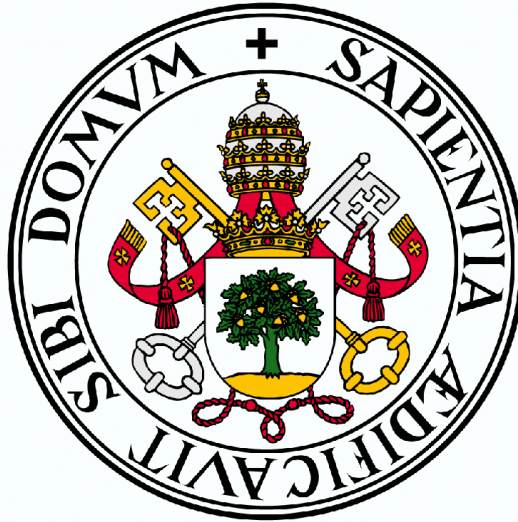


TRABAJO FIN DE GRADO



**UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA
EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA COMO RECURSO PARA
FAVORECER LA COMUNICACIÓN Y LAS
RELACIONES SOCIALES DE UNA NIÑA
CON DIFICULTADES DEL LENGUAJE**

Grado Maestro de Educación Primaria

Facultad de Educación de Segovia

Universidad de Valladolid

Autor: Irene García García

Tutor académico: Darío Pérez Brunicardi

Curso académico: 2013/14

RESUMEN

Este estudio de caso plantea la Expresión Corporal como recurso terapéutico en una niña que presenta dificultades del lenguaje. Este tipo de dificultades le originan actitudes de timidez e inseguridad que repercuten en su comunicación y su relación social. Se ha puesto en marcha un programa de actuación cuyo contenido principal es la Expresión Corporal, el cual ha permitido una observación completa de la niña y la evolución, tanto en el contexto del programa como en el resto de contextos, de sus actitudes sociales y comunicativas.

ABSTRACT

This case study raises the Corporal Expression as a therapeutic resource in a child who has language difficulties. Her difficulties cause shyness and insecurity attitudes that affect her communication and social relationships. It has launched an action programme whose main content is the Corporal Expression, which has allowed a complete observation of the child and her evolution in social attitudes and communication in the programme's context and in other contexts.

PALABRAS CLAVE

Expresión Corporal / Corriente terapéutica / Dificultades o alteraciones del lenguaje / Estudio de caso / Programa de actuación.

KEYWORDS

Corporal Expression / Therapeutic movement/ Language difficulties / Case Study / Action programme

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	P. 6
2. OBJETIVOS.....	P. 6
2.1. OBJETIVO PRINCIPAL.....	P. 6
2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS.....	P. 6
3. JUSTIFICACIÓN.....	P. 5-11
3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	P. 5
3.2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR.....	P. 5-6
3.3. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL.....	P. 8-11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	P. 12-2
4.1. EXPRESIÓN CORPORAL.....	P. 12-16
4.2. LOGOPEDIA ESCOLAR.....	P.16-20
4.3. LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO RECURSO TERAPÉUTICO EN LAS ALTERACIONES DEL LENGUAJE.....	P. 20-22
5. METODOLOGÍA.....	P. 23-32
5.1. PRESENTACIÓN DEL CASO.....	P. 23-24
5.2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	P. 24-25
5.3. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS.....	P. 26
5.4. CATEGORIZACIÓN.....	P. 26-27
5.5. ANÁLISIS.....	P. 28
5.6. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN.....	P. 28-32
6. RESULTADOS.....	P. 33-43
6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	P. 31-41
6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y DE INTERRELACIÓN DE CATEGORÍAS.....	P. 41-43
7. CONCLUSIONES.....	P. 44

8. PROPUESTAS DE MEJORA, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES.....	P. 45-46
8.1. OPORTUNIDADES.....	P. 45
8.2. LIMITACIONES.....	P.45
8.3. PROPUESTAS DE MEJORA.....	P.45-46
9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	P.46
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	P.47-49
ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DEL INFORME DEL 2º TRIMESTRE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.....	P. 50-52
ANEXO II: ENTREVISTAS.....	P. 53

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°1: RELACIÓN DEL TRABAJO CON LOS OBJETIVOS DEL TÍTULO..	P.8
TABLA N°2: RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO.....	P. 9
TABLA N°3: RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO. MÓDULO D EFORMACIÓN BÁSICA.....	P. 10
TABLA N°4: RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO. MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR.....	P. 10
TABLA N°5: RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO. MÓDULO OPTATIVIDAD.....	P. 11
TABLA N°6: TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN.....	P. 26
TABLA N°7: ENTREVISTAS.....	P. 53

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA N°1: RELACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL CON LAS DIFICULTADES O ALTERACIONES DEL LENGUAJE.....	P. 22
FIGURA N°2: CATEGORÍA 1 Y SUS RESPECTIVAS SUBCATEGORÍAS.....	P. 26

FIGURA N°3: CATEGORÍA 2 Y SUS RESPECTIVAS SUBCATEGORÍAS.....	P. 27
FIGURA N°4: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA. PÁGINA 11.....	P. 33
FIGURA N°5: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA. PÁGINA 2.....	P. 34
FIGURA N°6: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (26 MARZO). PÁGINA 12.....	P. 35
FIGURA N°7: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (2 ABRIL). PÁGINA 26.....	P. 35
FIGURA N°8: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (26 ABRIL). PÁGINA 35.....	P.36
FIGURA N°9: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (30 ABRIL). PÁGINA 38.....	P. 37
FIGURA N°10: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (7 MAYO). PÁGINA 43.....	P. 37
FIGURA N°11: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA. PÁGINA 57.....	P. 38
FIGURA N°12: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA. PÁGINA 54.....	P. 38
FIGURA N°13: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (12 MARZO). PÁGINA 4.....	P. 39
FIGURA N°14: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (8 MAYO), PÁGINA 47.....	P. 40
FIGURA N°15: FRAGMENTO DEL CUADERNO DE CAMPO DE LA INVESTIGADORA (11 ABRIL). PÁGINA 32.....	P. 41
FIGURA N°16: PRIMERA RELACIÓN HORIZONTAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	P. 41
FIGURA N°17: SEGUNDA RELACIÓN HORIZONTAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	P. 42
FIGURA N°18: TERCERA RELACIÓN HORIZONTAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	P. 43

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Final de Grado consiste en un estudio de caso sobre una niña de 7 años que cursa 2º de Primaria y que presenta dificultades del lenguaje, las cuales le ocasionan inseguridad en la expresión e interacción oral en el contexto de aula y en las relaciones con los demás, en concreto los adultos.

Se plantea una justificación teórica, basada en publicaciones, que ofrece una visión global del uso y puesta en práctica de la Expresión Corporal como herramienta terapéutica.

Se realiza una presentación del caso y se elabora un programa de actuación, cuyo contenido principal sea la Expresión Corporal, con el objetivo de ayudar a la niña en sus actitudes y relaciones sociales y de comunicación.

En las siguientes páginas, se expone la puesta en acción dicho programa y los resultados del mismo junto a la consecución de objetivos planteados.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

Analizar la utilidad terapéutica que puede tener la Expresión Corporal para ayudar a una niña de 2º de Primaria con dificultades del lenguaje, en lo referente al nivel actitudinal y de relación social.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Elaborar y poner en práctica un programa de actuación cuyo contenido principal sea la Expresión Corporal con un fin terapéutico: mejorar la relación y comunicación de la niña objeto de estudio con sus iguales y con los adultos.
- Observar las reacciones, comportamientos y actitudes de la niña durante el desarrollo de las actividades de expresión corporal a lo largo de todo el programa. Observar también si se produce algún cambio en las actitudes de la niña en el contexto del aula.
- Evaluar el programa de actuación y valorar la Expresión Corporal como herramienta terapéutica en este caso concreto.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

He elegido este tema debido al gran interés que me suscita el campo de la atención a la diversidad, en este caso en Educación Física. Saber ver y aprovechar la multidimensionalidad que nos pueden ofrecer los contenidos es algo que aportará al maestro gran cantidad de recursos perfectamente aplicables a su labor educativa.

La Expresión Corporal es un contenido que se está abriendo cada vez más camino en el ámbito escolar, por lo que quiero ampliar mi conocimiento respecto a este ámbito y sus múltiples aplicaciones.

La Expresión Corporal es, además de un contenido específico de la Educación Física, un banco de recursos aplicable a todas las áreas. En este trabajo se investigará sobre su aplicación terapéutica, ya que en el aula nos encontramos con multitud de problemas a los cuales se puede responder mediante la Expresión Corporal para una posible mejora.

Durante mi período de prácticas (Prácticum II) voy a tener acceso a las áreas de Educación Física, Lengua y Conocimiento del Medio de una clase de 2º de Primaria. Debido a la presencia de una niña en el aula que presenta ciertas dificultades del lenguaje, lo que origina una mayor resistencia a la participación en las clases desde un punto de vista de la expresión oral, realizaré un estudio de caso sobre sus actitudes, reacciones y desarrollo de estas durante las actividades de Expresión Corporal a lo largo del tiempo.

3.2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Desde un punto de vista curricular, se trataría de un estudio sobre la contribución de la Expresión Corporal en el desarrollo de la competencia lingüística, en tanto en cuanto se produzca una mejora en la expresión oral de la niña, y en el desarrollo de la competencia referente a la iniciativa y autonomía personal, en tanto en cuanto contribuya al desarrollo de la autoestima de la niña y al de sus habilidades sociales, sobre todo de conversación.

En relación con el área de Educación Física, la puesta en acción planteado en el caso se corresponde con el sexto objetivo del área: “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas” (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, p.43077).

El plan de acción planteado en el estudio de caso guarda relación con los siguientes contenidos curriculares del área de Educación Física referidos a 1º Ciclo:

Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento
- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse. (RD 1513/2006, p.43077)
-

3.3. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado tendrá relación con los siguientes objetivos que plantea el Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias):

Tabla nº1: Relación del trabajo con los objetivos del título.

OBJETIVOS	
Objetivo	Justificación
1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	El estudio de caso en el que consiste este trabajo pondrá de manifiesto la transversalidad de ciertos contenidos en Educación Primaria, en concreto el de la expresión corporal.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	El plan de actuación que se llevará a cabo con el caso sobre el que se realizará el trabajo, será diseñado, planificado y evaluado por mí, en colaboración con la tutora.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	El plan de actuación que se llevará a cabo con el caso sobre el que se realizará el trabajo, será diseñado, planificado y evaluado por mí, en colaboración con la logopeda.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	El diseño y desarrollo de los espacios de aprendizaje se realizarán atendiendo a la diversidad del alumnado, en concreto al caso sobre el que se realiza el estudio, promoviendo el respeto hacia las características de los demás así como la comprensión.

La elaboración del Trabajo de Fin de Grado tendrá relación con las siguientes competencias que los estudiantes del Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid deben desarrollar (RD 861/2010):

Tabla n°2: Relación del trabajo con las competencias generales del título.

COMPETENCIAS GENERALES	
Competencia	Justificación
1.a. Aspectos principales de terminología educativa	La terminología empleada en la realización del documento sobre el estudio atiende a la propia y característica del ámbito educativo.
1.b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.	Es preciso conocer este tipo de características, concretamente las referentes al caso en el que se basa el estudio.
1.c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.	Breve análisis del currículo de Educación Primaria y en concreto del de Educación Física para determinar en qué medida la Expresión Corporal es tratada.
1.d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.	Es preciso conocer y aplicar estos procedimientos y principios a la hora de elaborar el plan de actuación.
1.f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum	Es preciso tener en cuenta los fundamentos de la Educación Física.
2.c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procesos colaborativos.	El estudio de caso se basa en un problema educativo y una propuesta de intervención para el mismo.
2.d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.	En algunas fases de la elaboración del estudio de caso es necesaria la colaboración con otros docentes y especialistas.
3.a. Ser capaz de interpretar datos derivativos de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.	La elaboración del estudio de caso requiere un período de observación del contexto educativo, que se extraen datos para una posterior reflexión.
3.c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.	Para la elaboración del estudio de caso y su fundamentación teórica se requiere esta capacidad.
4.d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.	Para poder obtener información mediante la entrevista y poder coordinarse con otros especialistas, estas habilidades son necesarias.
5.d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.	Se trata de un trabajo de investigación-acción.
5.e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de la profesión.	El trabajo propone un plan de acción innovador.

Tabla n°3: Relación del trabajo con las competencias específicas del título. Módulo de formación básica.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA	
Competencia	Justificación
1. b. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	Para poder realizar un estudio de caso se han de conocer las características del alumno.
1. c. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, identificar disfunciones y colaborar en su tratamiento.	Identificación de los problemas que presenta el caso y propuesta de acción para colaborar en su tratamiento.
2. a. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.	El estudio y el plan de acción se llevarán a cabo desde una perspectiva orientada al respeto por la diversidad y a la transmisión de esta actitud a los alumnos.
2. b. Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.	Mediante este estudio se accede a un conocimiento general sobre los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos del caso en particular.
2. c. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	El caso sobre el que se realiza el estudio presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Mediante el plan de actuación se pretende una mejora de su relación social, lo cual contribuye a su integración
3. f. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.	La propuesta de acción que se incluye en el estudio de caso tiene rasgos innovadores
6. c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.	Para la elaboración del estudio de caso, sobre todo para la redacción de la fundamentación teórica, ha sido necesaria la búsqueda de información en fuentes primarias, secundarias y ordenadores.
9. a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.	Con el plan de acción se pretende que la niña en concreto desarrolle la autoestima personal y la capacidad de establecer relaciones de grupo.

Tabla n°4: Relación del trabajo con las competencias específicas del título. Módulo didáctico-disciplinar.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR	
Competencias	Justificación
12. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.	Mediante la orientación que adquiere la expresión corporal en este trabajo se contribuye a la formación, sobre todo, personal y social.
13. a. Conocer el currículo escolar de la educación física.	Breve análisis del mismo desde la perspectiva de la Expresión Corporal.

Tabla n°5: Relación del trabajo con las competencias específicas del título. Módulo optatividad. Materia: Educación Física.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: MÓDULO OPTATIVIDAD. Materia: Educación Física	
Competencia	Justificación
5. g. Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.	Al tratarse de un plan de acción basado en actividades de expresión corporal, se tratan estos fundamentos a lo largo del trabajo.
6. e. Saber detectar dificultades anatómico funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices.	Observación de indicios corporales y motrices que contribuyen a la detección de dificultades de relación social del caso.
6. f. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo-comunicativas.	Mediante la expresión corporal y en el plan de acción se pondrán en relación distintas áreas del currículo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. EXPRESIÓN CORPORAL

Para elaborar mi propia definición de Expresión Corporal he tenido en cuenta algunas definiciones de diversos autores:

Romero (1997) define la Expresión Corporal como: “la disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y/o estética basada en un concepto corporal global (conjunto de lo psicomotor, afectivo y cognitivo)” (p.2).

Para Stokoe (citado por Ortiz, 2002) la Expresión Corporal es: “el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo y el movimiento para mejorar el crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano (formación integral). Es una disciplina que libera energías” (p.23).

Harf & Stokoe (citado por Ortiz, 2002) definen la Expresión Corporal como: “el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo y el movimiento para expresar sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos, así como manifestar el estilo personal de cada individuo” (p.24).

Schinca (citado por Ortiz, 2002) considera la Expresión Corporal como:

El conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo y el movimiento para encontrar un lenguaje propio. Es una disciplina que parte de lo físico y conecta con los procesos internos de la persona canalizándolos a través de un lenguaje gestual creativo. (p.24)

Según Villada (1997), la Expresión Corporal es la capacidad del ser humano para exteriorizar deseos, sentimientos, pensamientos, emociones... de forma natural y espontánea y a través del cuerpo.

Quintana (1997) entiende la Expresión Corporal como un instrumento educativo más y la define como: “el conjunto de técnicas que permiten descubrir y utilizar los componentes expresivos del movimiento desarrollando el lenguaje del cuerpo” (p.24).

Santiago (1985) concibe la Expresión Corporal como “la manifestación en el cuerpo propio y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo” (p.21).

Estas definiciones seleccionadas son las que más se asemejan a mi concepto de Expresión Corporal, aportando cada una de ellas algún aspecto:

Para mí, la Expresión Corporal es una forma de expresión del ser humano que utiliza el cuerpo como herramienta transmisora. La Expresión Corporal es algo personal, propio de cada uno y, mediante ella, se puede llegar a conocer y transmitir emociones, pensamientos, sensaciones, se puede comunicar.

Corrientes de la Expresión Corporal

La Expresión Corporal puede llegar a desempeñar muchas funciones, dependiendo de la perspectiva que adopte y de su planteamiento.

Le Baron (citado por Ortiz, 2002) habla de cuatro corrientes de la Expresión Corporal atendiendo al área social que la utilice: corriente psicológica o psicoanalítica, corriente escénica o artística, corriente metafísica y corriente pedagógica.

- La corriente psicológica o psicoanalítica:

La Expresión Corporal es utilizada con una finalidad terapéutica. Su pretensión es la expresión del paciente, mediante el cuerpo, de lo que sucede en su interior (Ortiz, 2002).

Motos (citado por Ortiz 2002) sostiene que la corriente psicológica concibe la Expresión Corporal como una técnica al servicio del hombre para la mejor realización de sí mismo. Se busca en ella una liberación y un acercamiento a la realidad. No se puede enseñar ni aprender, cada uno ha de recurrir a su modelo interior.

- La corriente escénica, artística o profesional:

La Expresión Corporal en esta corriente es el fin. Se busca la trasmisión o comunicación al público de un mensaje por medio de personajes con sus ideas y pensamientos (Ortiz, 2002).

- La corriente metafísica:

Corpas, Toro & Zarco (citado en Ortiz, 2002) caracterizan a la Expresión Corporal en esta corriente como un conjunto de experiencias que pretenden llegar más allá de lo físico para llegar a los orígenes o a lo trascendente como superación de la finitud. Puede tratarse de una búsqueda de la naturaleza originaria o de la espiritual.

- La corriente pedagógica:

Es la corriente que se desarrolla en el medio escolar y que concuerda con las teorías psicopedagógicas predominantes y el marco institucional. Está orientada a la concienciación y máxima disponibilidad corporal del niño y a sus aprendizajes posteriores. Contribuye a la educación global del alumno desde su especificidad y relacionándose, interdisciplinariamente, con otras áreas (Ortiz, 2002).

La Expresión Corporal en la escuela y su función pedagógica

La Expresión Corporal ocupa un lugar importante en la escuela, desempeñando así una función pedagógica.

Sea lo que sea la Expresión Corporal, los que realizan con cierta asiduidad este tipo de actividad -especialmente los niños- se hacen más abiertos, más creativos, se desinhiben, se

relacionan más y mejor con los demás... incluso mejoran su comportamiento y rendimiento escolar. (Santiago, 1985, p.11)

La Expresión Corporal tiene un gran potencial educativo porque puede aportar aprendizajes e incidir sobre competencias a las que no es habitual llegar desde otras áreas de las que componen en currículum oficial (Bores, García & Martínez, 2007).

Monfort (1999) remarca: “el delicado tratamiento que requiere la Expresión Corporal y su importancia como instrumento educativo poseedor de unas características intrínsecas que nos permitirán aproximarnos a la afectividad de la persona, a sus sentimientos, motor de la inteligencia” (p.584).

Teniendo en cuenta la opinión de estos cinco autores, es indiscutible el valor que tiene la Expresión Corporal y las ventajas que puede aportar desde un punto de vista pedagógico, lo que incluye la necesidad de considerarla como contenido del currículum escolar.

En el ámbito de la Educación Física, la Expresión Corporal debe contribuir al desarrollo integral del individuo potenciando el conocimiento y desarrollo del lenguaje corporal a través de diferentes técnicas que favorezcan:

Revelar o exteriorizar lo más interno y profundo de cada individuo a través del cuerpo y el movimiento (sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos,...) es decir, expresar.

Reforzar la utilización del cuerpo y el movimiento como medios de comunicación (nos permite intercambiar mensajes), es decir, comunicar.

Y analizar el valor estético y artístico del cuerpo. (Ortiz, 2002, p.25)

Por tanto, la Expresión Corporal contribuye al desarrollo integral del alumno, utilizando técnicas que le permitan interactuar y comunicarse con los demás mediante el cuerpo.

Bores et al. (2007) abogan porque el lenguaje corporal cobre mayor importancia en la educación formal y el currículum explícito, aunque señalan que la posibilidad de que tener unos determinados contenidos para ser estructurados y organizados en paquetes de unidad estándar y fácilmente transmisibles, es una de las características que condicionan la selección de los mismos como contenidos escolares. Comentan la dificultad que tiene el estructurar la mejora de las posibilidades de relación corporal con uno mismo y con los demás en una serie de códigos y reglas válidas para todos, significando esto la pérdida de posibilidades para justificar su utilidad como contenido escolar y para tener un profesorado que los defienda y transmita.

Esta es quizás la razón por la que la Expresión Corporal no cobra la importancia que debería en el currículo de Educación Primaria.

La Expresión Corporal, por tanto, contribuye al desarrollo integral del individuo

La Expresión Corporal en el currículo de Educación Física en Educación Primaria

En el currículo de Educación Física en Educación Primaria aparece el tratamiento de la Expresión Corporal de manera explícita en la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, en los objetivos, en los criterios de evaluación y, por supuesto en los contenidos, más concretamente en el bloque destinado a la misma. En otros bloques de contenidos, como pueden ser el de El cuerpo: imagen y percepción o Habilidades motrices, se hacen referencias a la expresión corporal, aunque de manera más implícita (RD 1513/2006).

El trabajo de expresión corporal, por tanto, está presente en bastantes de las situaciones educativas, más concretamente en las de Educación Física.

De acuerdo con Ortiz (2002), mediante el bloque de contenidos de Expresión Corporal en Educación Física se abordará el lenguaje corporal que se produce de manera intencional. Un contenido específico a tratar será la búsqueda de la toma de conciencia y del análisis de los elementos del lenguaje corporal intencional.

El bloque destinado a la Expresión Corporal persigue, según el autor, el trabajo del lenguaje corporal intencional, aunque en los demás bloques de Educación Física y en otras situaciones y áreas se trabaje la comunicación con el cuerpo o la expresión con el mismo ya sea de manera intencional o no intencional.

Función comunicativa de la Expresión Corporal

“La “Expresión Corporal” es el medio que utiliza la “Comunicación” cuando se produce a través del cuerpo y el movimiento, desarrollándose pues, un lenguaje propio” (Ortiz, 2002, p.27).

Nacemos con la capacidad de expresarnos y, aunque no seamos conscientes de ello, nuestra presencia física nos convierte en emisores de información. A su vez, nuestra propia configuración humana nos permite ser receptores de las informaciones propias y ajenas. Estas dos notables características, junto a la inevitable interacción con uno mismo y la casi inexcusable relación con los demás, nos convierte en seres con capacidad/necesidad de comunicación. (Bores et al., 2007, p.146)

Según Santiago (1985), la Expresión Corporal favorece la Comunicación Interpersonal, ya que esta es un hecho expresivo cargado de intencionalidad por parte de los que se comunican y supone la transmisión de vivencias. Además, la Expresión Corporal equipa al individuo de las bases necesarias a todo proceso de Comunicación Interpersonal.

Por tanto, el cuerpo es una herramienta que permite comunicarnos con el resto de personas, mediante el uso de la expresión corporal se favorecerá la capacidad de comunicación interpersonal.

Según Santiago (1985), el individuo va tomando conciencia de las relaciones que progresivamente va estableciendo, aprendiendo a relacionarse con los demás. Según se va abriendo su experiencia, va adquiriendo confianza en sí mismo y pasa de la relación “práctica” o “utilitaria” al diálogo y la colaboración con los demás. Es por tanto un proceso lineal que permite al individuo ir evolucionando en sus relaciones sociales.

El juego simbólico favorece la libre expresión de uno mismo. Es un medio de desbloqueo y liberación de ansiedades, miedos y complejos. El hecho de simbolizar, de expresar, los estados de ánimo, las emociones, las fantasías, etc., hace más posible la comprensión de uno mismo. Eso da más seguridad a la persona favoreciendo, por tanto, su capacidad de comunicación (Santiago, 1985).

“Parece que se puede concluir que la Expresión Corporal –como proceso de aprendizaje– favorece el desarrollo de la Comunicación Interpersonal en la misma medida en que favorece la autoexpresión y por medio del desarrollo de esta” (Santiago, 1985, p.61)

4.2. LOGOPEDIA ESCOLAR

En la escuela podemos encontrar niños que presentan distintos tipos de dificultades. Uno de los tipos que podemos encontrarnos y que influye en el aprendizaje son las alteraciones del lenguaje. En los centros, se suele contar con especialistas que intervienen cuando se dan este tipo de problemas, los logopedas.

Busto (2007) define la logopedia como:

La ciencia interdisciplinar que estudia los procesos evolutivos del desarrollo de la comunicación para detectar y prevenir posibles retrasos o alteraciones del lenguaje. Su implicación pedagógica radica en intervenir en la evaluación y en el tratamiento de las alteraciones relacionadas con la audición, la voz, el habla y el lenguaje. (p.27)

Cuando la logopedia se aplica en contexto escolar se denomina logopedia escolar. El logopeda escolar es el especialista en lenguaje y posee un alto nivel de conocimientos en lo referente a las alteraciones del lenguaje oral y representativo que puede tener el niño, e interviene en el tratamiento de las mismas dentro del marco escolar. Se coordina con los demás profesionales de la educación para proporcionar ayuda a los niños que presentan dificultades en el habla y/o lenguaje, tanto dentro de los centros escolares de educación especial como en los ordinarios (Busto, 2007).

En el ámbito de la logopedia, la etapa de educación infantil se caracteriza por ser un momento de actuación preventiva. A los seis años, el niño comienza el periodo de enseñanza formal, en el cual el dominio del lenguaje oral es imprescindible, debido al contacto que establecerá con el lenguaje escrito y leído. A los seis años, el niño suele alcanzar la articulación correcta de los fonemas. Si a los seis años, no ha adquirido las habilidades básicas del sistema del lenguaje en sus componentes fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, nos encontramos con alteraciones de la palabra

y/o lenguaje. Son muy marcadas las diferencias entre los niños que presentan dificultades del lenguaje y los que no, ya que suelen tener problemas en el proceso de asimilación de los aprendizajes escolares. Ante la petición o motivo de consulta, el logopeda realiza una valoración inicial del niño o grupo de niños, mediante observaciones, con las que se comprueba y compara qué es lo que ocurre en aquella situación, si el nivel se ajusta al que cabe esperar o si necesita una exploración más completa (Busto, 2007).

Dificultades y alteraciones del lenguaje

En el proceso de aprendizaje del lenguaje, son diversos los errores que se producen. Los ritmos de adquisición del lenguaje son también diferentes. Los desajustes lingüísticos pueden formar una prolongada secuencia de dificultades que acompañará al niño en el transcurso de su desarrollo. El lenguaje humano, además de ser el resultado de un proceso de aprendizaje es también un generador de nuevos aprendizajes. Estas dificultades han de ser abordadas por los especialistas pertinentes, como son los logopedas, los médicos especialistas, etc. Es probable que si un niño presenta un lenguaje desorganizado, su representación mediante la escritura también lo sea (Gómez, Royo & Serrano, 2009).

García, Martínez, & Quintanal (citados por Gómez et al., 2009) hacen una clasificación de las alteraciones o trastornos del lenguaje desde una perspectiva pragmática, utilizando como criterio la principal función lingüística afectada:

- Alteraciones en la función simbólica o lenguaje interior:

- Afasia.
- Disfasia

- Alteraciones en la expresión oral:

En la fonación o en la voz:

- Disfonía.
- Afonía.

En la articulación:

- Dislalia.
- Disartia.
- Disglosia.

En el ritmo o fluidez verbal:

- Disfemia.
- Mutismo selectivo.

(p.400)

Dislalia

Aguilar & Serón (citado en Gómez et al., 2009) definen dislalia como “La alteración producida en la articulación de los fonemas. Puede darse por ausencia o alteración de algunos de ellos, o por la sustitución de otros de forma inadecuada” (p.415).

Gómez et al. (2009) hacen una clasificación de los tipos de errores comunes en las dislalias:

- Sustitución. El niño se siente incapaz de pronunciar una articulación concreta, por lo que emite otra diferente, más fácil y asequible. La sustitución puede darse al principio, en medio, o al final de la palabra.
- Omisión. El niño omite el fonema que no sabe pronunciar. Puede ser una consonante o incluso una sílaba entera que contenga dicha consonante.
- Inserción. El niño intercala otro sonido que no corresponde a esa palabra junto al sonido que le resulta difícil. Suele convertirse en un vicio de dicción.
- Distorsión. Una articulación se hace de forma aproximada a la correcta pero sin llegar a serlo. Puede deberse a una imperfecta posición de los órganos de articulación, a la forma de la salida del aire, a la vibración o no de las cuerdas vocales...

Pascual (citado en Gómez et al., 2009) clasifica las dislalias en cuatro tipos:

Dislalia Evolutiva: dislalias o alteraciones que se presentan en los niños durante la fase de desarrollo del lenguaje y que van desapareciendo a medida que el niño va adquiriendo la capacidad de repetir correctamente por imitación las palabras que escucha. No han de ser intervenidas antes de los cuatro años.

Dislalia Funcional: alteraciones permanentes en la pronunciación de determinados sonidos, debidas a dificultades motrices sin causa orgánica. Afectan, sobre todo, a los sonidos que se adquieren más tardíamente. Son establecidas más tarde de los cuatro y pueden desaparecer con entrenamiento. Las causas pueden deberse a una falta de control en la psicomotricidad fina, a un déficit en la discriminación auditiva, a una estimulación lingüística deficitaria, a errores perceptivos e imposibilidad para imitar determinados movimientos o debido a causas de tipo psicológico.

Dislalia Audiógena: estas alteraciones se deben a una falta o discriminación auditiva.

Dislalia Orgánica: este tipo de dislalia es originado por malformaciones o anomalías anatómicas o como consecuencia de lesiones en las zonas del sistema nervioso central.

Mutismo selectivo

El mutismo selectivo es la ausencia de habla ante determinadas personas o ante circunstancias específicas. Son niños que normalmente han adquirido ya el lenguaje y que pueden hablar con otras personas o en otras situaciones. No es raro el caso de alumnos cuyos padres aseguran que su comportamiento oral es correcto en el entorno familiar y que, sin embargo,

difícilmente hablen en el aula. Esta alteración podría acompañar a un cuadro de fobia escolar. (Torres, 1995, p.46)

La Asociación Americana de Psiquiatría (2005) define las siguientes características diagnósticas sobre el mutismo selectivo:

La característica esencial del mutismo selectivo es la incapacidad persistente de hablar en situaciones sociales específicas (p.ej., en la escuela, con compañeros de juego) cuando es de esperar que se hable, pese a hacerlo en otras situaciones. La alteración interfiere el rendimiento escolar o laboral, o la comunicación social. La alteración debe durar por lo menos un mes y no se limita al primer mes de escolaridad (durante el cual los niños pueden estar vergonzosos y reacios a hablar). No debe diagnosticarse mutismo selectivo si la incapacidad del sujeto para hablar se debe solo a una falta de conocimiento (o de fluidez) de la lengua hablada requerida en la situación social. Tampoco se diagnostica si el trastorno se explica mejor por el embarazo propio de un trastorno de la comunicación (p. ej., tartamudeo) o si aparece exclusivamente en el trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico. En lugar de comunicarse mediante las verbalizaciones usuales, los niños afectados de este trastorno pueden comunicarse mediante gestos, movimientos o sacudidas de la cabeza, estirando o empujando, o, en algunos casos, mediante vocalizaciones monosilábicas, cortas o monótonas, o con voz alterada. (p.144)

Los síntomas y trastornos asociados que la Asociación Americana de Psiquiatría (2005) establece:

Las características asociadas al mutismo selectivo incluyen timidez excesiva, miedo al embarazo social, aislamiento y retraimiento sociales, «pegarse» a otros, rasgos compulsivos, negativismo, pataletas o comportamiento controlador o negativista, en especial en casa. Puede existir un grave deterioro de la actividad social y escolar. Es frecuente que los compañeros se burlen de ellos o los conviertan en víctimas propiciatorias. Aunque los niños con este trastorno suelen presentar unas habilidades lingüísticas normales, ocasionalmente tienen asociado un trastorno de la comunicación (p. ej., trastorno fonológico, trastorno del lenguaje expresivo o trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo) o una enfermedad médica que cause anormalidades de la articulación. También pueden asociarse a retraso mental, hospitalización o estrés psicosocial grave. Además, en la clínica, a los niños casi siempre se les atribuye un diagnóstico adicional de trastorno de ansiedad (especialmente fobia social). (pp. 144-145)

Habitualmente, el mutismo selectivo se inicia antes de los 5 años de edad, pero el trastorno puede no presentarse en la consulta clínica hasta haberse realizado el ingreso en la escuela. El grado de persistencia del trastorno es variable. Puede persistir tan solo durante unos pocos meses o prolongarse durante varios años. En algunos casos, especialmente en la fobia social grave, los síntomas de ansiedad pueden hacerse crónicos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2005, p.144).

La comunicación y la comprensión no están alteradas en los niños que presentan este tipo de trastorno. Las consecuencias que pueden darse están más bien relacionadas con el fracaso escolar, ya que presentan irregularidades en el funcionamiento habitual de la clase. Muchas veces utilizan los gestos, los monosílabos o los asentimientos y negaciones con la cabeza para expresarse en la escuela. El tutor y su actitud juegan un importante papel en la

superación de este tipo de problema. En muchos casos, el mutismo suele ir desapareciendo progresivamente si el profesor muestra interés y respeto por el niño, facilitando la comunicación oral, sin forzarla. Se ha de tener en cuenta el factor emocional en este tipo de alteración (Torres, 1995).

4.3. LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO RECURSO TERAPÉUTICO EN LAS ALTERACIONES DEL LENGUAJE

En este apartado se exponen diversas ideas que apoyan la corriente terapéutica de la Expresión Corporal.

Orrell, Shaw, Srikumar & Wilkinson (citado en Rodríguez, 2008) afirman que “las terapias artísticas creativas ayudan a dibujar en las experiencias sensoriales y afectivas de sus participantes y a fomentar la reminiscencia, la autoexpresión y socialización” (p.130).

Wildlocher (citado en Poveda, 1998) sostiene que: “La aplicación del psicodrama en la infancia adquiere un gran interés, dado que la participación del niño en el juego dramático es muy intensa, en especial, por la dificultad que para él presentan los medios exclusivamente verbales” (p.115).

Son diversos los autores que han realizado estudios utilizando la Expresión Corporal con un fin terapéutico para el tratamiento de diversos problemas o enfermedades o la obtención de beneficios:

Rodríguez (2008) habla sobre estudios con resultados alentadores:

Hui-Tzu Wang (2003) realizó un estudio con el objetivo de observar el efecto del movimiento creativo o expresión corporal (tratamiento basado sobre todo en juegos con personajes e improvisaciones) en el desarrollo de la creatividad motora de niños de 3 a 5 años y encontró diferencias significativas entre el grupo experimental y el control.

Chen & Cone (2003) observaron una asociación positiva entre la forma como se enseña la danza o movimiento creativo y el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 6 a 9 años.

Quesada y Quesada (2004) encontraron un efecto positivo del movimiento creativo (tratamiento basado en improvisaciones sobre sensaciones) en el bienestar psicológico de adolescentes con discapacidad visual.

Araya (2005) & Rodríguez (2007) realizaron dos estudios con improvisación teatral (técnica corporal que une el teatro y el deporte) y expresión corporal (tratamiento basado en ejercicios físicos, improvisación, creación de personajes), respectivamente, donde encontraron efectos positivos en los estados de ánimo y el autoconcepto. (p.135)

Poveda (1998) habla sobre las dinámicas de grupos y su potencial educativo: “Creo que el trabajo corporal tendría que integrarse más en el intento de resolver nuestra individualidad dentro de la colectividad” (p.126).

Cabré (1998) explica la técnica que lleva a cabo con su equipo:

La Escenoterapia es una técnica que utiliza la expresión dramática en una situación grupal: estos son los dos aspectos fundamentales en sus objetivos terapéuticos y de diagnóstico exploratorio.

Por una parte la dramatización como emergente a través del cual se pueden observar las situaciones patológicas, posibilitando llevar a cabo un proceso creativo y de acercamiento a los propios conflictos. Por otra parte, la situación grupal como estado natural al que el sujeto tiende (y sobre todo los adolescentes) y que representa un marco de referencia favorable para la distinción de los aspectos individuales cuando se establece la relación con otros sujetos. (p.163)

Mediante el proceso que esta técnica propone, se irá estableciendo una plataforma terapéutica necesaria para un mejor conocimiento propio, apareciendo la posibilidad de promover modificaciones en los aspectos conflictivos del sujeto. La experiencia en la Escenoterapia ha proporcionado óptimos resultados con patologías encuadradas dentro de los trastornos de Personalidad y dentro de los Trastornos Adaptativos (Inhibitorios, emocionales, conductuales...) (Cabré, 2008).

Tizón (n.d) realiza una monografía en la que propone el trabajo de la Expresión Corporal con alumnos que padecen esquizofrenia.

López (n.d) propone la Expresión Corporal como estrategia psicopedagógica para escolares con trastornos afectivo-conductuales.

Basándome en estos autores e investigaciones, propongo el uso de la Expresión Corporal como recurso para contrarrestar las actitudes de inhibición e inseguridad que en algunas personas conllevan las dificultades o alteraciones del lenguaje.

La Expresión Corporal cuenta además con una función comunicativa, la cual puede aportar sus beneficios a las actitudes comunicativas que presentan estas personas.

Es por tanto una conexión doble la que quisiera establecer entre la Expresión Corporal y las dificultades o alteraciones del lenguaje (en concreto las actitudes que estas conllevan):

Relación entre la Expresión Corporal y las dificultades o alteraciones del lenguaje a través de la función terapéutica de la Expresión Corporal.

Relación entre la Expresión Corporal y las dificultades o alteraciones del lenguaje por medio de la función comunicativa de la Expresión Corporal.

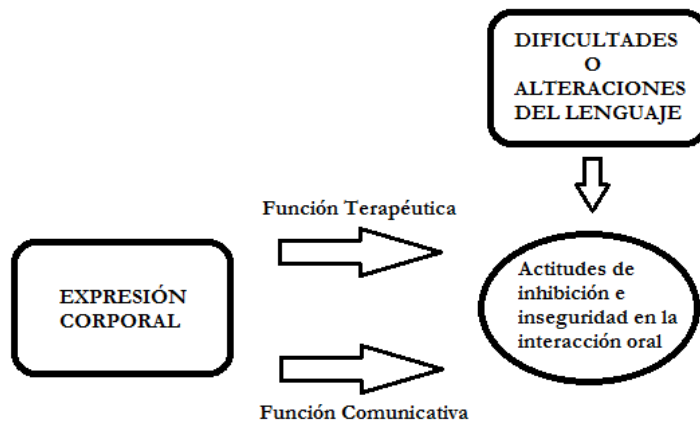


Figura nº1: Relación de la Expresión Corporal con las dificultades o alteraciones del lenguaje.

5. METODOLOGÍA

En este apartado expongo el diseño del estudio de caso, el cual ha ido remodelándose a medida que el estudio avanzaba.

5.1. PRESENTACIÓN DEL CASO

Debido a que iba a cursar el Prácticum II durante tres meses con una maestra-tutora de 2º de Primaria y además maestra especialista de Educación Física en 1er ciclo, tuve acceso al campo para realizar el estudio de caso y, además, pude alargarlo en el tiempo, ya que continué asistiendo al colegio.

Por razones de confidencialidad, cuando me refiera a la niña sobre la que he realizado el estudio, utilizaré el pseudónimo de Tiana.

Se trata de una niña de 7 años que cursa el 2º curso de Educación Primaria (2013/14) en el colegio de un municipio de la periferia de Segovia. Es un centro de gran tamaño que cuenta con tres líneas en la mayoría de los cursos.

Tiana acude a sesiones con la logopeda una vez por semana, puesto que presenta dificultades del lenguaje.

Para poder observar e intervenir, he tenido acceso a las clases de lengua, a las de conocimiento del medio y a las de educación física. También he tenido libre acceso a la observación en las sesiones de logopedia.

Características lingüísticas

Ya que no pude acceder al Informe Psicopedagógico de Tiana por motivos de confidencialidad, he obtenido la información en cuanto a las características lingüísticas de “Tiana” mediante entrevistas con la logopeda (Anexo II) y mediante el Informe de Audición y Lenguaje que ella misma elaboró en el 2º trimestre del curso escolar 2013/14.

La logopeda me comentó que Tiana tuvo mutismo selectivo en su etapa de Educación infantil, del que todavía conserva algunos rasgos. También tiene dislalia, caracterizada sobre todo por la sustitución del fonema /s/ por el /θ/.

A la hora de expresarse oralmente utiliza frases cortas, empleando un tono de voz muy bajo y vocalizando poco. Tiene una escasa fluidez verbal.

Consecuencias de la dislalia y rasgos de mutismo selectivo

Tiana muestra actitudes de timidez e inseguridad en el aula cuando se trata de participar, sobre todo oralmente. La logopeda y la maestra-tutora me comentaron que los fallos que suele cometer cuando se expresa oralmente influyen en su resistencia y su vergüenza en el momento de participar en la charla que tiene la maestra con los alumnos.

Esta resistencia a la participación oral solo está presente en el contexto de aula, pues Tiana conversa sin ningún tipo de problema con sus compañeros y sus amigos, ya sea en los recreos o en clase. Con los adultos también es común que muestre rasgos de resistencia a la hora de conversar.

Su inseguridad y su timidez influyen en su falta de iniciativa a la hora de participar en las conversaciones-asambleas de la clase y en preguntar las dudas que tiene al profesor, ya que prefiere no preguntar. Esto cual dificulta la mejora de sus errores de expresión y comunicación oral e interfiere en el avance general de sus conocimientos y actividades de clase.

5.2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Cuando supe en qué centro escolar iba a realizar las prácticas y se me asignó la tutora, acudí al centro para conocer a mi tutora, presentarle mi idea del trabajo y saber si había alumnos que presentasen dificultades del lenguaje. Me habló de Tiana como caso de niña con dificultades del lenguaje que precisaba de apoyo mediante sesiones de logopedia. Conocía su caso porque era su tutora y su profesora de lengua, conocimiento del medio y educación física y me dio su permiso para poder realizar la investigación con Tiana e intervenir con actividades de expresión corporal. Me dijo que podía hablar, cuando empezase las prácticas, con las tutoras del resto de clases a las que iba a tener acceso (en educación física) para saber qué niños recibían apoyo por parte de la logopeda y poder ampliar el estudio.

Cuando empecé las prácticas, la que iba a ser mi tutora estaba de baja, por lo que decidí comenzar el programa de actuación cuando viniese la maestra sustituta.

El primer día de prácticas, cuando les hablé al director y a la logopeda sobre el estudio que quería realizar, me hablaron sobre dos niños de 1º de primaria que también presentaban dificultades del lenguaje, asociadas a otro tipo de necesidades educativas especiales.

Durante la primera semana que estuve en el aula sin maestra me dediqué a observar los comportamientos y reacciones de Tiana y los otros dos alumnos. Dirigía las clases de educación física pero sin comenzar el programa de actuación. Al empezar la segunda semana decidí limitar el estudio de caso únicamente a Tiana, ya que en lo referente a los otros dos alumnos, solo tenía acceso a sus clases de educación física y sesiones de logopedia. Además, la presencia de otro tipo de necesidades educativas especiales en estos

dos alumnos, dificultaba la puesta en acción del programa pudiendo interferir en la calidad del estudio entero.

Transcurrieron dos semanas y media desde mi inicio de prácticas hasta la llegada de la maestra sustituta. Le comenté el estudio que estaba haciendo y me propuso dejarme la vuelta a la calma de todas las sesiones que fuésemos a hacer a partir de ese momento con la clase de Tiana para llevar a cabo actividades de expresión corporal. También me dio la opción de hacer cuñas motrices de expresión corporal en conocimiento del medio y lengua y de incluso poder hacer alguna sesión entera de expresión corporal en educación física.

Obtención de la información

Durante las cuatro primeras semanas de prácticas acudí a alguna sesión de logopedia para observar a Tiana y la metodología de trabajo que se seguía y tuve una entrevista con la logopeda (Anexo II). También pude realizar observaciones sobre las actitudes de Tiana en educación física, lengua y conocimiento del medio, así como observación participante en las clases que yo dirigía.

A las cuatro semanas de comenzar las prácticas, se inició el programa de acción (observación participante durante todo el programa) y la logopeda me proporcionó el acceso al Informe de audición y lenguaje del 2º trimestre (Anexo I), gracias al cual pude conocer más concretamente las características lingüísticas de Tiana.

Pude tener una pequeña entrevista (Anexo II) con la maestra-tutora y especialista de educación física que estaba de baja sobre cómo era Tiana, sobre todo cuando había estado con ella en el aula.

Los últimos días del programa de acción, que se alargó después de las prácticas, tuve una entrevista con la maestra-tutora y especialista en educación física sustituta, pues ya había observado a Tiana con más detalle durante las actividades de expresión corporal y me pudo ofrecer una visión externa.

Análisis

El análisis de la información que se iba obteniendo se fue realizando a medida que transcurría el tiempo y el programa de actuación, introduciendo en este los cambios que se consideraban pertinentes. Los pequeños análisis que se fueron realizando ayudaron en la posterior categorización, que será expuesta más adelante.

5.3. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS

A lo largo de todo el estudio, me he valido de una serie de herramientas y técnicas que me han ayudado a realizar la investigación y puesta en acción:

Tabla n°6: Técnicas y herramientas empleadas en la investigación.

Técnicas y herramientas	
Observación y observación participante	Técnica utilizada para determinar las características, actitudes, relaciones, reacciones y comportamientos de la niña antes, durante y después de la puesta en marcha del programa de actuación. Todas estas observaciones están reflejadas en un cuaderno de campo.
Cuaderno de campo	Libreta que ha servido de herramienta para escribir todas las observaciones relevantes sobre la niña.
Entrevistas	Conversaciones mantenidas con la logopeda, la maestra-tutora-maestra E.F. y la maestra-tutora-maestra E.F. sustituta. (Anexo II).
Informe de Audición y Lenguaje del 2º trimestre	Informe redactado por la logopeda del centro, en el que se describe la evolución oral y de lectoescritura de Tiana, así como sus características y evoluciones durante el 2º trimestre.

5.4. CATEGORIZACIÓN

Para poder realizar un análisis sobre la información obtenida durante el estudio, he realizado las siguientes categorías y subcategorías:

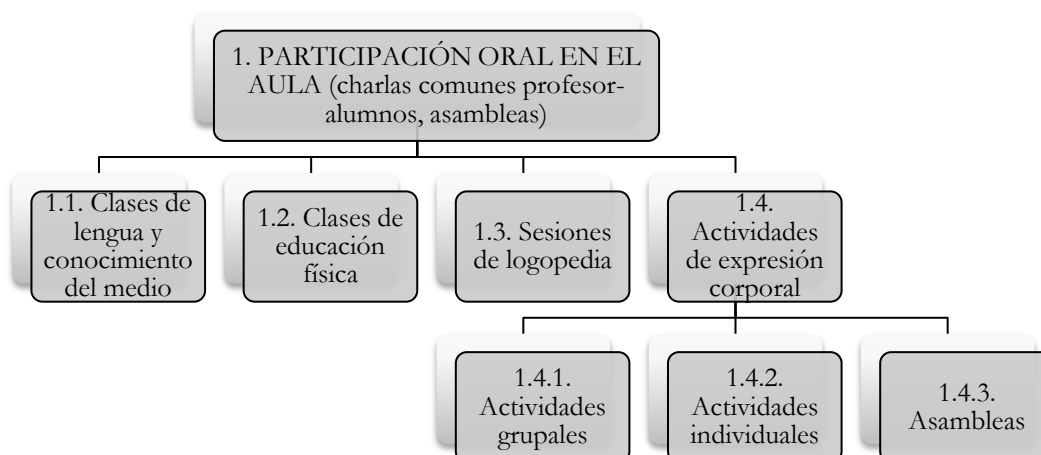


Figura n°2: Categoría 1 y sus respectivas subcategorías.

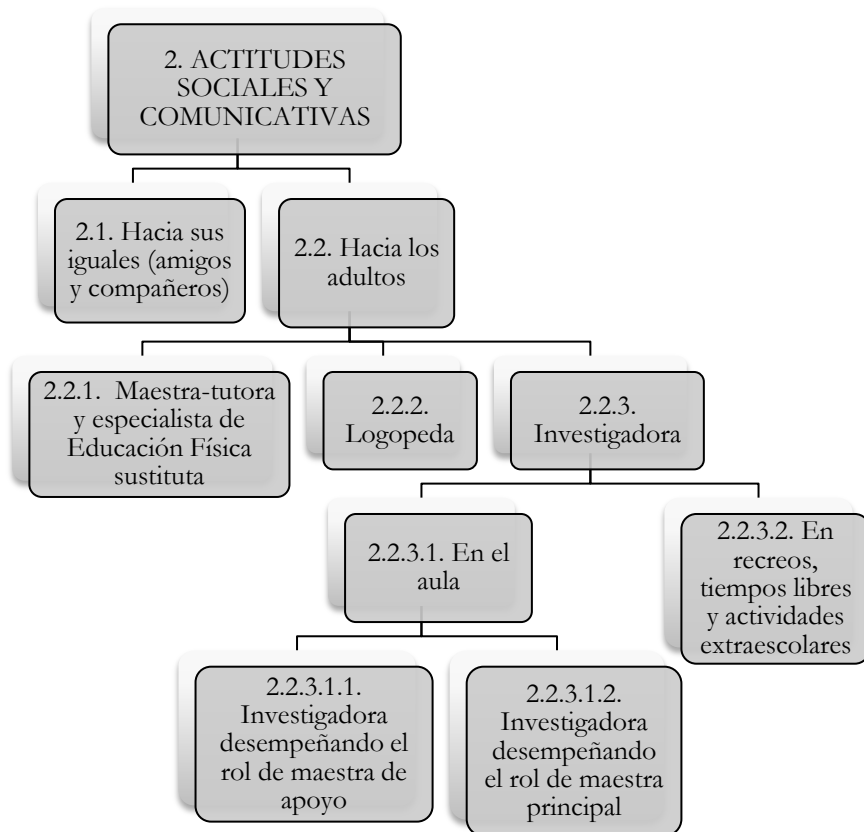


Figura nº3: Categoría 2 y sus respectivas subcategorías.

1. PARTICIPACIÓN ORAL EN EL AULA (charlas comunes profesor-alumnos, asambleas).

En esta categoría se incluye la participación de Tiana en las reflexiones, conversaciones y asambleas que tiene la profesora con los alumnos a nivel de aula. Se subdivide en categorías referentes a las sesiones (conocimiento del medio y lengua, educación física y logopedia) y al plan de actuación de expresión corporal, en cual se incluyen otras tres categorías que aluden al momento y tipo de actividad (actividad individual, grupal o asamblea).

2. ACTITUDES SOCIALES Y COMUNICATIVAS.

En esta categoría se incluyen las actitudes de carácter social y comunicativo que presenta Tiana, divididas en subcategorías dependiendo de quiénes son con los que muestra esas actitudes (sus iguales o los adultos).

Dentro de la subcategoría de relación con los adultos se diferencia entre la maestra-tutora y especialista de educación física sustituta, la logopeda y la investigadora. A su vez, la subcategoría de actitudes sociales y comunicativas que muestra Tiana con la investigadora, se divide en dos categorías dependiendo del contexto: en el recreo, actividades extraescolares y tiempos libres y en el aula, la cual también se subdivide atendiendo al criterio de rol que desempeña la investigadora (maestra de apoyo o maestra principal).

5.5. ANÁLISIS

El análisis se ha realizado atendiendo a las categorías anteriormente citadas.

Se ha analizado la primera categoría, con sus respectivas subcategorías, de manera vertical y desde una perspectiva descriptiva.

Se ha analizado la segunda categoría, con sus respectivas subcategorías, de manera vertical y desde una perspectiva descriptiva.

Se ha hecho una interrelación de ambas categorías y de sus subcategorías, analizándose de manera horizontal y desde una perspectiva más interpretativa.

5.6. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN

La intervención se ha llevado cabo mediante un programa de actuación que ha ido diseñándose en el tiempo.

Las actividades de expresión corporal se desarrollaron en la “vuelta a la calma” de las sesiones de educación física y por medio de algunas cuñas motrices en las áreas de conocimiento del medio y lengua. Las que se llevaron a cabo en educación física incluían una asamblea final en la que se reflexionó con los alumnos sobre lo ocurrido en la práctica.

Algunas de las actividades llevadas a cabo están basadas en algunas de las propuestas en Mario (2007) y Venner (2003).

El programa cuenta con un total de quince actividades de expresión corporal, trece de las cuales se desarrollan en el contexto de educación física.

El miércoles 26 de marzo comenzó el programa de actuación:

26 de marzo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

A cada alumno se le entrega una tarjeta en la que hay escrito el nombre de un animal. Los alumnos han de buscar al compañero que tiene el mismo animal. La forma para buscarlo es moverse por el espacio representando su animal mediante mímica, sin emitir onomatopeyas.

En la asamblea que realizo después de la actividad pregunto a las distintas parejas qué han hecho para encontrar a su compañero.

2 de abril de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Divido al grupo-clase en parejas. Uno de los miembros de la pareja adquiere en rol de peonza y el otro compañero el de persona que la baila. Entre ambos, han de representar la acción de bailar una peonza. Los distribuyo por el espacio para que ensayen. Cuando pasan unos dos minutos les indico que cambien de rol. Tras cinco minutos de ensayo, les pido que hagan un círculo. Pido voluntarios para que salgan a enseñar al resto de compañeros su pequeña representación.

En la asamblea comentamos brevemente las diferentes maneras de representar una misma acción, en este caso bailar la peonza.

9 de abril de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Divido al grupo-clase en parejas. En cada pareja, uno debe desempeñar el papel de escultor y el otro de escultura. El escultor ha de pensar en una profesión, escultura o figura famosa que quiera representar y tiene que moldear a su compañero, que desempeña el rol de escultura, sin hablar, únicamente moviendo partes de su cuerpo. Cuando el escultor haya terminado, el que es escultura ha de adivinar qué es. Cuando la escultura adivina qué está representando se hace un cambio de rol.

En la asamblea pregunto cómo se han sentido al tener que representar con su propio cuerpo algo que no sabían qué era, si lo han adivinado pronto y por qué.

22 de abril de 2014

En conocimiento del medio estamos viendo el tema de los movimientos de la Tierra. Voy sacando al centro de la clase a grupos de tres alumnos para que representen los movimientos de la Tierra, el Sol y la Luna delante del resto de sus compañeros. El que representa al Sol permanece quieto en el centro, el que representa a la Tierra gira alrededor del Sol mientras que gira sobre su propio eje también. A su vez, el que representa a la Luna va girando alrededor del que representa a la Tierra.

26 de abril de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Indico a los alumnos que han de agruparse por parejas como ellos quieran. Un miembro de la pareja representa al fotógrafo y el otro representa al modelo. El fotógrafo ha de simular que está tirando fotos con una cámara mientras que le indica al modelo cómo ha de posar,

el modelo ha de hacer lo que le indique su compañero. Tras unos minutos indico el cambio de rol.

En la asamblea final pregunto sobre las posturas que tenían que hacer y si les había resultado difícil entender qué querían sus compañeros que hiciesen. Al finalizar les indico que memoricen quién era su pareja, pues el próximo día tendrán que ponerse con la misma.

28 de abril de 2014

En lengua estamos viendo los adjetivos. Para repasar qué son los adjetivos decido hacer una actividad de expresión corporal. Llevo unas tarjetas, en cada una de las cuales he escrito un adjetivo sobre sentimientos y emociones. Elijo a Tiana para que salga a representar con su cara y su cuerpo el adjetivo de la tarjeta que le toca. La compañera que lo adivina es la siguiente en salir a representar. A cada uno de los que sale les pregunto qué es lo que han hecho para representarlo, y al resto cómo lo han adivinado, cual ha sido la pista.

30 de abril de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

La actividad tiene conexión con la que se hizo el anterior día en educación física (26 de abril). Se han de colocar con la pareja que estaban el día anterior. Vuelvo a indicarles que uno de ellos va a ser el fotógrafo y otro el modelo. A los fotógrafos les reparto un recorte de revista sobre una persona con una expresión determinada en la cara y en el cuerpo. Cada una de las parejas tiene un recorte diferente. El fotógrafo ha de indicar al modelo verbalmente cómo se tiene que colocar y qué expresión ha de poner en la cara para que sea igual que la del modelo de la foto. El que desempeña el rol de modelo no puede ver la foto.

En la asamblea pregunto a varias parejas qué es lo que les ha indicado el compañero que tenían que hacer.

7 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Divido al grupo-clase de manera aleatoria en cuatro grupos. A cada grupo les digo, sin que el resto me oiga, que tienen que representar con el cuerpo (y sin hablar) una estación del año. Los alumnos no saben que cada uno de los grupos ha de representar una de las estaciones. Únicamente saben que su grupo tiene que representar una estación.

Los grupos ensayan durante unos cinco minutos, después les indico que hagan un semicírculo y, grupo por grupo, van representando su actuación. El resto de grupos tiene que levantar la mano para, cuando termine la actuación, intentar adivinar qué representan sus compañeros.

Después de cada actuación hacemos una pequeña reflexión sobre qué han representado y cómo lo han hecho.

9 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Divido al grupo-clase en tres grupos. A cada uno, le adjudico una letra que tienen que representar, sin que el resto de grupos me oiga. Han de representarla entre todos, con el cuerpo, en la superficie del suelo.

Disponen de tiempo para organizarse y representar la letra. Yo observo cada una de las representaciones, pero no nos da tiempo a ponerlas en común con el resto de compañeros. Tampoco da tiempo a realizar la asamblea.

14 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

El grupo-clase entero ha de representar el curso y la clase en la que están: 2º X. Una parte de los alumnos representa el 2, otra la X y tres alumnos el símbolo °. Después de indicarles a qué grupo pertenecen se van organizando entre ellos para representarlo en el suelo. Tengo que intervenir algunas veces, pues ha disputas por no ponerse de acuerdo. Les ayudo un poco en el aspecto de la organización. Cuando todos están colocados, realizo una foto para que luego vean la representación.

16 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

He hecho grupos de entre cuatro y cinco alumnos. Uno de los miembros del equipo tenía que pensar en un deporte y representarlo mediante mímica. Los miembros del grupo se tenían que ir turnando, de manera que todos saliesen a representar.

En la asamblea final pregunto las dificultades que han tenido y cómo han ido representando cada deporte.

21 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Los alumnos debían ponerse en parejas. Una de las parejas ha sido trío debido a que eran impares. Un miembro de la pareja es la marioneta y el otro el titiritero. El titiritero tiene que simular que coge los hilos de la marioneta y los maneja. La marioneta ha de obedecer los

movimientos que el titiritero le va indicando con el mero movimiento de sus manos. A los tres minutos debían cambiar de rol.

En la asamblea final pregunto en general si se han sentido marionetas de verdad.

23 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Divido la clase en tres grupos. A cada grupo les indico una escena que han de imitar mediante mímica y sin usar las palabras. Un grupo tiene que representar una visita al zoo, otro una clase y el otro un restaurante.

Les dejo tiempo para ensayar. Debido a la falta de tiempo me veo obligada a dividir la actividad. Hoy ensayan y el próximo día representan.

28 de mayo de 2014

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Continuamos con la actividad del último día de educación física (23 de mayo). Recordamos los grupos y se dividen para ensayar y rematar. A los tres minutos les indico que vengan al centro y hacemos un círculo. Primero representan el grupo de la clase, después los del zoo y por último los del restaurante.

En la asamblea final hemos ido comentando cada una de las representaciones: qué han visto en cada representación para saber que era una escena u otra, qué personajes había...

30 de mayo de 2014

Último día del programa de actuación.

Ejercicio de expresión corporal en la vuelta a la calma de la sesión de educación física (últimos diez minutos):

Nos colocamos en semicírculo. Elijo a suertes a un alumno para que salga a representar delante del resto el personaje que pone en el papel. Cuando lo adivine alguien, este sale a representar el papel que yo le dé.

No hay asamblea final por falta de tiempo.

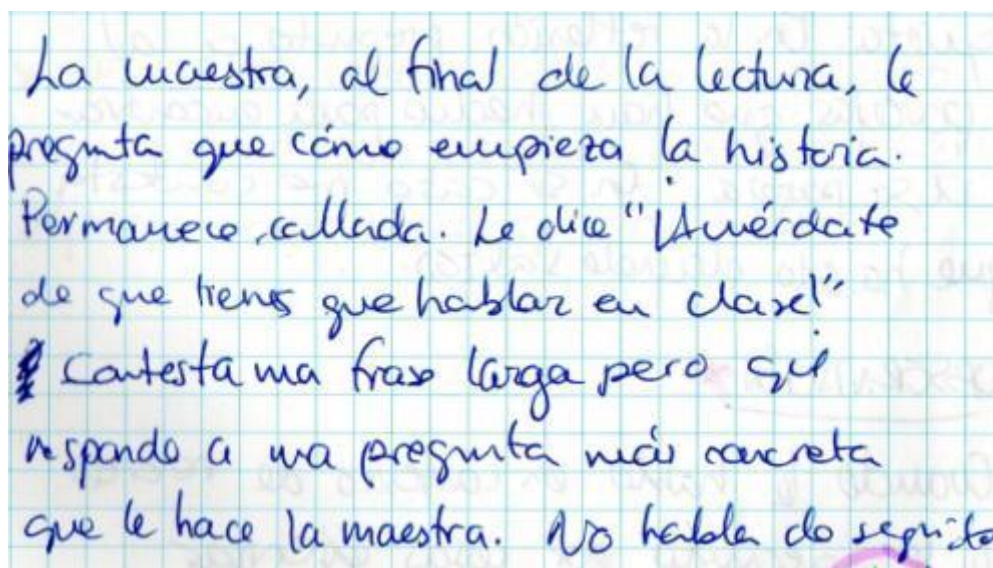
6. RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1. PARTICIPACIÓN ORAL EN EL AULA (charlas comunes profesor-alumnos, asambleas).

1.1. En las clases de lengua y conocimiento del medio:

En el momento de interactuar y participar en las conversaciones que establecía la maestra con el grupo-clase cuando se corregían actividades o se dialogaba sobre un tema, Tiana no se mostraba participativa. Únicamente contestaba si se le preguntaba, y no lo hacía espontáneamente. Normalmente la maestra tenía que esperar a que contestase e insistirle y dirigir el diálogo con preguntas, pues contestaba con frases muy cortas y sin fluidez y continuidad.



La maestra, al final de la lectura, le pregunta que cómo empieza la historia. Permanece callada. Le dice "¡Acuérdate de que tienes que hablar en clase!"
Contesto una frase larga pero que responde a una pregunta más concreta que le hace la maestra. No hablo de seguido

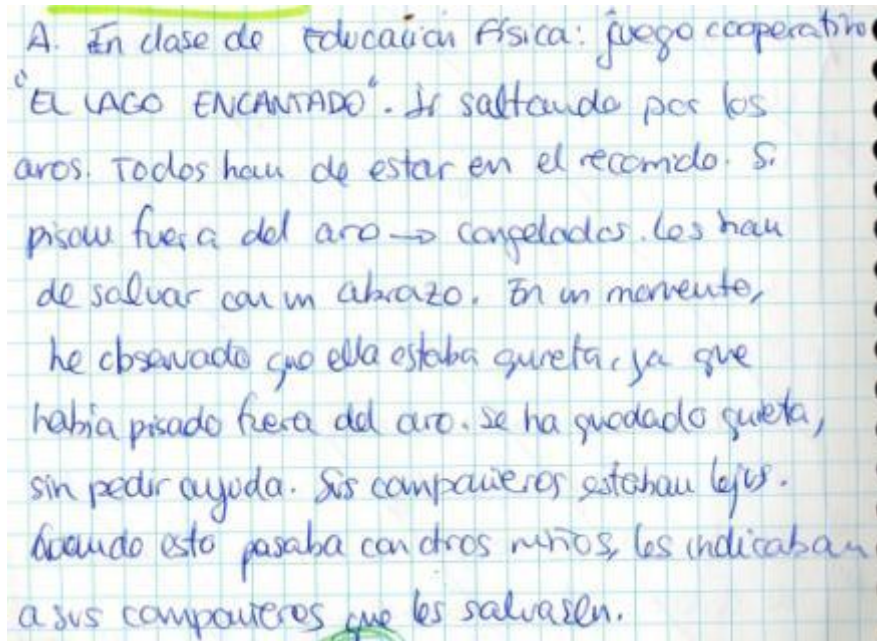
Figura n°4: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora. Página 11.

En algunas ocasiones no mostraba tanta resistencia a la hora de contestar a las preguntas y era capaz de formar frases más largas, pero siempre le tenía que seguir preguntando la profesora para que dijese más cosas o terminase lo que estaba contando.

1.2. En las clases de educación física:

Tiana, a diferencia que la mayoría de sus compañeros, no levantaba la mano nunca en las asambleas de educación física para contar lo ocurrido, lo que había hecho y cómo lo había hecho o qué es lo que se hizo en la sesión anterior. Tampoco preguntaba dudas después de que la maestra explicase las actividades.

En las situaciones educativas en las que se requiere que hable, mostraba más resistencia a hacerlo si un profesor observaba.



A. En clase de Educación Física: juego cooperativo "EL LAGO ENCANTADO". Ir saltando por los aros. Todos han de estar en el recorrido. Si pisan fuera del aro → congelados. Los han de salvar con un abrazo. En un momento, he observado que ella estaba gueta, ya que había pisado fuera del aro. Se ha quedado gueta, sin pedir ayuda. Sus compañeros estaban lejos. Cuando esto pasaba con otros niños, les indicaban a sus compañeros que les salvaran.

Figura nº5: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora. Página 2.

1.3. En las sesiones de logopedia:

Tiana compartía esta sesión con otro niño. Eran sesiones individualizadas en las que no podía pasar desapercibida y no hablar. La logopeda le obligaba a hablar y a hacerlo apropiadamente: vocalizando y en voz alta, pronunciando bien y sin apresurarse. Tiana contestaba cuando le preguntaba la logopeda, pero también aparecían los tiempos de espera característicos, aunque más breves. La logopeda le tenía que insistir para que crease más largas y sin pausas tan alargadas entre una frase y otra y Tiana obedecía con esfuerzo.

1.4. En las actividades de expresión corporal:

1.4.1. En las actividades grupales:

Tiana solía mostrar predisposición y entusiasmo a la hora de llevar a cabo actividades de expresión corporal en grupo y se organizaba con sus compañeros para planificar las representaciones. Cuando se trataba de actividades en parejas o pequeños grupos en las que uno representaba y el resto tenía que adivinar, Tiana se quedaba algo más paralizada pensando el qué iba a representar.

Se han dado diferencias a medida que ha avanzado el tiempo. En las primeras actividades del programa, cuando me acercaba a su grupo y le pedía que representase de nuevo lo que estaba haciendo, se resistía. Sin embargo, según ha ido avanzando el programa, esta resistencia a la representación, siendo consciente de que la maestra le observaba, fue haciéndose más tenue.

Pero cuando le digo que haga el animal que le ha tocado se queda quieta. En la reflexión pregunto a

Figura n°6: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (26 marzo). Página 12.

Mientras paseó por el juego, me fijó en la pareja de A. Ella hace que lava la perra. Lo hacen muy bien y sin vergüenza. Me acerco para que me lo representen y, aunque al principio parece contar, terminan representándolo muy bien.

Figura n°7: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (2 abril). Página 26.

Las diferencias también han sido notorias, a medida que ha avanzado el programa, en el ámbito de la expresión oral dentro de las actividades de expresión corporal. Cuando los alumnos se dividían en grupos para realizar las actividades, yo solía moverme entre los diferentes grupos y preguntarles qué estaban haciendo o como lo habían hecho. En ocasiones Tiana contestaba de manera poco fluida cuando le preguntaba, pero en otras, sobre todo cuando fue avanzando el programa, me contestaba a las preguntas de manera más espontánea y natural.

Ella es fotógrafa, le pregunto qué le ha dicho a su pareja para que pose. Me contesta sin titubear: le he dicho que se ponga hambada... que apaje la cabeza en una mano...
Cuando caubíau de rol, también me explicau entre las dos por qué posa así "A". Su tono y su mirada no son como cuando contesta en clase.

Figura nº8: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora. (26 abril). Página 35.

1.4.2. En las actividades individuales:

En las situaciones en las que Tiana tenía que utilizar la expresión corporal delante de todos sus compañeros y de manera individual, se percibía bastante timidez y mostraba menos predisposición y entusiasmo para hacerlo. Este fenómeno no era único en ella, pues la mayoría de los alumnos mostraban actitudes de vergüenza parecidas al tener que expresarse con el cuerpo delante de toda la clase y de forma individual.

1.4.3. En las asambleas:

En las asambleas que se realizan al final de cada actividad de expresión corporal Tiana nunca levantaba la mano para intervenir y contestar a las preguntas que yo hacía, pero en la mayoría de las asambleas le pregunté a ella. Sus respuestas eran breves y había que guiar la conversación, haciéndole preguntas, para que diese más información. Los tiempos de espera para que contestase fueron disminuyendo y la fluidez de su conversación fue aumentando también, a medida que fue avanzando el programa.

Asamblea pregunto a unos. A "A"
le pregunto que es lo que le
ha indicado su compañero:
→ Que me pegase a la pared...
con la cabeza y los brazos en
-c y que más? Dos cosas más
→ con la boca abierta...
-c y los ojos?
- Mirando hacia arriba.
En un principio contesta al instante
y sin dudar. Después hay que guiar
algo más la conversación, pero no se
muestra tímida al hablar.

Figura nº9: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (30 abril). Página 38

Después de la representación hablamos
sobre la misma. Después de la de "A",
le pregunto a ella que han hecho:
Hemos hecho un árbol...
y nosotras éramos las hojas...
y luego nos recogían con un rastriño.
Aunque con pausas, la contado más
fluidamente que otras veces lo que
han hecho.

Figura nº10: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (7 mayo). Página 43.

En las preguntas que hacía de forma general en las asambleas, Tiana contestaba al unísono con sus compañeros, sin mostrar ningún tipo de reparo

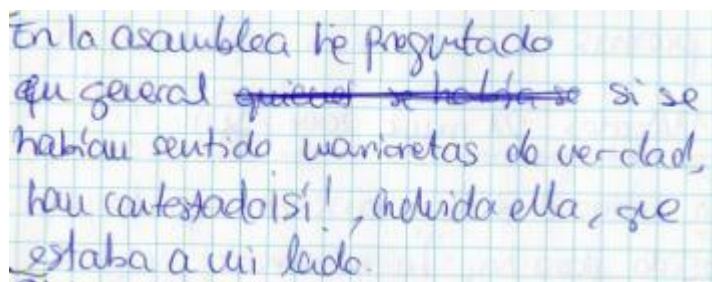


Figura nº11: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora. Página 57.

En ocasiones cuando les decía, al inicio de las vueltas a la calma, que íbamos a hacer actividades de expresión corporal, Tiana expresaba bastante entusiasmo.

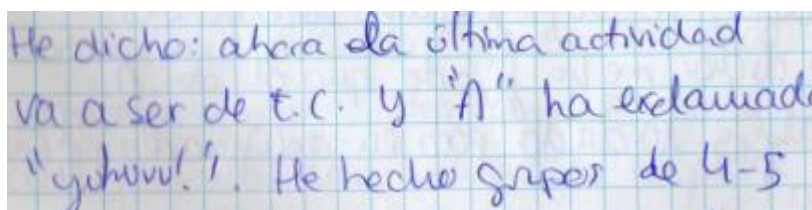


Figura nº12: Fragmento del cuaderno de la investigadora. Página 54.

2. ACTITUDES SOCIALES Y COMUNICATIVAS

2.1. Hacia sus iguales (amigos y compañeros):

Tiana se relacionaba con sus compañeros con naturalidad. En los recreos conversaba bastante con sus amigos y de manera muy fluida. La logopeda me comentó sobre las actitudes sociales y comunicativas de Tiana con sus compañeros en los recreos (Anexo II).

En clase, a veces, la maestra le tenía que llamar la atención por estar hablando demasiado con los compañeros de pupitre.

2.2. Hacia los adultos:

2.2.1. Hacia la maestra-tutora y especialista de Educación Física sustituta:

La maestra-tutora me comentó que en las situaciones en las que la interactuaba con Tiana en el aula de manera individual, ella mostraba resistencia a hablarle y solía quedarse callada, y cuando lo hacía era mediante un diálogo guiado a base de preguntas que la maestra le hacía. La actitud de Tiana con la maestra-tutora en las conversaciones era de timidez.

2.2.2. Hacia la logopeda:

Observé las actitudes que Tiana mostraba hacia la logopeda durante las sesiones a las que pude acudir. La logopeda le decía claramente que tenía que hablar y hacer frases largas porque ella no le iba a estar todo el rato preguntando. Tiana parecía hacer algunos esfuerzos por contarle las cosas que ella le preguntaba, pero la actitud de timidez característica en la relación con los adultos seguía presente.

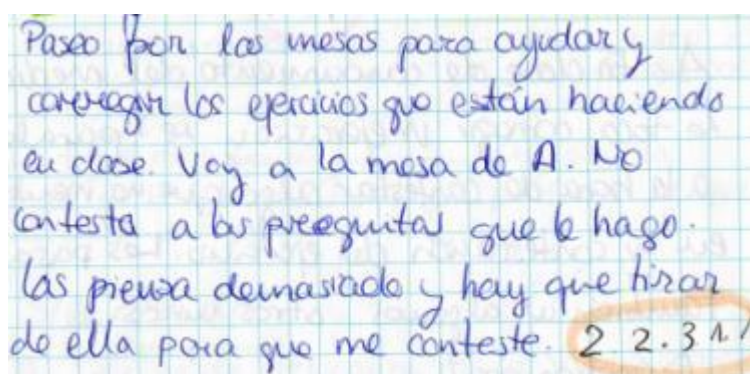
2.2.3. Hacia la investigadora:

2.2.3.1. En el aula:

2.2.3.1.1. Investigadora desempeñando el rol de maestra de apoyo.

Las actitudes sociales y comunicativas de Tiana hacia la investigadora (desempeñando el rol de maestra de apoyo) sufrieron importantes cambios a lo largo del periodo de investigación y paralelo al programa de actuación.

Cuando comencé el periodo de prácticas, Tiana no me contestaba cuando me acercaba a su pupitre a corregirle los ejercicios. Tenía que insistir y preguntarle varias veces cuando me contestaba, lo hacía tímidamente y sin fluidez verbal.



Paseo por las mesas para ayudar y corregir los ejercicios que están haciendo en clase. Voy a la mesa de A. No contesta a las preguntas que le hago. Las prueba demasiado y hay que insistir de ella para que me conteste. 2 2.3.1.1

Figura nº13: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (12 marzo). Página 4.

A medida que avanzó el tiempo, se iba mostrando más comunicativa conmigo y no le tenía que insistir para que me hablase cuando me acercaba a su pupitre a corregir o ayudar. Se mostraba más dispuesta a dejarse ayudar y a participar en la corrección sus errores cuando trabajaba con ella en su pupitre. Incluso, en algunas ocasiones, levantó la mano para pedir ayuda porque decía que no lo entendía.

No ha mostrado en ningún momento su actitud de timidez y silencio. Pensaba y contestaba a lo que yo le decía, con un alto nivel de participación. Lo leía sin resistencia y subrayaba las palabras conmigo antes de escribirla. No ha estado penalizada - bloqueada como en otras situaciones que se dan en el aula con ella, en las que no quiere hablar y si lo hace es escuetamente. Después hacemos un dictado. Yo me acerco a corregir el de "A". Estamos viendo las palabras que ha confundido (cambiando letras). En la primera se nie llevándose las manos a la cabeza, y cuando le digo que la lee se queda un poco congestionada de su error.

Figura n°14: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (8 mayo). Página 47.

2.2.3.1.2. Investigadora desempeñando el rol de maestra principal.

En ocasiones, yo desempeñaba el rol de maestra principal porque la maestra faltaba. En estas situaciones, si me acercaba al pupitre de Tiana a preguntarle algo individualmente o a corregirle, se mostraba distante y tímida, le costaba hablar y tenía que insistirle para que me contestase.

2.2.3.2. En los recreos, tiempos libres y actividades extraescolares:

Tiana se dirigía a mí en los recreos o tiempos libres para contarme cosas, como el resto de sus compañeros. No mostraba actitudes de timidez y me hablaba con fluidez y soltura. Tanto como cuando le preguntaba yo como cuando tomaba ella la iniciativa de contarme algo, lo hacía con un tono despreocupado y alegre.

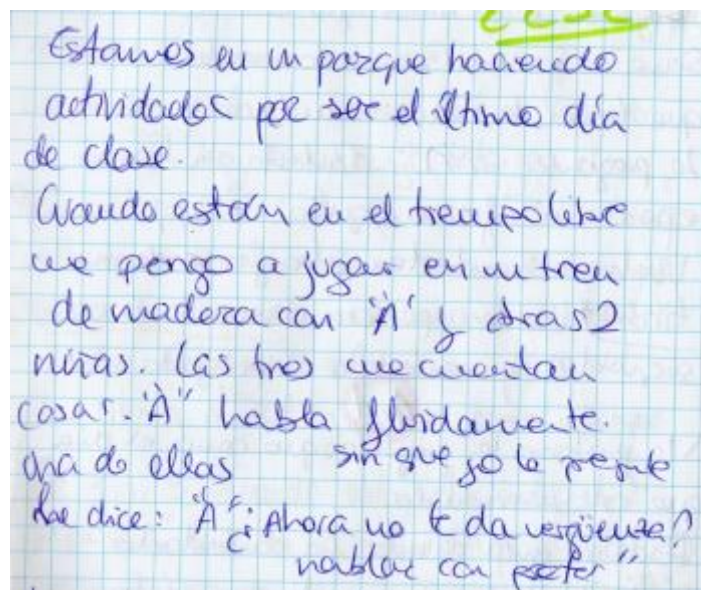


Figura nº15: Fragmento del cuaderno de campo de la investigadora (11 abril). Página 32.

Cuando acabé las prácticas y continué yendo a las clases de educación física para continuar con el programa, Tiana se acercaba a mí, en el camino hacia el gimnasio, para contarme cómo le había ido en los exámenes o lo que habían hecho en clase esos días.

6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y DE INTERRELACIÓN DE CATEGORÍAS

Primera relación horizontal de categorías y subcategorías

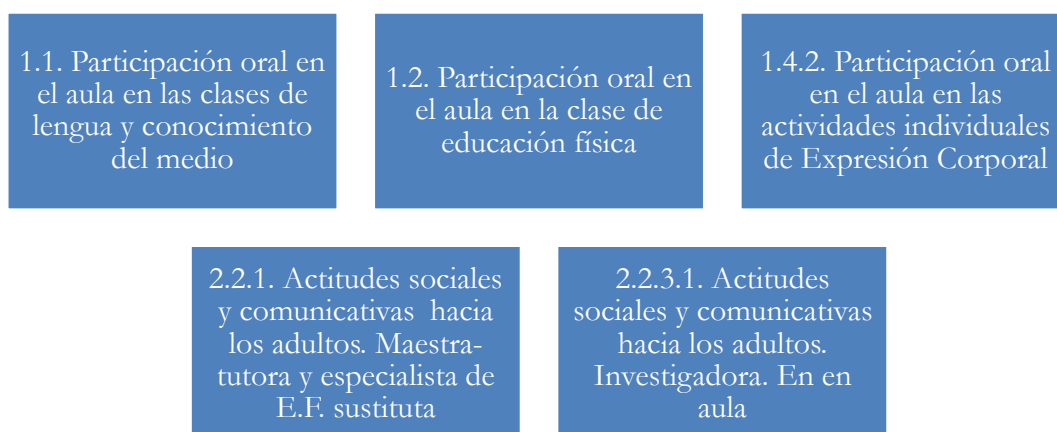


Figura nº16: Primera relación horizontal de categorías y subcategorías

Tiana presenta resistencia a la interacción oral con el adulto. El significado que para ella tiene la presencia del adulto en su entorno escolar se traduce en inseguridad y timidez, provocando la no participación en las conversaciones y asambleas comunes en el aula. El hecho de tener que enfrentarse individualmente al grupo-clase y a la observación del profesor, ya sea mediante la palabra como mediante el gesto, le produce timidez e introversión.

La timidez e inseguridad no solo están presentes en Tiana cuando ha de hablar delante de toda la clase, también cuando ha de dirigirse a la profesora individualmente. Concibe al maestro adulto como un evaluador y corrector ante el cual tiene miedo de equivocarse y cometer errores, sobre todo de expresión oral.

Segunda relación horizontal de categorías y subcategorías

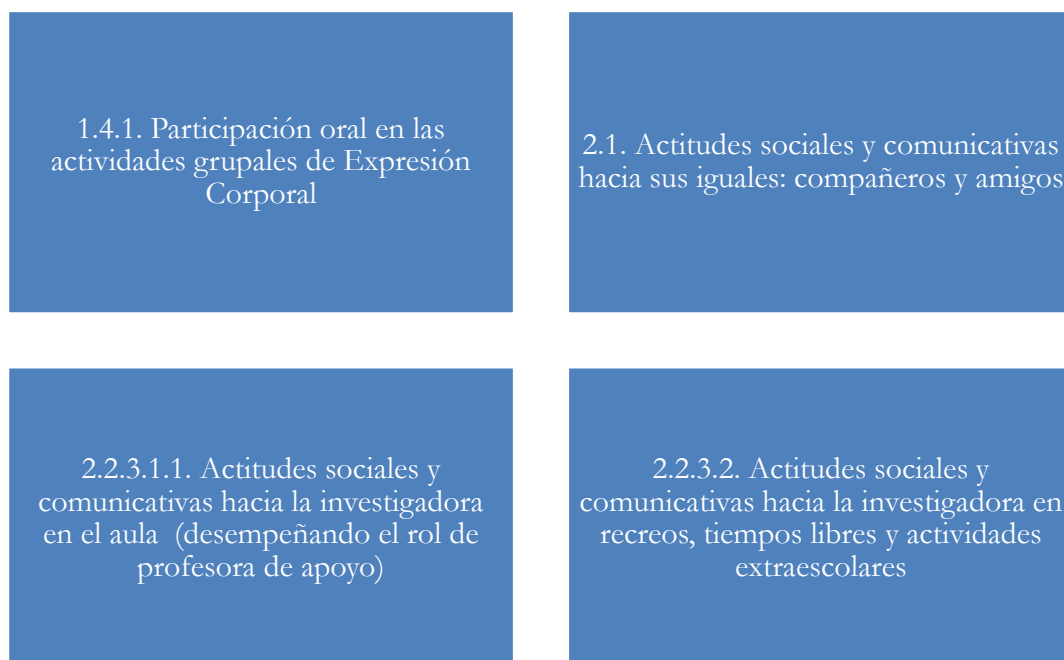


Figura nº17: Segunda relación horizontal de categorías y subcategorías

Cuando llevábamos a cabo actividades de expresión corporal en grupo, Tiana se mostraba natural y participativa, con entusiasmo y predisposición por participar. Estar rodeada de sus compañeros y amigos e interactuar con ellos, propicia en ella un clima de tranquilidad y seguridad que le permite integrarse en la actividad. Además, la vía de expresión en estas actividades hacia el resto de compañeros y la maestra no es la cadena oral, sino el cuerpo y sus movimientos.

Mi proximidad a Tiana y la puesta en acción del programa de actuación facilitó la interacción con ella hasta el punto en el que me llegó a concebir como una persona más cercana en los tiempos libres, actividades extraescolares y recreos, en los cuales me hablaba sin ningún tipo de reparo.

Esto también repercutió en su actitud hacia mí como maestra de apoyo. Al mejorar su actitud social y comunicativa hacia mí fuera del aula, mejoró también dentro. Se mejoró la comunicación en el aula entre Tiana y yo en los tiempos de corrección y ayuda individual.

Tercera relación horizontal de categorías y subcategorías

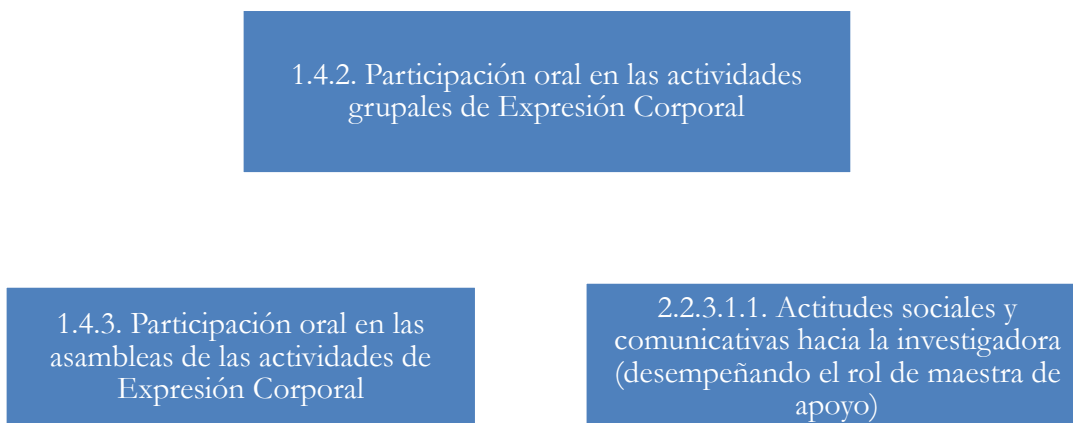


Figura n°18: Tercera relación horizontal de categorías y subcategorías

La participación oral de Tiana en las actividades de expresión corporal grupales y en las asambleas fue cambiando a medida que avanzaba el programa de actuación. Aunque no aumentó su iniciativa para hablar, aumentó la predisposición a la hora de contestar a las preguntas que le planteaba para que contase qué y cómo lo había hecho.

Otros aspectos que cambiaron a medida que fue avanzando el programa de actuación fueron las actitudes sociales y comunicativas de Tiana hacia la investigadora en el contexto del aula en las situaciones de corrección de ejercicios y ayuda individuales. Se empezó a mostrar más abierta la interacción conmigo en el contexto de aula, favoreciendo así que le pudiese corregir los errores que cometía tanto orales como escritos en los ejercicios.

7. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados al inicio del trabajo y contrastándolos con los resultados del estudio, puedo considerar que:

- El programa de actuación de Expresión Corporal llevado a cabo y que tenía como fin mejorar la relación de la niña objeto con sus iguales y con los adultos, ha tenido resultados positivos en cuanto que las actitudes sociales y comunicativas de la niña dentro del contexto de las actividades de expresión corporal con sus iguales han mejorado. El programa también ha contribuido a la mejora de la relación de la niña con un adulto en concreto, la investigadora, en los contextos en los que la misma no adquiriría el rol de maestra principal.
- Se ha realizado una observación continuada de la niña durante todo el programa, antes del inicio de este y en situaciones paralelas al mismo. Se han observado cambios a mejor en las reacciones, actitudes y comportamientos de la niña con la investigadora, así como en los contextos de las actividades de expresión corporal.
- El programa de actuación contaba con quince actividades de expresión corporal, que fueron desarrolladas en su mayoría en educación física, pero también en lengua y conocimiento del medio. El programa ha proporcionado información muy valiosa para el estudio, en lo referente a las actitudes de la niña en diferentes y determinados contextos, y ha permitido valorar la utilidad de la Expresión Corporal como recurso terapéutico en este caso concreto. Se trata de un programa que debería haber comenzado antes en el tiempo para poder haber hecho más visibles los cambios en la niña y cuyas actividades se han desarrollado, la mayoría de las veces, en un tiempo muy limitado que no permitía sacar el provecho necesario.
- Por último puedo afirmar, que en este caso, la Expresión Corporal ha tenido una utilidad terapéutica para la niña ayudándole a interactuar con sus iguales y con la investigadora en el contexto de su propio ámbito. También ha propiciado el acercamiento y la mejora de las actitudes sociales y comunicativas de la niña a hacia la investigadora.

8. PROPUESTAS DE MEJORA, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

8.1. OPORTUNIDADES

La realización de este estudio de caso no hubiese sido posible sin el acceso al centro público en el que estaba escolarizada la niña, sin el apoyo de la maestra con la que hice las prácticas, que me proporcionó libre acceso a las actuaciones en sus clases y me permitió seguir asistiendo a ellas cuando acabó mi período de prácticas y sin la colaboración de la logopeda en la proporción de información sobre el caso a través de entrevistas, informes y acceso a sus sesiones.

8.2. LIMITACIONES

Por otra parte, me he topado con ciertas dificultades y limitaciones a lo largo del proceso de elaboración del trabajo.

- En primer lugar, el escaso número de publicaciones referentes a la corriente terapéutica de Expresión Corporal, así como la ausencia de trabajos e investigaciones que hayan utilizado la Expresión Corporal con personas con dificultades del lenguaje.
- La escasez de tiempo disponible en las vueltas a la calma de las sesiones de educación física para poder llevar a cabo el programa de intervención que, además, se veía aun más limitada en tiempo debido a los imprevistos que iban surgiendo a lo largo de la sesión de educación física.
- La imposibilidad de acceso al informe psicopedagógico de la niña objeto de estudio, el cual podría haberme proporcionado información acerca de su personalidad y de las características de su problema, dándome así, una perspectiva más amplia del caso y por tanto brindándome la oportunidad de intentar actuar y diseñar el programa de actuación de la manera más acorde.
- Y el corto periodo de la propuesta, que limita la obtención de resultados perceptibles y por tanto la comprobación de la eficacia del programa de Expresión Corporal con fin terapéutico en este caso.

8.3. PROPUESTAS DE MEJORA

Si volviese a realizar este estudio de caso, comenzaría a desarrollar el programa de actuación unas semanas antes. No considero adecuado realizarlo desde el primer momento en el que entro al contexto escolar de la niña, pues no proporcionaría una óptica realista sobre su comportamiento social.

Introduciría sesiones enteras de expresión corporal cada cierto tiempo, para poder observar las actitudes de la niña en el contexto de expresión corporal durante un tiempo más largo y no siempre reducido a los diez minutos que duraba en el programa que llevé a cabo. Incluso diseñaría una unidad didáctica dentro del programa. Compararía, dentro del mismo programa, la evolución de la niña antes y después de llevar a cabo la unidad didáctica. También utilizaría herramientas de evaluación relacionadas directamente con la niña: algún tipo de cuestionario o redacción en cuanto a los sentimientos propios durante la actividad de expresión corporal al inicio, durante y al final del programa de actuación. Y aumentaría el número de intervenciones, cuyo contenido principal fuese la expresión corporal, en las asignaturas de lengua y conocimiento del medio, e incluso pediría permiso para acceder a otras materias.

9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio de caso podría tener una continuidad en el tiempo para comprobar la utilidad de la Expresión Corporal como herramienta terapéutica en el caso de la niña. Sería interesante continuar con pequeñas intervenciones de expresión corporal cotidianas a lo largo de los próximos años de escolaridad de la niña, con objetivos más ambiciosos como podría ser el de aumentar de la autoestima y la seguridad en sí misma de la niña.

Seguramente una intervención continuada en el tiempo, proporcionaría a la niña un mayor bagaje en el ámbito de la expresión corporal, permitiéndole sentirse más segura de sí misma y trasladar esta seguridad al resto de contextos y áreas.

Comentar con la familia el programa de actuación también sería interesante, pues ellos podrían proporcionarnos una visión más amplia de las actitudes sociales y comunicativas de la niña, sobre todo el contexto extraescolar, así como la evolución de las mismas según fuese avanzando en el tiempo el programa de actuación.

Debido a que la niña disfrutaba en las actividades de expresión corporal, se podría sugerir a la familia la utilidad y las ventajas que podría proporcionarle el apuntarse a algún tipo de actividad extraescolar relacionada con la expresión corporal: teatro, danza...

Por último, resultaría conveniente ampliar el estudio a más casos, para poder contrastar observaciones y resultados, consolidando unas conclusiones más firmes y generales.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. & Serón, J.M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.
- Araya, G. & Rodríguez, V. (2005). Efecto agudo y crónico de clases de expresión corporal en el autoconcepto general y el estado de ánimo de jóvenes universitarios. *XVII Simposio de Ejercicio y Salud*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Araya, G. & Rodríguez, V. (2007). Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del centro de formación zurquí. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 5(1), 47-54.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bores, N., García, A. & Martínez, L. (2007). Innovación educativa. Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar. *Ágora para la EF y el Deporte*, (4-5), 131-169. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_monge_bores_martinez_7.pdf
- Busto, M^a. C. (2007). *Manual de Logopedia Escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.
- Cabré, V. (1998). Escenoterapia. En L. Poveda. (Ed.), *Teatro oculto* (161-166). Madrid: Cirsa.
- Chen, W. & Cone, T. (2003). Links Between Children's Use of Critical Thinking and an Expert Teacher's Teaching in Creative Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22), 169-185.
- Corpas, F. J., Toro, S. & Zarco, J. A. (1991). *Educación Física. Manual para el profesor*. Málaga: Aljibe.
- García, L., Martínez, M^a. C. & Quintanal, J. (2000) *Dislexias: diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED, Aula abierta.
- Gómez, J.M., Royo, P. & Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: EU Cardenal Cisneros.
- Harf, R. & Stokoe, P. (1987). *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.

- Hui-Tzu, J. (2003). *The effects of a Creative Movement Program on Motor Creativity of Children ages three to five*. University of Dakota, South Dakota.
- Le Baron, J. (1982). L'expression corporelle. *Éducation Physique et Sport*, (178), 58-62.
- López, Y. (n.d). *Monografías*. Monografías.com S.A. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos65/estrategia-escolares-trastornos/estrategia-escolares-trastornos.shtml>
- Mario, S. (2007). *Juegos de expresión corporal para niños*. Madrid: Editorial CCS.
- Monfort, M. (1999b). La Expresión Corporal en la Educación: reflexiones sobre la situación actual. En P Sáñez, J. Tierra & M. Díaz (Coords). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. 1 (pp. 580-585). Huelva: Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humánitas.
- Orrell, M., Shaw, K., Srikumar, S. & Wilkinson, N. (1998). Use of Mind-Body Medical Therapies. Result of a National Survey. *Journal of Gen Intern Medicine*, (19), 43-50.
- Ortiz, M^a. M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pascual, P. (2000). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: CEPE.
- Poveda, L. (1998). *Teatro oculto*. Madrid: Cirsa.
- Quesada, I. & Quesada, N. (2004). *Desarrollo y evaluación de un programa de danza y/o movimiento creativo: una estrategia alternativa para fomentar el bienestar psicológico de adolescentes con discapacidad visual*. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Quintana, A. (1997). *Ritmo y Educación Física. De la condición física a la expresión corporal*. Madrid: Gymnos.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la Expresión Corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87(1), 127-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72912553009.pdf>
- Romero, R. (1997). La Expresión Corporal en el ámbito educativo. *Áskesis*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/rosario1.htm>
- Santiago, P. (1985). *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Teoría y práctica de un programa*. Madrid: Narcea.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y en Niño*. Argentina: Melos-Ricordi.
- Tizón, F. (n.d). *Monografías*. Monografías.com S.A. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/esqui/esqui.shtml>
- Torres, J. (1995). *Como detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*. Barcelona: CEAC.
- Venner, A. M. (2003). *40 juegos para la expresión corporal. De 3 a 10 años*. Barcelona: Octaedro.
- Villada, P. (1997). La Expresión Corporal a debate: una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela. *Áskesis*, (1). Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/villada1.htm>
- Widlocher, D. (1970). *El psicodrama en el niño*. Barcelona: Miracle.

ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DEL INFORME DEL 2º TRIMESTRE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

Informe redactado por la logopeda del centro en abril de 2014.

Tiana. 1 sesión semanal fuera del aula.

ASPECTOS TRABAJADOS Y EVOLUCIÓN

Prelingüísticos

Atención, discriminación visual y auditiva, ritmo, comprensión e imitación de gestos.

Su capacidad de atención e imitación es buena.

Progresó despacio en la discriminación auditiva de fonemas.

Anatómico-funcional

Capacidad de relajación, respiración, soplo, imitación de movimientos faciales, labiales, linguales,...

Su patrón de habla sigue siendo incorrecto, con frecuencia habla vocalizando muy poco, deprisa, intensidad de voz baja...

La intensidad de la voz es, en todas las situaciones, muy baja debido a la gran inhibición que presenta en la comunicación con los demás.

Durante las sesiones, a veces, es necesario recordarle la posición de los órganos de articulación para la pronunciación de los fonemas *s-ʒ-r* (suave y vibrante) y de palabras *fr-fl-gr-gl-br-bl-dr...*

Fonético-fonológico

Discriminación fonológica, emisión de la cadena fonemática, onomatopeyas, análisis y síntesis auditiva, ritmo y melodía.

Sigue progresando en los aspectos de discriminación fonológica. En imitación o repetición de palabras, es capaz de pronunciar bastantes fonemas que, sin embargo, no emplea en su lenguaje espontáneo. Es necesario ofrecerle el modelo correcto de algunas palabras para que lo imite, despacio. Está bastante insegura con la pronunciación de algunas palabras, sobre todo con los fonemas *s-z* y algunas palabras con *fr, gr, br, dr, cr, cl, pl, gl, fl*.

También es capaz de pronunciar *r* (vibrante) pero, de manera espontánea, la pronuncia con escasa vibración lingual, aunque tiene adquirido el punto de articulación correcto.

Léxico-semántico

Comprensión y expresión del vocabulario básico, órdenes simples, complejas, secuenciadas, relacionadas o no, de selección de objetos, narración, semejanzas y diferencias.

En esta área ha progresado bastante, aunque debe seguir ampliando su vocabulario comprensivo y expresivo. Sigue manifestando mucha inseguridad de expresión verbal.

Debe desarrollar la fluidez verbal en todos los contextos y situaciones de comunicación.

Morfosintáctico

Estructuración de frases, concordancias de género y número, flexión verbal, ordenación de secuencias temporales...

Espontáneamente se expresa a través de frases muy cortas, aunque es capaz de elaborar más largas.

Pragmático

Saludos, despedidas, contestar a preguntas, hacer peticiones, expresión de deseos y necesidades, seguir una conversación respetando el turno, solicitar información, describir, narrar, imaginar situaciones...

Durante este trimestre se ha conseguido una mayor participación en las actividades de expresión oral, aunque se muestra muy poco espontánea.

Presenta dificultades para seguir una conversación, ya que no responde a las preguntas y su respuesta se demora en el tiempo. Se ha intentado reducir estos tiempos de respuesta.

En la narración, se expresa con frases muy cortas.

Se muestra muy tímida, insegura...

Su expresión verbal, en el aspecto pragmático, en cuanto a su capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse en distintos contextos, está bastante disminuida.

Lectura y Expresión escrita

Esta área se ha trabajado a lo largo del trimestre en coordinación con la lectura, reforzando los objetivos propuestos en el área de lengua para el curso, e incidiendo, sobre todo, en la expresión y comprensión verbal.

Se ha reforzado la expresión verbal a través de la lectura y de la expresión escrita.

Comprende textos sencillos y es capaz de responder a preguntas sobre ellos.

Ha mejorado bastante tanto la grafía como la presentación escrita en los trabajos.

En la expresión escrita comete algunos errores de omisión e inversión de letras y de unión de palabras en las frases.

EVALUACIÓN

La evolución en todos los aspectos ha sido positiva. Debe esforzarse y colaborar más en todas las actividades de expresión verbal en el aula, todavía presenta mucha inhibición en la comunicación, sobre todo en los adultos.

Se valora muy positiva la intervención de la tutora y la coordinación mantenida con ella a lo largo del trimestre.

Durante las sesiones de apoyo se han tenido en cuenta las informaciones proporcionadas por la tutora para el trabajo con Tiana.

ACTITUD Y COMPORTAMIENTO

Comportamiento de Tiana durante las sesiones ha sido el adecuado. Se le ha pedido mayor esfuerzo y participación en las actividades de expresión verbal.

Ha colaborado en las actividades de expresión escrita y de lectura esforzándose bastante.

Debe participar más en las actividades de expresión verbal espontánea.

Se muestra bastante infantil, sobre todo a la hora de expresarse oralmente.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL PRÓXIMO TRIMESTRE

Elaborar el plan de intervención teniendo en cuenta las necesidades detectadas.

Se facilitará información a los padres sobre los datos obtenidos.

Se ofrecerán orientaciones para trabajar en casa.

Se coordinarán actuaciones con la tutora.

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

Demandarle mayor esfuerzo en la articulación de las palabras y una expresión verbal más fluida y espontánea.

Debe participar, de forma espontánea, en las conversaciones y en las actividades de expresión verbal.

Ayudarle a expresarse a través de frases largas, empleando los artículos, preposiciones y todos los elementos de las frases.

Animarla a comunicar sus experiencias facilitándole ayuda a través de preguntas, modelos de frases, ayudándole a secuenciar la historia...

ANEXO II: ENTREVISTAS

Tabla nº7: Entrevistas realizadas durante el estudio

Entrevistado	Datos obtenidos
Maestra-tutora. Entrevista 1 (previa al acceso al campo)	Antes de iniciar la investigación acudí al colegio para hablar con la maestra-tutora con la que iba a realizar las prácticas. Así pude conocer el contexto del aula y si alguno de sus alumnos presentaba algún tipo de dificultad del lenguaje. Me comentó que una de sus alumnas salía con la logopeda una vez a la semana.
Logopeda. Entrevista 1	A los pocos días de comenzar mi proceso de prácticas decidí hablar con la logopeda para que me proporcionase una información aproximada sobre Tiana. Acudí a una de las sesiones de logopedia que tenía con Tiana. Pude observar la metodología de trabajo que seguía para trabajar el lenguaje. Al final de la sesión me habló sobre Tiana: “Se trata de una niña a la que se le detectó mutismo selectivo en Infantil y desde entonces hemos estado trabajando con ella. Ahora sigue presentando algunos rasgos de esta alteración como son la resistencia a la interacción oral en el aula o el uso frecuente monosílabos. Presenta una dislalia caracterizada sobre todo por la sustitución del fonema /s/ por el /θ/.”
Logopeda. Entrevista 2	Me proporcionó el informe de audición y lenguaje del segundo trimestre (Anexo I), pues el informe psicopedagógico es confidencial.
Maestra-tutora. Entrevista 2	Cuando empecé mi proceso de prácticas no tenía una maestra-tutora puesto que estaba de baja. Pero me parecía conveniente hablar con la maestra-tutora que habían tenido durante todo el ciclo, pues es la que más tiempo pasaba con ella en el aula y con la que la logopeda había actuado coordinadamente desde que empezó la educación primaria. Me comentó que Tiana es una niña a la cual le cuesta mucho intervenir en el aula, pues tiene inseguridad a la hora de expresarse oralmente debido a su dislalia. Esta falta de participación origina que no se le pueda corregir muy a menudo y que sea más difícil ayudarle a avanzar. La maestra me contó que, en consonancia con la logopeda, insistía en su progresivo aumento de participación en las situaciones orales del aula.
Logopeda. Entrevista 3	La logopeda y yo estuvimos hablando sobre la actitud de Tiana: “Si te fijas, Tiana habla en los recreos sin ningún tipo de problema y con sus amigas, el problema reside cuando tiene que expresarse en el aula”. Yo le conté mis impresiones, forjadas tras tres meses de prácticas: “A mí, como profesora de prácticas suele hablarme muy a menudo: en recreos y en periodos de descanso. Muchas veces ni siquiera es preciso que yo le pregunte. Sin embargo, cuando juego el rol de maestra principal muestra la actitud tímida y de resistencia a la conversación, sobre todo cuando le pregunto algo delante de toda la clase”.
Maestra-tutora sustituta. Entrevista 1	Durante los últimos días de clase estuve hablando con la maestra-tutora sustituta, la cual llevaba dos meses con ese grupo y ya tenía información y opinión acerca de Tiana: “Yo lo que veo es que hay que insistir mucho para que hable cuando se le pregunta en clase y cuando lo hace, muchas veces hay que hacer una conversación guiada.” Le pregunté también cómo veía a Tiana, en cuanto a actitud y desenvoltura, en las actividades de expresión corporal que yo había venido dirigiendo desde que empecé el plan de actuación. “Yo veo que interactúa sin ningún tipo de problema, pues al no tener que hablar y únicamente tener que usar el cuerpo como medio de expresión no muestra resistencia alguna. También veo que al tratarse de actividades grupales participa con sus compañeros, sin ningún tipo de vergüenza, pero cuando ha de hacerlo delante de todos sus compañeros individualmente, muestra timidez (como les pasa a la mayoría de los niños)”.

