



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**DESARROLLO DE LA
AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN
INFANTIL A TRAVÉS DE LA
DRAMATIZACIÓN**

Presentado por: Eva Ferrer de Lucas para optar al título de Grado
en Educación Infantil.

Dirigido por: Andrés Palacios Picos.

Curso 2016-2017

La autoestima es realmente la reputación que obtenemos ante nosotros mismos.

Branden, 2011, p. 98.

Agradecimientos

En primer lugar, expresamos nuestra gratitud al grupo de niños que ha participado en la propuesta, pues sin ellos no hubiese sido posible la parte más enriquecedora de este trabajo.

También queremos agradecer a la maestra tutora del grupo habernos permitido llevar a cabo esta intervención y haber mostrado tan buena disposición.

Por último, mostrar nuestro agradecimiento a la persona encargada de tutorizar este trabajo por guiarnos a lo largo de todo el proceso.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado expone la elaboración y puesta en práctica de una intervención centrada en el uso de la dramatización para desarrollar la autoestima, llevada a cabo en un colegio de la localidad de Segovia.

Para ello, planteamos una propuesta de actividades con una temporalización de seis sesiones repartidas en dos semanas, para ser desarrolladas con niños de cuatro y cinco años pertenecientes al segundo curso de Educación Infantil.

Tras la puesta en práctica se llevará a cabo una evaluación y un análisis de todo el proceso que nos permitirán comprobar la utilidad de la intervención planteada y extraer unas conclusiones comprobando que hemos respondido a los objetivos planteados.

PALABRAS CLAVE

Autoestima, autoconcepto, dramatización, Educación Infantil, intervención educativa.

ABSTRACT

This Work End of Degree exposes the elaboration and implementation of an intervention centered in the use of the dramatization to develop the self-esteem, realized in a school in the city of Segovia.

To do this, we propose activities with a six-session timeline divided into two weeks, to be developed with four and five years old children belonging to the second year of Early Childhood Education.

After the implementation, an evaluation and an analysis of the whole process will be carried out, which will allow us to verify the usefulness of the intervention and to draw conclusions that we have responded to the objectives set.

KEYWORDS

Self-esteem, self-concept, dramatization, Early Childhood Education, educational intervention.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	1
2.OBJETIVOS.....	1
3.JUSTIFICACIÓN.....	1
4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	2
33.4.1. DEFINICIÓN DE LA AUTOESTIMA.....	2
34.4.1.1. Revisión histórica del concepto de autoestima.....	2
45.4.1.2. Qué es la autoestima.....	3
54.4.1.3. Vínculo entre autoestima y autoconcepto.....	3
60.4.2. FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL..	3
94.4.3. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA.....	4
104.4.4. LA AUTOESTIMA EN LA ESCUELA. ¿CÓMO SE DESARROLLA?.....	5
142.4.5. LA AUTOESTIMA EN LA LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	6
153.4.6. USO DE LA DRAMATIZACIÓN INFANTIL PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA.....	6
160.4.7. REVISIÓN DE PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	7
170.4.7.1. Publicaciones sobre la autoestima llevadas a cabo en la Universidad.....	7
5.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	8
181.5.1. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PROPUESTA.....	8
185.5.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	8
190.5.3. CONTENIDOS.....	8
195. 5.4. METODOLOGÍA.....	9
200.5.5. TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES.....	9
233.5.6. RECURSOS UTILIZADOS.....	10
237.5.7. DESARROLLO DE ACTIVIDADES.....	10
336.5.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	17
341.5.8.1. Evaluación del aprendizaje del alumnado.....	17
345.5.8.2. Evaluación de mi práctica docente.....	17
347.5.8.3. Evaluación de la propia intervención.....	17
6.RESULTADOS.....	17
351.6.1. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA Y CONSECUCIÓN DE SUS OBJETIVOS.....	18
372.6.2. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PRINCIPALES DEL TRABAJO.....	18
7.CONCLUSIONES.....	19
8.ALCANCE Y LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	19
9.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	19
10.ANEXOS.....	21

431.Anexo 1: Canciones relacionadas con la autoestima.....	21
432.Anexo 2: Recursos para la sesión 2.....	21
437.Anexo 3: Cuento “El león que creía ser oveja”.....	22
450.Anexo 4: Evaluación del aprendizaje del alumnado.....	22
649.Anexo 5: Evaluación de mi práctica docente.....	24
690.Anexo 6: Coevaluación. Fichas de observación.....	25
808.Anexo 7: Evaluación de la propia intervención.....	27

1. INTRODUCCIÓN

1. “Desarrollo de la autoestima en Educación Infantil a través de la dramatización” da título al presente Trabajo Fin de Grado, el cual se ha centrado en comprender hasta qué punto la autoestima es un aspecto de la personalidad importante y digno de trabajar en las aulas, y cómo la dramatización puede suponer un recurso idóneo para desarrollar y mejorar el nivel de tal constructo. Para ello, se ha diseñado y puesto en práctica una intervención didáctica donde se plasman los aspectos abordados y se demuestra la influencia de la utilización de la dramatización en la mejora de la autoestima.

2. En la elaboración de este documento se ha seguido un orden lógico para mantener una coherencia a lo largo de la estructura. Así bien, a esta introducción le siguen los objetivos que se pretendían lograr a lo largo de la confección del trabajo.

3. Tras ello, desarrollamos una justificación donde se exponen las razones que nos han llevado a la elección de esta temática, explicando la importancia de abordar la autoestima en edades tan tempranas. Además, se muestra una tabla de las competencias que pretendíamos adquirir a medida que hemos desarrollado el presente documento.

4. Posteriormente, abordamos un marco teórico donde argumentamos las ideas propias con las de autores expertos en autoestima y dramatización, sentando las bases de nuestro trabajo y reflejando estudios en los que anteriormente se dio importancia a nuestra temática, de tal forma que recogemos diversos aspectos: definición de la autoestima; formación del autoconcepto y la autoestima en infantil; importancia de la autoestima; influencia de la autoestima en la escuela infantil; autoestima en la legislación; uso de la dramatización infantil para mejorar la autoestima; revisión de propuestas.

5. En el apartado posterior, diseño de la intervención didáctica, se planifica y desarrolla toda nuestra propuesta la cual, en nuestro caso, se ha

puesto en práctica. De ello hemos extraído unos resultados a partir del análisis de lo acontecido en el aula.

6. Después, se abordan unas conclusiones derivadas de los resultados, así como el alcance y las limitaciones de nuestro estudio. Por último, aparece una lista de referencias bibliográficas consultadas, seguida de diversos anexos que completan este trabajo.

2. OBJETIVOS

7. Los objetivos generales planteados para este Trabajo Fin de Grado son:

- Indagar sobre el término de autoestima y esclarecer las diferencias y similitudes con el autoconcepto.
- Investigar sobre la autoestima, su definición, antecedentes, importancia e influencia en Educación Infantil.
- Demostrar que la dramatización es una metodología idónea para el desarrollo de la autoestima.
- Definir una propuesta didáctica basada en la dramatización que fomente el desarrollo de la autoestima.
- Poner en práctica la propuesta para después evaluarla y analizarla de forma minuciosa y concienzuda.

8.

3. JUSTIFICACIÓN

9. Nuestra especial atención hacia la autoestima ha estado alentada por reflexiones previas en el Practicum I realizado en un colegio de Segovia, donde surgió un gran interés por aquellos niños que exponían alto nivel de frustración en la resolución de problemas. También mostraban retraimiento en determinadas actividades, tenían cierto recelo a participar, y manifestaban inseguridad en clase, entre otros, siendo éstas acciones repetidas por alumnos en todas las clases visitadas del colegio, desde primero de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria.

10. Tras estas observaciones mantuvimos una extensa conversación con la tutora, concluyendo que todos aquellos comportamientos podrían deberse a una baja autoestima o un mal desarrollo del autoconcepto.

11. Así bien, creemos firmemente que la autoestima es uno de los factores clave en la personalidad para impulsar a las personas a conseguir sus metas, a crecer de forma sana y mantener constantes los sueños derivados de los intereses y gustos personales, de tal forma que la resiliencia se convierte en un aspecto fundamental de la persona, quien utilizará los fallos como aprendizaje y no como muros insalvables. Es por ello que un buen autoconcepto debe ser fomentado desde edades muy tempranas, momento en el que la personalidad se encuentra en plena construcción y donde podemos ayudar a estructurar unos cimientos sólidos en los más pequeños.

12. Feldman (2002) señala que los niños no nacen con autoestima, pero ésta surgirá y crecerá constantemente durante su vida, desarrollándose con las experiencias y las reacciones de los demás. Por ello, la importancia de fomentar la autoestima desde pequeños es enfatizada por este autor, quien indica cómo queda completamente definida a los ocho años de edad.

13. Los padres, hermanos, amigos y profesores tienen un profundo impacto en el desarrollo de la autoestima, pues la manera en que el entorno cercano ve al niño influye en la forma en que éste se ve a sí mismo. Como educadores comprometidos, es crucial que hagamos todo lo posible por desarrollar la autoestima de cada niño con un estilo de enseñanza individualizado y el uso de estrategias y técnicas que permitan engendrar niños sanos mentalmente.

14. En este trabajo pretendemos mostrar una forma de ayudar y fomentar un desarrollo positivo de la autoestima en los niños a través de la dramatización, intentando demostrar el valor educativo que este recurso conlleva respecto a la formación del autoconcepto, basándonos en afirmaciones como la de Lacárcel (2011), quien comenta que las actividades dramáticas aportan grandes beneficios en el desarrollo integral de los alumnos de 0 a 6 años, entre ellas favorecen la formación de su esquema personal, construcción de su

identidad, autoconcepto y autoestima; y ayudan a integrar a los niños y niñas cohibidos y tímidos.

15. Por otro lado, en este trabajo se desarrollarán una serie de competencias propias del título de Educación Infantil que aparecen reflejadas en la siguiente tabla, donde mostramos la forma en que serán puestas en práctica a lo largo del Trabajo Fin de Grado (TFG):

16.

17.

18.

19. Tabla 1: Competencias docentes que se desarrollan en el presente TFG. (Elaboración propia).

	20. COMPETENCIAS DOCENTES	21. APLICACIÓN EN EL TFG
1)	Comprensión de los procesos educativos en el contexto familiar, social y escolar de los niños de 0 a 6 años.	22. Se analizarán las características del contexto educativo para la propuesta de intervención.
2)	Conocimiento de los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia de 0 a 6.	23. Se realizará una revisión bibliográfica profunda sobre el autoconcepto y la autoestima.
3)	Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la experimentación, la aceptación de normas, el juego simbólico y heurístico, así como la participación en actividades colectivas y el trabajo cooperativo.	24. Se desarrollarán los aspectos mencionados a lo largo de todas las sesiones mediante el uso de la dramatización.
4)	Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.	25. Se abordará el tema de la autoestima, introduciéndolo en la escuela tras una revisión bibliográfica exhaustiva.
5)	Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades.	26. Nuestra propuesta estará encaminada a favorecer actitudes de respeto y aceptación de ellos mismos y de los demás.
6)	Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle.	27. Se dará especial relevancia a la psicomotricidad a través de la dramatización.
7)	Capacidad para saber atender las necesidades del	28. En nuestro trabajo con la autoestima

	alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.	necesitaremos crear un ambiente seguro y de confianza para los niños.
8)	Comprensión de la observación sistemática como instrumento básico para la reflexión sobre la práctica y la realidad.	29. Se utilizará la observación sistemática como uno de los instrumentos de evaluación de la propuesta.
9)	Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.	30. Se analizarán los datos obtenidos estableciendo unos resultados, a partir de los cuales elaboraremos unas conclusiones.
10)	Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles.	31. Quedarán reflejados documentos legislativos en este trabajo.

32.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

33. 4.1. DEFINICIÓN DE LA AUTOESTIMA

34. 4.1.1. Revisión histórica del concepto de autoestima

35. Muchos libros relatan en sus páginas la dificultad que siempre ha existido para definir y conceptualizar el término de autoestima, pues es un fenómeno mucho más complejo de lo que parece a primera vista. Por tanto, en este trabajo necesitamos un enfoque comprensivo que revise los diferentes datos generados por varios autores con distintos puntos de vista aportados a lo largo de varios años sobre este constructo llamado autoestima. Para ello, nos hemos servido de la obra de Mruk (1998), quien repasa los autores más relevantes que han intentado comprender y dar relevancia al concepto de autoestima a lo largo de la historia.

36. Así, la primera persona que aportó datos sobre este término fue William James, quien en 1890 apuntó que nuestro sentimiento de “self” depende enteramente de lo que apostemos ser y hacer por nosotros mismos, y está determinado por un ratio de nuestras cualidades y supuestas potencialidades, surgiendo una fracción de la cual nuestras pretensiones configuran el denominador y nuestros éxitos el numerador, quedando: Autoestima = Éxitos/Pretensiones (Branden, 2011).

37. De esta primera definición extraemos que la autoestima se concibe como un fenómeno afectivo (se vive como un sentimiento o emoción), conductual (dependiente de la acción) y dinámico (abierto al cambio, ya que según James se puede modificar el numerador o el denominador de la fracción).

38. Más tarde, Rosenberg (citado por Mruk, 1998, p.25) definió la autoestima como “la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación/desaprobación”. En esta definición como actitud consideramos tanto las dimensiones cognitivas como las afectivas, por lo que la autoestima ya no es sólo un sentimiento, sino que implica todos los factores cognitivos involucrados en la formación de actitudes. Además, Rosenberg añade la dimensión social, por lo que se abre la autoestima como un fenómeno interdisciplinar.

39. Otro momento significativo se produce cuando Stanley Coopersmith publica en 1967 “Los Antecedentes de la Autoestima”, donde define ésta como un juicio que se da una persona a sí misma expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indicando hasta qué punto se considera capaz, significativa, con éxito y merecedora.

40. Gracias a esta última definición aparece la subjetividad, pues la autoestima implica un diagnóstico del propio merecimiento o valor como ser humano, y esta evaluación no es sólo cognitiva o actitudinal, sino también personal. Además, Coopersmith (1967) defiende que expresamos nuestra autoestima en y mediante nuestra conducta, por lo que es posible medir la autoestima y que otros puedan observarla en sus manifestaciones.

41. La cuarta y última figura importante que destacamos en este trabajo es Nathaniel Branden, quien emplea el método de estudio de casos para indagar sobre el término que estamos tratando. Este autor afirma que:

42. La autoestima cuenta con dos aspectos interrelacionados: vincula un sentido de eficacia personal y un sentido de merecimiento personal. Constituye la suma integrada de autoconfianza y auto-respeto. Es el convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir (citado por Mruk, 1998, p. 27).

43. Estas palabras de Branden son las primeras que incluyen claramente los dos componentes básicos de la autoestima: competencia y merecimiento. Por tanto, a partir de este punto los investigadores deben manejar la interacción que se crea entre ambos elementos. Asimismo, este autor sugiere la existencia de una importante dimensión motivacional, además de las características cognitivas, afectivas y sociales que ya hemos visto.

44. Tras la explosión de definiciones durante los años sesenta, muchos autores han sido los que han continuado explorando el fenómeno de la autoestima, aunque la mayoría de ellos se han basado en los datos generados por los autores que acabamos de mencionar.

45. 4.1.2. Qué es la autoestima

46. Existen múltiples definiciones actuales de autoestima consideradas por diversos autores. El término “autoestima” es la traducción del concepto “self-esteem” que inicialmente se introdujo en el ámbito de la psicología social y de la personalidad. Tal concepto, afirma Polaino-Llorente (2000), “denota la íntima valoración que una persona hace de sí misma” (p. 106).

47. Otra de las definiciones, relacionada con ésta última, ha sido generada por Vallés (1998), quien señala la autoestima como:

48. Valoración o agrado que se tiene de uno/a mismo/a. Diríamos que es la dimensión afectiva de nuestro comportamiento en la medida en que nos estamos gustando o no, agradando o no, valorando positiva o negativamente nuestro autoconcepto y nuestra autoimagen (p.16).

49. Asimismo, la autoestima se puede definir como “la valoración positiva o negativa, que hace el sujeto de sí mismo, a partir de su experiencia vivida, acompañada de una gran carga afectiva y emocional” (Aguilar, 2001, p.25).

50. Sin embargo, otra tarea que nos atañe es resolver si la autoestima es un fenómeno adquirido o innato. La realidad es que los seres humanos no nacemos con ella sino que este constructo se va adquiriendo como fruto de una

larga secuencia de acciones y experiencias que van sucediendo en el transcurso de los días de nuestra existencia. Vallés (1998) sostiene que la autoestima no se hereda, no es innata, sino que se aprende de igual modo que se aprenden otros muchos comportamientos, de acuerdo con las experiencias personales del niño.

51. Así pues, estamos hablando de un fenómeno que se desarrolla con las experiencias del niño y las reacciones de los demás, de tal manera que si un niño tiene una experiencia positiva, su autoestima aumentará, mientras que si tropieza con una mala vivencia, su autoestima será menor. Sin embargo, la autoestima no es el resultado de un solo éxito, o de un aprendizaje concreto, sino que supone la suma de un sinfín de experiencias tanto malas como buenas, por lo que resulta lógico pensar que el niño necesita más encuentros positivos que negativos para desarrollar un autoconcepto positivo, y esto comienza desde las edades más tempranas.

52. De esto último y relacionado con las ideas reflejadas por James (citado por Branden, 2011) en el apartado anterior, extraemos que la naturaleza del constructo que hablamos no es estática, como defiende Alcántara (1996), sino que es dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras; o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse; es decir, no siempre se tiene el mismo nivel de autoestima, ya que la valía personal puede verse afectada por los acontecimientos que rodean al niño o, al menos, por cómo los percibe él.

53. Para finalizar este apartado debemos referirnos a los tres componentes de la autoestima derivados de los datos de autores que primeramente se interesaron por este término y dejaron entrever las diferentes dimensiones del mismo:

- *Componente cognitivo*: indica pensamientos, ideas, creencias, atribuciones, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y su conducta. Es el marco de referencia por el cual damos un significado a los datos aprehendidos sobre nosotros mismos e incluso sobre los demás.
- *Componente afectivo*: lo que sentimos. Es una dimensión que conlleva la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, implica un

sentimiento favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

- *Componente conductual*: lo que decimos y hacemos. Significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el proceso final de toda la dinámica interna.

54. 4.1.3. Vínculo entre autoestima y autoconcepto

55. Cabe destacar que la ambos términos se hayan íntimamente relacionados pero no suponen lo mismo. Por ello, en este apartado se hace alusión a las principales diferencias y a los diversos lazos de cohesión que algunos autores han ido estableciendo entre estos dos constructos. Así, podremos advertir que la autoestima será la parte afectiva del autoconcepto.

56. Vallés (1998) asegura la relación entre ambos conceptos y define la parte cognitiva de la autoestima como el autoconcepto, o lo que pensamos de nosotros mismos como personas. De igual modo, los niños tienen sus propias ideas acerca de cómo se ven ellos haciendo las cosas, sobre sus preferencias o intereses, sobre las relaciones con los demás y sobre lo que piensan que son capaces de conseguir. Esas ideas propias forman su autoconcepto y, cuando esas ideas son satisfactorias, el niño se forma un autoconcepto positivo de sí mismo, se valora favorablemente y da lugar a lo que llamamos una sana autoestima.

57. González y Tourón (1992) señalan que toda descripción de uno mismo (autoconcepto) está cargada de connotaciones evaluativas, afectivas y emotivas, por lo que existe un consenso general en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto y como un modo de orientación hacia el sí mismo. Así, “la autoestima se refiere al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo” (p. 134).

58. Es destacable que muchos autores, como Saura (1996), hablan del autoconcepto englobando a la autoestima, incluyendo todo lo relacionado con ambos términos, como son los aspectos cognitivos del “sí mismo” y los aspectos evaluativo-afectivos, defendiendo que todos ellos no son separables ni empírica ni teóricamente. Además, en la misma línea, Loperena (2008) explica que:

59. Actualmente, la tendencia más generalizada es la de integrar en el autoconcepto elementos cognitivo-afectivos, puesto que ni teórica ni empíricamente resulta factible su disociación debido a que toda percepción de sí mismo lleva implícita una valoración afectiva, esto no podría ser de otra manera ya que los elementos subjetivos que implican un juicio de valor están mediados por la propia subjetividad del sujeto (p. 309).

60. 4.2. FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL

61. Como ya hemos afirmado en anteriores apartados, el autoconcepto no es innato, sino que se va adquiriendo a lo largo de la vida y va modificándose según las experiencias del sujeto, por lo que podremos alterar, optimizar y perfeccionar el proceso de formación de este constructo en los niños, partiendo de las edades más tempranas para que este proceso resulte efectivo desde el principio.

62. El desarrollo del autoconcepto es muy cambiante en los niños pequeños de los 3 a los 8 ó 9 años aproximadamente, pues no poseen una suficiente consciencia de cómo son, pero sí de qué hacen (Vallés, 1998). Por tanto, los adultos deberán trabajar con el niño ayudándole a desarrollar de forma sana esa consciencia de su propia persona, basándose en las acciones de los mismos y elogiando cualquier actitud o comportamiento positivo del pequeño.

63. Loperena (2008) explica que, desde que nace, el individuo comienza a construir una imagen sobre sí mismo hasta definir su identidad personal. Según este autor, la construcción del autoconcepto en la edad preescolar sigue las mismas leyes que la construcción de la inteligencia, por lo que la percepción de sí mismo del niño preescolar está ligada al carácter preoperatorio del pensamiento que defendía Jean Piaget, donde adquiere protagonismo el egocentrismo. En esta etapa, el niño realiza la descripción del yo a partir de su descripción física, sus intereses, sus acciones u otros aspectos concretos, dándose así las bases del autoconcepto. Asimismo, la valoración del yo se basa en lo que los demás piensan de él, es decir, en fuentes externas.

64. Saura (1996) explica que el individuo, en interacción con el ambiente, va evolucionando, de tal manera que el desarrollo de su autoconcepto parte de un estado de globalidad y falta de diferenciación a otro de diferenciación e integración jerárquica hasta llegar a ser multifacético. A lo largo de esta evolución, se producen variaciones en el predominio de ciertas dimensiones del sí mismo en detrimento de otras:

- Esquema del sí mismo físico, predominante en la primera infancia.
- Esquema del sí mismo activo, en la segunda y tercera infancia.
- Esquema del sí mismo social (características personales, sociales, relaciones sociales), predominante en la primera adolescencia.
- Esquema del sí mismo psicológico (procesos cognitivos, emocionales), en la adolescencia avanzada.

65. L'Ecuyer (1985) propone seis etapas en la evolución del autoconcepto que se resumen en la siguiente tabla:

66.

67.

68.

69.

70.

71. Tabla 2: Etapas en la evolución del autoconcepto. (Adaptación propia basada en Saura, 1996, pp. 50-52).

72. ETAPA	73. EDAD	74. CARACTERÍSTICAS
75. Emergencia del sí mismo.	76. 0-2 años.	77. Diferenciación entre el yo y los otros y desarrollo de la imagen corporal: aparición paulatina de percepciones más profundas (ser valioso, amado...) que se plasmarán como estima de sí mismo.
78. Confirmación del sí mismo.	79. 2 a 5 años.	80. Afirmación paulatina del sí mismo propiciado por los intercambios con adultos y la interacción con otros niños. A los tres años ya se hallan

		presentes las principales dimensiones del autoconcepto.
81. Expansión del sí mismo.	82. 5 a 10-12 años.	83. Se pone de manifiesto la insuficiencia del sistema perceptual adquirido hasta entonces, por lo que hay un desarrollo del autoconcepto en el que aumentan, se organizan y jerarquizan distintas dimensiones del sí mismo.
84. Diferenciación del sí mismo.	85. 10-12 a 18-20 años.	86. Reformulación y diferenciación del sí mismo: nuevas percepciones más profundas, identificaciones abstractas que constituirán su verdadera identidad y mayor interrelación entre estas percepciones.
87. Madurez del sí mismo.	88. 20 a 60 años.	89. Reformulaciones del autoconcepto a lo largo de la vida.
90. El sí mismo en edades avanzadas.	91. 60 o más años.	92. Redefinición del autoconcepto por la repercusión de factores como el envejecimiento, disminución de las capacidades físicas, etc.

93.

94. 4.3. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA

95. A lo largo de los últimos años se han producido gran cantidad de cambios en nuestra sociedad, afectando a las relaciones paternofiliales. Ahora, tanto madres como padres trabajan fuera de casa, lo que puede implicar un tiempo muy limitado de disfrute con los hijos y, por tanto, momentos de permisividad donde se les da todo lo que piden para ganarnos su cariño. Es por ello que ha aumentado la preocupación de padres cuyos hijos se muestran inseguros y no creen en sí mismos. A raíz de esto, Osoro (1999) reflexiona sobre la necesidad de fomentar la autonomía de los niños a través de la entrega de responsabilidades y decisiones, tanto en la familia como en la escuela, pues así, “les estaremos llenando al mismo tiempo la maleta de autoestima” (p. 89).

96. Así bien, la sana autoestima, afirma Vallés (1998), es el reconocimiento de lo positivo que tenemos en nosotros mismos y el reconocimiento de aquellas otras cosas o aspectos menos positivos que también tenemos y que no funcionan tan bien como deseamos. Si somos conscientes de

qué aspectos de nuestro comportamiento son los que debemos cambiar, estaremos en el camino de aumentar, mejorar y desarrollar la autoestima.

97. Las personas que saben valorar adecuadamente sus cualidades y capacidades tienen mayores posibilidades de realizar diferentes tareas personales y sociales con más éxito. Por el contrario, las personas con una baja autoestima se sienten a disgusto consigo mismas y proyectan en los demás ese estado de insatisfacción personal que les provoca el no valorarse adecuadamente. Cuando se realiza una autovaloración negativa, es decir, cuando se tiene baja autoestima, se evitan las situaciones en las que hay que poner en juego las capacidades; como consecuencia de ello se reducen las oportunidades de desarrollarnos personal y socialmente.

98. Branden (2001) resalta lo expresado en las líneas anteriores diciendo que:

99. El modo en que las personas se experimentan a sí mismas influye sobre cada momento de su existencia. Su autoevaluación es el contexto básico dentro del que actúan y reaccionan, dentro del que eligen sus valores, fijan sus metas, se enfrentan a los retos de la vida. Sus reacciones a los acontecimientos están conformadas, en parte, por quiénes son y quiénes creen que son, o por el grado de competencia y dignidad que creen poseer. De todos los juicios que emitan en su vida, ninguno es más importante que el que emitan sobre sí mismos. (pp. 14- 15).

100. Además, los niños con alta autoestima son con frecuencia optimistas y entusiastas respecto a la vida, confiados, amistosos, interesados por los otros, felices y con sentido del humor, dispuestos a asumir riesgos y abordar situaciones nuevas, capaces de fijarse metas y de demorar la gratificación, flexibles, independientes y autodirectivos, con éxito y orgullo personal en su trabajo, responsables de su tarea, asertivos.

101. No es sorprendente que los que poseen autoestimas elevadas sean más atractivos para compañeros y profesores. Ellos son los líderes de los equipos y el tipo de persona que todos quieren como amigo. Por su parte, los

niños con baja autoestima son más proclives a abandonar los estudios, unirse a pandillas o buscar consuelo en las drogas y alcohol (Feldman, 2002).

102. Otro autor defiende que la autoestima y el ajuste personal en el niño se consigue en un ambiente seguro que facilite la aparición de emociones positivas, las cuales funcionarán como impulsoras de la exploración activa del entorno. Así, el fomento de la autoestima se convierte en un objetivo indispensable de la intervención educativa, ya que las experiencias positivas “parecen ser elementos clave que impulsan conductas concretas que serán fundamentales en la constitución del repertorio instrumental, cognitivo y emocional de los individuos” (Avia, 2007, p. 38)

103. Para finalizar este apartado haremos alusión a las palabras de Alcántara (1996), quien establece varios puntos interesantes que reafirman la importancia del término que estamos trabajando:

- *Condiciona el aprendizaje*: la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas, de éstas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración. La falta de autoestima está relacionada con el bajo rendimiento académico y es una de las grandes causas del fracaso escolar.
- *Supera las dificultades personales*: cuando un alumno goza de autoestima es capaz de enfrentar los fracasos y los problemas que le sobrevengan.
- *Fundamenta la responsabilidad*: sólo se compromete y asume responsabilidades el que tiene confianza en sí mismo, el que cree en su aptitud.
- *Apoya la creatividad*: una persona creativa sólo puede surgir desde una fe en sí mismo, en su originalidad, en sus capacidades.
- *Determina la autonomía personal*: el desarrollo previo de una autoestimación positiva será lo que permita que la persona o el alumno elija las metas que quiere conseguir y asuma la responsabilidad de conducirse a sí mismo, sin dependencia de otros ni de apoyos del medio.
- *Posibilita una relación social saludable*: el respeto y aprecio a uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas.

- *Garantiza la proyección futura de la persona:* educar en la autoconfianza es revestir a la persona de energía espiritual, esperanza y fortaleza para buscar unos bienes difíciles y escoger unas metas superiores.
- *Constituye el núcleo de la personalidad:* la persona es un ser en busca de su identidad y la escuela debe encargarse de ello. La personalidad es el resultado de todas las valoraciones, capacidades y habilidades, que se van modificando según las experiencias del sujeto. Por ello, la autoestima es uno de los factores más influyentes para forjar la personalidad.

104. 4.4. LA AUTOESTIMA EN LA ESCUELA. ¿CÓMO SE DESARROLLA?

105. Demostrando la importancia del trabajo de la autoestima en nuestro papel como maestros, lo primero a resaltar es, como expresa Polaino-Llorente (2000), que la estimación de cada persona respecto de sí misma no acontece en el vacío, no es fruto de una autopercepción solitaria y silenciosa, sino que surge con la percepción que cada persona tiene del modo en que los demás le estiman. Es decir, que un referente obligado y necesario con el que hay que contar aquí es, precisamente, la estimación percibida en los otros (la estimación social) respecto de sí mismo. Relacionado con estas ideas, destacamos las palabras de Branden (2001):

106. El entorno en que nos criamos es crítico para el desarrollo de la autoestima. Nadie puede saber cuántas personas han padecido heridas en su ego en los primeros años de vida, antes de que éste se hallara plenamente formado; en tales casos, puede ser prácticamente imposible que tales personas gocen de autoestima en años posteriores, a no ser como resultado de una intensa psicoterapia (p. 17).

107. Asimismo, el niño necesita unos padres que le permitan experimentar, probar y explorar con ellos, para avanzar en sus pequeños logros e ir construyendo un sentimiento de confianza en sus propias posibilidades. De ahí la importancia, en la etapa infantil, de que la familia y la escuela acepten al niño tal y como es y fomenten en él una actitud de aceptación hacia él mismo, de

forma que aprenda a valorar sus logros y conquistas y a aceptar sus limitaciones (Aguilar, 2001).

108. Por otro lado, esclareciendo dudas sobre la autoestima en Educación Infantil, Montesinos, Ruiz y Vicente (2009) aseguran que los niños de 2-3 años evidencian patrones de conducta y verbalizaciones de los que ya se desprende un cierto conocimiento de sí mismos. Así, emplean posesivos por los que se definen, utilizan adjetivos calificativos que reflejan tanto características positivas como negativas, o imitan de forma diferida estilos de cuidado y educación acordes a los de los adultos que les rodean, entre otros. Es decir, ya disponen de información, aunque algo rudimentaria, sobre quiénes son y cómo les tratan otras personas significativas.

109. No obstante, esto último nos ayuda a comprender que, como afirmaba Burns (1990), las actitudes más fáciles de cambiar o de formar son las menos estructuradas, por lo que las experiencias de la primera infancia son fundamentales, ya que el niño en función de sus vivencias va a desarrollar el autoconcepto y la valoración de sí mismo. Así, si las experiencias del niño son de amor y aceptación, poseerá la base esencial para tener autonomía y considerarse digno de ser amado.

110. Por tanto, los maestros debemos intentar avivar una chispa en aquellos con quienes trabajamos, ese sentido innato de autovalía que presumiblemente es nuestro derecho al nacer. Pero esa chispa es sólo la antesala de la autoestima. Necesitamos ayudar a las personas con quienes trabajamos a desarrollar ese sentido de autovalía hasta alcanzar la experiencia plena de la autoestima (Branden, 2011). Así, no queda duda de nuestra tarea como maestros y hemos de ser conscientes que:

111. La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y el quicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital (Alcántara, 1996, p. 18).

112. De todo lo anterior se desprende la necesidad de concretar las exigencias de los niños de edades tempranas a este respecto y cómo podemos

ayudar al desarrollo positivo de la autoestima. A partir de las ideas de Laporte (2006), agruparemos en un cuadro aquellas necesidades que presentan los niños de Educación Infantil y que deben ser satisfechas para favorecer su autoestima:

113. Tabla 3: Principales necesidades de los niños para un buen desarrollo de su autoestima. (Adaptación propia basada en Laporte, 2006, p.20).

114.	115. Necesidades físicas	116. Necesidades afectivas	117. Necesidades sociales	118. Necesidades de aprendizaje
119.0	120. Comer, dormir, defecar, recibir calor, ser lavado, acariciado y acunado.	121. Amor, contactos físicos, hablarle, estimularle, cogerle en brazos.	122. Tener al menos una persona significativa que se preocupe de él, estar en contacto a veces con personas menos significativas.	123. Sentirse estimulado en los planos visual, auditivo y táctil; hablarle, escucharle, respetar su ritmo.
124.9	125. Sentirse estimulado para explorar y moverse, sentirse protegido de su temeridad porque trepa por todas partes.	126. Animarle a moverse para explorar, darle un pequeño margen de acción, decirle claramente dónde están los límites.	127. Establecer lazos estrechos con ambos padres, tener ocasión de imitar a otros niños.	128. Permitirle explorar con seguridad, dejarle trepar, andar, correr; nombrar los objetos, los sentimientos.
129.1	130. Sentirse protegido de	131. Hacer pequeñas elecciones,	132. Estar en contacto con otros	133. Estimular su autonomía

	<p>sus conflictos, aprender a controlar sus esfínteres.</p>	<p>afirmarse, tranquilizarse e después de una rabieta.</p>	<p>niños, establecer lazos con otros adultos, aprender a compartir... un poco.</p>	<p>confiando en él, dejarle vestirse (al menos en parte), permitirle escoger algunos alimentos, dejarle experimentar.</p>
<p>134.3</p>	<p>135. Ejercer sus habilidades en el plano de la motricidad global y de la motricidad fina.</p>	<p>136. Ser reconocido como un chico o una chica, atraer la atención de su madre y de su padre, y tener complicidad con ambos.</p>	<p>137. Tener amigos, establecer contactos con varios adultos.</p>	<p>138. Proponerle juegos de imaginación, estimular su creatividad en las artes plásticas, permitirle dibujar, recortar; responder a sus preguntas.</p>

139.

140. Por último, para ayudar a construir una buena autoestima y un real autoconcepto en los alumnos, Vallés (1998) establece como necesario que se cumplan unos requisitos y condiciones, entre los cuales se encuentran: hacer sentir al niño vinculado y perteneciente a la propia familia, los amigos, la clase o cualquier otro grupo; permitir que el pequeño se sienta especial, diferente a los demás, único e irrepetible; hacerle ver que puede tener influencia sobre las personas y las cosas que le rodean, pudiendo planificar cualquier cosa y llevarla a cabo; y permitir que adquiera unos valores y objetivos a los que dirigir el

comportamiento personal, desarrollando unas creencias e ideas para actuar adecuadamente.

141. No obstante, todos aquellos maestros que pretendan fomentar la autoestima y fortalecer el autoconcepto de su alumnado deberán, desde las edades más tempranas, transmitirles confianza en sí mismos valorando sus esfuerzos y animándoles a seguir con ellos y plantear expectativas que aumenten las posibilidades de éxito de los pequeños, ayudándoles a descubrir sus propias capacidades. También tendrán que fomentar unas sólidas creencias internas reforzando cualquier actitud positiva que demuestren a lo largo del día; y ayudar a que desarrollen una actitud basada en sus posibilidades, haciéndoles conscientes de todos y cada uno de sus éxitos. Todo esto teniendo en cuenta que no hay que etiquetar nunca a un niño, ni usar estereotipos, ni compararlos con otros compañeros, ni ridiculizar.

142. 4.5. LA AUTOESTIMA EN LA LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

143. Nos apoyamos en el Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. En esta ley se hace alusión directa e indirecta al término que estamos analizando en este trabajo, la autoestima.

144. En primer lugar, este documento señala que “la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas” (p.2). Asimismo, “se facilitará que niños y niñas elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal” (p.2).

145. Respecto a los objetivos propuestos, la Educación Infantil debe contribuir a “conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias” (p.2). Además, ayuda a “construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas”, así como “adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales” (p.2). Otro objetivo habla de la relación con los demás, atendiendo

especialmente a la igualdad entre niños y niñas y ejercitándolos en la resolución pacífica de conflictos, aspectos importantes para un desarrollo positivo de la autoestima.

146. Asimismo, la metodología de trabajo se basará en las experiencias, las actividades y el juego, aplicándose en “un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (p.3) y será esencial favorecer un ambiente agradable y acogedor para que el alumno se sienta a gusto y motivado, construya su identidad y se sienta aceptado y valorado. Además, la labor educativa contemplará como principio “la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración” (p. 3). Cabe destacar otro párrafo que mucho tiene que ver con la formación de la autoestima:

147. La experiencia que reciba el niño en el segundo ciclo de la Educación infantil, va a influir en su percepción sobre la escuela, sobre la tarea escolar y sobre los modos de aprender. Para que esta percepción y la respuesta del niño hacia lo escolar y los aprendizajes sean positivas, se propone una escuela rica en estímulos, que atienda sus necesidades e intereses y que le dote de competencias, destrezas, hábitos y actitudes necesarias para su posterior incorporación a la Educación primaria (p.5).

148. En cuanto a las diferentes áreas en las cuales se organiza este currículo, debemos destacar la primera de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” como aquella que hace referencia a la construcción gradual de la propia identidad, al establecimiento de relaciones sociales y afectivas, a la autonomía y al cuidado personal. En esta área se habla de la importancia del ciclo de 3 a 6 años para la estructuración de la personalidad infantil, periodo donde “se observa en el niño un gran progreso en el desarrollo de la propia identidad, en el deseo de ser uno mismo como partícipe de la interacción social, en la evaluación de sus cualidades y en la necesidad de poner en práctica la autonomía que va alcanzando” (p.8).

149. En esta misma área se habla de la toma de conciencia de la propia competencia del niño y del comienzo a describirse y valorarse a través de un conjunto de características que dependen, en gran medida, de cómo percibe e interpreta las respuestas de los otros para con él, pudiendo esto incidir en su conducta presente o futura. “Será entonces necesario, desde la práctica educativa, favorecer el desarrollo de una imagen positiva y ajustada de sí mismo y una buena autoestima” (p.8).

150. Además, en el mismo apartado se hace alusión a los sentimientos y las emociones como otra importante dimensión de la personalidad infantil, relacionando estos términos con el desarrollo del yo, la relación con los otros y la adaptación a las normas. Asimismo, se propone el conocimiento personal como proceso simultáneo al desarrollo social, gracias al cual el niño aprende a interactuar y a relacionarse de manera armoniosa con los compañeros y adultos, y se reconoce como persona única y diferente.

151. También aparece el lenguaje como instrumento esencial y decisivo para que el niño pueda expresar, comunicar, nombrar, interpretar, comprender y controlar los distintos sentimientos y emociones referidos a él mismo y a los demás. Por último, el cuerpo aparece mencionado como medio de relación con el entorno, y de ahí la importancia de conocerlo y controlarlo en todas sus dimensiones, consiguiendo en el alumno una buena percepción global y parcial de su cuerpo para alcanzar la adecuada representación del mismo y saber las limitaciones que éste tiene.

152. Por tanto, queda demostrada la gran relevancia que este Decreto da al desarrollo de la autoestima y al conocimiento de sí mismo, y su concepción como finalidad para el desarrollo social, intelectual, físico y afectivo del sujeto.

153. 4.6. USO DE LA DRAMATIZACIÓN INFANTIL PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA

154. Por dramatización se entiende el proceso para dar forma y condiciones dramáticas, es decir, la conversión en materia dramática de aquello que de por sí no lo es en su origen. Por tanto, la dramatización forma parte del

proceso de elaboración del teatro, el cual entendemos como resultado final y es, fundamentalmente, espectáculo (Cervera, 1983). No obstante, los objetivos generales de la dramatización según este autor son; desarrollar la expresión bajo sus más variadas formas, y potenciar la creatividad a través de los distintos tipos de expresión coordinados.

155. Así bien, Renoult, Renoult y Vialaret (1994) señalan que desde hace muchos años aparece en las escuelas la dramatización como una forma de poner al servicio de los niños técnicas de expresión y de comunicación, para propiciar su dominio dentro y fuera de la actividad académica y favorecer un mayor conocimiento de sí mismos, haciéndoles sentirse más cómodos en su relación con los demás y con el medio. Además, desde la perspectiva del profesorado, la representación dramática es un medio para conocer mejor a los niños y poner al descubierto aspectos diferentes de sus personalidades. Por último, permite al niño con dificultades escolares abordar una situación nueva en la cual no tropezará inevitablemente con un fracaso.

156. Tampoco debemos olvidar que la raíz del teatro está en el juego, como defiende Tejerina (1994), pues no deja de ser una simulación de situaciones mediante la cual el ser humano, al identificarse con los personajes que representa, adquiere un conocimiento de sí mismo más hondo que el alcanzado en la experiencia diaria, y entiende un poco más a quienes le rodean. Tal exploración lúdica se realiza de modo espontáneo en el juego simbólico o de forma organizada en la escuela en el juego dramático. Por tanto, el juego, como actividad exploratoria, abierta y dinámica que propicia la iniciativa y creatividad del niño, es el componente fundamental de la expresión dramática infantil.

157. Por otro lado, muchos son los documentos que hablan de la dramatización y los beneficios que aporta su uso en la escuela infantil. Sabemos pues, que el juego dramático supone una fuente de placer y contribuye al desarrollo integral del ser humano, estimulando las facultades cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales (Tejerina, 1994). Es por ello que en este trabajo decidimos utilizar la metodología apuntada para favorecer un correcto desarrollo del concepto de sí mismo y propiciar una sana autoestima en los niños de edades tempranas.

158. Respecto a ello, cabe destacar las ideas de Tejerina (1994), quien apunta que el niño, desde la aparición de la función simbólica hasta los 6-7 años, pasa por la etapa preoperacional que definía Piaget como una fase caracterizada por el egocentrismo y la centración, donde el juego simbólico constituye uno de los principales campos de operaciones de su recién adquirida capacidad simbólica. Así, la dramatización supone una plataforma excelente para poder disminuir ese egocentrismo que consiste precisamente en la ausencia de conciencia del yo y nada tiene que ver con el egoísmo. Además, en el juego de roles, el hecho de representar a otros constituye un ejercicio de descentramiento, pues el niño encarna un papel que no es el suyo, adoptando otros puntos de vista para asumirlo.

159. Por último, de una investigación mencionada en el libro del párrafo anterior se deduce que, para los niños de entre 3 y 5 años, el juego dramático es un medio por el cual el pequeño elabora sus dificultades por sí solo, es decir, es una medida autoterapéutica que usa para compensar sus derrotas, sufrimientos y frustraciones, y poder alcanzar equilibrio psíquico al externalizar las diferentes tendencias de su vida psíquica interna y llevarlas a un cierto grado de armonía.

160. 4.7. REVISIÓN DE PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL

161. En su artículo, Lara (2012) habla de dos experiencias musicales llevadas a cabo en varios colegios de España. En concreto, describe dos propuestas de colegios de la Comunidad de Madrid. La primera propuesta, “La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje”, es realizada con niños de primero de Primaria en un entorno medio-bajo a lo largo de todo el curso. En la segunda propuesta se expone el programa “Cantània”, en coordinación con el ayuntamiento de Parla. Ambas experiencias reflejan la cantidad de aspectos que podemos fomentar en el alumnado a través de la representación de obras, entre ellos el desarrollo de la lectoescritura, la música, la psicomotricidad..., pero también la cohesión de grupo y la mejora de la autoestima en los niños y niñas.

162. Por otro lado, el libro de Perpiñan (2013) ofrece una definición de salud emocional y sus componentes, entre ellos la autoestima, para después abordar estrategias de aplicación en el ámbito escolar relacionadas con la temática definida. Asimismo, analiza la actuación del educador y su influencia en el desarrollo del niño, así como la importancia de la forma de atender a las demandas del alumnado.

163. Montesinos, Ruiz y Vicente (2009) realizan un estudio en una guardería de la provincia de Cáceres con niños de 2 y 3 años para comprobar la pronta presencia de indicadores del autoconcepto o conocimiento de sí mismo en la infancia, incluso en edades en las que el lenguaje oral ofrece aún escaso margen de interacción para el niño. Tras el análisis de resultados, concluyen que los datos respaldan la presencia de indicadores del conocimiento de sí mismo a edades muy tempranas, con resultados en competencia similares para un mismo grupo de edad.

164. Alcántara (1996) en su libro relata métodos, estrategias, actividades y directrices derivadas de su experiencia personal y de la práctica compartida en un equipo de profesores, para desarrollar la autoestima y favorecer la formación del autoconcepto y la autoimagen.

165. García-Bacete, García-Castelar, Villanueva y Doménech (2003) realizan otro estudio con una muestra de 100 profesores de infantil y primaria de la provincia de Castellón. En esta investigación se pretende demostrar las discrepancias existentes entre la práctica y la teoría en las funciones del tutor y, para ello, una de las categorías a la que se hace alusión es la educación en valores y la potenciación de la autoestima en los niños, la cual aparece en escasa frecuencia, por lo que se demuestra que en la práctica no se da como debería.

166. Por su parte, Rodríguez (2015) realiza una intervención con un niño de 4 años con dificultades psicomotrices para mejorar su autoconcepto y autoestima con el fin de favorecer el desarrollo y la evolución de sus habilidades y destrezas motrices, cognitivas, sociales y comunicativas. En este texto se concluye que “un correcto desarrollo emocional y personal se basa en la adquisición de un concepto propio, así como en la formación de una

personalidad sólida, la cual aporta al niño el grado adecuado de autoestima y seguridad” (p.2).

167. Vargas y Oros (2011) llevan a cabo una intervención centrada en dos ejes básicos: la promoción de la autoestima parental, a fin de que los padres puedan enseñar por modelado a sus hijos una autovaloración positiva, y la formación de los padres en estrategias para promover tempranamente el desarrollo de una autoestima positiva en sus hijos. El propósito de su trabajo es enfatizar la relevancia de la promoción de la autoestima en las primeras etapas de vida.

168. En el libro de Aguilar (2001) aparece la dramatización como una estrategia metodológica para ayudar a la construcción del concepto de sí mismo, de tal forma que permite desinhibir al sujeto y representar otros papeles tomando conciencia de los sentimientos y vivencias de los otros y educar, a la vez, los aspectos emocionales. Asimismo, otras estrategias serían; la creatividad para que el niño desarrolle el pensamiento divergente y busque soluciones desde distintas perspectivas, y las técnicas de grupos que favorezcan la cooperación y la participación en tareas colectivas donde todos puedan sentirse importantes y motivados. No obstante, en este libro se explica detalladamente una propuesta pedagógica e innovadora de una intervención global para favorecer la construcción del concepto de sí mismo.

169. Por último, y aunque algo más alejado de las edades que nos competen, Tranche (1995) aporta ideas que puedan servir a los equipos de profesores para el diseño y desarrollo de un programa de potenciación de la autoestima dirigido a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

170. 4.7.1. Publicaciones sobre la autoestima llevadas a cabo en la Universidad

171. Resulta necesario destacar en este último punto aquellas propuestas concluidas en la institución que nos compete, la Universidad, que reflejan estudios realizados anteriormente sobre la temática abordada en este trabajo:

172. En su tesis, Gil-Bartolomé (2016) demuestra que el teatro de la improvisación es una metodología activa con efectos positivos en la inclusión social y personal del alumnado de Primaria. Su investigación es cuasi-experimental, por lo que se hace uso de un grupo control. Se lleva a cabo en la provincia de Segovia y se concluye finalmente la influencia de la práctica teatral en el desarrollo de la competencia social, la autoestima y la creatividad.

173. Notario (2014) propone una intervención, a través del arteterapia, con niños de Primaria en riesgo de exclusión social, con el fin de fortalecer y desarrollar un buen autoconcepto a partir de los procesos creativos que despliega tal metodología.

174. Por su parte, Sinovas (2014) aporta un análisis sobre la autoestima y propone una intervención dirigida a maestros y padres de los alumnos de Educación Infantil que se llevaría a cabo en dos fases; una de detección y otra de actuaciones desde ambos contextos.

175. Prieto (2014), en su Trabajo Fin de Grado expone una reflexión sobre la Educación Artística y su influencia en la autoestima, para después presentar cinco propuestas didácticas relacionadas con el arte donde se pretende fomentar la creatividad y la autoestima.

176. En otro trabajo presentado por Vázquez (2016) se desarrolla y se pone en práctica una intervención educativa para desarrollar la autoestima en niños de cinco años a través de un modelo de programas.

177. Sánchez-Moros (2015) pone en práctica un Plan de Acción Tutorial para favorecer un buen autoconcepto en niños del segundo curso de Primaria, concluyendo el éxito de su propuesta.

178. Por último, mencionamos el trabajo de Galán (2016), quien expone una evaluación sobre el autoconcepto en niños y niñas de dos aulas de Educación Infantil y lo contrasta con el concepto que tienen sus respectivas maestras sobre ellos.

179.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

180. A continuación se recoge la propuesta de intervención didáctica titulada “Aprendiendo a quererme”.

181. 5.1. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

182. Nuestra intervención ha sido puesta en práctica en el colegio concertado MM. Concepcionistas de la localidad de Segovia, situado en el centro de la ciudad, un emplazamiento donde el nivel sociocultural y económico es medio-alto. El principio de este centro educativo es el catolicismo y la mayor parte del alumnado es de nacionalidad española, aunque también hay niños de diferentes nacionalidades (ecuatoriana, brasileña,...).

183. Concretamente, la clase en la que se ha llevado a cabo la propuesta ha sido una de las dos líneas de segundo de infantil, donde se encuentran 23 niños y niñas de cuatro años. Este alumnado presenta grandes diferencias en cuanto a características psicomotrices, cognitivas, afectivas y sociales se refiere, pues debemos tener en cuenta que estamos trabajando en edades tempranas. Sin embargo, es un grupo que responde bien a las diferentes actividades y propuestas, mostrándose motivado ante nuevos desafíos. Además, el clima de aula es muy bueno y los conflictos que puedan surgir se resuelven con rapidez.

184. Respecto a la dramatización, tras preguntar a su maestra, nos dimos cuenta de que era un grupo que no acostumbraba a trabajar ese tipo de metodología, pues toda su experiencia se limitaba a actividades esporádicas de dramatización o teatro relacionadas con la temática que en ese momento se estuviese abordando.

185. 5.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

186. Los objetivos que se abordan en esta intervención educativa han sido secuenciados a partir del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, y son divididos en las tres áreas de la experiencia:

187. **I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

- Conocer su cuerpo y descubrir las posibilidades de acción y de expresión.
- Controlar y coordinar gestos y movimientos.
- Reconocer, expresar y comunicar sentimientos, emociones e intereses, respetando los de los demás.
- Alcanzar una ajustada autoestima a través del reconocimiento personal y la interacción con los otros, descubriendo las posibilidades y limitaciones propias.
- Desarrollar actitudes de respeto, ayuda y colaboración, actuando con confianza y seguridad.
- Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad.

188. **II. Conocimiento del entorno**

- Observar y explorar de forma activa su entorno.
- Conocer algunos animales salvajes y sus diferentes formas de acción.
- Relacionarse con los demás, ajustando su conducta a situaciones variadas y resolviendo los conflictos de forma pacífica.

189. **III. Lenguajes: Comunicación y Representación**

- Expresar ideas, sentimientos y emociones mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la situación.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.
- Expresarse con un léxico preciso, con pronunciación clara y entonación correcta.

190. **5.3. CONTENIDOS**

191. Los contenidos escogidos para esta intervención también han sido extraídos del Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, y se dividen en las tres áreas de la experiencia.

192. **I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

- Esquema corporal.
- Conocimiento de sí mismo. Autoestima.
- Sentimientos y emociones.
- Orientación espacial.

- Juego y actividad.

193. **II. Conocimiento del entorno**

- Animales salvajes y sus formas de acción.

194. **III. Lenguajes: Comunicación y Representación**

- Lenguaje verbal.
- Lenguaje corporal.

195. 5.4. METODOLOGÍA

196. En primer lugar, la metodología utilizada se basa en los siguientes principios (Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre):

- Aprendizajes significativos cercanos a los intereses del alumnado, propiciando relaciones entre los conceptos que el niño o niña construya sus conocimientos de forma activa.
- Perspectiva globalizadora para que los contenidos escolares constituyan una secuencia de aprendizaje y permitan al alumnado una mejor comprensión de la realidad.
- Juego, el cual proporciona un auténtico medio de aprendizaje y disfrute.
- Ambiente de afecto y confianza que potencie la autoestima y la integración social.

197. Asimismo, la metodología utilizada para llevar a cabo esta intervención tiene unas características determinadas. En primer lugar, todas las sesiones están basadas en tareas abiertas, de tal forma que se dan unas consignas determinadas y, a partir de ahí, los niños pueden aportar infinitas soluciones y todas son correctas. Así, las actividades son no dirigidas, es decir, se dan las mínimas indicaciones para que el alumnado indague, explore y experimente.

198. Debido a lo anterior, nos basamos en una metodología activa en la que el alumnado es responsable de su propio aprendizaje, comprometiéndose y desarrollando su propia autonomía. También es participativa porque involucra a

todos los niños, y creativa, ya que la existencia de múltiples soluciones hace que el alumnado descubra nuevas posibilidades, favoreciendo su imaginación y creatividad.

199. Por último, es reflexiva porque se realizan asambleas iniciales y finales que permiten verbalizar todo lo ocurrido, favoreciendo que el niño sea capaz de tomar autoconciencia de su propio proceso y de reflexionar sobre él.

200. 5.5. TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES

201. Esta intervención se lleva a cabo a lo largo de dos semanas, de tal manera que se realizan tres sesiones en la primera y otras tres en la segunda. Todas las sesiones se realizarán los lunes, martes y jueves para adaptarnos a las necesidades de la clase en la que se va a llevar a cabo. Resumimos en un cuadro la temporalización de la intervención:

202.

203.

204. SEMANA 1	205. S SESIÓN 1 (17/04/2017)	206. Eje: favorecer la autoestima a través de la exploración de las posibilidades del propio cuerpo, en parejas o en gran grupo, mediante actividades abiertas y no dirigidas. 207. Contenido principal: conocimiento de sí mismo. 208. Contenidos secundarios: esquema corporal, juego y actividad, lenguaje corporal, orientación espacial.
	210. S SESIÓN 2 211. (18/04/2017)	212. Eje: mejorar la autoestima a partir del desarrollo de la capacidad expresiva y comunicativa, de forma individual, por parejas o en pequeño grupo, a través de actividades no dirigidas y abiertas, mediante el uso de antifaces. 213. Contenido principal: conocimiento de sí mismo. 214. Contenidos secundarios: animales salvajes, esquema corporal, sentimientos y emociones, orientación espacial, juego y actividad, lenguaje verbal y corporal.
	216. S SESIÓN 3 217. (20/04/2017)	218. Eje: fomentar la autoestima a partir del desarrollo de la creatividad, en gran grupo y mediante actividades abiertas y semi-dirigidas. 219. Contenido principal: conocimiento de sí mismo. 220. Contenidos secundarios: sentimientos y emociones, juego y actividad, lenguaje verbal, lenguaje corporal.

221. SEMA NA 2	222. S ESIÓN 4 (24/04/2017)	223. Eje: promover un autoconcepto positivo a partir de la representación de un cuento, en pequeño grupo y a través de actividades abiertas y no dirigidas. 224. Contenido principal: conocimiento de sí mismo. 225. Contenidos secundarios: esquema corporal, sentimientos y emociones, orientación espacial, juego y actividad, lenguaje verbal y lenguaje corporal.
	227. S ESIONE S 5 Y 6 228. (25/04/2017 y 27/04/2017)	229. Eje: favorecer una autoestima positiva mediante la exposición de un cuento, en pequeño y gran grupo, a partir de actividades abiertas y no dirigidas. 230. Contenido principal: conocimiento de sí mismo. 231. Contenidos secundarios: esquema corporal, sentimientos y emociones, orientación espacial, juego y actividad, lenguaje verbal y lenguaje corporal.

232.

233. 5.6. RECURSOS UTILIZADOS

234. **Materiales:** radiocasete, disco con canciones relacionadas con la autoestima, pañuelo, pelota, cinta adhesiva, gomets rojos y azules, antifaces de animales, objetos de ayuda para representaciones (río y tarta de cumpleaños).

235. **Humanos:** una maestra o maestro.

236. **Espaciales:** aula espaciosa para permitir el movimiento del alumnado.

237. 5.7. DESARROLLO DE ACTIVIDADES

238. Las actividades se dividen en seis sesiones, las cuales son elaboradas partiendo de un modelo de intervención didáctica determinado, el proceso 3-E defendido por Sánchez y Coterón (2012), el cual se resume en tres fases: exploración, elaboración y exposición. Así, las tres primeras sesiones son de exploración, en un ambiente poco estructurado donde se exploran las posibilidades y limitaciones del cuerpo y se favorece la espontaneidad y la iniciativa. Una vez los niños han ganado confianza y seguridad, la cuarta sesión es de elaboración, y en ella se forman grupos donde los niños ponen en común lo explorado. Por último, la quinta y sexta son de exposición y todo el trabajo

realizado adquiere una forma y sentido definitivos: mostrárselo a los demás compañeros.

239. Las seis sesiones se estructuran de la misma forma. Así, cada una de ellas comienza con un abrazo colectivo entre los alumnos, de tal manera que se colocan en dos filas encontradas, mirándose una a la otra. Todos los niños se dan un abrazo con el compañero que tienen enfrente, siendo aleatorio cada día el orden de colocación del alumnado. Los beneficios que aporta un abrazo diario en la autoestima del alumnado son defendidos por Acaro (2017), quien demuestra esta afirmación a partir de una investigación realizada con niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Ambato.

240. Tras este abrazo colectivo, se realiza una asamblea inicial donde se explica brevemente lo que se va a realizar, estructurando las ideas a los niños. Además, cuando proceda, se recuerda lo ocurrido en la sesión anterior, tomando siempre como protagonista al alumnado y siendo éste quien aporte ideas y reflexiones.

241. Una vez realizada la asamblea inicial, se llevan a cabo todas las actividades programadas para la sesión. En este periodo la maestra utiliza el diario y el anecdotario apuntando las respuestas a las preguntas de la asamblea final y todo aquello destacable que luego podrá ayudarle a evaluar de forma completa y extraer resultados de todas las sesiones.

242. Tras la realización de las actividades, todas las sesiones terminan con una asamblea final, donde los niños reflexionan y verbalizan todo lo ocurrido en la sesión, tomando consciencia e interiorizando conceptos e ideas. Por último, se dan un aplauso colectivo para que el alumnado se sienta realizado y valore el trabajo realizado.

243. Cabe puntualizar también que nuestra intervención es muy apropiada para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pues el objetivo principal se basa en el desarrollo de una autoestima positiva, y este aspecto emocional suele ser bajo en este tipo de niños. Asimismo, todas las actividades programadas son muy abiertas y no dirigidas, por lo que cada alumno decide cuáles son sus posibilidades y limitaciones, siendo los

protagonistas de su propio aprendizaje y, por tanto, las sesiones están adaptadas a cualquier nivel, desde lo más sencillo a lo más complejo. Así, lo único necesario será la supervisión de la profesora o profesor en todo momento y las pequeñas adaptaciones pertinentes según el tipo de alumno o alumna con el que nos encontremos.

244. **SESIÓN 1: DESINHIBICIÓN - EXPLORACIÓN**

245. *ACTIVIDAD 1: ¿QUIÉN TIENE EL PAÑUELO?*

246. **Objetivos**

- Promover el sentido rítmico.
- Fomentar la creatividad.
- Desinhibir en el uso de la expresión corporal.
- Favorecer el desarrollo de la autoestima.
- Conocer las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo.

247. **Descripción:** Empieza a sonar una música cuya letra se relaciona con la autoestima (ver canciones utilizadas en el anexo 1). Los niños deben moverse libremente por todo el espacio. La profesora lleva un pañuelo en el cuello y comenzará a indicar movimientos rítmicos con los pies, las palmas, o cualquier parte del cuerpo. Una vez los niños se hayan familiarizado con su cuerpo, la maestra entrega el pañuelo a cualquiera de ellos y, quien posea el pañuelo, pasará a guiar a todo el grupo inventando nuevos movimientos o sonidos. Tras un pequeño tiempo, el niño debe pasar el pañuelo a otro compañero, quien tomará el mando de la actividad. Así, se intenta que todos los niños lleven el pañuelo en algún momento, sin obligar a nadie en caso de no querer.

248. **Agrupaciones:** grupo-clase.

249. **Temporalización:** 10 minutos.

250. **Recursos:** pañuelo y radiocasete.

251. **Criterios de evaluación**

- Mejora su expresión corporal a través del movimiento rítmico.
- Se muestra desinhibido durante la actividad.

252. **Atención a la diversidad:** al ser abierta, la propia actividad se adapta a las distintas necesidades, respetando siempre la decisión de no querer el pañuelo.

253.

254. *ACTIVIDAD 2: EL ESPEJO*

255. **Objetivos**

- Conocer las posibilidades y limitaciones del cuerpo.
- Promover la creatividad.
- Fomentar la socialización en los niños.
- Desarrollar el sentido rítmico.
- Provocar la escucha activa.

256. **Descripción:** Sonarán diferentes canciones relacionadas con la autoestima (ver anexo 1). La maestra reparte y pega en la mano de cada niño un gomets rojo u azul, repartiendo el mismo número de pegatinas de cada color. Los niños deben colocarse en parejas existiendo en cada una un niño con gomets rojo y otro con gomets azul. Los componentes de cada pareja se sitúan uno frente a otro. La maestra explica que comenzarán los niños con el gomets azul y deberán realizar gestos, movimientos o sonidos corporales escuchando la música y su pareja deberá imitar lo que haga como si estuviese en un espejo. Tras un pequeño tiempo, se cambian los roles y los niños con el gomets rojo deben ser los responsables de dirigir a su pareja. Más tarde, todos los niños deben buscar una nueva pareja respetando la norma de que haya uno de cada color. Volveremos a repetir los mismos pasos que realizamos con las anteriores parejas.

257. **Agrupaciones:** por parejas.

258. **Temporalización:** 10 minutos.

259. **Recursos:** radiocasete, gomets rojos y azules.

260. **Criterios de evaluación**

- Se socializa con todos los compañeros/as.
- Realiza gestos y movimientos novedosos.
- Se muestra activo y positivo ante la actividad.

261. **Atención a la diversidad:** el alumno que se coloque con el niño que presente necesidades diferentes, deberá ser consciente de las limitaciones del compañero. La maestra permanecerá atenta y, en caso necesario, intervendrá para conseguir que el compañero comprenda hasta dónde puede llegar ese niño.

262. *ACTIVIDAD 3: NUESTRO BAILE ES GENIAL*

263. **Objetivos**

- Fomentar la creatividad e imaginación.
- Desarrollar la autoestima.
- Mejorar el sentido rítmico.

264. **Descripción:** En esta actividad creamos varias danzas entre todos. Nos situaremos en corro y la profesora aportará el primer paso, sencillo, para dar un ejemplo a los niños. Después, el niño que tiene a su derecha debe inventarse otro paso nuevo, que repetirán todos los demás para aprenderlo. Seguidamente, el niño que está a su lado creará otro paso de baile. Así hasta que seis niños hayan aportado un nuevo movimiento. Tras ello, realizaremos el baile seguido entre todos. Una vez realizado el primer baile, comenzaremos otro nuevo con otros seis niños. Continuaremos con la misma dinámica hasta que todos los niños hayan aportado un paso.

265. **Agrupaciones:** grupo-clase.

266. **Temporalización:** 15 minutos.

267. **Recursos:** radiocasete con música de fondo.

268. **Criterios de evaluación**

- Aporta un paso de baile creativo.
- Participa activamente en la actividad.

269. **Atención a la diversidad:** si nos encontramos con un niño que presente déficit de atención, le situaremos a nuestro lado para que cree el primer paso, antes de perder el interés por la actividad. Si es un niño que no será capaz de recordar todos los pasos, podemos darle un instrumento para que él sea el encargado de crear la música del baile.

270. *ASAMBLEA FINAL*

271. ¿Os ha gustado ser los protagonistas y saber que los demás hacen lo que vosotros habéis inventado? ¿Por qué? De uno en uno, ¿qué gesto te ha gustado más, que no sea ninguno tuyo?

272.

273. **SESIÓN 2: DESINHIBICIÓN – EXPLORACIÓN**

274. *ACTIVIDAD 1: LA PASARELA DE ANIMALES*

275. **Objetivos**

- Promover la autoestima.
- Desarrollar la capacidad expresiva.
- Mejorar el ritmo y la coordinación.
- Fomentar la imaginación.

276. **Descripción:** Tenemos antifaces de cinco animales distintos: tigre, serpiente, oso, búho y jirafa (ver fotos en anexo 2). Se reparte a cada niño una careta al principio de la actividad de forma aleatoria. Después, los niños deben ponerse en fila delante de una “pasarela” formada por dos líneas de cinta adhesiva en el suelo. Empieza a sonar la música y tienen que ir pasando de dos en dos, cada uno haciendo gestos del animal que está representado en su careta, mientras los demás miran. Tras ello, intentaremos que desfilen de uno en uno, de nuevo realizando los gestos correspondientes al animal que les ha tocado.

277. **Agrupaciones:** individual y por parejas.

278. **Temporalización:** 10 minutos.

279. **Recursos:** antifaces de animales y radiocasete.

280. **Criterios de evaluación**

- Muestra soltura corporal y gestual durante la actividad.
- Consigue seguir el ritmo de la canción.
- Realiza gestos distintos y novedosos.

281. **Atención a la diversidad:** como ya conocemos al alumnado, nos hemos fijado previamente en el animal preferido del niño o niña, por lo que nos

encargamos de que le toque ese animal porque sabemos que será capaz de realizar sus gestos. También podemos proponer que este niño o niña desfile siempre con un mismo compañero.

282.

283.

284. *ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ LES PASA A LOS ANIMALES?*

285. **Objetivos**

- Fomentar la socialización.
- Favorecer la creatividad a través de distintas escenas.
- Promover la autonomía.
- Mejorar la expresión corporal.

286. **Descripción:** Se forman grupos según los diferentes animales que representa cada niño, de tal forma que todas las jirafas se juntarán, todos los tigres se unirán, etc. A cada grupo se le entrega una tarjeta con una frase, donde se explica una pequeña escena que deberán representar (la profesora pasará por cada grupo para leer la tarjeta):

- Un oso no puede cruzar el río y los demás le ayudan.
- Los tigres se hacen amigos de un tigre que está solo.
- Las jirafas celebran el cumpleaños de una de ellas.
- Un búho pequeñito ha perdido a su mamá y los demás le ayudan a encontrarla.
- Las serpientes están aburridas y se inventan un juego.

287. Algunos grupos disponen de objetos que podrán utilizar como ayuda (ver fotos en anexo 2). Se dejará unos minutos para que cada grupo piense cómo representar la escena que les ha tocado. Mientras, la profesora va pasando por cada grupo y ofrece ayuda en caso necesario. Una vez pasados varios minutos, cada grupo irá exponiendo su creación al resto.

288. **Agrupaciones:** grupos de 4-5 personas.

289. **Temporalización:** 20 minutos.

290. **Recursos:** Objetos como ayuda para las representaciones (río, tarta de cumpleaños...) y antifaces de animales.

291. **Criterios de evaluación**

- Se muestra desinhibido dentro del grupo y durante la exposición.
- Propone ideas a los compañeros.
- Se socializa de forma correcta, respetando las opiniones de los demás.
- Manifiesta soltura gestual.

292. **Atención a la diversidad:** es una actividad abierta en la cual simplemente el grupo en el que se encuentre el niño o niña tendrá que responsabilizarse de él y mantenerle incluido.

293. *ASAMBLEA FINAL*

294. ¿Os ha gustado cruzar la pasarela? ¿Por qué? ¿Cómo os sentáis? ¿Por qué habéis entendido lo que quería decirnos cada grupo? ¿Qué cosas ha hecho bien cada uno de ellos? ¿Qué os ha gustado de “Pepe, Juan...”?

295. **SESIÓN 3: DESINHIBICIÓN - EXPLORACIÓN**

296. *ACTIVIDAD 1: LA PELOTA MÁGICA*

297. **Objetivos**

- Fomentar la autoestima en el alumnado.
- Mejorar la psicomotricidad gruesa y fina.
- Favorecer la expresión oral.

298. **Descripción:** Todos los niños se sientan en corro. La maestra lanzará una pelota a cualquier parte del corro y el niño en el que caiga deberá cogerla. La profesora dirá entonces algo bueno o que le guste de ese niño. Después, el niño que tiene la pelota la lanzará de nuevo y caerá en otro alumno. El niño que tenía antes la pelota deberá decir algo bonito del que la sujeta ahora. Así se irá formando una cadena donde el alumnado deberá ir sacando las características buenas de sus compañeros.

299. **Agrupaciones:** grupo-clase.

300. **Temporalización:** 10 minutos.

301. **Recursos:** una pelota.

302. **Criterios de evaluación**

- Argumenta de forma clara los elogios hacia otros niños.
- Muestra una actitud positiva y alegre durante la actividad.

303. **Atención a la diversidad:** no requiere ninguna adaptación, pues se considera factible para todo tipo de alumnado. Si el niño no es capaz de decir nada, se le dará previamente una tarjeta con una cara feliz para que la muestre cuando sea su turno.

304. *ACTIVIDAD 2: EL CUENTO DE MANOLITO*

305. **Objetivos**

- Mejorar la capacidad expresiva a través del lenguaje no verbal.
- Conocer y asimilar diferentes formas de comunicarnos.
- Fomentar la creatividad.
- Desarrollar la cooperación entre el alumnado.

306. **Descripción:** En esta actividad la maestra explica el comienzo de un cuento mientras va representando la escena y todos los alumnos imitan sus gestos. En esta historia, un niño llamado Manolito se levanta y realiza sus rutinas diarias hasta que llega al colegio. Pero es un día especial porque se va de excursión...

307. Tras la explicación del principio del cuento, uno por uno, los niños irán añadiendo nuevas escenas que representarán mediante lenguaje verbal y no verbal. Todos los demás tendrán que ir imitando los movimientos del alumno que en ese momento esté inventando una escena, el cual llevará un pañuelo que le identificará hasta que lo pase a un nuevo niño.

308. **Agrupaciones:** grupo-clase.

309. **Temporalización:** 15 minutos.

310. **Recursos:** un pañuelo.

311. **Criterios de evaluación**

- Realiza movimientos novedosos y creativos.
- Se muestra desinhibido a lo largo del cuento.
- Participa activamente en la actividad.

312. *ASAMBLEA FINAL*

313. ¿Qué ha ido ocurriendo en el cuento? ¿Cómo os habéis sentido cuando teníais que inventar una escena? ¿Os ha gustado? ¿Por qué?

314. **SESIÓN 4: ELABORACIÓN**

315. *ACTIVIDAD 1A: EL LEÓN QUE CREÍA SER OVEJA*

316. **Objetivos**

- Aceptar las posibilidades y limitaciones propias.
- Desarrollar la espontaneidad y creatividad.
- Favorecer las relaciones interpersonales que se producen a lo largo de la actividad.
- Fomentar la cooperación y la confianza en los demás.
- Mejorar la capacidad expresiva a través del lenguaje no verbal.

317. **Descripción:** Previamente en clase se habrá contado el cuento de “El león que creía ser oveja” (ver anexo 3). En esta actividad dividimos al alumnado en tres grupos juntando niños tímidos con niños menos tímidos. Les daremos el papel de los personajes y los niños más tímidos serán los protagonistas. Tendrán que pensar cómo representar el cuento por grupos mediante comunicación verbal y no verbal.

318. **Agrupaciones:** grupos de 7-8 personas.

319. **Temporalización:** 30 minutos.

320. **Recursos:** ninguno.

321. **Criterios de evaluación**

- Mantiene una actitud positiva y una participación activa.
- Coopera estrechamente con sus compañeros.
- Aporta ideas y soluciones al grupo.

322. **Atención a la diversidad:** responsabilizar a un grupo para que esté pendiente en todo momento de ese niño y sea incluido en la actividad. Se le asignará un papel adaptado a sus características.

323. *ASAMBLEA FINAL*

324. ¿Cómo os habéis sentido dentro del grupo? ¿Habéis dado ideas? ¿Ha surgido algún problema? ¿Cómo lo habéis resuelto?

325. **SESIONES 5 Y 6: EXPOSICIÓN**

326. *ACTIVIDAD 1B: EL LEÓN QUE CREÍA SER OVEJA*

327. **Objetivos**

- Fomentar la autoestima.
- Favorecer la escucha activa y mejorar la atención.
- Mejorar las relaciones interpersonales aumentando la socialización.

328. **Descripción:** La mitad de los grupos exponen el cuento según han estado ensayando. Tras la representación de cada uno de ellos, realizamos una pequeña asamblea donde reflexionamos cómo ha salido, qué cosas han hecho bien, qué les ha gustado de cada personaje, etc. Asimismo, se aplaudirá a cada grupo siempre que termine su representación.

329. **Agrupaciones:** grupos de 7-8 personas.

330. **Temporalización:** 30 minutos.

331. **Recursos:** ninguno.

332. **Criterios de evaluación**

- Se muestra desinhibido durante la representación del cuento.
- Escucha de forma activa manteniendo la atención.
- Cooperar con el grupo y actuar según lo acordado.

333. **Atención a la diversidad:** si el niño o niña no quiere representar el cuento por las razones que sean, será nuestro ayudante para ir diciendo el grupo que debe salir al escenario y se incidirá en que reconozca los personajes del cuento.

334. *ASAMBLEA FINAL*

335. ¿Cómo os habéis sentido cuando habéis actuado y los demás os miraban? ¿Os ha gustado ver a vuestros compañeros hacer la representación? ¿Por qué?

336. 5.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

337. Se evalúan los conocimientos y capacidades que niños y niñas adquieren respecto a los objetivos que tenemos planteados. La evaluación es un punto muy importante, puesto que aquí es donde valoramos el grado de conocimiento que han adquirido los niños y niñas y las profesoras, y si el método llevado a cabo ha sido el adecuado.

338. Destacamos, de acuerdo con el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, que:

339. “La evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal de evaluación” (2007, p. 3).

340. Esto es, que la evaluación será global atendiendo a todas las dimensiones implicadas en el proceso de aprendizaje. Además será continua, basada en una recogida permanente de información. Por último, deberá ser formativa y en constante modificación atendiendo a las necesidades que vayan surgiendo a lo largo de nuestro proyecto. No obstante, se realizarán tres evaluaciones:

341. 5.8.1. Evaluación del aprendizaje del alumnado

342. Damos gran importancia a la observación directa y sistemática para la evaluación continua de los niños y niñas, ya que nos permite ir conociendo el esfuerzo, el interés, las capacidades y la motivación de cada uno de ellos a lo largo de la puesta en práctica de la intervención. Esta observación directa se ha realizado a través del diario y de un anecdotario (anexo 4) donde estaban escritos los nombres de todos los niños y se apuntaban las respuestas a las preguntas realizadas en la asamblea final de cada sesión.

343. Asimismo, al finalizar la intervención se ha realizado una evaluación final rellenando una lista de control grupal con los nombres de todos los alumnos de la clase, que en este caso se han sustituido por letras para respetar el anonimato de los niños (anexo 4).

344. También se ha entregado al alumnado un cuestionario con dibujos representativos de cada sesión (anexo 4), para que valorasen en función de si les había gustado, les había gustado a medias o no les había gustado, poniendo, según correspondiese, un gomet verde, amarillo o rojo.

345. 5.8.2. Evaluación de mi práctica docente

346. Es importante seguir creciendo como docentes y, por ello, debemos evaluar nuestra práctica para poder aprender de los errores y darnos cuenta de los puntos fuertes de nuestras intervenciones. Para ello, hemos realizado una evaluación continua mediante el diario y una evaluación final tras la intervención a través de una ficha de autoevaluación con escala numérica (anexo 5). Asimismo, ha existido una coevaluación de las tres primeras sesiones de la intervención gracias a las fichas de observación rellenadas por compañeros que se hallaban realizando el Practicum en el mismo centro (anexo 6).

347. 5.8.3. Evaluación de la propia intervención

348. Al igual que en el resto de evaluaciones, hemos utilizado la observación directa y sistemática para comprender los resultados que íbamos obteniendo de nuestro trabajo, a través del diario. No obstante, se ha realizado una evaluación final mediante una ficha de autoevaluación con escala verbal (anexo 7).

349.

6. RESULTADOS

350. En este apartado realizaremos un análisis a partir de la puesta en práctica y la evaluación de nuestra propuesta para comprobar si se han cumplido los objetivos planteados para la misma. Seguidamente, abordaremos los objetivos principales que han guiado este Trabajo Fin de Grado señalando si han sido logrados o no.

351. 6.1. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA Y CONSECUCIÓN DE SUS OBJETIVOS

352. A pesar de haber llevado a la práctica todas nuestras sesiones, consideramos que para llevar a cabo un análisis profundo y extenso debemos centrarnos en una única sesión, pues así podremos ahondar en los resultados obtenidos de forma exhaustiva, ya que de otra manera describiríamos brevemente lo ocurrido en todas las sesiones, realizando un análisis de cantidad, pero evitando la calidad. Por tanto, nos centraremos en la primera sesión de nuestra propuesta.

353. Así bien, abordaremos los resultados obtenidos de cada actividad reflexionando qué ocurrió en cada una de ellas a partir de los instrumentos de evaluación utilizados, para finalmente comprobar si en esa sesión se han alcanzado todos o parte de los objetivos propuestos para nuestra intervención.

354. En primer lugar, hablaremos de la actividad “¿Quién tiene el pañuelo?”. Consideramos necesario destacar que los niños comenzaron con bastante timidez, sin saber qué debían hacer o cómo había que moverse. Apreciamos que no están acostumbrados a realizar sesiones de estas características, por lo que necesitaron un tiempo de adaptación a las actividades para comprender la dinámica y soltarse.

355. Así, comenzamos guiando completamente la sesión con el pañuelo en la mano, aunque rápidamente pasamos el protagonismo a los niños quienes, en un principio, solo miraban a la maestra en busca de nuevos movimientos. Sin embargo, cuando el pañuelo llegó a uno de los niños que presentaban mayor creatividad y desinhibición, éste siguió perfectamente la dinámica del juego. Tras ello, todos los alumnos comenzaron a animarse y a continuar con la actividad, aunque cabe reseñar que algunos pasaban el pañuelo corriendo porque no sabían qué hacer.

356. Otro aspecto a destacar fue el egocentrismo de estos alumnos, quienes no están acostumbrados a realizar actividades cooperativas, por lo que rechazan no ser los protagonistas y se enfadan, como ocurrió en esta actividad. Aquí se demuestra la necesidad de trabajar este aspecto y reflexionar en las asambleas finales qué ha ocurrido, por qué y qué soluciones proponen.

357. En cuanto a la segunda actividad “El espejo”, ya no fue necesario guiar al alumnado, pues comprendieron desde un principio las consignas dadas. Además, la buena dinámica permitió cambiar de rol dentro de la pareja e incluso cambiar de compañero, siempre y cuando lo indicase la maestra.

358. Sin embargo, se formaron muchos tipos de parejas atendiendo a la capacidad de adaptación de los niños. Por un lado, algunos alumnos con papel de líder decidieron que, a pesar de que su pareja era la encargada de inventar movimientos, serían ellos quienes decidirían cómo realizar el baile. En algunas parejas ambos componentes eran tímidos, por lo que apenas se movieron. En otras, cada componente iba por libre porque ninguno era capaz de seguir a su compañero.

359. No obstante, advertimos que la mayoría de niños que presentaban un retraimiento mayor, al cambiar de pareja y juntarse con un niño más extrovertido, se sintieron cómodos y poco a poco fueron soltándose e ideando nuevos pasos.

360. Respecto a la última actividad de la sesión, “Nuestro baile es genial”, fue un acierto y nos sorprendió de forma muy positiva. El primer movimiento fue realizado por la maestra a modo de ejemplo pero, después, los niños fueron aportando un nuevo paso, algunos muy creativos. Todos querían que llegase su turno, se mostraron implicados y motivados, con una actitud muy positiva hacia la actividad. Aquellos niños que al principio de la sesión se mostraban más tímidos, en esta actividad estaban completamente desinhibidos. Disfrutaron mucho y pidieron realizarlo otro día.

361. Así bien, analizando toda la sesión en sí, queremos matizar diversos aspectos percibidos. En primer lugar, manifestamos una evolución en el alumnado en cuanto a desinhibición y espontaneidad, pues comenzaron mostrando una gran timidez y terminaron aportando y proponiendo ideas originales, con lo que queda demostrada una mejora de la autoestima, ya que la naturalidad y extroversión son signos claros de una percepción ajustada de sí mismo.

362. En esta sesión también se ha favorecido la creatividad al demandar nuevos movimientos utilizando todo el cuerpo, lo que permite que el alumnado aumente su repertorio de ideas y se sienta bien consigo mismo porque se ve capaz de realizar aportaciones al grupo y conoce mejor su propio cuerpo.

363. En cuanto al ámbito corporal en el alumnado, la utilización de todo el cuerpo y la presencia de movimiento han permitido la mejora de su psicomotricidad y un mayor conocimiento de las posibilidades y limitaciones del cuerpo.

364. Por otro lado, centrándonos en aspectos de carácter social, la cooperación ha sido poco trabajada anteriormente con los alumnos de esta clase, algo que debería cambiar, ya que los niños deben superar su egocentrismo. Así, las actividades grupales con un fin común les permiten desarrollar actitudes de respeto y colaboración, aprender a adaptarse a diferentes situaciones y trabajar la empatía. De esta forma podrán mejorar su autoestima al adquirir habilidades sociales y mejorar sus relaciones con los demás, pues se sentirán cómodos y, por tanto, experimentarán emociones positivas.

365. Respecto a la participación activa, el disfrute de las relaciones interpersonales y el aporte de ideas y soluciones al grupo, han sido aspectos que los niños han ido mejorando a lo largo de la sesión, por lo que se ha desarrollado de forma simplificada la autoestima de los pequeños.

366. Asimismo, la mayor parte de los niños ha utilizado y explorado todo el espacio, aunque algunos de ellos han experimentado una pequeña progresión al final de la sesión porque comenzaron utilizando sólo una parte de todo el espacio que tenían disponible. La exploración activa les ha permitido adecuarse al lugar en el que se encontraban, conocer ese entorno y desarrollar aspectos espaciales, surgiendo nuevas experiencias positivas y dominando el espacio, de tal forma que se iban sintiendo seguros en él y confiaban más en ellos mismos.

367. Por otra parte y atendiendo a los cuestionarios facilitados al alumnado para conocer su grado de satisfacción con las diferentes sesiones, cabe destacar que la mayor parte del alumnado ha reflejado que les ha gustado la sesión y, por tanto, se han sentido cómodos y han experimentado emociones positivas, mejorando el conocimiento sobre ellos mismos y fomentando una alta autoestima.

368. Por tanto, analizando los objetivos planteados para nuestra intervención, advertimos que sí se han conseguido. Los niños han conocido su cuerpo y descubierto nuevas posibilidades de acción y de expresión a través del movimiento y la invención de pasos. También han mejorado en la coordinación y el control de gestos.

369. Se ha trabajado el desarrollo de la autoestima a través del reconocimiento personal y la interacción con los otros, descubriendo posibilidades y limitaciones propias. Además, se han fomentado actitudes de respeto, ayuda y colaboración gracias a las actividades cooperativas y las intervenciones pertinentes y eficaces.

370. Asimismo, se ha estimulado la capacidad de iniciativa y planificación al plantear actividades abiertas y no dirigidas en las que los propios alumnos han sido los responsables de aportar soluciones e ideas. También se han fomentado las relaciones con los demás para que los niños aprendan a ajustar su conducta a diversas situaciones y mejoren su capacidad de adaptación.

371. En esta primera sesión, al ser de desinhibición y exploración, no ha aparecido actividad dramática explícita en la que se prepare una obra para después exponerla a un público y, por ello, todos los objetivos que no han sido alcanzados se han logrado en las siguientes sesiones, donde adquiere mayor importancia el lenguaje oral.

372. 6.2. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PRINCIPALES DEL TRABAJO

373. Tras la lectura de los párrafos anteriores podemos comprobar que se han cumplido dos de nuestros objetivos, ya que hemos definido una propuesta didáctica basada en la dramatización para fomentar la autoestima y, además, esta intervención ha sido puesta en práctica, evaluada y analizada minuciosamente.

374. Asimismo, queda demostrado que la dramatización es una metodología muy útil para desarrollar la autoestima en el alumnado, pues mejora aspectos integrales y necesarios en el niño para formar un autoconcepto ajustado.

375. Además, a lo largo de nuestro marco teórico hemos conseguido llevar a cabo un análisis exhaustivo sobre el término de autoestima, investigando su definición, antecedentes, importancia e influencia en Educación Infantil. En esta parte teórica, también han quedado reflejadas las diferencias y similitudes que tiene con el autoconcepto a través de la información aportada por diversos autores expertos en la temática.

376.

7. CONCLUSIONES

377. A raíz del análisis de resultados podemos determinar que la dramatización sí es un recurso idóneo para trabajar la autoestima en Educación Infantil, pues ayuda a mejorar el conocimiento de sí mismo y a comprender las posibilidades y limitaciones propias abordando una educación integral donde se desarrollan aspectos físicos, gracias al movimiento; aspectos emocionales y afectivos, mediante la expresión de sentimientos e ideas; aspectos intelectuales, utilizando diferentes tipos de lenguajes y desarrollando la creatividad; y aspectos sociales a través del trabajo en grupo y la cooperación.

378. Por tanto, la propuesta elaborada ha servido para mejorar a pequeña escala la autoestima de los niños de Educación Infantil, lo que se ha reflejado en evaluaciones mayoritariamente positivas y en el apartado anteriormente expuesto, encontrando niños que a lo largo de las sesiones han ido desinhibiéndose y disfrutando de forma progresiva.

379. Consideramos también que un ambiente seguro y de confianza es esencial para favorecer el aprendizaje y el aumento de autoestima en el alumnado, por lo que la maestra es una pieza clave en la propuesta y debe ser capaz de guiar y solventar todos aquellos problemas que puedan ir surgiendo a lo largo de la intervención, utilizando todas aquellas estrategias necesarias para el fomento de un buen autoconcepto, de tal forma que deberán tener altas expectativas hacia el alumnado, valorar sus esfuerzos, reforzar todas las actitudes positivas, etc.

380. Por otro lado, hemos de puntualizar que la propuesta elaborada debería ser continuada en el tiempo para poder observar avances mayores y satisfactorios en todos los niños, pues sólo de esta forma provocaremos cambios profundos en el alumnado y conseguiremos un desarrollo positivo en cuanto a la consecución de una alta autoestima se refiere. El proceso es largo, por lo que no podemos reducirlo a intervenciones puntuales y distanciadas en el tiempo, sino que debe presentarse dentro de nuestros objetivos de programación y ser trabajado diariamente.

381. Respecto a la propuesta llevada a cabo, afirmamos que ha sido un trabajo gratificante donde hemos visto a los niños disfrutar y pasarlo bien. Creemos que la

novedad de la propuesta ha creado gran motivación en ellos, además de utilizar una metodología que se ajusta a edades tempranas donde los niños necesitan moverse, hablar, demostrar su creatividad.

382. Sin embargo, no todo el proceso ha sido fácil, pues en la puesta en práctica de las sesiones hemos tenido que ser flexibles, cambiar aspectos rápidamente y adecuarnos a las necesidades de los niños en el momento, así como resolver aquellos conflictos que surgían fruto del egocentrismo y de la falta de empatía. También hemos tenido algún que otro problema con el tiempo porque en algunas sesiones tuvimos que suprimir variantes para adecuarnos al mismo, y en otras nos alargamos más de lo programado, por lo que deberíamos haber intentado tener un mayor control en este aspecto.

383. A nivel personal, la elaboración de este trabajo nos ha permitido indagar y corroborar de forma teórica la importancia de un aspecto que siempre hemos considerado importante, por lo que creemos que la educación debe dejar un espacio para la mejora de la autoestima en el alumnado, pues a raíz de ella la persona confiará en sí misma y será impulsada a realizar cualquier cosa que se proponga. Además, la puesta en práctica de la intervención nos ha servido para adquirir gran cantidad de experiencias, habilidades y capacidades, así como para utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de toda la carrera en la resolución de aquellos problemas que nos han ido surgiendo, de tal forma que hemos ganado multitud de competencias docentes.

384.

8. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL TRABAJO

385. A pesar de que nuestro estudio nos ha permitido analizar resultados y extraer conclusiones, debemos presentar las limitaciones que encontramos en el mismo y que podrían ser tenidas en cuenta como propuesta de mejora para futuros estudios:

386. En primer lugar y como ya hemos mencionado, el tiempo de nuestro trabajo ha supuesto una limitación, pues los resultados obtenidos no son significativos y,

a pesar de haber observado una pequeña evolución, si extendiésemos la propuesta en el tiempo podríamos observar progresos mucho más fiables y completos.

387. Asimismo, el número de sesiones no ha sido muy amplio, por lo que en caso contrario se hubiesen podido poner en práctica gran cantidad de variantes, continuando con la exploración y pudiendo investigar sobre qué tipo de actividades y recursos dentro de la dramatización favorecen en mayor medida el desarrollo de la autoestima.

388. Por otro lado, ha existido dificultad a la hora de encontrar espacios adecuados para nuestra intervención. El colegio en el que nos encontrábamos dispone de dos salones muy demandados por todas las clases, por lo que tuvimos que adaptarnos a las aulas disponibles, utilizando el de música e incluso en una de las sesiones el aula habitual. Por ello, esta intervención debe ser llevada a cabo en un centro donde se puedan coordinar los días programados con el uso de un espacio amplio.

389. Por último, queremos reseñar que la puesta en práctica de nuestra propuesta en un aula concreto, de un centro concreto y de una ciudad concreta limita enormemente la validez de nuestro análisis, por lo que la intervención debería ser llevada a cabo en diferentes contextos para comprobar si realmente sería viable en todos ellos o qué tipos de dificultades encontramos en cada uno.

390.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

391. Acaro, D. P. (2017). *El abrazo diario y la autoestima de los niños y niñas de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Ambato*. Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua, Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/24842>
392. Aguilar, M.C. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. Madrid: Dykinson.
393. Alcántara, J. A. (1996). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.

394. Avia, M. D. (2007). Competencias para la autoestima y el ajuste personal. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 36-38.
395. Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
396. Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
397. Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría. Medición. Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ediciones Ega.
398. Cervera, J. (1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Editorial Cincel.
399. Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
400. Decreto 122/2007, de 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
401. Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿cómo desarrollarla?*. Madrid: Narcea.
402. Galán, S. (2016). *Evaluación del autoconcepto en la etapa de Educación Infantil (3-6 años)* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/20670>
403. García-Bacete, F. J., García-Castelar, R., Villanueva, L. y Doménech, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 9(7), 113-126. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159954>
404. Gil-Bartolomé, M. M. (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
405. González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>

406. L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
407. Lacárcel, B. (2011). La dramatización en Educación Infantil para la mejora de la innovación educativa. *Aula del Pedagogo*, (4), 1-8. Recuperado de:
<http://www.auladelpedagogo.com/2011/02/la-dramatizacion-en-educacion-infantil-para-la-mejora-de-la-innovacion-educativa/>
408. Lara, L. (2012). Cantar la autoestima. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 1-10.
409. Laporte, D. (2006). *Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica con niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
410. Loperena, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/311/31111811006.pdf>
411. Montesinos, M. J., Ruiz, M. I. y Vicente, F. (2009). Socialización familiar y autoconcepto en niños de 2-3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 185-198. Recuperado de:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen1/INFAD_010121_185-198.pdf
412. Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
413. Notario, A. I. (2014). *Autoconcepto, una propuesta de intervención* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7838/1/TFM-G%20341.pdf>
414. Osoro, K. (1999). Autoestima, autonomía y responsabilidad. *Cuadernos de pedagogía*, 284, 86-89.
415. Perpiñan, S. (2013). *La salud emocional en la infancia*. Madrid: Narcea.
416. Polaino-Llorente, A. (2000). Una introducción a la psicopatología de la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 105-136. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000120105A/17075>

417. Prieto, E. (2014). *La influencia de la expresión artística en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de:
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7242/1/TFG-G%20716.pdf>
418. Renoult, N., Renoult, B. y Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea.
419. Rodríguez, E. (2015). Caso clínico: relación entre el nivel de autoestima y el desarrollo infantil del niño. *TOG*, 12(22), 1-9. Recuperado de:
<http://www.revistatog.com/num22/pdfs/caso4.pdf>
420. Sánchez-Moros (2015). *Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Soria, España. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15438/1/TFG-O%20668.pdf>
421. Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem*, 39, 37-47.
422. Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.
423. Sinovas, L. (2014). *Autoestima: pautas y propuestas para la mejora de la autoestima en el alumnado de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7271/1/TFG-G%20733.pdf>
424. Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
425. Tranche, J. L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de pedagogía*, 241, 45-47.
426. Vallés, A. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: EOS.
427. Vargas, J.A. y Oros, L.B. (2011). Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(3), 235-244. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Jael_Vargas_Rubilar2/publication/265013798_La_autoestima_positiva_su_promocion_desde_el_ambito_familiar/links/5730dc3308ae100ae5574802.pdf

428. Vázquez, C. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo de programas para el desarrollo de la autoestima en niños de 5 años* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19759/1/TFG-G%201976.pdf>

429.

430.

10. ANEXOS

431. Anexo 1: Canciones relacionadas con la autoestima

- Vivir mi vida – Marc Anthony
- Color Esperanza – Diego Torres
- Busca lo más vital – El libro de la selva
- Sonrisa – Ana Torroja
- Sin miedo – Rosana
- Buenos días, mundo – Rosana
- Soy feliz – Ricardo Montaner

432. Anexo 2: Recursos para la sesión 2

433.

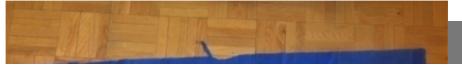


Caretas de animales

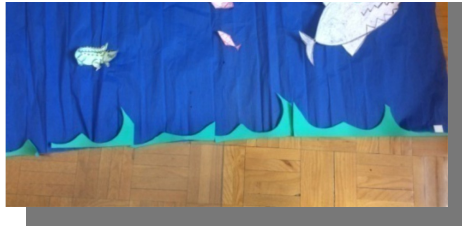
434.



435.



Recursos para ayudar con las representaciones



436.

437. Anexo 3: Cuento “El león que creía ser oveja”

438. Hace mucho tiempo una mamá oveja encontró un cachorro de león abandonado. Al verlo tan solito, la mamá oveja decidió acogerlo y criarlo con sus hijos corderos. El pequeño león estaba tan a gusto con los corderos que creció pensando que él también era uno de ellos.

439. Cuando el león se hizo mayor siguió viviendo entre las ovejas y los corderos como uno más del rebaño, comportándose igual que lo hacían ellos. Las demás ovejas sabían que él era diferente, pero lo habían aceptado.

440. El león pastaba con las ovejas, dormía con las ellas e incluso emitía unos sonidos muy parecidos a los balidos de las ovejas.

441. Un día apareció por allí un gran león, viejo y sabio, dispuesto a lanzarse sobre las ovejas para llevarse una para la cena. Mientras analizaba escondido en la distancia cuál era la oveja más lenta y, por lo tanto, la más fácil de cazar, el viejo león vio a un león joven pastando entre ellas.

442. El viejo león no salía de su asombro. ¡Se le veía tan tranquilo entre las ovejas, que no se lo podía creer! Después de pensarlo unos segundos, el viejo león decidió ir a por el león joven a ver qué pasaba.

443. Cuando las ovejas vieron llegar al león se asustaron y salieron corriendo. El joven león hizo lo mismo. El león viejo corrió tras él hasta que consiguió pararlo.

- Por favor, no me hagas daño. No soy más que una débil oveja -dijo el joven león.

444. El león viejo comprendió que aquel león no sabía lo que realmente era.

- Si vienes conmigo hasta aquel estanque prometo no hacerte daño a ti ni a tus hermanas.

445. El león joven aceptó el trato y fue hasta el estanque.

- Acercáte a mi lado y mira el agua -dijo el león viejo.

446. El león joven hizo lo que le pidió el león viejo.

- ¿Qué ves en el agua? -preguntó el león viejo.

447. El león joven se asustó.

- ¡Dos leones! -gritó-. ¿Dónde estoy yo?

- Mira bien -dijo el león viejo-. Somos tú y yo.

448. El león joven se miró fijamente. Entonces, una especie de fuerza interior le recorrió todo el cuerpo y emitió un feroz rugido.

- ¡Soy un león! -dijo.

449. En ese momento, toda la debilidad que el león había sentido por creerse oveja, desapareció. Desde entonces, el león se sintió poderoso. Pero no abandonó a su familia de ovejas, sino que se quedó con ellas para cuidarlas y protegerlas, como hizo su mamá oveja con él cuando lo adoptó siendo un cachorro.

450. Anexo 4: Evaluación del aprendizaje del alumnado

451. Ejemplo de anecdotario. Sesiones 1 y 2

452. Sesión 1

453. *Alumno 1*: se enfada. No acepta que el pañuelo sea llevado por otros y quiere ser el protagonista.

454. *Alumno 2*: pasa el pañuelo corriendo a otro niño, sin realizar ningún gesto.

455. *Alumno 3*: comienza la sesión sin querer participar por timidez, pero termina desinhibiéndose.

456. *Alumno 4*: participa activamente y disfruta.

457. *Respuestas a la asamblea*: me gusta ser protagonista porque me siento importante, me ha gustado el gesto de G, me lo he pasado bien, me ha gustado llevar el pañuelo porque los demás hacen lo que yo quiero...

458. Sesión 2

459. *Alumno 1*: hoy no se enfada. Participa más activamente y disfruta.

460. *Alumno 2*: continúa con timidez. Debe intentar superarla.

461. *Alumno 3*: vuelve a comenzar la sesión poco participativo, pero rápido cambia de opinión. Cooperar con los compañeros aunque demanda un papel secundario.

462. *Alumno 4*: sigue participando y coopera con sus compañeros.

463. *Respuestas a la asamblea*: lo que más me ha gustado ha sido la pasarela, he pasado con mi amigo, me he sentido bien, no me ha gustado porque F no me dejaba ser el personaje principal, he entendido lo que quería decirnos cada grupo porque lo han hecho bien...

464. Lista de control grupal

465. CLAVES: S = Sí N = No Av = A veces











466.	DATOS: Intervención “Aprendiendo a quererme”									
467.										
468.	FECHA: 28/04/2017									
469.										
470.	Nombre alumno/a	471. A	472. B	473. C	474. D	475. E	476. F	477. G	478. H	479. I
480.	Realiza movimientos y gestos novedosos utilizando todo el cuerpo	481. S	482. A	483. S	484. Av	485. N	486. S	487. Av	488. S	489. A
490.	Coordina gestos y movimientos adecuadamente	491. S	492. S	493. S	494. Av	495. N	496. S	497. S	498. S	499. S
500.	Emite respuestas espontáneas	501. A	502. A	503. S	504. S	505. Av	506. S	507. Av	508. S	509. S
510.	Sabe expresar y reconocer emociones y sentimientos	511. A	512. S	513. S	514. S	515. Av	516. S	517. S	518. S	519. S
520.	Se muestra desinhibido	521. S	522. A	523. S	524. Av	525. Av	526. S	527. N	528. S	529. S
530.	Disfruta de las relaciones interpersonales	531. S	532. S	533. S	534. Av	535. S	536. S	537. S	538. S	539. S
540.	Participa de forma activa	541. S	542. S	543. S	544. Av	545. S	546. S	547. Av	548. S	549. S
550.	Coopera estrechamente con sus compañeros	551. S	552. S	553. A	554. Av	555. S	556. S	557. S	558. S	559. S
560.	Respeto las normas y reglas	561. S	562. S	563. S	564. S	565. S	566. S	567. S	568. A	569. S
570.	Aporta ideas y soluciones al grupo	571. A	572. A	573. S	574. Av	575. Av	576. S	577. Av	578. S	579. S
580.	Utiliza y explora todo el espacio	581. S	582. S	583. S	584. S	585. Av	586. S	587. Av	588. S	589. A
590.	Reconoce y representa diferentes animales	591. S	592. S	593. S	594. Av	595. S	596. S	597. S	598. S	599. S
600.	Resuelve los conflictos de forma pacífica	601. S	602. S	603. S	604. Av	605. S	606. S	607. S	608. A	609. S
610.	Domina el lenguaje oral para expresar ideas y sentimientos	611. S	612. S	613.	614. S	615. Av	616. S	617. S	618. S	619. S
620.	Utiliza una pronunciación clara y una entonación correcta	621. A	622. S	623.	624. S	625. N	626. S	627. Av	628. S	629. A

630. Observaciones				634. Le cu est a co m pr en de r qu e no sie m pr e se rá lo qu e él qu ier a	635. Ha	636.	637. Pre	638.	639.
--------------------	--	--	--	---	------------	------	-------------	------	------

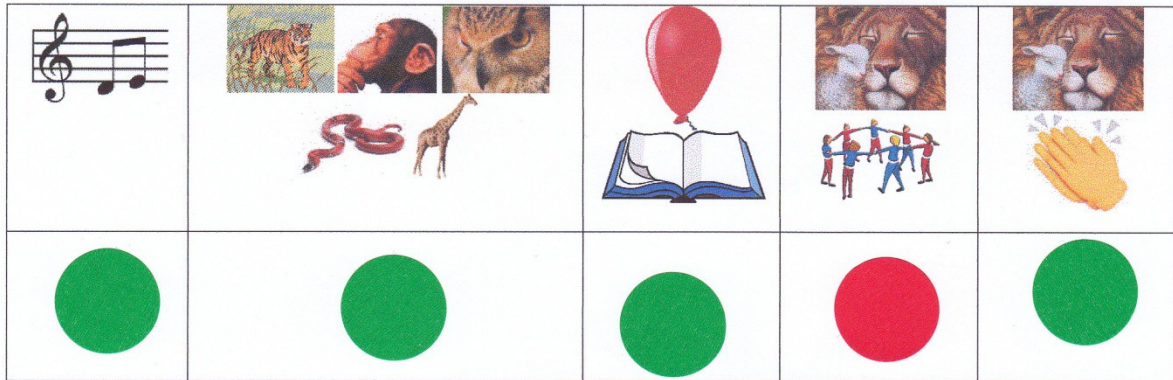
640.

641. **Muestra de cuestionarios para el alumnado**

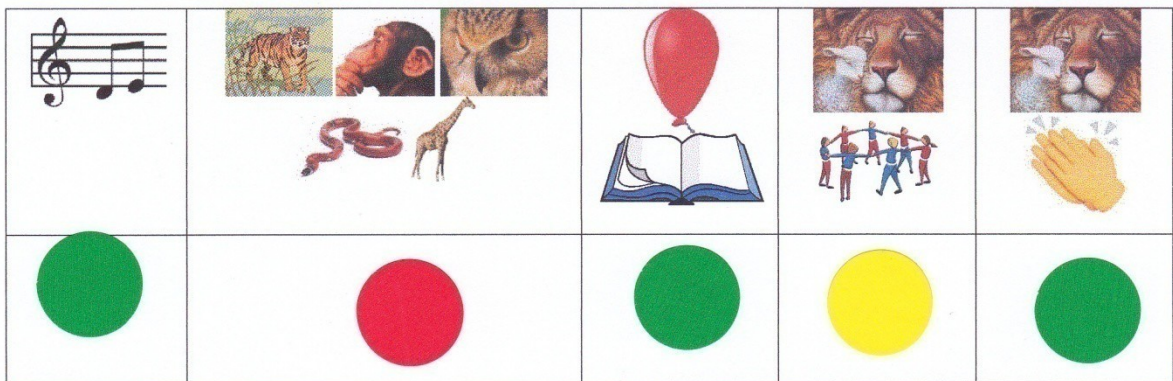
642.

643.



644.



645.

646.

647.

648.

649. Anexo 5: Evaluación de mi práctica docente

650. **Ficha de autoevaluación con escala numérica del 1 al 5**

651. Competencia docente	652. 1 al 5	653. Observaciones
654. Doy información clara y breve 655.	656. 4	657. Considero que entienden bien todas las explicaciones, aunque quizá alguna haya sido un poco larga.
658. Recuerdo las reglas y normas 659.	660. 4	661. Antes de casi todas las sesiones he recordado lo que debían y no debían hacer, aunque las últimas he considerado innecesario recordarlo porque los niños se las sabían perfectamente.
662. Fomento la actividad motriz 663.	664. 5	665. En todo momento he intentado el movimiento, la gestualización y la expresión corporal, realizando pequeños ciclos de reflexión acción y motivando a los niños a ello.
666. Hago hincapié en la expresión y comunicación de emociones y sentimientos	667. 5	668. Igual que en el apartado anterior, considero que tanto en las explicaciones como a lo largo de las actividades y en las asambleas se ha reflexionado e intentado fomentar y mejorar la expresión corporal y oral.
669. Clima del aula 670.	671. 4	672. En general ha sido un clima muy positivo, donde el alumnado ha estado participativo, motivado y cómodo, aunque ha existido algún conflicto debido al egocentrismo de estas edades.
673. Fomento la cooperación 674.	675. 5	676. La mayoría de actividades son buenas para fomentar la cooperación. Asimismo, en las actividades grupales he pasado por cada grupo para revisar que todos estuviesen participando.
677. Atiendo a la diversidad 678.	679. 5	680. La intervención en sí es muy adecuada para incluir a todo el alumnado, pues se adapta perfectamente a los diferentes niveles. Además, he permanecido atenta para que ningún niño se descolgase de las actividades.

681.

682.

683.

684.

685.

686.

687.

688.

689.

690. Anexo 6: Coevaluación. Fichas de observación

691. Ficha de observación. Sesión 1

692. **Nombre del observador:** Lucía Trujillo Berzal

693. **Fecha:** 17/04/2017

694. TIEMPO	695. NARRADO DEL GRUPO	696. NARRADO DE LA PERSONA OBSERVADA
697. 12:31	698. Hacen un círculo.	699. Ayuda a organizar al grupo.
700. 12:32	701. Se sientan en el suelo y escuchan las indicaciones de la profesora.	702. Explica la actividad de dramatización: “el pañuelo”. Comienza actuando de guía y modelo exponiendo algunos ejemplos de movimiento.
703. 12:35	704. Participan todos los niños en el juego mientras se van pasando el pañuelo a quienes ellos consideran. El tiempo que invierte cada niño en su protagonismo es decisión propia. Tienden a juntarse en los desplazamientos en un círculo.	705. Motiva a que se utilicen todo el espacio participando activamente. El feedback es constante. 706. Busca que los movimientos de los niños sean distintos.
707. 12:41	708. Hacen una fila para ponerles un gomets. Hablan con los compañeros sobre el color que les ha tocado.	709. Pone gomets de color rojo o azul en las manos de los alumnos aleatoriamente.
710. 12:45	711. Se ponen por parejas buscando a un compañero que tenga otro	712. Levanta las manos para captarles la atención. Pide que se pongan por

	<p>color al suyo. Escuchan las explicaciones de la profesora para la siguiente actividad.</p>	<p>parejas según los gomets. De manera que haya un niño con pegatina azul y el otro con la roja.</p> <p>713. Actividad: primero baila solo el niño del gomet azul y el compañero debe imitar los movimientos. Utiliza ejemplos para apoyar la explicación.</p>
<p>714. 12:47</p>	<p>715. Comienzan a hacer movimientos por todo el espacio y les imitan sus respectivos compañeros. Una de las niñas que tiene el papel de inventarse los gestos, se queda quieta y es la compañera la que intenta motivarla sin éxito.</p>	<p>716. Participa con uno de los niños puesto que son impares.</p> <p>717. La profesora se da cuenta de la situación e intenta motivar a la niña aunque los resultados siguen siendo los mismos.</p>
<p>718. 12:53</p>	<p>719. Parada de reflexión.</p>	<p>720. Pide que comenten por qué no se mueven.</p>
<p>721. 12:57</p>	<p>722. Los niños de la pegatina azul son ahora los que imitan a los que tienen la pegatina roja.</p> <p>723. Las niñas que antes no se movían, ahora sí lo hacen puesto que el rol ha cambiado.</p>	<p>724. Explica el cambio de rol.</p> <p>725. Participa con el mismo niño de antes mientras motiva a los demás.</p>
<p>726. 13:02</p>	<p>727. Buscan a otro compañero distinto al anterior. No les resulta complicado hacerlo y tardan poco en hacerlo.</p>	<p>729. Pide a los niños que cambien de compañero. Se vuelven a establecer los roles.</p>

	728. Repiten la actividad.	
730. 13:08	731. Hacen un corro de pie y cogidos de la mano. Escuchan las explicaciones de la profesora. 732. Van dando las ideas y gestos aquellos que quieren hacerlo (por orden) y se van sumando unos a otros. Son 5 los gestos que se realizan en cada agrupamiento.	733. Cambio de actividad: “nos inventamos un baile”. Hace que el alumnado participe desde el principio y pide colaboración en aquellos que quieran hacerlo.
734. 13:11	735. Bailan la canción con los gestos que se han ido creando.	736. Pone la música y ejerce de guía mientras participa activamente.
737. 13:15	738. Comentan si les ha gustado o no. Participan gran parte de los niños levantando la mano.	739. Asamblea final. Hace preguntas para saber cómo se han sentido, si les ha gustado, etc.
740. 13:17	741. Finaliza la sesión.	742. Finaliza la sesión.

743.

744. **Ficha de observación. Sesión 2**

745. **Nombre del observador:** Carlos Manzanares Lafuente

746. **Fecha:** 18/04/2017

747. TIE M P O	748. NARRADO DEL GRUPO	749. NARRADO DE LA PERSONA OBSERVADA
750.	751. Se colocan en	752. Coloca a los alumnos

9:45	círculo mientras escuchan música de fondo y la maestra les empieza a introducir en la sesión	en círculo, pone música de fondo y empieza a introducir a los alumnos en la sesión a través de preguntas, tipo ``¿Os acordáis lo que estuvimos trabajando el día anterior?''
753. 9:50	754. Comienza la primera actividad ``pasarela de animales''. Los alumnos con llevan puesta una máscara con el rostro de un animal y pasan por una pasarela hecha con una cuerda. Al pasar por la pasarela imitan al animal que representan. Hay alumnos que les cuesta representar por su propia timidez. 755.	756. Explica la actividad despacio y con claridad, gesticula mucho para ayudar a los alumnos a comprender mejor. También les coloca las máscaras, ya que son muy pequeños para ponérselas solos. 757. Durante el transcurso de la actividad está muy activa motivando a los alumnos a participar y proporcionándolos ideas.
758. 10:07	759. Los alumnos agrupados por rincones y temáticas (leones en un rincón, serpientes en otro, osos en otro..., trabajan en la representación de sus roles en una pequeña historia adjudicada por la maestra.	760. Coloca a los alumnos por rincones y explica la actividad que tienen que hacer. Va pasando por los rincones para asignarles la historieta que tienen que representar, también les da ideas y resuelve los conflictos que van surgiendo.
761. 10:12	762. Los alumnos comienzan a trabajar en la actividad. Algunos se	763. La maestra guía la actividad. Pasa de grupo en grupo para ayudar, sugerir

	<p>pierden o cansan con facilidad y se dispersan. Pero sus compañeros o la maestra les reconduncen.</p>	<p>ideas, reconducir conductas y motivar a los alumnos. Muy activa en todo momento.</p> <p>764. Reparte materiales para ayudar a los niños a representar</p>
<p>765. 10:33</p>	<p>766. Los alumnos se sientan todos juntos frente a la pared, donde de grupo en grupo van saliendo a representar. De manera general los alumnos son capaces de atender y ver las representaciones de los compañeros. Uno de los grupos apenas es capaz de representar debido a la vergüenza que les da ser observados.</p>	<p>767. La maestra pasa a segundo plano, dando todo el protagonismo a los alumnos, eso sí, en todo momento les motiva y les anima a representar, a la vez que resuelve cualquier problema de conducta que surge durante las representaciones.</p>
<p>768. 10:51</p>	<p>769. Los alumnos acaban de representar y participan en una asamblea dirigida por la maestra.</p>	<p>770. La maestra dirige una asamblea, en las que pregunta a los alumnos si les ha gustado o no les ha gustado la representación.</p>
<p>771. 10:55</p>	<p>772. Los alumnos se colocan en fila y salen del salón verde</p>	<p>773. La maestra coloca a los alumnos en fila y recoge el material. Sale del salón verde con los alumnos e intercambia opiniones sobre la sesión con el observador.</p>

774.

775.

776.

777.

778. **Ficha de observación. Sesión 3**

779. **Nombre del observador:** Lucía Trujillo Berzal

780. **Fecha:** 20/04/2017

781. TIEM P O	782. NARRADO DEL GRUPO	783. NARRADO DE LA PERSONA OBSERVADA
784. 13:05	785. Sentados en corro escuchan la explicación de la actividad. 786. Participan activamente en el juego. A determinados niños les cuesta hablar. 787. Algunos niños han optado por decir cosas relacionadas con el físico y otros con su personalidad o lo que hacen con ese niño del que hablan. Una de las niñas en lugar de decir algo sobre la otra compañera, ha expresado un “te quiero”. 788. Al final de la actividad algunas expresiones se repetían.	789. Incluye a todos los niños en el círculo que realizan de forma que ninguno se queda fuera de él. Explica el “juego de las palabras bonitas”. 790. Da apoyo cuando no saben qué decir o no hablan. Motiva a la creatividad.
791. 13:19	792. Cambio de actividad. Hacen un círculo de pie. Escuchan atentos al relato del cuento. Realizan las acciones que va contando la historia. Se mueven por todo el espacio y	793. Cambio de actividad. Explica que se van a inventar un cuento entre todos.

	<p>participan continuando el relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niño 1: va al colegio y se dio cuenta de que no tenía zapatos y se fue corriendo a casa. Se los puso... - Niño 2: se fue corriendo al colegio. 	
794. 13:26	795. Se relajan y se agrupan.	796. Parada para organizar al grupo.
797. 13:27	798. Continúan la historia. <ul style="list-style-type: none"> - Niño 3: hace la ficha mal y la profesora le regaña. - Niño 4: Manolito se olvidó llevar el bocata y fue a su casa a por él. - Niño 5: volvió al colegio, cogió la mochila y se fue al comedor. - Niño 6: quería un tenedor y un cuchillo pero la monja le dijo que no tenía. 	799. Escucha a los niños y realiza los movimientos y gestos con ellos.
800. 13:35	801. Finaliza la actividad. Se colocan en un corro para hacer la asamblea final. Hablan de sus emociones. 802. Respecto a la segunda actividad manifiestan que son conscientes de que algunos no lo hacían bien ni escuchaban.	803. Les pregunta por las actividades. Si les ha gustado o no, cómo se han sentido, qué han hecho, etc.
804. 13:39	805. Finaliza la sesión.	806. Finaliza la sesión.

807.

808. Anexo 7: Evaluación de la propia intervención

809. Ficha de autoevaluación con escala verbal

810. Criterios de evaluación del proceso de enseñanza	811. Sí	812. No	813. Observaciones
814. Los objetivos son flexibles,	815.	816.	817.

	pudiendo ser alcanzados por todos los alumnos	X		
818.	Las actividades son motivadoras y lúdicas	819. X	820.	821.
822.	Se ofrece la oportunidad de experimentar activamente	823. X	824.	825.
826.	Las actividades se ajustan al tiempo programado	827.	828. X	829. He requerido más tiempo en algunas sesiones porque los niños lo demandaban.
830.	La organización espacial y los materiales son los correctos	831. X	832.	833. Se procura la utilización de poco material para que la intervención sea adaptable a todo tipo de contextos.
834.	Agrupamientos variados	835. X	836.	837.

838.

839.