos dar respuesta, desde entornos sociales a necesidades específicas de interacción social, a través de metodologías lúdicas y recreativas como la dramatización o el teatro. Estas habilidades no son atendidas como tal en contextos educativos formales, de ahí que las instituciones y asociaciones cobren un papel importante por sus intencionalidades educativas y misiones de mejora de la calidad de vida de sus usuarios (Caride y Vieites, 2006).

Para configurar la práctica psicopedagógica profesional del asesor en este contexto se deben tener en cuenta factores externos a la institución, en los que se incluyen los valores y creencias culturales de la sociedad, y factores internos a la propia institución relativos a las características de estructura, funcionamiento, recursos y finalidades para dar respuesta a las necesidades detectadas y planificar el tipo de actividad de asesoramiento psicoeducativo que pueda requerirse. Estos aspectos influyen en la aparición y transformación de instituciones y en la configuración de diferentes intervenciones psicopedagógicas específicas a través de programas de intervención con intencionalidades educativas (Badia, Mauri y Monereo, 2006). En la figura nº3 se puede observar la relación entre los distintos factores que configuran la formación de contextos de educación no formal a través de instituciones con prácticas psicopedagógicas con una realidad variable, compleja y multiforme concretándose según las finalidades de cada una de éstas.



**Figura 3: Surgimiento de las intencionalidades educativas en instituciones sociales.**

Fuente: Badia, Mauri y Monereo (2006, p. 37).

La presencia de un profesional de la Psicopedagogía en el ámbito de la educación no formal es necesaria, tanto para una identificación y caracterización de los diferentes problemas de los colectivos que forman parte de la sociedad, como para formular objetivos ajustados a las necesidades de esos colectivos, con el fin de proponer una intervención ajustada. Por lo tanto, existe una relación entre la demanda social, que en este caso es un uso adecuado de las habilidades interpersonales y de interacción social en jóvenes con TEA, y la respuesta institucional que se debe otorgar, que en este caso se refiere a la elaboración de un programa de intervención para el entrenamiento de habilidades de interacción social a través del teatro. Tomando como referencia a Monereo y Solé (1996, cit. en Badia, et al., 2006, p.41): *“el asesoramiento e intervención psicopedagógica constituye un recurso del que disponen las diversas instituciones para satisfacer las necesidades específicas de sus usuarios, y así cumplir con los objetivos que socialmente tiene encomendados”*.

Por lo tanto, la definición de las funciones y responsabilidades del Psicopedagogo en entornos no formales dependerá de los objetivos que la institución donde se imparta el programa promueva y defienda, así como de la organización y distribución de las funciones encomendadas. Las organizaciones, sociedades y los distintos colectivos y personas a lo largo de su ciclo vital precisan de constantes actuaciones educativas de diversos tipos y complejidad, con el fin de tomar todas

aquellas decisiones acertadas para potenciar su propio desarrollo. No solo el contexto educativo requiere de planificaciones y actuaciones, sino que también se debe tener en cuenta el ámbito laboral y comunitario donde se pueden ejemplificar situaciones con dificultades que precisan orientación, asesoramiento y/o intervención directa o indirecta de esta disciplina. Tomando como referencia el entorno comunitario, la presencia de un Psicopedagogo puede ayudar a que, a través de instituciones y sociedades especializadas, se ayude a jóvenes que precisan corregir o implementar nuevas habilidades para entenderse o entender mejor a los demás y construir relaciones satisfactorias, o proporcionar recursos para incorporarse a una sociedad, que en muchas ocasiones no se lo pone fácil (Hernández, 2009).

A continuación, en los posteriores sub-apartados se determinará quiénes serán los posibles agentes activos que participen en este taller y la importancia del entrenamiento de las habilidades deficitarias de este colectivo. Para ello se propone una forma de intervención en la que se destacan las aptitudes positivas que servirán de referencia para poner en práctica aquellas habilidades que, en un contexto formal de sesión, en muchas ocasiones no se puede trabajar por falta de tiempo o porque se requiere de otro contexto más natural de trabajo. Si además le añadimos la dificultad que tienen las personas con TEA-AF para generalizar los aprendizajes, un taller de teatro puede proporcionar una buena forma de dar un paso más allá en la generalización de los mismos.

## **5.2. DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA: PUNTOS FUERTES Y DÉBILES COMO BASE DE LA PROPUESTA.**

Los destinatarios de este taller es un grupo de 7-12 chicos/as con TEA-AF, de edades comprendidas entre 13-18 años con características y necesidades homogéneas. El número de participantes elegido es adecuado para llevar a cabo sesiones de taller, ya que es una cifra ajustada para trabajar cómodamente, tal y como afirman Lizasoán, et al. (2011). Se considera relevante para el buen desarrollo del programa que los usuarios de este servicio tengan, al menos, 12 años de edad. En esta etapa se han obtenido ciertas capacidades y habilidades básicas que se requieren para la adquisición de otras más complejas. Estos aspectos que componen la línea base o punto de partida implican un desarrollo del lenguaje, pudiendo expresar sus intenciones y deseos, una cierta maduración cognitiva. En este momento se ha producido un descentramiento de la etapa

del egocentrismo para dar paso hacia una perspectiva social y de relación interpersonal, al análisis de los aspectos positivos y negativos de las personas, de sí mismo y del mundo que le rodea (Moreno, 2005). Esta metodología está basada en el entrenamiento de las habilidades deficitarias desde un punto de vista lúdico. Este aspecto favorecerá la obtención de resultados satisfactorios, la globalización y generalización de los aprendizajes adquiridos en las sesiones (Motos y Aranda, 2007).

La mayoría de los programas de entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales se dirige a edades más tempranas, al igual que ciertos talleres de dramatización o teatro que se llevan a cabo en la actualidad, y se centran en dos extremos muy distantes entre sí, la infancia y edades adultas. En el capítulo de “motivación y justificación” se resaltaron los estudios de Conn (2010), Tejerina (1994), Horitz (2006), González (2006) y Merlín (2001).

Otro motivo a la hora de haber dirigido este programa a este intervalo de edad es que, tras el previo análisis de trabajos encontrados sobre TEA, teatro, dramatización y expresión corporal, sobre la utilización del teatro y la actividad dramática como herramienta para trabajar las HHSS, expuesta en el capítulo de “Motivación y Justificación”, se han llevado a cabo con éxito con grupos de niños/as de educación primaria, y por lo tanto en las edades que corresponden para esta etapa.

Tomando como referencia a Núñez y Navarro (2007) en su estudio sobre la dramatización y la educación, el uso pedagógico de ésta ha de tener en cuenta las diferentes fases de la evolución de las formas dramáticas en el desarrollo evolutivo del niño, que van desde el juego al teatro. Como indica Neelands (1984, p. 26, cit. en Núñez y Navarro, 2007):

*“El tipo de drama que estamos acentuando es un punto sobre un continuo que tiene su génesis en el juego infantil y su máximo desarrollo cultural y personal en la forma artística del teatro. En otras palabras, el maestro está intentando conducir la experiencia de juego existente en los niños a las formas menos familiares del teatro, en orden a centrar y profundizar la experiencia de aprendizaje de éstos”.*

Actualmente, a través de las experiencias nombradas, se está extrapolando a destinatarios jóvenes y adultos con distintos tipos de trastornos, como el programa de Díaz et, al. (2007) “Vive el teatro”, que trabaja no solo con personas con TEA-AF, sino también con trastornos relacionados con la autoestima, fobia social, trastornos del

comportamiento y trastornos de la conducta alimentaria. Este aspecto ha hecho que esta propuesta de taller se dirija a este intervalo de edad, por ser un momento crítico, al coincidir con la etapa de la adolescencia y el inicio de la edad adulta, y cobrar un papel relevante la competencia social, tan deficitaria en este colectivo, como veremos más adelante. De esta manera, además de encontrarse en una etapa de desconcierto, este colectivo con discapacidad presenta mayores dificultades con respecto a su contexto social y cotidiano.

Siguiendo a Freire et al. (2007), las características y cambios típicos de esta etapa vital llevan, en la mayoría de los casos, a un mayor sentimiento de soledad, incompreensión y deseo frustrado de pertenecer a un grupo, por lo que las características definitorias de este colectivo se hacen más complejas al llegar a la adolescencia, y el riesgo de padecer alteraciones psicológicas como depresión, ansiedad u obsesiones aumenta notablemente. En la siguiente figura nº 4 se plasman las principales necesidades que pueden presentar los adolescentes con TEA-AF.

<p><b>Dificultades de los adolescentes con TEA-AF.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inmadurez en el plano emocional.</li> <li>• Intereses inmaduros y poco acordes con la edad.</li> <li>• Mayor conciencia y sentimientos de diferencia y de soledad.</li> <li>• Mayor vulnerabilidad a alteraciones psicológicas: depresión, ansiedad y estrés.</li> <li>• Aumento de obsesiones y rituales de pensamiento.</li> <li>• Dificultades académicas. El rendimiento escolar afectado por:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La inadaptación a los frecuentes cambios de profesores, aulas, horarios.</li> <li>- Torpeza a la hora de elaborar planes de estudios y secuenciar sus tareas.</li> <li>- Desmotivación hacia determinadas asignaturas.</li> <li>- Dificultades para captar la idea principal de un texto y seleccionar la información más relevante.</li> </ul> </li> </ul>
--	--

**Figura 4: Tabla explicativa de las principales dificultades de las personas con Síndrome de Asperger en la etapa adolescente.**

Fuente: Freire et al. (2007).

De este modo, se requiere también una respuesta ajustada a sus necesidades en este periodo, sin cuestionar el valor que tiene la orientación e intervención Psicopedagógica en todas las fases del ciclo vital. Las HHSS no son capacidades innatas con las que una persona viene al mundo, aunque un cierto componente biológico pudiera favorecer u obstaculizar las relaciones interpersonales (Monjas, 2006). Es por eso que la maduración, las experiencias de aprendizaje y los cambios y transformaciones experimentados en la sociedad, influyen en el desarrollo de las HHSS y por tanto en aquellas referidas a la interacción social. Estas experiencias no conducen siempre a conductas socialmente adecuadas, constatándose un aumento de problemas de competencia interpersonal, siendo estas experiencias especialmente importantes durante aquellas épocas que coinciden con los periodos de un mayor desarrollo físico, cognitivo y social, como la adolescencia y edad adulta (Inglés, 2003).

Las personas que acudan al taller serán personas con TEA-AF escolarizados en centros de educación especial, aulas de educación especial, centros ordinarios educativos (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) u otras instituciones educativas, provenientes de la ciudad, provincia y comunidad autónoma. Se recomienda que el grupo de participantes del taller sea homogéneo en cuanto a características y necesidades que presentan y a las que se le debe dar cobertura través del programa ya que, para que la experiencia sea llevada a buen término, es necesario que el grupo de participantes comparta unas mismas características y dificultades.

### **5.2.1. Necesidades específicas del colectivo a tratar: puntos fuertes y débiles como base del programa.**

El porqué de esta propuesta se ha explicado detenidamente en el apartado relativo a la motivación y justificación, pero corresponde resaltar de manera general, los puntos fuertes y débiles que conforman las características principales de los destinatarios, para así determinar cuáles son sus limitaciones, traducirlas en objetivos Psicopedagógicos, conocer sus habilidades y trabajar a partir de éstas con el fin de mejorar el desarrollo social y personal del individuo.

Para facilitar la comprensión de la intervención que se propone, se va a partir de los estudios y publicaciones de referencia que disponemos hasta el momento. Las descripciones sintomatológicas del trastorno son numerosas atendiendo a las distintas concepciones propuestas por diferentes autores, por lo que me centraré en aquellas

dificultades y aptitudes sobre las que posteriormente se centrará la intervención a través del taller. Para la definición y estructuración de sus características, se toma como referencia el Manual sobre el TEA-AF elaborado por De la Iglesia y Olivar (2007), donde se define esta sintomatología, en base al DSM-IV-TR (APA, 2002), como la manifestación de comportamientos que evidencian dificultades en situaciones de interacción y comunicación social, además de la presencia de patrones repetitivos y restringido de conductas, actividades e intereses.

A continuación se exponen detalladamente las necesidades específicas que presentan los individuos con SA en las que posteriormente se va a centrar la intervención desde el taller de teatro, siguiendo la corriente establecida por De la Iglesia y Olivar (2007):

La principal característica de este trastorno se centra en el deterioro cualitativo de la interacción social, manifestándose ausencia de reciprocidad social y emocional e imposibilidad de establecer relaciones adecuadas a su nivel de desarrollo. Estos aspectos se muestran a través de manifestaciones del comportamiento muy específicas.

Con respecto a la comunicación no verbal, la mayor parte del contenido de un mensaje se acompaña a través de gestos, expresiones faciales, postura corporal y tono de voz. Este colectivo presenta déficit en este tipo de conductas, a nivel de producción y/o interpretación. Estas dificultades interfieren en su capacidad de comunicación socio-emocional desarrollada en el contexto socio-educativo.

Otra problemática que manifiestan las personas con TEA-AF, desde una etapa muy temprana de su vida, es la dificultad para desarrollar relaciones de amistad con individuos de edad y nivel de desarrollo similar.

El área socio-emocional de este colectivo presenta incongruencias con respecto a la comprensión de normas sociales, junto con la dificultad para percibir y comprender los estados emocionales de los demás y vincularlos a sus propios comportamientos. Por ello, determinadas emociones más complejas les resultan difíciles de asimilar, además de manifestar dificultades en la comprensión, expresión y regulación de éstas.

El área comunicativa – lingüística no sufre un desajuste general clínicamente significativo, pero es conveniente destacar que sí presentan características peculiares en el habla y lenguaje expresivo, y por consiguiente en la comunicación social, afectando a las habilidades pragmáticas y comunicativas, como el establecimiento de conversaciones sociales recíprocas y empáticas, interpretación literal de los mensajes

recibidos, estilo comunicativo “pedante”, formal, preciso e inflexible. Todos estos aspectos evidencian, en mayor o menor grado de severidad, un patrón restrictivo de conductas, intereses y actividades repetitivas y estereotipadas, resistencia a cambios en la rutina diaria y a las modificaciones del ambiente.

Con respecto a las funciones ejecutivas son aquellas implicadas en la capacidad de organización, anticipación, planificación, flexibilidad, memoria de trabajo, autoregulación, control de la conducta, atención dividida, habilidades pragmáticas y motivación. Este colectivo presenta problemas para planificar secuencias de acciones complejas, cambiar flexiblemente de criterio durante la realización de tareas y a la hora de elaborar respuestas o soluciones diferentes ante un mismo problema, especialmente si es nuevo. Estas dificultades en la organización y planificación se extrapolan, pudiendo manifestar problemas leves de coordinación y movimiento. Se pueden encontrar en tareas manipulativas finas como la escritura, atarse los zapatos, en actividades que requieren habilidades de coordinación o equilibrio como aprender a andar en bicicleta, jugar a la pelota, falta de sincronía a la hora de andar o correr, así como inseguridad e incertidumbre con respecto a la posición de su cuerpo en el espacio que provoca un bajo rendimiento en tareas de imitación motriz y equilibrio postural. (Ozonoff, 1995; Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991, cit. en De la Iglesia y Olivar, 2007).

Por último, es preciso decir que este colectivo exhibe, con mayor o menor grado de severidad, un patrón restrictivo de conductas, intereses y actividades repetitivas y estereotipadas, resistencia a cambios en la rutina diaria y a las modificaciones del ambiente.

Todas estas dificultades anteriormente descritas están reconocidas en todos los criterios expuestos en los manuales diagnósticos CIE-10 (OMS, 1992), DSM-IV-TR (APA, 2002) y DSM-5 (APA, 2013).

Sin embargo, desde esta propuesta se persigue, al igual que las líneas de investigación propuestas por ejemplo por: Holliday, Attwood y Gray (1999, cit. en De la Iglesia y Olivar, 2007), prestar atención no solo a las dificultades que este colectivo posee, sino poner énfasis e intervenir desde los “puntos fuertes” o habilidades que se pueden extraer de cada núcleo de observación afectado. Avanzando un paso más en esta visión, Baron – Cohen (2000, cit. en De la Iglesia y Olivar, 2007) plantea la posibilidad de que las características definitorias de esta discapacidad sean consideradas de manera

positiva, es decir, que la persona con TEA-AF sea considerado como “diferente” en vez de “deficiente”.

Siguiendo este modelo de actuación se exponen 3 figuras (figuras nº 5, 6 y 7) comparativas de los puntos “débiles” y “fuertes” de las personas con SA relacionados con las áreas donde presentan mayor dificultad, lo que se denomina “triada de Wing”; Wing (1981, cit. en De la Iglesia y Olivar, 2007).

<b>RELACIONES SOCIALES</b>	
<b>PUNTOS DÉBILES</b>	<b>PUNTOS FUERTES</b>
Problemas para comprender las reglas complejas de la interacción social.	Ingenuidad, honestidad. Carencia de maldad e intereses ocultos.
Dificultades para compartir emociones y preocupaciones conjuntas con quienes les rodean.	Voluntariedad. Lealtad y fidelidad. Seriedad. Humor sencillo. Objetividad en sus impresiones sobre las personas.
Deseo de relacionarse con sus compañeros pero fracasan en el intento.	Importante memoria facial y de los nombres de las personas. Conversaciones funcionales.

**Figura 5: Tabla comparativa de los “puntos débiles” y “fuertes” de las personas con TEA-AF en el área de relaciones sociales.**

Fuente: Adaptado a partir de De la Iglesia y Olivar (2007).

<b>ACTIVIDADES E INTERESES</b>	
<b>PUNTOS DÉBILES</b>	<b>PUNTOS FUERTES</b>
Pensamientos obsesivos, limitados y preocupaciones “raras”.	Intereses centrados en algunas áreas en las que suelen convertirse en expertos.
Intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social.	Búsqueda constante de información sobre sus intereses.
Preguntas repetitivas sobre sus propios intereses.	Relajación y satisfacción cuando las interacciones versan sobre sus intereses.
Problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).	Importante para la orientación vocacional.

**Figura 6: Tabla comparativa de los “puntos débiles” y “fuertes” de las personas con TEA-AF en el área de actividades e intereses.**

Fuente: Adaptado a partir de De la Iglesia y Olivar (2007).

<b>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</b>	
<b>PUNTOS DÉBILES</b>	<b>PUNTOS FUERTES</b>
Conversaciones básicas y literales. Lenguaje pedante y superior al de sus iguales.	Vocabulario amplio y especializado sobre algunos temas. Puntos de vista originales.
Dificultad para encontrar temas de conversación nuevos y diferenciarlos de los “ya dados”.	Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento.
Dificultad en cambios de roles conversacionales.	Atención a detalles de la conversación. Hiperlexia e hiperverbales.
Dificultad en comprensión y uso del lenguaje figurativo (ironías, chistes,...).	Gusto por juego de palabras ingeniosas.
Dificultad con la comunicación referencial.	Memoria excepcional en temas de interés.

**Figura 7: Tabla comparativa de los “puntos débiles” y “fuertes” de las personas con TEA-AF en el área de comunicación y lenguaje.**

Fuente: Adaptado a partir de De la Iglesia y Olivar (2007).

### **5.3. ROL DEL PSICOPEDAGOGO**

Los estudios revisados en los apartados anteriores ponen de manifiesto el incipiente crecimiento de las prácticas Psicopedagógicas y el pleno proceso de desarrollo de la rehabilitación psicosocial en diferentes contextos no educativos. Esto supone reflexionar sobre la figura del Psicopedagogo y sus funciones.

Los seres humanos vivimos en una sociedad que se encuentra en continua interacción, donde estamos implícitamente orientándonos los unos a los otros, bajo distintos ambientes y contextos. Gracias a esta influencia del entorno, de una u otra forma, se incide en el desarrollo integral del individuo. Por este motivo, los profesionales de la Psicopedagogía tenemos el deber y la formación adecuada para asesorar, orientar e intervenir para el desarrollo de todas las facultades humanas hasta el máximo de las posibilidades de cada individuo de una manera equilibrada (Hernández, 2009).

Siguiendo a este mismo autor y asumiendo las anteriores reflexiones sobre el concepto de orientar bajo estos contextos, el rol del Psicopedagogo cobra un papel fundamental en el diseño de la propuesta enmarcada bajo el modelo de orientación ya especificado, el papel de estos profesionales en la solución de problemas planteados en el taller, y su colaboración en intervenciones colaborativas. Así, orientar e intervenir supone establecer una dirección y no sólo con respecto al proceso reglado de enseñanza-aprendizaje, sino que las intervenciones se hacen explícitas y formales cuando se llevan a cabo por profesionales cualificados. Las teorías expuestas en los epígrafes anteriores permiten argumentar la importancia de la presencia de este perfil profesional en contextos de educación no formal, además de constatar que las actuaciones Psicopedagógicas están consolidadas como una pieza fundamental y relevante para el asesoramiento y la intervención en la sociedad. Se considera que para llevar a cabo todas las fases que han acompañado la elaboración del programa, determinadas en el apartado de diseño, es adecuado que un profesional de la Psicopedagogía dirija este tipo de taller.

Las tareas que estos profesionales pueden desempeñar en cualquier contexto inmerso en la sociedad incluyen, siguiendo a Bisquerra et al. (2010), y Hernández (2009), las siguientes funciones de carácter general: Organización y planificación de la orientación, programas de intervención y sesiones de orientación grupal. Pero el perfil de un Psicopedagogo ha de ser amplio y ajustado a cada actuación que lleve a cabo, de

ahí que tenga que ser capaz de poder desarrollar funciones que atienden a distintos ámbitos como:

- Realizar proyectos que involucren a numerosas personas con distintas aptitudes, actitudes y contribuciones a realizar. Esta función es compleja, ya que conlleva una planificación; se busca la máxima contextualización y eso conlleva reajustar las previsiones en función de las necesidades a atender, el orden de prioridades, profundidad y metodología del programa.
- Diagnóstico psicopedagógico, análisis del desarrollo del individuo, conocimiento e identificación.
- Proporcionar programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención: Supone intervenciones sobre los entornos con objetivos terapéuticos y preventivos con el fin de sensibilizar, motivar a actuar, analizar y reflexionar. El orientador debe desarrollar al máximo sus HHSS a la hora de dirigir los programas.
- Consulta, en relación con el sujeto, con el centro y con la familia: Supone ofrecer información, formación y apoyo al desarrollo integral. Los programas que establezca el orientador a veces se concretan en simples actuaciones de transmisión de información, en otras consisten en promover la adquisición de determinadas habilidades en el marco de una actividad de formación pero, además, debe estar capacitado para llevar a cabo actuaciones más cualitativas y globales, que tienen que ver con la promoción del desarrollo integral de personas, grupos e instituciones.
- Evaluación de la acción orientadora e intervenciones concretas de los programas, así como la autoevaluación: Con el fin de adaptar las acciones llevadas a cabo por el Psicopedagogo a las necesidades y características de los destinatarios objeto de intervención y así promover una actuación concreta y especializada.
- Investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias: Los entornos de desarrollo y aprendizaje no pueden seguir cumpliendo con su responsabilidad sin estar en permanente actualización. Por ello, se debe investigar, preguntar por los resultados que obtienen en relación a los objetivos propuestos, descubrir en qué se sustentan esos resultados y cómo introducir mejoras que los optimicen. Este especialista es un pilar fundamental de la investigación. Gracias a la formación y flexibilidad en la organización de sus

actuaciones, puede y debe tener un papel protagonista, contribuyendo a la calidad e innovación de las intervenciones.

Teniendo presente todas estas funciones generales, queda justificada la necesidad de este perfil profesional en contextos no solo estrictamente educativos, con componentes lúdicos, que inviertan en la mejora del desarrollo integral de este colectivo a través del entrenamiento de habilidades deficitarias en su desarrollo, constituyendo nuevos servicios adaptados y centros que se hagan cargo de esta demanda. Estos especialistas deben atender a las principales inquietudes de las familias, para un adecuado y satisfactorio desempeño de los jóvenes con TEA-AF al acabar su etapa escolar y comenzar su andadura en otras etapas educativas dentro o fuera del sistema educativo español, como Bachillerato o la Universidad.

Uno de los ámbitos o campos de actuación de la Psicopedagogía, además de la orientación profesional y vocacional, la orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la familia, la orientación a lo largo del ciclo vital y la orientación destinada a la atención a la diversidad, es la orientación y el asesoramiento destinado a la prevención y el desarrollo de las potencialidades de los individuos, y que en muchas ocasiones apartamos, al pensar que los Psicopedagogos/as sólo tienen cabida en el ámbito educativo. En contraposición con el punto anterior, se presentan competencias relevantes para el desenvolvimiento social que no quedan englobadas en los contenidos curriculares. Estas competencias hacen referencia a la orientación personal, las habilidades de la vida diaria, las HHSS y la educación emocional, todas ellas con el objetivo de conseguir un desarrollo personal y social ajustado (Bisquerra, 2012).

Además de las funciones descritas, para la puesta en práctica de esta propuesta, el Psicopedagogo debe ser un especialista que conozca las principales características y necesidades del TEA- AF. Este profesional ha de saber cómo se trabaja con este colectivo de personas, conocer las nociones básicas de orientación e intervención en contextos recreativos de educación no formal y más concretamente sobre el teatro y el drama, aunque no es necesario que tenga un conocimiento muy exhaustivo. Debe fomentar la creatividad, ser modelo de asertividad y participar de forma activa, a través del contacto directo con los protagonistas del programa, en la construcción de los aprendizajes a través de las sesiones y asambleas. Según Hernández (2007), el orientador debe poseer competencia social, además de ser un modelo de utilización de las HHSS, más concretamente aquellas referidas a la interacción social, que le permitan

comprender y saber analizar las relaciones interpersonales, los contextos sociales y los entornos de aprendizaje o trabajo donde puede desarrollarse la intervención desde una perspectiva crítica, sistémica y constructivista. Siguiendo la línea de intervención del taller propuesto, el Psicopedagogo debe ser también competente y modelo de situaciones de comunicación interpersonal, tanto a la hora de comprender las perspectivas ajenas con empatía, como para expresar sus orientaciones con claridad ajustándose a los destinatarios, promoviendo el apoyo y el trabajo cooperativo entre el grupo de jóvenes que participan en la propuesta.

Para conseguir unos resultados adecuados con el programa propuesto, se considera que este especialista encargado de este taller ha de llevar una colaboración y coordinación continua con todos los agentes implicados en la intervención y formar un equipo multidisciplinar de intervención. Algunos de los agentes pueden ser: Psicólogos o Psicopedagogos de centros educativos, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), Departamentos de Orientación de Institutos de Educación Secundaria, otros especialistas que intervengan con los destinatarios (profesionales de la psiquiatría, servicio médico...), y por supuesto, la familia. Una de las funciones y áreas de la Psicopedagogía es la atención a las familias, de ahí que desde cualquier tipo de intervención propuesta, se deba involucrar a todos los miembros (padres, hermanos, abuelos...) para conseguir resultados plausibles, a través de una coordinación y colaboración eficaz entre estos y el profesional encargado, y poder generalizar los contenidos tratados en el programa en otros contextos más naturales y así mejorar la atención, el aprendizaje y los apoyos prestados hacia este colectivo. No se debe olvidar que el núcleo familiar es la primera red de relaciones interpersonales que el individuo establece con la sociedad, por lo que para una buena consecución del programa consideramos que es indispensable la participación activa de la familia. El orientador/a, debe proporcionar también información al núcleo familiar. Como señala López (2009), los profesionales debemos prestar atención directa a las familias para proporcionar pautas que traten de ayudar y orientar en la construcción de habilidades y recursos que permitan al núcleo familiar afrontar las dificultades e inquietudes con mayores posibilidades de éxito.

Cuando nos referimos al diseño, planificación y organización del taller, se hace referencia a que el Psicopedagogo deberá tomar decisiones relevantes, así como organizar su propio trabajo, buscar soluciones ante situaciones - problema que se den

en las sesiones, realizar ajustes y modificaciones de su asesoramiento de acuerdo a las exigencias sociales. Deberá analizar información y recoger datos a cerca de las necesidades que hacen imperante el programa, sobre los principales destinatarios a los que se dirige, sobre los profesionales más cualificados para encargarse del programa y acerca del contexto donde se va a llevar a cabo. También tendrá que promover a través de estas actuaciones, la integración de este colectivo en la sociedad actual, teniendo en cuenta cuestiones relativas a la educación no formal, con responsabilidad y siendo competente con el resto de profesionales y familias implicados, como miembro de un equipo que colabora por la consecución de unos objetivos compartidos, aportando y contribuyendo aspectos relevantes sobre el programa y sus destinatarios, conforme a las posibilidades reales y las necesidades del grupo, a través de un *blog* que fomenta el trabajo cooperativo, reuniones y entrevistas, con el fin de otorgar una intervención de calidad y ajustada a las necesidades que se pretenden suplir.

En definitiva, los Psicopedagogos tenemos un futuro con un mayor protagonismo en nuevos escenarios sociales y de educación no formal. Este trabajo pretende proporcionar ideas que generen prácticas en el quehacer cotidiano de los profesionales que trabajan con este colectivo de personas que se enfrentan a organizar un mundo que en muchas ocasiones no entienden.

#### **5.4. CONTEXTO FÍSICO DONDE SE LLEVARÁ A CABO EL TALLER.**

Para determinar el lugar más adecuado para implantar este taller propuesto, es importante tener en cuenta una serie de criterios. Badia et al. (2006), en relación a lo expuesto anteriormente, exponen los siguientes: el tipo de institución donde podría llevarse a cabo la propuesta, la finalidad de la intervención, la contribución que el profesional de la Psicopedagogía realiza teniendo en cuenta las características específicas de la intervención, atendiendo a los objetivos, contenidos, actividades, destinatarios y entorno.

Para determinar el marco de esta intervención, se concretarán una serie de reuniones en distintas instituciones con el objetivo de analizar información y clarificar conceptos relativos a esta área para partir de una reflexión colectiva, de un intercambio de enfoques y experiencias, para localizar y observar varios proyectos de “buenas prácticas” llevados a cabo en distintas asociaciones de Autismo de este país.

Concretamente, he recopilado información a través de los talleres propuestos en la Asociación de Autismo Valladolid, Madrid y Canarias, que utilizan el teatro como espacio de ocio y herramienta para la enseñanza de HHSS en grupos de niños y adultos con TEA. La búsqueda de información y estudios relacionados con esta temática, se ha producido a través de diferentes canales y estrategias. De este modo, se ha podido conocer los proyectos de teatro propuestos en diferentes contextos para, posteriormente, diseñar y delimitar el marco de actuación de este programa en concreto.

Atendiendo al tipo de institución desde donde se va a promover la intervención, podemos valorar varias opciones donde llevar a cabo el programa. Es posible implementarlo en una entidad privada sin ánimo de lucro, en una asociación de tratamiento específico hacia este colectivo y sus familias, en centros dependientes de la administración pública, en centros educativos de atención específica a este colectivo como servicio extracurricular, en aulas de teatro dependientes de los Ayuntamientos o centros cívicos, siempre y cuando cuenten con el material necesario para el desarrollo de las sesiones. Respecto al lugar de ensayo o desarrollo de las sesiones, se podría realizar en un espacio o instalaciones amplias, como un aula, gimnasio (preferiblemente con espejos para la visualización de todos los movimientos llevados a cabo en el taller). Para la representación final, se necesitará un salón de actos o amplio “escenario” destinado para tal fin.

## **5.5. PROGRAMA-TALLER DE INTERVENCIÓN: “SENTIMOS COMO ACTUAMOS”.**

En este apartado se expone detalladamente el programa planteado denominado “Sentimos como actuamos”, un taller de teatro terapéutico y creativo que proporciona espacios de reflexión y aprendizaje a través de técnicas teatrales. Para la elaboración de cada uno de los componentes del programa se toma fundamentalmente como referente el programa de teatro y HHSS llevado a cabo en la asociación de autismo Valladolid, el programa “Vive el Teatro” elaborado por Díaz et al. (2007), el Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales “Avancemos” de Gandarias, Magaz, García y López (1999), el Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas (2006), y por último, el Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales (PHS) de Verdugo (1997) aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger adaptado por Ojea y Diéguez (2011).

A lo largo de este epígrafe se señalan los elementos principales que integran el diseño y planificación de este programa como: objetivos, contenidos, metodología, temporalización, materiales, actividades y evaluación. En el Anexo I se incluyen una serie de premisas o pautas generales de intervención para este colectivo en contextos de educación formal tomando como referencia a Freire et. al. (2007).

### **5.5.1. Objetivos:**

El principal objetivo general que se pretende con este taller es generar un espacio común en el que un grupo de adolescentes que presentan TEA-AF, experimenten, interactúen y conozcan la existencia de otras formas de expresión, así como que aprendan a interpretar y comprender lo que otros expresan desarrollando actividades de dramatización a lo largo de las sesiones como preparación a una actividad final, culminante y motivadora, que es la representación de una obra que los propios usuarios elegirán entre unas opciones propuestas. De esta manera, se fomenta que ellos mismos puedan ser partícipes de su propio aprendizaje, agentes activos de su proceso de intervención y defensores de sus gustos e intereses. Lo importante es que lo que se vaya a representar les motive.

A continuación se plasman una serie de objetivos de carácter más específico, concreto y operativo, que se desarrollan a través de las actividades propuestas en las sesiones o ensayos:

- Generar un espacio de encuentro relajado y lúdico entre jóvenes que comparten circunstancias comunes, potenciando así la cohesión y trabajo en equipo, promoviendo el apoyo emocional y la mejora de la autoestima.
- Conocer y desarrollar las habilidades de interacción social.
- Explorar el espacio físico y social a través de las situaciones que se plantean en las actividades.
- Aumentar la motivación por las actividades teatrales y por la pertenencia a un grupo con el propósito de aumentar los focos de interés.
- Estimular la capacidad creativa y la imaginación.
- Desarrollar actitudes asertivas: capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y defender sus derechos.
- Trabajar la comprensión, expresión de emociones a través de la empatía.
- Trabajar la proyección y la modulación de la voz en los diferentes contextos.

- Aprender a relajarse y respirar adecuadamente tomando conciencia de la propia respiración.
- Montar un espectáculo en el que ellos serán los protagonistas, tanto en la actuación final, como en la elaboración del proceso, decidiendo el tema sobre el que se hará la dramaturgia.
- Trabajar el cuerpo a través de ejercicios de expresión corporal para relajarlo y conseguir comunicar a través de él, ampliando sus capacidades motrices y su comprensión del gesto y el movimiento.

### **5.5.2. Contenidos:**

- Las habilidades de interacción social: Habilidades básicas de relación interpersonal, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones, opiniones y asertividad.
- El uso de técnicas de representación teatral: lenguaje y expresión oral, lenguaje no verbal, representación corporal y mímica. respuestas interpersonales en situaciones sociales.
- Los segmentos que componen el esquema corporal.
- Técnicas de relajación y regulación de la respiración: clavicular, torácica o profunda.
- Posibilidades y características de la voz, el cuerpo y el movimiento.
- Las actividades dramáticas como escenarios de desarrollo de la capacidad imaginativa y empática.

### **5.5.3. Metodología:**

Las técnicas y procedimientos metodológicos que se plantean en este taller se enmarcan fundamentalmente bajo principios de globalización, actividad y contextualización, partiendo de situaciones reales y cotidianas de los participantes, así como a través de historias de personajes con situaciones y necesidades comunes. Las actividades trabajarán habilidades de interacción social y capacidades relacionadas como eje transversal a través del uso de herramientas teatrales.

El marco de taller permite desarrollar el principio de actividad gracias a la participación de los usuarios en su propio aprendizaje, además de ofrecer la posibilidad de poner en práctica actividades diversas y con distintos enfoques enfatizando, en cada

sesión, bloque o trimestre del programa, el aspecto que nos interese resaltar. El desarrollo de las dinámicas de grupo dependerá en gran medida de las características, factores de riesgo y protección que presenten los participantes, de ahí que la etapa de la evaluación inicial, detección y priorización de necesidades sea tan necesaria. De este modo, al ser un programa principalmente de intervención, la planificación de las actividades será sistemática y dirigida, otorgando un cierto grado de flexibilidad ante cualquier imprevisto, dosis de creatividad, imaginación e improvisación, siempre y cuando tengamos en cuenta que, siempre que sea posible, debemos anticipar las actividades, la duración y los cambios que se puedan realizar en las rutinas del taller. Todas las sesiones tendrán una estructura similar con el objetivo de proporcionar seguridad a los jóvenes con esta problemática ya definida. Al finalizar las sesiones, se realizará una asamblea o momento destinado a la reflexión dirigida donde se comentará con el grupo que actividades se han realizado, cómo se han sentido y los problemas técnicos o afectivos que han podido surgir. Todo este proceso será guiado gracias a la figura del Psicopedagogo/a, que será un mediador en este momento de diálogo y desarrollo personal.

Todos estos aspectos son posibles gracias a la metodología de taller, ya que este procedimiento de trabajo ofrece un marco idóneo para poder organizar el espacio, trabajar de forma creativa, lúdica, motivadora y en convivencia con sus compañeros (Trueba 2000).

La persona que dirija las sesiones debe conocer qué es el TEA y cómo se trabaja con este colectivo; por ejemplo, dar pautas concretas y sencillas, trabajar con guiones sociales previos siempre que sea necesario, trabajar bajo el supuesto del aprendizaje sin error (ofreciendo ayudas que se van retirando poco a poco), limitar sus temas de interés cuando está trabajando, sus explicaciones han de ser claras y las expresiones faciales coherentes con lo que se está diciendo, ha de explicar, si es necesario, el significado implícito de alguna expresión, fomentar el juego cooperativo más que el competitivo, anticiparles, en la medida de lo posible aquellos imprevistos que puedan surgir pero, a su vez, fomentar la flexibilidad con diferentes propuestas y actividades. También ha de promover inquietudes creativas, participar de forma activa y experimentar las propuestas en primera persona (Caride y Vieites, 2006).

Tomando como referencia las técnicas metodológicas expuestas por Monjas (2006), el procedimiento llevado a cabo a la hora de realizar cualquier actividad propuesta en las sesiones será:

- Instrucción verbal y explicación del ejercicio: el Psicopedagogo hace una descripción de la actividad que se va a realizar, ofreciendo pautas claras y concretas y explicando la finalidad que tiene.
- Modelado: Esta técnica se basa en el aprendizaje por imitación a través de la observación. Consiste en que, primeramente el responsable del taller exhibe la actividad que tienen que realizar y, posteriormente, se toman modelos que la imiten con la ayuda del Psicopedagogo, haciendo hincapié en que se actúe de forma clara, detallada, secuenciando el grado de dificultad y con bastante repetición.
- Puesta en práctica de la actividad o juego dramático: Esta fase es fundamental. Todos los participantes deben realizar la actividad propuesta bajo la supervisión del responsable. Es importante fomentar el éxito y las posibilidades de refuerzo evitando el error, para así evitar sentimientos de frustración. Para ello, se irá secuenciando la tarea en distintos grados de dificultad y actividad. Las primeras veces se proporcionará instrucción verbal y/o apoyo físico para realizar adecuadamente el ejercicio. A medida que se va progresando, se irán retirando las ayudas y apoyos.
- *Feed-back*: la retroalimentación y refuerzo se da generalmente después de terminada la actividad, aunque puede darse también durante el desarrollo de la misma para informar al individuo de cómo lo está haciendo y animarle a continuar.

En definitiva, a través de las técnicas y estrategias metodológicas expuestas se pretende crear un ambiente tranquilo, distendido, estimulante y que les ayude a tomar conciencia de sí mismos y su realidad exterior, de manera que aprenden divirtiéndose.

La estructura de las sesiones será similar en todas con el fin de reducir sentimientos de ansiedad y desconcierto en los participantes cuya sintomatología se agrava ante aquellas situaciones en las que no saben qué actividad van a realizar y poder anticipar los ensayos adecuadamente.

#### **5.5.4. Temporalización:**

El taller propuesto se desarrollará a lo largo de 8 meses: coincidiendo con el curso escolar, se inicia comenzando el mes octubre y se concluye al terminar el mes de mayo. Las sesiones serán de periodicidad semanal con una duración de una hora y media en horario de tarde para no distorsionar las tareas cotidianas de los jóvenes, excepto la sesión destinada a la presentación final de la obra y la última semana que se realizará una valoración general y despedida del taller.

Con respecto a la temporalización y duración específica de la estructura de las sesiones, se detalla a continuación los tiempos destinados para cada bloque desarrollado, teniendo en cuenta 3 momentos diferenciados a lo largo de todo el desarrollo del programa.

Las sesiones de los primeros tres meses (octubre, noviembre y diciembre) tendrán la siguiente estructura y temporalización:

- Pertenencia al grupo de teatro y habilidades interpersonales: contacto, trabajo en equipo y grupo. Duración aproximada de 30 minutos.
- Relajación, respiración y conciencia del propio cuerpo: 20 minutos aproximadamente.
- Expresión: Técnicas de voz, cuerpo y movimiento. Destinándose 30 minutos a este bloque.
- Asamblea: Comentamos la sesión, se destinan los últimos 10 minutos.

Con respecto a los siguientes dos meses (enero y febrero), se cambia sustancialmente la estructura de las sesiones priorizando nuevos objetivos a través de otro bloque de actividades y consolidando y generalizando habilidades ya trabajadas en el trimestre anterior.

- Relajación y respiración consciente: Duración aproximada 15 minutos.
- Técnicas de expresión: voz, cuerpo y movimiento, 15 minutos.
- Comunicación: dramatización e improvisación: Se introduce este nuevo bloque con una duración de 30 minutos, donde se comenzará a trabajar de manera más exhaustiva técnicas de representación atendiendo a determinadas situaciones propuestas.
- Preparación y ensayo de la obra: Duración aproximada 20 minutos.
- Asamblea: Comentamos la sesión, se destinan los últimos 10 minutos.

La última parte de este taller se desarrollará en los meses restantes (marzo, abril y mayo), la estructura de las sesiones son similares a las anteriores, pero profundizando más en actividades teatrales como tal, donde se pondrá en práctica todo lo trabajado en los meses anteriores.

- Relajación: Duración aproximada de 10 minutos.
- Aumentamos nuestra capacidad expresiva: Voz, cuerpo, movimiento y empatía (20 minutos aproximadamente). En este bloque el tiempo puede variar según las respuestas de los participantes ante las actividades propuestas.
- Comunicación: improvisación y dramatización de contextos sociales planteados para desarrollar las habilidades trabajadas. 20 minutos.
- “Comprendemos y ahora... actuamos”: Este bloque está destinado al ensayo de la obra final que se representará al finalizar el programa; el tiempo destinado es de 30 min.
- Asamblea: Comentamos la sesión. Se destinan los últimos 10 minutos.

#### **5.5.5. Tipos de actividades del taller:**

Antes de comenzar este apartado del programa conviene exponer una serie de aclaraciones. Las actividades que se plantean son genéricas, atendiendo a cada bloque expuesto anteriormente para cada momento del taller, justificando la importancia de estas actividades con respecto al colectivo propuesto y los objetivos concretos que se pretenden conseguir. A continuación se expone el desarrollo de tres sesiones tipo para cada momento del programa.

#### **Sesión tipo 1: Momento inicial del taller.**

<p>1. Actividades de pertenencia al grupo de teatro y habilidades interpersonales: contacto, trabajo en equipo y grupo.</p>
---

Las actividades propuestas para esta fase son indispensables y fundamentales para crear un clima lúdico y cómodo, que permita que los participantes del taller poco a poco vayan desinhibiéndose, con el fin de favorecer el contacto con el grupo y el responsable. Éstas sólo se desarrollarán durante el primer trimestre. Se trabaja a través de juegos y ejercicios que favorecen el contacto entre participantes para la creación del

grupo y la desinhibición, con el propósito de enseñar y desarrollar habilidades de interacción social. Los objetivos específicos de la actividad son:

- Conocerse unos a otros y establecer relaciones interpersonales.
- Fomentar la interacción y el contacto corporal.
- Aumentar la motivación por la actividad y por la pertenencia al grupo.

Ejemplos de actividades o juegos de Cohesión de Grupo: Rueda de nombres, presentaciones al son de la música, juego de “persecución de nombres”. Se les pedirá, que digan su nombre y algo que les gusta a modo de presentación. Cuando se pare la música, poco a poco irá aumentando la dificultad hasta que consigan presentarse adecuadamente al resto de compañeros utilizando HHSS como sonreír, saludar, ser amable, iniciar, mantener y finalizar una conversación, ayudar a los demás compañeros a presentarse y mantener conversaciones en grupo, respetando los turnos de palabra. También podrán realizar actividades que afiancen la pertenencia al grupo, desarrollando habilidades de toma de decisiones, consenso y puesta en común, a través de tareas en las que tengan que poner un nombre al grupo de teatro, dibujar un logotipo y establecer unas normas entre todos.

## 2. Actividades de relajación, respiración y conciencia del propio cuerpo.

En esta parte de la sesión se llevan a cabo técnicas de respiración consciente y relajación, para crear un ambiente tranquilo y sin tensión, así como fomentar la concentración en el posterior desarrollo de los ejercicios dramáticos. Se llevarán a cabo con distinto grado de dificultad, donde se irán combinando ejercicios propuestos en los ejemplos. Una adecuada relajación y respiración favorece la atención, concentración, permite la distensión muscular, provoca bienestar físico y psicológico y favorece la capacidad de expresión. Los objetivos específicos que se intentan desarrollar en estas actividades son:

- Tomar conciencia de la propia respiración.
- Respirar correctamente utilizando las diferentes técnicas de respiración clavicular y torácica.
- Aprender a relajarse.

Ejemplos de actividades de relajación y respiración tomando conciencia del propio cuerpo: Utilización de la técnica de contracción y relajación progresiva de elementos que componen cada segmento del esquema corporal (Jacobson, 1938 y

Hainbuch, 2006). Para llevar a cabo esta técnica de relajación, cada integrante del grupo deberá estar tumbado en posición decúbito supino sobre una esterilla sujetando en su mano una pelota de espuma. El responsable del taller deberá indicar cómo realizar una adecuada respiración inspirando por la nariz, aguantando unos segundos el aire y espirando suavemente. Se pondrá música relajante o ruido blanco. Cuando se indique, tendrán que apretar la pelota al máximo, notando la tensión sobre las partes del cuerpo que se vayan nombrando. Se deberá permanecer así durante unos segundos. Posteriormente, de forma suave y progresiva, se irá soltando la pelota, consiguiendo que dichos músculos se relajen. De esta actividad se realizarán 2 series de 20 repeticiones cada vez con cada una de las manos, es decir, primero con la mano derecha y posteriormente con la mano izquierda. Progresivamente se irá retirando la ayuda de la pelota y se ampliarán los segmentos corporales.

También se pueden realizar ejercicios más complejos basados en la experiencia directa como concentrarse en escuchar los sonidos que proceden del exterior y explorar el espacio siguiendo diferentes trayectorias al ritmo de un instrumento de percusión.

### 3. Actividades de Expresión: Técnicas de voz, cuerpo y movimiento.

En este momento de la sesión se trabajará la expresión y comunicación. Comenzaremos a desarrollar el lenguaje dramático verbal y no verbal a través de juegos lúdicos que propicien la exploración de las posibilidades que tiene la voz, el cuerpo y el movimiento del mismo en el espacio. Se recordarán y consolidarán ejercicios de regulación de la respiración para trabajar la voz y la expresión corporal.

Objetivos de este tipo de actividades:

- Trabajar la proyección y la modulación de la voz en los diferentes contextos.
- Trabajar los segmentos del esquema corporal.
- Mejorar la expresión corporal, coordinación motriz, ritmo y el equilibrio.

Algunos ejercicios para trabajar la expresión y comunicación son por ejemplo: Andar imitando los andares de un personaje tipo, hablar con la entonación propia de un político o locutor de radio, utilizar el habla lenta alargando las sílabas de un breve discurso, jugar a interpretar películas a través de la mímica, el juego del “teléfono estropeado” utilizando diferentes tonos de voz y modulaciones, etc.

#### 4. Comentamos y reflexionamos: *feed-back* de la sesión.

Este momento se corresponde con la última parte de la sesión, se realizarán comentarios y valoraciones de los ejercicios practicados con el grupo, compartiendo ideas y emociones. Los ejercicios que se proponen en este apartado son siempre muy sencillos y similares. Se les propondrá a los participantes que reflexionen a cerca de las diferentes actividades que se han realizado a lo largo de la sesión, fomentando que expresen su opinión personal sobre cada una de ellas, así como las dificultades y los beneficios encontrados. El responsable deberá fomentar la participación e irá dirigiendo la conversación grupal realizando preguntas del tipo: ¿Os ha resultado difícil realizar las actividades propuestas?, ¿Os resultan útiles?, ¿Te has sentido nervioso/a, angustiado, o cómodo y relajado?...

Objetivos específicos:

- Desarrollar la toma de conciencia sobre las actividades que hacen y su funcionalidad.
- Obtener una retroalimentación de cómo han desarrollado la actividad.
- Evaluar la adecuación del programa a las necesidades de los adolescentes.

#### **Sesión tipo 2:** Ecuador taller.

##### 1. Actividades de relajación y respiración consciente.

Comenzamos la sesión con ejercicios de relajación y respiración, puesto que el grupo se conoce y hay una cohesión entre ellos. Como estos ejercicios ya fueron introducidos en el trimestre anterior, se reducirá el tiempo dedicado a cada uno de ellos, se aumentará la complejidad y se comenzará a realizar ejercicios que impliquen una relajación general del cuerpo, introduciendo unos patrones adecuados de respiración comenzando así a interiorizar estas técnicas para su puesta en práctica en situaciones cotidianas de los participantes. Los objetivos que se pretenden conseguir son similares a los ya concretados en la sesión anterior introduciendo este nuevo objetivo:

- Utilizar las técnicas de relajación y respiración en los diferentes contextos planteados.

Como ejemplo de actividades, que serán similares a las explicadas, se aumentará el número de repeticiones de los ejercicios, implicando a varias partes del cuerpo. Un modelo de cómo llevar a cabo técnicas más generales sería:

Para comenzar la actividad, pedir a los participantes que entre todos se cree un ambiente idóneo. Seleccionar una música adecuada, luz tenue, mantener el silencio, usar velas aromáticas, etc. Esta propuesta consta de varios momentos. El primer ejercicio será respirar, de una manera consciente, implicando todas las partes del organismo, es decir, realizar una respiración completa en la que se mezclarán la respiración clavicular, la torácica y la diafragmática. Este ejercicio lo realizaremos tumbados sobre una esterilla o sentados con la espalda recta. Una vez que se hayan realizado unas 3-4 respiraciones completas, comenzaremos a desarrollar las técnicas propuestas por Hainbuch (2006) que se fueron trabajando en la sesión anterior, implicando la relajación– contracción progresiva de los músculos del organismo. Según este autor, la tensión acompaña a la ansiedad, por lo que si somos capaces de controlar la tensión muscular, seremos capaces de poder controlar la ansiedad. Esta técnica basada en Jacobson (1938), consiste en tensar y relajar progresivamente los segmentos del esquema corporal, siguiendo las direcciones que marque el Psicopedagogo/a, para que respiren lentamente y de manera uniforme y piensen solo en el contraste entre la tensión y la relajación. Se repetirá 3-4 veces cada uno de los segmentos, en el siguiente orden: Pies, pantorrillas, rodillas, muslos, glúteos, extremidades inferiores, espalda, pectorales, hombros, brazos, puños, torso entero junto con las extremidades superiores, cuello, cara con cada una de sus partes, organismo entero, todos los músculos que podamos contraer. Después de realizar estas contracciones – relajaciones debemos hacer dos o 3 respiraciones completas antes de incorporarse. No se deben tensar músculos distintos al grupo muscular que estamos trabajando en cada paso. Dado que este paso ya implica una mayor complejidad, el responsable debe observar que todos los usuarios del taller mantengan una respiración sosegada, evitar que aprieten los dientes o los ojos, durante todo el ejercicio. También se puede comenzar a realizar actividades de masajes sencillos entre los participantes utilizando un elemento intermedio de contacto para evitar la tensión, como una pelota, una pluma, etc.

## 2. Técnicas de expresión: voz, cuerpo y movimiento

El procedimiento, los ejemplos de actividades y los objetivos son similares a los de la sesión anterior. En este caso se realizará más hincapié en juegos de expresión verbal y expresión corporal más complejos, como el baile de una danza en la que, al son de la música y sus cambios de ritmo, el grupo realizará una serie de gestos y modulaciones de la voz.

## 3. Comunicación: dramatización e improvisación

Se inicia el trabajo de la improvisación, que adquiere un peso importante en el desarrollo de la sesión, ya que será una forma de ir introduciendo al grupo en la futura representación de la obra. Las actividades destinadas a la dramatización se basan en utilizar como medio de expresión la voz y el propio cuerpo, y así representar o desarrollar un papel dentro de una situación social o contexto determinado. Es la imitación de una acción, a través de la improvisación, que se rige por el "hacer como si". Esto conlleva una mayor complejidad para los integrantes debido a su trastorno, por eso se comenzará con una instrucción muy dirigida, y la participación del responsable, modelando las representaciones de cada uno. De esta manera, para evitar sentimientos de frustración, el Psicopedagogo enseñara a crear un planteamiento, un nudo y un desenlace de la situación que se va a plantear. Las improvisaciones pueden ser individuales, en parejas y en pequeños grupos.

Las actividades de dramatización y las improvisaciones persiguen los siguientes objetivos:

- Estimular la imaginación.
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas.
- Trabajar la comprensión y expresión de emociones a través de la empatía.
- Fomentar la toma de decisiones.

Algunos ejemplos de posibles ejercicios dramáticos son: Dada una situación buscar una solución al problema planteado, dramatizándola, se relata una anécdota y se pide a los participantes que representen la situación en pequeños grupos. Posteriormente se puede inducir un debate donde cada persona explique cómo se comportaría en esa situación.

### 3. Preparación y ensayo de la obra

Se dedica también una parte importante de cada sesión a que los usuarios vayan eligiendo una obra de teatro, a partir de unas propuestas expuestas por el Psicopedagogo o por los propios participantes, y comiencen con el aprendizaje del papel a través de un análisis de cada rol, dando y recibiendo opiniones del grupo sobre los personajes y el posterior ensayo. Se puede tomar como referencia las obras expuestas por Cutillas, Morato y Rizo (2005).

El desarrollo de la obra de teatro ante unos espectadores implica que haya un objetivo final y un porqué de las actividades. Se preparará la obra atendiendo al planteamiento, nudo y desenlace. En el planteamiento se proponen los personajes, se sitúan en un espacio físico y se presenta un conflicto. En el nudo aparecen los conflictos que impiden a los protagonistas alcanzar sus objetivos. En el desenlace se resuelven los conflictos de una manera o de otra, a través del empleo de estrategias (Cutillas, et al., 2005). Se recomienda que elaboren una ficha que les ayude a trabajar sobre ese personaje. Los objetivos específicos son:

- Trabajar y favorecer la toma de decisiones.
- Dar y recibir consejos y opiniones.
- Comprender estados emocionales.

### 4. Comentamos y reflexionamos: *feed- back* de la sesión.

Esta parte de la sesión es similar para todas las sesiones del taller.

#### **Sesión tipo 3:** Último trimestre del taller y culminación de éste.

Estas sesiones serán similares a la planteada para el ecuador del taller en cuanto a las actividades de relajación y respiración, técnicas de expresión: voz, cuerpo y empatía, improvisación y dramatización y las reflexiones finales. Pero en este apartado se introduce un nuevo bloque correspondiente al ensayo de la obra ya elegida o elaborada por los participantes a través de sus propuestas, por lo que las actividades irán destinadas a trabajar la claridad tanto en la dicción como en el gesto, comprender la acción representada, “explorar” el personaje para centrarnos en el acabado del producto. Los objetivos que se persiguen en esta parte esencial de la sesión son:

- Potenciar la creatividad y las habilidades personales.

- Desarrollar la imaginación.
- Aumentar la percepción y la sensibilidad.
- Generalizar habilidades trabajadas en las actividades anteriores.
- Reforzar la autonomía, la autoestima y la personalidad.

#### **5.5.6. Materiales:**

Estos se determinarán en función de las actividades propuestas, se deberá evitar el uso de muchos elementos, ya que puede reducir la atención y concentración en las sesiones. Algunos ejemplos de materiales de acuerdo a las sesiones tipo planteadas son:

- Pelotas de goma y espuma.
- Esterilla o colchoneta.
- Espejo.
- Fichas de registro de las características de los personajes.
- Marionetas y títeres.
- Música relajante o envolvente.
- Velas aromáticas, de olores muy básicos y difusos, ya que este colectivo presenta hipersensibilidad a los olores.
- Papel continuo y pinturas para el logotipo y nombre del grupo de taller, etc.
- Recursos para elegir o elaborar tomar la obra final. Se pueden tener en cuenta los materiales de Cutillas, Morato y Rizo (2005).

#### **5.5.7. Evaluación:**

Una vez expuestas la estructura y desarrollo de las sesiones tipo para llevar a cabo el taller, nos adentramos en la fase relativa a la reflexión del programa. Para comenzar este proceso conviene definir la evaluación y las dimensiones que de ésta se derivan, atendiendo a las valoraciones expuestas por Bonals y Sánchez (2005) y Trinidad y Pérez, (2010). Este procedimiento debe contener la reflexión y sistematización sobre la práctica llevada a cabo y sus resultados con el propósito de valorar la eficacia de éste, la continuidad del programa y las mejoras que resulte necesario incorporar.

Este proceso forma parte de una de las funciones fundamentales del Psicopedagogo, y corresponde con la recogida de toda la reflexión sistemática que se ha ido realizando a lo largo del programa, tomando como referencia los objetivos

inicialmente planteados. Esta práctica no debe desvincularse de la función asesora o correctiva que se realice, atendiendo a los diferentes contextos como: la educación, la familia, el colectivo a tratar y el propio programa, tomando como marco teórico de referencia en las evaluaciones psicopedagógicas un concepto constructivista y sistémico del proceso llevado a cabo según Bonals y Sánchez (2005). Al mismo tiempo, la evaluación debe permitir disponer de información relevante no solo de las dificultades del sujeto antes, durante y después de la intervención, sino también de sus capacidades y potencialidades. Se trata de un proceso, porque no se reduce a situaciones aisladas, y se desarrolla en colaboración con el conjunto de agentes implicados en la intervención. Tiene un inicio y una continuidad de propósitos relacionados y destinados a comprobar la funcionalidad de las actuaciones para posteriormente, tomar decisiones en base a unos resultados y promover cambios que hagan posible mejorar la situación de partida (Colomer, Masot y Navarro, 2001, cit. en Bonals y Sánchez, 2005). Por ello, la evaluación debe entenderse como la puesta en marcha de un procedimiento que exige, por parte de quienes lo inician, la reflexión sobre la propia práctica y aprender de ella a lo largo del proceso (Trinidad y Pérez, 2010).

Siguiendo las premisas sobre la evaluación, tanto de la educación formal como de la no formal en contextos sociales expuestos por Cano (2005), el análisis y reflexiones sobre las actuaciones, los logros alcanzados y los aspectos que influyen positiva y negativamente en el desarrollo del programa han de ser tenidos en cuenta y registrados, de cara a posteriores intervenciones. Se recomienda elaborar una memoria que incluya aspectos relativos al diseño, la propia evaluación del Psicopedagogo/a con respecto a los objetivos planteados y la práctica llevada a cabo, la valoración del funcionamiento del equipo de trabajo y grupo y las propuestas de modificación y mejora.

Tal y como indica el estudio sobre la tendencia de la evaluación participativa en la nueva gestión pública de Trinidad y Pérez (2010), se enfatiza el objetivo de la evaluación respondiendo a la pregunta ¿para qué evaluar? En este caso es un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad de un programa público que contribuye a comprender, con mayor profundidad, aquello que se está realizando y sus resultados. La evaluación genera y comunica comprensión sobre la práctica para que sea útil. De esta manera, conlleva el juicio de valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que

garantice calidad. Este aspecto supone dos elementos indispensables: una información lo más objetiva, válida y fiable posible, cuantitativa y/o cualitativa, y unos criterios racionales que permitan interpretar la información y hacer el juicio de valor.

Sin embargo, no se debe prestar atención sólo en el final del proceso o en los resultados de la intervención pública, ya que la evaluación estaría enmarcada en una visión restrictiva, olvidándose del diseño del programa y de la implementación. Las intervenciones sociales necesitan valorar los efectos de las intervenciones como proceso, en un tiempo y contexto social determinado, por lo que no solo se debe responder a la pregunta ¿para qué evaluar?, sino también a ¿cómo y cuándo evaluar? Responder a estas cuestiones implica conocer los efectos explícitos e implícitos.

Con respecto a este taller de teatro en concreto, y siguiendo las referencias de Caride y Vieites (2006), la evaluación de la animación teatral como práctica social persigue los siguientes objetivos específicos:

- Orientar los propósitos personales, grupales y comunitarios hacia proyectos comunes de mejora.
- Crear y consolidar puntos de encuentro para personas con características y necesidades homogéneas.
- Ayudar, mediar y enriquecer el trabajo en equipo y en comunidad.
- Conocer la opinión de los participantes del taller acerca del mismo.
- Comprobar si el programa se aplica tal y como fue previsto.
- Conocer los efectos explícitos e implícitos tanto esperados como no esperados del programa valorando su eficacia y calidad.

Para valorar la opinión de los participantes sobre el taller y el grado en que el programa se aplica tal cual fue planificado, se tendrán en cuenta los aspectos recogidos en las reflexiones de cada sesión y los juicios de valor del Psicopedagogo/a, que registrará de cada sesión con respecto al grupo como comunidad y a cada individuo. La observación sistemática por parte del responsable permite valorar aspectos que acaecen en las actividades, como por ejemplo: el desarrollo de las habilidades trabajadas de cada persona, las destrezas dramáticas, el grado de atención en las sesiones y de comprensión de las actividades propuestas, grado de satisfacción y mejora del sujeto, etc. Esta evaluación continuada favorece el análisis de los registros de observación al final del tratamiento y comparar los resultados obtenidos en la situación de partida.

Tal y como expone Monjas (2006), es preciso utilizar autoevaluación y coevaluación entre el grupo que compone el taller, como ya se ha explicado en el procedimiento o metodología del programa. Los momentos de análisis de la dramatización y *feed-back* son especialmente indicados para que este colectivo se acostumbre a estos procesos.

También es necesario evaluar la práctica Psicopedagógica y el proceso de desarrollo del programa, es decir, objetivos, actividades, recursos, tiempos, espacios, si la agrupación propuesta es adecuada, los criterios de evaluación aplicados y la metodología, refiriéndose todos ellos a las habilidades de interacción social implementadas en el taller. Esto permitirá comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado. Esto conlleva que el Psicopedagogo/a analice si se han abordado todas las necesidades objeto de intervención, si el programa debe concluirse si no se obtienen los resultados esperados o debe continuar, y en definitiva qué mejoras ha propiciado la implementación del taller en los usuarios y en su calidad de vida. Para ello, es importante considerar tres momentos cruciales de evaluación: inicial que permite recoger información y detectar las necesidades específicas del grupo y crear la línea base de cada sujeto y del grupo determinando sus puntos fuertes y débiles, una evaluación continua para valorar todo el proceso del programa y progreso de los participantes y por último una evaluación final que pretende determinar la efectividad del teatro y el grado en que se han conseguido los objetivos propuestos en base a la obra final.

A continuación se expone un cuadro aclaratorio de los distintos tipos de evaluación según el momento y la finalidad que persigue y que se llevarían a la práctica (Ver figura nº8).

<b>TIPO DE EVALUACIÓN</b>	<b>MOMENTO DE APLICACIÓN</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Antes de la intervención.	Se utiliza para conocer las necesidades del colectivo al que se dirige la intervención.
<b>DISEÑO</b>	Antes de la intervención.	Permite conocer la adecuación del programa de intervención a las necesidades de los participantes.
<b>IMPLEMENTACIÓN</b>	Durante la intervención.	Proporciona la información para saber cómo se está aplicando el programa.
<b>RESULTADOS</b>	Después de la intervención.	Permite saber qué consecuencias/efectos ha tenido la intervención sobre el contexto social intervenido.

**Figura 8: Tipos de evaluación según el momento de aplicación y su finalidad**

Fuente: Trinidad y Pérez (2010, p. 126).

Por último, prestando atención a los procedimientos de evaluación, hemos de destacar que se utilizarán métodos basados en la observación directa y el registro individual de cada usuario y del programa (Anexo II), grabaciones en video que nos permiten poder valorar de forma más cualitativa y cuantitativa la evolución de las habilidades trabajadas en cada uno de ellos (siempre y cuando haya autorización por parte de los asistentes y/o sus representantes legales), las valoraciones de los propios participantes, el contexto familiar y cotidiano y de otros especialistas implicados a través del *blog*. La evaluación de la actuación en las prácticas dramáticas expuestas y la representación final, que servirá como método de evaluación final y global del producto,

permitirá comprobar los resultados obtenidos. También se pueden utilizar pruebas estandarizadas para comprobar los resultados. Según Bonals y Sánchez (2005) algunos ejemplos pueden ser: el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) anexo en Monjas (2006), la Escala australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) anexo en el manual de Attwood (1998), o el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP) de Bruininks, Hill, Weatherman y Woodcock. (1986). Según Montero (1996) es una herramienta que entre otras cosas, permite realizar evaluaciones normativas de la conducta adaptativa y de los problemas de conducta proporcionándonos un índice denominado Nivel de Servicio. Esta puntuación refleja una estimación de la intensidad de atención, supervisión o enseñanza que requiere la persona beneficiaria de un servicio.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

---

El siguiente apartado tiene por objeto recoger las principales reflexiones sobre este trabajo. Se realizará un análisis sobre las limitaciones y fortalezas del programa, relacionándolo con las expectativas expuestas en el primer apartado del trabajo. Del mismo modo, se determinarán los beneficios del teatro, como entornos potenciadores de bienestar personal y social a través de enfoques constructivistas de mejora de la calidad de vida. También se podrán de manifiesto las implicaciones y propuestas futuras que subyacen de esta iniciativa como posibilidades de mejora del programa, considerándolo como una planificación abierta, inacabada y susceptible de recibir todas aquellas modificaciones que todo tipo de especialistas consideren oportunas. A lo largo de estas páginas se ha introducido una propuesta de intervención novedosa, a la que aún le queda un largo camino por recorrer y experimentar, por lo que tan solo pretende ser una guía que permita responder, a través de actuaciones psicopedagógicas, a las necesidades de un colectivo determinado.

Como ya he mencionado anteriormente, este trabajo se enmarca bajo un modelo de intervención ecológica, que contempla a las personas como una parte integrante de un entorno con el que establecen relaciones de reciprocidad e intercambio continuo (Badia et al.,2006). Siguiendo esta premisa, el papel del Psicopedagogo/a está sujeto a múltiples concepciones y a tantos matices como contextos donde se lleve a cabo su intervención. El marco de la orientación está más consolidado en la educación formal, pero gracias a los cambios de la sociedad actual, que genera nuevas necesidades relacionadas con un ámbito social múltiple y diverso, se ha producido un gran salto, considerándose necesario el perfil Psicopedagógico en el ámbito no formal, laboral, preventivo y terapéutico. Los entornos socioculturales proporcionan formación que ayuda a estructurar la identidad de cada individuo y a desarrollar sus capacidades en consonancia con unos determinados referentes sociales, proporcionando una forma de organizar sus relaciones con el contexto familiar, personal, educativo con el fin de interpretar y comprender a los demás (Hernández, 2009). El ser humano vive en sociedad pero, ¿qué ocurre cuando no sabe cómo relacionarse adecuadamente con la sociedad, como sucede con las personas con SA?, teniendo en cuenta estos aspectos, se hace necesario el entrenamiento en habilidades de interacción social en “escenarios

sociales”, es decir, creando situaciones ficticias que a través de la dramatización se generalizan a contextos cotidianos. Siguiendo la tendencia expuesta por Monjas (2006), en la actualidad la enseñanza de este tipo de competencias de carácter social no se enseña sistemáticamente en la escuela, demandándose nuevas estrategias de intervención para responder a alumnos con graves problemáticas. Pero las instituciones escolares no pueden permanecer ajenas a este hecho, y es por eso que una de las propuestas futuras de este trabajo sea el considerar este tipo de talleres dentro de la educación formal.

El escenario educativo es un entorno donde los niños y adolescentes desarrollan sus potencialidades fundamentales en el plano social, psicológico, cognitivo y afectivo. (Hernández Armentia, 2009). Uno de los principios fundamentales de la enseñanza educativa española en todas las etapas, es proporcionar una educación integral, tal y como expone la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (en adelante L.O.E). Esto conlleva enseñar a relacionarse adecuadamente con las personas que le rodean, y no solo al individuo que presenta dificultades sino, de manera generalizada, a todos los alumnos, con el fin de evitar problemas de competencia social y conflictos escolares tan frecuentes en la actualidad (Monjas, 2009). Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación o instrucción formal, sino que hay que enseñarlas de un modo directo, sistemático y activo, donde las personas participen en su propio desarrollo y la educación formal puede responder de manera efectiva a estas necesidades (Inglés, 2003). Esto supone dar un paso más a la hora de trabajar la competencia social y ciudadana, como una de las 8 competencias básicas a desarrollar en esta etapa educativa, expuestas también en la L.O.E (2006), e incluirlas como parte del currículo y aprendizajes básicos. De este modo, se debe recoger explícitamente, y no a través de aprendizajes transversales o paralelos, la planificación de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Además, debe contemplarse la responsabilidad compartida y el compromiso formal de toda la comunidad educativa (claustro de profesores, equipo directivo, servicios de orientación educativa, familia, etc.). Este aspecto implica formar a los docentes sobre nuevos enfoques de intervención y nuevos recursos para elaborar las programaciones didácticas de su práctica docente de estos aprendizajes (Hernández Armentia, 2008).

Otra propuesta que desde este trabajo se plasma es considerar el teatro como una optativa curricular, tal y como exponen Cutillas, Morato y Rizo (2005), ya que el

lenguaje artístico juega un papel relevante en el desarrollo personal y social permitiendo, entre otros aspectos, la expresión y comunicación de sentimientos, el desarrollo de la lectoescritura a través de la elaboración de guiones, objetivos propio del área de Lengua y Literatura, Educación Física, Música y Educación Plástica, fomentar la educación en valores, el trabajo por tareas, poner en práctica la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo en grupos y atender a la diversidad.

Esta propuesta futura implicaría, en relación a los alumnos con TEA, que se redujeran los índices de grandes problemáticas como el acoso y abuso escolar, la ansiedad o la baja autoestima, entre otras (Monjas, 2006). No debemos olvidar que no solo debemos trabajar las HHSS cuando sean deficitarias o haya conflictos, sino promover a través de este tipo de programas que no se produzcan conflictos escolares y dotar a estas personas de armas para defenderse creando personalidades asertivas (Monjas, 2006). De esta manera, se propone que se elaboren programas no solo de remediación, sino también de carácter proactivo o preventivo.

Relacionando las reflexiones obtenidas en este trabajo con respecto a las motivaciones y justificaciones que suscitaba la elaboración de este taller, cabe destacar qué beneficios supone trabajar a través del teatro. Para enmarcar esta reflexión se toma como referencia a Cutillas, Morato y Rizo (2005); Marcer (2004), Caride y Vieites (2006), Bercebal (2007) y Cañas (2008), entre otros, que justifican que el teatro es creador de situaciones idóneas para la enseñanza y desarrollo de diversas habilidades y competencias. Si se analizan las investigaciones recientes, éstas señalan que una de las principales estrategias de generalización de las habilidades sociales es la de facilitar el acceso del individuo a contextos en los que pueda practicar las habilidades adquiridas (Beidel, Turner, Young y Paulson, 2001), de ahí que el teatro suponga un espacio relevante para la generalización de aprendizajes.

En base a la propuesta que se ha descrito en estas páginas se señalan las siguientes fortalezas, haciendo especial hincapié en el programa “Vive el teatro” (Díaz et al., 2007) como principal referente de los resultados positivos obtenidos en dos variables fundamentales: las HHSS y la autoestima. El diseño de investigación que se utiliza es un “pretest/postest” que refleja la eficacia del programa citado para producir una mejoría clínica y estadísticamente significativa en las variables descritas. Por lo tanto, la principal conclusión a la que se llega, teniendo en cuenta el estudio anterior, es

que este programa puede promover el entrenamiento de HHSS y la mejora de la autoestima.

No debemos olvidar que la propuesta que se presenta en este TFM no se ha puesto en práctica, por lo que no podemos validar sus resultados, pero si tenemos en cuenta las expectativas expuestas en el apartado de “Motivación y Justificación” y los resultados comprobados empíricamente de experiencias de teatro similares como el programa de Díaz et al. (2007), estos beneficios se traducen en una serie de aspectos fundamentales. Al concluir la intervención, los adolescentes deberían tener menos dificultades a la hora expresar sus opiniones de forma espontánea, transmitir e interpretar emociones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas, desarrollar un mejor concepto de sí mismos y ser más asertivos.

El motivo de proponer estos avances significativos viene justificado si tenemos en cuenta la fundamentación teórica expuesta al comienzo del trabajo y las experiencias similares ya definidas como el programa “Vive el teatro” de Díaz et al. (2007), el programa de teatro para niños TEA de Conn (2010), las prácticas llevadas a cabo con personas con discapacidad sensorial por Velasco y Vinuesa (2012), González (2006) y Merlín (2001) con su estudio sobre la concepción de teatro como espacio educativo y terapéutico, entre otros.

Para la planificación de esta propuesta se han utilizado técnicas de probada eficacia para el entrenamiento en HHSS. Asimismo, la utilización de la animación teatral como contexto natural de intervención, se espera que fomente el aprendizaje incidental y la generalización de lo aprendido. Por último, resaltar la aplicación de la intervención bajo el enfoque de taller grupal. Esta metodología favorece la puesta en marcha y la eficacia de estrategias de trabajo de las HHSS y la dramatización. Como describe Morrison (2001), la intervención en grupo proporciona sensación de comprensión y de apoyo, permite que los participantes aprendan los unos de los otros, al observar y escuchar experiencias similares. El intercambio de consejos y ayuda mutua que se genera entre los integrantes del grupo favorece una mayor cohesión, trabajo en equipo y motivación hacia la intervención.

A la hora de elaborar este programa se determinó que los componentes del taller tuvieran una serie de necesidades compartidas y fuera un grupo homogéneo debido a la sintomatología descrita. Como propuesta futura para posteriores programas, considero importante considerar como beneficioso y enriquecedor formar grupos heterogéneos

donde convivan personas con diferentes discapacidades y sin ellas siguiendo, las teoría expuestas por Inglés (2003) y Pedreira (2001) en sus investigaciones. De esta manera, aquellos miembros del grupo que presentan o conservan una serie de capacidades o habilidades servirán de modelo para aquellos otros en los que dichas habilidades se encuentran de forma deficitaria.

Considero otro aspecto positivo del programa la atención de este colectivo en contextos no formales de educación, ya que uno de los puntos de mayor desarrollo en la actualidad es la atención a la diversidad desde los espacios no formales como medio que enriquece al individuo y potencia el desarrollo de competencias personales, sociales y cognitivas (Badia et al., 2006).

En este mismo sentido, se analiza el entrenamiento de las HHSS en este taller como mejora de la calidad de vida, bienestar personal y social de los participantes, tal y como se introdujo en la primera parte del trabajo. Verdugo (2003, cit. en García, Jimeno y Santiago, 2012), señala que las dimensiones centrales de la calidad de vida pueden concretarse en las siguientes: bienestar emocional, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. A su vez, se relacionan con el enfoque ecológico, al igual que esta propuesta, en el que se establecen indicadores de la calidad de vida que corresponden al macrosistema (establecen los indicadores sociales), mesosistema (nivel de evaluación funcional) y microsistema (valoración personal). Tal como Renwinck, Brown y Rapley (2000, cit. en García et al., 2012) exponen que, una imagen completa de la calidad de vida incluye una interacción de factores con distintos grados de proximidad respecto a la persona, afectando todos ellos al bienestar personal y social del individuo. Por tanto, entrenar las habilidades citadas en interacción con un grupo, mejora la calidad de vida personal y familiar de los participantes. Este enfoque supone hablar de un concepto denominado “autodeterminación”, ya nombrado anteriormente, que según Ponce (2010, cit. en García et al., 2012, p.148) es:

*“la unidad intrínseca de los humanos a ser los principales determinantes de nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos; que genera las actitudes y habilidades que nos llevan a tomar las riendas de nuestra vida, a escoger y fijarnos objetivos basados en nuestras necesidades, intereses y valores”.*

De este modo, a través de este taller, se promueve que sean los propios participantes quienes participen en su intervención con el fin de trabajar habilidades que fomenten la capacidad de independencia de ese sujeto, fomentando y teniendo en cuenta el concepto descrito.

Otra implicación relevante con respecto a este taller es la práctica teatral como escenario de animación, donde no solo se utiliza la dramatización como herramienta de trabajo de las HHSS, sino también como medio privilegiado para proporcionar espacios de ocio. Esta relación entre teatro y ocio genera experiencias de afirmación y desarrollo personal de cada individuo para incidir en las dinámicas de cohesión comunitaria, creación de identidad colectiva, valoración de la cultura, apertura a otras realidades y resolución de problemáticas similares (Caride y Vieites, 2006). De este modo, asumiendo las premisas expuestas por los autores nombrados, es relevante considerar los talleres de teatro como contextos recreativos con funciones comunicativas, lúdicas y de convivencia más allá de la edad, género y situación social, ya que en muchas ocasiones las situaciones de ocio se encuentran restringidas por condiciones de discapacidad y exclusión social.

Por lo tanto, como principales “puntos fuertes” de este programa, hemos de exponer que dicha propuesta parte de las necesidades, motivaciones y exigencias del grupo. Los participantes se ven implicados en todo el proceso de intervención que se caracteriza por ser integrador y socializado, además de obtener resultados tangibles, ya que las actividades llevadas a cabo en las sesiones se representan y materializan en una obra teatral.

Pero esta iniciativa también presenta limitaciones en cuanto a la imposibilidad de poner en práctica la propuesta y comprobar realmente si se obtienen los beneficios esperados, así como mejorar y reelaborar aspectos relativos a la planificación del programa que garanticen la efectividad de éste. No podemos determinar si la eficacia de la intervención se debe a variables no controladas, como por ejemplo, las características del responsable del taller o las características del grupo, o, por el contrario, se debe a la aplicación de las técnicas y actividades realizadas. Tampoco podemos evaluar de manera concreta si se produce generalización y mantenimiento de los logros alcanzados en otros contextos naturales.

Por otro lado, he de considerar que al comenzar la elaboración del TFM tuve grandes dificultades para encontrar en bases de datos académicas, bibliografía e

investigaciones científicas con respecto a la línea temática propuesta. Existen muchos programas de tratamiento de las HHSS, pero basados en la dramatización se encuentran pocas experiencias llevadas a cabo de manera científica.

En definitiva, a través de este documento se aportan ideas, sugerencias y una posible propuesta que muestra una manera de dar respuesta a las necesidades de las personas con TEA-AF, permitiendo avanzar también en el conocimiento sobre el perfil del Psicopedagogo/a en nuevos espacios de intervención. Es por eso que, especialistas de diversos campos y especialidades, debemos aunar fuerzas con el propósito de crear futuras líneas de investigación.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- American Psychiatric Association. (2002). *DSM IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Barcelona: Masson.
- Attwood, T. (1998). *Síndrome de Asperger: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Attwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Badia, A., Mauri, T., Monereo, C. (2006). *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: UOC.
- Baron- Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Bercebal, F. (2007). *Un taller de drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Beidel, D.C., Turner, S.M., Young, B., Paulson, A. (2001). Social effectiveness therapy for children: three-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 721-725.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Barcelona: Síntesis.
- Bonals, J. y Sánchez, M. (Coords.) (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Borghi, B. Q. (2008). *Los talleres en educación infantil: Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Bruyn, E. y Cillessen, A. (2006). Popularity in early adolescence: prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescence Research*, 21, 607-627.
- Bruininks, R.H., Hill, B.K., Weatherman, R.F. y Woodcock, R.W. (1986). *ICAP. Inventory for Client and Agency Planning. Examiner's Manual*. Argentina, Allen: DLM Teaching Resources.

- Caballo, V.E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cano, R. (1995). *Docencia en orientación educativa para la formación inicial del maestro/a especialista en Educación Primaria*. Valladolid: Proyecto docente no publicado.
- Cano, R. (Coord.) (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J.A., Vieites, M. (Coords.) (2006): *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Conn, C. (2010). *Laboratorio teatro per bambini con autismo. Giochi e attività per favorire le abilità sociali e l'autostima*. Trento: Erickson.
- Costa, M., López E. (1996). *Educación para la Salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Cutillas, V., Morató, J., Rizo, M. (2005): *¡Socorro!, ¡Me toca dar teatro! Una propuesta didáctica para dramatización y teatro en la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- De la Iglesia, M., Olivar, J.S. (2007): *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.
- Díaz, M.A., Jiménez, J.M., Carmona, R., Trujillo, A. y Martínez, O. (2007). Vive el teatro: un programa de tratamiento para mejorar las habilidades sociales y la autoestima. *Psiquiatría*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2012, de [http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos\\_infantiles/28471/](http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/28471/)
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990). *¿Por qué deben investigar los profesores?* Madrid: Morata.

- Essombra, M.A. (2006). Historias de Paquistánís. Educar: mi gran aventura. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 23-32). Barcelona: UOC.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, S., Llorente, M., Martos, J., González, A., Martínez, C., Ayuda, R., (2007). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger, una guía teórica y práctica*. Sevilla: Asociación Asperger Andalucía.
- Frith, U., Vignemont, F. (2005). *Egocentrism, all centrism, and Asperger Syndrome. Consciousness and Cognition, 14*, 719-738.
- García, N., Jimeno, N., Santiago, R.B. (2012): *Los logopedas hablan*. Valencia: Nau Llibres.
- Gil, F. y García, M. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp.796-827). Madrid: Pirámide.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis S.A.
- Gollete, G. y Lessard, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- González, E. S. (2006). *El teatro como medio para la integración social y artística de personas con discapacidad visual*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de las Américas Puebla. México. Recuperado el 28 de Junio de 2013 de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lte/gonzalez\\_n\\_es/indice.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lte/gonzalez_n_es/indice.html)
- Hainbuch, F. (2006). *Relajación muscular de Jacobson*. Madrid: Edimat.
- Hernández Fernández, A. (2009). *Fundamentos de la intervención psicopedagógica*. Santander: Publican.
- Hernández Armentia, M.T. (2010). *Desarrollo de las habilidades sociales en el aula*. Jaén: Logoss.
- Horitz, T. (2006). Respect: teatro comunitario para la inclusión social de las personas con discapacidad. *Decisio*. Recuperado el 27 de Junio de 2013 de [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_13/decisio13\\_saber3.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_13/decisio13_saber3.pdf)

- Inglés, C.J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jiménez, M. (1995). Competencia social en la infancia: delimitación conceptual y componentes. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos Andalucía Occidental*, 45, 41-68.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lizasoáin, O., González, M. C., Iriarte, C., Peralta, F., Sobrino, A., Onieva, C. E. et al. (2011). *Hermanos de personas con discapacidad intelectual: Guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo*. Logroño: Siníndice.
- LOE. *Ley Orgánica de Educación*. Ley 2/2006, de 3 Mayo. BOE nº106, de 4 de Mayo de 2006.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *Programa Bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López, S. (2009). *La relación familia-escuela: Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- Magaz, A., Gandarias, A., García-Pérez, E.M. y López Martínez, M.A. (2001). *Avancemos: Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. Bilbao: ALBOR-COHS.
- Marcer, A. (2004). *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Barcelona: Alba.
- Mascaró, P. J. (2001). *Teatro. El arte en la enseñanza*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mesa, J.R., Soto, V., Tejera M.A. (2003). Aprender a convivir dentro y fuera del aula. Una experiencia de aplicación del programa de competencia social en un centro de educación primaria con alumnado, profesorado y familias. Tema del mes: Competencia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 51-53.

- Merlín, S. (2001). Teatro para la educación especial: Una opción educativa y terapéutica. *Tramoya*, 67, 58-64. Recuperado el 24 de Junio de 2013 de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/4657>
- Monjas, M. I. (2006). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Montero, D. (1996): *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Mensajero.
- Moreno, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morrison N. (2001). Group cognitive therapy: treatment of choice or sub-optimal option? *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 29, 311-332.
- Motos, T., y Aranda, L (2007). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Núñez Cubero, L. y Navarro, M.R (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Olivares, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Coord.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.19-40). Madrid: Pirámide.
- Ojea Rúa, M., Diéguez García, N. (2011) Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales "PHS" aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología de Educación*, 19, 227-242.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 10ª versión (CIE-10)*. Madrid: Meditor.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Praxis.
- Pedreira J.L. (2001) Los hospitales de día en la atención de los trastornos mentales de la adolescencia: orientación terapéutica. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2, 68-92.
- Pichardo, M.C., Amescua, J.A. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y auto-conocimiento en estudiantes universitarios españoles.

- Evaluación e intervención psicoeducativa. *Revista inter-universitaria de Psicología de la Educación*, 8, 387-408.
- Quiles, M.J, Espada, J.P (2004). *Educación en la autoestima: propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Rodríguez Bartolomé, M., y De la Rosa García, M. (2008). *Talín, tolón, se abre el telón... Maestros-as teatreros-as en la escuela infantil*. Madrid: Narcea.
- Salazar, M. C. (Comp.) (2006). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de las competencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1. Recuperado el 24 Junio de 2013 de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI
- Trianes, M.V. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser personas y convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trinidad, A. y Pérez, M. (2010). *Análisis y evaluación de políticas sociales*. Madrid: Tecnos.
- Trueba, B. (2000). *Talleres integrales en la Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Unturbe, A. y Arenas, M. C. (2011). *Internet como recurso educativo*. Madrid: Anaya.
- Vinueza, J.M. y Velasco Recalde, F. V. (2012). *Documental: "El teatro como estrategia de comunicación para la inclusión de personas en condiciones de discapacidad fono audiológica" Experiencias del grupo de teatro Tateli*. (Tesis de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado el 24 de Junio de 2013 de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3602>

---

## PÁGINAS WEB CONSULTADAS

---

<http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/index.html>

<http://www.autism.org.uk/>

<http://www.asperger.es>

<http://www.aspergeraragon.org.es>

<http://www.escenarisespecials.com/grups.html>

<http://diario.ociourbanozaragoza.es/2013/06/07/el-bosque-secreto-una-obra-de-teatro-para-ver-sentir-y-disfrutar/>

---

# ANEXOS

---

**ANEXO I**  
**PAUTAS GENERALES PARA EL**  
**PROFESORADO SOBRE EL**  
**TRATAMIENTO DE**  
**ADOLESCENTES CON SÍNDROME**  
**DE ASPERGER EN EDUCACIÓN**  
**FORMAL**

## **PAUTAS GENERALES PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ADOLESCENTES CON SÍNDROME DE ASPERGER CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN**

### **FORMAL (Freire, et. al., 2007):**

Centrándonos en el ámbito escolar, en los ciclos de educación secundaria y superior, es importante tener en cuenta una serie de estrategias que pueden resultar útiles y facilitar tanto el éxito académico del niño con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (en adelante TEA-AF), como su integración social en su grupo de referencia, disminuyendo de esta manera el absentismo escolar, la desmotivación y el malestar que suelen expresar muchos de estos adolescentes cuando llegan a cursos superiores.

Para facilitar la adaptación a las nuevas exigencias académicas y sociales es aconsejable tener en cuenta las siguientes orientaciones educativas centradas en el ámbito escolar:

- Educar a los compañeros en la tolerancia, respeto y comprensión hacia la persona con TEA-AF.
- Contar con la figura de un tutor, profesor de “apoyo” y/o Departamento de Orientación que esté pendiente del estado emocional del chico y que pueda tener reuniones periódicas con él para hablar sobre su situación personal, académica, emocional. Este tutor además deberá:
  - Elaborar planes de estudio ajustados a las necesidades de la persona con TEA-AF.
  - Planificar y controlar técnicas que le permitan hacer frente a situaciones difíciles que se le puedan plantear en el ambiente escolar.
  - Motivarle a alcanzar metas y ayudarle a percibir las como alcanzables si se plantean estrategias adecuadas.
  - Ofrecer orientación laboral y profesional.
  - Motivarles a participar en situaciones que refuercen su autoestima, mejoren su imagen de cara a los demás y faciliten la integración en el grupo.
  - Enfatizar y potenciar las habilidades académicas sobresalientes del individuo mediante distintas actividades (lectura, vocabulario, memoria, almacenamiento de información, etc.). Intentar asignarles algunas tareas académicas en las que se puedan incluir sus temas de interés.

Aparte de estas estrategias descritas, durante la adolescencia los jóvenes con TEA-AF necesitan:

- Conocer y aceptar lo que significa el “Síndrome de Asperger”. Reconocer lo bueno y lo malo de uno mismo, adquiriendo un autoconcepto positivo y realista.
- Desarrollar estrategias de autocontrol (técnicas de relajación, inoculación de estrés, técnicas para aliviar o controlar la ansiedad, de sensibilización de posibles fobias, etc.).
- Recibir apoyo orientado a mejorar las habilidades sociales y conversacionales.

Fuente: Freire et al. (2007)

**ANEXO II**  
**HOJA DE REGISTRO DE**  
**EVALUACIÓN**

La evaluación del proyecto se lleva a cabo a través de la siguiente hoja de registro que el Psicopedagogo deberá cumplimentar:

<p><b>Factores a evaluar</b></p>	<p><b>Valore del 1 al 5, teniendo en cuenta la equivalencia:</b>  5: Excelente, 4: Muy bueno, 3: Bueno, 2: Regular, 1: No conseguido.</p>	<p><b>Observaciones y propuestas de mejora</b></p>
<p>1. Los objetivos se han adecuado al perfil y habilidades de los usuarios.</p>		
<p>2. La mejora a corto y largo plazo del grupo se debe a los objetivos del programa y la práctica llevada a cabo.</p>		
<p>3. La selección y secuenciación de los contenidos del programa tienen una distribución y una progresión adecuada a las características de los participantes.</p>		
<p>4. Las actividades son coherentes y funcionales.</p>		
<p>5. Las sesiones están planificadas de modo flexible, con actividades y recursos preparados previamente y ajustados a la programación.</p>		
<p>6. Se establecen criterios y procedimientos de evaluación ajustados, autoevaluación y coevaluación que permiten hacer el seguimiento de ambos.</p>		

7. Los contenidos y actividades del programa están ajustados a las necesidades de los participantes.		
8. Se mantiene el interés de los usuarios incrementando sus intereses y motivación por la animación teatral.		
9. La relación con el grupo contribuye a crear un ambiente relajado e informal.		
10. La utilización del <i>blog</i> ha facilitado la comunicación entre el contexto familiar, profesores y otros especialistas.		
11. Se ha observado la generalización de lo trabajado en las sesiones.		
12. La representación final ha salido satisfactoriamente.		

Fuente: Elaboración propia, tomando como referente a Trinidad, 2010.

La evaluación del taller por parte de los usuarios en cuanto a su conformidad o disconformidad se lleva a cabo a través de la siguiente hoja de registro:

<p>¿Consideras que estas sesiones te han ayudado? ¿Cómo te has sentido a lo largo del taller?</p>
<p>¿Qué es lo que más te ha gustado del taller de teatro?</p>
<p>¿Qué es lo que menos te ha gustado?</p>
<p>SUGERENCIAS. Aquí puedes ayudarnos a mejorar el taller, puedes escribir qué aspectos mejorarías o que actividades propondrías.</p>

Fuente: Adaptación de las fichas de evaluación del Programa de Entrenamiento de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS), Monjas (2006).