



Universidad  
de La Laguna

Escuela de Doctorado  
y Estudios de Posgrado

## TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

"El Teatro Pedagógico como modelo de intervención en las Necesidades Educativas Específicas para personas con Síndrome de Down"

### AUTOR/A

NATALIA MARIA

GONZALEZ

MARTINEZ

### DIRECTOR/A

Olga María

Alegre

de la Rosa

### CODIRECTOR/A

José María

Castillo-Olivares

Barberán

## DEPARTAMENTO O INSTITUTO UNIVERSITARIO

## FECHA DE LECTURA

29/09/17

**EL TEATRO PEDAGÓGICO  
COMO MODELO DE INTERVENCIÓN  
EN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS  
PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN**

Natalia González Martínez

Directora Dra. Olga Alegre de la Rosa

Codirector Dr. José M<sup>a</sup> del Castillo-Olivares Barberán

2017

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta la investigación llevada a cabo durante tres años aplicando un modelo de intervención, mediante el teatro pedagógico para 22 personas con síndrome de Down. El modelo planteado buscó desarrollar competencias que mejoraran la vida de dichas personas. El estudio pretendía construir un modelo de intervención, implementarlo y valorar sus resultados. Desde una perspectiva metodológica de estudios mixtos se recogió información de diversas fuentes y a través de diferentes técnicas. Los resultados nos han permitido confirmar nuestras hipótesis vinculadas a la mejora en el desarrollo competencial de manera general, así como la correlación entre competencias. También se ha comprobado el efecto positivo del programa tras el estudio de casos. Finalmente, podemos concluir que nuestros objetivos sobre el modelo del teatro pedagógico para personas con síndrome de Down ha podido ser fundamentado, demostrada su efectividad y explicitado su impacto.

*Palabras clave: teatro pedagógico, teatro aplicado, síndrome de Down, competencias, métodos mixtos*

## ABSTRACT

This presents investigation was carried out over three years applying an intervention model, through the pedagogical theater for 22 people with Down syndrome. The model proposed intended to develop competencies that would improve the lives of these people. The study sought to construct an intervention model, to implement it and to evaluate its results. From a methodological perspective of mixed methods, information was collected from different sources and through various techniques. The results have allowed us to confirm our hypotheses about the improvement in the competential development in general and the correlation between competences. The positive effect of the program has also been verified after the case study. Finally, we can conclude that our objectives on the model of the pedagogical theater for people with Down syndrome has been substantiated, proven its effectiveness and explicit its impact.

*Key words: pedagogical theater, applied theater, Down syndrome, competences, mixed methods*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

*Te conquistaré con una sonrisa, te conquistaré con un pequeño movimiento  
de mis dedos en los que aparece atrapado el tallo de una rosa.*

*Te conquistaré cuando vea en la expresión de tu cara la sorpresa; sé  
que he captado tu atención, ahora es el momento de enseñarte cómo lo he  
logrado.*

*(J.J.Morín)*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar, como no podía ser de otra forma, el cariño incondicional, el empeño, las ganas y la ilusión que cada tarde de sesión me han regalado mis chicos y chicas del taller de teatro pedagógico. Ellos y ellas han compensado todas las renunciadas.

A los trabajadores, educadores y dirección de la Asociación Down Tenerife, por su apoyo y colaboración. Gracias.

A Olga mi directora de tesis, por haber transformado lo complejo, el caos y la magnitud de los errores en la arquitectura del TP -permítaseme la metáfora en un edificio limpio, accesible, conectado con la realidad-. Muchísimas gracias.

A José María, mi codirector, por todo lo enseñado. Muchísimas gracias.

A mi equipo, en especial, a Julia, Jennifer, Jaqueline y Pablo, que a lo largo de estos años han compartido sala, sudor, lágrimas éxitos y fracasos, congresos, talleres, cursos, cafés y largas horas de debate y discusión. A todos ellos, por ser parte inseparable del cuerpo del Teatro Pedagógico. Gracias.

A Nevo porque hace ya mucho tiempo supo ser la “luz verde” que dio paso al futuro y que, aún hoy, sigue luchando con la misma fuerza. Estoy aquí porque tu sabes estar ahí.

A TI, porque este trabajo es tan mío como tuyo. Por estar a mi lado... Por enseñarme a combatir... Por siempre.

Y como no, a mis fieles e inseparables amigas: Dana, Delta y Sombra, mis perras, que han sido testigos mudos de mi empeño por no rendirme. Especialmente a ti... Danita, mi chica, que te fuiste cuando esto ya casi estaba terminado. Por las madrugadas y anochecidas juntas en el estudio de casa. Por lo que compartimos y lo que nos tuvimos...

A todos y todas, gracias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>16</b>
<b>2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>21</b>
2.1. <i>Objetivo 1</i> .....	22
2.2. <i>Objetivo 2</i> .....	23
2.3. <i>Objetivo 3</i> .....	24
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1. CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN</b>	<b>27</b>
.....	
3.1.1. Características generales .....	30
3.1.1. Diversidad en las características motrices .....	30
3.1.2. Diversidad en las características psicológicas .....	32
3.1.3. Características sociales .....	34
3.1.4. La diversidad en las características cognitivas .....	35
3.1.5. Las diversas necesidades de integración social de las personas con síndrome de Down (SD) ...	40
3.1.6. Sus necesidades educativas y el proceso de aprendizaje .....	45
3.1.7. La calidad de vida para las personas con SD .....	52
<b>3.2 CAPÍTULO II. EL TEATRO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>60</b>
3.2.1. El Teatro Aplicado.....	60
3.2.2 La Pedagogía y el Teatro .....	64
3.2.3. El Teatro y las personas con el Síndrome de Down .....	73
3.2.3.a Participación de las personas con síndrome de Down en actividades de carácter social .....	73
3.2.3.b El Teatro como actividad históricamente excluyente.....	78
3.2.3.c Una panorámica general sobre el Teatro para personas con Síndrome de Down .....	79
3.2.3.d Diseño didáctico de ambientes enriquecidos .....	81
<b>3.3. CAPÍTULO III: EL TEATRO PEDAGÓGICO COMO MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS .....</b>	<b>85</b>
3.3.1. El Teatro Pedagógico como un modelo de intervención.....	85
3.3.2 Características del modelo de intervención .....	91
3.3.3. El desarrollo de competencias a través del Teatro Pedagógico.....	97
3.3.3.1. El desarrollo de la competencia motriz .....	100
3.3.3.2. El desarrollo de la competencia expresiva .....	102
3.3.3.3. El desarrollo de la competencia social .....	105
3.3.3.4 El desarrollo de la competencia artística .....	109
3.3.3.5. El desarrollo de la competencia escénica o productiva .....	111
3.3.4. Metodología del modelo de intervención .....	113
3.3.4.a Bienvenida, testeo y negociación.....	113

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

3.3.4.b Calentamiento expresivo .....	114
3.3.4.c Desarrollo de la sesión .....	115
3.3.4.d Despedida.....	123
<b>4.1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2. MÉTODO .....</b>	<b>129</b>
4.2.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	129
4.2.1.a Realidad socioeconómica del entorno.....	129
4.2.1.b Las entidades: Down Tenerife y AES Estudio 85.....	132
4.2.1.c Centro municipal de entidades sociales José de Anchieta.....	140
Aspectos organizativos .....	141
Características de la cultura educativa del centro.....	142
4.2.1.d Las Familias.....	144
4.2.1.e Equipo psicoeducativo.....	151
4.2.1.f Otros agentes educativos .....	158
4.2.2. SUJETOS.....	160
4.2.3. INSTRUMENTOS .....	168
4.2.3.a Video .....	168
4.2.3.b Diario de campo .....	172
4.2.3.c Entrevistas .....	173
4.2.3.d Cuestionarios .....	174
4.2.3.e Hoja de registro de evaluación del Teatro Pedagógico .....	177
4.2.3.f Prueba de evaluación de las competencias del modelo TP (PECTP).....	178
4.2.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	182
<i>Las dimensiones de la investigación</i> .....	187
4.2.5. PROCEDIMIENTO.....	192
4.2.5.1 <i>La construcción del modelo TP-DOWN</i> .....	192
4.2.5.2. <i>El desarrollo del modelo de intervención TP-DOWN</i> .....	194
4.2.5.2.a Temporalidad.....	194
4.2.5.2.b El espacio de intervención.....	195
4.2.5.2.c Las sesiones de TP-DOWN .....	197
4.2.6. <i>El análisis de datos y la triangulación</i> .....	204
4.2.6.a Análisis de datos y triangulación para resultados sobre el desarrollo competencial .....	205
4.2.6.b Datos y triangulación para el análisis DAFO.....	206
4.2.6.c Datos y triangulación para la eficacia .....	207
4.2.6.d Estudio de caso .....	209
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>210</b>
5.1. RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS .....	210
5.1.1. <i>Valoración inicial del nivel de desarrollo competencial individual</i> .....	210
5.1.2. <i>Agrupamientos</i> .....	217
5.1.3. <i>Valoración de la evolución competencial grupal</i> .....	218
5.1.4. <i>Valoración final de la evolución de cada sujeto</i> .....	221
5.1.5. <i>Estudio correlacional entre las competencias</i> .....	227

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

5.1.6. Análisis de la correlación entre la autonomía y las competencias del TP.....	228
5.1.7. Análisis de los factores de influencia de las competencias .....	229
5.1.8. Gráficas de dispersión de las correlaciones con la autonomía .....	233
5.1.9. Estudio comparado: evaluación inicial y final de las competencias estudiadas .....	235
Comparación de dos medidas para diseños de medidas repetidas .....	235
5.2. CASO 1: M-DE.....	242
1. Descripción general de M-DE.....	242
2. Características de M-DE.....	242
3. Nuestro primer encuentro .....	243
4. La evaluación Inicial.....	245
5. Las Necesidades Específicas de M-DE.....	250
6. Las Propuestas de Intervención de M-DE en tres fases .....	250
6.1. La Intervención Individualizada de M-DE. Primera fase.....	251
La valoración de la primera fase para M-DE .....	254
6.2. La Intervención Individualizada de M-DE. Segunda fase.....	255
La valoración de la segunda fase para M-DE.....	257
6.3. La Intervención Individualizada de M-DE. Tercera fase.....	258
La valoración de la tercera fase para M-DE .....	260
7. El desarrollo competencial de M-DE .....	261
8. Valoración del impacto del TP.....	263
5.3. CASO 2: M-EL.....	264
1. Descripción general de M-EL.....	264
2. Características de M-EL.....	264
3. Nuestro primer encuentro .....	265
4. La evaluación Inicial.....	267
5. Las Necesidades Específicas de M-EL.....	271
6. Las propuestas de intervención de M-EL en tres fases.....	271
6.1. La Intervención Individualizada de M-EL. Primera fase.....	272
La valoración de la primera fase para M-EL .....	274
6.2. La Intervención Individualizada de M-EL. Segunda fase.....	275
La valoración de la segunda fase para M-EL.....	277
6.3. La Intervención Individualizada de M-EL. Tercera fase .....	278
La valoración de la tercera fase para M-EL.....	279
7. El desarrollo competencial de M-EL.....	280
8. Valoración del impacto del Teatro Pedagógico .....	282
5.4. CASO 3: H-PE .....	283
1. Descripción general de H-PE.....	283
2. Características de H-PE.....	283
3. Nuestro primer encuentro .....	284
4. La evaluación Inicial .....	286
5. Las Necesidades Específicas de H-PE.....	290
6. Las propuestas de intervención para H-PE en tres fases.....	290
6.1. La Intervención Individualizada de H-PE. Primera fase .....	291

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

La valoración de la primera fase para H-PE. Primera fase .....	293
6.2. La Intervención Individualizada de H-PE. Segunda fase .....	294
La valoración de la segunda fase para H-PE .....	296
6.3.1. La Intervención Individualizada de H-PE. Tercera fase.....	297
La valoración de la tercera fase para H-PE.....	299
7. <i>El desarrollo competencial de H-PE</i> .....	300
8. <i>Valoración del impacto del Teatro Pedagógico</i> .....	302
<b>5.5. ANALISIS DAFO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>303</b>
1.1. <i>Puntos Fuertes</i> .....	303
1.1.1. Mejora competencial .....	303
1.1.2. Mejora del clima socioafectivo.....	305
1.1.3. Mejora de la autoestima .....	306
1.1.4. Mejora en la calidad de vida.....	307
1.1.5. Presencia social .....	308
1.2. <i>Puntos Débiles</i> .....	309
1.2.1. El escaso margen de intervención .....	309
1.2.2. El número de profesionales necesarios .....	309
1.2.3. Una producción lenta.....	310
1.3. <i>Oportunidades</i> .....	312
1.3.1. La visibilidad crea sinergias.....	312
1.3.2. El trabajo interdisciplinar y multidisciplinar como activo para el crecimiento .....	315
1.3.3. Se perfilan nuevas líneas de investigación .....	317
1.4. <i>Riesgos</i> .....	318
1.4.1. Falta de continuidad.....	318
1.4.2. El trabajo no remunerado.....	319
<b>6. DISCUSIÓN</b> .....	<b>321</b>
6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL MODELO DE INTERVENCIÓN TEATRO PEDAGÓGICO .....	321
6.2. EFECTIVIDAD DEL MODELO TP-DOWN .....	326
6.3. IMPACTO DEL MODELO TP-DOWN.....	332
6.4. REFLEXIONES SOBRE BUENAS PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS TALLERES .....	337
6.5. LIMITACIONES Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	342
6.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	343
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>350</b>
7.1. BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 1 .....	350
7.2. BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 2 .....	357
7.3. BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 3 .....	362
7.4. BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	364
7.5. BIBLIOGRAFÍA DE LA DISCUSIÓN.....	366
<b>8. ANEXOS</b> .....	<b>368</b>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

8.1 EJEMPLO Y ESTRUCTURA DEL DIARIO DE CAMPO.....	369
8.2. ENTREVISTAS.....	371
8.3 CUESTIONARIOS.....	377
8.4. DIARIO DE CAMPO COMPLETO .....	394
8.5 CATÁLOGO DE ACTIVIDADES DE TP-DOWN ADAPTADAS AL DESARROLLO COMPETENCIAL PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DAOWN .....	466
3.2 Actividades afines a la competencia expresiva .....	482
3.3 Actividades afines a la competencia social .....	490
3.4 Actividades afines a la competencia artística .....	495
3.5 Actividades afines a la competencia productiva .....	502

## 1- Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Grupo SD trabajando coreografías como ejemplo de nuevos programas formativos estimuladores .....	29
Ilustración 2. Ensayo dragón para pasacalles .....	89
Ilustración 3. Motricidad gruesa, ritmo, equilibrio y expresión .....	101
Ilustración 4. Danza Compartida.....	108
Ilustración 5. Creación de personaje .....	110
Ilustración 6. Monitores Estudio 85 experimentando acrobacias .....	112
Ilustración 7. Esquema general del modelo de Teatro Pedagógico .....	126
Ilustración 8. Repositorio de Videos del Taller de Teatro Pedagógico .....	172

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. <i>Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></i>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 2- Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones e indicadores de la Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002).....	57
Tabla 2: Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados (Schalock y Verdugo, 2007).....	58
Tabla 3: Estándares de programas de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2007).....	59
Tabla 4 Términos para el Teatro Aplicado. Fuente: Motos, (2014, p. 20).....	61
Tabla 5 Diferencias entre el Teatro Pedagógico y el Teatro. Elaboración propia.....	72
Tabla 6 Relación de actividades -tipo por afinidad competencial .....	124
Tabla 7 Sujetos participantes según su procedencia.....	160
Tabla 8 Evolución de la participación de los Sujetos según su procedencia.	161
Tabla 9 Horas semanales de la actividad del TP. ....	162
Tabla 10. Características sociodemográficas de los Sujetos participantes. ....	163
Tabla 11. Niveles de competencia de los Sujetos participantes. ....	165
Tabla 8. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, tensión - distención .....	467
Tabla 9. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, relajación .....	469
Tabla 10. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, contacto .....	470
Tabla 11. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, respiración ...	471
Tabla 12. Descripción de actividades: esquema corporal .....	472
Tabla 13. Descripción de actividades: el desplazamiento .....	473
Tabla 14. Descripción de actividad: ritmo y coordinación .....	474
Tabla 15. Descripción de actividad: el ritmo que estimula .....	475
Tabla 16. Descripción de actividad: Movimiento coral .....	476
Tabla 17. Descripción de actividad: coordinación equilibrio y lateralidad .....	477
Tabla 18. Descripción de actividad: el silencio .....	478
Tabla 19. Descripción actividad: planos axiales .....	479
Tabla 20. Descripción actividad: construcción de patrones de movimiento .	480

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 21. Descripción de actividad: coreografías .....	482
Tabla 22. Descripción de actividad: improvisación grupal.....	483
Tabla 23. Descripción de actividad: coordinación grupal.....	484
Tabla 24. Descripción de actividad: lenguaje corporal.....	485
Tabla 25. Descripción de actividad: construcción de patrones motrices .....	486
Tabla 26. Descripción de actividad: circuitos expresivos .....	487
Tabla 27. Descripción de actividad: expresión de sensaciones .....	488
Tabla 28. Descripción de actividad: expresión de situaciones .....	489
Tabla 29. Descripción de actividad: construcción de movimiento colectivo	490
Tabla 30. Descripción de actividad: danza compartida.....	491
Tabla 31. Descripción de actividad: construcción del símbolo colectivo.....	492
Tabla 32. Descripción de actividad: Juego simbólico.....	493
Tabla 33. Descripción de actividad: creación de personaje .....	495
Tabla 34. Descripción de actividad: Creación de personaje .....	496
Tabla 35. Descripción de Actividad: Creación de situaciones .....	498
Tabla 36. Descripción de actividad: creación de acción teatral .....	499
Tabla 37. Descripción de actividad: Recreación de personajes.....	501
Tabla 38. Descripción de actividad: construcción de unidad escénica .....	502
Tabla 39. Descripción de actividad: observación, descripción y análisis .....	504

## 2.- Índice de figuras

Figura 1. Organigrama-organizador previo de la presente tesis doctoral
Figura 2. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia motriz
Figura 3. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia expresiva
Figura 4. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia social
Figura 5. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia artística
Figura 6. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia productiva
Figura 7. Modelo de triangulación desarrollado a partir de los instrumentos del estudio
Figura 8. Representación gráfica del DAFO de la investigación
Figura 9. Triangulación de datos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de nuestra experiencia profesional en el campo de la pedagogía teatral dirigida a personas con diversas capacidades funcionales.

Desde hace cinco años venimos desarrollando con personas con síndrome de Down un modelo de intervención psicopedagógica basado en la adquisición de competencias mediante la práctica del teatro pedagógico.

Este trabajo recoge la experiencia, las ideas, los análisis, las dudas y los interrogantes que nos estimulan para seguir creciendo como seres humanos, y que con anterioridad motivaron a otros profesionales en la búsqueda de respuestas. Hemos querido recoger el testigo de aquellos que han dedicado su vida a la tarea ardua de construir un mundo en el que no se tema a las preguntas ni a las respuestas que nos lleven a desarrollar modelos cognitivos que partiendo de la abstracción, de la imaginación, nos proporcionen herramientas y recursos eficaces para afrontar los retos que de nuestra relación con los otros y el mundo se generan. Una cognición que sea el reflejo fiel de lo que en primer término se elabora y construye en nuestro interior, motivado por ese empeño constante de nuestro cerebro en dar respuestas, de llegar más lejos, de construir y transformar, de asumir nuevos retos. Somos fruto de una larga trayectoria evolutiva, somos fruto de lo innato y lo adquirido y, sobre todo, somos la consecuencia directa de la acción constante, dinámica, enriquecedora, motivadora, placentera, en ocasiones dolorosa, y contradictoria de nuestra interrelación con los otros y el contexto.

Hemos querido desarrollar de manera clara, como confluyen en el tiempo de una investigación todos los elementos que han transformado el teatro, como sistema de comunicación, en lo que hemos querido definir como Teatro Pedagógico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, nos planteamos la pregunta siguiente: *¿El teatro pedagógico es un modelo de intervención adecuado para las personas con Síndrome de Down?*

Para las personas con síndrome de Down, el fin de la escolarización obligatoria supone enfrentar interrogantes sobre el futuro en una etapa adulta.

Este periodo denominado de transición constituye una etapa fundamental en la vida de estas personas, pues en ella se van a sentar las bases de su proyecto de vida. La finalización de la escolaridad en las personas con síndrome de Down lleva consigo que tengan que enfrentarse por primera vez a la ausencia de una actividad amplia y estable como es la educativa, con toda una agenda de acciones y relaciones que ahora, sin más, desaparece. En este sentido, conviene focalizarse en una trayectoria post-educativa centrada en la inclusión social, como ya hemos visto.

Sin embargo, estas personas, dadas sus circunstancias, y ante la falta de una oferta educativa más amplia e inclusiva, se han visto obligadas a optar por una continuidad formativa, y de ocupación efectiva de su tiempo, fuera de los centros educativos ordinarios. Este vacío formativo ha hecho que acudan a centros específicos, asociaciones, centros de día y ocupacionales, entre otros. Así, la importancia del componente inclusivo e innovador de los programas que en estos centros se realicen va a ser de vital importancia para que el desarrollo íntegro de las personas con síndrome de Down sea lo más efectivo posible.

De esta manera, vislumbramos que el *Teatro*, a través del desarrollo competencial podría atenuar algunas de las consecuencias del proceso de transición.

Este trabajo supone, por tanto, afrontar el reto de construir y concretar un modelo de intervención, y estudiar si, efectivamente, las acciones llevadas a cabo inciden de manera positiva en algunas de las dimensiones de la calidad de vida de las personas con síndrome de Down (bienestar emocional, bienestar físico, desarrollo personal, relaciones interpersonales, autodeterminación).

Así, como veremos a continuación el estudio plantea tres retos bien diferenciados:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

1. *Construir un modelo de intervención específico*, donde a través del desarrollo competencial se atenúen o disminuyan, en la medida que sea posible, las consecuencias del proceso de transición.
2. *Desarrollar o implementar* el modelo.
3. *Y valorar sus efectos* en la población objeto de estudio.

Considerando lo argumentado, nuestro *problema de investigación* queda centrado en, por una parte, **describir y desarrollar el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención para personas con síndrome de Down**, y por otra, **evaluar sus efectos en dichas personas**.

Para ello llevaremos a cabo un estudio mediante una metodología flexible donde las decisiones están abiertas a modificaciones en el proceso de investigación mediante un enfoque multimétodo que nos ha permitido emplear variedad de técnicas e instrumentos.

Hablamos de modelo porque para nosotros constituye un marco referencial que guía nuestra práctica; marco referencial, con un enfoque teórico que lo fundamenta, y que se concreta en un programa de desarrollo de competencial centrado en cinco básicas: competencia motriz, competencia expresiva, competencia social, competencia artística y productiva. Además, es un modelo porque posee una finalidad, y va dirigido a unos destinatarios.

Así pues, los contenidos principales que se exponen en esta tesis se dividen en dos grandes apartados. El primer apartado, denominado Fundamentación Teórica, recoge las aportaciones de diferentes autores y los principales estudios en relación a cuestiones fundamentales sobre las personas con síndrome de Down y el Teatro aplicado a la Educación. Este primer apartado lo constituyen tres capítulos. En el Capítulo I desarrollaremos una reflexión sobre la diversidad de las personas con síndrome de Down, pues es un colectivo extraordinariamente diverso. En el Capítulo II nos aproximaremos al Teatro Aplicado a la Educación, como corriente teatral de influencia en el Teatro Pedagógico., para en el Capítulo III, concretar nuestro modelo de intervención.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

El estudio empírico constituye el segundo apartado de esta Tesis. Este estudio que define los diferentes aspectos relacionados con la investigación lo conforman el Capítulo IV, donde explicaremos el método utilizado. Un Capítulo V, donde se incluyen los resultados obtenidos en relación a las diferentes hipótesis planteadas. Y un último capítulo, el Capítulo VI, que lo configura la discusión de los resultados por hipótesis y las conclusiones derivadas principalmente de los resultados estadísticos obtenidos en el estudio empírico.

El estudio empírico muestra el contexto donde hemos desarrollado la investigación, así como la descripción de los sujetos protagonistas de la misma. Explicitamos nuestros objetivos e hipótesis y el método que hemos desarrollado (conteniendo sujetos, instrumentos, procedimiento, diseño, análisis de datos) para desarrollar los resultados obtenidos tanto cuantitativos como cualitativos.

Finalmente aportamos la discusión donde vinculamos los resultados que hemos obtenido con las fuentes teóricas en las que nos hemos apoyado para añadir las limitaciones, alcance y líneas futuras de la presente investigación.

En los anexos aportamos aquellos documentos que permiten clarificación o ampliación del texto a fin de facilitar su lectura y añadimos la bibliografía citada con los autores clave que hemos citado en la presente tesis doctoral.

Como organigrama previo, puede verse la figura 1 que expresa lo anteriormente indicado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

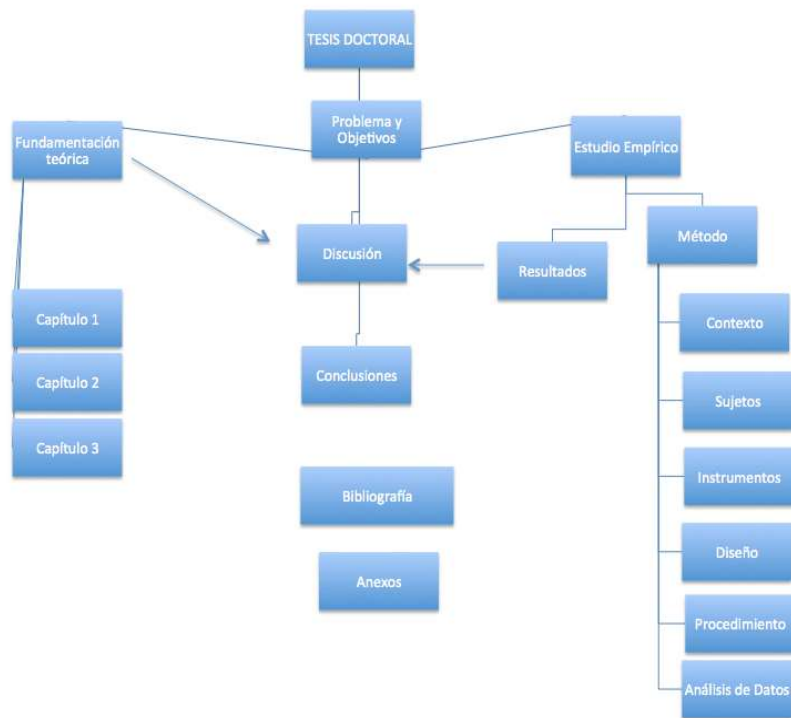


Figura 1. Organigrama-organizador previo de la presente tesis doctoral

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha puesto a prueba un modelo de intervención para la mejora de algunos aspectos de la calidad de vida de un colectivo de personas con síndrome de Down. Se trata de una intervención basada en técnicas psicopedagógicas recreadas desde situaciones de aprendizaje del Teatro Pedagógico (TP).

Nos hemos planteado describir el modelo de intervención, así como ponerlo a prueba para valorarlo adecuadamente.

La pregunta clave de nuestro problema de investigación que está a la base del presente estudio ha sido:

**¿El teatro pedagógico es un modelo de intervención adecuado para las personas con Síndrome de Down?**

Por ello nuestro *problema de investigación* se centró en **describir y desarrollar el teatro pedagógico como un modelo de intervención para personas con síndrome de Down, y evaluar sus efectos en dichas personas.**

A partir del planteamiento del problema de investigación, pudimos explicitar nuestros tres objetivos clave:

1. **Describir el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención aplicado a las necesidades educativas específicas de las personas con Síndrome de Down.**
2. **Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.**
3. **Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.**

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Dichos objetivos se han planteado como tres partes secuenciadas que constituyen un proceso ordenado paso a paso. Como vemos, el primer objetivo de investigación diseña y describe el Teatro Pedagógico como modelo de intervención; el segundo objetivo, desarrolla y analiza el modelo; y el tercero, estudia los efectos producidos en dichas personas.

A continuación explicaremos estos objetivos de manera detallada.

## 2.1. Objetivo 1

**Describir el Teatro Pedagógico** como un modelo de intervención aplicado a las necesidades educativas específicas de las personas con Síndrome de Down. Este es un objetivo descriptivo, pretendemos describir el Teatro Pedagógico como modelo de intervención psicopedagógica. Es decir, definir, describir y explicar con detalle la acción que queremos implementar, esto es, el programa de intervención a través del TP.

Asimismo, para el desarrollo de este objetivo hemos concretado dos fases con dos métodos de indagación diferentes:

- *Fase de Indagación.*

Esta fase tiene por objeto la revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión. Este estudio previo, donde se consultan y revisan sistemáticamente las fuentes de documentación, resulta necesario para conocer aquello que se ha dicho o hecho sobre el tema que estamos investigando. El estudio previo del estado de la cuestión es pues imprescindible para el mismo proceso de investigación (Münch y Ángeles, 1988). Así, mediante el conocimiento de los aspectos teóricos referentes al problema, hemos logrado configurar un marco de referencia conceptual esencial para plantear la acción. Es la elaboración del marco o fundamentación teórica.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Fase constructiva.*

En esta fase se diseña y construye el modelo de intervención. La acción se diseña para ponerla posteriormente en marcha y observar así sus efectos sobre la práctica. Es decir aquí **hemos construido un programa** de intervención basado en el desarrollo de las competencias motrices, expresivas, sociales, artísticas y productivas. Lo hemos llamado modelo de desarrollo competencial y denominado *modelo TP-Down*.

## 2.2. Objetivo 2

*Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.*

Este objetivo trata de implementar efectivamente o desarrollar nuestro programa de intervención. Se trató de estudiar cómo evoluciona el programa de intervención, pues fueron varios semestres de implementación donde se tomaron decisiones, en relación con la mejora de las personas implicadas.

Para este objetivo entendimos tres partes relacionadas:

- Por un lado, una relativa a la **organización y puesta en marcha** de la actividad denominada Teatro Pedagógico en la Asociación Down Tenerife. Esta es una actividad que fue implementada durante tres años o cinco semestres. En el apartado correspondiente se muestra una breve síntesis de su desarrollo.
- Otra parte relativa a su **análisis y valoración**. Esta es una parte más extensa y rica, así como compleja en la estructura del método de indagación cualitativa. Realizamos una evaluación de programa que concretamos en un análisis **DAFO** (puntos fuertes, débiles, adversidades y oportunidades)
- Una tercera relativa a estudiar la posible relación entre las competencias trabajadas. Dado que el modelo propuesto trabajó con 5 competencias, en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



este punto estudiamos la relación entre ellas, es decir si existía correlación entre sus crecimientos.

Podríamos indicar aquí 2 hipótesis:

*Hipótesis 1:* Existe crecimiento competencial tras la vivencia del programa de teatro pedagógico, en las cinco competencias trabajadas: motriz, expresiva, social, artística y productiva

*Hipótesis 2:* Existe correlación positivas dos a dos entre todas las competencias.

Este último apartado tiene que ver con el interés de verificar que las competencias seleccionadas son adecuadas y que debemos seguir por esta línea de acción psicopedagógica.

### 2.3. Objetivo 3

*Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.*

Sin duda este trabajo no hubiera tenido sentido si nuestra preocupación no estuviera vinculada a los efectos del programa de intervención en las personas involucradas. Para el desarrollo de este objetivo llevamos a cabo el seguimiento de **3 estudios de caso**.

Se encogió un sujeto de cada grupo o nivel de desarrollo competencial, dado que trabajamos con personas con síndrome de Down, cuya diversidad es muy alta, en una primera fase de la implementación se realizaron pruebas de desarrollo competencial para distribuir los sujetos en tres grupos por diferencia funcional: bajo, medio y alto.

Los efectos del teatro pedagógico fueron estudiados en tres estudios de caso uno para cada nivel: el caso de M-DE (nivel competencial medio), M-El (nivel competencial alto), H-PE (nivel competencial bajo).

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

También para lograr el objetivo de estudiar el efecto, incluimos una hipótesis relativa a la confirmación estadística de que el crecimiento es significativo y no azaroso, al menos en cuanto a los datos obtenidos.

*Hipótesis 3:* El crecimiento es significativo.

Dado que contaremos con la medición antes y después de valores competenciales, utilizaremos un contraste de medias antes y después o prueba (pre post). Esperamos encontrar que la función diferencial no es azarosamente diferente de cero y reforzaremos el resultado esperado del crecimiento confirmando que es significativo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta fundamentación teórica, presentamos el marco de referencia de nuestra investigación diferenciado en tres partes que se recogen en tres capítulos.

Cada capítulo está centrado en un núcleo conceptual necesario para esta tesis. El primero se refiere a la diversidad de las personas con el síndrome de Down, el segundo se refiere a la conceptualización del Teatro Pedagógico y el tercero contiene el modelo de intervención pedagógica que hemos desarrollado en el teatro aplicado de nuestra investigación.

En el capítulo primero realizamos una mirada a la diversidad de las personas con síndrome de Down, porque lejos de ser un colectivo homogéneo, es un grupo humano diverso y efectivamente complejo y muy necesitado de procesos educativos alternativos que se adapten a sus necesidades. En el segundo hacemos un repaso del teatro aplicado a la educación, con sus diversas acepciones. Y en el tercero construimos nuestro modelo centrado en competencias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.1. CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Si todas las personas presentamos una extraordinaria diversidad (Alegre, 2000; 2006a; 2006b, 2017), en especial las que nacen con una trisomía en el par 21, aún mas. Es lo que, neurobiológicamente hablando, manifiesta Flórez (2005, p.9) explica:

“El exceso de carga génica derivado de la presencia de un cromosoma extra del par 21, o de una parte importante de él, provoca un desequilibrio en la acción generadora de proteínas que los genes tienen. Es bien sabido que no todos los genes de un individuo se expresan de igual manera. Así, algunos genes pueden permanecer silentes durante toda la vida, o expresarse solamente durante un determinado periodo vital. Tal diversidad de situaciones por parte de los genes provoca una enorme variedad en su incidencia sobre las características fenotípicas<sup>1</sup> de un individuo, de forma que, aunque en la trisomía del par 21 exista en conjunto una sobreexpresión de los genes del cromosoma 21, *su incidencia real y particular varía extraordinariamente entre una persona y otra*. Dicha incidencia dependerá por tanto de cuáles de estos genes son activos y de cuáles no, y de la interacción que establezcan con los demás genes de su genoma”.

Ésta, en definitiva, **sería la principal causa de que las manifestaciones fenotípicas de las personas con síndrome de Down sean tan distintas unas de otras, incluida la discapacidad cognitiva que presentan.**

A pesar de que esta verdad está científicamente comprobada, está aún muy lejos de la realidad socioeducativa de las personas con síndrome de Down. Muy lejos de tratarles con la especificidad que cada uno requiere.

---

<sup>1</sup> Las *características fenotípicas* son los rasgos observables de un ser vivo: morfología, desarrollo, fisiología y comportamiento. El fenotipo dependen no solo de los genes heredados, también se ve influenciada por factores ambientales. La influencia del entorno, modifica el papel que juegan los genes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Existe una consideración estereotipada de esta discapacidad (y de otras, sin duda), y de aquí la exclusión social con todas sus consecuencias: invisibilidad, marginación, aislamiento, anormalidad, etc.

En el caso particular de las personas con síndrome de Down, el “no saber<sup>2</sup>” produce miedos, inhibiciones, prohibiciones, enfoques sobreprotectores, muy poco coherentes con la atención educativa que éstas necesitan.

No obstante, por otra parte, nos encontramos con que dentro de la descripción genérica del síndrome de Down, comúnmente se habla de los “grados de afección”, es decir si la persona tiene *mayor o menor “grado de Down”*

No existen personas con más o menos *Down*, es decir, con mayor o menor afectación. Lo que sucede en este síndrome es la presencia de una variabilidad individual entre unos sujetos y otros, pero esto no deja de ser un fiel reflejo de lo que sucede en el resto de la población. Por consiguiente, cada persona con síndrome de Down, como sucede con todas las personas, tiene unas características individuales, unas cualidades y limitaciones, además de una personalidad propia, condicionada, en parte, por el exceso de material genético y, en parte, por factores ambientales. Podemos encontrar referencias de esto en Cunningham (1990); González Pérez (2003); Hayes y Batshaw (1993); Hofmann (1989); Pueschel (1981); Pueschel y Pueschel (1994); Sindoor (1997); Vilchis-Huerta, (1998).

Sin embargo, la mayoría de las personas con síndrome de Down funcionan con un nivel de retraso cognitivo diagnosticado entre discapacidad intelectual leve o moderada. Además se considera que este cambio se debe tanto a los programas específicos que se aplican en las primeras edades como al **enriquecimiento ambiental** que, en conjunto y de manera inespecífica, está actuando sobre todo niño/a en la escolarización ordinaria. Por añadidura, muchos aprendizajes nuevos no pueden medirse con instrumentos estandarizados y suponen sin embargo un espectacular incremento en las capacidades de la persona. De esta forma,

---

<sup>2</sup> En la ilustración el caso M-DES se asusta de expulsar un grito entre las manos y dice repetidamente “no sé”. Sin embargo otros compañeros del grupo resolvían la situación con gritos elegantes y de diferentes estilos. M-DES logró realizar el ejercicio (segundo semestre 2014).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

actualmente se acepta que los nuevos programas educativos consiguen mantener el cociente intelectual durante periodos significativos de la vida (Flórez y Troncoso, 2003).



Ilustración 1. Grupo SD trabajando coreografías como ejemplo de nuevos programas formativos estimuladores

Efectivamente, la clave en relación con esta afirmación está en definir las cualidades de estos “nuevos” programas formativos.

Son nuevos porque por primera vez en nuestra historia de la educación, en el año 1996 se logra conseguir que el 100% de la población española está escolarizada durante al menos 16 años de sus vidas. Debido a los programas de atención a la diversidad, esto pasa a ser verdad para toda la población con déficit intelectual que sale de las aulas enclave con 21 años en el año 2001. La diversidad en la población de las personas esta caracterización genéticas es extraordinaria porque añade la diversidad natural del ser humano, una diversidad asociada a dificultades cognitivas, motrices, expresivas y sociales.

También son nuevos con relación a los nuevos enfoques psicopedagógicos desarrollados en los últimos años, es decir: una formación inclusiva, constructiva, centrada en el estudiante, competencial, emocional, desarrollada por proyectos, en la acción, estimuladora, etc. En esta línea basta revisar los trabajos de Ainscow (2001), Alegre (2006), Almenara y Butiñá (1999), Baña(1999), Castanedo (1997), Gomez Castro(1991), Rincon y Manzanares (2004), Sánchez (1996) y Verdugo (1994).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Para profundizar en esta caracterización vamos a revisar sus diversas cualidades desde las características generales y las competencias de este estudio.

### **3.1.1. Características generales**

Presuponer unos rasgos propios y exclusivos de las personas con síndrome de Down lleva consigo dos peligros que suelen acompañar a los tópicos aplicados a cualquier grupo humano.

Por un lado, el efecto inmediato de *etiquetaje o generalización*, que nos llevará a suponer que cualquier sujeto por el mero hecho de tener Síndrome de Down ya contará con *ciertos atributos*, configurando un prejuicio difícil de superar posteriormente.

Y por otro, la creación de unas *expectativas respecto a las posibilidades futuras* de esa persona, hará que sus opciones se vean limitadas, dado que las expectativas que se establezcan sobre su evolución determinarán en gran medida el grado de desarrollo que va a alcanzar en realidad.<sup>3</sup>

No obstante, el objetivo fundamental de esta descripción es conocer mejor a estas personas, para proporcionarles los apoyos que puedan precisar y dar así la respuesta más efectiva a sus necesidades. Sin embargo, conviene insistir en que estas características no se dan ni siempre, ni en todas las personas con Síndrome de Down, sino que pueden aparecer entre los sujetos de esta población en distintas proporciones.

### **3.1.1. Diversidad en las características motrices**

Siguiendo a Gómez del Valle (2002, pp. 80-89), una de las características más notables en las personas con Síndrome de Down es que su desarrollo motor es significativamente tardío, existe pues, un desfase temporal. De esta manera, todas las habilidades motoras básicas son realizadas en el mismo orden, pero generalmente en

---

<sup>3</sup> Estos estereotipos son los que han venido determinando que ciertos atributos no son apropiados para la vivencia del teatro, el arte o la creación como forma de vida para estos colectivos.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

edades posteriores cuando se comparan con el desarrollo normal. Sin embargo, si tomamos como referencia su grado de consecución, en la mayoría de los casos la cuestión queda planteada en términos de diferencias temporales y de calidad de ejecución (González y Carmona, 1996).

Este desajuste motor ha sido tema de numerosos estudios Burns y Gunn (1995), Escribá (2002) o García Vidal (2000), y coinciden en que los factores más significativos son los que resumimos:

- *Hipotonía muscular*. Esto significa que el tono (tensión muscular en reposo) es bajo. Así, el grado de hipotonía muscular afecta a cada persona con SD de manera diferente. En algunas su efecto es leve y en otras lo es más pronunciado. Aunque la hipotonía va cediendo con el transcurso del tiempo, algo persiste a lo largo de la vida (Burns y Gunn, 1995).
- *Laxitud ligamentosa*, es decir, debilidad de los ligamentos, que causa un aumento de flexibilidad (hipermovilidad) en las articulaciones, lo que conlleva a menor estabilidad.
- Débil control postural.
- Escasa coordinación de los segmentos corporales.
- Torpeza motriz generalizada, tanto gruesa (brazos y piernas) como fina (coordinación ojo-mano).
- Tiempo de reacción y movimiento más lento.
- Déficits en el equilibrio tanto estático como dinámico.
- Dificultades de control viso-motor y de coordinación óculo-manual.

No obstante, es aconsejable tener en cuenta estos aspectos para mejorarlos con un programa motriz adaptado a las particularidades de estas personas.

Asimismo, antes de intervenir, es conveniente estudiar sus características físicas y de salud, y el riesgo que pueda suponer realizar un determinado ejercicio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Así, la práctica motriz les va a proporcionar la condición física que precisan para realizar adecuadamente cualquier actividad diaria.

Siguiendo a los autores señalados, parece que la evolución física de la persona adulta con síndrome de Down influye directamente en su bienestar personal. Un adecuado estado de salud, favorecido por una alimentación equilibrada y por el seguimiento de las pautas de salud recogidas en los protocolos estandarizados, le proporcionarán las condiciones óptimas para desarrollar todas sus potencialidades. Así, debemos asegurarnos que la actividad física, adaptada a sus peculiaridades y gustos personales, se convierta pues en una parte integral y gozosa del día a día de la persona con síndrome de Down.

### ***3.1.2. Diversidad en las características psicológicas***

En la bibliografía científica y de divulgación sobre Síndrome de Down se recogen calificativos que constituyen estereotipos y que han dado pie a la mayor parte de los mitos que sobre ellas maneja mucha gente. Se les califica, por ejemplo, de obstinadas, afectuosas, fáciles de tratar, cariñosas o sociables. Se dice de ellas que tienen capacidad para la imitación, buen humor, amabilidad y tozudez. O que son alegres, obedientes y sumisas. Las anteriores afirmaciones no siempre están claramente demostradas y en muchos casos carecen de fundamento. Ocasionan generalizaciones perjudiciales, que pueden confundir a las familias y educadores/as y en muchos casos determinan las expectativas que sobre estas personas se hacen unos y otros. Sin embargo, por encima de estereotipos y coincidencias aparentes, entre las personas con síndrome de Down se encuentra una rica variedad de temperamentos, tan amplia como la que aparece en la población en general.

Dejando clara la salvedad anterior, existen unas formas de actuar que se dan con mayor frecuencia entre las personas con Síndrome de Down y que podríamos definir como características generales de la personalidad de estos sujetos. Algunas de estas son:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Escasa iniciativa.* Se observa en la utilización reducida de las posibilidades de actuación que su entorno les proporciona y en la baja tendencia a la exploración.
- *Menor capacidad para inhibirse.*
- Tendencia a la *persistencia* de las conductas y resistencia al cambio, esto es, tendencia a la monotonía o a la repetición.
- *Falta de flexibilidad.* Esta falta de flexibilidad puede dificultar el afrontamiento de la realidad cambiante e imprevisible de la vida.
- *Baja capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente.* Responden con menor intensidad ante los acontecimientos externos, aparentando desinterés frente a lo nuevo, pasividad y apatía. Tienen además una baja capacidad para interpretar y analizar lo que ocurre a su alrededor.
- *Constancia, tenacidad y puntualidad.*
- *Diferencias en la respuesta y en el desarrollo emocional.* Por lo general, se ha constatado que las personas con Síndrome de Down tienen un alto grado de sinceridad en lo que atañe a sus emociones. Tienden a mostrar, o incluso a exagerar, la emoción que están sintiendo. Este puede ser un rasgo muy positivo en lo referente a la optimización de la comunicación. Lamentablemente, también puede dar origen a observaciones poco diplomáticas o socialmente inadecuadas, o a conductas inaceptables.
- *Sensibilidad y empatía.* Con frecuencia los adultos con Síndrome de Down sobresalen por su capacidad de sentir las emociones de las demás personas. Así, las emociones de una persona con Síndrome de Down pueden ser un reflejo de lo que está sucediendo a su alrededor. Específicamente, la emoción expresada puede reflejar la emoción del otro individuo con quien esta persona esté. Asimismo, la persona con Síndrome de Down puede reflejar las emociones de diversos entornos. De esta manera, las emociones que esta

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

persona exprese en un determinado ambiente pueden, en realidad, estar respondiendo a algo que ha sucedido en otro entorno distinto.

- *Soliloquio* (hablar solo o habla privada). El soliloquio es un fenómeno muy común entre las personas con Síndrome de Down. Asimismo también lo es en niños pequeños con desarrollo ordinario, y tampoco es insólito en adultos por lo demás “normales”. Así podemos decir que las personas hablan consigo mismas por cuatro razones básicas:

1. Para dirigir el propio comportamiento.
2. Para pensar en voz alta.
3. Para aliviar la tensión en medio de emociones fuertes.
4. Para entretenerse a sí mismas.

La mayoría de las veces, cuando las personas con síndrome de Down hablan solas, se debe a una de estas razones. No obstante, el soliloquio si no va acompañado por síntomas concordantes con una enfermedad mental (delirios, alucinaciones, retraimiento de la realidad, paranoia, estados emocionales inusuales, etc.), no constituye un trastorno psicótico.

Aunque podemos calificar como características de la personalidad a las anteriormente enumeradas, éstas no han de ser consideradas como inmutables. Por el contrario, se ha de intervenir intentando potenciar las capacidades y habilidades que les puedan facilitar su incorporación a la sociedad y corregir aquello que les limite ese acceso.

### **3.1.3. Características sociales**

Sin una intervención sistémica, el nivel de interacción social espontánea de las personas con síndrome de Down es bajo. Sin embargo, en conjunto alcanzan un buen grado de adaptación social.

Se ha investigado mucho sobre la importancia de las habilidades sociales e interpersonales para conseguir un buen nivel de adaptación y de bienestar personal (Greenspan y Grandfield, 1992). Con el déficit de habilidades sociales aparecen

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

dificultades de ajuste personal e incluso problemas de salud mental, habiéndose demostrado una estrecha asociación entre la pobreza de habilidades y la depresión. Los autores demuestran que la interacción social supone para las personas con síndrome de Down un problema. Con frecuencia les resulta imposible empezar o participar en una conversación, mostrar interés por otra persona, o captar el punto de vista de otro dentro del grupo.

Estas limitaciones, siguiendo a Clegg y Standen, originan limitaciones severas sobre la calidad de las relaciones entre las personas con discapacidad (Clegg y Standen, 1991, pp. 663-672).

Sin embargo, su comportamiento social en general suele ser apropiado en la mayor parte de los entornos si se han establecido pautas claras de actuación. Así, en este ámbito lo más importante es la normalización, es decir, un trato semejante al resto, en derechos y exigencias. Tanto la protección excesiva como la dejadez y el abandono son actuaciones negativas para estas personas. Es fundamental, por tanto, el establecimiento de unos límites sociales bien definidos, de esta manera sabiendo lo que deben hacer sentirán mayor confianza, tranquilidad y seguridad.

#### **3.1.4. La diversidad en las características cognitivas**

En relación al desarrollo cognitivo de las personas con síndrome de Down, la degeneración a nivel cerebral es la responsable de su discapacidad cognitiva, y de las constantes dificultades en el aprendizaje (Flórez, 2005; Pueschel, 2001).

El número de sinapsis, de conexiones entre neuronas, en esta población es menor que en el resto. Es por esto que para responder a estímulos externos y consolidar el aprendizaje, las personas con síndrome de Down tienen un retardo en la respuesta, son más lentos. Los procesos y ritmos del sistema nervioso y cognitivo son más lentos, al igual que la manera de procesar y codificar la información, de interpretarla, de elaborarla y de responder a sus requerimientos tomando las decisiones adecuadas. Por ello les resultan costosos, en mayor o menor grado, los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes. Asimismo, las dificultades que manifiestan en los procesos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

psicológicos básicos, que a continuación se enumeran, conllevan a una menor habilidad para adaptarse a las circunstancias establecidas. Estos procesos siguiendo a Flórez (1995:, p.5-56) son:

- *Percepción.* Procesan mejor la información visual que la auditiva y responden mejor a aquélla que a ésta. Los estímulos siempre que sea posible se han de presentar a través de más de un sentido, de forma multisensorial. De esta manera, la información se les proporcionará visualmente o de forma visual y auditiva al mismo tiempo, e incluso a través del tacto, permitiéndoles que toquen, manipulen y manejen los objetos. En el campo educativo el modelado o aprendizaje por observación, la práctica de conducta y las actividades con objetos e imágenes son muy adecuadas. Asimismo, para favorecer la retención conviene que las indicaciones verbales que se les den, vengan acompañadas de imágenes, dibujos, gestos, modelos e incluso objetos reales.
- *Memoria.* Tienen dificultades para retener información, tanto por limitaciones al recibirla y procesarla (memoria a corto plazo) como al consolidarla y recuperarla (memoria a largo plazo). Sin embargo, tienen la memoria procedimental y operativa, bien desarrollada, por lo que pueden realizar tareas secuenciadas con precisión. Presentan importantes carencias con la memoria explícita o declarativa de ahí que puedan realizar conductas complejas que son incapaces de explicar o describir. Por otro lado, su capacidad de captación y retención de información visual es mayor que la auditiva. La mayoría es capaz de repetir entre 3 ó 4 dígitos tras escucharlos y, sin embargo, con ítems visuales el margen de retención se mueve entre 3 y 5 elementos. Su mayor limitación respecto a la memoria estriba en que no saben utilizar o desarrollar estrategias espontáneas para mejorar su capacidad memorística, probablemente por falta de adiestramiento. Es recomendable realizar un entrenamiento sistemático que incluya recoger recados e instrucciones, contar lo que han hecho, etc.
- *Atención.* Muestran dificultad para mantener la atención durante periodos de tiempo prolongados y facilidad para la distracción frente a estímulos diversos y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

novedosos. La atención es una capacidad que requiere un entrenamiento específico para ser mejorada. Es conveniente presentar actividades variadas y amenas que favorezcan el que consigan mantener la atención en aquello que están haciendo. En el trabajo con ellos, son muy buenas estrategias las siguientes: mirarles atentamente cuando se les habla, comprobar que atienden, eliminar estímulos distractores, presentarles los estímulos de uno en uno y evitar enviarles diferentes mensajes al mismo tiempo. Por otro lado, en ocasiones se interpreta como falta de atención la demora en dar respuesta, algo que en ellos es habitual porque el tiempo que tardan en procesar la información y responder a ella es más largo.

- *Lenguaje*. En el síndrome de Down se da una conjunción compleja de alteraciones que hacen que el nivel lingüístico vaya claramente por detrás de la capacidad social y de la inteligencia general., siguiendo a Flórez y Ruiz (2015):

1. Hay retraso significativo en el desarrollo del lenguaje, aunque con una gran variabilidad de unas personas a otras.
2. Les resulta costoso dar respuestas verbales, dando mejor respuestas corporales, por lo que es más fácil hacer que explicar.
3. Tienen dificultades para captar la información hablada, aunque tienen mejor nivel de lenguaje comprensivo que expresivo, siendo la diferencia entre uno y otro especialmente significativa.
4. Les cuesta transmitir sus ideas y en muchos casos saben qué decir pero no encuentran cómo decirlo. Así con frecuencia responden con estereotipos como “no sé”, “no me acuerdo”, etc.

La labor del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje desde las primeras edades es fundamental. En la etapa escolar es recomendable que el lenguaje sea trabajado individualmente por parte de especialistas en audición y lenguaje. Mejorar su pronunciación y articulación haciéndolas más comprensibles; aumentar la longitud de sus frases; enriquecer su vocabulario o favorecer la comunicación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

espontánea, son algunos de los objetivos propios de la intervención en esta área. Esencialmente se aprende a hablar hablando, por lo que en el trato cotidiano, hablarles y escucharles son las mejores estrategias, intentando frenar la tendencia a corregirles insistentemente. Se ha comprobado que la lectura y la escritura favorecen mucho el desarrollo de su lenguaje, por lo que se recomienda su introducción en edades tempranas.

De lo dicho, por tanto, se infieren las siguientes **características cognitivas:**

- Dificultad para mantener la atención. Problemas de dispersión y selección de estímulos.
- Limitaciones importantes en la memoria a corto plazo, sobre todo cuando la información se presenta de forma auditivo-verbal; suele mejorar con refuerzos visuales complementarios.
- Recuperación lenta y con dificultades de la información acumulada en la memoria a largo plazo.
- Dificultades en el tratamiento de la información recibida. Utilizan estrategias inadecuadas para analizar, asimilar y consolidar la información. Mejoran con apoyos de interpretación visuales y ayudas individualizadas.
- Velocidad de procesamiento más lenta. Es preciso darles tiempo para que interpreten y respondan.
- Gran dificultad en todas las tareas que requieran nivel de abstracción.
- Costoso aprendizaje de los cálculos más elementales (cálculo aritmético).
- Capacidad limitada para formar conceptos, agrupar objetos en categorías superiores con significado, etc.
- Limitaciones en la adquisición del simbolismo y en la manipulación de distintos símbolos o códigos.

38

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Dificultad para comprender el concepto de tiempo. Para la persona con síndrome de Down el concepto tiempo resulta demasiado abstracto, lo que hace que éstas entiendan las referencias temporales de forma diferente de la que tenemos los demás; esto es, que la persona puede estar hablando en tiempo presente sobre un hecho pasado. Este sentido reducido de la diferencia entre el pasado y el presente puede generar interpretaciones erróneas sobre lo que están diciendo y, en ocasiones, a desacuerdos o a malentendidos en las conversaciones con los otros.
- La naturaleza concreta de los procesos de pensamiento (pensamiento concreto) de la mayoría de las personas con síndrome de Down es muy funcional, y puede ser muy precisa si se permite que florezca en un ambiente adecuado. A menudo, las personas con síndrome de Down se manejan de maravilla cuando realizan tareas concretas. La dificultad para muchas de las personas con síndrome de Down se presenta cuando se produce un cambio en sus tareas, y cuando tienen que recurrir a lo que han aprendido para aplicarlo a nueva situación, esto es generalizar las habilidades. Sin embargo, si la tarea se estructura en pasos concretos, por lo general la persona con síndrome de Down será capaz de desempeñar esa tarea con poca o ninguna confusión. Así, una forma especialmente beneficiosa de ayudar a las personas con síndrome de Down a encontrar sentido a las abstracciones, consiste en ayudarlas a visualizar sus tareas proporcionándoles imágenes.

Estas características descritas no son determinantes de una evolución igual en todas las personas que las comparten, son tendencias de comportamiento cognitivo derivadas en gran medida del déficit intelectual que padece la población con síndrome de Down; pero una intervención consciente, sistemática y planificada puede minimizarlas, o enseñar estrategias de ayuda que traten de compensar dichas dificultades.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



### **3.1.5. Las diversas necesidades de integración social de las personas con síndrome de Down (SD)**

Este apartado es una reflexión sobre las personas con síndrome de Down que se encuentran en la fase de transición a la vida adulta y al mundo del trabajo.

Siguiendo a diversos autores Alegre (2006b), Barroso (2009), Burs y Gunn (1992), Clegg y Standen (1991), Escribá (2002), consideramos que el factor que probablemente más condiciona esta diversidad en el/la joven con síndrome de Down sea el bagaje educativo y los estímulos que desde un entorno enriquecido se le proporcionen, dotándolo/a de todas aquellas experiencias que le sean válidas como herramientas para el autoconocimiento y la relación con los demás.

No obstante, no queremos minimizar nuestra responsabilidad e implicación, eludiendo como una variable de importancia objetiva a la familia; la cual es, en primer término, quien ejerce en la persona con síndrome de Down mayor influencia y de consecuencias, en ocasiones, impredecibles en su desarrollo multicompetencial.

Así, por ejemplo conductas inapropiadas, acomodadas e infantilizadas, son el resultado de la sobreprotección en el entorno familiar y de un modelo educativo y relacional desacertado, son algunos de los aspectos consecuencia directa de esta inadecuada intervención. Innumerables pueden ser pues las justificaciones (el envejecimiento de los progenitores, la disgregación del entorno, el agotamiento que genera la crianza, la presión ejercida desde diferentes contextos externos, el cansancio, el desgaste y la frustración, etc.) que expliquen nuestro posicionamiento inicial, en el cual señalábamos a la familia como uno de los elementos principales en la diversidad de adquisiciones competenciales de estas personas.

Volviendo al tema que nos ocupa, y en respuesta a la pregunta inicial, la última Etapa Educativa previa a la inserción laboral y social, se corresponde con un periodo un tanto incierto para el/la joven con síndrome de Down. ¿Hay oferta formativa una vez terminada la escolarización obligatoria? Y, en caso, afirmativo, ¿hay oferta inclusiva, en centros ordinarios?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

En Canarias, la concreción curricular para el Tránsito a la Vida Adulta se propone con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa al alumnado escolarizado en aulas enclave y en centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias en las edades comprendidas **entre los catorce y las veintiún años**. Esta concreción está ordenada y organizada en torno a cuatro ámbitos de experiencia:

- Autonomía Personal.
- Autonomía Social.
- Comunicación y Representación.
- Ámbito Laboral.

Para lograr tales objetivos se hace necesario poner en práctica situaciones de aprendizaje variadas, contextualizadas y funcionales (de carácter educativo, personal, social, prelaboral), que resulten motivadoras y gratificantes, ajustadas a las características del alumnado y a su ritmo de aprendizaje y madurez, proporcionándole las ayudas materiales y personales necesarias que permitan, en el mayor grado posible, la consecución de los objetivos propuestos y la progresiva adquisición de las competencias.

Asimismo, se deben incorporar en el trabajo curricular de las aulas enclave y centros de educación especial actividades, talleres y experiencias concretas para el trabajo en habilidades que amplíen el carácter experiencial y manipulativo de los aprendizajes (talleres de manualidades variadas, taller de cocina, taller de jardinería, mercadillos, etc.), cobrando especial relevancia la realización de talleres de competencia social (dentro y fuera del aula) y talleres prelaborales, rescatando las potencialidades de cada alumno/a para, en la medida de sus posibilidades, fomentar y trabajar destrezas que los formen en determinadas funciones laborales reales y posibles.

Por todo lo expuesto, consideramos que los criterios extraídos del currículo oficial parten de un pensamiento coherente y justo. Sin embargo, poder llevarlos a cabo con coherencia es realmente difícil, pues los/as profesionales nos encontramos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

muchas veces con la imposibilidad de poder ajustarlo a la realidad que luego esta población tiene en la sociedad:

- ¿Hacia dónde hay que vincular las situaciones de aprendizaje del ámbito laboral y qué habilidades son las que más se deben trabajar durante los 7 años de la Educación Secundaria Obligatoria?
- ¿Hasta qué punto debemos atender las inquietudes de esta población y la oferta laboral, si después no pueden acceder a la formación y/o una real inserción laboral?
- ¿Y la coordinación con las familias, y otros agentes externos, si después la continuidad no se ajusta a lo que se les ha ido planteando durante años? No es fácil para las familias visualizar a sus hijos/as integrados en la sociedad y en el mundo laboral, ¿debemos seguir insistiendo en ello si después la realidad es otra?
- ¿Creemos realmente que “el durante y después de la obligatoria” están vinculados? ¿deberían estarlo? o ¿deben ser etapas independientes?
- Y aquellos/as que no han podido adquirir la lectoescritura, pero poseen otras habilidades, ¿podrían acceder a un PFPA (Programa de Formación Profesional Adaptado)?
- ¿Y si no coinciden los PFPA (Programa de Formación Profesional Adaptado) que hay con la oferta laboral de la zona?
- Y los que por edad ya no pueden acceder a la formación, pero están más preparados que antes para poderlo hacer, ¿se les debe dar la oportunidad?

Estamos convencidos que no somos los únicos que nos hemos hecho estas y más cuestiones, que tanta incertidumbre e impotencia nos generan al no poder encontrar solución a las mismas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Por todo ello, el mencionado proceso de transición de las jóvenes con síndrome de Down a la vida adulta y al mundo laboral se convierte en una tarea sumamente ardua y compleja.

El progresivo avance de la inclusión educativa experimentado en España a partir de la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) ha comportado el aumento de trayectorias de personas que inician y desarrollan su escolarización en centros ordinarios. Sin embargo, al finalizar la ESO, los jóvenes con discapacidad cognitiva se encuentran con escasas oportunidades para seguir su formación o para recibir apoyos que les conduzcan a realizar un proceso de inserción laboral.

Los programas de segunda oportunidad, como los Programas de Formación profesional Adaptados (PFPA), regulados por la LOMCE, son una alternativa para un número muy reducido de jóvenes con discapacidad cognitiva. Así, la investigación está mostrando las posibilidades de esta modalidad formativa para la capacitación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Marín, García y Solà, 2014; Olmos y Mas, 2013) y, específicamente, de jóvenes con discapacidad (Castro y Vil, 2013). Los resultados hasta el momento constatan la utilidad y satisfacción percibida por el alumnado, aunque subrayan, como ya venimos argumentando, la falta de apoyo institucional a estos programas y la necesidad de repensar la Educación Secundaria Obligatoria para dar respuesta a todos los alumnos/as (Aramendi y Vega, 2013).

Una vez estos/as jóvenes finalizan dichos programas, con 20 ó 21 años, la dificultad de encontrar oferta formativa se agudiza, porque desde este punto en adelante ya no hay más itinerarios educativos que recorrer. Hacer de aprendices en empresas a través de convenios con entidades, hacer cursos en asociaciones, acudir a un centro ocupacional o un centro de día, son las alternativas que se han de buscar, en estos casos ya al margen de la Administración.

Esta situación, podría forzar, por consiguiente, el final de la etapa formativa de la persona con síndrome de Down; pues cabe la posibilidad de que las circunstancias lo obliguen a quedarse en casa. Esta posibilidad, la menos deseable desde nuestro punto de vista, pues defendemos la **formación permanente** como medida de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

atención imprescindible para las personas con discapacidad cognitiva, también supone un momento de transición para el/la joven con síndrome de Down, que vuelve a pasar muchas horas en su domicilio, tras diversas etapas de escolarización.

La intervención en este nuevo tránsito será pues imprescindible. En general, las personas con síndrome de Down que tras su escolarización han vuelto a sus casas suelen pasar a realizar tareas rutinarias y salvo que se les anime a participar en actividades diversas, su tendencia es a la pasividad y a la inacción (Florez, 2016). Por eso, en el caso de que se decida que el joven con síndrome de Down no participe en más actividades de formación en su etapa adulta y que permanezca en su domicilio, es conveniente planificar un programa de actividades diarias con tareas bien definidas, que incluyan, cuanto menos, responsabilidades en el domicilio, de autocuidado personal, actividades de ocio, programas de estimulación y entrenamiento cognitivo, actividad física, etc.

Lo más importante es que la persona adulta con síndrome de Down tenga su tiempo ocupado con actividades variadas y creativas, que en la medida de lo posible supongan una responsabilidad ineludible para ella. Al principio el establecimiento de estas rutinas puede suponer un esfuerzo añadido para las personas que convivan con ella, pero con el tiempo, si se mantienen con constancia, se pueden convertir en hábitos que formen parte del discurrir habitual de la vida de la persona con síndrome de Down. En caso contrario, un círculo vicioso de inactividad puede llevar a que el/la joven o adulto con síndrome de Down dedique todas sus horas a tareas rutinarias o repetidas, como ver la TV constantemente y sin criterio, dormir cada día más, comer demasiado, etc., lo que puede llevar a que con el tiempo se niegue a realizar cualquier actividad y sea cada vez más costoso lograr que participe en tareas sencillas, con las pertinentes consecuencias de esta situación en su evolutiva natural.

De ahí la importancia que para las personas con síndrome de Down tiene el aprendizaje permanente, como un principio de acción fundamental en sus vidas (Flórez y Ruiz, 2015).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.1.6. *Sus necesidades educativas y el proceso de aprendizaje*

La escuela es otro escalón que nos dirige hacia la inclusión social de las personas con síndrome de Down. Un escalón que, en contra de la opinión de los que nos dedicamos a la educación, no es el más importante, pero sí es determinante. La inclusión educativa es la forma más adecuada de escolarizar a los niños/as con síndrome de Down en los centros escolares y esto es una realidad sustentada en los estudios de Alegre (2002, 2006a y b), Baña(1997), Bisquerra (1998), Burs y Gunn (1995) Florez (2015) y muchos otros. Eso sí, no basta con su presencia física en la escuela. Es preciso que se adopten las medidas metodológicas y organizativas precisas, que se les proporcionen los apoyos necesarios y que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares, para que el proceso inclusivo sea real y no una mera declaración de intenciones, reflejada en los diferentes documentos, pero sin verdadera influencia en la vida del niño/a.

Del mismo modo, diversos autores como Martínez (2002), Santana (2009), Sobrado (1993) y Verdugo, (1994) afirman que el factor fundamental para predecir el éxito de la inclusión escolar del alumnado con síndrome de Down es la actitud del personal docente. Sin embargo, la actitud, siendo condición necesaria, no es suficiente para asegurar el logro de resultados positivos en el proceso educativo. Esta ha de venir acompañada por la aplicación de medidas adecuadas para responder a las necesidades educativas específicas del niño/a. Y eso supone que el profesional educativo ha de contar, además, con la aptitud, esto es, con la capacitación precisa y con la formación indispensable para proporcionar esas medidas. Así, la intervención ha de plantear medidas para acercar los contenidos de aprendizaje al alumno/a con síndrome de Down, algo que se puede concretar con la confección de las oportunas adaptaciones curriculares individuales. También se ha de dirigir hacia la relación entre el profesor/a y el alumno/a. Y esa relación es distinta si la interacción se produce en un contexto de apoyo individualizado, en el que el niño/a y el maestro/a se encuentran solos, o si tiene lugar en el contexto del aula ordinaria, donde los compañeros/as son un factor fundamental, con influencia directa en aspectos como la conducta, el trabajo en grupo o el rendimiento académico. Asimismo, la relación entre el profesorado y los contenidos educativos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

también afecta directamente al proceso de aprendizaje, ya que la forma en que se abordan los contenidos en el aula va a repercutir en cómo el alumno/a se pueda beneficiar del mismo.

El alumnado con síndrome de Down demanda una atención educativa especializada, con planes de actuación personalizados. Atención especializada que debe formar parte de una actuación educativa más amplia, entendida como un continuo sustentado en tres pilares fundamentales: la detección de las necesidades educativas especiales lo más tempranamente posible; la valoración del grado de desarrollo real y potencial de sus capacidades; y, por último, la toma adecuada de decisiones para organizar la atención educativa según las necesidades, estableciéndose así la modalidad de escolarización oportuna y la determinación de los apoyos y recursos ordinarios y/o especializados más idóneos según el caso. Se trata de englobar la respuesta dentro de una Escuela Inclusiva, en la que todos y todas sean tenidos en cuenta y progresen y ayuden a progresar al resto.

De esta forma, ante una nueva perspectiva de la diversidad, ante esta escuela para todos y todas, la integración escolar debe ceder terreno, dejando paso definitivamente, a la inclusión, entendida como la capacidad dinámica que posee la escuela de atender las necesidades de todo el alumnado.

Como se desprende de los trabajos de Alegre (2002; 2006b), Baña (1997), Bisquerra (1998), Burs y Gunn (1995), Flórez (2015), entre otros, la descripción de las principales características básicas del proceso de aprendizaje de las personas con síndrome de Down puede indicarnos cuáles son por tanto sus principales necesidades educativas especiales:

- La *lentitud en el funcionamiento* de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso de los aprendizajes. El proceso de consolidación de lo que han de aprender es generalmente más lento, ya que adquieren los conocimientos más despacio y de modo diferente. Necesitan pues más tiempo para culminar cualquier aprendizaje y, en consecuencia, más tiempo de escolaridad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Presentan *dificultades en el procesamiento de la información*, tanto en la recepción de la misma, como con los elementos procesadores y efectores que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta. Les cuesta correlacionarla y elaborarla para tomar decisiones secuenciales y lógicas. Eso les supone, de forma añadida, problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se les presentan de forma simultánea.
- Sus *limitaciones cognitivas* implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a los conocimientos complejos, como los propios de los niveles superiores de enseñanza. De ahí que en los últimos cursos de la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria encuentren más escollos para seguir los contenidos curriculares, ya que el grado de abstracción de los mismos es cada vez más elevado.
- En general se mueven en el rango de la inteligencia concreta, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto.
- *Presentan limitaciones en los mecanismos de memoria*, más en la memoria explícita, que en implícita, no viéndose tan afectada. Así, la primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia de ello, como, por ejemplo, andar en bicicleta o usar las reglas gramaticales.
- La *inestabilidad de lo aprendido*, de forma que no es infrecuente que aparezca o desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados. Es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes. Una muestra evidente se encuentra en el periodo de vacaciones de verano: los aprendizajes alcanzados al terminar un curso puede comprobarse que han desaparecido al comenzar el curso siguiente si durante el periodo vacacional no se ha continuado practicando con ellos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Requieren de *mayor número de ejemplos*, de ejercicios, de actividades, más prácticas, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades que los demás niños/as.
- Sus *dificultades de abstracción* hacen que, una vez producido el aprendizaje, la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos esté limitada, lo que no puede asegurar que lo aprendido en determinadas circunstancias sea generalizado a otras diferentes o que lo aprendido en determinado momento pueda transferirse a otro momento distinto. De hecho, lo que aprenden hoy con relativa frecuencia lo olvidan mañana y lo que aprenden en un contexto determinado no siempre saben generalizarlo a otros entornos.
- *Muestran escasa iniciativa*, bajo nivel de actividad, con poco uso de las posibilidades de actuación que el entorno educativo les proporciona y poca tendencia a la exploración.
- *No piden ayuda* cuando encuentran dificultad en la realización de una tarea. Esto puede deberse a que no son capaces de descifrar dónde se encuentra la dificultad y, por ende, no saben qué demanda han de hacer; o a que tienen menor iniciativa; o a que habitualmente reciben la ayuda que precisan antes de solicitarla. En consecuencia, se acostumbran a esperar a que les apoyen.
- *Les cuesta trabajar solos* y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo, sin supervisión, deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo.
- En muchos casos, han de ser objeto de enseñanza explícita aprendizajes que otros niños/as adquieren de forma espontánea.
- Aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier tipo de clave visual. La percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de

48

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños/as con síndrome de Down.

- Por otro lado, su persistencia en la conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permite trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen.
- El pensamiento instrumental, dirigido a obtener un fin determinado, se encuentra peor desarrollado y eso influye en su capacidad para resolver problemas, en los que, por ejemplo, hacen pocos intentos o muestran menos organización.
- Su capacidad de comprensión lingüística es marcadamente superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo se puede considerar un punto débil en el aprendizaje de las personas con síndrome de Down, que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente. Esta particularidad se ha de tener en cuenta a la hora de aplicar programas instructivos, dado que pueden mostrar un menor número de respuestas en la fase inicial de los mismos, dando la impresión de que no están entendiendo.

En consecuencia, a la vista de esta exposición, es evidente que los alumnos/as con síndrome de Down tienen necesidades educativas especiales muy significativas y permanentes, derivadas de la discapacidad cognitiva que padecen. Pero son precisamente estas peculiaridades en su estilo de aprendizaje las que nos han de orientar sobre cuáles son esas necesidades. No obstante, como se desprende de los trabajos de Greenspan y Grandfield (1992), Hofman (1989), Jasso (1991), Perera (1995), Pueschel (1991, 1994), estas características nos permitirán tomar las medidas oportunas para dar respuesta adaptada a estas necesidades, con grandes probabilidades de éxito.

La programación educativa ha de partir del plan de intervención global previsto para el conjunto de sus compañeros/as. En el ámbito pedagógico, presenta

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

muchas necesidades comunes a los demás niños/as, que han de utilizarse como referente para organizar todo el trabajo educativo con él/ella. Se ha de conseguir, por tanto, el difícil equilibrio de proporcionar una respuesta educativa a la vez común y diversificada que facilite la misma cultura a todo el alumnado, pero que respete al mismo tiempo las características y necesidades individuales.

Sin embargo, a la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos/as con síndrome de Down se ha de tener en cuenta que, en su caso especialmente, hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos/as. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades, de forma que no se pierda el tiempo en objetivos excesivamente costosos, cuando no imposibles de lograr, o en objetivos demasiado sencillos, que no supongan exigencia ni inciten al niño/a a superarse. Además, hay que tener en cuenta, que no se puede determinar a priori lo que va a llegar a aprender, por lo que en ningún caso se ha de partir de un límite o techo preconcebido sobre lo que va a poder alcanzar un niño/a concreto. En último término, se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlos.

Es esencial *personalizar los objetivos* que se planteen, pues los que son válidos para un sujeto no son útiles para otro. No se puede caer en el error de suponer que los que se programaron ayer para determinado niño/a con síndrome de Down podrán ser aplicados hoy a otro distinto, dado que ambos comparten la trisomía.

Asimismo, se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad, estableciendo unos escalones de ascenso que no sean ni excesivamente elevados, pues no le permitirán superarlos, ni demasiado sencillos, pues le aburrirán y no se sentirá motivado a enfrentarse a ese reto. Eso supone descomponer las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades, siempre que sea necesario. Con relativa frecuencia, cuando un alumno/a con síndrome de Down no es capaz de alcanzar determinado objetivo la solución se encuentra en llevar a cabo una descomposición del proceso en pasos aún más pequeños.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Por otro lado, como principio básico a la hora de escoger los objetivos, debemos buscar siempre aquellos que sean prácticos, útiles, funcionales, esto es, que sean aplicables a la vida cotidiana. En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios generales, que pueden ser (Florez y Troncoso, 1996):

- Los que promuevan la independencia y autonomía del sujeto en el mayor número de ámbitos posible. Así, los objetivos dirigidos a fomentar la autonomía en la vida cotidiana y la responsabilidad personal han de considerarse prioritarios.
- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del sujeto, los que le vienen bien aquí y ahora. Aquí podríamos incluir objetivos relacionados con el dominio de las nuevas tecnologías o la resolución de problemas cotidianos.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar en mayor número de situaciones, como el entrenamiento en habilidades sociales o todo lo que suponga mejoras en su comunicación.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones. Es el caso de la enseñanza de la lectura, que les abre un mundo de posibilidades, o de la numeración y el cálculo, útiles para posteriormente manejar el dinero o para orientarse en el tiempo, con el reloj o el calendario, y en el espacio.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus competencias y capacidades: atención, percepción, memoria, cognición, función ejecutiva, pensamiento instrumental, resolución de problemas, comprensión y expresión oral y escrita, socialización, etc.

Estos criterios son por tanto una ventajosa referencia a la hora de seleccionar los objetivos que pretendamos trabajar con una persona con síndrome de Down. En este sentido, el Teatro Pedagógico como modelo de intervención, desarrollaría aquellos objetivos que fueran más útiles y necesarios para el momento actual de la vida del sujeto, así como, aquellos de aplicación más práctica en su vida social

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

cotidiana; esto es, aquellos que le sirvan para interactuar con otras personas, que sean de fundamento para futuros aprendizajes, que desarrollen competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos y que fomenten su autonomía personal.

El gran problema de dirigir los esfuerzos hacia objetivos poco prácticos, es el tiempo que se precisa; tiempo, que consideramos podría dedicarse a objetivos más útiles.

### **3.1.7. La calidad de vida para las personas con SD**

Como ya hemos argumentado en el apartado anterior, para las personas con síndrome de Down, el fin de la escolarización obligatoria supone enfrentar interrogantes sobre el futuro en una etapa adulta. Este periodo denominado de transición a la vida adulta constituye una etapa fundamental en la vida de estas personas, pues en ella se van a sentar las bases de su proyecto de vida.

Así, esta fase final del itinerario escolar va a hacer que estas personas tengan que enfrentarse por primera vez a la ausencia de una actividad amplia y estable como es la educativa, con toda una agenda de acciones y relaciones que ahora, sin más, desaparece.

En este sentido, conviene focalizarse en una trayectoria post-educativa centrada en la inclusión social, es decir, evitando espacios específicos cuando estos no sean necesarios, o en todo puedan ser retirados paulatinamente, de manera que estas personas puedan ocupar su lugar en la sociedad como miembros activos.

Sin embargo, estas personas, dadas sus circunstancias, y ante la falta de una oferta educativa más amplia e inclusiva, se han visto obligadas a optar por una continuidad formativa, y de ocupación efectiva de su tiempo, fuera de los centros educativos ordinarios. Este vacío formativo ha hecho que acudan a centros específicos, asociaciones, centros de día, ocupacionales, etc. Así, la importancia del componente inclusivo e innovador de los programas que en estos centros se realicen va a ser de vital importancia para que el desarrollo íntegro de las personas con síndrome de Down sea lo más efectivo posible.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

No obstante, este proceso de transición de la escuela a la vida adulta constituye una serie de dificultades que se han de superar para, de manera progresiva y con los apoyos necesarios, reducirlas o evitarlas. Dichas dificultades, referidas en el *III Plan de Acción para las personas con síndrome de Down y sus familias en España (2016)*, son:

1. Tiempo de inactividad y vacío.
2. Falta de opciones inclusivas que respondan a intereses o aficiones.
3. Ausencia de intereses, objetivos o motivación para nuevas actividades.
4. Recursos y opciones de interacción social menores en las zonas rurales.
5. Brecha entre sistema educativo y mundo laboral.
6. Desconocimiento de otras experiencias.
7. Dificultades de integración social y diferenciación con los grupos de iguales.
8. Estancamiento en determinados centros y servicios, significando un retroceso en los logros alcanzados.
9. Falta de orientación e información sobre recursos y opciones inclusivas.
10. Creencia errónea de que la formación acaba al finalizar la etapa educativa obligatoria.
11. Falta de confianza y motivación tanto de la persona como de su entorno.
12. Agotamiento, desorientación o sobrecarga familiar.

Asimismo, como nos parece que, por encima de cualquier otra apreciación, el respeto a la dignidad, la inclusión social y la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, es una cuestión de derechos, exponemos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

brevemente el artículo vinculado a la *accesibilidad* recogido en la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**<sup>4</sup> (CDPD, 2006). Nos referimos al *Artículo 19: Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, que expone:

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

(...)

b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para **facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;**

(...)

En el momento actual, las políticas sociales, educativas y sanitarias, las prácticas profesionales y las actitudes y valores culturales, han de estar orientados hacia la consideración, plenamente valorada, de la persona con discapacidad y su familia como ciudadanos/as con derechos, con posibilidades de participación, con poder de cambio social, y con percepción real de pertenencia al grupo social y cultural en el que viven.

Así, podemos afirmar que el centro fundamental de las intervenciones socioeducativas en este colectivo es la progresiva lucha por **mejorar la calidad de**

---

<sup>4</sup> El 13 de diciembre de 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD). Este instrumento supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad, y entre las principales se destaca la “visibilidad” dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas. España ha firmado y ratificado esta Convención, por lo que desde el pasado 3 de mayo de 2008 este cuerpo normativo internacional forma parte del ordenamiento jurídico español.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**vida.** En este sentido, la calidad de vida<sup>5</sup> como expectativa legítima deseada es una clave más de entre las que nos indican un cambio profundo en los planteamientos ante la discapacidad. Algunas otras claves son (Schalock y Verdugo, 2002, 2007):

- La cada vez mayor exigencia de la excelencia de la intervención (la calidad en la prestación de los servicios).
- El reconocimiento de que por encima de la discapacidad están las personas.
- La exigencia de que las intervenciones se planteen desde el derecho de las personas y no solo desde la decisión de los/as profesionales (lo que supone un profundo cambio en el ejercicio del poder profesional).
- La modificación en los papeles que tradicionalmente tenían los/as profesionales y las personas a las que se daba el servicio.
- La incorporación de las propias personas con discapacidad y sus familias a los procesos de evaluación y planificación de los apoyos en igualdad de condiciones que los/as profesionales.
- El compromiso con la ética como factor clave en la toma de decisiones y en la valoración de las intervenciones.

Por todo esto es relevante promover e incentivar prácticas innovadoras que sean de fácil generalización, y que materialicen modelos centrados en la persona y en su calidad de vida.

---

<sup>5</sup> El concepto de *calidad de vida* se ha debatido durante muchos años, con más de 200 definiciones encontradas en la documentación inicial sobre calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Sin embargo, tras su introducción en el campo de las discapacidades intelectuales, el interés dejó de intentar definir la calidad de vida a establecer sus dimensiones básicas e indicadores asociados. Este cambio se fundamentó en el hecho de que la calidad de vida es más un fenómeno multidimensional que un rasgo individual o un estado vital singular.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Para Verdugo (1994, 2002 y 2007), el proceso de transición a la vida adulta, cuando se orienta hacia las personas con discapacidad intelectual, hay que basarlo en los paradigmas actuales de apoyo y de calidad de vida, desde un modelo ecológico - conceptual, que enfatice los aspectos ambientales como variable clave para la mejora de vida.

Así, las intervenciones basadas en el modelo de calidad de vida tienen pues como objetivo proporcionar los apoyos que las personas con discapacidad necesitan para mejorar sus condiciones de vida y optimizar el logro de resultados personales.

En este sentido, Schalock (2002 y 2007) enfatiza el papel que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora de los resultados personales relacionados con la calidad de vida. De esta manera, mejorar la calidad de vida desde el paradigma de los apoyos lleva también a ajustar la metodología sobre cómo apoyar a las personas en la dirección de una metodología de apoyo centrado en la persona (aportación – rendimiento – resultados). Esto debe hacerse sobre la base de un pensamiento de derecha a izquierda, esto es, especificando primero los resultados deseados para, una vez especificados, establecer qué procesos (tales como planificación centrada en la persona, apoyos individualizados concretos, y adaptaciones ambientales) son necesarios para mejorar los resultados personales.

Así, el modelo de calidad de vida con mayor difusión y consenso actualmente en todo el mundo es el modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2002, 2007). Este modelo, basado en dos décadas de investigación, ha permitido identificar las dimensiones principales de calidad de vida el desarrollo y evaluación de indicadores que se usan para medir resultados personales relacionados con esta y la identificación de un buen número de características personales y variables ambientales asociadas con los resultados personales.

El desarrollo del modelo de calidad de vida presenta un marco de referencia basado en ocho dimensiones, las cuales constituyen el conjunto de factores que componen el bienestar personal. En este sentido, los autores conceptualizan o definen la calidad de vida como un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades universales y propiedades ligadas a la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciado por características personales y factores ambientales. Las *dimensiones*, por tanto, que representan el rango que abarca y define la multidimensionalidad de una vida de calidad son: (a) bienestar emocional; (b) relaciones interpersonales; (c) bienestar material; (d) desarrollo personal; (e) bienestar físico; (f) autodeterminación; (g) inclusión social; (h) derechos.

A continuación, en la siguiente tabla, presentamos la definición operativa de las dimensiones de calidad de vida, así como los indicadores seleccionados para dichas dimensiones (Schalock y Verdugo, 2002):

Tabla 1: Dimensiones e indicadores de la Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002).

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
AUTODETERMINACIÓN (AU)	Autonomía; metas, opiniones y preferencias personales; decisiones y elecciones.
DERECHOS (DE)	Ejercicio de derechos; conocimiento de derechos; intimidad; privacidad; confidencialidad.
BIENESTAR EMOCIONAL (BE)	Satisfacción con la vida; autoconcepto; ausencia de estrés o sentimientos negativos.
INCLUSIÓN SOCIAL (IS)	Integración; participación; apoyos.
DESARROLLO PERSONAL (DP)	Formación y aprendizajes; competencia en el trabajo; resolución de problemas; habilidades de la vida diaria; ayudas técnicas.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Relaciones familiares; relaciones sociales; relaciones sexuales – afectivas.
BIENESTAR MATERIAL (BM)	Ingresos; condiciones de la vivienda; condiciones del lugar de trabajo; acceso a la información; posesiones; servicios.
BIENESTAR FÍSICO (BF)	Descanso; higiene; actividades físicas; ocio; medicación, atención sanitaria.

Asimismo, son cuatro los principios que guían la aplicación del modelo conceptual de calidad de vida en los servicios y apoyos proporcionados a las personas con necesidades específicas y otros colectivos, así como las prácticas profesionales (Schalock y Verdugo, 2007). Estos principios especifican que la

calidad de vida: (a) es multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas; (b) está influenciada por factores personales y ambientales; (c) se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia; y (d) su aplicación debe basarse en la evidencia (Schalock y Verdugo.2007).

De los principios citados se derivan cuatro prácticas profesionales en los programas. Estas prácticas pueden ser descritas como: (a) un acercamiento multidimensional y holístico; (b) un enfoque comunitario, que es el contexto para una vida de calidad; (c) el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia (o desajuste) entre las personas y sus ambientes a través del entrenamiento en habilidades funcionales, el uso de tecnología de apoyo, el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; y (d) el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad de vida. La asociación de apoyos individualizados con las dimensiones de calidad de vida se muestra en la Tabla 2. Además, estas cuatro prácticas profesionales proporcionan los parámetros para los seis estándares de programas de calidad de vida enumerados en la Tabla 3.

Tabla 2: Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados (Schalock y Verdugo, 2007).

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>APOYOS INDIVIDUALIZADOS</b>
Desarrollo personal	Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnología asistida, sistema de comunicación.
Autodeterminación	Elecciones, control personal, decisiones, metas personales.
Relaciones interpersonales	Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones/interacciones comunitarias.
Inclusión social	Roles comunitarios, actividades comunitarias, voluntariado, apoyos sociales.
Derechos	Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto y dignidad.
Bienestar Emocional	Aumento de la seguridad, ambientes estables, feedback positivo, previsibilidad, mecanismos de autoidentificación (espejos, etiquetas con el nombre).

58

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienestar Físico	Atención médica, movilidad, bienestar, ejercicio, nutrición.
Bienestar Material	Propiedad, posesiones, empleo.

Tabla 3: Estándares de programas de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2007).

- La aplicación de los principios de calidad de vida.
- El uso en los programas de principios basados en la calidad de vida.
- La medida de resultados personales.
- La demostración de fidelidad al modelo conceptual.
- La vinculación entre las necesidades de apoyo evaluadas y las dimensiones de calidad de vida.
- El uso de resultados personales para guiar el cambio organizacional y la mejora de la calidad.

En este marco de principios, prácticas y estándares, el Teatro Pedagógico desde las concepciones de teatro aplicado que veremos a continuación siguiendo a Almenara y Butiñá (1999), Baldwin (2014), Carballo (1995), Carrascal (2009), Dasté (1978), Fuéguel (2000), Herans (1986), Laferrier (1997), Motos (2014), O’Toole (1976), se presenta, por tanto, como una actividad cercana a los programas de calidad de vida en combinación con un proceso de planificación individualizado, basado en el paradigma de apoyos.

En síntesis, en este primer capítulo analizamos cómo la diversidad de las personas con síndrome de Down se manifiesta en sus diferentes niveles de desarrollo competencial y en las necesidades de inclusión social que cada persona adquiere como resultado de su curso de vida. Así, en el capítulo siguiente abordamos el teatro pedagógico como una propuesta coherente para trabajar el desarrollo competencial más allá de la escolarización que finaliza con 21 años y sin otra alternativa que los centros ocupacionales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 3.2 CAPÍTULO II. EL TEATRO PEDAGÓGICO

### 3.2.1. *El Teatro Aplicado*

El **Teatro Aplicado** (en adelante, TA) es una corriente teatral que empieza a utilizarse en el ámbito anglosajón para referirse al uso del teatro con otras finalidades distintas a las del teatro convencional.

Así, el Teatro Aplicado ha sido construido a partir de la recopilación de estudio de casos y de ensayos publicados en revistas de diversas disciplinas como el teatro, la educación, la medicina, el derecho, la psiquiatría o la psicología, entre otras (Motos, 2014: 17).

En nuestro país, el Teatro Aplicado ha sido introducido principalmente de la mano del profesor Tomás Motos Teruel. Aunque es un concepto poco conocido, y todavía son escasas muestras las que nos encontramos sobre el mismo, si existen algunas que evidencian el creciente interés por esta corriente teatral. Tal es el caso del Máster en Teatro Aplicado de la Universidad de Valencia.

Asimismo, pese a no haber literatura en lengua española sobre el TA, sí es cierto que se han realizado proyectos teatrales con otros nombres que bien podrían pertenecer a este campo.

En la tabla 4 que mostramos a continuación, se recogen los nombres que aparecen en la literatura, fundamentalmente anglosajona, sobre el TA y los autores que utilizan dicha corriente. La relación, aunque no es exhaustiva, sí nos da una idea de la enorme heterogeneidad del término.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 4 Términos para el Teatro Aplicado. Fuente: Motos, (2014, p. 20)

<b>TÉRMINO</b>	<b>AUTOR</b>
Grassroot theatre Popular theatre Animación teatral Applied theatre	Cocke, Newman y Salmons-Rue (1993) Prentki y Selman (2000) Úcar (2000) Ackroyd (2000), Applied Theatre Researcher/IDEA Journal (2000), Tompson (2003, 2006, 2009), Prendergast y Saxton (2009)
Community theatre Theatre for development Teatro comunitario Applied drama Populat theatre Community-based theatre Applied theatre Social theatre	Van Erven (2001) Odhiambo (2001) Nogueira (2002)
Teatro comunitario Engaging performance Teatro aplicado Theatre for change	Taylor (2003) Schechter (2003) Kuftinec (2003) Nicholson (2005) Thompson y Schechener (2004), Schinina (2004) Bidegain (2008) Cohen-Cruz (2010) Institut del Teatre de Barcelona (2011) Landy y Montgomery (2012)

En cuanto a la terminología utilizada para designar el TA en otros países Motos (2013: 21) recoge los siguientes: *Teatro Social*, en España; *Teatro Sociale*, el Italia; en alemán *Angewandtes Theater*, en Alemania; *Théâtre Social*, en Francia; *Applied Theatre (Teatro Aplicado)*, en el Reino Unido y Australia; *Community based Theatre (teatro basado en la comunidad)*, *Theatre for Development (teatro para el desarrollo)*, en diferentes países de África y Asia; y, *Popular Theatre (teatro popular)*, en Canadá.

En el ámbito hispanoamericano, se utilizan también una amplia variedad de términos algunos de estos son (Motos, 2013, p. 21): “teatro comunitario, teatro de inclusión, teatro social, teatro popular, teatro político, teatro de participación, teatro

de impacto, teatro de guerrilla, teatro del oprimido, teatro relacional, teatro de intervención, entre otros”.

Como vemos, son muy diversos los nombres con los que se da a conocer el TA, aunque más familiar y cercana, nos resulta la nomenclatura de Teatro Social, que, sin duda, es la que ha ocupado la mayor parte de la literatura al respecto en nuestro país. Pero, independientemente de la etiqueta con la se designe a esta práctica teatral, lo importante es su finalidad, que no es otra que la de “generar cambios fuera del discurso teatral” (Nicholson, 2005, p. 2, citado en Motos, 2013, p. 23).

Conforme a esto el TA se define, por tanto, como un poderoso **instrumento para el cambio**. Así, su foco de trabajo estará pues dirigido a “ayudar a aquellos sujetos o colectivos con carencias en alguna dimensión personal o social, vivida como privación y concretada en insatisfacción, exclusión, marginación u opresión (Motos, 2013, p. 52)”. De esta manera, mediante las técnicas dramáticas se trabaja para concienciar al sujeto de la necesidad de cambio y la búsqueda de alternativas de mejora. De lo que se trata, por tanto, es que “los individuos y los colectivos intenten pasar de una situación anterior (peor) a otra nueva, virtualmente mejor (Motos, 2013, p. 52)”.

En este sentido, la finalidad del TA queda claramente expresada en las siguientes palabras de Landy y Montgomery (2012, citado en Motos, 2011, p. 52):

*“El teatro no es solo asunto de los actores y espectadores. Importa a profesores y estudiantes, a activistas sociales y oficianes religiosos, a psicoterapeutas y clientes, a todos aquellos que aplican las técnicas dramáticas para la comprensión y el cambio de las circunstancias de la vida. Como tal, la actuación teatral ilumina las estructuras pedagógicas en el aula, las estructuras políticas y religiosas en las comunidades y las estructuras psicológicas en el corazón y en la mente. Cuando la representación teatral es aplicada en la enseñanza, en la acción social y en la terapia, se convierte en un medio para cambiar la comprensión, las dinámicas de poder, la consciencia y la conducta”.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

De este modo, el TA traslada su acción a otros ámbitos (la educación, la acción social, la terapia y la formación continua de los individuos y los grupos). Ámbitos en los que se trasladan las experiencias personales al teatro. Thompson (2003, citado en Motos, 2013, p. 53), al escribir sobre la naturaleza de la intervención aplicada al teatro, aclara que la finalidad de éste es proporcionar a la gente “los medios para trabajar en periodos transitorios difíciles la manera de ayudarles a verse seguros en un nuevo tiempo o lugar”.

Así, partiendo de la idea central de que el TA es un potente instrumento para el cambio, las distintas modalidades de éste o, lo que es lo mismo, sus distintos ámbitos de intervención son, según Motos (2013, p. 29):

- *Ámbito educativo (o Teatro en la Educación)*. La intervención para el cambio incide en la educación formal. Este ámbito de acción corresponde, por tanto, a la actividad teatral que promueve el cambio educativo, canalizado a través del teatro y la dramatización.
- *Ámbito social (o Teatro Social)*. Se procura el cambio social a través de la participación y el empoderamiento tanto de los sujetos como de las comunidades.
- *Ámbito clínico (o Dramaterapia)*. La intervención persigue el cambio personal y de los colectivos.
- *Ámbito empresarial (o Teatro en la Empresa)*. Se pretende un cambio corporativo y de formación dentro de la empresa para la mejora profesional.

Estos espacios de acción canalizan su actividad en diferentes subespacios, promovidos por la consecución del cambio. En este sentido, las vías de desarrollo (o modalidades) para el cambio en cada uno de los ámbitos anteriormente mencionados son (Motos, 2013, p.30):

- Teatro en la Educación: *Dramatización y Teatro*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Teatro Social: *Teatro Comunitario; Teatro para el Recuerdo; Teatro en las Prisiones; Teatro Museo; Teatro Popular; Teatro para el desarrollo; Teatro del Oprimido; Teatro en la Educación para la Salud.*
- Dramaterapia: *Psicodrama; Arco Iris del Deseo; Sociodrama; Terapias expresivas; Teatro Playback.*
- Teatro en la Empresa: *Teatro a la medida y Formación a la medida con técnicas dramáticas.*

No obstante, la intervención en un ámbito no implica la irrupción en otro, pudiéndose dar un proceso paralelo de acciones en el que los terrenos se unan, sin que por ello se desvirtualicen o pierdan el sentido de su acción.

A continuación, con objeto de aproximarnos a la definición de Teatro Pedagógico, en el siguiente párrafo analizamos los conceptos de Pedagogía y Teatro a fin de explicar la acepción el término.

### **3.2.2 La Pedagogía y el Teatro**

El *Teatro* es un concepto con diversas acepciones, en el presente trabajo lo utilizaremos como un *proceso educativo* de formación y de desarrollo personal.

Así, entre las supuestas funciones que el sentido común le atribuye al teatro se encuentran la diversión y el entretenimiento; funciones que sigue cumpliendo. Sin embargo, el teatro ha ido más allá de lo conocido, ha sido un instrumento didáctico y político, como lo vislumbraron Bertolt Brecht, Peter Weiss, Molière, Heiner Müller, Augusto Boal, entre otros. Es más, el teatro no sólo ha sido un instrumento y un invento de los seres humanos para verse reflejados en sus pasiones, desavenencias y conflictos, sentido reduccionista que la sociedad continúa otorgándole; al contrario, nos referimos a un significado humano y social más amplio. De ahí que, haciendo referencia al ya mencionado concepto de TA, las distintas acepciones asignadas al teatro vayan desde lo didáctico y lo recreativo, hasta lo estético, lo filosófico, lo político y lo social.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

De igual modo, partiendo de la definición inicial de *Pedagogía* como ciencia que tiene como objeto de conocimiento la educación, consideramos, conforme Laferrière (1997, p.18):

“ (...) el Teatro como una pedagogía en sí misma, porque, como la Pedagogía, el Teatro está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y datos teóricos y prácticos cuya finalidad es guiar las intervenciones del docente a fin de mejorar los aprendizajes del discente”.

Por todo esto, teniendo en cuenta estas consideraciones conceptuales, se podría inferir que el arte teatral encuentra sus ramificaciones en la Pedagogía (Laferrière, 1997, p.75).

Teatro y Pedagogía son pues, dos mundos diferentes y parecidos, desconocidos entre ellos porque pocas veces hemos tenido la oportunidad de unirlos. Sería necesario un estudio en profundidad de la enseñanza, del teatro y de la enseñanza del teatro para explicarlo bien. Lo cierto es que el teatro es una materia compleja que necesita distintas formas de trabajar con múltiples medios para conseguirlo.

¿Cuál es entonces la línea que separa el teatro y la pedagogía? ¿y lo que los une?

Nosotros creemos que se puede tratar el teatro en la enseñanza como una creación pedagógica (Laferrière, 1997, p.56). Así, de la misma manera que a través de la Pedagogía un docente de teatro genera estrategias de aprendizaje para enseñar a sus alumnos/as; un profesor puede utilizar el Teatro como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esto modo, de acuerdo con Ryan (1986, p.237, citado en Laferrière, 1997, p.56), ambos casos se sirven por tanto de la educación creativa, entendida como:

“El acto de acompañar a alguien en su búsqueda de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente”.

De este modo, creemos que podemos ayudar al alumnado a crear sus propias herramientas pedagógicas a partir de su conocimiento, su aptitud para dominarlo y su competencia para transmitirlo. Así, como apunta Koestler (1965, citado en Laferrière, 1997, p.56), utilizando la creación pedagógica en el sentido de un acto creativo, es decir, un descubrimiento, una síntesis de hechos, de ideas que ya existían, el resultado será como una sorpresa porque los elementos utilizados serán más conocidos y familiares.

Sin embargo, como apunta Leif (1985, citado el Laferrière, 1997, p.56), el problema pedagógico no consiste tanto en responder a las preguntas, sino en ayudar a descubrir, a sugerir caminos que conduzcan a las preguntas que permiten que el sujeto tenga una apertura a la comprensión, a la explicación o a la justificación. La pedagogía debe suscitar estímulos y no proponer impedimentos a superar. En suma, debe ser una pedagogía de la sorpresa y de la interrogación, que ponga al alumnado en situación de investigación y les dé la oportunidad de encontrar sus propias respuestas (Wagner, 1998, citado en Laferrière, 1997, p.65). Esto nos lleva a que las actividades que programemos sean siempre distintas y abiertas. De esta manera, el imprevisto y el cuestionamiento permanente llevarán al sujeto a imaginar, a buscar y a encontrar nuevas soluciones.

Hacer teatro por tanto es hacer que los/as participantes pongan en práctica su potencialidad creativa. De esta manera, el teatro es y se define como *algo creativo*, convirtiéndose en una experiencia altamente motivante para el sujeto.

En el terreno de la enseñanza y el aprendizaje hablar de teatro es hablar de los retos a los que los profesionales de la educación han de enfrentarse para que el teatro en sus distintas manifestaciones pueda actuar como un elemento de interdisciplinariedad, transversalidad e integración dentro del currículum para, de este modo, extraer de él todo su potencial educativo. Así, ante preguntas como: ¿por qué ha de estar el teatro en el currículum? o, puesto que el currículum es la selección de contenidos y experiencias valiosos, ¿cuál es el valor que aporta el teatro?, autores

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

como Herans (1986), Edwards (1997), Baldwin (2014), Laferrière y Motos (2003) y Navarro (2006), entre otros, concretan las virtualidades de las formas dramáticas como instrumento de enseñanza y aprendizaje en los siguientes aspectos:

1. *Permite al sujeto implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones* y, en consecuencia, aprender más profunda y significativamente. Las técnicas dramáticas producen un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o un grupo de estímulos, lo que proporciona al sujeto la oportunidad de realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales que posibilitan que éste en el aprendizaje tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona, no limitando el aprendizaje a una mera experiencia intelectual.
2. El *sujeto se introduce dentro del relato* e interactúa con conceptos, personajes o ideas. Promueve una mayor comprensión del material y aumenta la comprensión de los textos.
3. Fomenta el lenguaje y el desarrollo del vocabulario.
4. Estimula *la imaginación* y el pensamiento creativo; fomenta el pensamiento crítico, así como un uso más elevado de los procesos cognitivos.
5. Ayuda al sujeto a pensar cuidadosamente, organizar y sintetizar la información; a interpretar ideas, crear nuevas y actuar cooperativamente con otros.
6. Proporciona al sujeto el sentido de propiedad sobre su aprendizaje. Esto significa para el alumnado alcanzar *mayores grados de empoderamiento*. Por otra parte, se establece un tipo de relación no habitual entre docente y discente, puesto que el marco global en que se desenvuelven las técnicas dramáticas suele ser más lúdico y creativo.

En síntesis, el Teatro y las estrategias didácticas teatrales por su carácter transversal e interdisciplinario, se revelan como un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente de: la competencia en comunicación lingüística; la competencia cultural y artística; la competencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

social y ciudadana; la competencia para aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal.

Por todo esto, el Teatro es un medio al servicio del alumnado y no un fin en sí mismo. No se trata de formar actores o actrices sino de utilizar las formas y estrategias dramáticas para educar personas, por lo que ha de ser una actividad o una materia articulada para todos y no sólo para los más dotados. El principal objetivo del Teatro en la educación por tanto es ayudar al estudiante a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo en el que vive (O' Neill, 1995, citado en Laferrière, 1997, p.65). En este sentido, conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos del Teatro, como arte dramático, en la educación (Baldwin, 2014, p.77):

- Desarrollar el gusto por las manifestaciones artísticas: formación del sentido estético.
- Estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión personal.
- Conocer y utilizar los elementos propios del lenguaje dramático para representar pensamientos, vivencias y sentimientos.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado.
- Adquirir técnicas de expresión teatral (dramatización, improvisación, teatro con objetos, etc.).
- Adquirir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos de artes escénicas y reflexionar sobre la riqueza cultural de la sociedad mediante la comparación de diversas experiencias artísticas.

De manera análoga, aludimos al preconcepto que se tiene sobre el Teatro en la Educación (en el sentido reduccionista del término), como área de conocimiento que se limita a una serie de juegos y de estrategias más o menos lúdicos que se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

utilizan en diferentes momentos del proceso de enseñanza, sin que estas actividades estén incluidas dentro de un proyecto más amplio y globalizador o sirvan para estructurar de manera transversal el currículum educativo. A este respecto, consideramos que la enseñanza del Teatro en la Educación no se puede reducir a aplicar actividades, más o menos interesantes, que otros han diseñado, sino que es necesario contextualizarlas dentro de nuestro proyecto educativo, nuestra propuesta didáctica o nuestro plan de actuación. Lo importante, por consiguiente, no es tener un elevado banco de actividades para cada circunstancia; lo relevante es, reflexionar sobre qué hacemos y por qué lo hacemos, cómo lo ponemos en práctica y qué valor tienen dichas actividades en el contexto de la programación de aula y de centro, a corto, medio y largo plazo.

Teniendo en cuenta estas premisas, como profesionales de cualquier nivel y ámbito educativo, no podemos rehuir del enorme potencial que nos ofrece el teatro. No se puede seguir obviando las posibilidades didácticas que el teatro aporta a todo docente inquieto para desarrollar su capacidad didáctica.

No obstante, aunque los contenidos epistemológicos y los objetivos del Teatro en la Educación estén claramente definidos, hemos de observar que la realidad está interconectada y muchos de estos contenidos y objetivos son compartidos por otras disciplinas y campos de conocimiento. Por eso, hablamos de teatro como elemento transversal del currículum, como materia interdisciplinar y como estimulador de los aspectos cíclicos del aprendizaje. Esta interconexión se pone de manifiesto, especialmente, cuando un colectivo de docentes decide desarrollar un proyecto de trabajo conjunto a partir de competencias básicas, de un centro de interés o de un tema literario concreto. Así pues, veremos como el teatro en la educación puede aparecer en los campos siguientes (Almena y Butiña, 1999, p.15):

- *Orientación personal.* El valor añadido del uso del teatro en la educación es que el teatro ya es terapéutico por sí mismo. Barta (1992, p.83) afirma que “interpretar un papel ayuda a interpretar un problema y sus causas. Si actúas como si fueras otro, no te juzgas y te sientes más libre”. Según este autor, el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

teatro lo que hace descubrirnos quiénes somos para después representarlo, permitiéndonos ser nosotros mismos.

- *Tutorías.* Son muchos los docentes que utilizan el teatro para estimular la participación del alumnado en la toma de conciencia de su propio yo y en los procesos de crecimiento personal. Para ello, la competencia de aprender a aprender se desarrolla a partir del ‘como si’ de los talleres de dramatización en los que a diferencia de los juegos de rol el alumnado no realiza una imitación de otro personaje sino que aporta su propio yo al personaje que interpreta en la situación propuesta para dramatizar.
- *Aprendizaje de la literatura.* Las técnicas teatrales serán las que nos permitan hacer un equilibrio entre el aprendizaje del teatro como texto literario y del teatro como espectáculo. En este caso podemos argumentar que la literatura adquiere verdadera carta de identidad con la dinamización de los textos literarios o con la puesta en escena de todo tipo de textualidades.
- *Aprendizaje de lenguas.* Es de todos conocido que las técnicas dramáticas nos permiten desarrollar las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir), pero lo que algunos aún no suelen poner en práctica es el uso de éstas para desarrollar las competencias básicas como la competencia cultural y artística o la competencia comunicativa.
- *Educación para la convivencia.* La educación en valores otorga al teatro en la educación su carácter transversal porque favorece aspectos como la escucha activa, la mediación en la resolución de conflictos, etc.
- *Orientación sociolaboral.* El teatro como ensayo de la vida nos ayudará a enseñar al alumnado a visualizarse en todas las dimensiones de su yo poliédrico y especialmente en su yo profesional más que en ninguna otra asignatura, ya que se ayuda al sujeto a implicarse en alcanzar objetivos comunes en la interacción con otros.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Expresiones artísticas.* Que el teatro es un aglutinador de todos los lenguajes artísticos como la música, la plástica o la danza es, actualmente, un denominador común aceptado por todos. Además debemos reflexionar sobre los valores que el teatro, como hecho comunicacional, aporta a las otras expresiones artísticas.

Tras este breve análisis del Teatro desde una óptica pedagógico - educativa, creemos firmemente que el objetivo del Teatro en la Educación no es tanto el de reproducir los esquemas de un determinado teatro comercial sometido a los castings de los mejores, al espectáculo o al entretenimiento por el entretenimiento, sino que más bien, debería tratarse de un espacio de libertad en el que nadie sea excluido y en el que cada acción sirva para reflexionar sobre las ideas que preocupan al colectivo al que nos dirigimos.

Conforme a esto, ¿qué entendemos entonces por **Teatro Pedagógico**? Hay quienes afirman que Teatro Pedagógico y Teatro son lo mismo, y los relacionan con asuntos tales como obras de teatro, actores, autores, ensayos, vestuario, escenarios. En definitiva, con hacer teatro. Por tanto el teatro en la enseñanza es para ellos, en unos casos, la materia en la que se estudian y valoran los textos, la historia y la biografía de los autores; y en otros, la técnica actoral, la escenografía, el maquillaje o la luminotecnia. Y esto llevado al terreno de la práctica tendrá que ver con la representación de obras teatrales y con la asistencia a espectáculos. Esto es, hacer y ver teatro.

Ante esta objeción, el Teatro Pedagógico no tiene como finalidad formar actores, directores teatrales, escenógrafos (“artistas”, como se suele coloquialmente decir), sino despertar al individuo para que tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea, es decir, tiene como meta el proceso de crecimiento personal y grupal a través de las técnicas teatrales (o dramáticas).

Así, el Teatro, entendido como Arte Dramático, pone el acento en la representación, en el espectáculo y el espectador, en la estética de la recepción y en la adquisición de unas destrezas actorales con vistas a que el producto sea lo más atrayente posible para los espectadores (Baldwin, 2014, p.20). Y el Teatro

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Pedagógico, en cambio, lo coloca en la acción en sí misma, en el proceso que lleva a la representación.

En la siguiente tabla 5 se exponen las diferencias entre ambos conceptos.

Tabla 5 Diferencias entre el Teatro Pedagógico y el Teatro. Elaboración propia.

<b>TEATRO PEDAGÓGICO</b>	<b>TEATRO</b>
Énfasis en el proceso de creación.	Énfasis en los resultados, en la representación, en el espectáculo.
El docente es un facilitador, porque recoge el sentido originario de hacer fácil, a la vez que dinamizador, por su significado de poner en marcha y transmitir dinamismo.	El docente es un especialista en técnicas teatrales.
El sujeto es partícipe y creador del proceso.	El sujeto sólo interpreta.
Los participantes pasan por los distintos roles teatrales: son autores, espectadores, críticos, etc.	Especialización de los roles teatrales.
Parte de la propia experiencia de los participantes.	Parte de obras literarias o de intenciones previas e ideas aportadas por otros.
El proceso de trabajo es abierto y flexible (puede ser aplicado a cualquier objetivo).	El proceso de trabajo es riguroso y estricto. Lo que interesa es la efectividad del espectáculo y su acabado artístico, lo que exige múltiples ensayos y repeticiones.
El producto es una parte más del trabajo, la culminación del proceso.	El producto se plantea en términos de exhibición; es un fin en sí mismo.

Pero ¿por qué Teatro Pedagógico y no Teatro Educativo?, podríamos preguntarnos, ¿acaso ambos conceptos no significan lo mismo? En esencia podríamos afirmar que sí; la diferencia entre uno y otro vendría pues delimitada por la finalidad perseguida al utilizar las técnicas dramáticas y por la formación de quienes lo ponen en práctica. De esta manera, si bien es cierto que ambos conceptos contemplan las actividades dramáticas como prácticas educativas, no es menos

cierto que tanto uno como otro las contemplan de manera dispar. Así, el Teatro Pedagógico (en adelante TP), a diferencia del Teatro Educativo tiene como aspecto, dado la etimología del término, esto es lo pedagógico, el **carácter científico de esta disciplina y por tanto su contribución a la generación de conocimiento sobre lo educativo a través de la investigación.**

Asimismo, el TP como una modalidad más del Teatro Aplicado es un teatro orientado al cambio y a la búsqueda de alternativas de mejora. Dicha modalidad, teniendo en cuenta los espacios de acción del Teatro Aplicado de Motos (2014, p.30), se localiza dentro del ámbito educativo y, a su vez, también en el terapéutico o clínico. El encuentro de estos dos ámbitos constituye pues el campo de acción del TP.

### ***3.2.3. El Teatro y las personas con el Síndrome de Down***

#### ***3.2.3.a Participación de las personas con síndrome de Down en actividades de carácter social***

A fecha de hoy podemos afirmar que Las personas con síndrome de Down participan, cada vez más, en *actividades de carácter social*. Esto pone de manifiesto que sus dificultades no son un hándicap a la hora de participar activamente, dentro de sus posibilidades y competencias, en estas dinámicas.

La participación en este tipo de actividades tienen un rasgo diferencial común que es *la satisfacción personal* que proporcionan. Estas actividades de carácter social son fuente de desarrollo personal en cuanto generadoras de vivencias placenteras.

Así, una experiencia es óptima (Csikszentmihaly, 1997, p.73) cuando la persona percibe el desafío y cree que es capaz de hacerlo. El interés de la experiencia en este tipo de actividades no está tanto en el tipo de actividad, sino en *los desafíos* que proporciona a la persona y en el disfrute de su realización. La persona es quien determina si una experiencia es gratificante, óptima, o por el contrario, aburrida, desmotivante o carente de interés, lo cual varía en función de la persona, sus

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

expectativas, valoraciones e intereses. Se establece pues un diálogo entre lo que se quiere hacer y las posibilidades reales de las que se dispone para llevarlo a cabo.

Desafortunadamente, las personas con síndrome de Down enfrentan numerosas barreras ya que son excluidas de participar en determinadas actividades de carácter social porque los demás infieren una participación inadecuada. Tales actitudes y estereotipos promueven que las personas con discapacidad intelectual participen en eventos segregados aún estando dispuestas y siendo capaces, con los ajustes pertinentes, de participar en un entorno integrado y convencional.

En este sentido, *defendemos la participación inclusiva como signo de calidad de vida y bienestar*. De modo directo, en cuanto satisfacción de la necesidad de bienestar y, de modo indirecto, como factor corrector y de equilibrio ante otros desajustes y carencias de tipo personal o social. Todos ellos de gran importancia en el desarrollo humano, sobre todo en el marco de la relación interpersonal y, por tanto, de la riqueza que esto implica para el crecimiento como individuo social. En el caso de las personas con síndrome de Down, los beneficios se convierten en factores que posibilitan y potencian la plena inclusión.

A este respecto, haciendo alusión a la normativa, el Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2016) ***reconoce el derecho de las personas con discapacidad de todas las edades a tomar parte en las actividades culturales, recreativas, deportivas y de esparcimiento en igualdad de condiciones que los demás***. Además, reconoce las contribuciones que pueden realizar al enriquecimiento de la sociedad, la participación de las personas con discapacidad en esas actividades.

La capacidad de interacción social en todo tipo de ambientes resulta pues imprescindible para la correcta inclusión social de las personas con síndrome de Down. En general, las principales dificultades que han de resolver no están directamente relacionadas con la competencia intelectual, sino con la habilidad social, es decir, con la capacidad para el entendimiento mutuo en las relaciones sociales, el saber qué hacer ante los demás y la comprensión y actuación en situaciones interpersonales diversas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, las notas más características que hacen “visibles” a las personas con discapacidad intelectual se refieren a aspectos de interacción personal. Bien es cierto que el síndrome de Down tiene una cualidad especial respecto a la “visibilidad” de su discapacidad, debido a los rasgos fenotípicos que caracterizan a estas personas. No obstante, el entrenamiento constante y el manejo acertado de unas adecuadas habilidades sociales y la normalización en su vida social, ayudan sustancialmente a que sus carencias en otras áreas queden contrarrestadas-compensadas de forma significativa por una relación interactiva, dinámica y adaptada a los otros, el contexto y las normas (Flórez, Troncoso y Dierssen, 1996, p. 45).

Siguiendo este hilo argumental, la participación por tanto en este tipo de actividades, donde se vivencian experiencias gratificantes, genera efectos de cambio positivo en el sujeto. Driver (1991, citado en Monteaguado, 2004, p. 65) define los beneficios que conlleva la participación en dichas actividades como *“un cambio que es visto como ventajoso para una mejora en la condición, un aumento, o un progreso para un individuo, un grupo, la sociedad, u otra entidad”*. En las personas con discapacidad estas actividades pueden resultar altamente beneficiosas por diversas razones (Madariaga, 2008):

- La acumulación de experiencias negativas experimentadas, fruto de la discriminación hacia las personas con discapacidad, se compensa por las consecuencias positivas que estas actividades generan.
- La participación en actividades de carácter social se convierte un área de la vida especialmente relevante para las personas que, por sus características y necesidades, no pueden asumir determinados roles sociales en otros ámbitos de su vida.
- Este tipo de actividades, a diferencia de otras, no tiene unos cánones de excelencia o unos estándares que haya que cumplir. Su valor está en el sentido, significado y disfrute que cada uno le otorgue.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Asimismo, cuando hablamos de beneficios se pueden articular diferentes tipologías. Esta clasificación los categoriza en tres grupos: físicos, psicológicos y sociales (Gorbeña, 1996a, p. 19-20):

1. *Beneficios físicos/fisiológicos*: mejora de la salud y de la condición física.
2. *Beneficios psicológicos*: se dividen en emocionales, cognitivos y conductuales.
  - *Emocionales*: hacen referencia a sentimientos, afectos o emociones positivas que se derivan y producen a raíz de experiencias satisfactorias (incluyen afectos y percepciones sobre uno mismo).
  - *Cognitivos*: las experiencias satisfactorias son una fuente de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas, adquisición de conocimientos y dominio de habilidades.
  - *Conductuales*: hacen referencia a los efectos positivos que la participación en experiencias satisfactorias tiene sobre la adquisición de determinados patrones de comportamiento.
3. *Beneficios sociales*: se refieren a las mejoras y efectos positivos que las experiencias satisfactorias pueden tener en las relaciones interpersonales y en las habilidades sociales.

Retomando las principales ideas expuestas, la participación en actividades de carácter social de las personas con síndrome de Down permite promocionar sus potencialidades, darles protagonismo, autonomía, responsabilidades, vivir nuevas experiencias, divertirse, tener iniciativa, decidir, elegir, participar, relacionarse con los demás, etc. Una participación apropiada en este tipo de actividades es un factor importante y clave para un ajuste exitoso en la comunidad, dado que dicha participación está asociada al desarrollo de habilidades y a la reducción de comportamientos adaptativos negativos (García Viso y Madariaga, 2002) Esto genera *oportunidades de desarrollo* por diferentes razones, tal y como describen Gorbeña, González y Lázaro (1997, p. 45) debido a que:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

“ (...) se produce una mayor flexibilidad en la obtención de logros y metas, las exigencias sociales y familiares son menores, se consolidan hábitos y responsabilidades en un marco de convivencia, facilita el aprendizaje de comportamientos sociales, favorece el desarrollo de actitudes positivas, contribuye al desarrollo integral de la persona, y la interacción entre iguales y la relevancia del grupo facilita la integración”.

Durante mucho tiempo, la participación en actividades de carácter social ha sido considerada un aspecto secundario dentro de la problemática global de la persona con discapacidad, esto se ha traducido en algo inexistente, pobre y excesivamente dependiente, alejado de la oferta de actividades de este tipo a la comunidad. Esta situación ha propiciado, que sean las asociaciones las que den respuesta a este vacío, constituyendo e incluyendo en su red de servicios programas al respecto. En este sentido, es fundamental para una buena intervención (San Salvador del Valle, 2000):

- Contextualizar el potencial de estas actividades como ámbito de aprendizaje a lo largo de toda la vida y su incidencia sobre el desarrollo.
- Que exista una provisión de oportunidades permanente y acceso a los recursos disponibles para aquellos que desean participar.
- La oferta debe satisfacer las necesidades de participantes de diferentes edades y niveles de destrezas.
- Poder tomar decisiones, elegir qué hacen, cuándo y con quién, independientemente del tipo de discapacidad.

Así consideramos que el TP puede ser una experiencia altamente satisfactoria para las personas con síndrome de Down. No obstante, hasta el momento, no tenemos datos objetivos que lo verifiquen. Sin embargo, suponemos que el TP podría reportar importantes beneficios; beneficios en el sentido de un posible cambio o progreso en el sujeto. En este trabajo intentamos mostrar la veracidad de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

dicha afirmación, proporcionando datos significativos que manifiesten que el TP puede ser un medio para la mejora del sujeto.

### **3.2.3.b El Teatro como actividad históricamente excluyente**

El teatro ha tenido diferentes aproximaciones a lo largo de la historia y, en sus diversas líneas estéticas y expresivas, en cada momento y movimiento artístico.

Una de estas aproximaciones contemporáneas asociada a las funciones modernas de la educación, es el Teatro en la Escuela o el Teatro Educativo. En Laferrèin (1997), Barta (1992), Bercebal (1998), Cañas (1999), Carballa (1995), Fuéguel (2000) queda extensamente caracterizado el Teatro en la Escuela, y sus diferentes expresiones como estrategia o recurso de formación y desarrollo de competencias.

Sin embargo, los grandes avances del teatro en la escuela alcanzados en la pasada década no han tenido un lenguaje inclusivo, entre otras cosas porque no existía.

La inclusión es, ante todo, una cuestión de derechos humanos y por consiguiente asume la defensa de una sociedad para todos, razón ética por la que debería ser asumida por toda la sociedad. Esta propuesta se sustenta en la premisa que la comunidad debe satisfacer las necesidades de todos independientemente de sus particularidades, características y condiciones.

El Teatro como producto y desarrollo de artes escénicas es elitista, se desarrolla desde procesos de casting y selección de los mejores para la mejor expresión del producto pretendido. Aparece desde un enfoque productivo como una actividad de élites, donde se requiere tener una formación en competencias escénicas, no habiendo aquí pues espacio para el déficit funcional. Por esta razón decimos que es una actividad “históricamente excluyente”. El papel relegado al “cojo”, al “tonto”, al “jorobado”, es el papel objeto de risa o drama. Es un papel menos *representado* que *presentado*. Es decir una participación limitada a mostrar los personajes defectuosos para el interés de la trama; una representación en la que las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

personas con diversidad funcional acaban interpretando el personaje con las características que ellas ya tienen.; un teatro ha reproducido estereotipos y que los sigue reproduciendo.

Sin embargo, el Teatro Pedagógico, a diferencia del Teatro, no se ofrece como una maquinaria de producción de obras textuales; muy al contrario, es una conjunción de artes aplicadas a la mejora de la calidad de vida del sujeto. Por ello, no caminamos por la vía de la selección de personas adecuadas, sino por el camino de la inclusión. La actividad teatral para todos, sin atender a razones de diferencias de edad, déficits u otras necesidades, se convierte por tanto en un instrumento terapéutico de primer nivel. No obstante, a ciencia cierta podemos afirmar que aunque no constituye algo exclusivo e indispensable para servir de “cura” milagrosa, sí constituye un excelente apoyo para al menos paliar o disminuir ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto.

Así, entendemos la actividad teatral como una actividad especialmente útil para la atención a la diversidad y la construcción de prácticas educativas inclusivas.

### ***3.2.3.c Una panorámica general sobre el Teatro para personas con Síndrome de Down***

Actualmente, estamos asistiendo a una proliferación de trabajos desde el arte que incluyen a personas con diversidad funcional, en concreto, a personas con síndrome de Down. Esta incidencia de las artes realizadas por personas con discapacidad está siendo motivo de análisis en muchos lugares dentro de las diferentes culturas y sociedades del mundo contemporáneo.

En este sentido, las distintas maneras de afrontar la inclusión desde la intención artística parten de *tres aspectos* fundamentales (Ojeda, 2011), la **educación desde el arte**; la **inclusión desde el ocio artístico** de la persona con síndrome de Down y desde la **inclusión laboral**, ya sea a través de la manifestación de proyecciones profesionales personales, o a través de compañías que incluyen en sus equipos a personas con síndrome de Down. En cada caso, en lo que a las labores de expansión y afianzamiento de la inclusión desde el arte se refiere, se hallan

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



pareceres y circunstancias ligadas, por un lado, al entorno de las personas que participan; a las medidas de las administraciones, en lo que a la elaboración de programas específicos se refiere, por otro; y, a la intención de las asociaciones y organismos especializados en este colectivo.

No obstante, según qué perspectivas, qué programas y qué medidas de inclusión educativa desde el arte se utilicen, puede prevalecer una vía u otra de las anteriormente mencionadas.

Así, con la intención de englobar distintas tesis dentro de la panorámica en el que nos encontramos, nos centraremos en las iniciativas que a día de hoy pueden parecernos de interés.

En España podríamos hablar de proyectos que a día de hoy existen y son reputados: Fundación Psicoballet Maite León (Madrid); Fundación ANADE (Madrid), Asociación El Tinglao - Compañía de Teatro y Danza (Madrid), Compañía Flick Flock (Cádiz), Compañía Faula Teatre (Alicante), Compañía Danzadown (Madrid), Fundación Igual Arte (Galicia), Asociación Paladio Arte (Segovia), Asociación Arte en la Diversidad – Enbe Cía Danza Teatro (Tenerife), Asociación Compañía Danza Mobile (Sevilla), Compañía ASSIDO (Murcia), Moments Art – Danza y Teatro (Valencia), entre otros. Todos estos proyectos comparten la inclusión social de las personas con síndrome de Down a través del arte escénico.

En Latinoamérica, también existen programas con las mismas intenciones, siempre y cuando existan las condiciones y los instantes educativos y sociales adecuados para que estos puedan llevarse a cabo. Por ejemplo, Compañía Imágenes en Lima, Laboratorio de Sueños en Chile, programas de educación desde el arte en asociaciones de Buenos Aires, proyectos de danza y trabajo corporal en Venezuela y Panamá, entre otros países, son señas de que este propósito va formando cada vez más parte de un entramado social que aboga por la mejora de las personas con discapacidad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Igualmente, en Europa se desarrollan proyectos con objetivos similares: Compañía L'Oiseau Mouche (Francia), Teatro de Cristal (Francia), Compañía Stop Gap (Reino Unido), Compañía CREAM (Bélgica), Compañía Maatwerk (Holanda), Compañía Crinabel (Portugal), Compañía Independence Dance (Reino Unido), entre otras. Así, dichas compañías defienden la garantía profesional de las personas con síndrome de Down, haciendo que esta intención ecuaníme de la inserción profesional desde el arte escénico sea posible.

La intención de citar estos proyectos no es otra que la idea de que el arte puede ser una vía igualitaria y eficiente para la inclusión social de las personas con discapacidad. De nuestro trabajo, siempre, dependerá que todo lo expuesto sea para la sociedad un fin de necesario cumplimiento.

### ***3.2.3.d Diseño didáctico de ambientes enriquecidos***

Hay ambientes que promueven mejores aprendizajes que otros, o resultan más pertinentes en función de ciertos propósitos de enseñanza. A estos ambientes que propician buenas situaciones de aprendizaje los denominamos **ambientes enriquecidos**.

Así, los ambientes enriquecidos estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en el sujeto, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (Hinojosa, 2006).

Siguiendo a Nieto (2011), los entornos enriquecidos hacen alusión precisamente a que nuestros estudiantes abandonen la experiencia formativa con un cerebro desarrollado. En esto afecta directamente el tipo de entorno de aprendizaje. Cuando aprendemos se producen cambios en el interior de las neuronas y en las conexiones (sinapsis) que las relacionan. De esta manera, si la persona se mueve en un entorno estimulante o enriquecido, se forman nuevas conexiones y se incrementa la fuerza de las sinapsis implicadas, lo que constata que cuando se modifica el medio, el cerebro altera su modo de desarrollo. A este respecto Nieto (2011) señala los estudios de Jacobs, quien comprobó que el cerebro de los estudiantes universitarios disponía un 40% más de conexiones sinápticas que los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

jóvenes que no habían cursado estudios superiores. Asimismo, conforme a Nieto (2011) las neuronas de los cerebros de los sujetos que viven en medios culturalmente empobrecidos poseen menos ramificaciones dendríticas y axonales; todo lo contrario a lo que sucede en las neuronas de cerebros de sujetos que viven en entornos enriquecidos de estímulos educativos. Los entornos enriquecidos son estimulantes y acogedores y presentan gran variedad de estímulos positivos, mientras que los ambientes empobrecidos de estímulos positivos o dominados por estímulos negativos, condicionan el desarrollo de los cerebros de los que allí se desenvuelven. Así, un medio enriquecido complejo consigue provocar experiencias que influyen en la plasticidad neural. El cerebro humano se está modificando continuamente, sus circuitos progresan, crecen o decaen, según sean las experiencias vividas por el individuo en el entorno.

Conforme a esto, podemos ver el paralelismo entre los llamados entornos enriquecidos y los entornos del Teatro Pedagógico viendo sus características:

1. El entorno estimulante utiliza una variedad de estrategias y técnicas didácticas, igual que las actividades del Teatro Pedagógico.
2. La evaluación en ambientes enriquecidos es procesual (portafolios, rúbricas, escalas) y mediante observación directa y participativa, lo que incrementa la motivación del sujeto por el aprendizaje.
3. Los ambientes enriquecidos así como el Teatro Pedagógico presentan retos, desafíos, mejorando el nivel de atención y la motivación del sujeto.
4. Se enfatiza la interacción en la mayor parte de las actividades.
5. Se fomenta la exploración y la diversificación en el modo de trabajar.
6. Uso moderado y crítico de la evaluación por compañeros/as.
7. La exposición oral del/a profesor/a se acompañada de imágenes visuales auditivas o audiovisuales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Los ambientes enriquecidos son, por tanto, una rica fuente de estímulos para el sujeto. Como anteriormente hemos mencionado, investigaciones afirman que el ambiente es capaz de moldear el funcionamiento cerebral e instaurar modificaciones sustanciales y duraderas que facilitan el aprendizaje. En este sentido, la estimulación del entorno va a favorecer el incremento del número de conexiones entre neuronas (sinapsis), y por tanto de la capacidad de funcionamiento del cerebro (Ballesteros, 2001).

Esta capacidad adaptativa del cerebro para modificar su propia organización estructural y su funcionamiento en respuesta a los acontecimientos del entorno, se denomina *plasticidad cerebral* o *neuroplasticidad*. Así, la plasticidad cerebral, que conforma la base esencial del aprendizaje, permite acelerar de forma significativa el crecimiento del desarrollo cognitivo en las personas con síndrome de Down (Flórez, 1996). El ejercicio continuado, la práctica intensa, o las necesidades propias del día a día van a mejorar favorablemente el funcionamiento de los mecanismos cerebrales que influyen pues en el aprendizaje. En este sentido, conforme a Flórez (1995) la estimulación realizada de una manera apropiada y constante optimiza el rendimiento y las capacidades cognitivas y adaptativas del sujeto.

La plasticidad es, por tanto, la propiedad que permite que la genética pueda ser modificada por la experiencia vital de cada individuo. Esta propiedad, sin embargo, tiene unos límites que están impuestos por la propia naturaleza del sistema nervioso. Este es el caso de las personas con síndrome de Down, cuyo cerebro está mediatizado por unas alteraciones de origen génico que limitan su pleno desarrollo y función. No obstante, la propia limitación génica del síndrome es la que, en ocasiones, nos impide avanzar en el desarrollo de estas personas a la hora de intervenir. Esta es la principal dificultad a la que a la que tendremos que enfrentarnos en la intervención: los límites consecuencia de la alteración génica propia del síndrome que estas personas padecen.

Por otro lado, la *creatividad*, componente inherente al propio hecho teatral, es otro de los aspectos que los ambientes enriquecidos estimulan. Así, la creatividad se favorece en un clima donde la imaginación es posible; creatividad que sin duda pasa

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

por un proceso individual necesario para que el sujeto pueda descubrir sus propias capacidades. Para ello, es imprescindible generar un espacio de libertad, donde la diversidad como elemento diferenciador, se convierta en un elemento inclusivo. Y es en estos espacios de libertad, donde el sujeto descubre destrezas, quizás inhibidas o no reconocidas para los procesos creativos, potenciando así su valía personal.

**En síntesis**, en este capítulo vimos que el teatro viene utilizándose como recurso educativo desde distintos enfoques, denominándose “teatro aplicado”. Vimos también que es una actividad que tradicionalmente ha excluido a las personas con diversidad funcional a pesar de ser una actividad excepcionalmente enriquecida desde un punto de vista didáctico y que en los últimos tiempos han ido surgiendo distingos grupos o talleres de teatro para Down. Así en el siguiente capítulo trazaremos las características más importantes de este modelo de intervención

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3. CAPÍTULO III: EL TEATRO PEDAGÓGICO COMO MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

---

#### 3.3.1. *El Teatro Pedagógico como un modelo de intervención*

Antes de aproximarnos a la intervención a través del Teatro Pedagógico (TP) es conveniente realizar un breve análisis acerca de lo que se entiende por modelo de intervención, de modo que este sea el punto de partida para adentrarnos en el campo del TP y posibilitar así su comprensión.

Para ello, definiremos, en primer lugar, los conceptos de modelo e intervención y, en segundo lugar, nos centraremos en el TP como modelo de intervención psicopedagógica.

Así, según la definición de Martínez (2002), un **modelo** es una estructura conceptual que permite la función interpretativa de los hechos. Así, esta misma autora señala que los modelos pueden utilizarse en dos sentidos:

- *en un sentido prescriptivo*, cuando el modelo orienta la actuación mediante teorías que permiten especificar en qué consiste el proceso de intervención y evaluación, y cómo llevarlo a cabo.
- *en un sentido descriptivo*, cuando el modelo mediante afirmaciones empíricas (generalizaciones) describe, predice o explica las actividades de intervención y evaluación.

Por lo tanto, conforme a Martínez (2002), los modelos constituyen pues una forma aplicada de la teoría, que posibilita el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de intervención.

Qué entendemos entonces por **intervención**. Para Sánchez (1996, p. 56), intervención es: “*un proceso especializado de ayuda con un propósito correctivo, de prevención o/y de desarrollo*”.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, un **modelo de intervención** refleja pues “*el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención*” (Bisquerra 1998, p. 91). Es, por tanto, el marco teórico que guía las líneas estratégicas de las acciones de intervención en la práctica; es decir, las ordena, secuencia y sistematiza.

Asimismo, los modelos de intervención psicopedagógica tienen tantas clasificaciones como definiciones dadas. Sin embargo, todo modelo requiere de una serie de aspectos mínimos, necesarios, como manifiestan Rincón y Manzanares, (2004) al indicar que la naturaleza del sujeto debe responder a la posibilidad de que éste sea susceptible de ser intervenido, y que la intervención resulte pertinente para la mejorar de los procesos de aprendizaje. Para responder a esto se requiere del establecimiento de objetivos y de la elección de los instrumentos o técnicas que vayamos a utilizar. Por otra parte, también resulta necesario categorizar las necesidades a las que hay que dar respuesta mediante la definición de fases, etapas y momentos que orienten el proceso de intervención, así como delimitar los contenidos, las tareas y los roles del profesional que intervenga.

De este modo, una vez establecido lo que entendemos por modelo de intervención psicopedagógica, procederemos a responder al interrogante de por qué es el Teatro Pedagógico un modelo de intervención.

El Teatro Pedagógico se define entonces como un modelo de intervención porque se concreta en un programa cuya acción sistémica ha sido previamente planificada. De este modo, sus acciones van pues dirigidas a la consecución de unos objetivos concretos a fin de satisfacer necesidades y favorecer procesos de desarrollo personal.

Así, el Teatro Pedagógico es un proceso de acción continuo, dinámico, integral e inclusivo, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos, con un carácter fundamentalmente educativo y terapéutico. Esta concepción parte de una postura holística, constructivista, constructorista e inclusiva, cuya finalidad no es solamente ayudar, sino también mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y/o cambio personal.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Dicha concepción supone pues la necesidad de identificar los principios de acción del Teatro Pedagógico fundamentados en las aportaciones de Baña (1999).

- *De desarrollo*: incrementa y activa el desarrollo del potencial de la persona mediante acciones que contribuyan a mejorar capacidades, habilidades y motivaciones.
- *Terapéutico*: ayuda al cambio y/o mejora de una situación dada.

Asimismo, el Teatro Pedagógico, como resultado natural de una evolución en la reflexión sobre los distintos modelos de intervención psicopedagógica (Bisquerra, 1998), presenta una serie de *características* que lo diferencian de modelos previos. Entre otras las siguientes:

- La *intervención* que promueve es *directa*, es decir, centra su acción en las personas o grupos de interés -si bien puede solicitar la colaboración de algún/a agente externo/a para conseguir los objetivos del programa-.
- La *intervención* está *orientada a la consecución de unos objetivos* concretos a fin de satisfacer las necesidades detectadas.
- El elemento primario es el conjunto de necesidades diagnosticadas inicialmente, a partir de las cuales se planifican las acciones, sistematizándolas y contextualizándolas.
- Se centra en la *intervención sobre y en grupo* (se interviene con el sujeto en el grupo, y sobre el grupo en interacción con sus iguales).
- Fundamentalmente de *carácter proactivo*, lo que supone que la intervención se realiza antes de que se haya manifestado, o localizado, algún tipo de problema ya que los objetivos de ésta se diseñan con líneas de construcción preventivas y no interventoras. Así, las dinámicas y acciones se construyen asumiendo las dificultades que se puedan llegar a dar, realizando un diseño que tenga en cuenta los

87

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



supuestos y posibles de un sistema activo y dinámico. De este modo, las acciones de intervención se ajustan a las necesidades y demandas de los sujetos y el grupo.

- Interviene con distintas fuentes disciplinares (*multidisciplinariedad*).
- La *evaluación* es una *parte más de la acción*, acompañando a la intervención en todo momento.
- Supone la *actuación continuada en el tiempo*, no puntual, previa planificación.

No obstante, estas características hacen que el modelo genere una serie de *ventajas*:

- *Permite establecer prioridades de intervención*, a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Estimula el trabajo cooperativo.
- Operativiza los recursos.
- *Se aproxima a la realidad* a través de experiencias y simulaciones.
- Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado.
- *Fomenta la reflexión crítica* de la propia intervención basándose en los resultados generados de la evaluación.

Por lo tanto, el Teatro Pedagógico tiene como objeto favorecer el desarrollo de competencias en el sujeto a fin de mejorar su calidad de vida; mejorar su calidad de vida en términos de mejora del bienestar personal (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, inclusión social). Así, las acciones que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

mediante el TP se desarrollan, irán pues en la línea de paliar o minimizar ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto (Castillo, González y Morín 2014).

Asimismo, la acción teatral tiene la cualidad de representar una realidad irreal, virtual, simbólica, escénica, dramatizada, puro reflejo de la vida real que la recrea. Del mismo modo, conforme a Morín (1991), la acción teatral nos proporciona la posibilidad de reconstruir realidades y contextos donde los sujetos-actores-participantes proyectan conceptos, ideas, emociones y afectos, conductas y comportamientos, susceptibles de ser reconducidos. El Teatro Pedagógico acerca pues la realidad al sujeto mediante la representación escénica de situaciones concretas, reales; situaciones de las que el sujeto pueda aprender para, posteriormente, aplicar y generalizar esas habilidades y estrategias a su vida cotidiana. De esta manera, se entrenan y desarrollan habilidades sociales, se reconducen conductas, se favorece la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento, de resolución de conflictos), el comportamiento prosocial (toma de perspectiva, empatía, cooperación), etc., a fin de favorecer la mejora personal mediante la trascendencia de lo aprendido a otros contextos.



Ilustración 2. Ensayo dragón para pasacalles

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

El Teatro Pedagógico constituye por tanto un instrumento fundamental para el *desarrollo competencial*. Dicho desarrollo va a contribuir a la adquisición, entrenamiento y/o mejora de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que van a capacitar al sujeto a actuar de manera más constructiva. Con esto nos referimos a la capacidad o habilidad que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto, para hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz (OCDE, 2005). Así, la intervención a través del TP está dirigida hacia el logro, entrenamiento y mejora de las denominadas competencias; competencias que pasaremos a describir en apartados posteriores. No obstante, antes profundizaremos en las características del modelo.

La actividad de Teatro Pedagógico se ha planteado como un recurso psicoeducativo diseñado para el desarrollo de acciones encaminadas a dar continuidad al proceso educativo de las personas con síndrome de Down. Un proceso educativo de formación permanente que consideramos imprescindible para estas personas, como estrategia para desarrollar y mantener sus capacidades y prevenir su deterioro, o la pérdida de éstas, por la falta de continuidad en el proceso de aprendizaje correspondiente al estadio evolutivo en que se encuentran. Por ello, es indispensable continuar con la estimulación educativa a lo largo de toda la vida, para evitar que se produzca un estancamiento o deterioro gradual de dichas capacidades.

Respondiendo a esta necesidad de atención permanente, nuestra propuesta formativa se ubica dentro de un planteamiento integral y globalizado centrado en el desarrollo, entrenamiento<sup>6</sup> y/o mejora de competencias. En este sentido, se presenta como prioridad dotar a los sujetos-participantes de las herramientas y recursos necesarios para vivenciar y experimentar de forma eficaz, la percepción de sí en interrelación con los otros y con el entorno, en el cual se desarrolla un proceso constante de resolución de retos y toma de decisiones. Así, tanto la formación en

<sup>6</sup> Con *entrenamiento* nos referimos al trabajo realizado por un sujeto en la repetición de una acción o competencia para su fijación, recuperación, mejora y generalización.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

comportamiento adaptativo como la adquisición de habilidades para la vida diaria, son aspectos que desde el programa se trabajan con el fin de que lo aprendido pueda ser generalizado a otros contextos (familiar, social, laboral).

### **3.3.2 Características del modelo de intervención**

Todo el conjunto de teorías que se presentan a continuación y que definen al Teatro Pedagógico como modelo de intervención, parten del principio básico defendido por Vygotsky (1931) de que el funcionamiento cognitivo es biológico en su origen, pero social e histórico en su desarrollo y evolución. Ello quiere decir que a pesar de existir una serie de condicionamientos de tipo biológico, un medio ambiente enriquecedor puede modificar los efectos negativos de cualquier déficit funcional biológico, o al menos compensar esos efectos negativos, pudiendo lograrse, si se sabe cómo producir una mediación terapéutica, no sólo unos resultados altamente esperanzadores en el aprendizaje, sino también mejorar el funcionamiento cognitivo, e incluso paliar el déficit primitivo si dicho proceso mediacional se lleva a cabo en edades tempranas.

Las principales características del modelo de intervención son::

- **El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica**

El las diferentes actividades propuestas se pretende agrupar los objetivos y los contenidos según el principio de la concentración, consistente en la ordenación de los ámbitos relacionados con las actividades que se van a trabajar en torno a intereses específicos y operantes en la vida del sujeto. De este modo, en el desarrollo de una determinada tarea, se vinculan contenidos relacionados no sólo con las competencias que se trabajen, sino con la reconducción de conductas, las habilidades sociales, la resolución de problemas, la autonomía personal, etc.

A partir de este principio se integran, por tanto, diversos contenidos en una misma actividad. En este sentido, los contenidos de aprendizaje se organizan conforme al valor aplicativo de la puesta en práctica para que se generalicen a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

la solución de problemas reales, problemas que respondan a los intereses de las personas, a sus experiencias, vivencias y necesidades.

- **La Zona de Desarrollo Próximo: base de la programación didáctica**

La Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la distancia que media entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo o actual) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador, bien sea una persona, bien una ayuda material (nivel de desarrollo potencial).

Una programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo requiere, por ejemplo, que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del sujeto y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho desarrollo potencial.

- **La mediación como estrategia de enseñanza**

Un aspecto importante de la mediación lo constituye el modo que tiene el docente de interactuar con los/as alumnos/as – participantes para desarrollar procesos de aprendizaje. Feuerstein (1996) desarrolló el concepto de aprendizaje mediado para describir la interacción mediador – alumno, que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Según este autor, la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento cognitivo del sujeto. Así, consideramos que la mediación es un aspecto fundamental para desarrollar competencias en los sujetos – participantes de nuestro estudio.

No obstante, para facilitar el aprendizaje, el docente ha de manifestar las siguientes conductas consideradas como líneas directrices de su actuación:

- Valorar los procesos más que los resultados.
- Fomentar de la comunicación interpersonal y la socialización entre los sujetos - participantes durante las situaciones de aprendizaje.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Iniciar las experiencias de aprendizaje activando los organizadores previos y valorando los conocimientos iniciales de los sujetos - participantes, tratando de impulsar aprendizajes significativos.
- Fomentar el sentimiento de competencia en el sujeto - participante, reforzando sus logros.
- Reforzar los rasgos positivos de los sujetos - participantes.
- Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
- Proyectar expectativas educativas positivas.
- Fomentar la perseverancia haciendo que el sujeto – participante se esfuerce siempre por realizar las tareas, no permitiendo el abandono rápido de la misma y el “yo no puedo”.
- Mostrar entusiasmo por la enseñanza, sólo así conseguiremos que los sujetos participantes manifiesten entusiasmo por aprender (enseñanza basada en la dinámica de éxito).

La mediación debe centrarse pues en la ayuda específica al individuo, atendiendo a su proceso personal, de manera que el/a alumno/a reconozca las peculiaridades personales (y la de sus compañeros/as) que le diferencian de los demás y le definen como individuo (Feuerstein, 1996). Este es uno de los principios que contempla la Experiencia de Aprendizaje Mediado, considerar al sujeto con sus particularidades y diferencias propias (es decir, *individualización*, como indican Prieto y Pérez, 1993). Partiendo de este principio, el TPMI adapta el aprendizaje a dichas diferencias, ajustando los objetivos y las actividades a las características de los sujetos- participantes (individualización de la enseñanza).

Asimismo, los mediadores de la actividad de TP que participan como apoyos son los /as profesionales que intervienen en sala. De esta manera, el sistema

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

de apoyos planteado contribuye a facilitar en los/as participantes los procesos de enseñanza- aprendizaje, garantizando un funcionamiento eficaz de la intervención y del desempeño de las tareas. Para ello, con el fin de facilitar la organización de los apoyos en sala, hemos considerado tres variantes con respecto a la *intensidad de apoyo*: **gran intensidad, intensidad media y baja intensidad**. Así, partimos de la concepción de la intensidad de apoyos como un continuum con difícil asimilación al escalonamiento categorial.

Por otro lado, contemplamos dos *funciones importantes en la labor de los apoyos*: **colaboración en el desempeño de las actividades o tareas y supervisión de las mismas**. Combinando ambos aspectos (variantes en la intensidad de apoyos y funciones de los apoyos) obtenemos estos seis *niveles* sobre intensidad de apoyo:

- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de gran intensidad.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de intensidad media.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de baja intensidad.
- Supervisión de gran intensidad sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de intensidad media sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de baja intensidad sobre el desempeño de la actividad.

Luego, en función de la cualidad de las actividades a apoyar y de las competencias de los/as participantes para realizar dichas actividades y también en función de la intensidad de apoyo que será preciso promover con cada participante, se decidirá por la tipología de apoyo que se establezca para cada participante y cada actividad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- **El Aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado**

Pujolás (2004, 2007), define el Aprendizaje Cooperativo (AC) como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos/as, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

La situación de aprendizaje cooperativo es connatural a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y a la programación didáctica basada en la Zona de Desarrollo Próximo, pero no es la única situación de aprendizaje que conviene poner en práctica. El modelo didáctico que consideramos más útil para los sujetos - participantes requiere estas tres situaciones de aprendizaje: gran grupo (en esta situación el papel preponderante del proceso didáctico corresponde al docente), pequeño grupo (es la situación propia del aprendizaje cooperativo) y trabajo individual (es el que permite la consolidación de la organización cognitiva). Es decir, el aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje posible y recomendable, pero no debe ser la única.

- **La generalización de los aprendizajes**

La generalización de los aprendizajes constituye uno de los objetivos básicos en el proceso de aprendizaje. Así, entre las dificultades más notables de las personas con síndrome de Down se encuentran, precisamente, los bajos niveles de consolidación y generalización de los aprendizajes. Para abordar esta cuestión, planteamos un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de mediadores considerados apoyos (educadores, padres/madres, etc.) que desde una perspectiva de interdependencia, permiten una mayor eficacia de las actuaciones educativas. Una técnica eficaz en el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



desarrollo de la generalización es definida como aplicación o puenteo, a través de la cual se pretende vincular los aprendizajes desarrollados en el taller con otros ámbitos o contextos.

- **Principios inclusivos**

Desde una perspectiva inclusiva, el aprendizaje se adapta a las diferencias individuales de cada persona. Esto implica considerar al sujeto con sus particularidades y diferencias propias. Por ello, todos/as pueden y deben trabajar en diferentes niveles, pero en las mismas áreas competenciales.

En este sentido, se diseñan las adaptaciones necesarias, sobre todo porque la ductilidad de las realidades virtuales escénicas lo hace posible. Así, partimos de que no todos tenemos las mismas capacidades de actuación escénica improvisando acciones dramáticas con personajes o situaciones, porque los niveles competenciales iniciales de cada uno son diferentes.

- **Principios psicomotrices**

En Pastor (2007 a y b) encontramos una ordenada conceptualización de la intervención psicomotriz. Así, conceptos como, coordinación (expresión y control de la motricidad voluntaria), función tónica, postura y equilibrio, control emocional, lateralidad, orientación espacio temporal, esquema corporal, organización rítmica, praxias, relación con los objetos y comunicación (a cualquier nivel: tónico, postural, gestual), forjan un ámbito de estudio de enorme riqueza para entender el proceso de desarrollo humano. En este sentido, la psicomotricidad nos dota de un armamento epistemológico sólido para desarrollar posibilidades motrices, expresivas y creativas en el sujeto a partir del cuerpo y el movimiento. Desde esta concepción se pueden llevar a cabo distintas formas de intervención mediante métodos activos de mediación, principalmente corporales y de expresión simbólica, ajustando su aplicación a los ámbitos preventivo, educativo y/o terapéutico, previo diagnóstico de necesidades.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3.3. El desarrollo de competencias a través del Teatro Pedagógico

Definimos *competencia* como la capacidad inherente del ser humano potenciada a través del aprendizaje y la experiencia para resolver y modificar la realidad en la que se opera (Castillo, González y Morín, 2014).

Así, los conocimientos, entendidos como representaciones de la realidad que se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal, están presentes en casi todas nuestras acciones, ya sean conocimientos elementales, complejos o de sentido común.

Sin embargo, las competencias van más allá de los conocimientos en sí. Hablamos de realizar operaciones cognoscitivas complejas como relacionar, recordar, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, o encontrar soluciones a situaciones problemáticas, de acuerdo a saberes específicos (Maher, 1989). Las competencias se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizándolo los conocimientos, lo que además permite el enriquecimiento y consolidación de éstos (Argudín, 2005).

No obstante, como teoría explicativa del aprendizaje por competencias, la explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es más coherente con la naturaleza de nuestro enfoque. Desde esta perspectiva, la formación basada en competencias será, pues, constructiva, pragmática, activa, motivadora, flexible y de calidad, donde lo más importante es lo que el sujeto aprende, así como, para qué lo aprende y cómo lo aprende.

En este sentido, tenemos la responsabilidad de fomentar el saber, el saber hacer y el saber ser y estar en el sujeto; todos ellos componentes inherentes a las competencias (Monereo y Pozo, 2007). Así, el *saber* llevará al sujeto al dominio de los conocimientos teóricos y prácticos. El *saber hacer* supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento y conlleva la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos que garantice su calidad productiva al

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

entremezclarse con los saberes. Por último, el *saber ser y estar* comporta el desarrollo de aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores, concebidos como una forma de percibir y vivir, que le permitirán integrarse en su entorno poniendo en práctica habilidades sociales y asumiendo responsabilidades

Así, teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el *saber* se refiere a los conocimientos, el *saber hacer* a las habilidades y el *saber ser y estar* a las actitudes, podemos definir *competencia* como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación. Conforme a esto, Castillo, González y Morín (2014) definen competencia como la integración de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitan para actuar de manera efectiva y eficiente en un contexto dado. Luego, la competencia posee un enfoque integrador, no lineal. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia supone, por tanto, una integración interactiva de las propias características del sujeto, de su formación y de su experiencia.

En este sentido, Castillo, González y Morín (2014) afirman que adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad y sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos con el contexto y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional, de modo que el sujeto pueda transferir lo aprendido a su vida diaria, capacitándolo para actuar de manera constructiva en la sociedad en la que vive.

Sin embargo, no podemos olvidar que el concepto de competencia es indisoluble al desarrollo de la persona. Con ello queremos decir que muchas veces

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

nos resistimos a fomentar ciertos aprendizajes en el sujeto porque pensamos que éstos ya tenían que haber sido adquiridos en anteriores etapas evolutivas. Ciertamente tenemos razón si con ello nos estamos refiriendo a niveles evolutivos intermedios, pero no olvidemos que una competencia compleja no termina de desarrollarse nunca, por lo que siempre se puede alcanzar un nivel más alto de adquisición a lo largo de toda la vida.

El modelo competencial al que nos referimos, en el que todos los elementos formativos giran en torno al desarrollo de competencias, es, pues, un proceso de formación permanente cuyo objetivo es fomentar el potencial del sujeto y mejorar así, de manera significativa, su calidad de vida; calidad de vida como constructo multidimensional influenciado por factores personales (*microsistema*), ambientales (*mesosistema*) y sociales (*macrosistema*) como, el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos (Schalock y Verdugo, 2003). Así, dichas dimensiones<sup>7</sup>, referidas a las necesidades que contribuyen a una vida plena, ocupan en nuestra intervención un papel fundamental a fin de disminuir las limitaciones funcionales del sujeto, proporcionando los apoyos necesarios, orientados a favorecer la conducta adaptativa y el bienestar personal.

Conforme a esto, las competencias que mediante el Teatro Pedagógico se desarrollan tienen como objeto compensar y minimizar ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto, potenciando sus capacidades. Así, las competencias que el TP desarrolla, entrena y/o mejora son: la **competencia motriz**, la **competencia expresiva**, la **competencia social**, la **competencia artística**, y la **competencia productiva**.

A continuación, en los siguientes párrafos analizaremos las competencias mencionadas.

---

<sup>7</sup> Las dimensiones mencionadas se estructuran desde un planteamiento basado en la *Teoría de Sistemas*, donde los sistemas *micro* (aspectos personales del sujeto), *meso* (aspectos funcionales del ambiente) y *macro* (indicadores sociales) comprenden la totalidad del sistema social (Verdugo, Schalock, Wehmeyer, Caballo y Jenaro, 2001: 23-31).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3.3.1. El desarrollo de la competencia motriz

La *competencia motriz* comprende el conjunto de habilidades y capacidades relativas al movimiento. Así, la competencia motriz se debe entender como la capacidad del sujeto para dar sentido a su propia acción, así como de procurar orientarla y regularla. También requiere de la comprensión de los aspectos perceptivos y cognitivos de la producción y control de las respuestas motrices, relacionándolas con las emociones que se añaden a las mismas para tomar así conciencia de lo que se sabe que se puede hacer y de cómo es posible lograrlo.

La competencia motriz permite pues al sujeto desarrollar sus capacidades al percibir, interpretar, analizar y evaluar los propios actos motrices; amplía diversos tipos de saberes en relación con sus acciones individuales; mejora sus capacidades para solucionar problemas motrices de manera autónoma; y, explora sus propios recursos para actuar de manera eficaz, confiada y segura. En este sentido, la competencia motriz es un proceso dinámico que se manifiesta a través del manejo que hace el sujeto de sí mismo y de sus acciones en relación con los otros o con los objetos. La competencia motriz desarrolla por tanto la inteligencia operativa, que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de las condiciones cambiantes del entorno (Jaques, 1988).

El sujeto aprende a ser competente, cuando interpreta mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y utiliza los recursos necesarios para responder de una forma que se ajuste a las demandas de la situación, problema o tarea motriz. Una predicción importante para el aprendizaje es, que aumentado la cantidad y variedad de experiencias motrices, se recupera la riqueza cinética previa, se emplea una mayor cantidad de recursos perceptivo-motrices y se aprende lo procedimental; esto es, el proceso de cómo realizar una tarea motora (saber hacer), para así aplicar este procedimiento o conocimiento a diversas situaciones problemáticas o de aprendizaje (saber actuar), asumiendo determinadas conductas o valores durante la realización de dicha acción (saber desempeñarse). De esta manera, el sujeto, progresivamente, aprende a tomar decisiones y a explicar cómo realizar una determinada acción, así como a argumentar los procedimientos empleados para

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

llevar a cabo una secuencia motriz. El sujeto adquiere, por tanto, la consciencia de competencia (saber actuar) y la confianza en su capacidad de movimiento a partir del conocimiento de las propias limitaciones y de sus posibilidades en cada situación. En definitiva, el sujeto sabrá actuar cuando aprenda a reconocer lo que le es posible o no realizar, cuando sea capaz de ajustar soluciones a las diferentes situaciones que se le puedan plantear y, cuando sepa evaluar la consecuencia de sus acciones. Todo esto va a favorecer pues, colateralmente, el desarrollo cognitivo del sujeto desde el campo de la motricidad.



Ilustración 3. Motricidad gruesa, ritmo, equilibrio y expresión

A continuación presentamos la propuesta de trabajo programada para el desarrollo de la competencia motriz. Dicha competencia se trabajará por medio de un conjunto de actividades dentro de una dimensión fundamentalmente práctica con un núcleo de desarrollo concreto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3.3.2. El desarrollo de la competencia expresiva

En el espacio escénico pedagógico cualquier acción interpretada es una acción expresiva que comunica. La expresión y la comunicación caminan pues juntas en el proceso creativo. Las conductas motrices expresivas se apoyan en la motricidad expresiva, la simbolización y la comunicación. Para crear y expresar, el sujeto moviliza su imaginación y creatividad, despierta su sensibilidad y afectividad, utiliza diferentes registros de expresión (corporal, oral, de danza, musical), encadena acciones y maneja toda una serie de recursos expresivos (espacios, ritmos, desplazamientos, formas, objetos, roles, códigos, etc.). Así, las producciones de creación propia traducen significados de forma artística con la intención de comunicar, ser escuchado, percibido, apreciado por los demás y provocar emociones en los otros. Estas situaciones pueden ser tanto individuales como en grupo. El uso del espacio, las calidades de la acción motriz, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de los diferentes registros de expresión, son, por tanto, la base de estas acciones.

No obstante, el cuerpo es un instrumento de expresión y comunicación por excelencia que utiliza como recursos expresivos el gesto y el movimiento. Así, el lenguaje del gesto implica que cada movimiento sea un mensaje que comunica a los demás nuestra intención, proporcionándole a nuestro interlocutor una considerable cantidad de información (Carballa, 1995). Por ello, desde el Teatro Pedagógico fomentamos la creatividad como forma de realización gestual.

Asimismo, el cuerpo y el movimiento como recurso de expresión, incide en un abanico o repertorio de contenidos y habilidades motrices, que trabajan sobre la base del desarrollo del lenguaje corporal (Farreny, 2001). El cuerpo, la imagen corporal, la percepción del mismo y su movimiento nos dota de posibilidades expresivas creadoras, pudiendo por tanto concretarlas en los siguientes contenidos formativos que presentamos a continuación:

- Descubrimiento de las posibilidades que ofrece el cuerpo (movimientos, ruidos, desplazamientos) de manera individual y grupal

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Aceptación y valoración de la propia imagen corporal y de la de los demás.
- Disfrute del cuerpo.
- Interiorización y regulación de los elementos orgánicos funcionales al movimiento: respiración, tono (tensión y laxitud), relajación (global y segmentaria).
- Toma de conciencia y control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración en reposo y en movimiento.
- Expresión de sentimientos y emociones a través del lenguaje gestual y corporal.
- Creaciones corporales y representación de situaciones.
- Ajustes rítmicos-corporales.
- La creatividad en las propuestas expresivas.

Por todo ello consideramos fundamental favorecer el desarrollo de la *expresividad* a fin de aprender a comunicar, como capacidad que activa el principal mecanismo de la relación con los demás. Y para que dicho objetivo se operativice mediante nuestra intervención, nos planteamos como *principales líneas de actuación*:

- Favorecer el desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión.
- Estimular la creatividad con el fin de facilitar la auto-expresión (crear con el cuerpo).
- Mejorar las habilidades de comunicación pragmática (uso social e interactivo del lenguaje):

1. Utilizar los gestos de manera adecuada en la comunicación (cinética).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



2. Aprender el uso apropiado de la distancia y del espacio en la interacción con los/las demás (proxémica).
  3. Saber transmitir el propósito del mensaje en la comunicación (intencionalidad comunicativa).
  4. Mantener un contacto visual directo con el/la interlocutor/a.
  5. Lograr que el significado emocional de los movimientos de la cara (expresión facial) concuerde con el mensaje transmitido.
- Utilizar las capacidades expresivas y comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas.
  - Representar patrones expresivos con y sin modelo de referencia.
  - Gestionar los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, en la representación escénica.

La competencia expresiva busca pues facilitar al sujeto el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento del cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza. Su finalidad surge, por tanto, del respeto a la unicidad de cada persona y de las diversas maneras de aprender (Pérez, 2012), por esta razón se desarrolla la creatividad y el autoconocimiento, con el fin de fortalecer la autoestima, la sensibilidad y la creación, teniendo en cuenta las limitaciones y las posibilidades de cada individuo.

Asimismo, en las sesiones utilizamos la *música* como recurso de apoyo a la intervención, para que el sujeto disfrute del placer del movimiento o de la quietud del cuerpo y se exprese con mensajes silenciosos o sonoros, individuales o colectivos. De este modo, la ejecución del movimiento traduce en el espacio, mediante la acción, los ritmos percibidos a través del oído, coordinándose los movimientos y las actitudes del sujeto con el estímulo sonoro. Por ello, un acompañamiento rítmico melódico como fondo de cualquier ejercicio, favorece la realización de este. El sujeto recrea con el movimiento los ritmos, tempos o matices

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

musicales que escucha, a la vez que desbloquea sus propias potencialidades expresivas, explorando las posibilidades de improvisación y de creación.

En definitiva siguiendo a Motos (2007, p.82 ) la expresión podría ser “la expresión del pensamiento a través del movimiento con intencionalidad comunicativa. Así, la expresión-comunicativa se realiza mediante el instrumento cuerpo con vistas a ofrecer un significado”.

A continuación presentamos la *propuesta de trabajo* programada para el desarrollo de esta competencia en tablas explicativas de tipos de actividades.

### **3.3.3.3. El desarrollo de la competencia social**

La percepción, utilización, comprensión y regulación de las emociones, así como sus implicaciones en nuestra vida diaria, han sido estudiadas desde décadas, aunque han suscitado un interés creciente en los últimos años. En este sentido, diversos estudios han explicado cómo la emoción afecta no sólo a los contenidos del pensamiento sino también a los propios procesos implicados en éste y en las interacciones sociales (Ledoux, 1996)

Desde nuestra perspectiva, la competencia social hará pues referencia a aquellas habilidades socio-cognitivas y emocionales cuyos fines irán destinados a:

- Fomentar la identificación de las emociones y sentimientos.
- Entrenar en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales.
- Potenciar la conciencia social, así como la capacidad de empatizar con los demás.
- Mejorar la toma de decisiones de manera responsable teniendo en cuenta las normas sociales.
- Favorecer la adquisición de habilidades sociales básicas:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

1. *Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:* la mirada, la sonrisa, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico, la apariencia personal.
2. *Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:* los saludos, las presentaciones, pedir favores y dar las gracias, pedir disculpas, iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

- Fomentar un autoconcepto positivo de sí mismo.
- Aceptar y valorar a sus iguales, así como establecer interrelaciones positivas con éstos.
- Proporcionar estrategias de resolución de problemas interpersonales mediante el trabajo en grupo.
- Favorecer el comportamiento cooperativo (empatía con el grupo, cooperación) dentro del grupo.
- Participar de manera constructiva en el trabajo en grupo, proponiendo y tomando iniciativas.

Así, la competencia social se desarrollará mediante un proceso socializador, en interacción con los demás, a través de elementos tales como la práctica directa, la observación de modelos cercanos, el aprendizaje verbal y feedback interpersonales, lo que supondrá un reforzamiento de las conductas (Monjas, 2000).

En este sentido, la plasticidad de la imagen que el cuerpo adopta está ligada intrínsecamente a la postura, a la actitud, al posicionamiento social y psicológico que cada individuo adopta, a la orientación hacia valores específicos y al convenio tácitamente pactado con los otros.

El cuerpo y sus movimientos crean por tanto identidad y, al mismo tiempo, revelan procesos de vida. La comunicación humana supone acciones que orientan la percepción propia y la de los demás, supone intercambios posturales y gestuales que refuerzan determinados modos de percibir.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Contemplar el propio movimiento corporal, con ayuda de los demás es básico para conocernos y, en particular, para mejorar el conocimiento de nuestro modo de percibir y actuar. Si conocernos a nosotros mismos es un valor fundamental, entonces el diálogo respetuoso, entre iguales, sobre nuestras formas de expresión corporal es un factor importante del proceso educativo, así como una herramienta para la consecución de mejoras en funciones neuromotrices deterioradas o lesionadas.

En este sentido, la expresión corporal constituye una interesante forma de abordar las relaciones y los mecanismos que se establecen en los distintos grupos. El aprender a expresar con el cuerpo todo lo que sentimos y pensamos ayuda a enriquecer las diversas actividades cotidianas y favorece el crecimiento personal.

La capacidad comunicativa y de relación, evidencia que, como seres humanos, hemos establecido el lenguaje verbal como canal principal de comunicación en nuestro quehacer cotidiano. En vista de que nuestro lenguaje verbal no es suficientemente esclarecedor, los que trabajamos bajo una dimensión expresiva de la actividad motriz, constatamos que el lenguaje corporal ofrece multiplicidad de matices y expresiones. De hecho es a través del movimiento como empezamos a encontrar la manera de manifestar los sentimientos y emociones.

De este modo, en relación a la expresión del cuerpo, constatamos que es precisamente la expresividad de nuestras posturas, gestos y actitudes corporales la que determina la imagen corporal que construye nuestra identidad y que los demás perciben.

Asimismo, al bailar el sujeto tiende a concentrarse en los movimientos de su cuerpo como si fuera el baile su realidad central, válida por sí misma. Así, la danza es un hacer que expresa. Es expresión que marca el momento, reitera el gozo en el aquí y el ahora; inaugura procesos en los que aflorarán otras realizaciones.

Cada sujeto siente su inhibición, aunque quisiera eliminarla. La manifestación de este actuar inhibido ha sido propiciado para tender a superarla. Esa superación supone llegar a bailar desinhibido o, por lo menos, iniciar la tendencia a lograrlo. Es

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

como si los deseos venidos del consciente y del inconsciente hallaran formas somáticas espontáneas de expresión; como si estas formas se integraran en la memoria con ese ritmo, esa melodía y esos movimientos de baile para lograr un ambiente con su duración su perspectiva. De esta manera el sujeto expresa su sentir, su deseo de conquistar y seducir, la intención organizada del ataque o la gesticulación programada para persuadir al enemigo, el rechazo.



Ilustración 4. Danza Compartida

De esta manera, a través del movimiento rítmico y gracias al conocimiento, práctica y disfrute de los diferentes tipos de baile, contribuiremos al desarrollo de la capacidad creativa y comunicativa del sujeto. En este sentido, el movimiento rítmico como manifestación expresiva, permite al individuo crear su propio estilo y dotar al movimiento de personalidad.

De este modo, cuando el sujeto en la ejecución de un movimiento se limita a reproducir la realidad es porque está prevaleciendo en él el momento de asimilación. El punto imitativo se dejará, por tanto, atrás cuando dicha ejecución creada con los otros le exija a cada uno de los participantes un aporte individual.

Esto ocurre cuando cada uno, envuelto por la acción simbólica acaecida, no sólo pone de manifiesto lo que sabe, sino cómo lo sabe y, de qué forma vive

108

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

emocionalmente lo que sabe. Así cuando el sujeto deja de ser mero reproductor para realizar acciones nuevas y espontáneas que no posee en su repertorio, está incorporando nuevos datos de experiencia a los esquemas que ya tiene asimilados. Es entonces, cuando el sujeto es capaz de modificar esos esquemas, entrando ya en dimensiones conceptuales sobre *creatividad y autonomía frente a dependencia*. Será por tanto en el momento de crear, cuando el sujeto empieza a construir su propia identidad como ser íntegro y total.

A continuación presentamos la *propuesta de trabajo* para el desarrollo de esta competencia.

### **3.3.3.4 El desarrollo de la competencia artística**

La *competencia artística* alude al dominio de aquellas capacidades que permiten al sujeto expresarse a través de códigos artísticos. Es pues aquí donde el sujeto pone en funcionamiento su iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse mediante estos códigos, lo que va a favorecer la construcción de nuevas redes neuronales que lleven consigo una mayor capacidad de respuesta y resolución de problemas en interacción con el medio, con los otros y consigo.

Así, los contenidos que mediante dicha competencia trabajaremos son:

- Manejo de los distintos elementos escenográficos.
- Comprensión de las posibilidades del volumen y del espacio como recurso de apoyo a la interpretación.
- Exploración y utilización creativa del material para la realización de la acción escénica (maquillaje, vestuario, utilería).
- Construcción y caracterización de personajes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Ilustración 5. Creación de personaje

No obstante, las destrezas que configuran dicha competencia están referidas a la habilidad para recurrir a la expresión artística y poder realizar así producciones de creación propia. Todo ello combinado con el desarrollo de una actitud abierta, respetuosa, crítica y constructiva.

Asimismo, los objetivos que para esta competencia se han planificado son:

- Potenciar la creatividad mediante la expresión artística.
- Utilizar de manera creativa los propios recursos.
- Explorar y utilizar el material (maquillaje, vestuario, utilería) en las producciones escénicas.
- Expresar y comunicar sentimientos, emociones, situaciones y vivencias en la representación escénica con los distintos materiales y técnicas dramáticas trabajadas.
- Experimentar los procesos de creación artística como herramientas para el desarrollo personal.
- Encontrar en la expresión artística un lenguaje a través del cual poder expresar las emociones, identificarlas, asumirlas y gestionarlas de manera positiva.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Estimular a través de los códigos artísticos los procesos cognitivos que intervienen en el proceso creativo: percepción, atención y memoria.
- Fomentar la capacidad de abstracción.
- Comunicar claramente el objetivo o tema de una situación o escena.
- Improvisar individual y colectivamente acciones y situaciones de manera espontánea y desinhibida.
- Mostrar flexibilidad, amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística.
- Utilizar de manera adecuada los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación.

A continuación presentamos la *propuesta de trabajo* programada para el desarrollo de esta competencia:

### ***3.3.3.5. El desarrollo de la competencia escénica o productiva***

La competencia escénica o productiva es el resultado de cada acción trabajada en sala. Así, en dicha competencia se ponen en juego el resto de competencias (motriz, expresiva, social y artística), dado que para la ejecución de cualquier producto escénico que se realice se requiere del manejo de lo aprendido.

Así, los *objetivos* que mediante el desarrollo de esta competencia nos proponemos son:

- Adquirir un conocimiento sólido y vivenciado de los conceptos básicos del teatro.
- Comprender las características fundamentales de las diferentes formas de la representación escénica.
- Reconocer y utilizar, de manera artística, las múltiples formas de producir, recrear e interpretar la acción escénica.
- Trabajar con técnicas de improvisación dirigida y libre.

111

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Hacer representaciones escénicas.
- Elaborar acciones escénicas propias (productos de elaboración propia).
- Construir producciones escénicas (productos) con un hilo conductor claro (principio, desarrollo y fin).
- Participar de forma activa en la realización y representación de cualquier dinámica que se plantee, asumiendo diferentes roles, tareas y responsabilidades.
- Adoptar diferentes roles teatrales (director/actor/actriz, público)
- Valorar las producciones propias y ajenas.



Ilustración 6. Monitores Estudio 85 experimentando acrobacias

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3.4. Metodología del modelo de intervención

Otro rasgo de la metodología del TPMI lo constituye la secuencia de **fases que estructura el contenido de las sesiones**. Dichas fases son:

#### 3.3.4.a Bienvenida, testeo y negociación

Esta fase se inicia con un proceso previo de acogida del grupo en sala (*bienvenida*) donde reafirmamos vínculos con el objetivo de crear un clima<sup>8</sup> favorable para el posterior desarrollo de la sesión. A continuación, en el *testeo de grupo*, fase que acontece a la bienvenida, se valora el estado general de los/as participantes (estado anímico, actitudes, comportamiento, conductas, emociones, sentimientos, pensamientos, juicios, etc.) mediante preguntas indirectas que nos permitan, en un breve espacio de tiempo, recabar información específica de éstos; información de especial relevancia para la intervención porque de cómo se sienta el sujeto dependerá el buen desarrollo de la misma. Así, la finalidad del testeo es *clarificar*, pues el/la participante manifiesta y expone su estado al grupo; *intervenir*, porque el facilitador da respuesta a una demanda (ser escuchado), a la vez que modifica la cognición del problema si lo hubiera, reconduciendo indirectamente la conducta que en el momento le lleva a adoptar una determinada actitud – comportamiento – conducta; y, *motivar*, al establecerse una interdependencia positiva con el facilitador y el grupo, que estimula y posibilita el cambio de dicha actitud – comportamiento – conducta.

---

<sup>8</sup> Se define el *clima atmósfera o ambiente de aula* como una cualidad, no observable, que puede ser descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos de aula van obteniendo sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre alumno/a - profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecuencia de un clima favorable constituye un objetivo educativo en sí. (Martínez, 1996). (Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de aula*. Barcelona: Wolters Kluwer).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

La fase finaliza con el proceso de *negociación*, en el que, partiendo de los datos recogidos, se consensa con el grupo las líneas de acción – intervención que se llevarán a cabo durante la sesión.

### **3.3.4.b Calentamiento expresivo**

El *calentamiento expresivo* tiene como objetivo romper con el estatismo inicial desinhibiendo al grupo a través del movimiento, para así implicar a los/as participantes en la dinámica de acción que precede a la siguiente fase, activando sus procesos motivacionales. Así, para el desarrollo de las actividades propuestas en esta fase se plantean situaciones de aprendizaje en gran grupo, de modo que los/as participantes realicen con autonomía (dejando hacer), bajo supervisión de los/as profesionales de sala, las dinámicas expresivas planteadas, con el fin de que vayan adquiriendo un mínimo de autoconfianza que fomente su sentimiento de “ser capaz” y los implique activa y emocionalmente en la tarea. Para ello, el facilitador ha de fomentar el interés en los sujetos – participantes por la actividad de aprendizaje mediante su participación activa en el grupo, incluyéndose en el mismo como un elemento motivacional y favorecedor del proceso de aprender a través del principio de la perseverancia en el logro (enseñanza basada en la dinámica del éxito); es decir, generando el deseo en el sujeto-participante de esforzarse por conseguir cualquier pequeño logro, no aceptando el “yo no puedo”, no haciendo o abandonando la tarea rápidamente.

Asimismo, las actividades programadas para el trabajo multicompetencial en esta fase, contemplan contenidos propios de la expresión corporal, relacionados con las habilidades perceptivas y el esquema corporal, así como con la expresión y la comunicación a través del cuerpo y el movimiento. De este modo, se integran aspectos cognitivos y motrices para adaptar el movimiento a parámetros cognitivos o perceptivos como pueden ser un mensaje, un sentimiento, una emoción, un ritmo determinado, etc. Así, algunas de las actividades que durante el calentamiento expresivo se desarrollan son: *dinámicas motrices* (desplazamientos, saltos, giros, equilibrios, balanceos, caídas, etc.) *dinámicas de movimiento*, *actividades corporales de expresión*, *actividades senso-perceptivas*, etc. No obstante, para su ejecución se tendrá en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

cuenta el criterio de progresión, comenzando con ejercicios de baja intensidad, para ir aumentando gradualmente la intensidad de la acción y terminar disminuyendo de manera progresiva el ritmo hasta volver a la calma. Asimismo, dada la lentitud de respuesta de las personas con síndrome de Down, tanto en comprensión como en ejecución de la acción, las actividades se repetirán de forma sistemática hasta conseguir la realización de las mismas.

Al finalizar esta fase se integra un *proceso de calma* como un aspecto puramente operativo, encaminado a conseguir el tono adecuado y el confort físico y psicológico del sujeto – participante, disponiéndolo para el tránsito a la ulterior fase.

### 3.3.4.c Desarrollo de la sesión

#### 1.1 Circuitos multicompetenciales de acción mixta

Los circuitos multicompetenciales de acción mixta se han diseñado como un recurso metodológico motivador de comprobada eficacia para el desarrollo, entrenamiento y/o mejora de competencias en el sujeto.

Así, esta fase de enfoque formativo utiliza como herramienta, para el desarrollo de los circuitos multicompetenciales de acción mixta, la **Improvisación Dirigida por Eventos (IDE)**. Una herramienta encaminada a facilitar la formación competencial mediante la construcción de acciones expresivas dirigidas por premisas.

En la IDE, el sujeto al tenerse que enfrentar a circunstancias dadas no preparadas con antelación, reacciona – actúa conforme a los recursos cognitivos, afectivos y sociales ya adquiridos. Esto constata, pues, que la improvisación como recurso metodológico esté delimitada por el *conocimiento base*<sup>9</sup> del sujeto y los *referentes* del mismo. De este modo, en la IDE los referentes operan a un nivel consciente posibilitando la organización estructural y sistematizada de la experiencia, que una

<sup>9</sup> El *conocimiento base* del sujeto lo conforma el conjunto de estrategias de resolución de problemas, destrezas y habilidades adquiridas bajo la práctica sistemática y deliberada, que ha sido internalizado y automatizado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

vez aprendida e internalizada genera la base de conocimiento necesaria para la improvisación (Castillo, González y Morín, 2013).

Por lo tanto, nuestra concepción de la improvisación muy lejos está de lo peyorativo, dado que las definiciones que se suelen aplicar a la improvisación nos advierten de que todo aquello que se defina como improvisado debe ser repentino, desorganizado, sin planificación, existiendo la consideración de que lo improvisado va siempre en detrimento de la calidad del hecho, ya que todo hecho improvisado pierde valor. Sin embargo, conforme a la Teoría de la Improvisación de J.J. Morín (1991) improvisar dentro del terreno de acción y formación actoral no es sinónimo de hacer por hacer, sino todo lo contrario; es en el momento de la improvisación en el que el sujeto más control ejerce sobre la acción que ejecuta. A este respecto, el sujeto al improvisar tiene que ejercitar su conciencia de percepción del entorno, estar alerta y en un estado creativo que mantenga coherencia y lógica con los elementos a los que durante la improvisación éste se debe enfrentar:

- Acción: *qué estoy haciendo.*
- Volición: *por qué lo estoy haciendo.*
- Ajuste: *cómo lo estoy haciendo.*

Entonces, de acuerdo con la Teoría de la Información, la improvisación es una acción compleja susceptible de comprender a partir de los pasos que la componen (acción volición y ajuste). Así, conforme a esta línea teórica, durante la Improvisación primeramente se produce la entrada sensorial de la información, para que, posteriormente, mediada por un proceso cognitivo esta se convierta en una acción expresiva. En este sentido, sería conveniente destacar la importancia de la Improvisación como acto que se desenvuelve en tiempo real, lo que requiere necesariamente de la memoria para efectuar una respuesta que articule una interpretación coherente. Esto se vincula a la irremplazable presencia de la atención durante el transcurso de la improvisación. De este modo, la improvisación, en tanto acto que se desenvuelve en tiempo real, activa, estimula y entrena determinadas funciones cognitivas (percepción, atención, memoria, lenguaje, orientación espacial-

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

temporal), optimizando el rendimiento y las capacidades cognitivas del sujeto a fin de mejorar su funcionamiento adaptativo.

Por lo tanto, los recursos que nos aporta la improvisación se derivan, pues, de un tratamiento metodológico consciente y estratificado fundamentado en la formación competencial del sujeto. Así, el enfoque formativo con base en competencias que sustenta nuestra metodología, convierte al individuo en protagonista de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

Así, los *circuitos multicompetenciales de acción mixta* consisten en crear zonas delimitadas en el espacio general de la sala de trabajo (EEP) para posteriormente desarrollar acciones conectadas entre sí y con un sentido narrativo y expresivo propio. En este sentido, mediante estas acciones el sujeto encuentra un espacio donde poder sentir, explorar, experimentar y aprender.

Los circuitos multicompetenciales son por tanto series de ejercicios con premisas determinadas que combinan estructuras y elementos expresivos y de contenido competencial, diseñados y definidos en función de los objetivos de la intervención. De esta manera, se integran contenidos, conceptos y técnicas que facilitan la construcción de patrones expresivos-comunicativos conscientes, donde se desarrollan pequeñas muestras de expresión libre guiadas por temas generales o específicos estimuladores de la acción proactiva.

## 1.2 Características psicopedagógicas del desarrollo

Por otra parte, siguiendo con la metodología del programa, para el desarrollo de las actividades propuestas se plantean tres *situaciones de aprendizaje*, o acciones que estimulan la construcción de aprendizajes significativos:

- *Actividades en gran grupo*: en esta situación el papel preponderante del proceso didáctico corresponde al facilitador, quien ha de ayudar a los sujetos – participantes cuando lo necesiten, de forma que mantengan cierta

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

responsabilidad por su propio aprendizaje. Así, el facilitador no debe influir sobre el aprendizaje de los/as participantes diciéndoles qué hacer, sino guiarlos lo suficiente para que ellos mismos puedan aprender con mayor autonomía.

- *Actividades en pequeño grupo cooperativo*: los miembros del grupo se ayudan entre ellos en la realización de las tareas. El tamaño de los grupos es orientativo, por cuanto el número de cada grupo lo establecerá el facilitador al inicio de cada sesión, en función de las características personales de los sujetos- participantes, las tareas a realizar y la dificultad de las mismas.
- *Actividades individuales*: con el objetivo de consolidar los aprendizajes trabajados, se plantea que los/as participantes realicen las tareas individualmente, tan pronto hayan aprendido las estrategias adecuadas. El sujeto – participante se encuentra, de este modo, en condiciones favorables para poder responder de modo autónomo y con ciertas garantías de éxito en el desempeño de las tareas, adquiriendo cada vez una mayor autonomía y eficacia.

No obstante, como anteriormente hemos señalado en los principios didácticos que orientan la metodología de nuestro programa, el modelo didáctico que consideramos más útil para los sujetos – participantes requiere estas tres situaciones de aprendizaje. La situación de aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje posible y recomendable, pero no debe ser la única situación de aprendizaje que conviene poner en práctica en el desarrollo de las actividades propuestas en el programa, dado el perfil de las personas con las que intervenimos.

Asimismo, es fundamental que, antes de desarrollar una actividad, se lleven a cabo las siguientes *actuaciones didácticas* con objeto de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje en estas personas:

- Explicación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

A través de la explicación se intenta que el sujeto – participante comprenda no sólo los objetivos relativos a la/s competencia/s que pretendemos que desarrolle, entrene y/o mejore, sino también que entienda el significado de los contenidos de la tarea. Esto requiere de una mayor descomposición en pasos intermedios de la habilidad objeto de aprendizaje, y una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada. Asimismo, necesitan, siempre que sea posible, que los aprendizajes sean prácticos, útiles, funcionales y aplicables de manera inmediata o cercana a su vida cotidiana; en definitiva, que promuevan la motivación.

- Ejemplificación

El mediador o profesional especialista en el TPMI, apoyándose en los recursos que considere idóneos, realiza algún ejemplo de la tarea propuesta. A su vez, se debe incitar a los sujetos – participantes a participar en el desarrollo del ejemplo, proponiéndoles que lo hagan. De esta manera, teniendo en cuenta que retienen mejor la información de manera visual, aprenden con mayor facilidad si acompañamos la explicación con algún tipo de gesto, imagen, dibujo, gráfico o pictograma. Por este motivo, consideramos que su capacidad de observación y de imitación debe aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible. Así, en la actividad de Teatro Pedagógico utilizamos como recurso didáctico de excepción la figura del *referente visual*, o persona que, junto con los/as participantes, desarrolla la actividad propuesta, de manera que por observación – modelado estos/as puedan imitar aquello que han de realizar, tomando como modelo de referencia a los/as técnicos/as asistentes en sala.

Por lo tanto, consideramos que utilizar con estas personas el apoyo visual como recurso en el proceso de enseñanza - aprendizaje, va a favorecer la consolidación de la información, al retener mejor la tarea a través de este tipo de vía receptiva.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Potenciar el sentimiento de autoconfianza

Durante todo el proceso didáctico, el mediador ha de potenciar el sentimiento de competencia del sujeto, reforzando sus logros y proyectando en éste expectativas positivas.

- Focalización

El objetivo de la focalización es lograr que el sujeto – participante fije su atención en los aspectos esenciales de la tarea, o en alguna estrategia, que permita facilitar el desarrollo de la misma y, en cierto modo, el aprendizaje de procedimientos. Para ello, es fundamental que las actividades sean de corta duración y estén adaptadas a su capacidad de atención, siendo, por tanto, mejor planificar muchas actividades cortas que pocas de larga duración.

- Síntesis generalizadora

Por último, una vez que todo el proceso didáctico ha concluido y ha sido reforzada la respuesta del sujeto – participante, hay que ofrecerle una breve síntesis del trabajo realizado, enfatizando el valor aplicativo de la puesta en práctica de los contenidos trabajados, con el fin de que los/as participantes comprendan la posibilidad de generalización que entrañan las actividades realizadas. No obstante, dadas las dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización que estas personas tienen, lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Eso exige que se tengan previstas en la intervención la transferencia y la generalización, de modo que los contenidos que se trabajen en las sesiones sean de utilidad práctica real, funcionales, aplicables a su vida social cotidiana. De esta manera, aplicando de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano, lograremos que lo aprendido pueda ser generalizado a otros entornos.

120

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

En todas estas fases de la acción didáctica, la principal labor de los mediadores consiste en supervisar todo el proceso cuando el sujeto - participante está realizando las tareas propuestas, con objeto de, asegurar que utiliza las estrategias adecuadamente, impedir que utilice los apoyos de forma indebida y, paralelamente, mediar en el proceso de aprendizaje, seleccionando las ayudas, organizándolas, reordenándolas y estructurándolas en función de los objetivos propuestos y, sobre todo, en función de los estilos de aprendizaje y del funcionamiento cognitivo de cada persona. En este sentido, hay que considerar que el suministro de mediadores debe ajustarse a las características competenciales de los sujetos participantes, y no programarlos de forma estandarizada, sino, como ya hemos mencionado, adaptarlos a cada caso particular.

Asimismo, como ya bien hemos argumentando en el capítulo I de este trabajo, antes de programar cualquier actividad, debemos tener en cuenta las necesidades educativas especiales, significativas y permanentes, de las personas con las que intervenimos. Ello nos permitirá desarrollar las estrategias didácticas pertinentes que den respuesta a estas necesidades.

En este sentido, partimos siempre del principio de flexibilidad en la programación de las actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como la habíamos planificado. Debemos combinarlas de acuerdo con la motivación del/a participante, su estado de ánimo y su interés en cada momento, variando el tipo de tarea o su grado de dificultad. Del mismo modo, es fundamental que las actividades sean abiertas con tareas sencillas y significativas, dejando que los/as participantes propongan qué tipo de actividades les gustaría realizar, para aumentar su motivación y las opciones de ejecutarlas con éxito.

Por otra parte, el TPMI fundamenta su programación didáctica en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), por lo que para la planificación de las actividades propuestas se tendrá en cuenta el **nivel de desarrollo potencial** del sujeto – participante; esto es, lo que éste es capaz de hacer con ayuda o con el apoyo de un mediador. Así, consideramos que cuando se diseñan y desarrollan programaciones

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

didácticas sin tener en cuenta la ZDP, se está aceptando de forma implícita que la capacidad de aprendizaje de las personas con síndrome de Down es mucho menor de lo que potencialmente es cuando se le suministran los mediadores adecuados, o, lo que es lo mismo, cuando se les somete a una experiencia de aprendizaje mediado significativa.

De este modo, una programación didáctica fundamentada en la ZDP requiere que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel desarrollo potencial del sujeto – participante y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual (lo que el sujeto es capaz de hacer solo, sin apoyo), lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho nivel de desarrollo potencial. Asimismo, los profesionales que realizamos nuestras programaciones didácticas de acuerdo con las exigencias de la ZDP tenemos que ser muy conscientes de que antes de exigir a los alumnos/as que resuelvan las tareas de forma autónoma, es necesaria una intervención metodológica que respete los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

En definitiva, la metodología del TPMI, definida como el conjunto de técnicas, estrategias y procedimientos que se aplican, mediante acciones concretas, para facilitar al sujeto la construcción de su aprendizaje, va a estar determinada por las características del colectivo con el que se interviene. Así, en nuestro estudio, las peculiaridades del estilo de aprendizaje de las personas con síndrome de Down marcarán pues las pautas metodológicas del programa.

Por ello, tanto la *creatividad* como la *flexibilidad* son dos principios metodológicos que presiden todas nuestras actuaciones. La creatividad para buscar nuevos caminos pedagógicos, fuera de las rutas habituales, que permitan sacar el máximo rendimiento de cada participante. Y la flexibilidad para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual del sujeto y a su progreso personal, estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.3.4.d Despedida

Cumplimentadas las fases precedentes de la sesión y sus diferentes secuencias relacionadas con los objetivos programados y las necesidades recogidas en el proceso de negociación y testeo, entramos en la fase final de la sesión o *despedida*. Diseñada como un recurso para el entrenamiento de las habilidades sociales (aprender a despedirnos de forma adecuada, utilizando gestos como dar un beso, un abrazo, sonreír, etc., que la expresión facial concuerde con el mensaje que estamos transmitiendo, etc.), la despedida se transforma en una micro sesión, con un tiempo de duración definido (no más de cinco minutos). Asimismo, el desarrollo de la misma queda vertebrado en torno a cuatro acciones didácticas:

- Fijación de contenidos mediante la narrativa retrospectiva de la sesión y lo acontecido en y durante la misma. Así, se recuerdan los ejercicios, los objetivos y el sentido de los mismos, así como, su importancia en el contenido general de la actividad.
- Valoración de las aportaciones realizadas por los/as participantes, en el proceso de negociación, a la sesión, al contribuir a la generación de nuevos contenidos.
- Refuerzo de las acciones individuales que hayan estado encaminadas a la ayuda, asistencia e integración en las acciones grupales de los/as compañeros/as con menos capacidad de acción. Del mismo modo, se incentivará y valorará a todos/as los/as participantes dejando claro la relevancia de cada uno en el buen desarrollo de la sesión y el esfuerzo realizado.
- Breve explicación de lo vamos a trabajar en la próxima sesión y para qué, solicitando al tiempo ideas y recursos a modo de tarea, que impliquen en la dinámica a los/as participantes.

Una vez completada la secuencia de acciones se da por terminada la sesión, solicitando la recogida del material utilizado, así como de los objetos personales de

123

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

cada uno. Nos despedimos de los/as participantes generando un clima de interrelación afectivo, lo que va a favorecer mayores niveles de autoestima y de valoración positiva en el/la participante, al fomentarse su sentido de pertenencia al grupo.

Tabla 6 Relación de actividades -tipo por afinidad competencial

<b>Relación de actividades-tipo por afinidad competencial</b>	
Motriz	Tensión distensión, relajación, contacto endógeno y exógeno, respiración
Motriz	Creación de estilo corporal, reproducción, observación, experimentación corporal, identificación y palpación en juegos simbólicos
Motriz	Marcha libre por el espacio. Percepción motriz dinámica
Motriz	La danza libre y guiada. Coordinación segmentaria. Percepción dinámica del ritmo movimiento e intensidad
Motriz	Técnicas de equilibrio estático y dinámico. Coordinación de planos axiales
Motriz	Desarrollo de habilidades motrices básicas: caminar, reptar, saltar, girar, agacharse, estirarse doblarse correr esquivar, trotar. Con y sin elementos juego simbólico.
Motriz, expresiva, social	Técnicas de coreografía, movimiento grupal. Creación de objetos grupales
Motriz, expresiva, social	Técnicas de improvisación corporal
Motriz, expresiva, social	Danza colectiva coordinada
Motriz, expresiva, social	Técnicas de simulación y pantomima
Motriz, expresiva, social, artística	Recreación de estilo expresivo
Motriz, expresiva, social, artística	Circuitos de improvisación por eventos
Motriz, expresiva, social, artística	Representación expresiva y juego simbólico, circuitos expresivos, emociones
Motriz, expresiva, social, artística	Representación expresiva y juego simbólico con y sin contexto, creación de objeto y narrativa corporal
Motriz, expresiva, social, artística	Representación expresiva y juego simbólico con y sin contexto, sueño, hambre, felicidad, cansancio
Motriz, expresiva, social, artística	Técnicas de creación de personaje, creado y recreado, improvisado, modelado, facial y corporal

124

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Motriz, expresiva, social, artística	Creación corporal partiendo de espacio, objeto, momento, sonido, clima, historia, improvisación libre y dirigida
Motriz, expresiva, social, artística	Recreación de un mismo personaje en diferentes situaciones, Recreación de distintos personajes en distintos y equivalentes situaciones
Motriz, expresiva, social, artística	Danza y esquema corporal colectivo
Motriz, expresiva, social, artística, productiva	Coreografía Corporal compartida
Motriz, expresiva, social, artística, productiva	El juego dramático y simbólico. COsnttrucción de trama intensidad y desenlace
Motriz, expresiva, social, artística, productiva	Creación reproducción y mejora de escenas o movimientos con ritmo e intensidad determinados
Motriz, expresiva, social, artística, productiva	Técnicas de gestión de rol: dirección, actor, espectador

En la ilustración se presenta el esquema del modelo de desarrollo de competencias.

**Finalmente**, a modo de resumen, en este capítulo presentamos el modelo de intervención denominado Teatro Pedagógico, como un modelo de desarrollo competencial que se centra en las competencias motrices, expresivas, sociales, artísticas y productivas. En esta tesis trataremos de verificar que este modelo es un alternativa útil y por tanto a continuación veremos el modelo de investigación seguido, en tanto este modelo se ha implementado durante tres años, en cinco semestres a un grupo extenso de 22 personas de la Asociación Síndrome de Down Tenerife.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



## 4. ESTUDIO EMPÍRICO

### 4.1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación trataremos de poner a prueba un modelo de intervención para la mejora de algunos aspectos de la calidad de vida de un colectivo de personas con síndrome de Down. Se trata de una intervención basada en técnicas psicopedagógicas recreadas desde situaciones de aprendizaje del teatro pedagógico tal y como lo hemos definido en los capítulos anteriores.

Por tanto, se trata de un ejercicio de validación de programas y a la vez una investigación aplicada con una aproximación exploratoria.

La complejidad de esta investigación subyace pues en discriminar cuidadosamente las diferentes estrategias de cada objetivo de la investigación. Las recordamos en este apartado:

❖ **Objetivo 1: Describir el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención aplicado a las necesidades educativas específicas de las personas con Síndrome de Down.**

Este objetivo de fundamento descriptivo impuso dos tareas clave:

- Se indagó sobre el teatro aplicado desde este enfoque, y se realizó el estudio de marco teórico correspondiente que está resumido en los capítulos anteriores 1 y 2.
- Se definió el modelo de desarrollo competencial que figura en el capítulo 3.

❖ **Objetivo 2: Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.**

Este objetivo se aborda también en tres grandes tareas:

- Desarrollar o implementar el programa durante los 5 semestres de estudio

127

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Realizar un análisis DAFO del programa de Teatro Pedagógico
- Realizar un estudio del modelos competencial trabajando con dos hipótesis fundamentales
  - H1: Las competencias implicadas crecen tras la experiencia del programa
  - H2: Existe correlación positiva entre todas las competencias dos a dos.

❖ **Objetivo 3: Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.**

Este objetivo se completa con dos grandes tareas también:

- Realizar una comparación de medias de medidas repetidas antes y después (pre post) de cada competencia. Es decir trabajaremos sobre en la hipótesis de la significatividad del crecimiento de las competencias.
  - H3: Existe mejora en la comparación de medidas repetidas en el antes y después de la aplicación del programa con el modelo TP-Down
- Finalmente este objetivo se completa con el seguimiento de tres estudios de caso en tres personas con síndrome de Down de diferentes niveles competenciales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 4.2. MÉTODO

### 4.2.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.2.1.a Realidad socioeconómica del entorno

El Teatro Pedagógico se integra dentro de las actividades de la **Asociación Tinerfeña Down Tenerife**. Esta asociación se encuentra en el **Centro municipal de entidades sociales José de Anchieta**, antiguo Instituto de Enseñanza Secundaria ubicado en el polígono de viviendas del mismo nombre, en el municipio de *San Cristóbal de La Laguna*, concretamente en la *Zona Centro*.

No obstante, aunque no es objeto de este trabajo la caracterización detallada del municipio de San Cristóbal de La Laguna (contexto social que rodea a la intervención) en los párrafos que preceden se resumen algunas de las principales características que consideramos de interés para una mejor comprensión de la dimensión que nos ocupa.

Así, según los datos de la revisión del Padrón municipal VV.AA. (2015), la Zona Centro se encuentra entre uno de los núcleos urbanos con mayor población del municipio. Este área geográfica rodea por el Sur y por el Este al casco histórico de la ciudad, quedando limitado el resto por la Autopista del Norte TF-5, la Vía de Ronda y la carretera TF-152 (carretera general del Norte). Asimismo, este núcleo urbano lo constituyen las siguientes áreas: la zona de la Verdellada/Barrio Nuevo; la zona de San Roque; la zona del Cuadrilátero – Universidad; y la Zona Centro propiamente dicha.

En cuanto a las *características de la población* de la Zona Centro, los aspectos más singulares son:

- Con respecto a la población por *edades*, se puede reseñar que los grupos más jóvenes (entre 0 y 20 años) son cada vez más reducidos, resultado de los bajos niveles de natalidad por lo que cada vez menos efectivos se incorporarán a la población activa del área. Mientras tanto, los grupos de adultos maduros (a partir de 40 años) van cada vez engrosándose más por

129

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

las aportaciones de los grupos anteriores (adultos jóvenes entre 20 y 39 años), y en el futuro pasarán a incrementar la población vieja, desequilibrando la estructura demográfica si no aumentasen los efectivos de esos estratos intermedios (por ejemplo con la llegada de inmigración joven).

- El estudio de los datos VV.AA. (2016) sobre el *lugar de nacimiento* de la población, indica que la Zona Centro posee unas cifras de población local alta, ya que el 83% son originarios de Tenerife, frente al 69% y el 80% que son, respectivamente, los valores medios del conjunto insular y del municipio; hay que señalar también que la población nacida en el municipio es del 42%, una cifra en consonancia con el 44,5% de media del conjunto insular y por encima del 32,5% de media del municipio. La presencia de residentes no españoles en la Zona Centro responde cuantitativamente a los parámetros normales que caracterizan esta variable en el resto de núcleos del municipio.
- Los valores en cuanto al *índice de parados* respecto a la población activa, reflejan que el porcentaje de pensionistas y el de estudiantes de la Zona Centro se ajustan casi fielmente a las medias municipales. En cuanto a la cualificación profesional de los residentes en la Zona Centro destaca el importante peso específico de trabajadores por cuenta ajena con carácter fijo o indefinido (57%) y con carácter eventual o temporal (31%).

El número total de *viviendas* existente en la Zona Centro se ha estimado en 12.422, lo que supone el 17,46% del parque residencial del municipio. Entre el número total de viviendas, las principales (primera residencia) alcanzan las 7.484 viviendas, lo que representa el 60% del total, un valor ligeramente inferior a la media municipal (66,50%); este dato se relaciona con el alto número de viviendas en este núcleo urbano destinadas a alquiler para estudiantes (principalmente en la zona del Cuadrilátero-Universidad, que además coincide con la zona más importante de ocio nocturno). Si relacionamos este dato con el número de habitantes resulta que el tamaño medio familiar en la Zona Centro se sitúa en torno a 3,04 miembros, que coincide prácticamente con la media municipal. Las viviendas secundarias

130

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

representan en la Zona Centro el 27,14%, cifra inferior a la media municipal (33,50%), por último las viviendas desocupadas alcanzan una cifra en torno al 12%, un valor por encima de la media municipal. Por consiguiente, la Zona Centro es primordialmente residencial, de manera que las viviendas secundarias no están relacionadas con el alojamiento estacional sino como ya hemos dicho con el arrendamiento.

En cuanto a la *actividad económica* de la zona, la distribución del empleo (mercado de trabajo) está muy polarizada por el peso del sector servicios. La Zona Centro supone un porcentaje importante de los ocupados del municipio. La tendencia a la tercerización de la economía queda patente ya que el porcentaje de activos en el sector primario ha bajado drásticamente en los últimos 25 años, mientras que el sector secundario también ha descendido pero en menor medida. Finalmente ese porcentaje de población activa que abandona los sectores primario y secundario ha terminado incorporándose, junto a una parte de los inactivos (que ha disminuido a lo largo de este periodo) al sector terciario o sector servicios. La población inactiva por tanto ha tendido a disminuir, fundamentalmente por la incorporación progresiva de la mujer al mercado laboral y por el proceso de reducción de la natalidad. El peso evidente de los servicios hace que las actividades vinculadas a este sector sean de suma importancia para el ámbito. De los establecimientos comerciales censados destacan los vinculados al sector textil y a la alimentación, que ocupan el 45,66% del total (22,21% y 23,45%, respectivamente), seguidos de lejos por los servicios más generales (bazares, productos de gran consumo, tiendas multiprecio, etc.) que se mueven en unos porcentajes de entre el 9 y el 14% (suman algo más del 33% del total); y finalmente el resto (con valores que van del 1 al 5%).

Asimismo, por otro lado, el antiguo IES José de Anchieta (centro en el que se imparte la actividad de Teatro Pedagógico) se localiza en el *Polígono de Anchieta*; un barrio vulnerable localizado en el centro de la ciudad, en la zona de expansión del casco histórico hacia la conexión con la autopista del Norte. Este barrio lo constituye un conjunto de viviendas protegidas de los años setenta, de cuatro y cinco plantas de altura en bloque abierto. Pese a estar situado en una muy buena

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

posición de la ciudad y de disponer de los beneficios urbanos del centro, este barrio presenta problemas sociales derivados de las bajas rentas de sus habitantes. Además la percepción social que se tiene de esta zona es negativa.

Por tanto, esta realidad socioeconómica que acabamos de describir y en la que el Teatro Pedagógico desarrolla su acción, es parte de la vía para el cambio tanto del sujeto como de la proyección de sus conductas y comportamientos de implicación en el entorno. En este sentido, el contexto social en el que se desarrolla la actividad pasa a formar parte de los objetivos del TP, de manera que lo aprendido pueda ser generalizado a la vida cotidiana de sus participantes. De esta manera el TP se convierte pues en un elemento dinámico, en interacción con la realidad social, que se nutre de los elementos organizativos, normas, narrativas y peculiaridades de los contextos en los que interviene, estando su acción de penetración y eficacia directamente relacionada con la recogida, mejora e integración de necesidades locales.

#### **4.2.1.b Las entidades: Down Tenerife y AES Estudio 85**

Las entidades aquí mencionadas constituyen parte importante de la intervención, en tanto organismos que inciden directamente en el desarrollo de la actividad de Teatro Pedagógico (VV.AA. Down España, 2012).

En primer lugar, hablaremos de la **Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 - Down Tenerife**, entidad en la que se imparte la actividad de Teatro Pedagógico. Esta Asociación se funda en el año 1993 por padres y madres de personas con síndrome de Down. La idea parte de un proyecto previo de investigación sobre *Interacciones entre desarrollo lingüístico y psicomotor con niños en edad preescolar: pautas para un modelo educativo*, que dos profesores de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna ponen en marcha en 1990. Dicho proyecto dio lugar a una tesis doctoral, donde se demostró la influencia positiva que tiene la Psicomotricidad Relacional en el desarrollo lingüístico de las personas con síndrome de Down. Finalizado este proyecto, en 1993, los padres y madres de los/as niños/as que recibieron dicha intervención manifestaron su deseo de continuar con ésta, dado los buenos resultados conseguidos en sus hijos/as. Es así

132

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

como se constituyó entonces la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21, inscrita desde 1996 en el Registro de Entidades Colaboradoras en la prestación de Servicios Sociales, y declarada de Utilidad Pública por el Ministerio del Interior en 2002.

No obstante, no es hasta el año 2008, cuando la Consejería de Educación y el Ayuntamiento de La Laguna ceden a la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 el uso de la segunda planta del IES José de Anchieta, recibiendo del Cabildo y del Gobierno de Canarias la financiación para acondicionar las aulas de esta planta a sus necesidades.

Por otro lado, de forma paralela a su constitución como Asociación, la entidad adquiere a fecha de 10 de febrero de 2015 por resolución de la Consejería de Deportes, Cultura, Políticas Sociales y Vivienda del Gobierno de Canarias al amparo de lo previsto en el Decreto 67/12<sup>10</sup>, la *Acreditación Provisional de Centro*. Así, los beneficiarios/as del **Centro de Atención Integral Down D.I.C.E. (Dignidad, Ilusión, Coraje y Esperanza)** son pues personas con síndrome de Down mayores de 18 años que ya no están escolarizados y que asisten por tanto al Centro en horario de 8:30 a 16:30. Por el contrario, los servicios que la Asociación presta a sus usuarios/as comienzan a las 16:30 y finalizan a las 19:00, siendo la población beneficiaria los/as menores de edad y aquellos que, aún superando la mayoría de edad, se encuentran escolarizados/as (hasta los 21 años).

Asimismo, la *finalidad* de la Asociación es mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down, a través de programas de apoyo que faciliten su autonomía personal y que favorezcan su inclusión y participación como ciudadanos/as de pleno derecho.

Entre los *servicios* que la entidad ofrece a sus usuarios/as destacan:

---

<sup>10</sup> BOC nº 158 de 13 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Regulator de centros y servicios en el ámbito de la autonomía personal y la atención a personas en situación de dependencia en Canarias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- **Asesoramiento y Orientación.** Este servicio atiende las demandas del colectivo con síndrome de Down y sus familias, ofreciendo la información y apoyo necesarios para favorecer su acceso al centro.
- **Atención a familias.** El programa de atención a familias, financiado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, se estructura en cuatro servicios que pretenden dar respuesta a tres áreas fundamentales: asistencia práctica, bienestar emocional y bienestar social. Dichos servicios son:
  - ✓ *Información y orientación.*
  - ✓ *Apoyo formativo.*
  - ✓ *Apoyo emocional.*
  - ✓ *Dinamización.*
- **Servicios para menores de edad.** Estos servicios están dirigidos a los/las usuarios/as menores de edad y a aquellos que, aún superando la mayoría de edad, se encuentran escolarizados/as (hasta 21 años).
  - ✓ *Atención temprana (0 a 6 años).*
  - ✓ *Apoyo pedagógico y escolar (6 a 21 años).*
- **Servicios para mayores de edad.** Los/as beneficiarios/as de estos servicios son usuarios/as mayores de 18 años.
  - ✓ *Orientación Laboral.* Este programa tiene como finalidad la preparación individualizada de las personas con síndrome de Down adultas para la autonomía social y laboral, siempre desde la concepción de una intervención integral, posibilitando el aprendizaje y desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten la inclusión sociolaboral a través de la siguiente *propuesta formativa*:
    - *Taller de Encuadernación:*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Elaboración de libretas anilladas, agendas, recetarios, carpetas, block de notas, etc.
- Encuadernación anillada, americana y rústica.
- Empaquetado, etiquetado y precios de productos.
- *Taller de manipulado de papel y cartón:*
  - Pintado de papel y cartón con técnicas aguadas.
  - Elaboración de marcadores.
  - Empaquetado, etiquetado y precios de productos.
  - Elaboración de cajas y lapiceros reciclados.
- *Taller de creación:*
  - Elaboración de materiales decorativos.
  - Llaveros.
  - Empaquetamiento, etiquetado y precios de productos.
  - Imanes para la nevera.
- *Taller de servicios auxiliares en tareas de oficina:*
  - Formación en ofimática y mecanografía.
  - Formación práctica en tareas de ordenanza.
  - Fotocopias de documentos, escaneo, anillados, destrucción de papel, plastificación, corte de guillotina, doblado de documentos y ensobrados.
  - Realización de un Boletín informativo sobre actividades que realiza Down Tenerife.
- *Taller de repostería y elaboración de platos sencillos:*
  - Aplicación de normas y condiciones higiénico sanitarias en repostería y elaboración de platos sencillos.

135

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Limpieza de los espacios de trabajo, puesta a punto de equipos, cumplimiento de normas e instrucciones.
  - Aprovisionamiento del taller: ir al supermercado, clasificación de las materias primas, elaborar lista de la compra.
  - Conservación de los alimentos: congelar, descongelar, almacenar.
  - Empaquetado de los productos de repostería: etiquetar, envasar, colocar.
  - Equipamiento del taller, identificación de herramientas y utensilios y su manejo y uso.
  - Habilidades y destrezas manipulativas: picar, batir, amasar, cortar, moler, untar, freír.
- *Taller de estimulación para mayores de edad.*
- ✓ *Entrenamiento Psicosocial.* La finalidad de este programa es adquirir y fomentar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo de su vida diaria en comunidad, de la manera más autónoma y digna, así como en el desempeño y manejo de las diferentes funciones sociales y demandas que conlleva vivir, trabajar y relacionarse.
  - ✓ *Estimulación Cognitiva.* Este programa tiene como finalidad la ejecución de actividades diseñadas para el mantenimiento y mejora de los procesos cognitivos básicos, de cálculo, de lectoescritura y atención curricular.
  - ✓ *Prácticas Laborales:*
    - *Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL).* Prácticas de oficina.
    - *Autoridad Portuaria de Santa Cruz de Tenerife.* Prácticas de oficina.
    - *Museo de Historia y Antropología.* Guía de visitas guiadas por el museo y dependientes/as de tienda de souvenir.
    - *CLECE.* Prácticas de oficina.

136

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Tiendas C&A*. Prácticas de dependientes/as de ropa y accesorios.
- ✓ *Otros Servicios:*
  - Servicio de Transporte.
  - Servicio de Comedor.
- **Servicios en común.** Estos servicios son tanto mayores como menores de edad:
  - ✓ *Programa de Promoción, Mantenimiento y Recuperación de la Autonomía Funcional.* Este programa tiene por objeto prevenir, mantener y mejorar las capacidades comunicativas y físicas, evitando deterioro en el desarrollo personal y la integración social del colectivo, alcanzando de esta manera un mayor nivel de autonomía y calidad de vida.  
Dentro de este programa no encontramos con los servicios de:
    - Logopedia.
    - Fisioterapia.
    - Actividad Deportiva.
  - ✓ *Ocio y tiempo libre:*
    - Fiestas temáticas.
    - Salidas a la comunidad (una al mes).
    - Convivencias (una al mes).
  - ✓ *Teatro Pedagógico* (en colaboración con la Asociación Educativa y Social Estudio 85).
  - ✓ *Terapia Canina* (en colaboración con el Equipo Terapéutico Canino Globalterapia).
  - ✓ *Actividades de la vida diaria.*
  - ✓ *Manejo y uso del ordenador.*

137

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

En cuanto a la *estructura organizativa* de la entidad esta queda representada en el siguiente gráfico:

Asimismo el *equipo técnico* lo conforman los/as siguientes profesionales:

- Una trabajadora social.
- Una técnico en atención temprana.
- Una fisioterapeuta.
- Una logopeda.
- Siete educadores.
- Dos cuidadores.
- Un diseñador gráfico.

En cuanto al sistema de *financiación* este se compone de subvenciones procedentes de diferentes organismos públicos (bien por concurso o por convenios), de donaciones que empresas privadas puedan ofrecer, y de las cuotas que abonan tanto los/as socios/as colaboradores/as, como las que pagan mensualmente las familias por los servicios que su hijo/a recibe.

Por otra parte, la **Asociación Educativa y Social Estudio 85 (AES E85)**, entidad promotora del proyecto (Teatro Pedagógico como modelo de intervención), se establece como otra de las unidades de análisis de la dimensión contexto.

Así, la AES E85, denominación actualizada y reestructurada de la Asociación Cultural Música de Papel, es una entidad no lucrativa constituida en la década de los ochenta para dar cobertura a las Artes Escénicas como áreas de formación e investigación. Conforme a sus estatutos, esta Asociación reconoce el Teatro Pedagógico como una herramienta de intervención para el desarrollo multicompetencial y, especialmente, como una actividad terapéutica para cualquier colectivo susceptible de ser intervenido. En este sentido, E85 entiende el Teatro Pedagógico no como un fin en sí, sino como un medio al servicio del aprendizaje y como una herramienta coadyuvante y complementaria en los procesos de intervención psicoterapéutica.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Asimismo, E85 y la Universidad colaboran por convenio mediante el *grupo de investigación MITEN-ULL (Modelos de Intervención en Teatro, Educación y Neurociencia)*, realizando actividades conjuntas de carácter formativo, de intervención e investigación para el desarrollo y mejora de las competencias en personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, a través del Teatro Pedagógico.

Entre las *actividades* que la entidad desarrolla destacan:

- Diseño y desarrollo de proyectos de acción – intervención adaptados a las necesidades de los colectivos objeto de intervención (diversidad funcional y todo grupo o minoría en riesgo de exclusión social)
- Congresos, conferencias, debates, jornadas de investigación y otras actividades formativas relacionadas con el Teatro Pedagógico y su difusión.
- Publicación de estudios e investigaciones realizadas con la finalidad de divulgar sus resultados.

Con respecto a las *acciones de intervención* que AES 85 actualmente desarrolla cabe mencionar:

- *Taller de Teatro Pedagógico para personas con síndrome de Down.*

AES 85 desarrolla este Taller en la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife, los martes y jueves de 15:30 a 16:30 con personas adultas, y los viernes de 16:30 a 17:30 con los usuarios/as menores de edad. Asimismo, ambas asociaciones mediante un convenio de colaboración formalizan el desarrollo de investigaciones sobre métodos de intervención para la mejora de las competencias en personas con Necesidades Específicas de Atención Educativa, y en especial de personas con Síndrome de Down.

- *Taller de Teatro Pedagógico para personas con diversidad funcional (grupo mixto).*

Este Taller inclusivo, también llamado *grupo mixto*, lo forman personas con diferentes diagnósticos clínicos, derivadas de gabinetes neuropsicológicos y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

de entidades oficiales como el Área de Salud Mental del Hospital Universitario de Canarias. El Taller se imparte los martes de 17:00 a 18:30.

- *Taller de Teatro Pedagógico para menores en situación de desprotección.*

AES 85 en coordinación con los Servicios Sociales del Ayuntamiento de La Laguna, concretamente con la Unidad de Menores y Familia, asume por parte de los Equipos Especializados de Zona, las derivaciones de aquellos menores en situación de desprotección que precisan de una intervención complementaria. Estos talleres se imparten en el IES José de Anchieta, los martes de 17:00 a 18:00, con menores de 12 años; y de 18:00 a 19:00, con adolescentes. Asimismo, los viernes, el equipo técnico de AES 85 se desplaza al Centro San Gerónimo de Taco en horario de 18:00 a 19:00 para realizar su intervención con los menores de la zona.

#### **4.2.1.c Centro municipal de entidades sociales José de Anchieta**

Clausurado como centro académico, el IES José de Anchieta<sup>11</sup> se reconvierte en el año 2013 en sede de múltiples colectivos relacionados con el campo de la dependencia y la discapacidad. Este proyecto municipal de reutilización y aprovechamiento del complejo estudiantil, desarrollado por el Ayuntamiento de La Laguna, tiene por objeto satisfacer la necesidad de espacios adaptados y específicos para colectivos en riesgo de exclusión social.

Este espacio convertido por tanto en un centro de acogida de organizaciones no gubernamentales ha facilitado la labor de estas asociaciones, que precisan de este tipo de colaboraciones para subsistir y continuar con sus importantes líneas de actuación dirigidas a los segmentos más sensibles de la población.

<sup>11</sup> De acuerdo con lo dispuesto en el citado artículo 17 de la Ley del Derecho a la Educación, compete al Gobierno de Canarias la creación y supresión de centros docentes públicos, correspondiendo a la titular de la Consejería competente en materia de educación, hacer la oportuna propuesta de conformidad con lo dispuesto en los artículos 5, apartado 1, letra d), del reglamento Orgánico de la Consejería de Educación, Cultura y deportes, aprobado por el Decreto 113/2006, de 26 de julio, y 2 del Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, aprobado por el Decreto 81/2010, de 8 de julio.

En su virtud, a propuesta de la Consejera de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y previa deliberación del gobierno en su reunión del día 29 de julio de 2010, acuerda en su disposición segunda suprimir el Instituto de Educación Secundaria José Anchieta, en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, por integración del alumnado en el IES La Laguna.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, el principal objetivo que se ha marcado el ayuntamiento con la apertura de este centro, es proyectar la rehabilitación del actual edificio para adecuar el espacio a las necesidades específicas de los diferentes colectivos y sus demandas. A esto le siguen otras metas como crear un Consejo Municipal de la Dependencia y la Discapacidad integrado por representantes de colectivos y asociaciones del municipio de La Laguna, elaborar un diagnóstico de necesidades del sector de la discapacidad y exclusión en el ámbito de la actuación del centro, diseñar una programación de actividades con la participación de los miembros del Consejo Municipal de la Dependencia y Discapacidad, disponer de una oferta de actividades de ocio y tiempo libre de carácter cultural, adaptado y específico, contar con espacios adaptados a disposición de las asociaciones y colectivos de manera que puedan desarrollar sus propias actividades, tener un espacio que permita el acercamiento del mundo de la dependencia, la discapacidad y la exclusión social al conjunto de la ciudad desde un perspectiva integradora y de ruptura con los estereotipos vigentes, y contribuir a promocionar y desarrollar todas las personas dentro de la sociedad para la obtención de una mejor calidad de vida.

### ***Aspectos organizativos***

El centro José de Anchieta tiene una estructura organizativa formalmente establecida, pensada desde un enfoque participativo que contribuye a integrar a las asociaciones y colectivos en la programación de actividades y en la gestión del espacio.

En la actualidad este centro municipal de acción sociosanitaria acoge a dieciséis asociaciones: Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife, AFATE, ASINLADI, ASTER, Teléfono de la Esperanza, AICCANAR, ABIA, Oliver Mayor, AFITEN, NAHIA, AMATE, Bando del Tiempo, La Alegría de Greta, Centro de Atención a la Familia (CAF), Conseguidoras Solidarias y Asociación Educativa y Social Estudio 85.

Así, es tarea del Ayuntamiento, como Administración pública, y concretamente de los Servicios Sociales, poner a disposición los medios para, de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

forma coordinada, coadyuvar a la creación de un tejido asociativo cuyos fines vayan en beneficio de las entidades anteriormente mencionadas.

Asimismo, las asociaciones estarán obligadas a la conservación dirigente de los espacios cedidos, así como a destinar su uso a las finalidades propias que las definen. Del mismo modo, estas permitirán en todo momento al Ayuntamiento, en este caso al Negociado de Coordinación Administrativa, el ejercicio de la facultad de seguimiento e inspección en cuanto a la vigilancia del cumplimiento de la normativa vigente y del acuerdo de cesión o autorización de uso, proporcionando la información y documentación que en su caso sea requerida.

### ***Características de la cultura educativa del centro***

Debemos señalar que la *cultura educativa del centro* es un rasgo fundamental para comprender muchas de las decisiones que se toman porque es un centro que asume dos características estructurales fundamentales: es un centro *relativamente nuevo*; y es un centro *multiasociativo*, que acoge a múltiples organizaciones no gubernamentales.

Conocer en profundidad los aspectos de esta entidad no forma parte de los objetivos de esta tesis, sin embargo nos hemos encontrado aquí con un asunto tan extraordinariamente lleno de contradicciones, complejidades, relaciones mediadas por intereses indirectos y falta de información, que ha supuesto la iniciación de un nuevo proyecto de tesis, actualmente en fase de construcción teórica, sobre los procesos de mejora institucional en centros de educación social. Así pues, sin entrar en una descripción de culturas profesionales sobre la acción educativa, si creemos necesario describir una serie de rasgos visibles que hacen de este centro un espacio de relaciones asociativas complejo y donde nuestra intervención educativa ha tenido y tiene que crear un espacio de relación con características propias.

Las siguientes *observaciones descriptivas* son fruto de varios años de convivencia y relación organizativa y estructural, las cuales han sido recogidas en el cuaderno de campo (véase Anexo 8).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 1. Coexistencia multicultural

Como vemos, el Centro José de Anchieta es un centro multiasociativo donde convergen diferentes entidades con diferentes intereses, diferentes grupos sociales y objetivos. Sería deseable que los movimientos de gestión operativa de centro fueran encaminadas al desarrollo de líneas de acción “interculturales”, más que multiculturales. No obstante, las asociaciones a menudo establecen relaciones de competencia no programada como contenido estratégico más que de cooperación. La pugna, por una subvención, por espacios para las diferentes sedes administrativas, por el uso de las zonas definidas como comunes (comedores, cocina, aulas para formación específica, despachos para consultas, salón de actos, etc.) crea, en ocasiones, un solapamiento de intereses que afecta directamente al contexto general y relacional entre agentes, generando una cultura de objetivos e intereses divergentes que deteriora y transforma significativamente la concepción general consensuada de cooperación, en una *competición no deseada* por la consecución de intereses específicos.

## 2. Balcanización asociativa

Como consecuencia de lo anterior, el tipo de relación profesional tiene las características típicas de la proximidad espacial, en cuanto a que las asociaciones comparten ubicación en el mismo centro, pero también de distancia en las comunicaciones y los intercambios. Cada asociación funciona en coherencia con sus propios retos de liderazgo, de modo que, sin alcanzar una competitividad negativista, se genera incomunicación y aislamiento.

## 3. Carencia de proyecto común

Entendemos por cultura del centro, los principios, valores y creencias que comparten los miembros de una organización y que le dan identidad. La cultura se concreta en un *proyecto educativo* que debería recoger principios como son la integración social, los valores inclusivos y la interculturalidad como ejes rectores, así como la normalización y la personalización en las líneas de intervención con los usuarios.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



La falta de coordinación y de objetivos comunes entre las distintas entidades, trasciende en la creación de un clima relacional pobre, únicamente basado en el uso de instalaciones.

#### 4. Liderazgo no distribuido

Desde este contexto balcanizado no existe un liderazgo común, ni tampoco distribuido o especializado. Si existiese un órgano colegiado funcional, como una *Comisión de Coordinación Pedagógica* o un *Claustro Compartido* donde las diferentes entidades, departamentos o grupos, pudieran cohesionar fundamentos comunes, las diferentes acciones asociativas podrían tener el apoyo desde dicha red de entidades. Sumarían fuerzas.

#### 5. Centro de nueva creación

Por otro lado, dada su joven existencia (menos de 12 años) y la lenta y dificultosa asignación de asociaciones a espacios, el centro promete alcanzar muchos de los retos planteados en los puntos anteriores, pues no son inexistentes los intentos de cooperar.

##### 4.2.1.d Las Familias

Las familias de nuestro estudio corresponden por parentesco a padres, madres y hermanos/as - tutores/as de los/as usuarios/as de la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife. Así, la familia constituye uno de los principales agentes de referencia a analizar en esta nueva dimensión (*dimensión agentes*), a fin de obtener información sobre su grado de *participación* en los programas impulsados por la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife. Dicha información nos va a aportar datos significativos respecto a la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as y, como consecuencia, en la incidencia de éstas en su desarrollo.

De esta manera, considerando la importancia del papel de la familia en la educación de las personas con síndrome de Down, creemos fundamental su participación en el logro de los objetivos que la Asociación plantea para sus hijos/as,

144

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

dado que sólo reforzando en el hogar los logros alcanzados se consolidará y generalizará el aprendizaje. Conforme a Ruiz (2008, p.2-14), “*los padres son los agentes de cambio más importantes en el logro de los objetivos de la intervención, ya que se requiere una estimulación constante que sólo los padres pueden proporcionar dentro del ámbito natural donde se desenvuelve su hijo*”.

No obstante, en relación al tema que nos ocupa, debido a factores de privacidad, sólo hemos podido contar con la información proporcionada por la *trabajadora social de la Asociación*.

Así, conforme a la información extraída, a la hora de plantear las *necesidades* de las familias cuyos hijos/as se encuentran en dicha Asociación, se hace muy difícil establecer un marco general debido a la enorme variabilidad y complejidad del tema. No todas las necesidades que se plantean son relevantes para todas las familias en todas las ocasiones ni con la misma intensidad. De hecho, la naturaleza en constante cambio de la familia y la inmensa variación entre ellas hacen que cualquier marco no sea más que un conjunto de principios orientativos. Sin embargo, podemos constatar que la demanda más común de las familias de la Asociación es la *necesidad de información precisa y apoyo de calidad desde los diferentes servicios y recursos disponibles*.

Respecto a esto Cunningham (2000) establece una clasificación de las necesidades de las familias en dos categorías fundamentales: *asistencia práctica*<sup>12</sup> y *ayuda psicológica*<sup>13</sup>. La definición de estas necesidades va a determinar pues los *recursos* necesarios para satisfacerlas. En este sentido, la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 - Down Tenerife pone a disposición de las familias el **Programa de Atención a**

---

<sup>12</sup> Conforme a Cunningham (2000), la **asistencia práctica** puede subdividirse en necesidades utilitarias y en necesidades instrumentales. Así, las *necesidades utilitarias* se refieren al tiempo y la energía que la familia o sus miembros emplean en sus funciones familiares o personales. En este sentido, las familias pueden necesitar ayuda para el transporte, para la conciliación con la vida laboral, atención temporal, vacaciones, acceso a instalaciones comunitarias (clubs, piscinas, parques,...), y ayuda económica. Estas necesidades son más intensas si existen problemas médicos, físicos o de conducta y/o bajos niveles de renta.

En cuanto a las *necesidades instrumentales*, estas de relacionan con la información y la orientación en áreas tales como: organización del tiempo, la energía y los recursos económicos; información sobre el acceso a los recursos disponibles; etc.

<sup>13</sup> Siguiendo Cunningham (2000) entre las **necesidades psicológicas** pueden incluirse: la *información* para permitir a los miembros de la familia comprender a su hijo/a o familiar y su situación, sus propios sentimientos y reacciones, así como los procesos de adaptación, a fin de prever y planificar acontecimientos futuros; y el *apoyo social* para impedir el aislamiento y proporcionar tiempo libre y esparcimiento, ayuda utilitaria y una oportunidad de comparar las ideas y sentimientos propios con los de otras personas y disponer así de nuevas perspectivas.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Familias.** Un servicio de apoyo cuya finalidad es la ayudar a las familias a superar sus limitaciones y a alcanzar su máximo potencial y desarrollo personal. Así entre sus principales *objetivos* destacan:

- Potenciar la eficacia de los procesos educativos con los/as hijos/as a través de una mayor colaboración y coordinación entre las familias y la Asociación.
- Proponer a las familias apoyos y orientación para cubrir las necesidades (psicológicas, de prevención de la salud, legales y sociales) en relación a sus hijos/as.
- Ofrecer criterios de reflexión en torno a las propuestas educativas y formativas más convenientes para favorecer un crecimiento armónico y un óptimo desarrollo de las capacidades, conocimientos y autonomía de los/as hijos/as.

Este programa, a su vez, es pues la puerta de entrada a los programas de la entidad, por lo que sus intervenciones informan, asesoran, evalúan y orientan a las personas con síndrome de Down que acuden a la Asociación y a sus familias, hacia los programas o actividades que mejor contribuyan a su calidad de vida y autonomía personal.

La figura de referencia y coordinadora del programa es la *trabajadora social* de la Asociación; participan también en el mismo otros/as profesionales del equipo técnico, así como profesionales externos.

En cuanto a *cómo se establecen sus líneas de actuación*, destacar que:

La *atención a las familias* se realiza siguiendo un programa específico que abarca tanto la atención individualizada, como colectiva:

1. La **atención individualizada**, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de información de las familias, comprende:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- La **atención inicial**, que se da a la entrada del socio/a y su familia en la Asociación con el fin de conocer sus necesidades individuales y sus expectativas.
  - La **atención continuada**, en cualquier momento, previa cita con la coordinadora del programa o con otros/as profesionales de la Asociación.
2. La **atención colectiva**, cuyo objetivo es crear un foro de comunicación entre iguales, fomentando el apoyo mutuo en temas comunes que interesan y preocupan, compartiendo experiencias, se lleva a cabo principalmente a través de los grupos de padres.

Asimismo, las *actividades* que se desarrollan *dentro de los servicios que constituyen el Programa de Atención a Familias* son:

- **Información y orientación**

Dentro de este servicio se facilita a las familias *información precisa* concerniente a recursos, medios y apoyos disponibles, así como *asesoramiento personal individualizado* para cubrir sus necesidades.

- **Apoyo formativo**

Se organizan *sesiones formativas* de duración determinada (charlas de expertos, mesas redondas, debates, etc.) dirigidas a madres, padres y tutores con el objetivo de dar respuesta a sus inquietudes y optimizar sus habilidades en la educación y desarrollo de sus hijos/as.

- **Apoyo emocional**

Una de las acciones dentro de este servicio son los *grupos de ayuda mutua*; grupos estables de madres y padres cuya función es acoger a las nuevas familias y ofrecer apoyo emocional cuando se enfrentan a momentos de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

crisis puntual en las distintas etapas del ciclo vital de sus hijos/as. A estos grupos pueden unirse también abuelos/as hermanos/as, tutores, etc.

- **Dinamización**

Este servicio lo constituyen *grupos de trabajo de familiares* para la programación de actividades que repercutan positivamente en el resto de las familias del Centro.

No obstante, conforme a la información aportada por la trabajadora social de Down Tenerife, conseguir la *participación activa* de las familias en los programas que la Asociación oferta, no es tarea fácil. Normalmente, las familias suelen colaborar en actividades puntuales que la Asociación organiza, siendo las familias que más participan las que están integradas en la Junta Directiva<sup>14</sup>. Así **se estima que el porcentaje de participación sea de un 40%**.

En cuanto a los factores que posiblemente pueden incidir en la participación, consideramos que la *edad* es una de las principales causas que determinan esta variable. Muestra de ello, es *la media de edad de las familias, que oscila entre los 57 años, aproximadamente, de un intervalo de edad de entre 25 y 80 años*. Por consiguiente, teniendo en cuenta los datos aportados por la trabajadora social, y siendo las familias jóvenes las que más participan, podemos afirmar que **hay relación significativa entre edad y participación**, pudiendo inferir, por tanto, que **la diferencia de edad influye en la participación**.

Por ello, consideramos que el hecho de que la participación de las familias se vaya reduciendo con la edad, podría estar condicionada por indicadores asociados al proceso de envejecimiento. Así, el envejecimiento es un proceso fisiológico que conlleva una ralentización y posterior deterioro de todas las facultades, tanto físicas como cognitivas (Verdugo, 2009). Razón por la cual, los problemas de salud; la sensación de cansancio (desvitalización); la paulatina pérdida de autonomía que

<sup>14</sup> Actualmente, la Junta Directiva de la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife la constituyen: presidente, vicepresidenta, tesorero, secretario y tres vocales; todos/as ellos/as familias cuyos hijos/as y/o hermanos/as pertenecen a la Asociación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

acompaña al declive del bienestar físico; la progresiva desvinculación con el entorno<sup>15</sup> (aislamiento); la pasividad, en ocasiones, consecuencia de la ruptura con la actividad laboral (eje sobre el se articulaban todos los proyectos personales); el sedentarismo; la pérdida del deseo de hacer cosas; etc., bien pudieran ser los condicionantes que dificulten la participación activa de las familias de mayor edad.

Otra de las razones de la baja participación vendría dada por la concepción que estas familias tienen respecto a la educación de sus hijos/as. Es fundamental que la familia sea consciente de que las dificultades de la persona con discapacidad no son inmutables, sino que se pueden incrementar o reducir y que para ello la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos/as es imprescindible.

Afortunadamente, el papel de los padres/madres en la educación del hijo/a con discapacidad ha cambiado en los últimos años, pasando del concepto de custodia y protección (estilo sobreprotector) al de educación (estilo educativo o democrático). Actualmente se considera que los padres/madres tienen un papel central en la educación de su hijo/a. Y la colaboración con los centros educativos e instituciones especializadas (asociaciones, fundaciones) puede contribuir a reforzar los aprendizajes en los hogares, coordinando con los/as profesionales las pautas a seguir en casa y en la institución pertinente, tanto para la adquisición como para la eliminación de ciertas conductas. De manera que la familia ya no se considera como un sistema pasivo, sino que se contempla como una organización con capacitación funcional, esto es, con competencias para abordar las situaciones complejas que le toca vivir (Cunningham, 2000).

No obstante, la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, además de repercutir de forma beneficiosa en el sujeto, tiene grandes

---

<sup>15</sup> La progresiva desvinculación con el entorno afectaría a):

- *La relación con los entornos*, basada en la reducción de relación con los espacios públicos, el encierro doméstico y las sensaciones de soledad.
- *La relación con las personas*, basada en un acercamiento hacia la familia y un alejamiento de las amistades.
- *La relación con uno mismo*, basada en un proceso de interiorización (adaptación emocional) del envejecimiento.

Atendiendo a las estas tres dimensiones se construyen tres etapas o momentos subjetivos que conformarían el proceso de envejecimiento como un continuum determinado por la interacción entre el estado de salud y el grado de compromiso o vinculación con la vida.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

ventajas para los propios padres/madres, siendo probablemente uno de los sistemas de apoyo para sí mismos más eficaces. No se trata de convertir el hogar en una “escuela permanente”, en la que toda interacción tenga un fin didáctico; al contrario, se trata de orientar a los padres/madres hacia una colaboración coherente y serena, que redunde en beneficios hacia su hijo/a y, por ende, para ellos (Troncoso, 2007; Flórez, 2007).

Los padres/madres deberán, por tanto, aprovechar las situaciones naturales que brinda el hogar en el día a día y utilizarlas con un enfoque educativo siempre que puedan. Desde una perspectiva de intervención preventiva, Ruiz (2008) recomienda los *programas educativos en el hogar*, donde la aportación de la familia pueda dirigirse a:

- Facilitar la contextualización de los aprendizajes, de forma que sean significativos para el sujeto y se puedan aplicar a situaciones cotidianas reales.
- Incidir en aspectos de autocuidado personal, independencia y en todo lo relacionado con la comunicación.
- Desarrollar las capacidades de relación interpersonal y actuación e inserción social, entrenándole en habilidades como aguardar su turno, participar en actividades de grupo o colaborar con los demás.
- Fomentar la consecuencia de aprendizajes funcionales y útiles para la vida.
- Encaminar sus esfuerzos hacia la iniciación de los aprendizajes, por ejemplo instaurando conductas, y hacia la generalización de los mismos, consolidándolos en diferentes circunstancias.
- Generar las actitudes precisas para que se produzca de forma satisfactoria el proceso de aprendizaje.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Hacer de modelo de aquellas actitudes y conductas que consideren que su hijo o hija con síndrome de Down ha de adquirir para su correcto desenvolvimiento en la vida.

Así, consideramos que la necesidad de establecer una estrecha colaboración entre padres/madres y profesionales está fundamentada en que ambos disponen de los elementos de información esenciales para optimizar la intervención. Los padres/madres son quienes mejor conocen a sus hijos/as, son una fuente privilegiada de información para identificar y valorar las necesidades educativas y para articular la planificación educativa más adecuada. Los/as profesionales, por otro lado, son quienes conocen los principios, estrategias y métodos generales de intervención, así como los conocimientos en torno a la discapacidad.

Sin embargo, la colaboración conjunta entre familia y profesionales es pues un proceso paulatino que se va desarrollando a medida que ambas partes trabajan juntas. La facilidad con la que esta colaboración se desarrolle dependerá de las características de las personas implicadas. A veces, como es el caso que nos ocupa, puede darse que la colaboración sea escasa, cuestión que la entidad (Down Tenerife) debería reflexionar tomando medidas al respecto, ya que esto podría ir en detrimento de sus propios usuarios/as para y por quienes desarrollan su labor profesional.

#### ***4.2.1.e Equipo psicoeducativo***

Otro de los agentes fundamentales de esta dimensión corresponde a los/as profesionales encargados/as de llevar a cabo la intervención, lo que requiere de una reflexión sobre su rol, su perfil y su formación. Estos/as profesionales constituyen el *equipo psicoeducativo* de la Asociación Educativa y Social Estudio 85; un equipo multidisciplinar formado por especialistas procedentes de diferentes especialidades y contextos profesionales que desarrollan su trabajo en los distintos talleres que la Asociación imparte. Dichos profesionales encargados/as de ejecutar la acción –

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



intervención reciben el nombre de **facilitador/a**, **cofacilitador/a** y de **técnico/a asistente en sala**.

Así, el/a **facilitador/a** (o terapeuta principal) es un/a técnico/a especialista en Teatro Pedagógico, cuyo rol es ser el principal agente en el proceso de intervención. Su función estará pues enmarcada en las siguientes líneas de acción:

- *Evaluación inicial* de los sujetos, a partir de la información de los informes de derivación, los informes psicoeducativos de los centros de procedencia, los programas de atención individualizada (PAI) de los centros específicos, la información aportada por las familiares, etc.
- *Coordinación* con los diferentes profesionales externos que intervienen con el sujeto a fin de dar una respuesta más eficaz a sus necesidades.
- *Diseño de las propuestas de intervención individualizadas* (PII) de cada uno de los sujetos que conforman el grupo.
- *Dinamizar* las acciones, tiempos y fases de la sesión.
- *Establecer compromisos de colaboración* con los/as participantes y el grupo para incentivar y fomentar el *criterio de corresponsabilidad*.
- *Construir un entorno seguro, estable, dinámico y flexible*, que facilite las experiencias guiadas de aprendizaje significativo con posibilidad de cambio personal y generalización a otros contextos.
- *Valoración de los resultados* con objeto de reajustar la intervención.

Asimismo, el/la **cofacilitador/a** (o coterapeuta) es el/la profesional que colabora con el/la facilitador/a en el desempeño de sus funciones. Esta figura es fundamental en el seguimiento del desarrollo de las propuestas de intervención individualizada que se realizan en sala. Su presencia como profesional que acompaña al facilitador/a favorece la intervención como recurso de apoyo en la gestión

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

secundaria de las líneas trazadas en la sesión, dando continuidad a las pautas establecidas por el/la facilitador principal.

El/la cofacilitador/a asume por tanto un doble papel; de una parte, realiza la labor complementaria de apoyo y asistencia en la gestión de la resolución de problemas y necesidades que se presenten en y durante la sesión (repetición de premisas, explicación de técnicas y procedimientos, observación y evaluación de necesidades, apoyo grupal e individual, atención directa en la asistencia integral del grupo, etc.); de otra parte, se encarga de los procesos de motivación e implicación de los/as participantes en las dinámicas y estrategias programadas, facilitando la consecución de los objetivos de intervención. Así, el/la cofacilitador/a se transforma en un elemento de intervención emergente en sesión con capacidad de observación y evaluación para modular la intensidad, y secuencia de las premisas planteadas durante el desarrollo de la sesión con intencionalidad, sentido y carácter de recurso de y para el cambio.

Del mismo modo, ante la necesidad de reforzar los apoyos en sala, para atender adecuadamente la heterogeneidad del grupo, surge la figura del/la **técnico/a asistente en sala**; un/a profesional que participa activamente en el proceso de intervención, siguiendo las pautas marcadas por el/la facilitador/a, así como la línea de acción directa del/a cofacilitador/a. De esta manera, se genera una dinámica coordinada e interactiva, complementaria entre los tres ejes que fundamentan la acción de intervención: facilitador/a principal - cofacilitador/a - asistente/a en sala.

En cuanto a la función principal del asistente/a en sala, esta es apoyar a los/las participantes en el desarrollo de las acciones propuestas en sesión, atendiendo a sus necesidades de manera individualizada. El asistente/a en sala ha de potenciar el sentimiento de ser capaz en los/as participantes de modo que estos/as puedan percibirse como sujetos activos, aptos para ejecutar, conforme a su nivel de desarrollo potencial, cualquier actividad que se les plantee en sala.

Su intervención viene marcada fundamentalmente por las líneas y las premisas de acción propuestas por el facilitador y el/la cofacilitador/a. De este modo el/la

153

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

asistente en sala interviene transformándose, de forma espontánea y natural, en un participante más. Así, la integración de éste/a en el grupo lo convierte en un/a **referente visual**, un canal de recepción de la información a través de la vista que por imitación (aprendizaje por observación - modelado) y repetición va a facilitar el aprendizaje.

Conocedor/a de los miembros del grupo y de las líneas de intervención individual, este/a se convierte en un importante recurso para recabar información de los sujetos durante la sesión; información que facilitará los procesos de ajuste y mejora de la intervención.

La *formación* de estos/as profesionales combina los contenidos teóricos con los prácticos y el trabajo personal, a fin de que la convergencia de conocimientos facilite la vivencia reflexiva de lo aprendido y el ajuste personal.

Así, entendemos por *contenidos teóricos* al bagaje de conocimientos que hacen referencia a:

- Formación básica e interdisciplinar en contenidos propios de disciplinas tales como: *Educación psicomotriz* (bases psicológicas, cognitivas, motrices y socioafectivas en las que se sustenta el desarrollo del niño; herramientas del trabajo psicomotriz); *Educación Especial* (atención a las NEAE); *Psicología* (conocimiento de las principales etapas del desarrollo evolutivo, modelos de intervención psicoterapéutica, instrumentos de evaluación psicológica); *Pedagogía* (diseño, de planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a las necesidades de los colectivos objeto de intervención; evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje); *Neurodidáctica* (conocimiento de las estructuras cerebrales implicadas en los procesos de enseñanza - aprendizaje);
- Pautas de intervención sistémica para establecer cauces de comunicación entre las familias y los distintos profesionales.

154

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Conocimientos sociológicos que le permitan analizar las diferentes realidades sociales.
- Las herramientas propias del Teatro Pedagógico: fundamentos teóricos, estructura, tiempos, espacios y materiales para preparar una sesión, recursos metodológicos.
- El conocimiento general sobre las técnicas que se utilizan en el entrenamiento actoral: la improvisación, la acción corporal libre, la expresión corporal como medio de expresión, la narrativa, el juego de roles, las máscaras teatrales.
- Manejo de técnicas y dinámicas de grupo: comprender los procesos, las relaciones y las conductas que se producen dentro de los grupos; conocer los fenómenos grupales más frecuentes en situación de aprendizaje; desarrollar recursos personales para la conducción de pequeños y grandes grupos en contextos de aprendizaje.
- Modelos y conceptos fundamentales del liderazgo y de la gestión del cambio, a fin de desarrollar competencias de liderazgo personal.

Por *contenidos prácticos*:

- La realización de observaciones y el registro de la intervención en sala, centradas en el desarrollo competencial del sujeto – grupo y la acción de los/as profesionales.
- La intervención con diferentes grupos y casos individuales.
- La evaluación y posterior reflexión del trabajo realizado.
- La utilización de las estrategias, dinámicas y recursos diseñados para la intervención.

155

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Manejo de las técnicas dramáticas: juego dramático y simbólico, la dramatización, las actividades de sensopercepción, la representación de papeles, la sonorización.
- Aplicación de las técnicas diseñadas por el TP para el desarrollo y mejora de las competencias.
- El entrenamiento en el manejo de técnicas de apoyo para asistir en sala.

Por *formación personal* nos referimos fundamentalmente:

- Al conocimiento vivencial de cómo se desarrolla la intervención en sala, a través de la reconstrucción de situaciones que bien podrían suceder durante la sesión (gestión de conflictos, reconducción de conductas, asistencia, apoyos, etc.).
- Al conocimiento de aquellas actitudes, dificultades y necesidades propias que tienen una repercusión directa en la intervención.

Este bagaje de conocimientos, supone por tanto un proceso de formación continua, dado que el conocimiento, la práctica y el desarrollo personal, dimensiones anteriormente esbozadas, son aspectos en sí mismos dinámicos, que se crean, modifican, adaptan y ajustan conforme a la experiencia que vamos adquiriendo en el ejercicio de nuestro trabajo.

En líneas generales, el objetivo tanto de la formación práctica como teórica sería comprender el marco teórico del Teatro Pedagógico y a su vez analizar e integrar los conceptos necesarios para una mejor comprensión del desarrollo competencial en el sujeto a fin de intervenir de una manera ajustada conforme a sus necesidades.

Por otro lado, de acuerdo con las aportaciones que hasta ahora se conocen sobre la estructura de acción del profesional especialista en Teatro Pedagógico, y partiendo de la experiencia de un equipo psicoeducativo con más seis años de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

práctica e investigación en modelos de intervención para la mejora de competencias en personas con diversidad funcional, destacaremos como dimensiones de su *perfil* profesional las siguientes:

- Mostrar desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas y acciones.
- Saber improvisar individual y colectivamente acciones y situaciones.
- Teatralizar a partir de situaciones de la vida real o imaginarias, de imágenes y de textos no dramáticos (poemas, relatos, canciones, etc.).
- Elaborar y representar escenas a partir de los elementos básicos del juego dramático (tema, espacio, tiempo, personaje, conflicto y desenlace).
- Adoptar diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, escenógrafo, coreógrafo, crítico, público, etc.).
- Hacer uso de los objetos con valor simbólico y como identificación.
- Saber aplicar los elementos básicos del proceso de producción: dirección, puesta en escena, escenografía, iluminación, sonido, maquillaje, accesorios, vestuario.
- Ser capaz de gestionar grupos y a personas sobre las bases del aprendizaje cooperativo.
- Tener capacidad de observación, escucha, evaluación y ajuste.
- Ser un recurso motivacional para el aprendizaje, potenciando la competencia del sujeto, esto es, el sentimiento de ser capaz, mediante el refuerzo de sus logros y la proyección de expectativas positivas.
- Poseer capacidad de comunicación con la familia y otros/as profesionales.

157

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Consideramos, por tanto, que estos/as agentes educativos constituyen un elemento fundamental en la intervención, ya que de la calidad de su labor profesional va a depender el éxito del programa. No obstante, podemos afirmar, que si bien la eficacia de una intervención viene determinada por el grado de participación e implicación de los sujetos, la actividad de TP contribuye a tal efecto. Prueba de ello es el alto índice de participación en la misma, así como el grado de implicación y compromiso de sus participantes a lo largo del tiempo. Predictores estos, que en párrafos posteriores pasaremos a analizar.

#### **4.2.1.f Otros agentes educativos**

El **servicio de transporte** es otro de los agentes educativos implicados en la intervención por causas que en los párrafos que preceden pasaremos a analizar.

El Centro de Atención Integral Down, pone a disposición de sus beneficiarios/as un servicio de transporte que cuenta con dos vehículos para el traslado de usuarios/as desde su municipio de procedencia a la entidad local.

La actividad de Teatro Pedagógico es la última actividad que el Centro imparte dentro de su franja horaria. Según lo planificado, la duración de la actividad es de 60 minutos, sin embargo, a petición de la dirección de la Asociación Down, la actividad de Teatro Pedagógico ha de finalizar 10 minutos antes de lo programado para que el transporte pueda acabar su servicio de reparto a la hora prevista (18:30 horas). Consideramos que estos 10 minutos de menos inciden de manera negativa en la intervención, pues 50 minutos en lugar de 60, aunque parezca intrascendente para algunos, en grupos como este es de probada relevancia.

En este sentido, si tenemos en cuenta que para impartir la actividad hay que trasladarse del segundo piso a la planta baja, donde se encuentra el salón de actos (lugar en que se desarrolla la actividad) y que hay que bajar escaleras con un grupo heterogéneo donde hay personas mayores cuya movilidad es bastante reducida, personas con temor a bajar las escaleras, con falta de autonomía, con deambulación ralentizada y desorganización del movimiento y del desplazamiento, con rituales (ir al baño, reorganizar varias veces su mochila, despedirse de los/as educadores/as y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

compañeros/as que quedan en el aula, tomar agua antes de bajar), etc., la llegada a sala, por tanto, se retrasa unos 5 ó 10 minutos en detrimento de las dinámicas diseñadas para la sesión.

A esto se añade, una vez en sala, el tiempo que se precisa para ubicar al grupo dentro de la actividad y romper el estatismo con el que llegan, ya que tienen que pasar de una actividad en la que han permanecido sentados/as y poco activos en la hora previa, para ejecutar otra actividad más dinámica y estimulante, que requiere de una predisposición más activa.

Luego, a los determinantes que tienen una incidencia observable en términos de comportamiento, dificultad de acomodamiento y ajustes necesarios en lo que a la gestión de la motivación-atención durante la actividad se refiere, tenemos que sumar el recorte del tiempo en las dinámicas programadas y la ruptura brusca de la fase de despedida y cierre por la irrupción del personal de transporte en sala para recoger a los/as usuarios/as. Conforme a lo expuesto, consideramos por tanto que el cúmulo de acontecimientos tanto procedimentales, fruto de la cultura de centro, como relacionales, hacen que el desarrollo de las sesiones no se realice con la deseada y necesaria coherencia funcional que requiere.

Por otra parte, hay que destacar la importancia del personal de transporte dentro de la intervención como una importante fuente de obtención de información. Así, la vía de comunicación generada entre el personal y el equipo psicoeducativo, una vía de comunicación de carácter más informal, ha permitido en ocasiones obtener información adicional de los/as participantes que difícilmente podríamos conseguir de otra manera.

Por tanto, la comunicación que el personal de transporte tiene con las familias en la recogida de los/as usuarios/as, así como la información que dicho personal puede obtener de los/as mismos/as durante los desplazamientos, lo convierte en un agente educativo fundamental para el objetivo que en esta dimensión de análisis hemos programado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



#### 4.2.2. SUJETOS

Los/as participantes, o personas a las que va dirigida la intervención, son usuarios/as de la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife que asisten a la actividad de Teatro Pedagógico.

Actualmente a la Asociación acuden 27 usuarios/as y a su Centro de Atención Integral Down, 26. En total son 53 personas los/as beneficiarios/as de los programas y servicios que la entidad ofrece, de las que 28 son hombres y 25, mujeres.

De esas 53 personas, a fecha de hoy (periodo 2015-2016), 32, asisten a la actividad de Teatro Pedagógico, concretamente, 25 adultos del Centro de Atención Integral y 7 menores de la Asociación.

No obstante, si tenemos en cuenta la temporalización de nuestra investigación, la progresión de participantes queda reflejada de la siguiente manera (tabla ):

Tabla 7 Sujetos participantes según su procedencia.

Periodo	Participantes Centro de Atención Integral Down	Participantes Asociación Down Tenerife
Febrero 2013 - junio 2014	28	—
Septiembre 2014 – junio 2015	28	—
Septiembre 2015 – junio 2016	25	7

Como vemos, el periodo del proceso de investigación transcurre desde febrero del 2013 hasta junio del 2016. En este periodo el número de participantes durante los dos primeros años se mantiene, descendiendo en el último. Sin embargo, este descenso ha venido dado por bajas de personas que han abandonado el Centro. A continuación, exponemos de manera gráfica dicha evolución periódica (tabla 6):

160

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 8 Evolución de la participación de los Sujetos según su procedencia.

Periodo	Participantes Centro de Atención Integral Down		Participantes Asociación Down Tenerife
Febrero 2013 - junio 2014	28		—
Septiembre 2014 – junio 2015	Altas	Bajas	—
	2	2	
	Total: 28		
Septiembre 2015 – junio 2016	Altas	Bajas	7
	2	5	
	Total: 25		

La tabla representada refleja por periodos el número de nuevos participantes inscritos en la actividad (altas) y los que, por circunstancias ajenas a esta, se han ido (bajas). Los datos manifiestan que el número de personas que han cursado baja durante el periodo de investigación no es significativo, no afectando por tanto a los resultados obtenidos.

Asimismo, otra cuestión a destacar de la tabla es la columna que hace referencia a los/las participantes de la Asociación Down. Para estos/as la actividad de Teatro Pedagógico comienza en el periodo 2015 – 2016, manteniéndose hasta el momento (periodo actual, 2016 – 2017) el número de participantes (7 de 27 del total de beneficiarios/as de la Asociación). Estos/as usuarios/as, de edades comprendidas entre los 5 meses y los 21 años, se encuentran escolarizados y acuden a la entidad en horario de tarde con objeto de completar su educación, participando en algunos de los programas educativos que allí se organizan (atención temprana, apoyo escolar, logopedia, teatro pedagógico). No obstante, esta población no forma parte de la muestra objeto de estudio en nuestra investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, el grupo en el que está centrada la investigación pertenece a los/as usuarios/as del Centro de Atención Integral Down, usuarios/as que, a diferencia de los anteriores, ya han acabado la escolarización. Estos/as adultos de edades entre los 21 y los 54 años acuden al Centro en horario de mañana (8:30 a 16:30) y continuar así con su proceso formativo.

Como anteriormente hemos mencionado, durante el periodo de estudio, del total de personas que se beneficiaron de los servicios del Centro, aproximadamente, más del 90% asistieron a la actividad de Teatro Pedagógico.

Asimismo, de las dos horas semanales distribuidas en dos días (martes y jueves) en las que la actividad se desarrolla recibieron intervención durante el proceso de investigación (tabla 7):

Tabla 9 Horas semanales de la actividad del TP.

Periodo	Total participantes	INTERVENCIÓN TP	
		1 hora a la semana	2 horas a la semana
Febrero 2013 - junio 2014	28	20	8
Septiembre 2014 – junio 2015	28	15	13
Septiembre 2015 – junio 2016	25	1	24
<b>Media del total de participantes durante el periodo de investigación</b>			
	27	12	15

Observamos que con el paso del tiempo y a medida que se ha ido instaurando la actividad, el número de participantes que recibieron intervención dos horas a la semana, en lugar de 1, ha aumentado progresivamente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Asimismo, otro dato a destacar son las personas que han permanecido en la actividad durante el tiempo que ha durado la investigación. Así, un total de 22 personas de una media de 27 participantes han recibido intervención a través del

Tabla 10. Características sociodemográficas de los Sujetos participantes.

Participantes	Edad	Sexo		Trastornos asociados
		Hombre	Mujer	
22	22-45	13	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cardiopatías.</li> <li>- T. motores.</li> <li>- T. del movimiento (tics y estereotipias motrices).</li> <li>- T. respiratorios.</li> <li>- Epilépticos.</li> <li>- Mutismo.</li> <li>- Demencia precoz.</li> <li>- Ansiedad social.</li> <li>- Depresión.</li> </ul>

Teatro Pedagógico durante tres años, 21 de los cuales con una constancia de dos horas a la semana. Esto da muestra que de las 28 personas que empezaron a asistir a la actividad de TP en el año en que se inicia la investigación, 22 han permanecido hasta el final de la misma. Por tanto, en estas **22 personas**, que constituyen la *población de estudio*, centraremos pues la investigación.

Luego, los/as participantes que componen la población objeto de estudio son personas con **síndrome de Down tipo trisomía 21 homogénea libre o trisomía regular o simple**. A continuación, con objeto de tener una idea general del grupo, expondremos de manera gráfica sus principales características (tabla 8):

Estas personas aunque constituyen un grupo específico presentan distintos niveles competenciales y de funcionamiento. Esto lleva a que en las sesiones las dinámicas se programen en función de la *cooperatividad en el acto de aprender*, es decir, en el uso didáctico de equipos reducidos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad (aunque en ocasiones pueden ser homogéneos) con la finalidad de que todos/as adquieran los contenidos propuestos, cada uno/a dentro de sus posibilidades, y aprendan, además, a colaborar y a ayudarse mutuamente en el desarrollo de las actividades programadas. De lo que se trata por tanto es de que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

los/as participantes estén organizados, de forma permanente y estable, en equipos de trabajo fundamentalmente para aprender juntos. En este sentido, el TP utiliza el trabajo en equipos reducidos como un recurso para asegurar la cooperación - participación equitativa y la interacción simultánea (Kagan, 1999)- y así aprender mejor los contenidos haciendo las mismas actividades a distintos niveles, ayudándose unos a otros.

Para ello, teniendo en cuenta que en el grupo hay personas con diferencias muy significativas en su capacidad, rendimiento y autonomía, se compaginan y alternan *equipos de base de composición heterogénea*, en los que sus miembros cooperen ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno la actividad o la parte de la actividad que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con *equipos esporádicos de composición más homogénea* en los que puedan colaborar en la realización de las mismas actividades participantes con una capacidad y rendimiento más similar. Por lo tanto, la composición de los equipos de trabajo puede ir variando, adaptando las actividades al nivel propio de las personas que conforman cada equipo de trabajo.

Así, los *niveles de competencia* de los/as participantes, se dividen en: alto, intermedio y bajo; siendo el *nivel alto* aquel que corresponde a los sujetos capaces de resolver la tarea que se propone sin necesidad de ayuda o mínimo apoyo; el *nivel medio o intermedio* el correspondiente a los/as participantes que en algún momento precisan de apoyo para la ejecución de la tarea; y el *nivel bajo* para aquellos participantes que requieren de ayuda constante. Como vemos el nivel de competencia viene determinado por el grado de apoyo individualizado que la persona necesita. Así, a mayor autonomía del/la participante en sala, mayor nivel de competencia y funcionamiento; y a menor autonomía, menor capacidad y más necesidad de apoyo. De este modo, el grupo por niveles de competencia queda dividido de la siguiente manera (tabla 9):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Por otro lado, generalmente los *equipos de aprendizaje* están formados por cuatro personas, máximo cinco, habiendo un total de **cinco grupos** (tres de cuatro personas y dos de cinco). En cuanto a la *distribución de sus miembros*, se procura que una persona tenga, en relación al colectivo, un nivel alto en los aspectos antes mencionados (capacidad – rendimiento – autonomía), dos personas un nivel intermedio, y otra persona, un nivel más bajo. Cuando la composición del grupo es homogénea el grupo queda dividido en 4 subgrupos: un grupo de nivel de competencia alto (constituido por cinco personas), dos de nivel intermedio (uno de cinco personas y otro de seis) y uno de nivel bajo (seis personas).

No obstante, la *flexibilidad* es el eje fundamental en la estructura de los agrupamientos. Así, ésta puede cambiar en cualquier momento en función de la dinámica que se realice, o del ritmo de aprendizaje de cada uno/a.

Asimismo, dentro de cada grupo se asignan cargos a sus componentes, otorgando el rango de *responsable de grupo* al componente con mayor nivel de competencia, y el rol de *ayudante/s* a aquel/os más capaz, más predispuesto y más preparado para ofrecer ayuda y apoyo a quien lo necesita. Estas personas son entrenadas por los/as técnicos/as de sala, mostrando a modo de ejemplo la forma correcta de ejercer sus funciones para que de esta manera el/la participante lo pueda imitar y posteriormente reproducir.

PARTICIPANTES		
Nivel alto	Nivel intermedio	Nivel bajo
5	11	6
<b>Total: 22</b>		

Tabla 11. Niveles de competencia de los Sujetos participantes.

En relación al funcionamiento interno de los equipos, hemos observado, que el trabajo en equipo y la ayuda que sus componentes se prestan mutuamente puede ser un “arma de doble filo”; según cómo se desarrolle dicho trabajo en equipo y según cómo se lleven a cabo las ayudas mutuas puede ser una ocasión, para algunos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

de sus miembros, de inhibirse de sus responsabilidades y de confiar en exceso del trabajo de los demás.

Para evitar esta situación los/as técnicos/as especialistas de sala procuran que los/as participantes menos autónomos dispongan de la ayuda necesaria, pero no más de la necesaria, para que no se acostumbren o acomoden al apoyo de los demás, ni mucho menos se aprovechen de él. Se les exige que hagan solos lo que pueden hacer solos y que se esfuercen por hacer cosas cada vez con más autonomía. Asimismo, se les refuerza positivamente cada vez que consiguen hacer algo con menos apoyo. Por tanto, las actuaciones propias de este nivel deben constituir para los/as participantes, pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipo, para que puedan comprobar que ellos/as también pueden trabajar, y que sólo es querer hacerlo, porque con la ayuda inmediata de todos se puede encontrar la manera más adecuada de hacer cada actividad.

Otro aspecto a tener muy en cuenta es que los/as participantes más autónomos, con mayor nivel de competencia, tienden a monopolizar la actividad, queriéndolo hacer todo ellos o diciendo, a veces imponiendo, la forma de hacerlo, ejerciendo, por tanto, un mal liderazgo. Tienden a acaparar el protagonismo, lo que va en detrimento del resto, sobretodo de los/as participantes con menor competencia y, a veces, de competencia intermedia que ven cómo sus aportaciones al grupo son poco valoradas.

En este sentido, si bien la utilización continuada y sistemática del trabajo en equipo como contenido dentro de las sesiones se puede aprovechar al máximo por el efecto beneficioso que para todos tiene la interacción entre iguales, también hay que tener en cuenta que no todo el mundo tiene las cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos. Por eso no es suficiente que aprendan a trabajar en equipo practicando; es necesario que, además de esto, les enseñemos de una forma sistemática, estructurada, ordenada y persistente a trabajar de esta manera. Hay que mostrar en qué consiste un equipo de trabajo para que se puedan beneficiar al máximo de esta forma de aprender.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

De esta manera, enseñar a trabajar en equipo va a consistir, básicamente, en ayudarles a organizarse como equipo (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del grupo) y enseñarles a autorregular su funcionamiento identificando lo que no hacen correctamente, poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos, de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupo.

Asimismo, destacar que cuando la propia dinámica de la sesión lo requiere y no se trabaja en pequeños grupos sino con todo el grupo, los/as participantes a los/as que se le ha asignado una responsabilidad concreta, continúan ejerciéndola. Así, los/as participantes con mayor nivel de competencia, o funcionamiento, actúan como referentes visuales dentro del grupo, de manera que los demás puedan ver cómo se tiene que ejecutar el ejercicio, para que cada uno dentro de sus posibilidades y con los apoyos necesarios lo realice. Lo mismo sucede con los apoyos o ayudas mutuas. Dentro del grupo las personas con más predisposición a ayudar son también un referente de aprendizaje para los demás en el ejercicio de esta función, generando una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, que hace que estos estén vinculados entre sí para realizar cualquier acción.

Si todos consiguen realizar el ejercicio, se logrará el objetivo final de la tarea. De este modo, todos necesitan a los demás, siendo cada uno responsable del resultado final del grupo, lo que aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007) señala que la responsabilidad individual “implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el sujeto sea capaz de demostrar públicamente su competencia”.

Por otra parte, con respecto a la muestra hemos seleccionado **tres casos** concretos, según los siguientes criterios: *tener distintos niveles de competencia (alto, intermedio, bajo); y diferentes rangos de edad*, de manera que cada sujeto sea representativo de una etapa evolutiva concreta de la adultez.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



De este modo, atendiendo a la finalidad didáctica de nuestro trabajo, para el diseño de los estudios de caso hemos seguido las cinco fases señaladas por Montero y León (2001, pp. 671-677):

- Selección y definición del caso: escoger el caso y definirlo.
- Elaboración de una lista de preguntas: elaborar un conjunto de preguntas que guíen nuestra atención.
- Localización de las fuentes de datos: seleccionar los sujetos o unidades a explorar o entrevistar y las estrategias a utilizar.
- Análisis e interpretación: se examinan los datos cualitativos y se interpretan.
- Elaboración del informe: contar la historia de un modo cronológico, con descripciones.

#### 4.2.3. INSTRUMENTOS

En el apartado anterior hicimos alusión dentro de cada fase a los instrumentos utilizados en los distintos momentos o etapas del proceso de investigación. A continuación, con objeto de concretar los procedimientos para la obtención y recogida de información de nuestra investigación, pasaremos a enumerar de manera detallada las distintas técnicas e instrumentos empleados.

##### 4.2.3.a Video

El vídeo es un instrumento que se utiliza como medida para registrar la realidad. Así, *“el vídeo es un microscopio que nos permite contemplar la interacción humana más allá de donde llega la vista”* Santos Guerra, (1990, pp.132-155).

Cuando analizamos los primeros planos, podemos observar momentos importantes en el comportamiento de las personas con síndrome de Down, acercándonos a la expresión de sus emociones y reacciones más significativas.

La importancia del análisis pausado y distante que realizamos al visualizar una sesión nos permite, descubrir, percibir y analizar situaciones, matices, gestos,

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

miradas, construcciones, reacciones de confort o discomfort que en el tiempo de sesión real, se nos podrían escapar por el hecho de ser elementos activos. La visualización pues, de un video de sesión, nos proporcionó la posibilidad de mantenernos en una distancia observacional necesaria que minimiza las interferencias y distractores propios del clima de una sesión.

Por otro lado, los/as profesionales que trabajamos en sala, podíamos vernos en la grabación y analizar la intervención de manera específica, centrándonos en los diferentes contenidos, estrategias, herramientas y técnicas que hemos utilizado para el desarrollo de la misma. Nos convertimos en espectadores críticos y analíticos de nuestra propia intervención, así como de la relación que podamos tener con los/as compañeros/as de sala y los/as participantes. Así, comprobamos nuestra energía, implicación, precisión y fusión con el grupo en las dinámicas generales y los apoyos específicos que puedan precisar encaminados a la consecución de la resolución de tareas, conflictos y necesidades que durante la sesión, como elemento vivo, dinámico y cambiante, se generan. De esta manera, se posibilitan pues los cambios, el ajuste y la mejora de nuestra intervención en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje y, en general, de las dinámicas y acciones diseñadas como facilitadoras del cambio.

Así, el vídeo nos permitió poder disponer de imágenes en vivo, que en momentos puntuales, puede facilitarnos información precisa. Además, posibilita, como nos aconseja Santos Guerra (1990), el contraste de la información con la interpretación que puedan hacer otras personas *“disponiendo de la fuente misma de los hechos”*. En nuestro trabajo, la grabación en vídeo, ha sido analizada por las diferentes personas que conforman el equipo de intervención, enriqueciendo la información desde la acción. Así, las grabaciones nos permitieron analizar: el ambiente donde se desarrolla la intervención, a los/as participantes, su comportamiento e implicación, las relaciones que se dan entre estos/as y de estos/as con el equipo de intervención, factores anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de las sesiones, los momentos que hacen grande la intervención, esto es, hechos que se dan y que de otra manera no serían posibles de obtener.

169

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

El vídeo, por tanto, propició que pudiéramos redactar, informar, evaluar e investigar, siendo un importante medio estratégico para registrar la acción de los acontecimientos que se dan en un escenario concreto. En este sentido, el/la investigador/a no tiene que mirar y luego registrar, sino que cuando graba, las secuencias sirven de registro (Santos Guerra, 1990).

En nuestra investigación, el uso del vídeo nos ha servido en la primera y segunda fase, como herramienta para la indagación y la recogida de información, y como elemento activo de análisis en la tercera. La imagen audiovisual aportó, en muchos casos, mayor eficacia que la simple observación directa, gracias a prestaciones como la congelación de la imagen, la parada, el retroceso, la repetición.

Los equipos de filmación o videograbación, como sugieren Taylor y Bogdan (1986), pueden captar detalles que, de otro modo, quedarían olvidados o que pasarían inadvertidos. La utilización del vídeo nos permite expandir o comprimir el tiempo y podemos de este modo, hacer visible pautas que, de otra manera, se desarrollarían con demasiada lentitud o rapidez, como para que éstas pudieran ser percibidas.

Las imágenes tomadas por la cámara de vídeo pueden tomar el lugar de las palabras, o por lo menos, pueden transmitir algo que las palabras no pueden (Taylor y Bogdan, 1986).

Asimismo, entre los inconvenientes que nos hemos encontrado en la utilización del vídeo como instrumento, es el exceso de información que en ocasiones puede dificultar su análisis. Como señala Santos Guerra (1990): “(...) *los innumerables datos recogidos son difícilmente codificables, ya que la realidad se ha registrado tal y como se ha producido, con su secuencia temporal, sin ejes estructurales organizativos*”.

Otro inconveniente es la importancia que dentro de la investigación cualitativa y naturalista le damos a la espontaneidad cuando filmamos, ya que el propio desarrollo de los acontecimientos puede dar al investigador nuevas ideas sobre peculiaridades, que con frecuencia no son previsibles al comienzo de la investigación. A este respecto compartimos la aportación de Santos Guerra (1990)

170

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

al declarar que *“la grabación exige una postura equilibrada entre la espontaneidad completa y la planificación rigurosa”*.

El vídeo se convierte pues en un aliado en el momento en que realidad y ficción puedan llegar a confundirse. Como afirma Ferrés (1994) se parte de la realidad, para con la mediación del vídeo, llegar nuevamente a ella. La mediación del vídeo como medio de observación, nos permite ver desde lo general a lo específico. Así, podemos introducir modificaciones en el tiempo, esquematizar o simplificar la realidad para una mejor comprensión, triangular distintas opiniones de personas momentos o expertos, o lo que es lo mismo, poder tener distintas opiniones o puntos de vista sobre una misma realidad para una mejor comprensión.

El vídeo, por tanto, como herramienta etnográfica, posibilita la exploración audiovisual, el trabajo de campo y la interacción con el entorno bajo la noción de proceso de investigación (cómo se construye el acercamiento, abordaje y comprensión del objeto de estudio). En nuestra investigación, todas las sesiones han sido grabadas con varias cámaras colocadas en diferentes puntos de la sala, de manera que éstas puedan filmar, desde diferentes ángulos, todo lo que en ella ocurre. Estas imágenes son analizadas de manera exhaustiva por el investigador, una vez finaliza la sesión, y posteriormente por el equipo de intervención, en las reuniones semanales de coordinación. De esta modo, visionando la grabación, la información pueda ser contrastada por los/as diferentes profesionales del equipo y, asimismo, éstos/as autoevaluarse y evaluar la intervención. De cualquier manera, la utilización del vídeo como instrumento de observación y análisis, se considera un medio que nos permite enriquecer las observaciones sobre la realidad investigada.

Para las grabaciones se contó con los permisos pertinentes. También se pudieron colgar en el canal del grupo de investigación para realizar las videovaloraciones en diferido al tratarse de muchas horas de observación.

Las diferentes sesiones de evaluación pueden verse en <https://www.youtube.com/user/mitenull>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

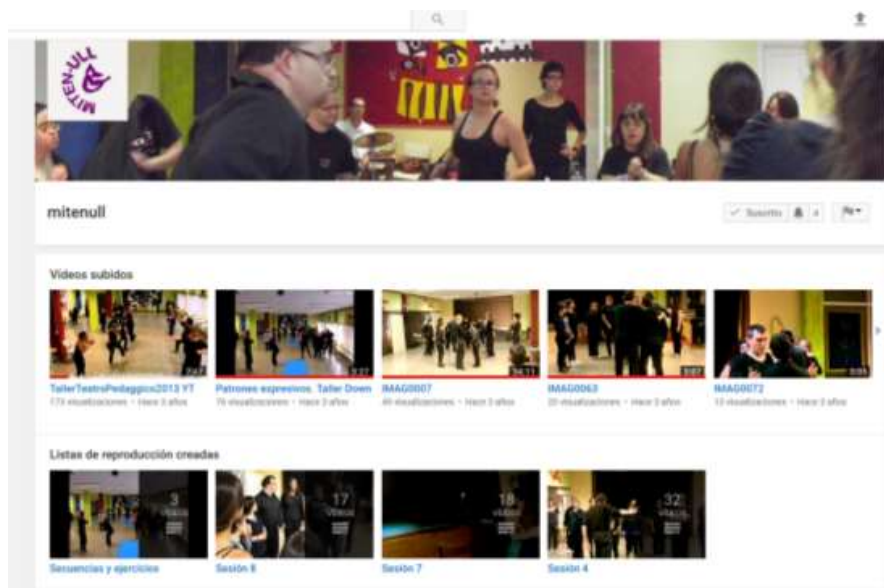


Ilustración 8. Repositorio de Videos del Taller de Teatro Pedagógico

Para las grabaciones se contó con los permisos pertinentes. También se pudieron colgar en el canal del grupo de investigación para realizar las videovaloraciones en diferido al tratarse de muchas horas de observación.

Las diferentes sesiones de evaluación pueden verse en <https://www.youtube.com/user/mitenull>

#### 4.2.3.b Diario de campo

El diario de campo, desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, es un instrumento de recogida de datos, además de un soporte documental personal, que registra todo aquello susceptible de ser interpretado cualitativamente (Taylor y Bogdan, 1987).

El uso de esta herramienta permite sistematizar la experiencia y reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico sobre el tema objeto de estudio. Así, en nuestra investigación el diario de campo, específicamente, permite:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Anotar la programación de acciones y su descripción.
- Reflexionar sobre las acciones realizadas.
- Servir de base para la elaboración de posteriores documentos (supervisión, seguimiento de los casos, informes de evaluación, etc.).

En el anexo 8 se muestra ejemplo del diario de campo y su estructuración. Indicamos un ejemplo de cómo fuimos registrando los incidentes y situaciones en dicho diario de campo y que nos resultó del todo enriquecedor a la hora de redactar nuestros resultados y discusión de los mismos.

#### **4.2.3.c Entrevistas**

La entrevista como técnica de recogida de datos y, como proceso intencionado de intercambio de información guiado, nos ha permitido obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados en el problema de estudio.

En nuestra investigación, las entrevistas han surgido de conversaciones que tienen lugar de manera incidental desde los encuentros que se producen con los agentes implicados. Dicha información ha sido recogida en el diario de campo a modo de testimonios.

A continuación presentamos el guión de las preguntas que se realizaron a los distintos agentes implicados. Estas preguntas, se formularon de manera adaptada a los sujetos entrevistados, a fin de orientar la línea de la conversación a los intereses de la investigación:

- **Participantes:**
  - ¿Te gusta venir a la actividad? ¿Por qué?
  - ¿Cómo te sientes cuando estás en la actividad? ¿Por qué?
  - ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la actividad?
- **Familias:**

173

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- ¿Ha observado algún cambio en su hijo/a desde que asiste a la actividad? ¿cuál/es?
- Lo mejor de la actividad para usted es ...
- Lo que habría que mejorar según es...

- **Equipo psicoeducativo:**

- ¿Considera que el Teatro Pedagógico es un modelo de intervención eficaz? ¿por qué?
- ¿En qué medida cree que es relevante su participación en el proceso de cambio de los sujetos- participantes con los que interviene?
- ¿Cómo valora la labor realizada hasta el momento?

#### **4.2.3.d Cuestionarios**

Este instrumento nos ha posibilitado objetivar y documentar nuestro análisis sobre la información registrada por medios cualitativos.

En nuestro estudio, el cuestionario se dirigió a las familias y al equipo psicoeducativo. Asimismo, su administración fue *individual* (el cuestionario se entrega al sujeto y éste lo responde) y su aplicación en dos momentos distintos:

- Un *momento inicial*.
- Un *momento final*, una vez concluido el estudio (segundo año).

De este modo, elaboramos los siguientes cuestionarios:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 10. Descripción de los cuestionarios de elaboración propia (ver en anexo 8.3 los tres cuestionarios)

NOMBRE CUESTIONARIO	DESTINATARIOS	FINALIDAD
Cuestionario de Valoración del Nivel Competencial (CVNC)	A los sujetos (síndrome de Down) al inicio de la intervención	Para establecer nivel competencial inicial y hacer grupos
Cuestionario de Valoración de la Autonomía Personal (CVAP)	A los sujetos (familias) al inicio de la intervención y al final	Para establecer nivel de autonomía inicial y valorar posibles cambios en la misma.

A continuación pasamos a explicar las características de estos cuestionarios y las dimensiones de estudio de cada uno:

- **Cuestionario CVNC**

El **Cuestionario de Valoración del Nivel Competencial** es una adaptación de una propuesta de adecuación del Currículo de Educación Primaria aplicado a los Centros de Educación Especial de VV.AA. (2015). Este instrumento de valoración **registra el nivel competencial inicial del sujeto** mediante la recogida de información en las distintas áreas competenciales que se trabajan a través del TP. Por ello hemos realizado una adaptación utilizando las competencias que nosotros tomamos de referencia y no todas las que se establecen en la mencionada propuesta de adecuación del currículo de Primaria. El cuestionario fue administrado a cinco jueces, profesorado universitario que realizó algunas anotaciones menores de forma.

Así, finalmente el instrumento construido CVNC se dividió en **cuatro secciones**; 24 ítems en la sección de la competencia motriz; 22 ítems en la sección de la competencia expresiva; 43 ítems en la sección de la competencia social; 12 ítems en la sección de la competencia artística; y 15 en la sección de la competencia productiva. En relación al formato de respuesta de los ítems, la escala de evaluación utilizada tiene tres opciones:

- **Si:** el sujeto tiene el indicador referido.
- **En desarrollo:** el indicador referido está en proceso de desarrollo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- **No:** el sujeto carece del indicador referido.

Este cuestionario se cumplimentó al inicio de la intervención por el equipo psicoeducativo a fin de valorar el nivel de competencia de cada sujeto.

### Cuestionario CVAP

El **CVAP** también es una adaptación de los criterios de valoración de la autonomía personal del Currículo de Educación Primaria aplicado a los Centros de Educación Especial de VV.AA. (2015). Este instrumento elaborado, como señalamos, para medir el grado de autonomía personal de los sujetos-participantes, está formado por 22 ítems. Igualmente se administró a jueces antes de dejarlo definitivamente diseñado. Cada ítem tiene un formato de respuesta múltiple con cinco opciones basadas en juicios de frecuencia:

- **Ninguna autonomía (1):** el sujeto necesita *apoyo siempre*.
- **Autonomía leve (2):** el sujeto necesita apoyo casi siempre, siendo la *intensidad de apoyo alta*.
- **Autonomía media (3):** el sujeto necesita apoyo pero no de manera. Esto significa que los apoyos se proporcionan cuando se necesitan, siendo el *nivel de la intensidad del apoyo, medio*.
- **Autonomía suficiente (4):** el sujeto necesita apoyo en ocasiones, por lo que la *intensidad del apoyo es baja*.
- **Autonomía (5):** El sujeto *no necesita apoyo*.

Con respecto al momento de aplicación del CVAP este se administró al inicio de la intervención y al final de la misma a las familias, a fin de valorar cualquier posible cambio producido en la autonomía personal de los/as participantes.

Ver cuestionario en anexo 83

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, la variable autonomía en nuestro estudio hace referencia a la capacidad funcional básica del sujeto para operar en distintos contextos, por tanto, nuestro valor obtenido para la descripción de cada participante viene recogida en este cuestionario.

Así, valoramos la autonomía en sala en función de los apoyos que el sujeto necesita en la ejecución de las actividades programadas, así como de otras situaciones que se puedan dar en el transcurso de la sesión.

La tipología del apoyo vino pues determinada en función de la cualidad de las actividades a apoyar y del nivel de competencia del sujeto para realizar dichas actividades, así como también, de la intensidad del apoyo que fue preciso promover con cada participante (gran intensidad, intensidad media y baja intensidad).

#### **4.2.3.e Hoja de registro de evaluación del Teatro Pedagógico**

La hoja de **Registro de Evaluación del Teatro Pedagógico (RETP)** es un instrumento elaborado específicamente por el equipo educativo, a partir de los contenidos competenciales del Teatro Pedagógico, con objeto de evaluar la evolución de los sujetos-participantes al final del segundo semestre de cada curso. Así, el RETP está formado por 10 ítems, los cuales presentamos a continuación:

1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios

177

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- recursos en la interpretación de una acción escénica.
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).
  6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.
  7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.
  8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.
  9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.
  10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.

Asimismo, cada ítem tiene tres opciones de respuesta basadas en el grado de desarrollo del indicador correspondiente:

- **Si:** el sujeto tiene el indicador referido.
- **En desarrollo:** el indicador referido está en proceso de desarrollo.
- **No:** el sujeto carece del indicador referido.

#### **4.2.3.f Prueba de evaluación de las competencias del modelo TP (PECTP)**

Para evaluar las competencias del modelo explicado construimos un conjunto de indicadores específicos del trabajo escénico propio de esta actividad.

La observación y el registro de las distintas competencias se realizó mediante una actividad escénica sencilla que ejemplifica las cinco competencias descritas en el modelo, de manera que se pudiesen evaluar las competencias trabajadas (ver capítulo III).

Así, el grupo fue valorado en una escala ordinal de cuatro niveles basados en juicios de frecuencia, siendo 1 el grado más bajo de frecuencia alcanzado y 4 el más alto. La escala por tanto que se aplicó para la evaluación competencial fue:

- **Nunca (1):** la premisa descrita en el ítem el sujeto no la realiza.

178

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- **Alguna vez (2):** la premisa descrita en el ítem el sujeto la realiza en ocasiones, pero no siempre, menos de la mitad de las veces.
- **Frecuentemente (3):** la premisa descrita en el ítem el sujeto la realiza en ocasiones, pero no siempre, aunque si más de la mitad de las veces.
- **Siempre (4):** la premisa descrita en el ítem el sujeto la realiza siempre.

Los indicadores de observación para cada competencia son los que se presentan en la siguiente tabla 11:

Tabla 11. Indicadores de la prueba de valoración competencial

▪ <b>Competencia motriz:</b> el desplazamiento en el espacio escénico es coordinado, controlado y armónico.
▪ <b>Competencia motriz:</b> mantiene el equilibrio y el control postural.
▪ <b>Competencia motriz:</b> ajusta el tono y la postura a las características de la acción.
▪ <b>Competencia motriz:</b> es capaz de coordinar su acción con la de sus compañeros/as.
▪ <b>Competencia motriz:</b> reconoce las distintas zonas de trabajo, realizando la acción correspondiente en cada una (atento/a a la acción en <i>bastidores</i> , desarrollo escénico en <i>zona de representación-acción</i> , y público en <i>zona de butacas</i> ).
▪ <b>Competencia expresiva:</b> diferencia los momentos expresivos de los no expresivos.
▪ <b>Competencia expresiva:</b> gestícula con la cara.
▪ <b>Competencia expresiva:</b> expresa con el cuerpo.
▪ <b>Competencia expresiva:</b> cambia el patrón de expresión.
▪ <b>Competencia expresiva:</b> usa recursos para enfatizar la acción.
▪ <b>Competencia artística:</b> maneja los contenidos técnicos trabajado.
▪ <b>Competencia artística:</b> dota a las consignas de estilo personal.
▪ <b>Competencia artística:</b> utiliza recursos para realizar la acción escénica (maquillaje, elementos de vestuario, utilería).
▪ <b>Competencia artística:</b> es creativo/a, innova, en el uso del material.
▪ <b>Competencia artística:</b> genera nuevos patrones expresivos en la acción base.
▪ <b>Competencia social:</b> participa en la actividad propuesta
▪ <b>Competencia social:</b> coopera con sus compañeros/as en el desarrollo de la actividad
▪ <b>Competencia social:</b> apoya a los/as compañeros/as del grupo que lo necesitan para ejecutar la actividad.
▪ <b>Competencia social:</b> refuerza y aplaude el trabajo del os/as compañeros/as.
▪ <b>Competencia social:</b> muestra respuestas conductuales adaptadas.

179

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

▪ <b>Competencia productiva:</b> logra reproducir toda la actividad.
▪ <b>Competencia productiva:</b> no necesita varios intentos para ejecutarla.
▪ <b>Competencia productiva:</b> aplica lo aprendido en el desarrollo de la actividad.
▪ <b>Competencia productiva:</b> es creativo/a e innovador/a en su producción.
▪ <b>Competencia productiva:</b> su construcción tiene un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).

Dicho conjunto de indicadores competenciales se utilizó como plantilla de observación sobre cuatro niveles de valoración. Sus resultados nos ha sido de utilidad para describir el nivel el nivel competencial de cada sujeto-participante en el desarrollo de este tipo de actividades escénicas. No obstante, la complejidad de la observación de estos indicadores en escena, nos llevó a utilizar el video como instrumento de registro; registro que fue analizado posteriormente en las sesiones de visualización de videos. A continuación se describe la actividad inicial que se diseñó para el registro y evaluación de las competencias del TP:

- **Actividad de observación y registro inicial: *Trabajo grupal expresivo***

La actividad se realizó en clave de acción coral (en grupo). Las premisas de la acción se presentaron de manera clara y secuenciada. Asimismo, desde el centro del espacio escénico general, se indicaron las zonas en las que la acción tenía que desarrollarse:

- Bastidores o zona de preparación de la acción.
- Zona escénica central o zona de trabajo (escenario o espacio escénico pedagógico).
- Ubicación del espectador-público hacia donde estará dirigida la atención y la acción. Evitar en todo momento dar la espalda al público.

180

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

A continuación se procedió a la ejecución de la actividad que consistió básicamente en salir de bastidores y desplazarse por el centro de escena (zona de acción), desarrollando al ritmo de la música, movimientos, pasos y gestos expresivos libres. La música es quien marca el ritmo y los tiempos de la actividad: momento de salida a escena, ejecución de la acción y parada de la misma (congelar la acción): *“(...) salimos de bastidores y nos desplazamos por el centro de escena (zona de trabajo) sin molestar ni bloquear el desplazamiento de los/as compañeros/as; se dejarán llevar por el ritmo de la percusión desarrollando movimientos, pasos y gestos expresivos libres en función de lo que sientan en el momento (poner ejemplos); a la cuenta de 1, 2, 3... comenzará la percusión que marcará el momento de la salida y la ejecución de la acción expresiva; desarrollamos la acción y cuando la percusión pare nos quedaremos quietos y quietas manteniendo la expresión en la posición de congelado (quieto, estático); nos pararemos mirando fijamente al público para que pueda apreciar la acción- interpretación. Cuando la percusión comience de nuevo romperemos el estatismo y pasaremos a la acción nuevamente. Nos desplazamos por el espacio y nos pararemos nuevamente cuando se detenga la percusión, ejecutando la acción-expresiva estática (congelados). Rompemos cuando vuelva a sonar percusión”.*

El silencio y el control del tono y la postura fueron un requisito importante de la acción. Así, se realizó la actividad varias veces con objeto de que los/as participantes pudieran recordar y consolidar el procedimiento a realizar.

De este modo, la secuencia completa de la acción se resume en: 1) preparación, percusión-salida, acción en movimiento; 2) parada-percusión, congelar-expresar, focalizar sobre espectador la acción expresiva; y 3) percusión-romper, movimiento libre, silencio, regreso ordenado a bastidor/es correspondiente/s.

En cuanto a las adaptaciones realizadas estas fueron:

- Personal de apoyo.
- Premisas claras, cortas y sencillas.
- Repeticiones de ejecución.
- Artefactos (marcas, referentes visuales, elementos de vestuario, telas, maquillaje, utilería, música).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

A modo de síntesis, podríamos decir que esta actividad inicial que se diseñó para el registro y evaluación de las competencias del TP tiene tres momentos clave:

1. Inicio en zona de preparación o bastidores.
2. Expresión libre en el escenario (zona de escénica central o zona de trabajo).
3. Regreso a bastidores.

Asimismo, durante la ejecución de la misma se realizaron las siguientes variaciones:

- *Variaciones de los momentos 1 y 3:* respecto a las entradas y salidas de bastidores, salimos y entramos por el mismo sitio; cambiamos de lado, entrando a bastidores por un lugar determinado y saliendo por otro.
- *Variaciones de momento 2:* mediante consignas de expresión libre (normal, rápido, a cámara lenta- despacio, con una bandeja en la mano derecha/izquierda, como si fuéramos robots, como modelos de pasarela, subidos en una avioneta, etc.); consignas relacionales (cruzando palmadas, cruzando saludos, abrazos, intercambiando gafas imaginarias, sombreros, etc.); consignas de expresión estática (forzando la máxima expresión elegida, representando la expresión de una emoción, formando parejas, espalda con espalda, en grupos de tres, etc.); utilizando elementos de vestuario, telas, maquillaje, utilería.

#### 4.2.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación, dada la naturaleza del estudio (valoración de un programa de intervención basado en Teatro Aplicado), tiene un diseño de metodología emergente y flexible, en tanto que es interactivo con la propia investigación y con los sujetos participantes en ella.

Así, el diseño metodológico es, *flexible*, dado que las decisiones están abiertas a las modificaciones que sean necesarias en función de las exigencias del proceso de investigación; *emergente*, porque se desarrolla y evoluciona, esto es porque se reconstruye a medida que avanza la investigación (Guba, 1989) y, *participativo* y

182

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

*dialéctico*, ya que las diferentes fases se llevan a cabo por los diferentes miembros del equipo investigador y entre los/as implicados/as.

Asimismo, la perspectiva paradigmática que enmarca la investigación supone un enfoque multimetódico, así como la utilización de una amplia variedad de técnicas e instrumentos para la recogida y manejo de la información. Esta postura que define la estrategia metodológica se concreta pues en los siguientes aspectos:

- Las técnicas e instrumentos utilizados se aplican de acuerdo con el principio de la *complementariedad metodológica*, lo cual nos ha permitido describir de forma exhaustiva el objeto investigado.
- Las fuentes de información empleadas se han regido por los criterios de actualidad y pertinencia.

La investigación, además, posee un conjunto de características singulares que le confieren especificidad propia, y que, a la vez, pueden dificultar su descripción y estudio (Hernández Pina y Maquilón, 2009; Latorre, 1996). Así, algunas de éstas características son:

- *La complejidad del proceso*, y concretamente del Teatro Pedagógico, ya que se trata de una actividad dotada de características fundamentalmente cualitativas y relacionales que nos llevan a conferirle marcos de estudio contextuales y multidimensionales (contextos, agentes, procesos, actividades, competencias, resultados). Para ello, tendremos que dimensionar.
- *Los fenómenos educativos plantean una gran dificultad epistemológica y contextual*. Así, el carácter irrepetible de las acciones y reacciones (vivencias) dificulta su replicación porque son variables que interactúan en los procesos mismos de vida del programa de intervención. Comprendemos y asumimos las limitaciones de la generalización sin perder el vigor para la determinación de *principios generales de buenas prácticas* (Guba y Lincoln, 1982). Para ello, tendremos que inferir buenas prácticas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- *El carácter plurimetodológico* de la investigación, pues los fenómenos educativos, como trabajar con personas con síndrome de Down, sus familias y los centros de referencia, tienen *ciertas restricciones*. Las metodologías exclusivamente experimentales y observacionales presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo (Kerlinger, 1985). De ahí la necesidad de dotar a los marcos de investigación de diferentes fuentes e instrumentos de observación, valoración y análisis de resultados. Para ello, grabaremos con la finalidad de triangular y discutir lo observado.
- *La relación que existe entre el investigador y el objeto investigado*. Sin duda el investigador forma parte del objeto que investiga; formamos parte de la experiencia compartida, con nuestras creencias, nuestras expectativas e intereses, haciendo de la objetividad un referente para la triangulación, el debate y el contraste de ideas entre los agentes implicados. Para ello, utilizaremos el diario de campo y se realizarán debates.
- *La variabilidad de los fenómenos educativos* dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones. Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias (McMillán y Shumacher, 2005). Para ello, no trabajamos con hipótesis positivistas sino con objetivos de investigación.

Dicho esto, podemos caracterizar globalmente esta investigación siguiendo la clasificación de los modelos de investigación educativa de Nieto (2010):

- Según la finalidad perseguida, se trata de una **investigación aplicada**, orientada a la resolución de problemas prácticos, en relación a la búsqueda de modelos de intervención efectivos y eficaces para el desarrollo de competencias en personas con síndrome de Down.
- Dado el carácter de medida, podemos hablar de una **investigación mixta** (cualitativa y cuantitativa), puesto que nos centraremos tanto, en aspectos observables susceptibles de cuantificación, medibles (investigación cuantitativa), como en aspectos no observables directamente, inferenciales y dotados de contextos interpretativos (investigación cualitativa).

184

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Por su concepción del fenómeno educativo, es **ideográfica**, basada en la singularidad de los sujetos.
- Presenta una dualidad, es **descriptiva** y **experimental**, pues por un lado estudiaremos y analizaremos los fenómenos en el momento de llevarse a cabo (descriptiva); y, por otro, implementaremos un modelo de intervención del que se espera obtener unos resultados positivos en relación a la calidad de vida de las personas implicadas (experimental).

En el sentido expuesto, con respecto al marco conceptual general, la investigación se enmarca prioritariamente dentro de un **paradigma interpretativo**<sup>16</sup>, cuyo interés principal se centra en la descripción y comprensión de la realidad objeto de estudio desde los significados de las personas implicadas en el proceso, así como de los efectos de la intervención en dichas personas (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). Esta perspectiva, sigue pues un enfoque *holístico, inductivo e ideográfico*. Holístico, porque se interesa por la comprensión global de las situaciones y personas; utiliza la vía inductiva, dado que los conceptos, comprensiones e interpretaciones se elaboran a partir de los datos obtenidos; e ideográfico, porque se tiene en cuenta la singularidad de los fenómenos que estudia.

Asimismo, el paradigma interpretativo se inclina por una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada, utilizando diseños de naturaleza flexible que llevan a un enfoque progresivo. En este sentido, la metodología está por tanto al servicio del investigador y no a la inversa. Del mismo modo, reinterpreta los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico - analítica, y se apoya en los procesos de triangulación y contrastación intersubjetiva (Arnal, del Rincón y Latorre (1992).

Se puede observar en la tabla 12 siguiente la vinculación de nuestros objetivos

<sup>16</sup> También denominado *paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico*, engloba un conjunto de corrientes humanístico – interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986). Este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey (1833 - 1911), Rickert (1863 – 1936), Schutz (1899 – 1959), Weber (1864 – 1920) y escuelas de pensamiento como la *fenomenológica, interaccionismo simbólico, etnometodología y sociología cualitativa* (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

con el diseño metodológico de la investigación que hemos planteado en la presente tesis doctoral.

Tabla 12. Resumen del diseño metodológico de la investigación

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN			
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	Metodología		Instrumentos
	OBJETIVO 1: describir	<b>CUALITATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental: bibliografía, videografía</li> <li>- Consulta a expertos</li> <li>- Debates</li> </ul>
	OBJETIVO 2: implementar	<b>MIXTA (Cualitativa - Cuantitativa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación participante</li> <li>- Diario</li> <li>- Videos</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Entrevista</li> </ul>
	OBJETIVO 3: evaluar	<b>MIXTA (Cualitativa - Cuantitativa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de casos único.</li> <li>- Evaluación inicial y final</li> </ul>

Conforme a lo referido, nuestra investigación, dado el carácter metodológico que la caracteriza y que mejor responde a las necesidades, objetivos, exigencias de validez y naturaleza del fenómeno objeto de estudio, se corresponde por tanto con un **diseño de método mixto o de métodos mezclados en palabras de Teddlie y Tashakkori (2006)** donde se integran de manera sistemática los enfoques cualitativo y cuantitativo, a la teoría, la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. Así, la pluralidad metodológica propia del enfoque mixto, nos va a proporcionar un conocimiento más amplio del objeto de estudio, pues cada método nos ofrece una perspectiva diferente de comprensión e interpretación del fenómeno investigado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

En definitiva, la investigación realizada utilizó tanto el enfoque cualitativo como cuantitativo durante el proceso de investigación. Esta diversidad de métodos (cualitativos y cuantitativos) e instrumentos de observación y análisis nos permitió que seleccionáramos aquellos más adecuados al momento de la investigación en que nos encontrábamos y al tipo de información que queríamos obtener respecto al objeto de estudio. De esta manera, dado que se trata de un programa de intervención, consideramos que lo más clarificador es identificar primero las dimensiones del problema.

A continuación, pasamos a explicar las dimensiones que abordamos en la investigación.

### ***Las dimensiones de la investigación***

Desde un enfoque globalizador y contextual, las dimensiones consideradas en la intervención son: el *contexto*, los *agentes*, las *actividades*, las *competencias* y los *resultados*.

La descripción queda pues sistematizada en **cinco dimensiones** que a continuación explicaremos. Estas dimensiones son reflejo de la metodología de evaluación de programas de intervención desde la perspectiva de la evaluación para la mejora.

Así, las dimensiones de investigación y sus respectivas manifestaciones de análisis, o subdimensiones, con sus indicadores criterios son:

#### **1. Contexto**

En esta dimensión se analizan los elementos del entorno que rodean a la intervención. Asimismo, se contemplan tres subdimensiones con sus correspondientes descriptores:

1. *Realidad socioeconómica del entorno:*
  - Grado de estudios.
  - Nivel de ingresos.

187

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

2. *Entidades (Down Tenerife, AES Estudio 85):*

- Fundamentos.
- Fines.
- Proyectos.

3. *Centro municipal de entidades sociales José Anchieta:*

- Contraste de modelos (choque).
- Contraste de fines (choque).
- Generación de sinergias.
- Sistemas de coordinación.

## 2. Agentes

Los agentes son las principales personas que integran la situación de intervención.

4. *Familia:*

- Participación.

5. *Equipo psicoeducativo:*

- Función.
- Formación.
- Perfil.

6. *Participantes:*

- Perfil.

## 3. Desarrollo del Programa

Esta dimensión hace referencia al conjunto de actividades que han sido planificadas bajo una estructura metodológica concreta a fin de articular la intervención. Los indicadores de análisis para la dimensión actividades son:

7. *La actividad de Teatro Pedagógico:*

- Bienvenida, testeo y negociación.
- Calentamiento expresivo.

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Circuitos competenciales acción mixta.
- Despedida.

#### 4. Competencias

Definimos la dimensión competencia como aquellos conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto, que son particularmente necesarios para la realización personal. Las competencias, por tanto, capacitan para que utilicemos con garantías los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en una situación determinada. Los indicadores por tanto para esta dimensión son:

##### 8. *Competencia motriz:*

- Esquema corporal (conocimiento del propio cuerpo, tonicidad, postura corporal, equilibrio, lateralidad).
- Coordinación motriz (coordinación dinámica general y coordinación óculo – segmentaria).
- Capacidades perceptivo – motrices (espacialidad y temporalidad).

##### 9. *Competencia expresiva:*

- Lenguaje corporal como recurso de expresión.
- Habilidades de comunicación pragmática (uso social e interactivo del lenguaje).

##### 10. *Competencia social:*

- Habilidades sociales.
- Gestión de las emociones.
- Comportamiento cooperativo dentro del grupo.

##### 11. *Competencia artística:*

- Creatividad.
- Espontaneidad en las producciones.

##### 12. *Competencia productiva:*

- Ejecución de las acciones productivas (trabajo con o sin apoyos).
- Participación en las dinámicas de acción.
- Producciones de creación propia (individual y/o en grupo).

189

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 5. Resultados del Programa:

### 13. Efectos del Teatro Pedagógico:

- Evolutiva de los/as participantes.
- Mejoría a nivel competencial.
- Beneficios.

A continuación presentamos dichas dimensiones en la siguiente tabla 13 a modo de síntesis:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 13. Tabla resumen de las dimensiones del estudio.

<b>TABLA RESUMEN DE DIMENSIONES DE ESTUDIO</b>				
	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>MOMENTO</b>
<b>CONTEXTO</b>	1. <i>Realidad socioeconómica del entorno</i>	- Grado de estudios - Nivel de ingresos	- Entrevista	INICIO
	2. <i>Entidades (Down Tenerife, AES Estudio 85)</i>	- Fundamentos - Fines - Proyectos	- Estudio de documentos	
	3. <i>Centro municipal de entidades sociales José de Anchieta</i>	- Contraste de modelos - Contraste de fines - Generación de sinergias - Sistemas de coordinación	- Observación sistemática - Eventos - Reuniones	DURANTE
<b>AGENTES</b>	4. <i>Familia</i>	- Autonomía	- Cuestionario - Entrevista	
	5. <i>Equipo psicoeducativo</i>	- Función - Formación - Perfil		
	6. <i>Participantes</i>	- Perfil	- Observación sistemática	
<b>PROGRAMA</b>	7. <i>Taller de TP</i>	- Bienvenida, testeó y negociación - Calentamiento expresivo - Circuitos competenciales de acción mixta. - Despedida.	- Observación sistemática (videos). - Fichas de valoración.	
<b>COMPETENCIAS</b>	9. <i>Competencia motriz</i>	- Esquema corporal - Coordinación motriz - Capacidades perceptivo - motrices.	- Estudios de casos	
	10. <i>Competencia expresiva</i>	- Lenguaje corporal como recurso de expresión - Habilidades de comunicación pragmática		
	12. <i>Competencia social</i>	- Habilidades sociales - Gestión de las emociones - Comportamiento cooperativo dentro del grupo		
	13. <i>Competencia artística</i>	- Creatividad. - Espontaneidad en las producciones.		
	14. <i>Competencia productiva</i>	- Producciones de creación propia. - Ejecución de las acciones productivas (trabajo con o sin apoyos). - Participación en las dinámicas de acción. - Producciones de creación propia (individual y/o en grupo).		
<b>RESULTADO</b>	15. <i>Efectos del TP</i>	- Evolutiva de los/as participantes. - Mejora competencial. - Beneficios.	- Cuestionarios. - Entrevistas. - Evaluación inicial y final.	FINAL

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



#### 4.2.5. PROCEDIMIENTO

La investigación se desarrolló en tres grandes etapas directamente relacionadas con los tres objetivos de la investigación: una primera etapa para indagar y concretar la intervención; una segunda para implementarla y experimentarla con el grupo objeto de estudio; y una tercera para concluir una valoración de resultados.

A continuación realizaremos una descripción general del plan trabajo, así como de la metodología y los instrumentos correspondientes.

##### 4.2.5.1 La construcción del *modelo TP-DOWN*

La tarea fundamental fue definir localizar y describir qué se entiende por el Teatro Pedagógico o Aplicado y concretar los elementos implicados en estos programas, su extensión y sus límites. Para ello se contextualizó la investigación construyendo un **marco teórico** y se diseñaron los instrumentos adecuados para la recogida de información.

Se realizó un análisis documental de bibliografía especializada relacionada con propuestas de desarrollo competencial afines al campo del teatro aplicado a la educación, a la reeducación y a la terapia, esto es un análisis bibliométrico bajo *keywords* como: dramatización, psicomotricidad para SD, talleres de expresión para SD, dificultades de aprendizaje en SD, desarrollo competencial en SD, estimulación cognitiva y sensorial para SD, calidad de vida de las personas con SD.

También durante esta etapa se realizó una revisión de documentación videográfica, es decir un *análisis de videos* que utilizaran el teatro como recurso de intervención en personas con síndrome de Down.

Con la información obtenida se analizaron también los programas de teatro de mayores de la Universidad de La Laguna donde veníamos trabajando un modelo similar y tomamos elementos del mismo para adaptarlo a la población y necesidades de las personas con síndrome de Down.

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Esto se concretó en el *modelo TP-DOWN* descrito en el capítulo 3, básicamente tipificando un **modelo de diseño** basado en competencias.

Quedan afirmadas como centros del trabajo la competencia motriz, expresiva, social, artística y productiva. Que pensamos que tendrán incidencia sobre el desarrollo de la **autonomía**. Característica que tomaremos como referente o indicador de la calidad de vida.

Por último se realizó un programa de intervención para el desarrollo competencial en personas con síndrome de Down para la Asociación Down Tenerife y se realizó la toma de contacto con el colectivo objetivo.

### ➤ La toma de contacto

En noviembre de 2013, el representante legal y presidente de la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 Down Tenerife y su coordinadora, solicitó al grupo de investigación de la Universidad de La Laguna MITEN – ULL (Modelos de Intervención en Teatro Educación y Neurociencia) a través de su coordinador, el diseño de un proyecto donde el Teatro Pedagógico fuera aplicado a las personas con síndrome de Down. El proyecto, denominado Teatro Pedagógico para personas con Síndrome de Down, se elaboró en enero de 2013 y comenzó a ponerse en marcha por el equipo psicoeducativo de la Asociación Educativa y Social Estudio 85, cuyos miembros pertenecen al grupo de investigación MITEN-ULL. Desde entonces el Teatro Pedagógico, ante la demanda de sus usuarios/as de querer continuar, se instaura en la Asociación como una actividad más dentro de sus servicios, concretamente dentro de su Programa de Terapias complementarias.

Finalizado el primer año, el proyecto dio lugar, dado los buenos resultados conseguidos, a este trabajo de investigación, a fin de demostrar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### 4.2.5.2. El desarrollo del modelo de intervención TP-DOWN

##### 4.2.5.2.a Temporalidad

La actividad de Teatro Pedagógico comenzó a impartirse en la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 - Down Tenerife el *14 de enero de 2013*, los lunes de 15:30 a 17.30. Posterior a esta fecha, septiembre del mismo año, periodo en el que empieza el año lectivo de la Asociación (año 2013-2014), la actividad continuó desarrollándose, quedando distribuidas las sesiones de una hora dos veces por semana (lunes y jueves de 15:30 a 16:30).

En cuanto al periodo escolar, se mantiene el calendario semestral. Así, el primer semestre se inicia en septiembre y finaliza en febrero; y, el segundo, se inicia en febrero y finaliza en julio.

No obstante, el cronograma del programa se ajustará a la temporalidad de nuestro estudio, quedando distribuido en los siguientes periodos (tabla 14):

Tabla 14. Cronograma del programa

<b>2013 - 2014</b>	
	<b>Septiembre - febrero</b>
<b>1º</b>	_____
	<b>Febrero - julio</b>
<b>2º</b>	<b>BLOQUE I: INICIACIÓN AL TEATRO PEDAGÓGICO</b>

<b>2014 - 2015</b>	
	<b>Septiembre - febrero</b>
<b>1º</b>	<b>BLOQUE I: ESPACIO ESCÉNICO PEDAGÓGICO I</b>
	<b>Febrero - julio</b>
<b>2º</b>	<b>BLOQUE II: ESPACIO ESCÉNICO PEDAGÓGICO II</b>

---

**2015 - 2016**

---

**Septiembre - febrero****1º BLOQUE I: EL ESPACIO ESCÉNICO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DE LAS IMPROVISCIONES DIRIGIDAS POR EVENTOS Y FORMATO PRODUCTO PROYECTO I****Febrero - julio****2º BLOQUE II: EL ESPACIO ESCÉNICO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DE LAS IMPROVISCIONES DIRIGIDAS POR EVENTOS Y FORMATO PRODUCTO PROYECTO II**

---

*4.2.5.2.b El espacio de intervención*

La actividad de TP se desarrolla en el *Salón de Actos del Centro Municipal de Entidades Sociales José de Anchieta* (antiguo IES José de Anchieta), en cuya segunda planta se encuentra la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 - Down Tenerife.

El motivo principal de tener que trabajar en el salón de actos no es otro que la falta de aulas con espacio para poder desarrollar la actividad con un grupo tan numeroso. Así, el salón de actos, una vez se recogen las sillas (dispuestas en hilera a lo largo y ancho de todo el espacio), es un lugar diáfano que posibilita el trabajo dinámico y en movimiento en sala. Además, el escenario que hay en el mismo permite contextualizar los contenidos básicos propios del teatro (bastidores, zona de acción - representación, ubicación del público, etc.); representar escenas que se han trabajado en las sesiones, o que ellos/as mismos/as han construido; e intervenir desde el mismo con aquellas personas que tienen problemas de timidez y retraimiento, miedo escénico, temor a hablar en público, falta de seguridad personal, etc., reconstruyendo situaciones y contextos en los cuales los/las participantes pueden aprender y entrenarse, modificando su conducta – comportamiento, en términos de acciones – respuestas más adaptadas.

Sin embargo, este espacio, al que nosotros llamamos *sala*, al ser un espacio de uso común, se convierte, en ocasiones, en un hándicap que va en detrimento de la propia actividad. Aunque el espacio está reservado para que no sea utilizado por otros en la franja horaria programada, nos encontramos con frecuencia con el

195

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

inconveniente de tener que trasladarnos a aulas que no reúnen las condiciones necesarias, por celebrarse en el Salón de Actos eventos (reuniones del Ayuntamiento, cursos formativos, asambleas de las asociaciones, etc.) que a decisión de terceros son prioritarios para el uso de este espacio.

Si a esto unimos la variable de utilizar el salón de actos como almacén temporal de mobiliario que las asociaciones ya no necesitan, o que otras entidades donan al Centro municipal, las dificultades se suman a la intervención. Aún así, la actividad continúa desarrollándose adaptando sus líneas de acción a cualquier circunstancia o imprevisto que pueda llegar a surgir. Así, hemos tenido que utilizar los pasillos, el patio exterior del centro municipal, el comedor, la cancha de baloncesto, etc., para realizar la actividad sin que su normal desarrollo se vea menguado, evitando de esta manera la frustración que se podría generar entre los/as participantes si la actividad no se pudiera realizar.

Queda claro pues que el Teatro Pedagógico no precisa por tanto de un espacio determinado para el desarrollo de su actividad, sino todo lo contrario, tiene la capacidad de adaptarse, según Morín y González (2014), a *cualquier espacio físico favorable o apto para poder darse una situación de aprendizaje*<sup>17</sup> (*Espacio Escénico Pedagógico*).

Luego, se han transformado los pasillos en un laberinto en el que se ha representado una aventura de búsqueda y entrenamiento espacial; los patios, como un recurso al aire libre para representar una gran selva en la que buscar recursos para la supervivencia; el comedor lo hemos transformado en una enorme sala de fiesta en la que se han representados todos los roles posibles; se han hecho pasacalles para animar, comunicar y entrenarnos en la participación social como grupo en eventos colectivos; etc., y todo ello fuera de sala.

---

<sup>17</sup> Las *situaciones de aprendizaje* son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de enseñanza-evaluación-aprendizaje, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en el sujeto, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### 4.2.5.2.c Las sesiones de TP-DOWN

Las sesiones fueron progresivamente diseñadas para trabajar las competencias estudiadas según actividades tipo, siguiendo el modelo general que se explicó extensamente en capítulo 2.

En las siguientes tablas explicamos a modo de ejemplo las actividades que hemos clasificado por su mayor incidencia competencial. Sólo hemos elegido una actividad por competencia para facilitar la lectura en el texto (tablas 16, 17, 18, 19 y 20 y Figuras 2, 3, 4, 5 y 6) y en el anexo X se puede consultar todo el catálogo de actividades propuestas.

#### **Actividad afín a la competencia motriz**

Tabla 16. Ejemplo de actividad propuesta para la competencia motriz

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto que se siente
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Construcción de patrones motrices dinámicos</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	“El laberinto del minotauro” Trabajo con las habilidades motrices básicas (caminar, reptar, saltar, girar, agacharse, estirarse, doblarse, correr, esquivar, trotar) como elementos básicos de la acción expresiva-comunicativa
<b>Descripción</b>	<p>Proponemos “El laberinto del Minotauro”.</p> <p>Esta dinámica nos proporcionará varias posibilidades. Por una parte el entrenamiento en los sistemas de abstracción, generalización, creatividad, contenidos transversales, entrenamiento y trabajo en competencias funcionales y prácticas, por otra la integración en la dinámica de aspectos del trabajo individual y grupal recogidos en la evaluación y diseñados para la intervención (habilidades sociales, fijación de contenidos, comprensión de la responsabilidad en la tarea y el papel en el trabajo de grupo, autogestión del tiempo, energía- tono, afectos, comportamiento, conductas y emociones entre otras).</p> <p>Explicamos la historia brevemente del laberinto de creta y el minotauro, adentrándonos en los conceptos de mitología, ficción, real irreal, etc.</p> <p>Nos convertimos en héroes/heroínas y entramos para encontrar o rescatar (ponemos ejemplos o marcamos objetos).</p> <p>Construimos la zona de acción: un enorme espacio que abarca el total de la sala de trabajo, figura 1.</p> <p>Las diferentes zonas del laberinto estarán marcadas por líneas que indiquen la secuencia de las acciones( partiendo de la zona A pasamos a la B en la que nos encontramos el primer obstáculo(definir obstáculo o trampa; por ejemplo un acertijo en el que el sujeto tendrá que unir tarjetas con números diferentes y realizar la suma de ellos, si lo logra seguirá y, nos encontraremos con la zona C con otra tarea )... el laberinto ira aumentando sus dificultades de forma progresiva.</p> <p>Construimos una variación más amplia y con mayor numero de acciones a</p>

197

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

ejecutar que en la dinámica del túnel. Complicamos la trama con personajes ficticios de los cuales tenemos que huir. Marcamos la entrada y la salida del laberinto.

Marcadas las diferentes zonas en las que se tendrá que realizar un determinado patrón motriz. Podemos integrar música de acción. Banda sonora de películas de aventuras, etc. que facilitarán el clima de la dinámica. Todo estará unido con un hilo conductor narrativo claro.

Se negociará con el grupo nuevas historias. Montarán una historia en pequeños grupos (4-5).

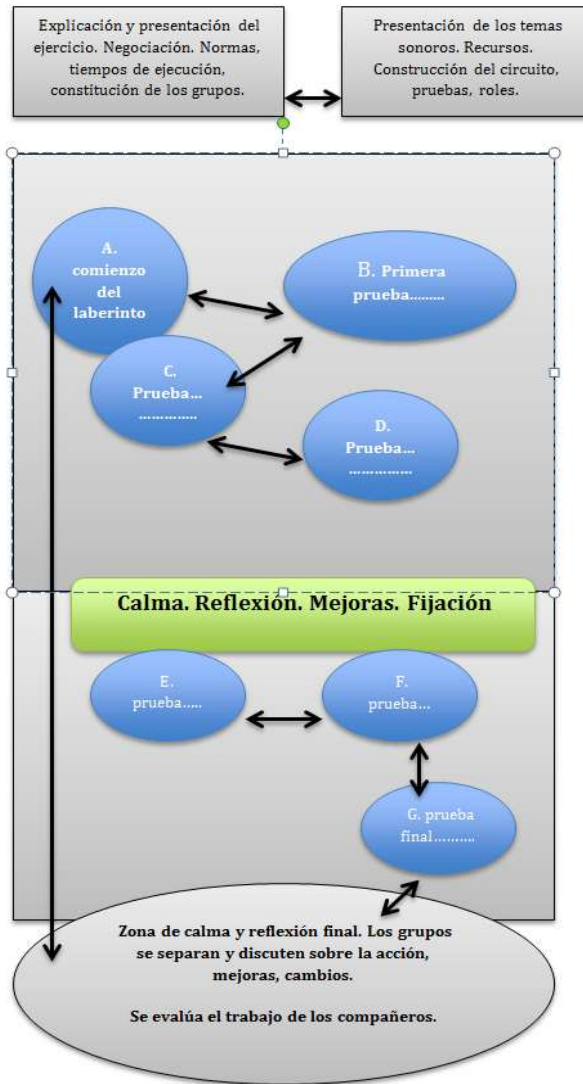


Figura 1:  
Construcción de un  
circuito para el trabajo  
multicompetencial y  
contenidos transversales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>		
Identificador del documento: 974698		Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47	
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41	
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59	
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43	

**Actividad afín a la competencia expresiva**

Tabla 17. Ejemplo de actividad propuesta para la competencia expresiva

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 16	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto-actor que siente y expresa bailando.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Coordinación grupal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Danza colectiva
<b>Descripción</b>	<p>En la fase de negociación se presenta los participantes varios estilos rítmicos: africano, samba, el baile del vivo, estilos urbanos...etc.</p> <p>Por consenso se elige el tema con el que se trabajará. Se realizara una primera audición del tema para distinguir elementos técnicos: tiempos, ritmo, El dinamizador, presentara al grupo los pasos básicos del estilo (en primera fase), desplazamientos, rotaciones, giros, movimientos abiertos y cerrados, posiciones altas, media, bajas.</p> <p>Se definen zonas en el espacio para poder trabajar con el grupo, en las que se desarrollara la práctica de los pasos que formara la estructura de la coreografía.</p> <p>Definir un tiempo determinado para la adquisición de los primeros pasos. Se encadenan los movimientos y se gestiona la acción con el grupo (segunda fase). Desarrollamos acción conjunta: entrada del tema, tiempo en el que comienza movimiento, posición que ocupamos en el grupo, desplazamientos, desarrollo coreográfico armónico, precisión de las posiciones y pasos, tiempo y zona en donde se termina la coreografía. Posiciones de fin.</p> <p>Los pasos de la coreografía básica se irán complicando en términos de dificultad y cantidad.</p> <p>Es interesante delegar la autoría y creación de la pasos y coreografías a los participantes. Así dejamos al grupo que elija, programe y desarrolle.</p> <p>La lucha de estilos corresponde al enfrentamiento de dos grupos con un mismo estilo (rap, hip hop, moderno, africano, samba...etc).</p> <p>También pueden enfrentarse con estilos ritmos y géneros distintos.</p>
<p><b>Figura 2</b></p> <p>Circuito para el desarrollo de la actividad de danza colectiva.</p>	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



**Actividad afín a la competencia social**

Tabla 18. Ejemplo de actividad propuesta para la competencia social

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA SOCIAL 23	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que se comparte
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Construcción del movimiento</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Bailar juntos: ritmo compartido
<b>Descripción</b>	<p>Entendemos por <i>bailar juntos</i> al conjunto de autonomías que se influyen mutuamente. Esta intersubjetividad dinámica y participativa tiende a cohesionar al grupo, a forjar unidad y respetar las diferencias. Así, nuestro objetivo es que el grupo experimente ese ámbito intersubjetivo expresándose cada uno corporalmente con un ritmo que compartirá con los demás y que posteriormente estos repetirán. De esta manera, cada sujeto tenderá pues a asociarse con su propio movimiento integrado en una colectividad, evitando, por tanto, que nadie se sienta solo o aislado cuando se integra en esta coreografía colectiva.</p> <p>Por ejemplo el grupo se desplaza por la sala y al grito de grupo las participantes se desplazarán al unísono y se colocarán en el centro de la sala... Cuando suene la música...(samba, rap, moderno, africano...etc).. haremos un gran círculo(partiendo de la posición en la que el participante se encuentre o saliendo al centro) El sujeto interpretará el ritmo como quiera(su estilo, sus pasos) el resto de los compañeros integrarán el movimiento como un aso repitiéndolo así, hasta encadenar tres o cuatro pasos(estilos de...).</p> <p>Los participantes salen por orden al centro e interpretan su estilo. Los demás imitan y copian hasta construir una secuencia de por lo menos cinco pasos o estilos.</p> <p>Figura 4. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia social</p>

Figura 3. Esquema para desarrollo de dinámica de ritmo compartido y enseñanza de estilo.

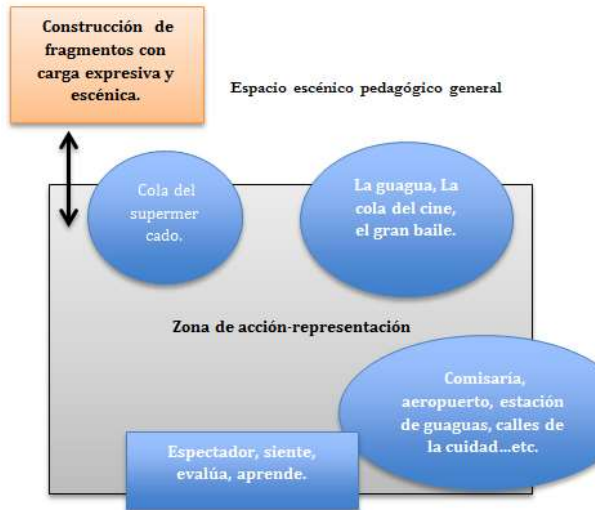
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Actividad afín a la competencia artística**

Tabla 19. Ejemplo de actividad propuesta para la competencia artística

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 28	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que crea
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Creación de situaciones</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnicas de creación dramática/escénicas.
<b>Descripción</b>	<p>Se construye en le espacio general zonas de acción-representación definidas por premisas sencillas y claras en un principio. Se realizará una lista de temas de interés para el grupo y que presenten posibilidades para la construcción de pequeños fragmentos expresivos-escénicos. Por ejemplo:</p> <p>Nos encontramos en la cola de la caja en el supermercado. Nuestro personaje tiene prisa y se inventa cualquier cosa para pasar primero. Desarrollar. La característica del personaje es la exagerada alegría</p> <p>Nos encontramos dentro de una nave espacial que se dirige al espacio profundo, nos damos cuenta de que se nos olvidó poner combustible....el personaje/es tendrán que resolver la paradoja. Característica de los personajes que cada vez que levantan los brazos o gesticulan no se escuchan.</p> <p>Somos.....(definir personaje, contexto, trama, mensaje) y nos presentamos ante un enorme público para hablarles de.....</p> <p>Premisa cada vez que se mueve en el espacio y se acerca a una silla(ejemplo) se transforma en un robot, cuando se separa de la silla pasa a ser de nuevo el personaje inicial.</p> <p>Añadir progresivamente variables a la acción.</p>

Figura 4  
Esquema para el desarrollo de la dinámica de construcción de secuencias escénicas.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Actividad afín a la competencia productiva**

Figura 20. Ejemplo gráfico de actividad propuesta para la competencia artística

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA PRODUCTIVA. 32	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto que construye
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Observa, describe y analiza</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnicas de gestión de roles
<b>Descripción</b>	<p>Se debate y construye con el grupo una lista de temas de interés sobre los que trabajar.</p> <p>Seleccionado el tema general (amor-desamor, acción, tensión, violencia) y el género (drama, comedia, musical), señalamos y definimos el contexto en el que se desarrollará la trama (en la calle, en la escuela o centro, en el aula, en casa, en un castillo, un hospital, la opera, una plaza o calle de la ciudad, una playa o en un mundo ficticio), la temporalidad (periodo histórico, año, mes, hora climatología, etc).</p> <p>Se reparten los roles: quién coordinará (director), quién asistirá al director (ayudante dirección), los que darán vida a los personajes y representarán la acción (actores), los técnicos, músicos, coreógrafos, escenógrafos, guionistas, público. Se construyen y definen los personajes. Se delimita la zona de acción-tensión (escenario) y la zona de preparación-distensión (bastidores), es decir, la zona de entradas y salidas de los personajes.</p> <p>Se establece la duración de la acción (representación).</p> <p>Se establece la duración para el debate, la integración de los cambios y mejoras.</p> <p>Se desarrollan las acciones integrándose las mejoras, ajustándose la construcción de los personajes (energía, patrones motrices definidos integrados, peculiaridades), mejorando y ajustando los elementos técnicos (sonido, iluminación, escenografía, recursos para la transformación y realce del personaje: maquillaje-vestuario, efectos especiales, imagen, sonido), encajando la acción en un entramado sonoro y visual que potenciará su efecto.</p>

Figura 1. Esquema para el desarrollo de la dinámica



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## El proceso de diseño y adaptación de las actividades

El proceso de diseño y adaptación de las actividades que acabamos de describir ha sido realizado gracias a la tarea constante de observación y evaluación continua. Ha sido un proceso de construcción que ha requerido las siguientes tareas.

1. **Diagnóstico de necesidades y competencias diferenciales** del grupo participante:
  - Realización de valoraciones iniciales de los niveles competenciales y de la autonomía.
  - Tratamiento estadístico (EXCEL) descriptivo con medidas ordinales en escalas de 4 niveles.
2. **Seguimiento de los 3 estudios de caso representativos de los 3 niveles competenciales.**
3. **Adaptación del programa** a cada uno de los/as participantes conforme a los distintos niveles de desarrollo competencial:
  - Desarrollo de propuestas de intervención individualizadas (PII).
4. Elaboración del sistema de **monitorización y seguimiento del programa**:
  - Sesiones de evaluación y coordinación con el equipo educativo
5. Elaboración de **instrumentos de evaluación del desarrollo competencial.**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### 4.2.6. El análisis de datos y la triangulación

En este trabajo hemos contado con varias fuentes de información concretadas en instrumentos y momentos para objetivos de investigación diferentes.

Vamos a tratar de clarificar aquí dicha relación entre los instrumentos, los informantes, y las pruebas y estadísticos utilizados en combinación mixta que hemos usado para concretar los resultados que se explicarán posteriormente.

Siguiendo el diseño de investigación mixto se ha realizado un análisis **cualitativo y cuantitativo**. Así, podemos definir dicho análisis como un proceso ecléctico (concilia diversas perspectivas) y sistemático (véase figura 7).

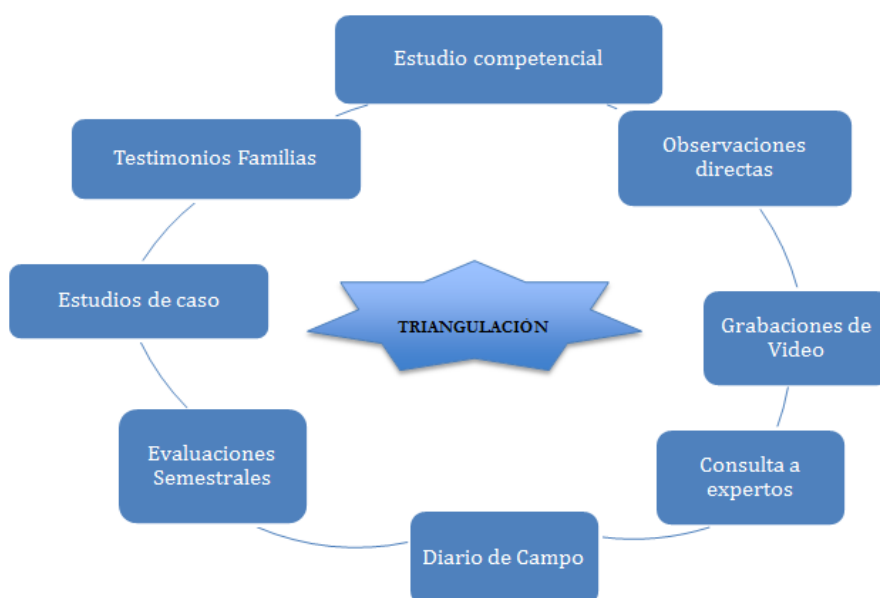


Figura 7. Modelo de triangulación desarrollado a partir de los instrumentos del estudio

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Asimismo, más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, construimos nuestro propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos, así como, una mejor adaptabilidad en la elaboración de las conclusiones (Corbetta, 2003). En este sentido, el análisis de los datos no es pues predeterminado; esto significa que se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados.

#### 4.2.6.a Análisis de datos y triangulación para resultados sobre el desarrollo competencial

##### *Resultados sobre el desarrollo de competencias*

En esta parte del informe de resultados se desarrollan varias tareas en momentos diferentes, concretamente, por este orden:

1. Una **valoración inicial del nivel de desarrollo competencial** que pueda servirnos de soporte para elaborar *posibles agrupamientos*. En este sentido, dadas las características de nuestro colectivo utilizaremos instrumentos de observación basados en los criterios de evaluación de los programas de adecuación del Currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial de la Consejería de Educación de Murcia.
2. Un estudio comparado de la evaluación inicial y final de las competencias estudiadas.
3. El diario de campo como instrumento fundamental
4. Evaluaciones semestrales con el equipo educativo
5. Consulta a expertos de modo discrecional y por eventos de interés
6. EL cuestionario de valoración de la autonomía

En resumen, podemos aclarar las diferentes fuentes y momentos del uso de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

estos instrumentos en la siguiente tabla 21:

Tabla 21. Resumen de triangulación para la relación entre competencias

<b>Analizar el modelo competencial: la relación entre las competencias</b>			
<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Momento</b>	<b>Dimensión de estudio</b>
Estudio competencial antes y después CVNC	Equipo educativo de valoración	Inicial 2014 Final 2016	Crecimiento o decrecimiento. H1-Existe Crecimiento competencias tras vivencia TP-DOWN Correlación de puntuaciones competenciales. H2- Existe correlación positiva dos a dos Relación cuantitativa entre competencias
Diario de Campo	Observaciones directas	Por sesión	Relación cualitativa entre competencias. Dificultades en las tareas para los sujetos Logros en las tareas
Evaluaciones semestrales	Equipo educativo	Fin de semestre	Relación cualitativa entre competencias. Dificultades en las tareas para los sujetos Logros en las tareas
Consulta a expertos	Especialista Teatro Pedagógico	Eventualmente según necesidad	Relación cualitativa entre competencias. Dificultades en las tareas para los sujetos Logros en las tareas
Valoración del autonomía CVAP	Familia y educadores	Final	Relación cualitativa entre competencias. Dificultades en las tareas para los sujetos Logros en las tareas

#### 4.2.6.b Datos y triangulación para el análisis DAFO

Para la valoración del programa se realizó un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) y se han usado con instrumentos caso todos los usados estos años en la investigación. Así se fue usado el estudio competencial que nos ayuda a comprender las competencias y las diferentes actividades y tareas, el diario de campo (como instrumento fundamental para detectar en el camino las dificultades y los retos), las evaluaciones semestrales, la valoración de la autonomía y los cuestionarios de satisfacción. Se resumen en la siguiente tabla 22 los instrumentos momentos y agentes utilizados

Tabla 22. Resumen de triangulación para el análisis DAFO

<b>Analizar el desarrollo del programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down. (Para DAFO)</b>			
<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Momento</b>	<b>Dimensión de estudio</b>
Estudio competencial CVNC	Equipo educativo de valoración	Inicial 2014 Final 2016	Puntos fuertes Puestos débiles Oportunidades de éxito Riesgos de fracaso

206

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

<b>Analizar el desarrollo del programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down. (Para DAFO)</b>			
<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Momento</b>	<b>Dimensión de estudio</b>
Diario de Campo	Observaciones directas	Por sesión	Puntos fuertes Puestos débiles Oportunidades de éxito Riesgos de fracaso
Diario de Campo	Testimonios de familias	Discrecionalmente por sesión	Puntos fuertes Puestos débiles Oportunidades de éxito Riesgos de fracaso
Evaluaciones semestrales	Equipo educativo	Fin de semestre	Evolución de cada sujeto
Valoración de la autonomía CVAP	Familia y educadores	Inicial y final	Evolución de cada sujeto
Cuestionario de satisfacción participantes CSP	Sujetos	final	Puntos fuertes Puestos débiles Oportunidades de éxito Riesgos de fracaso

#### 4.2.6.c Datos y triangulación para la eficacia

Para la eficacia básicamente contrastamos un estudio de medias repetido pre post con la observación directa recogida en el diario de campo. Prueba de **comparación de dos medias observadas para diseños de medidas repetidas**. En primer lugar valoraremos a la luz de los resultados de la evaluación competencial inicial y final si la variación de las puntuaciones competenciales están o no relacionadas. Tomaremos como Hipótesis a contrastar que no existe relación entre las dos variables , es decir que:

$$H_0: \check{Y} \approx 0$$

Donde  $Y = (x_2 - x_1)$

X2: valor competencial momento 2, final.

X1: valor competencial momento 1, inicial.

Este estudio se realizó para las competencias motriz, expresiva, social, artística y productiva mostrando en la tabla 23 la triangulación resumida para el estudio de la eficacia.

- **Valoración de la evolución competencial grupal.** Valoraremos las competencias entre sí, tomadas como valores grupales y, posteriormente, el

207

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



diferencial grupal para ver cómo funcionan las competencias en el modelo.

- **Valoración de la evolución de cada sujeto**, mediante una descripción por gráfica radial.
- **Estudio correlacional intercompetencial**. Estudio de correlaciones dos a dos de las competencias estudiadas.
- **Análisis de la correlación entre la autonomía y las competencias** del TP.
- **Análisis de los factores de influencia de las competencias**, para analizar cuáles son las competencias de mayor impacto en el sujeto.
- **Gráficas de dispersión de las correlaciones con la autonomía**, para valorar su correlación.

Tabla 23. Resumen de triangulación para estudio de eficacia

<b>Estudiar eficacia del Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down: Hipótesis 3 [crecimiento significativo de las competencias]</b>			
Instrumento	Informante	Momento	Dimensión de estudio
Estudio competencial <b>H3:</b> crecimiento significativo de las competencias <b>CVNC</b>	Equipo educativo de valoración	Inicial 2014 Final 2016	Se estudia cuantitativamente que cada crecimiento competencial no es azaroso y es significativo
Diario de Campo	Observaciones directas de la investigadora	Por sesión, eventualmente, por episodios	Se observa como los sujetos transfieren aprendizajes a rutinas y clima del día
Valoración de la evolución competencial grupal.	Equipo educativo de valoración	Inicial 2014 Final 2016	Se estudia cuantitativamente que cada crecimiento competencial no es azaroso y es significativo
Valoración de la evolución de cada sujeto,			
Análisis de la correlación entre la autonomía y las competencias			
Análisis de los factores de influencia de las competencias			
Gráficas de dispersión de las correlaciones con la autonomía			

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### 4.2.6.d Estudio de caso

**Estudio de los posibles efectos del Teatro Pedagógico** en los sujetos objeto de estudio: estudios de caso. Los instrumentos utilizados en esta tercera fase fueron los que a continuación se describen en la tabla 24:

**Estudio de casos:** este análisis nos informa sobre los efectos de la intervención en sujetos únicos, contrastando la posible evolución que se haya dado en el desarrollo competencial de cada sujeto objeto de estudio. En nuestra investigación el estudio se realizó a **3 casos** concretos, a quienes se efectuó un seguimiento individualizado durante el tiempo de duración de la intervención.

Tabla 24. Resumen de triangulación para estudio de caso

<b>Estudiar los efectos Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down: Estudios de caso</b>			
Instrumento	Informante	Momento	Dimensión de estudio
Diario de Campo	Observaciones directas de la investigadora sobre cada caso	Por sesión, eventualmente, por episodios	Se observa como los sujetos transfieren aprendizajes a rutinas y clima del día
Evaluaciones semestrales	Equipo educativo		Evolución de cada sujeto
Videograbaciones	Equipo educativo	Eventualmente por sesión	Evolución de cada sujeto
Niveles competenciales CVNC	Investigadora	Antes y después	Evolución de cada sujeto
Valoración del autonomía CVAP	Familia y educadores	Antes y después	Evolución de cada sujeto

## 5. RESULTADOS

### 5.1. RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

#### 5.1.1. Valoración inicial del nivel de desarrollo competencial individual

Esta evaluación inicial consiste en realizar una valoración de cada individuo y sus niveles competenciales. Para ello se grabó una sesión cerrada que posteriormente fue valorada con el equipo de trabajo. Como explicamos en el capítulo de metodología, la documentación videográfica es un instrumento indispensable para percibir, analizar y valorar situaciones, matices, gestos, miradas, construcciones, reacciones de confort o discomfort, conductas y acciones desde las que podemos inferir el *grado de competencia en relación a la tarea*. Por ello, realizamos una actividad escénica sencilla pero dotada de todos los requisitos básicos para la observación. Se trata de una actividad grupal muy común en el trabajo escénico, de entradas y salidas a escena (espacio escénico pedagógico), realizando trayectorias específicas con patrones expresivos.

Esto nos permitió valorar comparativamente, en relación al grupo, un conjunto de descriptores competenciales por categorías y extraer un “valor ordinal” referente, como ya comentábamos en la metodología de la investigación.

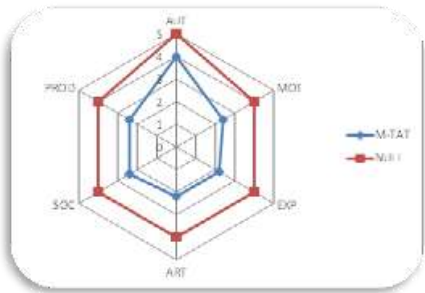
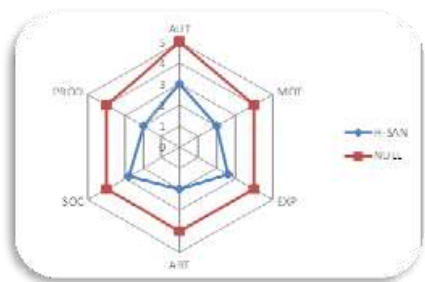
Asimismo, también nos permitió poder presentar los resultados en una gráfica radial de desarrollo. Dado el carácter cualitativo de las acciones, de difícil objetivación, la estimación de los valores, definida en el capítulo 3, se realizó con una escala de valoración ordinal utilizando como cuantificador el criterio de frecuencia de éxito (siempre, frecuentemente, alguna vez, nunca). Así la gradación de la escala se estimó en valores sobre 4. De este modo, cuanto más alejado esté el polígono radial y se aproxime a la línea de máximos (línea representada en color rojo), mayor será el desarrollo competencial del sujeto en cuestión y, por tanto, mayor nivel de competencia será el que este tenga.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

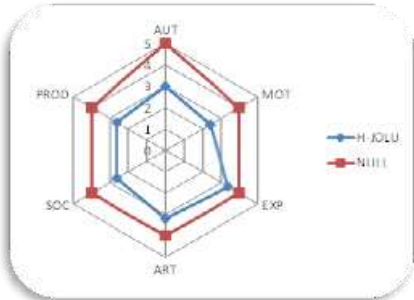
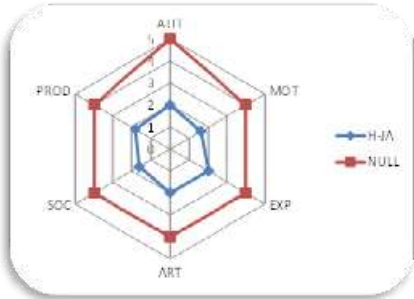
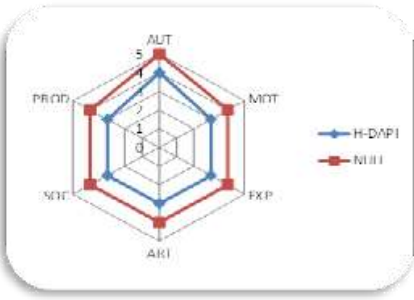
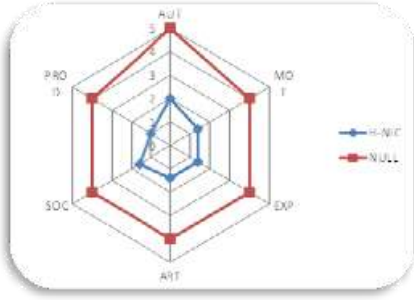
La recogida literal de los datos, fue tratada con el programa *Excel*, el cual nos permitió reflejar las gráficas radiales que a continuación comentaremos. Los datos parciales completos pueden consultarse en las páginas 235 a 241 de esta tesis.

A continuación presentamos en la tabla 25 los resultados de la valoración inicial de las competencias con su valoración general para cada uno de los sujetos. Las gráficas radiales nos permiten comparar datos, tal como puede observarse, el lugar en que se encuentra cada sujeto para cada una de las competencias expresadas en siglas por fuera del polígono.

Tabla 25. Valoración inicial general del desarrollo competencial de cada sujeto y su representación gráfica

VALORACIÓN INICIAL DEL DESARROLLO COMPETENCIAL	
GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>M-TAT</b></p> <p>M-TAT tiene un nivel de autonomía suficiente (4), lo que en comparación con el resto de sus niveles competenciales hace que esta diferencia correlativa sea significativa, al estar dichos niveles en el valor medio estandarizado y no por encima de éste, como sería lo esperado dado su grado de autonomía.</p>
	<p><b>H-SAN</b></p> <p>Observamos que H-SAN tiene un nivel de autonomía medio. Sin embargo, su competencia motriz, artística y productiva, presentan valores bajos, a diferencia de su competencia social y expresiva cuyo nivel es más alto.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>M-JOLU</b></p> <p>El grado de autonomía de M-JOLU es medio, por lo que necesita apoyo pero no de manera constante. En cuanto a sus niveles competenciales, M-JOLU manifiesta valores significativamente altos en las competencias más relacionadas con el trabajo escénico, es decir, con la competencia expresiva, artística y productiva. Por el contrario, su competencia motriz es baja en relación con las demás y su competencia social se puede considerar tiene valores normalizados.</p>
	<p><b>H-JA</b></p> <p>El nivel competencial de H-JA en general es bajo, necesitando apoyo la mayor parte de las veces para el desarrollo de las actividades en sala, siendo, por tanto, la intensidad de la ayuda en la mediación de su aprendizaje alta.</p>
	<p><b>H-DAPI</b></p> <p>Los valores competenciales de H-DAPI son muy equitativos, mostrando una clara correspondencia entre el grado de autonomía y su nivel competencial.</p>
	<p><b>H-NIC</b></p> <p>H-NIC presenta unos niveles competenciales por debajo de la media, muestra de ello son las bajas puntuaciones que presenta en todas las competencias. Asimismo, su nivel de autonomía (2) hace que H-NIC precise de apoyo constante en las actividades que se realizan en sala, siendo, por tanto, la intensidad de la ayuda alta.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

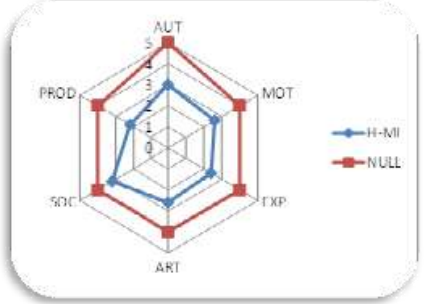
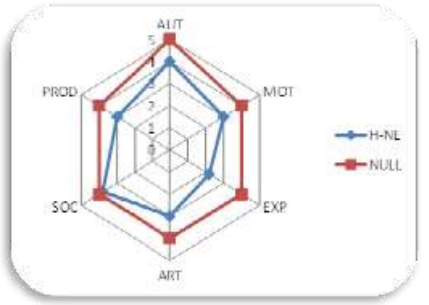
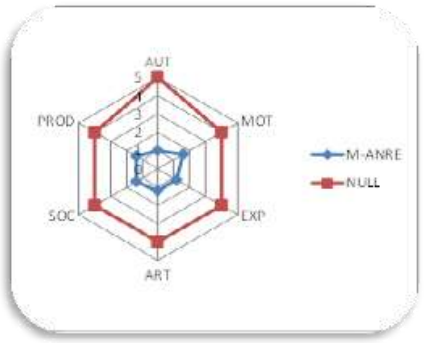
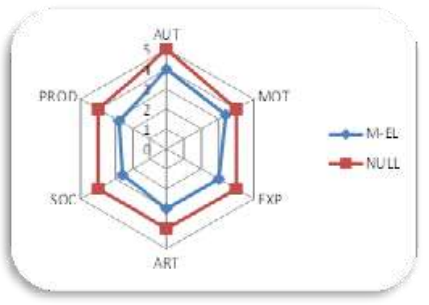
30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>H-MI</b></p> <p>El nivel de autonomía de H-MI es medio (AUT=3), lo que implica la necesidad de apoyo en la ejecución de las actividades, aunque no de manera constante, sólo cuando lo precisa. Observamos que sus competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) y artística (ART) manifiestan el mismo desarrollo, a diferencia de su competencia social (SOC) cuyo valor es alto.</p>
	<p><b>H-NE</b></p> <p>H-NE manifiesta un nivel de autonomía alto (AUT=4), al igual que su competencia motriz cuyo marcador alcanza la máxima puntuación (MOT=4). En cuanto a las competencias motriz (MOT), artística (ART) y productiva (PRO) observamos que sus niveles tienen el mismo desarrollo, al contrario que su competencia expresiva (EXP) que en comparación con el resto tiene un valor relativamente bajo.</p>
	<p><b>M-ANRE</b></p> <p>Los niveles competenciales de M-ANRE son significativamente bajos, mostrando una clara correspondencia con su autonomía (AUT=1). Sin embargo, observamos que su competencia motriz (CM=2) está dentro de los parámetros que definen la media (MOT=2), lo que explica que no tiene dificultades de cormobilidad motriz y si en parámetros de conducta y comportamiento.</p>
	<p><b>M-EL</b></p> <p>En la gráfica de M-EL observamos un alto nivel de autonomía (AUT=4), así como una alta puntuación en su competencia motriz (MOT). Sin embargo, el nivel de desarrollo de la competencia social (SOC) es más bajo que en el resto (EXP, ART, PROD), lo que demuestra que la variable conductual-comportamental incide directamente en el adecuado desarrollo de la misma.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

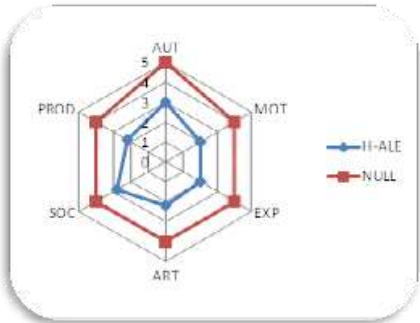
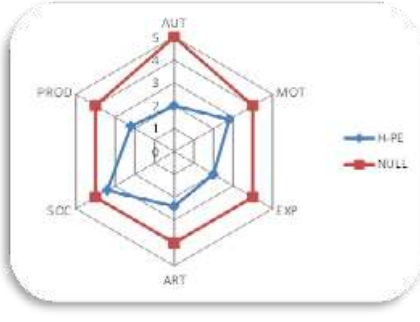
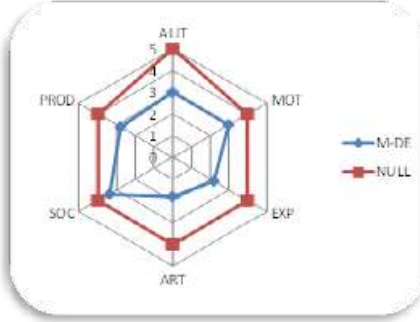
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>M-JES</b></p> <p>A pesar de su bajo nivel de autonomía (AUT=2) el desarrollo de las competencias motriz, expresiva y social de M-JES puntúa dentro de los parámetros que se ajustan a la media (SOC-EXP-MOT=2). Las competencias artística (ART) y productiva (PROD) no distan mucho de esta puntuación, por lo que M-JES con una mediación de alta intensidad en su aprendizaje puede potenciar sus niveles de desarrollo.</p>
	<p><b>M-SON</b></p> <p>M-SON manifiesta unos niveles competenciales significativamente altos lo que se corresponde con su grado de autonomía (AUT=4). Sin embargo, la puntuación de la competencia expresiva, en comparación con el resto, es más baja (EXP=2,5).</p>
	<p><b>M-SAR</b></p> <p>Comprobamos en la grafica de M-SAR la relación directa que existe entre competencia social (SOC), autonomía (AUT), así como, la relación de éstas con las competencias motriz (MO), expresiva (EXP), productiva (PROD) y artística (ART). La relevante relación entre la competencia social (SOC) y la autonomía (AUT) viene a reforzar la premisa de la relación directa y dinámica entre ambas manteniéndose una correlación de bidireccionalidad. Característica que se observa en todos los sujetos en los que las puntuaciones entre competencia social y autonomía se presentan altas e iguales.</p>
	<p><b>M-MER</b></p> <p>Observamos en la gráfica que la competencia social (SOC) es la que más nivel de desarrollo tiene en M-MER mostrándose en una línea de complementariedad las competencias motriz (MOT) y productiva (PRO), que contrarresta la bajada en las puntuaciones de las competencias artística (ART) y expresiva (EXP). El equilibrio y la complementariedad de las competencias provoca un efecto de refuerzo en la autonomía que le hace puntuar en los mismos parámetros que la competencia productiva (PRO), artística (ART) y social (SOC). Vemos una vez más que la</p>

214

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>

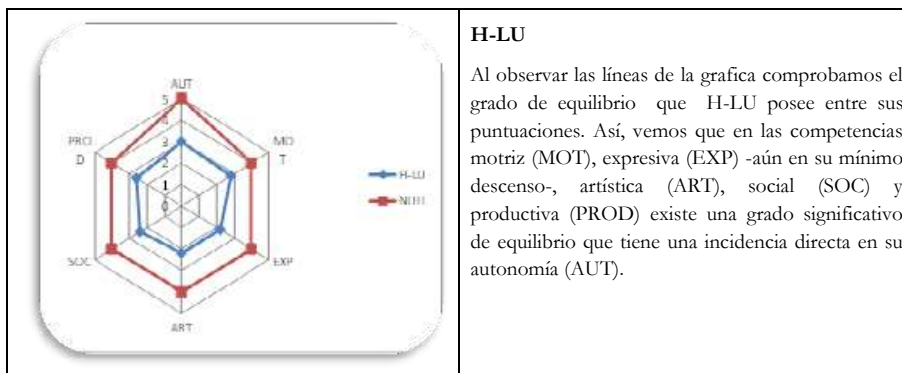
GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p>competencia social (SOC) está directamente relacionada con la autonomía (AUT).</p> <p><b>H-ALE</b></p> <p>Lo más significativo de H-ALE es la correlación que existe entre su competencia social (SOC) y la autonomía (AUT), lo que facilita un desarrollo más estable de las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) y artística (ART). Se aprecia, por tanto, que la gestión en habilidades sociales produce una relación directa con la autonomía de H-ALE que asimismo incide significativamente en las restantes competencias paliando de forma notable sus dificultades en las competencias motriz, expresiva y artística.</p>
	<p><b>H-PE</b></p> <p>H-PE, muestra una relación directa entre las competencias motriz (MOT), productiva (PRO), artística (ART) y social (SOC) contrarrestando con su autonomía (AUT) y la competencia expresiva (EXP) que viene explicada por variables más relacionadas con sus dificultades en la comunicación verbal y con sus dificultades en la iniciativa. Quedando establecidas las interrelaciones entre las competencias motriz, artística, productiva y social que le favorecen para resolver sus bajas puntuaciones en la competencia expresiva y la autonomía.</p>
	<p><b>M-DE</b></p> <p>Podemos comprobar que en M-DE, la competencia social destaca sobre las demás, mostrando una cierta correlación dinámica entre las competencias social (SOC), motriz (MOT), productiva (PROD) y la autonomía (AUT). Destacar que las competencias artística (ART) y expresiva (EXP), no muestran una relación significativa en esta gráfica con la autonomía. Podríamos concluir que la característica que define en términos de manejo competencial a M-DE es su gran habilidad en la gestión de la competencia social.</p>

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>



	<p><b>M-IN</b></p> <p>M-IN, muestra una gestión equilibrada en las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP), social (SOC) y un despunte en las competencias artística (ART) y productiva (PROD) que vendría a justificar la correlación entre éstas. No mostrando una relevancia significativa entre las competencias motriz, expresiva, social con la autonomía, pero si de manera significativa en la productiva y artística.</p>
	<p><b>H-DABA</b></p> <p>Los más significativo en la grafica de H-DABA es su elevada competencia social (SOC). Es significativo destacar que el hecho de mantenerse en puntuaciones bajas en las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) y artística (ART), no incide en su competencia productiva (PROD) que se desmarca tímidamente de las anteriores. Su baja puntuación en autonomía (AUT) queda contrarrestada por su alta puntuación en la competencia social (SOC).</p>
	<p><b>H-SERG</b></p> <p>En la gráfica de H-SERG, se aprecia un repunte en su competencia motriz (MOT) elemento que viene a reforzar su puntuación en autonomía (AUT) y las correlativas armónicas puntuaciones en el resto de competencias. Asimismo, hay un despunte significativo en la competencia social (SOC) definiéndose una clara equivalencia entre las competencias motriz (MOT) y social (SOC) y su autonomía (AUT).</p>
	<p><b>H-ROD</b></p> <p>Podemos comprobar como H-ROD mantiene una constante en las puntuaciones que se corresponden a las competencias expresiva (EXP), social (SOC) y productiva (PROD). La competencia artística (ART) y la motriz (MOT) tienen puntuaciones bajas, está última efecto directo de su medicación, pero no por ello se ve afectada su autonomía, relativamente alta en relación al resto.</p>

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO  UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>



### H-LU

Al observar las líneas de la grafica comprobamos el grado de equilibrio que H-LU posee entre sus puntuaciones. Así, vemos que en las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) -aún en su mínimo descenso-, artística (ART), social (SOC) y productiva (PROD) existe un grado significativo de equilibrio que tiene una incidencia directa en su autonomía (AUT).

Como hemos podido comprobar las competencias implicadas en el modelo de intervención nos permiten efectuar una valoración general de los sujetos-participantes, describiendo el grado de desarrollo competencial en el que se encuentran.

Pues como hemos podido experimentar en el proceso de descripción de esta valoración inicial podemos comprobar que:

1. La representación radial nos permite identificar con rapidez el sujeto a quién valoramos. Además, nos posibilita estimar qué vértice de la radial tiene más o menos desplazado de la zona de desarrollo maximal.
2. La caracterización sencilla que hemos realizado dota de contenido descriptivo de cada uno de los sujetos.
3. Y, efectivamente, éstas gráficas son ilustradoras del grado de desarrollo competencial de la población objeto de estudio.

Además esta valoración inicial nos permitió agrupar a los/as participantes por niveles de desarrollo competencial. Fundamentalmente, comprobamos la utilidad de clasificar al grupo en función de su capacidad y rendimiento competencial.

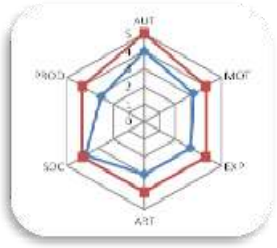
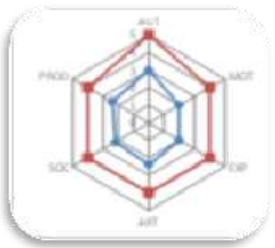
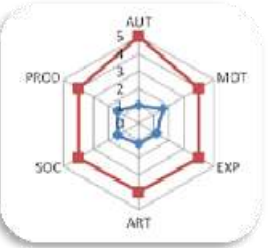
### 5.1.2. Agrupamientos

A continuación presentamos en la tabla 26 siguiente la clasificación competencial de la población objeto de nuestro estudio organizada en función de si han alcanzado un nivel alto, medio o bajo en las diferentes competencias.

217

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 26. Clasificación competencial de los sujetos y su representación gráfica

TABLA DE CLASIFICACIÓN COMPETENCIAL		
ALTO	MEDIO	BAJO
		
DESCRIPCIÓN COMPETENCIAL ALTA	DESCRIPCIÓN COMPETENCIAL MEDIA	DESCRIPCIÓN COMPETENCIAL BAJA
Un sujeto tiene un <i>nivel competencial alto</i> cuando éste es capaz de ejecutar la actividad que se le propone con el mínimo apoyo, siendo la intensidad de la mediación en su aprendizaje baja.	Un sujeto tiene un <i>nivel competencial medio</i> cuando éste, en algún momento, precisa de apoyo para la ejecución de la actividad que se le propone, siendo la intensidad de la mediación en su aprendizaje media.	Un sujeto tiene un <i>nivel competencial bajo</i> cuando requiere de apoyo constante, siendo la intensidad de la mediación en su aprendizaje alta.
SUJETOS NIVEL COMPETENCIAL ALTO	SUJETOS NIVEL COMPETENCIAL MEDIO	SUJETOS NIVEL COMPETENCIAL BAJO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- M-EL</li> <li>- M-SON</li> <li>- M-SA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- M-TAT</li> <li>- H-SAN</li> <li>- H-JOLU</li> <li>- H-DAPI</li> <li>- H-MI</li> <li>- H-NE</li> <li>- H-MER</li> <li>- H-ALE</li> <li>- M-DES</li> <li>- M-IN</li> <li>- H-DAB</li> <li>- H-SER</li> <li>- H-ROD</li> <li>- H-LU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- H-JA</li> <li>- H-NIC</li> <li>- M-ANRE</li> <li>- M-JES</li> <li>- H-PE</li> </ul>

### 5.1.3. Valoración de la evolución competencial grupal

La siguiente tabla 27 corresponde a la valoración de la evolución competencial del grupo. En ella se pueden apreciar los cambios producidos en cada una de las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

competencias trabajadas durante los dos años de intervención que ha durado el estudio.

Tabla 27. Evolución competencial del grupo en dos momentos diferentes

CRECIMIENTO COMPETENCIAL GRUPAL	2014		2016		VALORACIÓN GRUPAL	
	SUMA GRUPAL	SUMA DE MEDIAS	SUMA GRUPAL	SUMA DE MEDIAS	DIFERENCIAL	TASA DE VARIACIÓN
AUTONOMÍA		66		72,5		6,5
C. MOTRIZ	273	54,6	297	59,4	24	8,8%
C. EXPRESIVA	253	50,6	278,5	55,7	25,5	10,1%
C. ARTÍSTICA	260	52	276	55,2	16	6,15%
C. SOCIAL	308	61,6	350,5	70,01	42,5	13,8%
C. PRODUCTIVA	261	52,2	273,5	54,7	12,5	4,8%

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, comprobamos que:

- Los *indicadores son estables*; es decir podemos ver que existe poca variación entre las observaciones de 2014 y 2016. Es decir, las tasas de variaciones competenciales (tomadas para el grupo completo) oscilan entre su mínima variación de 4,79% para la competencia productiva y el 13,8 % de variación máxima para la competencia social. Así, el rango de variabilidad es de un 9%, lo que explica que los valores sean estables. Estos resultados los discutiremos más adelante, pero parece propio en esta población que su desarrollo evolutivo sea más lento.
- *La competencia social presenta el máximo crecimiento*. Con un 13,8% de tasa de variación, es la competencia que en estos dos años el grupo ha parecido mejorar de manera más notable. Así, entendemos que este aumento sea tan significativo por los principios didácticos en los que se sustenta el Teatro Pedagógico. En este sentido, inferimos que la mejora de la competencia social viene dada por la cohesión grupal generada y el fomento de otros aspectos no cognitivos, pero muy valorados en el ámbito social, como son el respeto, la aceptación de los demás, el consenso, la colaboración, la ayuda mutua, la responsabilidad individual, y mayores niveles de autoestima y valoración personal. Consideramos, por tanto, que el crecimiento positivo de la competencia social viene expresado y es reflejo del crecimiento de los/as

219

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

participantes como grupo consolidado; afirmación estrechamente relacionada con la motivación personal del sujeto hacia la actividad y, por ende, hacia el aprendizaje.

- *La autonomía aumenta.* Para movernos en estas comparaciones, el valor cuantitativo de la autonomía ha sido extraído de un cuestionario realizado a las familias, donde la escala utilizada puntúa sobre 5, en lugar de sobre 4 como la que ha sido utilizada para valorar las competencias. Por ello, su relación con éstas se estudiará mediante un análisis correlacional, por un lado; y mediante un análisis específico, por otro, a fin de analizar la variación de la autonomía en relación con las competencias del modelo. Sin embargo, conforme a estos datos podemos decir que *la autonomía ha crecido*, fluctuando sus valores de un 66 como suma de medias grupal, a un 72'5.
- *Las competencias productivas y artísticas evolucionan menos.* Se entiende el menor crecimiento en las competencias productiva (4,8%) y artística (6,15%) por la complejidad que implican, ya que requieren de un nivel de competencia en rendimiento, capacidad y autonomía alto. Así, en nuestro modelo, la competencia productiva está relacionada directamente con la artística (ver estudio correlacional), ambas vinculadas con los paradigmas tanto técnicos como teóricos y estético-plásticos de los diferentes estilos y géneros expresivos en los que se han desarrollado las artes escénicas, en general, y el teatro físico o corporal, en particular. Todo esto desde un enorme y complejo entramado conceptual y técnico, y desde unos procesos de entrenamiento y aprendizaje determinados por la experiencias previas, así como, por las emociones, los afectos, los deseos, las necesidades y las motivaciones, que convierten los procesos productivos y artísticos en sistemas dinámicos. Dicha complejidad viene a justificar, por tanto, la baja evolución de los/as participantes en estas competencias. Aun así comprobamos que, tanto la competencia artística como la productiva han crecido.
- *Las competencias expresiva y motriz progresan de manera significativa.* Las tasas de variación entre la competencia expresiva y la motriz mantienen un

220

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

crecimiento de desarrollo similar (8,8 % y 10,1% respectivamente), pudiéndose establecer un línea clara de correlación, que también estudiaremos. Así, estimamos que cuanto más capacidad motriz posee el sujeto mayores capacidades expresivas podrá adquirir a la hora de construir patrones motrices, con el incremento que esto proporciona a la praxis comunicativa.

A modo de conclusión, consideramos necesario realizar un estudio correlacional entre las competencias para analizar y discutir como se afectan éstas entre sí. Pero antes de presentar dicho estudio, veremos una valoración de la evolución de cada sujeto.

#### 5.1.4. Valoración final de la evolución de cada sujeto

Si bien en la valoración inicial, como ya hemos explicado, utilizamos una actividad escénica sencilla de acción grupal basada en la construcción de patrones expresivos, en esta ocasión, y transcurridos dos años, la actividad de referencia se concretó en el desarrollo de una actividad escénica de creación propia, bajo las directrices de una metodología de trabajo de aprendizaje basada en proyectos (ABP).

Para valorar dicha actividad mantuvimos los mismos indicadores que en la primera observación, con el interés de poder comparar los posibles cambios generados.

Asimismo, es necesario destacar que el nivel de la tarea para la valoración final es más complejo que el inicial. Sin duda comparamos competencias y las competencias son contextuales en su momento y tiempo.

Por ello, utilizamos los mismos indicadores de observación, a pesar de que el contexto de la actividad es más complejo en esta ocasión. El motivo por el cual no podemos usar la misma actividad que hace dos años es porque se llevan trabajando actividades semejantes y más complejas desde entonces. Para valorar su competencia *ahora, debemos poner las competencias a prueba en el contexto de su actual aprendizaje.*

221

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

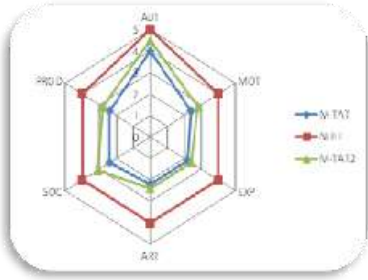
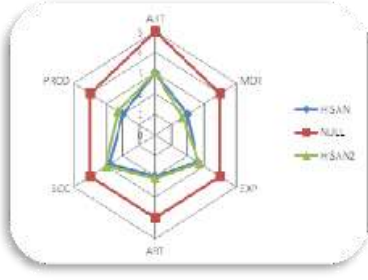
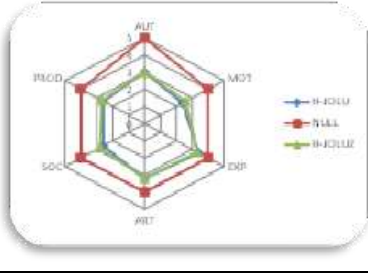
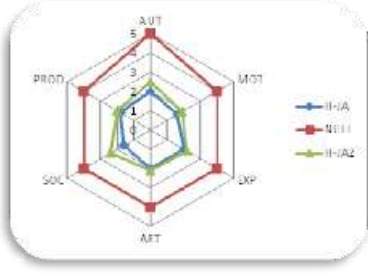
Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

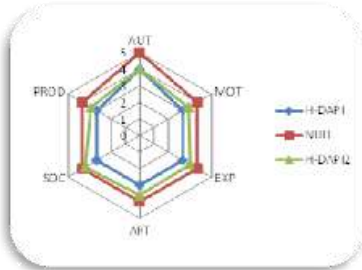
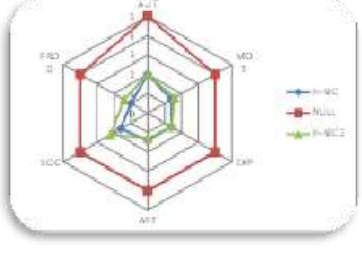
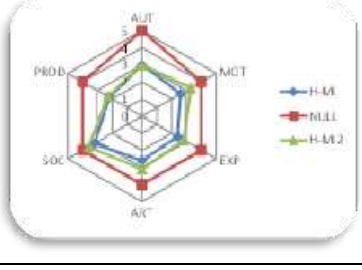
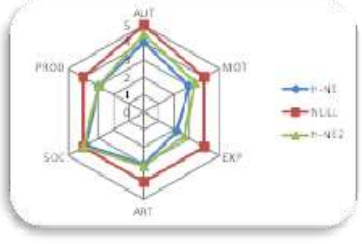
Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, nos encontramos con la siguiente tabla x de resultados de crecimiento individual.

Tabla 28. Crecimiento individual para cada una de las competencias

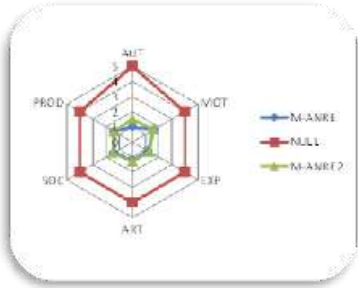
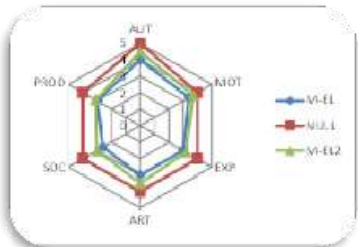
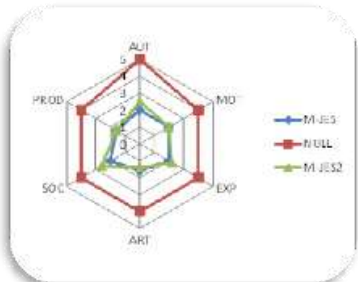
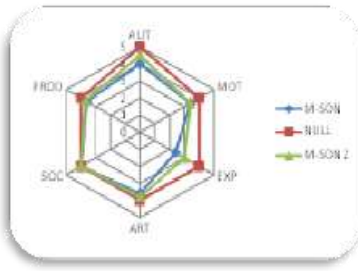
GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>M-TAT</b></p> <p>Observamos en M-TAT un crecimiento significativo en su competencia social (SOC), así como, en las competencias productiva (PRO) y motriz (MOT), con crecimientos homogéneos en sus competencias expresiva (EXP) y artística (ART). Entendemos que estos incrementos vienen dados por la progresiva implicación de M-TAT en las dinámicas programadas en su propuesta de intervención individualizada para el trabajo y entrenamiento en habilidades sociales y en la gestión eficaz de la ansiedad social que padece.</p>
	<p><b>H-SAN</b></p> <p>En la grafica de H-SAN podemos observar una evolución de las competencias social (SOC), productiva (PROD), artística (ART) y expresiva (EXP) manteniéndose estable su autonomía. La bajada en la competencia motriz (MOT) queda justificada por el deterioro que su patología vascular periférica le ha provocado, lo que ha reducido sus posibilidades de movilidad y resistencia. Aún así su implicación en las dinámicas desarrolladas ha mantenido una notable estabilidad competencial.</p>
	<p><b>H-JOLU</b></p> <p>La progresión en las competencias de H-JOLU se mantiene estable. El aspecto más relevante en su evolución competencial ha sido la notable mejora de sus habilidades interpersonales con el grupo, sintiéndose parte importante dentro del mismo. Esta interdependencia positiva ha hecho que H-JOLU haya pasado de rechazar a los/as compañeros/as a apoyar y cooperar con éstos en las actividades programadas.</p>
	<p><b>H-JA</b></p> <p>Comprobamos en H-JA una evolución altamente significativa en competencias en las que su puntuación inicial era baja. La escasa implicación que H-JA manifestaba con el grupo en el trabajo colectivo, afectaba directamente a sus relaciones interpersonales y, por tanto, a su competencia social (SOC). La notable mejora en esta competencia ha hecho que H-JA participe en las dinámicas grupales planteadas, aumentando su rendimiento en las tareas, lo que ha potenciado su sentimiento de ser capaz, favoreciendo una autoimagen positiva del mismo. Un</p>

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMBQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p>sentimiento de competencia que ha hecho que los niveles competenciales de H-JA y su autonomía progresen.</p> <p><b>H-DAPI</b></p> <p>Observamos en H-DAPI una evolución competencial muy significativa, destacando en dicho crecimiento las competencias social (SOC), expresiva (EXP) y artística (ART), así como también, aunque en menor medida, las competencias motriz (MOT) y productiva (PROD). Esta evolución progresiva en todas sus competencias ha hecho que el nivel de competencia de H-DAPI pase de ser un nivel intermedio o medio a ser un nivel de competencia o funcionamiento alto.</p>
	<p>H-NIC mantiene sus niveles competenciales iniciales, destacando que no se haya manifestado deterioro o disminución progresiva en la evolutiva natural de sus competencias. Así, consideramos relevante señalar las peculiaridades cognitivas-conductuales características de su perfil y su dificultad para adaptarse a los cambios. Estos hábitos/rutinas inflexibles o maladaptativos interfieren, en ocasiones, en su funcionamiento en sala manifestándose en forma de retraimiento social. Asimismo, por otra parte, es altamente significativo el desarrollo en su competencia social (SOC), lo que indica una mejora considerable en sus habilidades interpersonales.</p>
	<p><b>H-MI</b></p> <p>Observamos en H-MI una evolución con variaciones significativas y homogéneas en sus competencias motriz (MOT), expresiva (EXP), artística (ART) y social (SOC), manteniéndose estables su competencia productiva (PROD) y la autonomía. Asimismo, aunque H-MI necesite apoyo para el desempeño y ejecución de alguna actividad, la intensidad en la mediación del aprendizaje ha disminuido, progresando sus niveles competenciales.</p>
	<p><b>H-NE</b></p> <p>La evolución de H-NE queda significativamente marcada por el crecimiento de su autonomía (AUT) y por la mejora de sus competencias motriz (MOT) y expresiva (EXP). Asimismo, el resto de competencias se mantienen en los niveles anteriores. Este notable desarrollo competencial ha supuesto el paso de H-NE de un nivel de competencia medio a un nivel de competencia alto.</p>

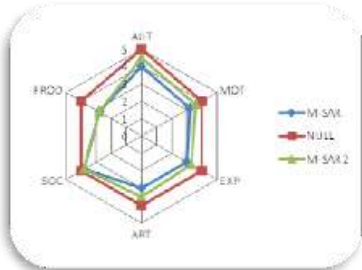
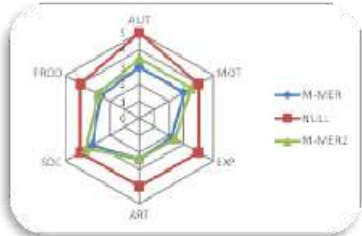
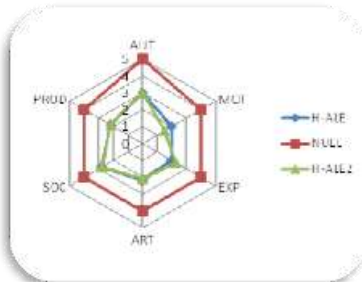
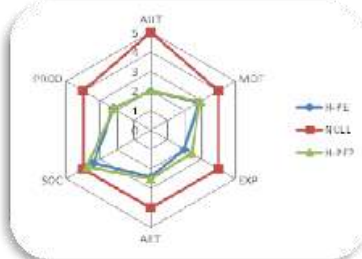
<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMBQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>



GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>M-ANRE</b></p> <p>En la gráfica de M-ANRE comprobamos que sus niveles competenciales iniciales se mantienen, no manifestando evolución significativa alguna en sus competencias. Así, se mantienen sus dificultades en el general de las dimensiones motriz (MOT), expresiva (EXP), artística (ART), social (SOC) y productiva (PROD), ya que su tendencia al aislamiento y su falta de iniciativa genera la necesidad constante de apoyo tanto de los asistentes como de sus compañeros/as. Sin embargo, observamos un pequeño aumento en su autonomía en sala, aunque éste no es muy significativo, dado que la intensidad en la mediación de su aprendizaje continúa siendo alta. Asimismo, es de destacar que H-ANRE ha mostrado un notable incremento en su estado basal (retraining, falta de iniciativa y rechazo a sus iguales) importante si valoramos que sus índices competenciales no han disminuido.</p>
	<p><b>M-EL</b></p> <p>Observamos en M-EL una mejora significativa en su competencia social (SOC), evolución que incide de forma directa en el desarrollo del resto de sus competencias. Así vemos como las competencias motriz, expresiva (EXP) y productiva (PROD) se mantienen, mejorando sus puntuaciones en las competencias artística (ART) y en la autonomía (AUT).</p>
	<p><b>M-JES</b></p> <p>Lo más destacado de los valores de M-JES es la evolución de su competencia social (SOC). Este despunte entendemos que guarda relación con la motivación-implicación de M-JES en el desarrollo de las dinámicas propuestas. Se verifica que la intensidad de los apoyos en la mediación de su aprendizaje ha producido un efecto positivo en sus puntuaciones generales con efecto directo en su autonomía.</p>
	<p><b>M-SON</b></p> <p>M-SON manifiesta una mejora significativa en su competencia expresiva (EXP), competencia cuyo valor inicial era bajo en comparación con el resto de competencias, lo que denota una notable evolución en sus habilidades expresivas. Dicha evolución ha permitido a M-SON disponer de mayor autonomía en la ejecución de la tarea, prescindiendo del apoyo que antes necesitaba. Asimismo, M-SON sigue manteniendo sus elevados niveles competenciales, siendo la competencia motriz (MOT) en la que mayor dificultad presenta, debido a sus dificultades</p>

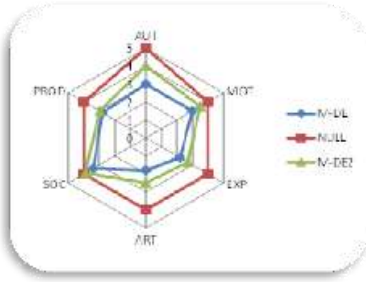
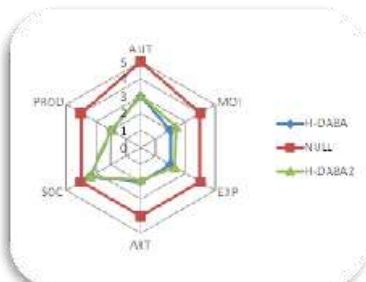
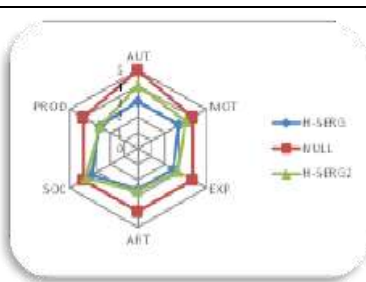

224

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	ortopédicas que le hacen depender de calzado especial, reduciendo su movilidad.
	<p><b>M-SAR</b></p> <p>El avance de M-SAR se expresa en el desarrollo homogéneo de sus puntuaciones iniciales. Así, el progreso manifestado en las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) y artística (ART) se ha visto reflejado en el crecimiento de su autonomía (AUT). Sin embargo, su competencia productiva (PROD) mantiene el mismo valor inicial, siendo éste relativamente bajo (PROD=3) en comparación con el resto de puntuaciones competenciales. Esto podría explicar la dificultad que M-SAR presenta en algunos de sus procesos cognitivos básicos, como por ejemplo la memoria, al no recordar en la ejecución de un ejercicio las premisas dadas o el orden de las mismas, necesitando de apoyos para su realización. A pesar de éste hándicap M-SAR muestra un desarrollo competencial muy significativo.</p>
	<p><b>M-MER</b></p> <p>Observamos en el gráfica de M-MER el alcance de su competencia social (SOC) al grado maximal. El resto de competencias se mantienen en sus niveles iniciales, destacando la evolución de su competencia motriz (MOT). Asimismo, el aumento progresivo de su autonomía (AUT), ha hecho que se disminuyan los apoyos en sala que antes necesitaba para la ejecución de determinadas acciones.</p>
	<p><b>H-ALE</b></p> <p>Observamos la estabilidad en las puntuaciones competenciales de H-ALE. Así, presenta una significativa disminución en la puntuación correspondiente a la competencia motriz (MOT), consideramos que relacionada con el deterioro de su estado general. En este sentido, se continúan manteniendo los apoyos en esta área, centrados principalmente en el control del tono y la postura corporal. No obstante, se observa una estabilidad significativa en el resto de sus valores competenciales, lo que nos indica que ha no manifestado deterioro en el resto de competencias.</p>
	<p><b>H-PE</b></p> <p>H-PE manifiesta unos valores competenciales similares a sus puntuaciones iniciales, produciéndose una mejora significativa en el desarrollo de su competencia expresiva (EXP). Asimismo, observamos que su competencia social ha alcanzado el grado maximal en la gráfica. Sin embargo, en el resto de competencias H-PE no ha manifestado los previsibles deterioros propios de su edad. Así, consideramos que su alta implicación en la dinámicas ha proporcionado a H-PE las herramientas necesarias para minimizar las posibles consecuencias de la etapa evolutiva</p>

225

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	en la que se encuentra (estado físico general, aislamiento social).
	<p><b>M-DE</b></p> <p>Observamos en M-DE una mejora significativa de sus parámetros competenciales. Dicha mejora consideramos que ha incidido de manera notable en el aumento de su autonomía (AUT=4).</p>
	<p><b>M-IN</b></p> <p>A pesar de su lenta evolución y del deterioro cognitivo observado, apreciamos en M-IN que sus competencias avanzan. Así, destacamos el desarrollo manifestado en su competencia social (SOC=3) y en la autonomía (AUT=3,5), determinantes en la evolución de las restantes competencias. De esta manera, la disminución de los apoyos en sala y el sentimiento de pertenencia al grupo ha generado en M-IN la autoconfianza necesaria para sentirse <i>capaz de hacer</i>.</p>
	<p><b>H-DAB</b></p> <p>Se aprecia en H-DAB un desarrollo significativo en su competencia social (SOC=4), alcanzando el grado maximal en la gráfica. Así, esta competencia continúa manteniéndose como uno de los activos más importantes de H-DABA, contrarrestando de forma eficaz su trastorno comunicativo. Paralelamente, el resto de competencias mantienen sus valores iniciales, aumentado el desarrollo motriz y expresivo de H-DABA.</p>
	<p><b>H-SERG</b></p> <p>En la gráfica de H-SERG, destaca el incremento notable de su autonomía (AUT=4). Las competencias motriz (MOT), expresiva (EXP) y social (SOC) han mejorado sus puntuaciones, manteniéndose los niveles competenciales de las competencias artística (ART) y productiva (PROD).</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

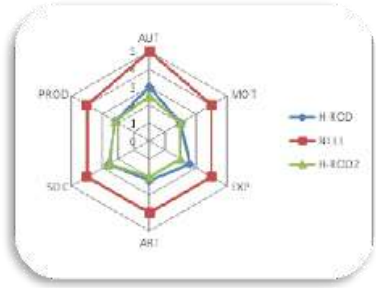
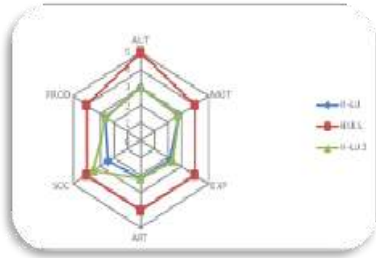
30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

GRÁFICA RADIAL DEL SUJETO	VALORACIÓN GENERAL
	<p><b>H-ROD</b></p> <p>La relevante bajada significativa de la autonomía (AUT=2,5) de H-ROD viene determinada por un aumento progresivo de su estado físico basal y de la necesidad de su abordaje farmacológico, situación que ha aumentado la intensidad de los apoyos en sala. Asimismo, comprobamos que si bien algunas competencias mantienen sus puntuaciones iniciales, otras, en cambio, han manifestado un notable retroceso. Este es el caso de la competencia expresiva (EXP) que ha pasado de tener una puntuación de 3 a tener una puntuación de 2.</p>
	<p><b>H-LU</b></p> <p>Lo más destacable en H-LU ha sido su notable evolución en la competencia social (SOC=4) y su discreta mejora en la competencia expresiva. Asimismo, el resto de competencias mantienen sus valores competenciales iniciales.</p>

Sabemos que las breves notas incluidas en este resumen grupal son sólo una introducción a cada caso y a cada vivencia de estos dos años. Por ello entendemos la necesidad de ampliar este estudio con algunos casos en profundidad que veremos más adelante.

También nos interesó, como ya indicamos, poder comprobar si existían correlaciones entre las diferentes competencias y es el estudio que abordamos en el apartado siguiente.

### 5.1.5. Estudio correlacional entre las competencias

Para realizar el presente estudio hemos recurrido a los datos de las tablas de valoración competencial correspondientes a las medidas individualizadas comentadas en el apartado anterior. Así, nuestro objetivo fue el de estudiar los resultados sobre si las competencias son independientes, se desarrollan de manera aislada; o si, por el contrario, existe algún grado de relación entre ellas.

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 974698</p>	<p>Código de verificación: r/QBMBQBV</p>
<p>Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 30/06/2017 21:34:47</p>
<p>JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:36:41</p>
<p>OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>30/06/2017 21:38:59</p>
<p>ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>19/07/2017 14:50:43</p>

Para ello, a fin de medir la magnitud de la relación entre las competencias procedimos a aplicar una correlación de Pearson, habida cuenta que los datos de los estadísticos no paramétricos nos proporcionaron datos similares (tabla 29):

Tabla 29. Correlaciones competencias iniciales (2014).

TABLA DE CORRELACIONES COMPETENCIALES INICIALES 2014												
	AUT		C. MOT		C. EXP		C. ART		C. SOC		C. PROD	
	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2
<b>AUT</b>	1											
<b>C. MOT</b>	0,704	0,496	1									
<b>C. EXP</b>	0,679	0,461	0,588	0,345	1							
<b>C. ART</b>	0,773	0,598	0,755	0,570	0,759	0,576	1					
<b>C. SOC</b>	0,646	0,417	0,768	0,589	0,459	0,211	0,669	0,447	1			
<b>C. PROD</b>	0,817	0,668	0,898	0,806	0,657	0,431	0,861	0,741	0,742	0,551	1	
<b>Factor Influencia</b>	<b>AUT</b>	2,639	<b>MOT</b>	2,806	<b>EXP</b>	2,024	<b>ART</b>	2,932	<b>SOC</b>	2,215	<b>PROD</b>	3,627

La tabla muestra los resultados correlacionales competencias de la población objeto del estudio en el año 2014. Para ello se valoraron las correlaciones de cada competencia con la autonomía y las correlaciones que se dan entre cada una de las cinco competencias estudiadas. Así, comprobamos que:

- *Todas las correlaciones son positivas*, es decir, no existen relaciones inversas. Las competencias tienen una relación directa, esto es, se complementan.
- *Casi todas las correlaciones son fuertes*. Considerando el  $p < .05$  como referencia límite para etiquetar la correlación de “fuerte”, todas las correlaciones están por encima de esta cifra, salvo la observada entre la competencia social y la expresiva ( $R=0,459$ ) pero, como sabemos, en muchos estudios este índice sería tomado como aceptable para afirmar una correlación interesante.

### 5.1.6. Análisis de la correlación entre la autonomía y las competencias del TP

Los resultados de la correlación entre autonomía y competencias muestran que *la competencia que mayor interrelación tiene con la autonomía es la competencia productiva*

(R=0,817), seguida de la competencia artística (R= 0,773). Esta relación directa implica que al aumentar la autonomía aumenta la competencia productiva, siendo, por tanto, la correlación más fuerte.

Asimismo, la correlación que la competencia social tiene con la autonomía, si la comparamos con las otras competencias, es débil (R= 0,646), siendo la magnitud de la relación entre ambas la más baja de este estudio, aunque no sea del todo baja, dado que su valor está por encima de 0,5. De la misma manera, la correlación entre la competencia expresiva y la autonomía es también baja en comparación con el resto (R= 0,679), lo que significa que la relación de dependencia es menor. Por tanto, conforme a los resultados, *las competencias social y expresiva son las que presentan un grado o fuerza de correlación con la autonomía más débil.*

En cuanto a *la magnitud de la relación de la competencia motriz con la autonomía*, observamos que su coeficiente de correlación (R= 0,704) *es relativamente alto*, por lo que la tendencia de la correlación a la dependencia es mayor.

Por tanto, los resultados muestran que la correlación que existe entre la autonomía y las competencias es positiva, lo que implica que la tendencia de la relación entre las variables es directa, siendo el grado de correlación en unas mayor que en otras.

### 5.1.7. Análisis de los factores de influencia de las competencias

Hemos llamado *Factor de Influencia Competencial*, a la suma de las correlaciones de una competencia con todas las demás. Así, el factor de influencia de la autonomía, por ejemplo, es la suma de las correlaciones de cada competencia con ésta. El factor de influencia, en este caso concreto, es pues un valor que me dice cuanto influye la autonomía en el resto de competencias. En este sentido, en esta primera evaluación competencial, la competencia productiva es la que mayor influencia tiene sobre las competencias. Esto significa, que las personas con

229

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

competencia productiva alta es muy probable que tengan altos el resto de niveles competenciales (motriz, expresivo, social artístico, autonomía).

Así pues, como factor de predicción sobre las competencias (de mayor a menor influencia) tendríamos:

- *Competencia Productiva* (PROD): **3,6** (mayor valor en su suma de correlaciones).
- *Competencia Artística* (ART): 2,9
- *Competencia Motriz* (MOT): 2,8
- *Autonomía* (AUT): 2,6
- *Competencia Social* (SOC): 2,2
- *Competencia Expresiva* (EXP): **2,01** (menor valor en la suma de correlaciones).

Esto nos interesa especialmente porque nos aporta información sobre el modelo teórico de trabajo. En principio, podemos inferir que trabajar en la competencia productiva y artística incide de manera significativa en el resto de competencias. Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que tanto la acción productiva como la actividad artística demandan de una acción globalizada de todas las competencias en acción.

Sin duda queda por preguntarnos si estos resultados de correlación interna entre competencias son casuales, dadas las medias obtenidas en el primer estudio, o si estas relaciones se repiten en valoraciones posteriores. Por ello, es de interés rescatar el mismo cuadro de relaciones realizadas dos años después.

En esta presentación de resultados utilizaremos la tabla de correlaciones competenciales 2016 y la tabla de comparación 2014/2016 (tablas 20 y 31):

230

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 30. Correlaciones competenciales finales (2016)

TABLA CORRELACIONES COMPETENCIALES FINALES 2016												
	AUT		C. MOT		C. EXP		C. ART		C. SOC		C. PROD	
	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2	R	R2
AUT	1											
C. MOT	0,758	0,574	1									
C. EXP	0,732	0,536	0,728	0,530	1							
C. ART	0,763	0,582	0,796	0,634	0,899	0,808	1					
C. SOC	0,683	0,466	0,821	0,674	0,696	0,485	0,692	0,480	1			
C. PROD	0,871	0,758	0,807	0,650	0,817	0,667	0,882	0,777	0,762	0,581	1	
Factor Influencia	AUT	2,915	MOT	3,063	EXP	3,025	ART	3,280	SOC	2,685	PROD	3,648

Tabla 31. Correlaciones competenciales comparativa entre iniciales (2014) y finales (2016)

TABLA DE COMPARACIÓN 2014/2016											
	AUT		C. MOT		C. EXP		C. ART		C. SOC		C. PROD
	R2014	R2016	R2014	R2016	R2014	R2016	R2014	R2016	R2014	R2016	R
AUT	1										
C. MOT	0,704	0,758	1								
C. EXP	0,679	0,732	0,588	0,728	1						
C. ART	0,773	0,763	0,755	0,796	0,759	0,899	1				
C. SOC	0,646	0,683	0,768	0,821	0,459	0,696	0,669	0,692	1		
C. PROD	0,817	0,871	0,898	0,807	0,657	0,817	0,861	0,882	0,742	0,762	1

Como ha podido observarse anteriormente, los resultados obtenidos son bastante significativos. Por lo general, los datos son estables, siendo por tanto el rango de variación entre ellos muy pequeño. Así, observamos que:

- Las competencias que mayor factor de influencia tienen son la competencia productiva y la artística, por este orden. Esto refuerza los modelos de intervención basados en el desarrollo competencial a través de las artes aplicadas.
- La competencia expresiva aumenta su valor de influencia de un 2,024 a un 3,025. Es una variación importante que nos indica que la correlatividad de estas competencias depende de los sujetos y de los momentos de estudio, no pudiendo, por tanto, generalizar. Así, la competencia expresiva antes de iniciarse la actividad de Teatro Pedagógico no tenía una influencia tan fuerte

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



sobre las otras competencias; sin embargo, después de dos años de intervención la competencia expresiva adquiere relevancia y significado.

- *La competencia social*, aunque crece como todas, observamos que *pierde fuerza* relativa como factor de influencia de correlaciones. Esto significa que la incidencia que la intervención ha tenido en la competencia social no la convierte en un factor diferenciador de una mayor o menor competencia escénica.
- *La competencia motriz* es una competencia que ha crecido mucho y, especialmente, la que más; sin embargo, crece con autonomía de las otras competencias. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que en un sujeto no deja de crecer su desarrollo social por ser menos competente en lo motriz, o en lo expresivo. Todo lo contrario, su competencia social puede aumentar o disminuir de manera aislada al desarrollo de las demás competencias.

Por otro lado, **los resultados de la correlación entre autonomía y competencias** muestran que *la competencia que mayor relación tiene con la autonomía sigue siendo la competencia productiva* cuyo resultado, en comparación con la medida anterior, ha aumentado de manera significativa ( $R=0,871$ ). De la misma manera, *la competencia artística continúa teniendo una alta correlación con la autonomía* ( $R=0,763$ ).

Asimismo, a diferencia de la valoración anterior, *el grado de dependencia de la competencia motriz (MOT) con la autonomía (AUT) es significativamente mayor que en la primera valoración*, pasando de un coeficiente de correlación de 0,704 a un coeficiente de 0,758.

Del mismo modo, en esta valoración final, *la competencia expresiva (EXP) también ha variado su valor inicial de correlación con la autonomía, siendo la magnitud de la relación entre ambas más alta* ( $R=0,732$ ).

En cuanto a *la competencia social (SOC)*, ésta *continúa manteniéndose como la competencia que menos interrelación tiene con la autonomía*, aunque el valor que la cuantifica haya aumentado de un 0,646 a un 0,683.

232

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

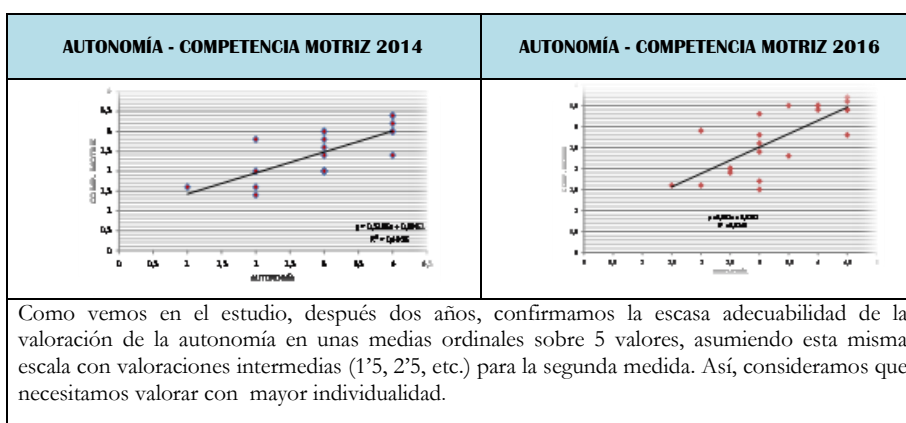
Por lo tanto, conforme a los datos obtenidos en esta valoración final, *la competencia que menor fuerza o grado de correlación tiene con la autonomía es la competencia social (SOC). El resto de competencias tienen mayor proximidad con la autonomía, por lo que la tendencia de la correlación a la dependencia es mayor.*

Con respecto al análisis de **los datos correspondientes a las correlaciones entre competencias**, los resultados constatan que *la competencia que mayor correlación tiene sobre las demás continúa siendo la competencia productiva (PROD) con un factor de influencia de 3,648. Asimismo, en esta valoración final observamos que las competencias artística (ART), motriz (MOT) y expresiva (EXP) han aumentado sus valores de correlación, encontrándose sus magnitudes por encima de 3. Esto confirma un grado de influencia significativo.*

### 5.1.8. Gráficas de dispersión de las correlaciones con la autonomía

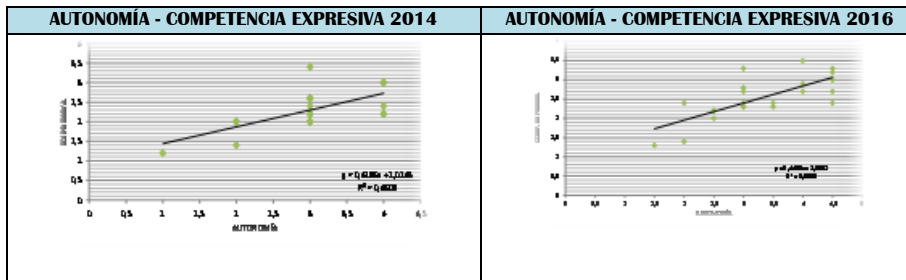
A continuación presentamos la tabla 32 con las gráficas de dispersión correspondientes a las correlaciones de cada una de las competencias del TP con la autonomía. Dichas correlaciones pertenecen a las medidas realizadas en 2014 y 2016.

Tabla 32. Tabla con las gráficas de dispersión de cada una de las competencias con la autonomía

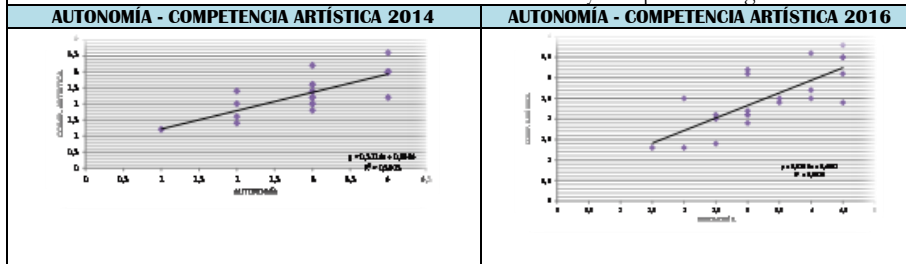


233

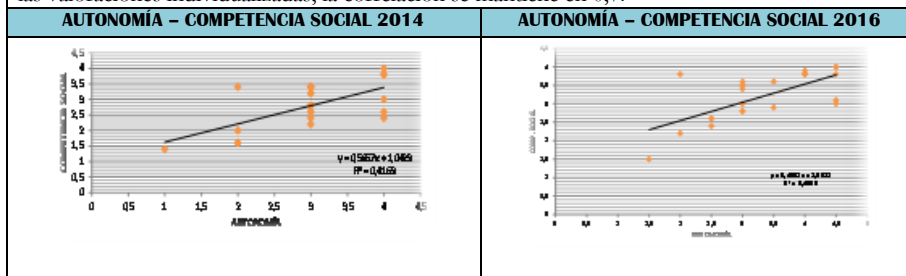
<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



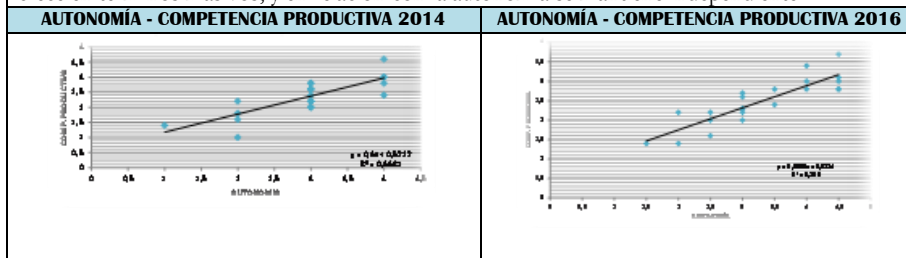
Se observa que las gráficas de dispersión se mueven hacia arriba y hacia la derecha, lo que muestra el crecimiento neto de la relación entre la autonomía y la expresión en general.



La correlación con menos diferencia entre las medidas de 2014 y 2016 se da entre la autonomía y la competencia artística. Es la competencia, por tanto, más estable. Así, aunque hayamos cambiado la escala de medidas para la autonomía añadiendo valores intermedios y mejorando así las valoraciones individualizadas, la correlación se mantiene en 0,7.



La variación de su correlación de 0,64 a 0,68 la mantiene como una relación estable, aunque no tan fuerte como la que mantiene la autonomía con otras competencias. Así, la competencia social crece en términos masivos, y en relación con la autonomía se mantiene independiente.



La competencia productiva es la que mayor variabilidad presenta, oscilando sus valores de un 0,81 a un 0,89. Asimismo, es la competencia que mayor correlación presenta con la autonomía.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**5.1.9. Estudio comparado: evaluación inicial y final de las competencias estudiadas**

Para el estudio comparado vamos a estudiar primero cuantitativamente la significatividad del cambio competencial mediante comparación de medias antes y después (o evaluación pre-post) para cada competencia. Es decir, pretendimos comprobar que las competencias iniciales y finales habían cambiado. Y después los cambios generales a nivel de grupo y luego en cada persona.

**Comparación de dos medidas para diseños de medidas repetidas**

➤ *Comparación de medias pre post para competencia motriz*

Como sabemos se trata de dos medidas, una antes y otra después de un periodo de intervención entre la primera y la segunda medida. Debemos observar la variable diferencia y comprobar como hipótesis nula la aproximación a cero de su estadístico. En la tabla 33 siguiente presentamos los resultados de las puntuaciones sobre competencias motrices de la serie de 22 personas.

Tabla 33. Cálculo del Intervalo de Confianza para diferencias de medias en la competencia motriz

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial
	MOT= $x_1$	MOT-F= $x_2$	dM=Y=( $x_2-x_1$ )
M-TAT	12,0	14,0	2,0
H-SAN	10,0	8,5	-1,5
H-JOLU	12,0	13,0	1,0
H-JA	8,0	9,5	1,5
H-DAPI	15,0	17,0	2,0
H-NIC	7,0	8,0	1,0
H-MI	13,0	16,5	3,5
H-NE	15,0	17,0	2,0
M-ANRE	8,0	8,0	0,0
M-EL	17,0	18,5	1,5
M-JES	10,0	10,0	0,0
M-SON	17,0	17,0	0,0
M-SAR	16,0	18,0	2,0
M-MER	15,0	17,5	2,5
H-ALE	10,0	7,5	-2,5
H-PE	14,0	14,5	0,5
M-DE	15,0	17,5	2,5
M-IN	10,0	11,5	1,5
H-DABA	10,0	12,0	2,0
H-SERG	15,0	17,5	2,5
H-ROD	10,0	10,0	0,0

235

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	MOT= $x_1$	MOT-F= $x_2$	dM=Y=( $x_2-x_1$ )	
H-LU	14,0	14,0	0,0	
		<b>MEDIA</b>	<b>1,1</b>	
		<b>Varianza</b>	<b>1,9</b>	
			$\alpha=0'10$	$\alpha=0'05$
	<b>Student</b>	t (21 g.l.)	1,721	2,08
	Factor de Intervalo		0,295692847	0,29569285
			0,50888739	0,61504112
		Cota Sup	1,6	1,7
		Cota Inf	0,6	0,5
	<b>Intervalo de confianza</b>	<b>IC</b>	<b>[0'6, 1'6]</b>	<b>[0'5, 1'7]</b>
		$t_{ec}$	3,689332024	
		Alfa	unilateral < 0'005	

Podemos ver que la distribución diferencia  $f(x)=y= x_2-x_1$ , considerando un nivel de seguridad del 90%, nos da un intervalo de confianza **[0'6, 1'6]** y **esto no incluye el cero. La diferencia, por tanto, es significativa.** Y aproximando más con un alfa de .005 también sale un intervalo [0'5, 1'7] que excluye el cero para 21 grados de libertad en ambos casos. La diferencia es muy improbablemente casual y tenemos que aceptar la hipótesis alternativa H1: el crecimiento de la competencia motriz no es casual. Y atendiendo al estadístico  $t_{ec}= 3'69$  podemos decir, ante su contraste con la distribución *T-Student* que es una afirmación con una probabilidad de error muy pequeña, por debajo de  $p<.005$ .

**Es decir la competencia motriz ha crecido y no es casual, ha crecido con un valor significativo atendiendo a los parámetros utilizados.**

Lógicamente queda por discutir el conjunto de factores complejos que pueden afectar a esta afirmación. El hecho de que sea o no efecto del trabajo realizado en la sala de teatro pedagógico y sus actividades afines a la competencia motriz está por justificar, nosotros pensamos que sí, y sin duda no únicamente, puesto que el tiempo transcurrido son 2 años y medio y esta no es una situación de control experimental sino de formación, y aquí basta afirmar que la diferencia es significativa.

236

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

➤ *Comparación de medias pre post para competencia expresiva*

Procediendo igualmente para la competencia expresiva, se han valorado cuantitativamente obtenemos la siguiente tabla de distribuciones de puntuaciones iniciales, finales y su función diferencial de estudio (tabla 34).

Tabla 34. Cálculo del Intervalo de Confianza para diferencias de medias en la competencia expresiva

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	EXP	EXP-F	d_Ex	
M-TAT	11	12	1,0	
H-SAN	13	13,5	0,5	
H-JOLU	17	16,5	-0,5	
H-JA	10	11	1,0	
H-DAPI	15	17,5	2,5	
H-NIC	7	7	0,0	
H-MI	12	14	2,0	
H-NE	11	13,5	2,5	
M-ANRE	6	6,5	0,5	
M-EL	15	16	1,0	
M-JES	10	11	1,0	
M-SON	12	15	3,0	
M-SAR	15	16,5	1,5	
M-MER	11	12	1,0	
H-ALE	10	11,5	1,5	
H-PE	10	12	2,0	
M-DE	11	13,5	2,5	
M-IN	10	11,5	1,5	
H-DABA	10	11,5	1,5	
H-SERG	13	14,5	1,5	
H-ROD	13	10	-3,0	
H-LU	11	12	1,0	
		<b>MEDIA</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>
		<b>Varianza</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>
	<b>Student</b>	t	1,721	2,08
	<b>Factor de Intevalo</b>		0,26187966	0,26187966
			0,45069489	0,54470968
		Cota Sup	1,6	1,7
		Cota Inf	0,7	0,6
			$\alpha=0'10$	$\alpha=0'05$
		<b>IC</b>	<b>[0'7, 1'6]</b>	<b>[0'6, 1'7]</b>
		$t_{\alpha c}$	4,42604411	
		Alfa	unilateral < 0'0005	

Nuevamente nos salen intervalos de confianza alejados del cero para 90% de seguridad un [0'7, 1'6], y para 95% un [0'6, 1'7]. Igual que antes, consultando en la distribución T-Student la probabilidad asociada al estadístico resultante  $t_{\alpha c}=4,426$ ,

para 21 grados de libertad, no podemos aceptar la hipótesis nula pues su probabilidad es muy pequeña.

**Por tanto, la competencia expresiva ha crecido y no es casual, ha crecido con un valor significativo atendiendo a los parámetros utilizados.**

Análogamente queda por seguir valorando la relación de este crecimiento con la actividad realizada. Y debemos profundizar en ello

➤ *Comparación de medias pre post para competencia social*

Procediendo igualmente para la competencia social, se han valorado cuantitativamente y obtenemos la siguiente tabla de distribuciones de puntuaciones iniciales, finales y su función diferencial de estudio (tabla 35).

Tabla 35. Cálculo del Intervalo de Confianza para diferencias de medias en la competencia social

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	EXP	EXP-F	d_Ex	
M-TAT	11	12	1,0	
H-SAN	13	13,5	0,5	
H-JOLU	17	16,5	-0,5	
H-JA	10	11	1,0	
H-DAPI	15	17,5	2,5	
H-NIC	7	7	0,0	
H-MI	12	14	2,0	
H-NE	11	13,5	2,5	
M-ANRE	6	6,5	0,5	
M-EL	15	16	1,0	
M-JES	10	11	1,0	
M-SON	12	15	3,0	
M-SAR	15	16,5	1,5	
M-MER	11	12	1,0	
H-ALE	10	11,5	1,5	
H-PE	10	12	2,0	
M-DE	11	13,5	2,5	
M-IN	10	11,5	1,5	
H-DABA	10	11,5	1,5	
H-SERG	13	14,5	1,5	
H-ROD	13	10	-3,0	
H-LU	11	12	1,0	
		<b>MEDIA</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>
		<b>Varianza</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>
	<b>Student</b>	t	1,721	2,08
	Factor de Intevalo		0,26187966	0,26187966

238

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	EXP	EXP-F	d_Exp	
			0,45069489	0,54470968
		Cota Sup	1,6	1,7
		Cota Inf	0,7	0,6
			$\alpha=0^{\circ}10$	$\alpha=0^{\circ}05$
		<b>IC</b>	<b>[0'7, 1'6]</b>	<b>[0'6, 1'7]</b>
		$t_{ec}$	4,42604411	
		Alfa	unilateral < 0'0005	

La competencia social varía aún más significativamente que las anteriores distribuciones, resultando unos intervalos de confianza IC de [1'4,2'5] para  $\alpha=0^{\circ}10$  [1'2, 2'6] y para  $\alpha=0^{\circ}05$ . Alfa unilateral muy pequeño para  $t_{ec}=5,885$  pues es menor que 0'0005. Confirma que la afirmación es sólida y **la competencia social ha crecido y no es casual.**

➤ *Comparación de medidas pre post para competencia artística*

Procediendo igualmente para la competencia artística se han valorado cuantitativamente y obtenemos la siguiente tabla de distribuciones de puntuaciones iniciales, finales y su función diferencial de estudio (tabla 36).

Tabla 36. Cálculo del Intervalo de Confianza para diferencias de medias en la competencia artística.

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial
	ART	ART-f	d_art
M-TAT	11	12	1,0
H-SAN	10	10,5	0,5
H-JOLU	16	16	0,0
H-JA	10	10,5	0,5
H-DAPI	15	18	3,0
H-NIC	7	6,5	-0,5
H-MI	13	15,5	2,5
H-NE	15	15,5	0,5
M-ANRE	6	6,5	0,5
M-EL	15	17,5	2,5
M-JES	8	7	-1,0
M-SON	18	19	1,0
M-SAR	15	17,5	2,5
M-MER	12	12	0,0
H-ALE	11	10,5	-0,5
H-PE	12	12,5	0,5
M-DE	9	12,5	3,5
M-IN	12	12,5	0,5

239

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	ART	ART-f	d_art	
H-DABA	10	9,5	-0,5	
H-SERG	13	13,5	0,5	
H-ROD	11	10	-1,0	
H-LU	11	11	0,0	
		<b>MEDIA</b>	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>
		<b>Varianza</b>	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>
	<b>Student</b>	t	1,721	2,08
	Factor de Intevalo		0,26838835	0,26838835
			0,46189635	0,55824777
		Cota Sup	1,2	1,3
		Cota Inf	0,3	0,2
		<b>IC</b>	<b>[0'3, 1'2]</b>	<b>[0'2, 1'3]</b>
		<b>tec</b>	2,70977755	
		Alfa	unilateral < 0'01	

La evolución o diferencial de la competencia artística ofrece un intervalo de confianza IC de **[0'3, 1'2]** para  $\alpha=0'10$  y **[0'2, 1'3]** para  $\alpha=0'05$ . Alfa unilateral pequeño para  $t_{ec}=2.7$  pues es menor que 0'01. Confirma que la afirmación es sólida y **la competencia artística ha crecido y no es casual.**

➤ *Comparación de medidas pre post para competencia productiva*

Procediendo igualmente para la competencia productiva se han valorado cuantitativamente y obtenemos la siguiente tabla de distribuciones de puntuaciones iniciales, finales y su función diferencial de estudio (tabla 37).

Tabla 37. Cálculo del Intervalo de Confianza para diferencias de medias en la competencia productiva

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	PROD	PROD-F	d_prod	
M-TAT	12	14	2,0	
H-SAN	10	11,5	1,5	
H-JOLU	13	13,5	0,5	
H-JA	9	10	1,0	
H-DAPI	15	17	2,0	
H-NIC	5	7	2,0	
H-MI	11	11,5	0,5	
H-NE	15	15	0,0	
M-ANRE	7	7	0,0	
M-EL	15	15,5	0,5	
M-JES	8	8	0,0	
M-SON	18	18,5	0,5	
M-SAR	14	14	0,0	

240

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Sujetos	Antes	Después	Función diferencial	
	PROD	PROD-F	d_prod	
M-MER	13	14	1,0	
H-ALE	11	11	0,0	
H-PE	11	11	0,0	
M-DE	14	15	1,0	
M-IN	12	12	0,0	
H-DABA	10	10	0,0	
H-SERG	14	14	0,0	
H-ROD	11	11	0,0	
H-LU	13	13	0,0	
		<b>MEDIA</b>	0,6	0,6
		<b>Varianza</b>	0,5	0,5
		t	1,721	2,08
	Factor de Intervalo		0,1517646	0,1517646
			0,26118688	0,31567037
		Cota Sup	0,8	0,9
		Cota Inf	0,3	0,3
		<b>IC</b>	<b>[0'3, 0'8]</b>	<b>[0'3, 0'9]</b>
		<b>tec</b>	3,74383625	
		Alfa	unilateral < 0'005	

Finalmente el diferencial de la competencia productiva ofrece un intervalo de confianza IC de [0'3, 0'8] para  $\alpha=0'10$  y [0'3, 0'9] para  $\alpha=0'05$ . **En ninguno de los casos incluye el cero.** Alfa unilateral pequeño para  $t_{ec}=2.7$  pues es menor que 0'01. Confirma que la afirmación es sólida y **la competencia productiva ha crecido y no es casual.**

### 5.3. Estudios de caso del desarrollo competencial

Como ya señalábamos en el capítulo 3, de la población objeto de estudio compuesta por 22 personas, hemos seleccionado a **3 personas** siguiendo un muestreo intencional. De este modo los criterios considerados para pertenecer a la *muestra* han sido: **tener distintos niveles de competencia (alto, intermedio, bajo); y diferentes rangos de edad**, de manera que cada sujeto sea representativo de una etapa evolutiva concreta de la adultez.

Estas tres personas constituyen, por tanto, los tres estudios de caso que a continuación pasamos a analizar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 5.2. CASO 1: M-DE

### 1. Descripción general de M-DE

M-DE es una joven de 26 años. En la actualidad vive con sus padres y con su hermano mayor. Pertenece a una familia con gran número de primos lo que le permite tener una red social amplia. Fue escolarizada en centros educativos públicos de la isla hasta los 21 años. A la edad de 22 años, una vez finaliza su escolarización, ingresa en la Asociación Down Tenerife, donde ha venido participando en diferentes programas de Orientación Laboral (Talleres de Encuadernación, de Creación de materiales de decorativos, de Servicios Auxiliares en Tareas de Oficina, de Ayudante de Repostería y Elaboración de platos sencillos, y otros). Todas estas actividades se realizan dentro de los planes generales de formación sociolaboral de la Asociación con el fin de fomentar la autonomía de las personas con síndrome de Down adultas. M-DE participa activamente en todas estas actividades donde recibe formación orientada a su desarrollo personal, socioeducativo y laboral.

### 2. Características de M-DE

M-DE presenta *trisomía simple del par 21*; esto significa, como ya explicamos en el marco teórico, que todas las células del organismo poseen las 3 copias completas del cromosoma 21. Así, entre las alteraciones orgánicas originadas por el exceso de material génico propio de la trisomía, M-DE padece problemas en la función tiroidea (hipotiroidismo) y alteraciones oculares (nistagmo horizontal). Asimismo, su grado de déficit intelectual es ligero o moderado.

En el área motora, M-DE presenta lentitud en sus realizaciones motrices y una marcha descoordinada con torpeza motriz generalizada.

Su lenguaje se caracteriza por la predominancia de frases de mediana longitud, frecuentemente formuladas en presente, con reducidos morfemas gramaticales. Hay poca subordinación, siendo su discurso simple en el plano de las estructuras gramaticales utilizadas. Así, el contenido que figura en sus mensajes está generalmente adaptado a la situación y al interlocutor. Se trata por tanto de un

242

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

lenguaje simple en el plano de las estructuras lingüísticas, pero pertinente e informativo en cuanto al contenido. Con respecto al habla M-DE no manifiesta dificultades articulatorias notorias, siendo su lenguaje hablado inteligible.

En cuanto a los procesos cognitivos, M-DE manifiesta dificultad para mantener la atención durante periodos de tiempo prolongados y facilidad para la distracción frente a estímulos diversos y novedosos. También presenta limitaciones importantes en la memoria a corto plazo, sobre todo cuando la información se le presenta de forma auditivo-verbal.

Asimismo, muestra dificultades para integrar la información y para, a partir de conocimientos parciales, establecer interrelaciones que le permitan alcanzar un conocimiento más integrado de lo aprendido, lo que le impide transferir los aprendizajes de una situación concreta a otra, y generalizar las adquisiciones.

En lo que respecta al área social M-DE muestra por lo general un buen grado de adaptación social, dominando las habilidades de interacción elementales.

### 3. Nuestro primer encuentro

En la fase de bienvenida observamos la llegada de una joven de estatura media, con el pelo recogido en una enorme trenza, vestida con el equipo de trabajo negro y con unas gafas de cristal de alta graduación. Se dirige junto a una compañera a la que ayuda cogiéndola del brazo hasta la silla en la que le indica dónde y cómo dejar sus cosas. De aspecto cuidado, destaca la enorme cantidad de complementos que lleva en sus dedos y muñecas. Se desplaza hasta el centro de la sala, donde se concentra el grupo, con un desplazamiento lento pero seguro, mirada inquieta y sonrisa dibujada en su cara. Cuando se le pide que se presente se muestra inquieta y tímida. De habla clara e inteligible, su presentación es rápida, acompañando la pronunciación de su nombre de un gesto de timidez que la lleva a esconderse tras su compañera M-SAR.

Centrada siempre en el arreglo de sus pulseras, expectante a la espera de lo que se va hacer, cuando se le pregunta en la fase de negociación cuáles son sus

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

gustos, expresa especial interés por una cantante de la copla española. Al pedirle que interprete alguno de sus temas se muestra avergonzada, aunque accede, después de animarla el grupo y, concretamente, su compañera M-SAR, con quien parece tener un vínculo especial. En su interpretación se comprueba que ha olvidado gran parte de la letra y se limita a repetir el estribillo con una energía emocional desproporcionada que desemboca en llanto, con la afección lógica que provoca en el resto de los/as compañeros/as del grupo, que le muestran su apoyo.

Durante la actividad M-DES parece atenta e implicada, siempre sensible a las demandas de sus compañeros/as, con quienes mantiene una buena relación.

Así, observamos en el desarrollo de las dinámicas motrices, ciertas dificultades en la coordinación del movimiento, control corporal segmentación, amplitud y precisión de los gestos, dificultades en el giro y en el equilibrio. Asimismo, también observamos dificultades en la percepción espacial, dirección y evitación de los obstáculos en el sentido de la marcha, mostrándose lenta y con imposibilidad de adaptarse al ritmo del ejercicio y a las necesidades de la dinámica.

Con predisposición a participar en todas las dinámicas que se realizan, muestra cierta timidez a la hora de ejecutar de manera individual el trabajo delante de los/as compañeros/as, diciendo: “... *no puedo... no puedo...*”, cubriéndose la cara. Sin embargo, no se opone de manera contundente, cede fácilmente cuando se le anima a ello.

Sociable, muestra iniciativa en la conversación, siendo capaz de mantener y finalizar el intercambio. Asimismo, comprende la intencionalidad comunicativa del otro, entendiendo órdenes sencillas en situaciones contextualizadas y respondiendo de forma ajustada a las preguntas que se le plantean. Sabe escuchar al interlocutor no interrumpiendo a la persona que tiene la palabra. Del mismo modo, discrimina y permanece en la distancia adecuada cuando habla según con qué personas, al igual que mantiene el contacto ocular.

Cuando se le hace algún cumplido o se le incentiva con aplausos y vítores se cubre la cara para ocultar su rubor, diciendo: “*qué vergüenza...*” De la misma manera,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

cuando expone su acción a los/as compañeros/as elude la mirada, cerrando los ojos si lo que teatraliza es una canción, o mirando hacia abajo si lo que hace es bailar, contar una historia, o representar una escena.

Expresa lo que le gusta, piensa y desea respetando a los demás. Asimismo, señala de modo correcto las actitudes y conductas inadecuadas de los otros (no critica negativamente). Sin embargo, cuando tiene algún problema con otro/a compañero/a resuelve el conflicto utilizando la fuerza física, lo que muestra la inhabilidad para el manejo de estrategias del control de los impulsos.

M-DE se manifiesta en todo momento afable, alegre y colaboradora tanto con los/as técnicos/as como con sus compañeros/as. En sala, en dinámicas de trabajo cooperativo y en gran grupo, M-DE se mantiene en su rol de compañera de apoyo, rol que desarrolla de manera efectiva, utilizando el afecto como recurso.

Tolera las dificultades a la hora de ejecutar la tarea intentado superarlas sin abandonar la actividad. En este sentido, no se aprecian episodios de resistencia al esfuerzo en la realización de la tarea, expresión que revela la motivación y constancia de M-DE por el aprendizaje.

#### 4. La evaluación Inicial

Como se explica en el capítulo de metodología la evaluación inicial de los/as participantes se realiza, entre otros instrumentos, mediante un Cuestionario de Valoración Competencial (CVC) que hemos adaptado de una propuesta de adecuación del Currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial<sup>18</sup>.

Dicho instrumento nos permite hacer una valoración de los aspectos competenciales que necesitamos conocer y que mostramos en la tabla 37 siguiente.

---

<sup>18</sup> Adaptación de la *Propuesta de Adecuación del currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas* de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de Murcia. 2015.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 37. Tabla con las competencias de M-DE tras la evaluación inicial

<b>COMPETENCIA COGNITIVA<sup>19</sup></b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Comprende expresiones sencillas.	X		
Identifica el referente de significado en las palabras.	X		
Dispone de vocabulario básico a nivel comprensivo y expresivo para interactuar y comunicarse.	X		
Reconoce y usa los conceptos básicos espaciales, temporales, y de cuantificación.	X		
Identifica los colores básicos.	X		
Reconoce las formas geométricas básicas (círculo, cuadrado, triángulo).	X		
Domina el conteo.	X		
Sabe leer.	X		
Se orienta y localiza lugares significativos de la sala.	X		
Busca y coloca correctamente los objetos habituales de la sala.	X		
Ante varias situaciones y alternativas sabe elegir.		X	
Toma decisiones y actúa en consecuencia.		X	
Es capaz de manifestar su opinión ante determinadas situaciones.		X	
Describe sucesos.		X	
Realiza narraciones con un hilo conductor claro.		X	
Distingue y se adapta a los diferentes momentos de la sesión.	X		
Aplica lo aprendido en la sesiones a las actividades que se realizan en sala.		X	
Muestra atención, motivación e implicación durante la sesión.	X		
Manifiesta respuestas conductuales adaptadas.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	12	7	0

<b>COMPETENCIA MOTRIZ</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Mantiene el control postural.		X	
Identifica los diferentes segmentos corporales.	X		
Reproduce diferentes posiciones corporales.		X	
Realiza desplazamientos en distintas posturas.		X	
Realiza desplazamientos siguiendo consignas de orientación espacial.		X	
Es capaz de mantener la trayectoria.	X		
Mantiene la trayectoria evitando los distintos obstáculos que se le presentan.		X	
Presenta dificultades significativas en el desarrollo de la marcha/desplazamiento.		X	
El desplazamiento en el espacio es coordinado, controlado y armónico.		X	
Puede hacer variaciones en la marcha al oír la señal (1...2...3...).	X		
Distingue derecha e izquierda.		X	
Mantiene el equilibrio.		X	
Se observan trastornos significativos del equilibrio.			X
Mueve una parte del cuerpo controlando el resto.		X	
Salta a la pata coja.		X	
Salta sobre los dos pies.	X		

<sup>19</sup> La valoración de la competencia cognitiva ha sido incluida en este cuestionario ante la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica en este área para un conocimiento más íntegro de las necesidades del sujeto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Corre con facilidad.	X		
Domina la motricidad de manos y dedos.	X		
Ajusta el tono y la postura a las características de la acción.		X	
Coordina su acción con la de sus compañeros/as.		X	
Elige y usa técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.		X	
Encadena diferentes movimientos siguiendo una secuencia rítmica.		X	
Discrimina diferentes ritmos y adecúa sus movimientos al compás de música.		X	
Muestra desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento.			X
	<b>TOTAL</b>		
	6	16	2

<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Se relaciona con los/as compañeros/as de manera adecuada.	X		
Establece relaciones interpersonales positivas	X		
Tiene una actitud corporal abierta a la comunicación.	X		
Mira al interlocutor cuando habla.	X		
Mantiene la distancia corporal apropiada cuando se dirige a su interlocutor.	X		
Abusa del contacto físico al comunicarse con otras personas.			X
Utiliza un volumen de voz adecuado a las distintas situaciones.		X	
Identifica y expresa sus sentimientos y emociones, tanto positivos como negativos.		X	
Tiene un estado anímico estable.		X	
Distingue sentimientos y emociones en los demás.	X		
Muestra interés por el estado de los otros.	X		
Formula peticiones de modo adecuado (sin exigir y sin insistir).	X		
Responde de manera adecuada a las demandas.	X		
Ayuda a los/as compañeros/as.	X		
Pide ayuda correctamente cuando lo necesita.	X		
Tolera la demora a la hora de recibir ayuda.	X		
Se adapta adecuadamente a los cambios de rutina.	X		
Acepta fácilmente cambiar de actividad.	X		
Acepta los límites que se le imponen.			
Comprende, acepta y cumple las normas en el desarrollo de las actividades adecuando la conducta a éstas.	X		
Tolera las dificultades a la hora de realizar una tarea.	X		
Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos.	X		
Expresa sus quejas verbalmente.		X	
Se verbaliza indicaciones cuando realiza la actividad (soliloquio).			X
Valora los logros de los/as compañeros/as.	X		
Acepta las críticas de los/as demás (no llora o se enfada).		X	
Expresa lo que le gusta, lo que piensa y desea respetando a los demás.		X	
Da negativas de forma adecuada.			X
Ante situaciones conflictivas reacciona sin gritar.		X	
Trata a los demás de forma dominante.			X
Participa en las dinámicas que se realizan.		X	
Muestra predisposición al trabajo en equipo.	X		
Participa de manera constructiva en el trabajo en grupo, proponiendo y		X	

247

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



tomando iniciativas.			
Aporta soluciones y acepta negativas.		X	
Coopera con sus compañeros/as en las acciones colectivas.		X	
Es capaz de asumir el rol que se le asigna.		X	
Se mantiene en el rol.		X	
Sabe liderar al grupo.		X	
Sabe ejercer el rol de ayudante o persona de apoyo a los/as compañeros/as que lo necesitan.	X		
Sabe distinguir una situación problemática de otra que no lo es.	X		
Ante un problema sabe buscar soluciones.		X	
Pone en práctica soluciones.		X	
Es extrovertido/a			X
Reconoce sus cualidades.			X
	<b>TOTAL</b>		
	21	16	6

<b>COMPETENCIA EXPRESIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Presenta dificultades articulatorias (habla ininteligible).			X
Manifiesta trastornos del habla (dislalia, disfemia, farfuleo, etc.)			X
Sus producciones verbales son incompletas o incorrectas (construcción de enunciados).			X
Realiza construcciones verbales ecológicas.			X
Sabe transmitir el propósito del mensaje en la comunicación (intencionalidad comunicativa).	X		
Logra que el significado emocional de su expresión facial concuerda con el mensaje transmitido.		X	
Utiliza los gestos de manera apropiada en la comunicación (cinética).	X		
Mantiene la distancia adecuada en la comunicación (proxémica).	X		
Mantiene el contacto ocular cuando se comunica.	X		
Tiene habilidades conversacionales (inicia, mantiene y termina la conversación).	X		
Proyecta la voz adecuadamente con intención de comunicar.		X	
Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza.		X	
Comprende la intencionalidad comunicativa del otro.	X		
Manifiesta interés e iniciativa por expresarse.		X	
Expresa con el cuerpo sabiendo lo que quiere expresar.		X	
Expresa sentimientos y emociones con la expresión facial.		X	
Expresa sentimientos y emociones mediante patrones motrices.		X	
Representa patrones expresivos sin modelo.		X	
Reproduce patrones expresivos con modelo.		X	
Combina los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, máscara y el movimiento dinámico de expresión en la representación escénica.		X	
Utiliza los efectos vocales adecuados en la interpretación escénica.		X	
Expresa y comunica corporalmente con claridad el tema que quiere interpretar.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	6	12	4
<b>COMPETENCIA ARTÍSTICA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Maneja los contenidos técnicos trabajados.		X	

248

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Adapta los contenidos técnicos y los procedimientos (premisas) a la trama.		X	
Construye con los recursos presentados acciones definiendo contexto, situación y características del personaje.		X	
Utiliza elementos escenográficos para realizar la acción escénica.		X	
Es creativo/a en el uso del material (maquillaje, vestuario, máscaras, utilería). Innova.		X	
Encuentra diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación un personaje dado.		X	
Encuentra diferentes maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos.		X	
Combina voz, gesto y movimiento para caracterizar un personaje.		X	
Es creativo en las acciones escénicas que realiza.		X	
Dota al producto (acción) de una línea estética propia (el hacer personal).		X	
Improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones a partir de premisas, utilizando sus propios recursos.		X	
Teatraliza, escenifica, textos no dramáticos (canciones, bailes, poemas, relatos, etc.)		X	
	<b>TOTAL</b>		
	0	12	0

<b>COMPETENCIA PRODUCTIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Coopera en la construcción colectiva de la acción escénica (producto).		X	
Participa activamente en la representación de la acción escénica elaborada (producto).		X	
Participa, está presente, en la representación de la acción escénica elaborada (producto).	X		
Logra reproducir la acción escénica elaborada.		X	
Necesita varios intentos para ejecutarla.	X		
Realiza la acción programada.	X		
Acepta el apoyo de sus compañeros/as para la ejecución de la acción.	X		
Necesita el apoyo constante de sus compañeros/as para el desarrollo de cualquier acción que se realice.			X
Aplica lo aprendido en la ejecución de la representación.		X	
Le gusta hacer representaciones escénicas.		X	
Elabora sus propias acciones escénicas (productos de elaboración propia).		X	
Construye sus propias producciones con un hilo conductor claro (principio, desarrollo y fin).		X	
Es creativo/a e innovador/a en sus producciones.		X	
Trabaja mejor de manera individual.			X
Trabaja mejor en equipo.	X		
	<b>TOTAL</b>		
	5	8	2

### Síntesis de la valoración inicial

El análisis de los datos obtenidos refleja que los niveles competenciales de M-DE se encuentran, por lo general, en proceso de desarrollo, destacando su competencia social sobre las demás. Asimismo, los valores de la competencia cognitiva puntúan por encima del valor medio referido, infiriendo por tanto que su grado de déficit intelectual es ligero o moderado.

249

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 5. Las Necesidades Específicas de M-DE

Realizada la valoración y análisis de los datos obtenidos de la evaluación inicial de M-DE pasamos a discutir con el grupo docente las necesidades específicas que manifiesta. Así, estas se concretan en las siguientes:

- *Dificultades en las habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica general, control postural, conductas motrices de base, equilibrio y proceso de lateralización.*
- *Bajo autoconcepto.*
- *Inhabilidad para el control de los impulsos y el comportamiento asertivo.*
- *Baja capacidad para gestionar los recursos expresivos*
- *Inhibición para utilizar de manera creativa los propios recursos.*

## 6. Las Propuestas de Intervención de M-DE en tres fases

Las propuestas de intervención individualizada (PII), que a continuación se presentan, tienen por objeto dar la respuesta de atención educativa que mejor se adapte a las particularidades de M-DE. Dichas propuestas de intervención corresponden pues a los distintos periodos de trabajo.

Así, la primera propuesta de intervención que presentamos se realiza en abril de 2014, concretamente, en el segundo semestre del año escolar 2013-2014; la segunda PII se elabora al inicio del año escolar 2014-2015, en septiembre de 2014; y, la tercera y última propuesta, se desarrolla en septiembre de 2015 (año escolar 2015-2016).

A continuación mostramos a modo de informe, las propuestas de intervención individualizadas de M-DE correspondientes a cada curso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 6.1. La Intervención Individualizada de M-DE. Primera fase

Puede observarse en la tabla 38 siguiente la propuesta que se realizó de intervención competencial para el sujeto M-DE.

Tabla 38. Propuesta de intervención competencial de M-DE

#### CASO 1: M-DE

#### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN COMPETENCIAL DE M-DE

La presente *propuesta de intervención individualizada (PII)* define las líneas generales de actuación que se llevarán a cabo en la intervención con **M-DE**. Así, las estrategias de intervención programadas se ajustarán en todo momento a las demandas que se nos vayan planteando, así como, a las características, necesidades y momento evolutivo en el que se encuentra M-DE.

Para operativizar la intervención y dar la respuesta de atención individualizada más adecuada a las necesidades de M-DE, hemos planificado las pautas de actuación de nuestra propuesta por competencias.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – PRIMER AÑO

- **Ajuste de las capacidades físicas básicas a diferentes situaciones motrices:**
  - *Actividad:* “El nadador”.
  - *Actividad:* “Un día en le parque”.
  - *Actividad:* “Los forzados”.
  - *Actividad:* “Lucha de titanes”.
- **Estrategias para el dominio consciente del equilibrio estático y dinámico.**
  - *Mimo corporal básicos I: mi pequeña compañía”.*
  - *Pantomima I.*
  - *Ritmos compartidos..*
  - *Expresión corporal (baja intensidad).*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Mejora de la coordinación motriz reforzando:**
  1. *La coordinación dinámica general (o coordinación global):*
    - *Actividad:* “Los remeros”.
    - *Actividad:* “El laberinto”.
    - *Actividad:* “La búsqueda del tesoro”.
    - *Circuitos mixtos de improvisación libre.*
  2. *Coordinación óculo-segmentaria (o coordinación visomotriz):*
    - *Actividad:* “La marioneta”.
    - *Actividad:* “El robot”.
    - *Actividad:* “La escultura de arcilla”.
    - *Actividad:* “El ventrilocuo”.
- **Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:**
  1. *Espacialidad:*
    - *Actividad:* “La búsqueda del tesoro”.
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad:* “El baile del vivo”.
  2. *Temporalidad:*
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad:* “Así es mi baile”.

251

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Actividad: "La tribu".
- Actividad: "El baile del vino".
- **Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes:**
  - El mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.
  - Pantomima I. Elementos técnicos básicos.
  - Expresión corporal I. Ejercicios de baja intensidad.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – PRIMER AÑO

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - El sujeto que construye. Mimo corporal y pantomima: "Me transformo en..."
  - El cuerpo como herramienta para la comunicación: "Sabes quién soy..."
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.
  - Improvisaciones libres.
  - Improvisaciones dirigidas.
- **Estrategias para el dominio de las habilidades de comunicación pragmática:**
  - Expresión corporal de baja intensidad.
  - Actividad: "El laberinto de las emociones".
  - Actividad: "El actor que se transforma".
  - Actividad: "El rol de espectador (yo creo que...; yo pienso que...; mi opinión es...)"
- **Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:**
  - Reparto de roles (director-actor-espectador-crítico-bailarín-músico).
  - Actividad: "Mi pequeña compañía".
  - Actividad: "Soy asistente".
- **Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.**
  - Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.
  - Actividad: "Mi cara expresa..."
  - Actividad: "Mi cuerpo expresa..."
  - Actividad: "A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento".
  - Actividad: "Hoy me siento..."
  - Actividad: "Mi semana ha sido... (el cuerpo expresa mis estados emocionales)".
  - Actividad: "Me he sentido... (nuestra cara-máscara y mi cuerpo expresa como me he sentido por...)"

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – PRIMER AÑO

- **Estrategias de resolución de problemas interpersonales:**
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
  - Intercambio de roles: "Me pongo en el lugar de..."
- **Entrenamiento en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales:**
  - Improvisaciones libres y dirigidas.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
- **Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):**
  - Reparto de roles: "Me transformo en asistente"
  - Improvisación libre en pareja y en grupo.
  - Improvisaciones dirigidos por eventos (IDE).
- **Manejo de las habilidades sociales básicas:**
  3. **Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:**
    - Batalla de ritmos y estilos.
    - Ritmos compartidos.
  4. **Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:**

252

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Actividad: "El club de la comedia"
- Actividad: "Te cuento mi historia"
- **Refuerzo de la autoestima:**
  - Improvisaciones libres.
  - Improvisación individual dirigida por eventos (IDE).
  - Actividad: "Te enseño y aprendes mi estilo"
  - Actividad: "Mi mundo es..."

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – PRIMER AÑO

- **Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:**
  - Circuitos de entrenamiento multicompetencial.
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
- **Desarrollo de la espontaneidad en escena:**
  - Improvisaciones libres.
  - Actividad: "Los avatares. Creación de un mundo virtual"
  - Actividad: "El festival"
- **Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):**
  - Actividad: "Mi mundo es..."
  - Actividad: "De quién es ésta canción..."
  - Actividad: "Qué personaje soy..."
- **Mejora de la flexibilidad y la amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística:**
  - Ritmos compartidos.
  - Improvisaciones libres con soporte rítmico.
  - Circuitos de entrenamiento multicompetencial.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación.**
  - Formato producto proyecto (FPP).
  - Actividad: "La pantera rosa".

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – PRIMER AÑO

- **Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:**
  - El espacio escénico pedagógico.
  - Zonas de trabajo (bastidores, zona de acción).
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - Géneros y estilos I.
  - Teatro físico I.
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - Improvisaciones libres.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos IDE.
  - Técnicas y recursos del teatro físico...
  - Elección del género.....comedia, drama.
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - Mach de improvisación.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
- **Adaptación de las acciones expresivas a la representación escénica (principio-desarrollo-fin):**
  - Saludos con estilos.
  - Actividad: "Mi personaje se llama..."
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
  - Actividad: "El mundo del circo: (soy... un domador, un payaso, un mago).
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - Reparto de roles.

253

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**La valoración de la primera fase para M-DE**

Los criterios de evaluación de esta primera fase engloban los contenidos competenciales del Teatro Pedagógico reducidos a 10 ítems. Dicha valoración, como ya explicamos en el capítulo 3 se realiza al final del segundo semestre de cada curso, y su objetivo es pues evaluar la evolución de los sujetos después de la intervención realizada durante ese periodo (véase tabla 39)

Tabla 39. Valoración de la primera fase para el caso de M-DE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).	X		
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.		X	
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.		X	
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.		X	
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.	X		
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.		X	
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.	X		
	<b>TOTAL: 10</b>		
	3	7	0

## 6.2. La Intervención Individualizada de M-DE. Segunda fase

La propuesta de intervención individualizada (PII) programada para el segundo periodo de estudio se define de la siguiente manera (tabla 40)

Tabla 40. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el segundo año para el caso de M-DE

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrategias para el dominio consciente del equilibrio estático y dinámico.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Mimo corporal básicos I: “Mi pequeña compañía”</i></li> <li>○ <i>Pantomima I</i></li> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> <li>○ <i>Expresión corporal (intensidad media).</i></li> <li>○ <i>Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Mejora de la coordinación motriz reforzando:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>3. <i>La coordinación dinámica general (o coordinación global):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “Los remeros”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El laberinto”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La búsqueda del tesoro”</i></li> <li>○ <i>Circuitos mixtos de improvisación libre.</i></li> </ul> </li> <li>4. <i>Coordinación óculo-segmentaria (o coordinación visomotriz):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “La marioneta”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El robot”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La escultura de arcilla”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El ventrílocuo”</i></li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>3. <i>Espacialidad:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “La búsqueda del tesoro”</i></li> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El baile del vivo”</i></li> </ul> </li> <li>4. <i>Temporalidad:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Así es mi baile”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La tribu”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El baile del vivo”</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>El sujeto que construye. Mimo corporal y pantomima: “Me transformo en...”</i></li> <li>○ <i>El cuerpo como herramienta para la comunicación: “Sabes quién soy...”</i></li> <li>○ <i>Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Estrategias para el dominio de las habilidades de comunicación pragmática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Expresión corporal (baja intensidad).</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El laberinto de las emociones”</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El rol de espectador (yo creo que...; yo pienso que...; mi opinión es...)”.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional</i></li> <li>○ <i>Reparto de roles (director-actor-espectador-crítico-bailarín-músico).</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el</b></li> </ul>

255

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.

- Actividad: “A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento”.
- Actividad: “Hoy me siento...”.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – SEGUNDO AÑO

- Estrategias de resolución de problemas interpersonales:
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
  - Improvisaciones de expresión libre.
  - Actividad: “Mi historia es...”
- Entrenamiento en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales:
  - Improvisaciones libres y dirigidas.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
- Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):
  - Improvisaciones dirigidos por eventos (IDE).
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
  - Actividad: “Mi pequeña compañía de teatro”.
- Manejo de las habilidades sociales básicas:
  5. Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:
    - Batalla de ritmos y estilos.
    - Ritmos compartidos.
    - Actividad. “Te enseño y aprendes mi estilo”
    - Actividad: “Los guerreros”.
  6. Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:
    - Actividad: “El club de la comedia”.
    - Actividad: “Te cuento mi historia”.
    - Actividad. “Yo y mi comedia”. IDE individual.
    - Actividad: “Mi mundo es...”.
- Refuerzo de la autoestima:
  - Improvisaciones libres.
  - Improvisación individual dirigida por eventos (IDE).
  - Actividad: “Mi historia es...”
  - El reparto de roles.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – SEGUNDO AÑO

- Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:
  - Circuitos de entrenamiento multicompetencial.
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
- Desarrollo de la espontaneidad en escena:
  - Improvisaciones libres.
  - Actividad: “El club de la comedia”.
  - Actividad: “El festival”.
- Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):
  - Actividad: “Mi mundo es...”.
  - Actividad: “De quién es esta canción...”.
  - Actividad: “Qué personaje soy...”.
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
- Mejora de la flexibilidad y la amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística:
  - Ritmos compartidos.
  - Improvisaciones libres con soporte rítmico.
  - Pantomima: “El mundo del circo”.

256

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
- *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación:**
  - *Formato producto proyecto (FPP).*
  - *Actividad: “La pantera rosa”.*
  - *Actividad: “Avatar”.*
  - *Actividad: “La sombra”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – SEGUNDO AÑO**

- **Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:**
  - *El espacio escénico pedagógico.*
  - *Zona de trabajo, calma, reflexión, mejora-ajustes.*
  - *Roles (actor-actriz, director, técnicos, diseñadores, guionistas).*
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - *Géneros y estilos I.*
  - *Teatro físico I.*
  - *Mimo corporal. I*
  - *Pantomima I.*
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos IDE.*
  - *Los match de improvisación.*
  - **Pantomima. Mimo corporal.**
  - *Técnicas y recursos del teatro físico.*
  - *Elección del género (comedia, drama, terror).*
  - *Actividad: “Saludo con estilo”.*
  - *Actividad: “Los mundos virtuales”.*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Mach de improvisación.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: “Mi pequeña compañía”.*
  - *Actividad: “La pasarela de Milán”.*
  - *Actividad: “Cuál es mi personaje...”.*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: “La sombra”.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
  - *Actividad: “Me transformo en ...”.*

#### **La valoración de la segunda fase para M-DE**

La valoración de M-DE en este segundo periodo es la que se muestra en la tabla 41 siguiente:

257

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 41. Valoración de la segunda fase para el caso de M-DE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).		X	
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.		X	
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.		X	
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			X
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.		X	
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	0	6	4

### 6.3. La Intervención Individualizada de M-DE. Tercera fase

Las líneas generales de actuación que se llevarán a cabo en la intervención con M-DE son: (véase tabla 42)

Tabla 42. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el tercer año para el caso de M-DE

<b>INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – TERCER AÑO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para el dominio consciente del equilibrio estático y dinámico.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mímo corporal I.</li> <li>○ Pantomima I.</li> <li>○ Expresión corporal (alta intensidad).</li> <li>○ Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).</li> </ul> </li> <li>• Mejora de la coordinación dinámica general:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Circuitos mixtos de improvisación libre.</li> <li>○ Ritmos compartidos.</li> </ul> </li> <li>• Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:</li> </ul>

258

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Ritmos compartidos.*
- *Expresión corporal (alta intensidad).*
- *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes:**
  - *El mimo corporal I.*
  - *Pantomima I.*
  - *Expresión corporal (alta intensidad).*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – TERCER AÑO**

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.*
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas.*
- **Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:**
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Reparto de roles (director-actor-espectador-crítico-bailarín-músico).*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
- **Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.**
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Actividad: “Mi cara expresa...”.*
  - *Actividad: “Mi cuerpo expresa...”.*
  - *Actividad: “Hoy me siento...”.*
  - *Actividad: “Mi semana ha sido... (el cuerpo expresa mis estados emocionales)”.*
  - *Actividad: “Me he sentido... (nuestra cara-máscara y mi cuerpo expresa como me he sentido por...)”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – TERCER AÑO**

- **Estrategias de resolución de problemas interpersonales:**
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Improvisaciones de expresión libre.*
- **Entrenamiento en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales:**
  - *Improvisaciones libres y dirigidas.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
- **Refuerzo de la autoestima:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisación individual dirigida por eventos (IDE).*
  - *Actividad: “Mi mundo es...”.*
  - *Actividad: “Yo soy...”.*
  - *Actividad: “El espejo”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – TERCER AÑO**

- **Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:**
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
  - *Formato producto proyecto (FPP): “Mi pequeña compañía”.*
- **Desarrollo de la espontaneidad en escena:**
  - *Improvisaciones libres.*
- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación.**
  - *Formato producto proyecto (FPP).*
  - *Actividad: “La pantera rosa”.*
  - *Actividad: “Avatar”.*
  - *Actividad: “La sombra”.*

259

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – TERCER AÑO**

- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Los match de improvisación.*
  - *Pantomima. Mimo corporal.*
  - *Actividad: “Saludo con estilo”.*
  - *Actividad: “Los mundos virtuales”.*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Mach de improvisación.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
  - *Actividad: “Mi personaje es...”.*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: “La sombra”.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
  - *Actividad: “Me transformo en ...”.*

**La valoración de la tercera fase para M-DE**

Una vez realizada la intervención, la evaluación de M-DE en este tercer año es la siguiente (tabla 43):

Tabla 43. Valoración de la tercera fase para el caso de M-DE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			X
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			X
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).			X
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.			X
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).			X
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			X
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.			X
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.			X
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			X
	<b>TOTAL</b>		

260

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

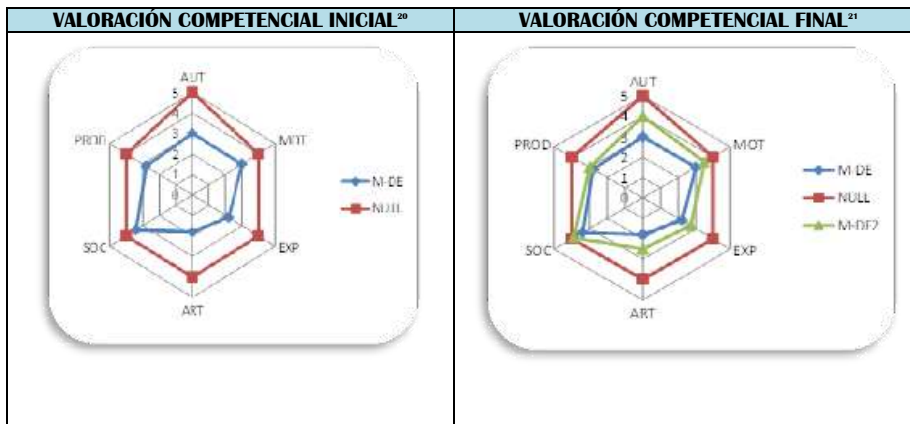
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

## 7. El desarrollo competencial de M-DE

Las siguientes gráficas representan el desarrollo competencial de M-DE antes y después de la intervención (tabla 44)

Tabla 44. Desarrollo competencial para el caso de M-DE



Así, la evaluación inicial de M-DE muestra que su *nivel competencial es de grado intermedio*, lo que significa que sus valores competenciales están dentro de la puntuación media. Así, comprobamos que la mediación o la ayuda que M-DE necesita para la ejecución de las tareas en sala, no es constante, sino sólo cuando tiene dificultad, lo que hace que su nivel de funcionamiento le otorgue un grado de autonomía media (AUT=3).

Asimismo, en la valoración competencial inicial de M-DE observamos que la competencia social destaca de manera significativa por encima de las demás (SOC=3,5), dando muestra de su enorme habilidad social. Esta competencia, después de dos años de intervención, evoluciona alcanzando su cota máxima (SOC=4). Así, consideramos que este notable desarrollo en la competencia social de M-DES ha sido fruto del vínculo generado con sus compañeros/as de grupo.

<sup>20</sup> El color azul de la gráfica corresponde a la valoración inicial de M-DE.

<sup>21</sup> El color verde de la gráfica corresponde a la valoración final de M-DE.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

La competencia motriz, por otra parte, es otra de las competencias cuyo valor también es significativo, manifestando una clara evolución entre los valores iniciales y finales. Este progresiva mejora motriz de M-DE ha hecho que adquiera mayor seguridad a la hora de ejecutar acciones expresivas, una de sus principales dificultades. De este modo, la competencia expresiva se presenta como la competencia que menos nivel de desarrollo presenta, siendo su valor inicial de 2, el más bajo junto con la competencia artística (ART=2). Esto denota la dificultad manifiesta en M-DE de gestionar los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto y el movimiento dinámico de expresión en la acción escénica. Sin embargo, en el transcurso de la intervención observamos una mejora de estos componentes (EXP=3,8) y una mayor desinhibición en su ejecución.

Con la competencia artística sucede lo mismo, su nivel de desarrollo con respecto a las demás es también bajo (ART=2). En este sentido, a pesar de que maneja los contenidos trabajados en esta área, presenta dificultad a la hora de utilizar de manera creativa los propios recursos. No obstante, su valor competencial final en esta competencia revela una importante mejora (ART=3,8), consecuencia directa del interés que ha despertado en M-DE el uso del material (telas, maquillaje, elementos de vestuario, utilería) para caracterizarse en las representaciones escénicas que realiza. Así, consideramos que, la progresiva disminución de su ansiedad social (timidez, introversión y retraimiento) unida a su autopercepción de capacitación y a la aceptación y valoración positiva que sus compañeros/as y el equipo hacemos de ella cuando nos muestra su trabajo, a logrado que M-DE muestre mayor extroversión a la hora de encontrar en la expresión artística un lenguaje a través del cual poder expresarse.

En lo que respecta a la competencia productiva, sus valores iniciales y finales se mantienen estables, no manifestando evolución significativa alguna (PROD=3). Aún así, podemos considerar que la competencia productiva de M-DE es alta. En este sentido, observamos que M-DE es capaz de reproducir toda la acción en la representación escénica después de varios intentos. Del mismo modo, construye sus propias acciones escénicas con apoyo, mostrando dificultad a la hora de dotarlas de contenido. Así, el técnico/a asistente en sala mediante preguntas va poniendo

262

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

palabras a las ideas que M-DE quiere desarrollar para después darles el hilo conductor que necesitan (principio, desarrollo y fin). En cuanto, a la temática elegida observamos que le gusta recrear siempre escenas de princesas y castillos, sugiriéndole otros temas que amplíen sus recursos expresivos. Asimismo, refiere gustarle hacer representaciones escénicas.

Por lo tanto, consideramos que la evolución competencial de M-DE ha sido notable, mejorando sus valores de manera significativa.

## 8. Valoración del impacto del TP

La intervención a través del Teatro Pedagógico ha contribuido a que M-DE adquiera un cambio de perspectiva de lo que decía que “antes no podía hacer”, hacia lo que sí puede y es capaz de hacer. Este proceso del desarrollo del sentido de la competencia ha contribuido a que M-DES tenga una visión más positiva de sí, favoreciendo una mayor autoestima personal.

Esto ha generado que M-DES haya mejorado sus niveles de autorregulación de la ansiedad social y su timidez, mostrando mayor extroversión y seguridad personal ante los demás.

Consecuencia de ello han sido sus numerosas participaciones en distintos eventos organizados por la Asociación tales como: la Sardina de la Inclusión, batucadas de carnaval, festivales en días señalados (Navidad, Día de Canarias); y también su participación voluntaria en las distintas representaciones escénicas e improvisaciones que se realizan en sala.

Asimismo, se ha logrado que M-DES maneje distintas estrategias de resolución de problemas interpersonales, reconduciendo la conducta problema a una conducta más asertiva.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



### 5.3. CASO 2: M-EL

#### 1. Descripción general de M-EL

M-EL es una adulta de 31 años. Pertenece a una familia numerosa, siendo ésta la menor de tres hermanos, con los que mantiene una estrecha relación ya que viven prácticamente todos en la misma calle de la misma ciudad. Esto hace que su red social y de apoyos naturales sea amplia. Fue escolarizada en centros educativos públicos de la isla hasta los 21 años. Posteriormente, a la edad de 22 años ingresa en la Asociación Down Tenerife participando en distintos talleres ocupacionales (Talleres de encuadernación y manipulado de papel y cartón, de creación de materiales decorativos, de servicios auxiliares en tareas de oficina, de ayudante de repostería y elaboración de platos sencillos), así como en el programa de entrenamiento psicosocial a fin de adquirir y fomentar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo de su vida diaria en comunidad.

#### 2. Características de M-EL

M-EL presenta trisomía simple del par 21. No manifiesta trastornos orgánicos y funcionales significativos. Asimismo, su grado de déficit intelectual es ligero o moderado.

Manifiesta dificultades para retener información, tanto por limitaciones al recibirla y procesarla (memoria a corto plazo) como al consolidarla y recuperarla (memoria a largo plazo). Sin embargo, su memoria procedimental y operativa presenta un buen desarrollo, lo que le permite realizar tareas secuenciadas con precisión. La memoria explícita o declarativa presenta importantes carencias. Asimismo, su capacidad de captación y retención de información visual es mayor que la auditiva.

Con respecto al lenguaje, su nivel lingüístico está claramente por debajo de su capacidad social y de su base cognitiva. Manifiesta dificultad para transmitir el mensaje en la comunicación, sabiendo qué decir pero no encontrando cómo decirlo. De ahí que se apoye en gestos y onomatopeyas cuando no es comprendida.

264

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

El tipo de lenguaje que utiliza es telegráfico, contiene sólo verbos, sustantivos y adjetivos, es decir, palabras de contenido y muy pocas de función. Así, las frases son simples en su estructura sintáctica, siendo el lenguaje que utiliza pobre en su organización gramatical con escaso uso de pronombres y tiempos verbales. Asimismo, sus dificultades articulatorias son notorias siendo el habla difícilmente inteligible.

En lo que respecta al área social, M-EL alcanza por lo general un buen grado de adaptación social. No obstante, en ocasiones, presenta conductas que son socialmente inapropiadas u ofensivas, pero generalmente no perjudiciales para los demás (meterse los dedos en la nariz, escupir, eructar).

### 3. Nuestro primer encuentro

En la fase de bienvenida observamos la entrada de una joven activa y segura que se dirige a las sillas, donde coloca su mochila que abre para revisar cuidadosamente el material de su interior, el cual saca y vuelve a guardar. Se recoge su media melena de color castaño en una coleta, que no demora mucho en hacer. Todo el proceso lo realiza mirándonos de reojo en una profunda evaluación. Cuando ella decide, se dirige hacia nosotros con un desplazamiento ágil y decidido. Observamos de entrada una notable extroversión, haciéndonos saber en primera instancia, sus gustos y las cosas que sabe hacer. Así, en la fase de testeo y negociación comprobamos que M-EL es una joven con un marcado carácter, segura de sí y con un estado de ánimo activo y jovial. Cuando le pedimos que muestre lo que sabe hacer, finge una timidez y un pudor desproporcionado. Tenemos que insistir. Después de varios intentos decide cantar una canción improvisada de estilo flamenco que dedica a su padre. Comprobamos, que en la explicación que nos da de lo que ha hecho existen ciertas dificultades en la articulación del lenguaje, que provocan una distorsión del mensaje que nos quiere transmitir. Sin embargo, al pedir que repita para poder comprender lo que nos dice, lo hace sin mostrar ningún tipo de reacción de estrés o ansiedad ante la dificultad de ser entendida.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

M-EL intenta en todo momento mantener una línea de comunicación abierta y dinámica con un manejo significativo del lenguaje corporal. Atenta y participativa, busca constantemente la atención en sus acciones y demandas.

Comprobamos que su relación con los/as compañeros/as está marcada por una fuerte autoridad que en ocasiones roza lo desagradable. Al ser recriminada por su actitud se muestra contrariada pero intenta controlarse. Aunque acepta las normas de sala adecuando su conducta a éstas, observamos una elevada reacción de rechazo hacia los/as compañeras/os del grupo con menos nivel de funcionamiento (nivel de competencia bajo), negándose a trabajar con ellos/as o a prestarles ayuda en la ejecución de las actividades. Asimismo, con las compañeras más hábiles y con un nivel de competencia o de funcionamiento alto, similar al suyo, M-EL manifiesta una marcada actitud de rivalidad y competitividad.

Presenta una buena coordinación dinámica general, mostrando cierta dificultad en su esquema corporal respecto al reconocimiento e identificación de derecha-izquierda. Su postura corporal es erguida y segura lo que incide en su equilibrio.

En cuanto a su expresividad observamos que repite constantemente los mismos patrones expresivos aprendidos, mostrando dificultad para integrar nuevos contenidos.

Así, a fin de mejorar sus niveles de rendimiento, adaptamos los ejercicios y dinámicas a sus necesidades para de esta manera aumentar sus procesos motivacionales. Comprobamos que a pesar de su aparente espontaneidad, sus niveles de abstracción son muy bajos impidiendo que en los ejercicios de improvisación dirigida y libre, sus recursos expresivos, sus gestos y movimientos, así como, sus patrones motrices generales, carezcan de evolución, convirtiéndose en una mera repetición encadenada de patrones ya establecidos.

En cuanto a la exteriorización y manejo del lenguaje expresivo emocional comprobamos que existe una inadecuada proyección de las emociones fruto de la falta de regulación en la energía base de la emoción, generando en M-EL dificultades en la expresión de los afectos y sentimientos, así como, en la coherencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

y habilidad para expresar ideas y pensamientos ante el grupo. Asimismo, M-EL mantiene en todo momento una marcada tendencia al trabajo individual y a no valorar los logros de los demás, destacando su enorme dificultad para mantener interrelaciones positivas con sus compañeros/as no así con el personal de sala con quien se muestra flexible.

#### 4. La evaluación Inicial

La valoración inicial de los aspectos competenciales de M-EL es la que mostramos en la tabla 45 siguiente:

Tabla 45. Tabla con las competencias de M-EL tras la evaluación inicial

<b>COMPETENCIA COGNITIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Comprende expresiones sencillas.	X		
Identifica el referente de significado en las palabras.	X		
Dispone de vocabulario básico a nivel comprensivo y expresivo para interactuar y comunicarse.	X		
Reconoce y usa los conceptos básicos espaciales, temporales, y de cuantificación.	X		
Identifica los colores básicos.	X		
Reconoce las formas geométricas básicas (círculo, cuadrado, triángulo).	X		
Domina el conteo.	X		
Sabe leer.	X		
Se orienta y localiza lugares significativos de la sala.	X		
Busca y coloca correctamente los objetos habituales de la sala.	X		
Ante varias situaciones y alternativas sabe elegir.	X		
Toma decisiones y actúa en consecuencia.	X		
Es capaz de manifestar su opinión ante determinadas situaciones.	X		
Describe sucesos.		X	
Realiza narraciones con un hilo conductor claro.		X	
Distingue y se adapta a los diferentes momentos de la sesión.		X	
Aplica lo aprendido en la sesiones a las actividades que se realizan en sala.		X	
Muestra atención, motivación e implicación durante la sesión.		X	
Manifiesta respuestas conductuales adaptadas.			X
	<b>TOTAL</b>		
	13	5	1
<b>COMPETENCIA MOTRIZ</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Mantiene el control postural.	X		
Identifica los diferentes segmentos corporales.	X		
Reproduce diferentes posiciones corporales.	X		
Realiza desplazamientos en distintas posturas.	X		
Realiza desplazamientos siguiendo consignas de orientación espacial.	X		
Es capaz de mantener la trayectoria.	X		
Mantiene la trayectoria evitando los distintos obstáculos que se le	X		

267

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

presentan.			
Presenta dificultades significativas en el desarrollo de la marcha/ desplazamiento.			X
El desplazamiento en el espacio es coordinado, controlado y armónico.	X		
Puede hacer variaciones en la marcha al oír la señal (1...2...3...).	X		
Distingue derecha e izquierda.		X	
Mantiene el equilibrio.	X		
Se observan trastornos significativos del equilibrio.			X
Mueve una parte del cuerpo controlando el resto.	X		
Salta a la pata coja.	X		
Salta sobre los dos pies.	X		
Corre con facilidad.	X		
Domina la motricidad de manos y dedos.	X		
Ajusta el tono y la postura a las características de la acción.		X	
Coordina su acción con la de sus compañeros/as.		X	
Elige y usa técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.		X	
Encadena diferentes movimientos siguiendo una secuencia rítmica.	X		
Discrimina diferentes ritmos y adecúa sus movimientos al compás de música.	X		
Muestra desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento.	X		
	<b>TOTAL</b>		
	18	4	2
<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Se relaciona con los/as compañeros/as de manera adecuada.			X
Establece relaciones interpersonales positivas			X
Tiene una actitud corporal abierta a la comunicación.		X	
Mira al interlocutor cuando habla.		X	
Mantiene la distancia corporal apropiada cuando se dirige a su interlocutor.		X	
Abusa del contacto físico al comunicarse con otras personas.			X
Utiliza un volumen de voz adecuado a las distintas situaciones.	X		
Identifica y expresa sus sentimientos y emociones, tanto positivos como negativos.	X		
Tiene un estado anímico estable.			X
Distingue sentimientos y emociones en los demás.		X	
Muestra interés por el estado de los otros.			X
Formula peticiones de modo adecuado (sin exigir y sin insistir).		X	
Responde de manera adecuada a las demandas.		X	
Ayuda a los/as compañeros/as.			X
Pide ayuda correctamente cuando lo necesita.			X
Tolera la demora a la hora de recibir ayuda.		X	
Se adapta adecuadamente a los cambios de rutina.		X	
Acepta fácilmente cambiar de actividad.		X	
Acepta los límites que se le imponen.		X	
Comprende, acepta y cumple las normas en el desarrollo de las actividades adecuando la conducta a éstas.		X	
Tolera las dificultades a la hora de realizar una tarea.		X	
Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos.			X
Expresa sus quejas verbalmente.	X		

268

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Se verbaliza indicaciones cuando realiza la actividad (soliloquio).			X
Valora los logros de los/as compañeros/as.			X
Acepta las críticas de los/as demás (no llora o se enfada).			X
Expresa lo que le gusta, lo que piensa y desea respetando a los demás.			X
Da negativas de forma adecuada.			X
Ante situaciones conflictivas reacciona sin gritar.		X	
Trata a los demás de forma dominante.	X		
Participa en las dinámicas que se realizan.		X	
Muestra predisposición al trabajo en equipo.			X
Participa de manera constructiva en el trabajo en grupo, proponiendo y tomando iniciativas.		X	
Aporta soluciones y acepta negativas.		X	
Coopera con sus compañeros/as en las acciones colectivas.		X	
Es capaz de asumir el rol que se le asigna.		X	
Se mantiene en el rol.		X	
Sabe liderar al grupo.			X
Sabe ejercer el rol de ayudante o persona de apoyo a los/as compañeros/as que lo necesitan.		X	
Sabe distinguir una situación problemática de otra que no lo es.		X	
Ante un problema sabe buscar soluciones.		X	
Pone en práctica soluciones.		X	
Es extrovertido/a	X		
Reconoce sus cualidades.	X		
	<b>TOTAL</b>		
	6	22	15
<b>COMPETENCIA EXPRESIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Presenta dificultades articulatorias (habla ininteligible).	X		
Manifiesta trastornos del habla (dislalia, disfemia, farfuleo, etc.)	X		
Sus producciones verbales son incompletas o incorrectas (construcción de enunciados).	X		
Realiza construcciones verbales ecológicas.			X
Sabe transmitir el propósito del mensaje en la comunicación (intencionalidad comunicativa).		X	
Logra que el significado emocional de su expresión facial concuerda con el mensaje transmitido.	X		
Utiliza los gestos de manera apropiada en la comunicación (cinética).	X		
Mantiene la distancia adecuada en la comunicación (proxémica).		X	
Mantiene el contacto ocular cuando se comunica.		X	
Tiene habilidades conversacionales (inicia, mantiene y termina la conversación).	X		
Proyecta la voz adecuadamente con intención de comunicar.	X		
Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza.	X		
Comprende la intencionalidad comunicativa del otro.	X		
Manifiesta interés e iniciativa por expresarse.	X		
Expresa con el cuerpo sabiendo lo que quiere expresar.	X		
Expresa sentimientos y emociones con la expresión facial.	X		
Expresa sentimientos y emociones mediante patrones motrices.	X		
Representa patrones expresivos sin modelo.	X		
Reproduce patrones expresivos con modelo.	X		

269

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Combina los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, máscara y el movimiento dinámico de expresión en la representación escénica.		X	
Utiliza los efectos vocales adecuados en la interpretación escénica.		X	
Expresa y comunica corporalmente con claridad el tema que quiere interpretar.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	15	6	1
<b>COMPETENCIA ARTÍSTICA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Maneja los contenidos técnicos trabajados.		X	
Adapta los contenidos técnicos y los procedimientos (premisas) a la trama.		X	
Construye con los recursos presentados acciones definiendo contexto, situación y características del personaje.		X	
Utiliza elementos escenográficos para realizar la acción escénica.	X		
Es creativo/a en el uso del material (maquillaje, vestuario, máscaras, utilería). Innova.	X		
Encuentra diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación un personaje dado.		X	
Encuentra diferentes maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos.		X	
Combina voz, gesto y movimiento para caracterizar un personaje.		X	
Es creativo en las acciones escénicas que realiza.		X	
Dota al producto (acción) de una línea estética propia (el hacer personal).	X		
Improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones a partir de premisas, utilizando sus propios recursos.		X	
Teatraliza, escenifica, textos no dramáticos (canciones, bailes, poemas, relatos, etc.)	X		
	<b>TOTAL</b>		
	4	8	0
<b>COMPETENCIA PRODUCTIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Coopera en la construcción colectiva de la acción escénica (producto).		X	
Participa activamente en la representación de la acción escénica elaborada (producto).		X	
Participa, está presente, en la representación de la acción escénica elaborada (producto).	X		
Logra reproducir la acción escénica elaborada.	X		
Necesita varios intentos para ejecutarla.	X		
Realiza la acción programada.	X		
Acepta el apoyo de sus compañeros/as para la ejecución de la acción.			X
Necesita el apoyo constante de sus compañeros/as para el desarrollo de cualquier acción que se realice.			X
Aplica lo aprendido en la ejecución de la representación.		X	
Le gusta hacer representaciones escénicas.	X		
Elabora sus propias acciones escénicas (productos de elaboración propia).	X		
Construye sus propias producciones con un hilo conductor claro (principio, desarrollo y fin).		X	
Es creativo/a e innovador/a en sus producciones.		X	
Trabaja mejor de manera individual.	X		
Trabaja mejor en equipo.		X	
	<b>TOTAL</b>		

270

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBVB
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### **Síntesis de la valoración inicial**

El análisis de los datos obtenidos refleja que los niveles competenciales de M-EL son por lo general altos, destacando sus competencias motriz y expresiva sobre las demás. Sin embargo, los valores de la competencia social indican que hay aspectos en los cuales hay que intervenir. Esto demuestra que, a pesar de que M-EL presenta un buen grado de adaptación social, existen aspectos relacionados con la variable conductual-comportamental que están incidiendo directamente en el adecuado desarrollo de esta competencia. Asimismo, los valores de la competencia cognitiva puntúan por encima del valor medio referido, infiriendo por tanto que su grado de déficit intelectual es ligero o moderado.

### **5. Las Necesidades Específicas de M-EL**

Realizada la valoración y análisis de los datos obtenidos de la evaluación inicial de M-EL pasamos a discutir con el grupo docente las necesidades específicas que manifiesta. Así, estas se concretan en las siguientes:

- *Actitudes negativas hacia los/as compañeros/as (falta de empatía).*
- *Conductas socialmente inapropiadas.*
- *Dificultad para trabajar en grupo.*
- *Recuperación lenta y con dificultades de la información acumulada en la memoria a largo plazo.*

### **6. Las propuestas de intervención de M-EL en tres fases**

Las propuestas de intervención individualizada (PII), que a continuación se presentan, tienen por objeto dar la respuesta de atención educativa que mejor se adapte a las particularidades de M-EL. Dichas propuestas de intervención corresponden pues a los distintos periodos de trabajo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



### 6.1. La Intervención Individualizada de M-EL. Primera fase

Mostramos en la tabla 46 siguiente la propuesta de intervención competencial para el primer año del sujeto M-DE.

Tabla 46. Propuesta de intervención competencial de M-EL

#### CASO 2: M-EL

#### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN COMPETENCIAL DE M-EL

La presente *propuesta de intervención individualizada (PII)* define las líneas generales de actuación que se llevarán a cabo en la intervención con **M-EL**. Así, las estrategias de intervención programadas se ajustarán en todo momento a las demandas que se nos vayan planteando, así como, a las características, necesidades y momento evolutivo en el que se encuentra M-EL.

Para operativizar la intervención y dar la respuesta de atención individualizada más adecuada a las necesidades de M-EL, hemos planificado las pautas de actuación de nuestra propuesta por competencias.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – PRIMER AÑO

- **Ajuste de las capacidades físicas básicas a diferentes situaciones motrices:**
  - *Actividad: “El nadador”.*
  - *Actividad : “Un día en le parque”.*
  - *Actividad: “Los forzudos”.*
  - *Actividad: “Lucha de titanes”.*
- **Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:**
  - 5. *Espacialidad:*
    - *Actividad: “La búsqueda del tesoro”.*
    - *Ritmos compartidos.*
  - 6. *Temporalidad:*
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad: “Así es mi baile”.*
    - *Actividad: “La tribu”.*
- **Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes:**
  - *Expresión corporal I (Baja intensidad).*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – PRIMER AÑO

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - *El sujeto que construye. Mimo corporal y pantomima: “Me trasformo en...”.*
  - *El cuerpo como herramienta para la comunicación: “Sabes quién soy...”.*
- **Estrategias para el dominio de las habilidades de comunicación pragmática:**
  - *Expresión corporal (baja intensidad).*
  - *Actividad: “El laberinto de las emociones”.*
- **Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:**
  - *Reparto de roles.*
- **Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.**

272

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.
- Actividad: "Mi cara expresa...".
- Actividad: "Mi cuerpo expresa...".

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – PRIMER AÑO

- Mejora de las relaciones interpersonales:
  - El sistema de roles: tres personajes (actor/actriz-director-espectador).
  - Circuitos de construcción colectiva. El grupo construye sobre temas y estilos consensuados.
  - Circuitos de entrenamiento cognoemocional.
- Estrategias de resolución de problemas:
  - Reparto de roles: "Me pongo en el lugar de...".
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
- Entrenamiento en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales:
  - Improvisaciones libres y dirigidas.
  - Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
- Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):
  - Reparto de roles: "Me transformo en asistente"
  - Improvisación libre en pareja y en grupo.
- Manejo de las habilidades sociales básicas:
  1. Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:
    - Batalla de ritmos y estilos.
    - Ritmos compartidos.
  2. Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:
    - Actividad: "Te cuento mi historia"
    - Actividad: "Mi mundo es...".

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – PRIMER AÑO

- Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:
  - Circuitos de entrenamiento multicompetencial.
  - Circuitos de entrenamiento mixto.
- Refuerzo de la capacidad para definir con claridad el objetivo o tema en la representación escénica:
  - Improvisaciones libres.
  - Improvisaciones con premisa simples.
- Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):
  - Actividad: "Mi mundo es...".
  - Actividad: "De quién es ésta canción...".
  - Actividad: "Qué personaje soy...".
- Mejora de la flexibilidad y la amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística:
  - Ritmos compartidos.
  - Improvisaciones libres con soporte rítmico.
  - Circuitos de entrenamiento multicompetencial.
- Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación:
  - Actividad: "La pantera rosa".
  - Actividad: "La sombra".

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – PRIMER AÑO

- Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:

273

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *El espacio escénico pedagógico.*
- *Zonas de trabajo (bastidores, zona de acción).*
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - *Géneros y estilos I.*
  - *Teatro físico I.*
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos IDE.*
  - *Técnicas y recursos del teatro físico.*
  - *Elección del género (comedia, drama, terror).*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Mach de improvisación.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Adaptación de las acciones expresivas a la representación escénica (principio-desarrollo-fin):**
  - *Saludo con estilo.*
  - *Actividad: "Mi personaje se llama..."*.
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Actividad: "El mundo del circo".*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: "La sombra".*

### **La valoración de la primera fase para M-EL**

La valoración realizada a M-EL durante este periodo es la que se muestra en la tabla 47 siguiente:

Tabla 47. Valoración de la primera fase para el caso de M-EL

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			X
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.		X	
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.		X	
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real,		X	

274

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

construcciones imaginarias.			
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.	X		
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.	X		
<b>TOTAL</b>			
	2	7	1

## 6.2. La Intervención Individualizada de M-EL. Segunda fase

Las líneas generales de actuación que se llevaron a cabo en la intervención con M-EL durante este segundo periodo son (véase tabla 48):

Tabla 48. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el segundo año para el caso de M-EL

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste de las capacidades físicas básicas a diferentes situaciones motrices: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actividad: “El nadador”</li> <li>○ Actividad : “Un día en le parque”</li> <li>○ Actividad: “Los forzudos”</li> <li>○ Actividad: “Lucha de titanes”</li> </ul> </li> <li>• Mejora de la coordinación motriz reforzando: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La coordinación dinámica general (o coordinación global): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Circuitos mixtos de improvisación libre.</li> </ul> </li> <li>2. Coordinación óculo-segmentaria (o coordinación visomotriz): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actividad: “La escultura de arcilla”</li> <li>○ Actividad: “El ventrílocuo”</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>• Dominio de las capacidades perceptivo - motrices: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacialidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ritmos compartidos.</li> <li>○ Actividad: “El baile del vivo”.</li> </ul> </li> <li>2. Temporalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ritmos compartidos.</li> <li>○ Actividad: “La tribu”.</li> <li>○ Actividad. “El baile del vivo”.</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>• Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.</li> <li>○ Pantomima I. Elementos técnicos básicos.</li> <li>○ Expresión corporal I (intensidad media).</li> </ul> </li> </ul>
INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El sujeto que construye. Mimo corporal y pantomima: “Me transformo en...”</li> <li>○ El cuerpo como herramienta para la comunicación: “Sabes quién soy...”</li> <li>○ Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.</li> </ul> </li> </ul>

275

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Estrategias para el dominio de las habilidades de comunicación pragmática:
  - *Expresión corporal (intensidad media).*
  - *Actividad: "El laberinto de las emociones"*
  - *Actividad: "El actor que se transforma"*
- Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Actividad: "Mi cara expresa..."*
  - *Actividad: "Mi cuerpo expresa..."*
  - *Actividad: "A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento"*
  - *Actividad: "Hoy me siento..."*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL- SEGUNDO AÑO

- Mejora de las relaciones interpersonales:
  - *Circuitos de construcción colectiva. El grupo construye sobre temas y estilos consensuados.*
  - *Circuitos de entrenamiento cognoemocional.*
  - *Ritmos compartidos.*
  - *Construcción de personajes en grupo.*
- Estrategias de resolución de problemas:
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Improvisaciones de expresión libre.*
  - *Actividad: "Mi historia es..."*
- Entrenamiento en la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento), optimizando el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales:
  - *Improvisaciones libres y dirigidas.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
- Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):
  - *Improvisación libre en pareja y en grupo.*
  - *Improvisaciones dirigidos por eventos (IDE).*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
- Manejo de las habilidades sociales básicas:
  1. *Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:*
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad: "Te enseño y aprendes mi estilo".*
    - *Actividad: "Los guerreros".*
  2. *Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:*
    - *Actividad: "El club de la comedia".*
    - *Actividad: "Te cuento una historia".*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA - SEGUNDO AÑO

- Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- Mejora de la flexibilidad y la amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística:
  - *Ritmos compartidos.*
  - *Improvisaciones libres con soporte rítmico.*
  - *Pantomima I.*
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*

276

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*

- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación:**
  - *Actividad: “La sombra”.*
  - *Actividad: “Avatar”*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – SEGUNDO AÑO**

- **Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:**
  - *El espacio escénico pedagógico.*
  - *Zonas de trabajo (bastidores, zona de acción).*
  - *Roles (actor-actriz, director, técnicos, diseñadores, guionistas).*
  - *Escenografía.*
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - *Géneros y estilos I.*
  - *Teatro físico I.*
  - *Mimo corporal. I*
  - *Pantomima I.*
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos IDE.*
  - *Los match de improvisación.*
  - *Pantomima. Mimo corporal.*
  - *Técnicas y recursos del teatro físico.*
  - *Elección del género (comedia, drama, terror).*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
  - *Actividad: “Me transformo en ...”.*

### **La valoración de la segunda fase para M-EL**

La valoración de M-EL durante este segundo periodo es la siguiente (véase tabla 49):

Tabla 49. Valoración de la segunda fase para el caso de M-EL

	<b>BAJO</b>	<b>EN DESARROLLO</b>	<b>ALTO</b>
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			X
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			X
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.			X

277

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			X
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.		X	
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	0	6	4

### 6.3. La Intervención Individualizada de M-EL. Tercera fase

La propuesta de intervención programada para este tercer periodo de estudio se define de la manera que se detalla en la siguiente tabla 50:

Tabla 50. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el tercer año para el caso de M-EL

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – TERCER AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de la coordinación motriz dinámica general: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Circuitos mixtos de improvisación libre.</i></li> </ul> </li> <li>• Dominio de las capacidades perceptivo - motrices: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> </ul> </li> <li>• Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>El mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Pantomima I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Expresión corporal I (alta intensidad).</i></li> </ul> </li> </ul>
INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – TERCER AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Improvisaciones libres.</i></li> <li>○ <i>Improvisaciones dirigidas.</i></li> </ul> </li> <li>• Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Mi cara expresa...”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Mi cuerpo expresa...”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Hoy me siento...”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Mi semana ha sido... (el cuerpo expresa mis estados emocionales)”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Me he sentido... (nuestra cara-máscara y mi cuerpo expresa como me he sentido por...)”.</i></li> </ul> </li> </ul>

278

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – TERCER AÑO**

- **Mejora de las relaciones interpersonales:**
  - *Circuitos de construcción colectiva. El grupo construye sobre temas y estilos consensuados.*
  - *Circuitos de entrenamiento cognoemocional.*
  - *Rítmicos compartidos.*
  - *Construcción de personajes en grupo.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía de teatro”.*
- **Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):**
  - *Reparto de roles: “Me transformo en asistente”.*
  - *Improvisación libre en pareja y en grupo.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía de teatro”.*

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – TERCER AÑO**

- **Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):**
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación:**
  - *Formato producto proyecto (FPP).*

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – TERCER AÑO**

- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Los match de improvisación.*
  - *Formato producto proyecto (FPP).*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
  - *Actividad: “Me transformo en ...”.*

**La valoración de la tercera fase para M-EL**

Una vez realizada la intervención, la evaluación de M-EL en el tercer año es la siguiente (véase tabla 51):

Tabla 51. Valoración de la tercera fase para el caso de M-EL

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			X
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			X

279

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

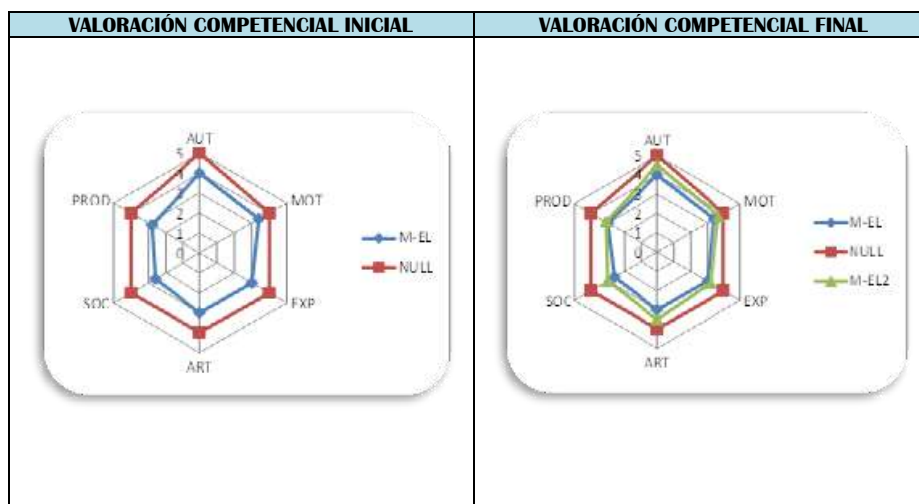


	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).			X
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.			X
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).			X
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			X
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.			X
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.		X	
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	0	3	7

### 7. El desarrollo competencial de M-EL

Las siguiente tabla 52 recoge las gráficas que representan el desarrollo competencial de M-EL antes y después de la intervención.

Tabla 52. Desarrollo competencial para el caso de M-EL



280

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Así, la evaluación inicial de M-EL muestra que su *nivel competencial es alto*, lo que significa que la intensidad de la mediación que M-EL necesita en la ejecución de las tareas en sala es baja, precisando apoyo sólo en ocasiones. Esto le otorga un grado de autonomía en su valor inicial alto (AUT=4) que, como observamos en la gráfica, evoluciona a su casi un valor máximo después de la intervención (AUT=4,5).

Asimismo, observamos que los valores competenciales de M-EL poco han variado de sus puntuaciones iniciales a sus puntuaciones finales, manifestando cierto aumento, aunque no significativo en las competencias social y artística.

No obstante, observamos que M-EL a pesar de tener una alta competencia social con un manejo adecuado de las habilidades básicas de interacción, no muestra un buen comportamiento hacia sus iguales. Su conducta egocéntrica, propia de una adolescencia tardía, la lleva a tener conductas y gestos de rechazo hacia los/as compañeros/as. Esta conducta-problema aparece cuando M-EL se ve obligada a realizar algún trabajo de asistencia a algún compañero/a que no es de su agrado o, simplemente, cuando tiene que trabajar en grupo y sus miembros no son aquellos que a ella le gustaría. Es entonces, cuando el facilitador tiene que intervenir de manera directa para reconducir la situación. Asimismo, M-EL manifiesta conductas retadoras hacia el adulto, si quien interviene con ella es una mujer, no así si la intervención la realiza un hombre.

En este sentido, la causa de este comportamiento inapropiado de rechazo a los iguales con baja capacidad reside, no tanto en una carencia de habilidades sociales básicas, sino en una característica que parece ser bastante común en sujetos de mayor funcionamiento, por su tendencia selectiva a relacionarse con compañeros/as de su mismo nivel. No obstante, por lo general, M-EL no muestra ningún tipo de aversión a participar en las dinámicas con el resto de compañeros/as y, lo que es más importante, no tiene una visión negativa sobre su propia discapacidad. Así, aunque sus hábitos de socialización no constituyen problema, si consideramos necesario intervenir en que acepte a todos/as sus compañeros/as sin discriminación. Para ello, hemos introducido dentro de sus propuestas de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

intervención la gestión de grupos a través del reparto de responsabilidades dentro del mismo (coordinación, apoyo). Asimismo, la intervención ha estado dirigida principalmente a reducir, en la medida de lo posible, las variables perturbadoras de la socialización de M-EL, diseñando actuaciones específicas para dotarla de las habilidades y destrezas necesarias que favorezcan el mayor número de conductas facilitadoras de relaciones satisfactorias con los demás. En este sentido, el resultado de la intervención si bien han mejorado el rechazo inicial a los/as compañeros/as, esta actitud positiva hacia los demás aún no se ha hecho perdurable.

En cuanto a su competencia artística ésta también ha mejorado (ART=3,5). Dicha mejoraría la observamos en el manejo de los contenidos técnicos trabajados, lo que ha permitido que M-EL genere nuevos patrones expresivos dotando a las consignas de estilo personal.

El resto de competencias si bien no han aumentado sus puntuaciones finales, si han mantenido sus valores iniciales, mejorando la calidad de ejecución de las mismas.

## 8. Valoración del impacto del Teatro Pedagógico

La intervención a través del Teatro Pedagógico ha contribuido a que M-EL venza el rechazo inicial a interactuar con los/as compañeros/as con un nivel de competencia inferior al suyo. Para ello, nos ha sido muy útil apelar, como incentivo, a su habilidad en el desarrollo de la tarea que le va a enseñar al otro. Asimismo, al otorgarle responsabilidades dentro del grupo (coordinación, ayuda al otro), la negatividad y la apatía de su actitud y de su conducta se transforman en otras de carácter más positivo. No obstante, si bien las conductas inapropiadas han menguado en frecuencia e intensidad, no se han suprimido por completo, aunque sí podemos decir que éstas se han alejado en el tiempo.

También se ha logrado favorecer la empatía de M-EL con el grupo mediante el trabajo cooperativo. La cooperación se relaciona de manera positiva con la habilidad personal para ponerse en la perspectiva de los otros. Así, M-EL ha mejorado de manera notable sus relaciones interpersonales, siendo más sensible a

282

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

las demandas de los/as compañeros/as. De la misma manera, esta estructura cooperativa del aprendizaje ha aumentado su motivación hacia la tarea y su rendimiento individual, al tener que asumir la responsabilidad asignada dentro del grupo; responsabilidad, que sintoniza y complementa con el concepto de interdependencia positiva o necesidad de los demás para el logro del objetivo final de la tarea. Así, la interdependencia positiva se consigue cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Esto implica que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. De este modo, mediante el aprendizaje cooperativo, estructurando las actividades en equipos de trabajo, hemos conseguido que M-EL no rivalice tanto con los demás y si colabore prestando su ayuda.

#### 5.4. CASO 3: H-PE

##### 1. Descripción general de H-PE

H-PE es un varón de 45 años que vive con su madre y su tía. Su padre, a quien H-PE estaba muy apegado, fallece hace años. No posee una buena red social, siendo su madre y la hermana de ésta, de avanzada edad, con quienes H-PE pasa la mayor parte del tiempo.

Fue escolarizado en centros específicos de la isla hasta los 18 años. En 2010, con 35 años, ingresa en la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21, donde participa en diferentes talleres de inserción laboral (encuadernación, creación de materiales decorativos, y manipulado de papel y cartón).

##### 2. Características de H-PE

H-PE presenta trisomía simple del par 21. Los datos de los que disponemos respecto a su estado físico son facilitados por el centro. Según su expediente sufre de deficiencia tiroidea, problemas de azúcar no especificada y afecciones ortopédicas. En los últimos tres años ha tenido que ser ingresado varias veces por

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

problemas respiratorios, infecciones y por un trauma que le produjo una fractura de tobillo; lesión que le obligó a permanecer en casa muchos meses aislado.

Se encuentra en la fase evolutiva correspondiente a la adultez tardía. Esta etapa, comprendida de los 45 años en adelante, marca un momento crítico por la aparición de complicaciones relacionadas con la salud, el funcionamiento y la capacidad cognitiva. Complicaciones que se hacen evidentes en H-PE

En cuanto a sus procesos cognitivos, presenta déficit en la percepción sensorial auditiva. Esta alteración limita el procesamiento de la información, provocando respuestas más pobres a la hora de responder a las órdenes verbales. Esto dificulta que siga las instrucciones dadas, observando como H-PE reproduce las consignas, pero su conducta es más el resultado de la observación e imitación al grupo que de una auténtica comprensión e interiorización de lo propuesto. Asimismo, presenta dificultades en la memoria auditiva secuencial, lo que impide retener varias órdenes seguidas, siendo preciso dárselas de una en una y asegurarse de que han sido bien captadas. Del mismo modo, le cuesta comprender las instrucciones, planificar las estrategias, resolver problemas y atender a diversas variables a la vez.

En lo que respecta al área social, las interacciones de H-PE se caracterizan por mostrar bajos niveles de comunicación. Así, le resulta difícil iniciar una conversación (realizar preguntas, contar algo), limitándose sólo a responder cuando se le pregunta. Esto le genera dificultades a la hora de establecer o mantener relaciones interpersonales.

### 3. Nuestro primer encuentro

En la fase de bienvenida observamos la entrada en sala de un adulto de mediana estatura, con una bufanda al cuello y una bandolera negra. Se dirige a las sillas quitándose la chaqueta, la bufanda y la bandolera que coloca cuidadosamente sobre el respaldo. No se aprecia dificultad en las acciones de motricidad fina (manejo de la cremallera de la chaqueta y doblado de la bufanda). Comprobamos que usa gafas. De aspecto cuidado, perfectamente afeitado, es de los pocos que su

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

primer día llevan el equipo de trabajo (camiseta y pantalón de chándal negro). Destaca su pelo cuidado y totalmente blanco, su sonrisa abierta y sincera, su mirada atenta y sus cuidados gestos. La cordialidad de su saludo da muestra de los buenos modales que refiere en el trato interpersonal. Extendiendo la mano a los hombres y dando un beso a las mujeres, se aprecia una conducta social trabajada, que ha interiorizado y hecho suya fluyendo de manera espontánea, lo que le da un atractivo personal que provoca que la atención se centre en él.

En su presentación al solicitarle información sobre sus gustos, muestra un tiempo elevado de latencia y respuesta, expresando su opinión en función de las alternativas que se le van ofreciendo: *“¿te gusta bailar o cantar? ¿te gusta el teatro? ¿te sientes bien aquí, en la actividad?...* Responde con un tono de voz bajo y cierta afonía, pero a pesar de sus dificultades fonológicas y de fluidez, logramos extraer información sobre sus gustos y habilidades. Así, nos hizo saber que le gusta el folklore canario, bailar y la Semana Santa, en la que participa con una cofradía, como antes su padre. Le pedimos que nos cante algo de folklore canario, *“...la farola del mar”* nos dice, pero al intentarlo observamos que ha olvidado la letra. Un compañero, H-NE concretamente, lo ayuda, y es entonces cuando H-PE comienza a tararear la canción de lo que sólo recuerda la melodía.

En el calentamiento expresivo, observamos que en la dimensión motriz H-PE mantiene una buena postura corporal. Su desplazamiento es coordinado, controlado y armónico con un buen dominio del equilibrio. Asimismo, presenta dificultades en el esquema corporal respecto al reconocimiento e identificación de la derecha e izquierda personal (sobre el propio cuerpo y en los demás) y extra-personal (respecto a objetos) mostrando desorientación para distinguir la lateralidad tanto de los miembros superiores como inferiores.

Repite patrones expresivos por observación (referentes visuales), sin ejecutar acciones por iniciativa propia. En la ejecución de las actividades que se le plantean en sala se muestra bloqueado, falto de espontaneidad y con dificultades para integrar en la acción, las herramientas y recursos expresivos aprendidos, lo que hace

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

que precise de ayuda constante, bien por parte de sus compañeros/as o de los/as técnicos asistentes de sala.

Establece relaciones interpersonales positivas con sus compañeros/as. Sin embargo, no inicia la acción de aproximación, es reactivo, interviene en tanto en cuanto se le pregunta o se le anima a hacer.

#### 4. La evaluación Inicial

La valoración inicial de los aspectos competenciales de H-PE es la que detallamos en la tabla 53 siguiente:

Tabla 53. Tabla con las competencias de H-PE tras la evaluación inicial

<b>COMPETENCIA COGNITIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Comprende expresiones sencillas.			X
Identifica el referente de significado en las palabras.			X
Dispone de vocabulario básico a nivel comprensivo y expresivo para interactuar y comunicarse.			X
Reconoce y usa los conceptos básicos espaciales, temporales, y de cuantificación.			X
Identifica los colores básicos.			X
Reconoce las formas geométricas básicas (círculo, cuadrado, triángulo).			X
Domina el conteo.			X
Sabe leer.			X
Se orienta y localiza lugares significativos de la sala.			X
Busca y coloca correctamente los objetos habituales de la sala.			X
Ante varias situaciones y alternativas sabe elegir.			X
Toma decisiones y actúa en consecuencia.			X
Es capaz de manifestar su opinión ante determinadas situaciones.			X
Describe sucesos.			X
Realiza narraciones con un hilo conductor claro.			X
Distingue y se adapta a los diferentes momentos de la sesión.			X
Aplica lo aprendido en la sesiones a las actividades que se realizan en sala.		X	
Muestra atención, motivación e implicación durante la sesión.	X		
Manifiesta respuestas conductuales adaptadas.	X		
	<b>TOTAL</b>		
	2	1	16
<b>COMPETENCIA MOTRIZ</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Mantiene el control postural.	X		
Identifica los diferentes segmentos corporales.	X		
Reproduce diferentes posiciones corporales.	X		
Realiza desplazamientos en distintas posturas.	X		
Realiza desplazamientos siguiendo consignas de orientación espacial.		X	
Es capaz de mantener la trayectoria.	X		
Mantiene la trayectoria evitando los distintos obstáculos que se le presentan.	X		

286

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Presenta dificultades significativas en el desarrollo de la marcha/ desplazamiento.			X
El desplazamiento en el espacio es coordinado, controlado y armónico.	X		
Puede hacer variaciones en la marcha al oír la señal (1...2...3...).		X	
Distingue derecha e izquierda.			X
Mantiene el equilibrio.	X		
Se observan trastornos significativos del equilibrio.			X
Mueve una parte del cuerpo controlando el resto.	X		
Salta a la pata coja.	X		
Salta sobre los dos pies.	X		
Corre con facilidad.	X		
Domina la motricidad de manos y dedos.	X		
Ajusta el tono y la postura a las características de la acción.		X	
Coordina su acción con la de sus compañeros/as.		X	
Elige y usa técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.		X	
Encadena diferentes movimientos siguiendo una secuencia rítmica.		X	
Discrimina diferentes ritmos y adecúa sus movimientos al compás de música.		X	
Muestra desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	13	8	3
<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Se relaciona con los/as compañeros/as de manera adecuada.		X	
Establece relaciones interpersonales positivas		X	
Tiene una actitud corporal abierta a la comunicación.	X		
Mira al interlocutor cuando habla.	X		
Mantiene la distancia corporal apropiada cuando se dirige a su interlocutor.	X		
Abusa del contacto físico al comunicarse con otras personas.			X
Utiliza un volumen de voz adecuado a las distintas situaciones.	X		
Identifica y expresa sus sentimientos y emociones, tanto positivos como negativos.	X		
Tiene un estado anímico estable.	X		
Distingue sentimientos y emociones en los demás.	X		
Muestra interés por el estado de los otros.	X		
Formula peticiones de modo adecuado (sin exigir y sin insistir).	X		
Responde de manera adecuada a las demandas.	X		
Ayuda a los/as compañeros/as.	X		
Pide ayuda correctamente cuando lo necesita.	X		
Tolera la demora a la hora de recibir ayuda.	X		
Se adapta adecuadamente a los cambios de rutina.	X		
Acepta fácilmente cambiar de actividad.	X		
Acepta los límites que se le imponen.	X		
Comprende, acepta y cumple las normas en el desarrollo de las actividades adecuando la conducta a éstas.	X		
Tolera las dificultades a la hora de realizar una tarea.	X		
Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos.	X		
Expresa sus quejas verbalmente.			X
Se verbaliza indicaciones cuando realiza la actividad (soliloquio).			X

287

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



Valora los logros de los/as compañeros/as.	X		
Acepta las críticas de los/as demás (no llora o se enfada).	X		
Expresa lo que le gusta, lo que piensa y desea respetando a los demás.		X	
Da negativas de forma adecuada.	X		
Ante situaciones conflictivas reacciona sin gritar.	X		
Trata a los demás de forma dominante.			X
Participa en las dinámicas que se realizan.	X		
Muestra predisposición al trabajo en equipo.	X		
Participa de manera constructiva en el trabajo en grupo, proponiendo y tomando iniciativas.		X	
Aporta soluciones y acepta negativas.		X	
Coopera con sus compañeros/as en las acciones colectivas.		X	
Es capaz de asumir el rol que se le asigna.		X	
Se mantiene en el rol.		X	
Sabe liderar al grupo.		X	
Sabe ejercer el rol de ayudante o persona de apoyo a los/as compañeros/as que lo necesitan.		X	
Sabe distinguir una situación problemática de otra que no lo es.	X		
Ante un problema sabe buscar soluciones.		X	
Pone en práctica soluciones.		X	
Es extrovertido/a			X
Reconoce sus cualidades.		X	
	<b>TOTAL</b>		
	26	13	5
<b>COMPETENCIA EXPRESIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Presenta dificultades articulatorias (habla ininteligible).			X
Manifiesta trastornos del habla (dislalia, disfemia, farfulleo, etc.)			X
Sus producciones verbales son incompletas o incorrectas (construcción de enunciados).			X
Realiza construcciones verbales ecológicas.	X		
Sabe transmitir el propósito del mensaje en la comunicación (intencionalidad comunicativa).		X	
Logra que el significado emocional de su expresión facial concuerda con el mensaje transmitido.		X	
Utiliza los gestos de manera apropiada en la comunicación (cinética).		X	
Mantiene la distancia adecuada en la comunicación (proxémica).	X		
Mantiene el contacto ocular cuando se comunica.	X		
Tiene habilidades conversacionales (inicia, mantiene y termina la conversación).			X
Proyecta la voz adecuadamente con intención de comunicar.			X
Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza.			X
Comprende la intencionalidad comunicativa del otro.		X	
Manifiesta interés e iniciativa por expresarse.			X
Expresa con el cuerpo sabiendo lo que quiere expresar.			X
Expresa sentimientos y emociones con la expresión facial.		X	
Expresa sentimientos y emociones mediante patrones motrices.	X		
Representa patrones expresivos sin modelo.			X
Reproduce patrones expresivos con modelo.	X		

288

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Combina los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, máscara y el movimiento dinámico de expresión en la representación escénica.			X
Utiliza los efectos vocales adecuados en la interpretación escénica.			X
Expresa y comunica corporalmente con claridad el tema que quiere interpretar.			X
	<b>TOTAL</b>		
	5	5	12
<b>COMPETENCIA ARTÍSTICA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Maneja los contenidos técnicos trabajados.			X
Adapta los contenidos técnicos y los procedimientos (premisas) a la trama.			X
Construye con los recursos presentados acciones definiendo contexto, situación y características del personaje.			X
Utiliza elementos escenográficos para realizar la acción escénica.			X
Es creativo/a en el uso del material (maquillaje, vestuario, máscaras, utilería). Innova.			X
Encuentra diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación un personaje dado.		X	
Encuentra diferentes maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos.			X
Combina voz, gesto y movimiento para caracterizar un personaje.		X	
Es creativo en las acciones escénicas que realiza.			
Dota al producto (acción) de una línea estética propia (el hacer personal).			X
Improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones a partir de premisas, utilizando sus propios recursos.		X	
Teatraliza, escenifica, textos no dramáticos (canciones, bailes, poemas, relatos, etc.)	X		
	<b>TOTAL</b>		
	1	3	7
<b>COMPETENCIA PRODUCTIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
Coopera en la construcción colectiva de la acción escénica (producto).		X	
Participa activamente en la representación de la acción escénica elaborada (producto).			X
Participa, está presente, en la representación de la acción escénica elaborada (producto).	X		
Logra reproducir la acción escénica elaborada.		X	
Necesita varios intentos para ejecutarla.	X		
Realiza la acción programada.		X	
Acepta el apoyo de sus compañeros/as para la ejecución de la acción.	X		
Necesita el apoyo constante de sus compañeros/as para el desarrollo de cualquier acción que se realice.	X		
Aplica lo aprendido en la ejecución de la representación.			X
Le gusta hacer representaciones escénicas.	X		
Elabora sus propias acciones escénicas (productos de elaboración propia).			X
Construye sus propias producciones con un hilo conductor claro (principio, desarrollo y fin).			X
Es creativo/a e innovador/a en sus producciones.			X
Trabaja mejor de manera individual.			X
Trabaja mejor en equipo.		X	
	<b>TOTAL</b>		

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### **Síntesis de la valoración inicial**

El análisis de los datos obtenidos refleja que los niveles competenciales de H-PE, por lo general, son bajos, destacando su competencia social sobre las demás. Así, si bien las competencias expresiva, artística y productiva presentan valores bajos, la competencia motriz, a pesar de la etapa evolutiva en la que se encuentra, manifiesta un valor adecuado, lo que da muestra de su buen estado físico. No obstante, los resultados de la competencia cognitiva nos indican un deterioro significativo en sus procesos cognitivos básicos.

### **5. Las Necesidades Específicas de H-PE**

Realizada la valoración y análisis de los datos obtenidos de la evaluación inicial de H-PE pasamos a discutir con el grupo docente las necesidades específicas que manifiesta. Así, estas se concretan en las siguientes:

- *Escasa iniciativa con bajos niveles de actividad o tendencia a la acción (pasividad).*
- *Limitaciones importantes en la memoria a corto plazo, sobre todo cuando la información se presenta de forma auditivo-verbal.*
- *Recuperación lenta y con dificultades de la información acumulada en la memoria a largo plazo.*
- *Lentitud en los tiempos de reacción.*
- *Incapacidad para trabajar solo, sin apoyo.*
- *Dificultades de interacción con sus compañeros/as.*

### **6. Las propuestas de intervención para H-PE en tres fases**

Las propuestas de intervención individualizada (PII), que a continuación se presentan, tienen por objeto dar la respuesta de atención educativa que mejor se adapte a las particularidades de H-PE. Dichas propuestas de intervención corresponden pues a los distintos periodos de trabajo.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 6.1. La Intervención Individualizada de H-PE. Primera fase

En la tabla 54 siguiente detallamos la intervención competencial planteada para H-PE:

Tabla 54. Propuesta de intervención competencial de H-PE

### CASO 3: H-PE

#### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN COMPETENCIAL DE H-PE

La presente *propuesta de intervención individualizada (PII)* define las líneas generales de actuación que se llevarán a cabo en la intervención con **H-PE**. Así, las estrategias de intervención programadas se ajustarán en todo momento a las demandas que se nos vayan planteando, así como, a las características, necesidades y momento evolutivo en el que se encuentra H-PE.

Para operativizar la intervención y dar la respuesta de atención individualizada más adecuada a las necesidades de H-PE, hemos planificado las pautas de actuación de nuestra propuesta por competencias.

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – PRIMER AÑO

- **Ajuste de las capacidades físicas básicas a diferentes situaciones motrices:**
  - *Actividad:* “El nadador”.
  - *Actividad:* “Un día en le parque”.
  - *Actividad:* “Los forzudos”.
  - *Actividad:* “Lucha de titanes”.
- **Mejora de la coordinación motriz reforzando:**
  1. *La coordinación dinámica general (o coordinación global):*
    - *Actividad:* “Los remeros”.
    - *Actividad:* “El laberinto”.
  2. *Coordinación óculo-segmentaria (o coordinación visomotriz):*
    - *Actividad:* “La marioneta”.
    - *Actividad:* “El robot”.
- **Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:**
  1. *Espacialidad:*
    - *Actividad:* “La búsqueda del tesoro”.
    - *Ritmos compartidos.*
  2. *Temporalidad:*
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad:* “Así es mi baile”.
- **Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes.**
  - *Expresión corporal I (baja intensidad).*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – PRIMER AÑO

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - *El sujeto que construye. Mimo corporal y pantomima: “Me trasformo en...”.*

291

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *El cuerpo como herramienta para la comunicación: “Sabes quién soy...”.*
- Estrategias para el dominio de las habilidades de comunicación pragmática:
  - *Expresión corporal (baja intensidad).*
  - *Actividad: El laberinto de las emociones”.*
- Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:
  - *Reparto de roles.*
- Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Actividad: “Mi cara expresa...”.*
  - *Actividad: “Mi cuerpo expresa...”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL– PRIMER AÑO**

- Mejora de las relaciones interpersonales:
  - *Circuitos de construcción colectiva.*
  - *Circuitos de entrenamiento cognoemocional.*
  - *Ritmos compartidos.*
- Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):
  - *Reparto de roles: “Me transformo en asistente”.*
  - *Improvisación libre en pareja y en grupo.*
  - *Improvisaciones dirigidos por eventos (IDE).*
- Manejo de las habilidades sociales básicas:
  1. *Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:*
    - *Batalla de ritmos y estilos.*
    - *Ritmos compartidos.*
  2. *Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:*
    - *Actividad: “El club de la comedia”.*
    - *Actividad: “Te cuento mi historia”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – PRIMER AÑO**

- Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
- Refuerzo de la capacidad para definir con claridad el objetivo o tema en la representación escénica:
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones con premisa simples.*
- Desarrollo de la espontaneidad en escena:
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Actividad: “El festival”.*
- Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):
  - *Actividad: “Mi mundo es...”.*
  - *Actividad: “De quién es ésta canción...”.*
  - *Actividad: “Qué personaje soy...”.*
- Mejora de la flexibilidad y la amplitud de registro, para utilizar el movimiento, la postura y el gesto con finalidad artística:
  - *Ritmos compartidos.*
  - *Improvisaciones libres con soporte rítmico.*
- Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación.
  - *Actividad: “Avatar”.*
  - *Actividad: “La sombra”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – PRIMER AÑO**

292

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- **Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:**
  - *El espacio escénico pedagógico.*
  - *Zonas de trabajo (bastidores, zonas de acción).*
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - *Géneros y estilos.*
  - *Teatro físico.*
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: "Saludo con estilo".*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: "Mi personaje es...".*
- **Adaptación de las acciones expresivas a la representación escénica (principio-desarrollo-fin):**
  - *Actividad: "Saludo con estilo".*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Actividad: "El mundo del circo".*
- **Dominio de los diferentes roles teatrales (director/a, actriz/actor, público):**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: "La sombra".*

### **La valoración de la primera fase para H-PE. Primera fase**

La valoración realizada a H-PE durante este primer periodo es la que se refleja en la tabla 55 siguiente:

Tabla 55. Valoración de la primera fase para el caso de H-PE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).		X	
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación simbólica.		X	
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).	X		
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.	X		
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.		X	
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	

293

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.	X		
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.		X	
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			X
<b>TOTAL</b>			
	3	6	1

## 6.2. La Intervención Individualizada de H-PE. Segunda fase

Las líneas generales de actuación que se llevó a cabo en la intervención con H-PE durante este segundo periodo fue la que ha quedado detallada en la tabla 56:

Tabla 56. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el segundo año para el caso de H-PE

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ajuste de las capacidades físicas básicas a diferentes situaciones motrices:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “El nadador”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Un día en le parque”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Los forzados”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Lucha de titanes”.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Mejora de la coordinación motriz reforzando:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La coordinación dinámica general (o coordinación global):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “Los remeros”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El laberinto”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La búsqueda del tesoro”.</i></li> <li>○ <i>Circuitos mixtos de improvisación libre.</i></li> </ul> </li> <li>2. <i>Coordinación óculo-segmentaria (o coordinación visomotriz):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “La marioneta”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El robot”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La escultura de arcilla”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El ventrílocuo”.</i></li> </ul> </li> </ol> </li> <li>• <b>Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Espacialidad:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Actividad: “La búsqueda del tesoro”.</i></li> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El baile del vivo”.</i></li> </ul> </li> <li>2. <i>Temporalidad:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “Así es mi baile”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “La tribu”.</i></li> <li>○ <i>Actividad: “El baile del vivo”.</i></li> </ul> </li> </ol> </li> <li>• <b>Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>El mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Pantomima I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Expresión corporal (intensidad media).</i></li> </ul> </li> </ul>
INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA – SEGUNDO AÑO

294

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - *El cuerpo como herramienta para la comunicación: “Sabes quién soy...”*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.*
  - *Improvisaciones libres.*
- **Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:**
  - *Reparto de roles.*
  - *Actividad: “Mi pequeña Compañía”.*
- **Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.**
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Actividad: “A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento”.*
  - *Actividad: “Hoy me siento...”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – SEGUNDO AÑO**

- **Mejora de las relaciones interpersonales:**
  - *Circuitos de construcción colectiva. El grupo construye sobre temas y estilos consensuados.*
  - *Circuitos de entrenamiento cognoemocional.*
  - *Ritmos compartidos.*
  - *Construcción de personajes en grupo.*
- **Manejo de las habilidades sociales básicas:**
  1. *Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:*
    - *Batalla de ritmos y estilos.*
    - *Ritmos compartidos.*
    - *Actividad: “Te enseño y aprendes mi estilo”.*
    - *Actividad: “Los guerreros”.*
  2. *Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:*
    - *Actividad: “El club de la comedia”.*
    - *Actividad: “Te cuento mi historia”.*
    - *Actividad: “Yo y mi comedia”. IDE individual.*
    - *Actividad: “Mi mundo es...”.*

#### **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – SEGUNDO AÑO**

- **Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:**
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Refuerzo de la capacidad para definir con claridad el objetivo o tema en la representación escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones con premisa simples.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Desarrollo de la espontaneidad en escena:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Actividad: “Los avatares. Creación de un mundo virtual”.*
  - *Actividad: “El laberinto”.*
  - *Actividad: “El club de la comedia”.*
  - *Actividad: “El festival”.*
- **Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):**
  - *Actividad: “Mi mundo es...”.*
  - *Actividad: “De quién es ésta canción...”.*
  - *Actividad: “Qué personaje soy...”.*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*

295

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – SEGUNDO AÑO**

- **Fijación y consolidación de manera vivenciada de los conceptos básicos del teatro y las artes escénicas en general:**
  - *El espacio escénico pedagógico.*
  - *Zonas de trabajo (bastidores, zonas de acción).*
  - *Roles (actor-actriz, director, técnicos, diseñadores, guionistas).*
  - *Equipo técnico (maquillaje, vestuario, iluminación, vestuario, efectos especiales, utilería).*
  - *Escenografía.*
- **Aprendizaje de las diferentes formas de la representación escénica:**
  - *Géneros y estilos.*
  - *Teatro físico.*
  - *Mimo corporal I.*
  - *Pantomima I.*
- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Los match de improvisación.*
  - *Pantomima.*
  - *Mimo corporal.*
  - *Técnicas y recursos del teatro físico.*
  - *Elección del género (comedia, drama, terror).*
  - *Actividad: “Los mundos virtuales”.*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Mach de improvisación.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: “Mi personaje es...”.*
- **Adaptación de las acciones expresivas a la representación escénica (principio-desarrollo-fin):**
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Actividad: “Mi mundo es...”.*
  - *Actividad: “Te cuento mi historia”.*
  - *Mach de improvisación (tema libre).*

**La valoración de la segunda fase para H-PE**

La valoración de H-PE en este segundo periodo es la que ha quedado reflejada en la tabla 57 siguiente:

Tabla 57. Valoración de la segunda fase para el caso de H-PE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y		X	

296

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
siente).			
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.		X	
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.		X	
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.		X	
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.			X
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			X
	<b>TOTAL</b>		
	0	8	2

### 6.3.1. La Intervención Individualizada de H-PE. Tercera fase

La propuesta de intervención programada para este tercer periodo de estudio se define de la siguiente manera (véase tabla 58):

Tabla 58. Intervención para el desarrollo de la competencia motriz en el tercer año para el caso de H-PE

<b>INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ – TERCER AÑO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mejora de la coordinación motriz dinámica general:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Circuitos mixtos de improvisación libre.</i></li> <li>○ <i>Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).</i></li> <li>○ <i>Ritmos compartidos.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Dominio de las capacidades perceptivo - motrices:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Pantomima I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Utilización eficaz de los segmentos corporales dominantes y no dominantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>El mimo corporal I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Pantomima I. Elementos técnicos básicos.</i></li> <li>○ <i>Expresión corporal (alta intensidad).</i></li> </ul> </li> </ul>

297

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXPRESIVA - TERCER AÑO

- **Desarrollo del lenguaje corporal como recurso de expresión:**
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE) de contenido simple.*
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas.*
- **Manejo de las herramientas comunicativas para exteriorizar sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos e ideas:**
  - *Reparto de roles.*
  - *Circuitos de entrenamiento competencial.*
- **Utilización de los elementos expresivos y comunicativos (el gesto, la máscara, el movimiento dinámico de expresión) en la representación escénica.**
  - *Circuitos mixtos para el entrenamiento emocional.*
  - *Actividad: "Mi cara expresa..."*
  - *Actividad: "Mi cuerpo expresa..."*
  - *Actividad: "A través de mi cara y cuerpo sabes cómo me siento".*
  - *Actividad: "Hoy me siento..."*
  - *Actividad: "Mi semana ha sido... (el cuerpo expresa mis estados emocionales)".*
  - *Actividad: "Me he sentido... (nuestra cara-máscara y mi cuerpo expresa como me he sentido por...)"*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL – TERCER AÑO

- **Mejora de las relaciones interpersonales:**
  - *El sistema de roles: tres personajes (actor/ actriz-director-espectador).*
  - *Circuitos de construcción colectiva. El grupo construye sobre temas y estilos consensuados.*
  - *Circuitos de entrenamiento cognioemocional.*
  - *Rítmicos compartidos.*
  - *Actividad: "La tribu baila y cuenta".*
  - *Construcción de personajes en grupo.*
  - *Actividad: "Mi pequeña Compañía de teatro".*
- **Desarrollo del comportamiento cooperativo (empatía con el grupo):**
  - *Reparto de roles: "Me transformo en asistente".*
  - *Improvisación libre en pareja y en grupo.*
  - *Improvisaciones dirigidos por eventos (IDE).*
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Actividad: "Mi pequeña compañía de teatro".*
- **Manejo de las habilidades sociales básicas:**
  - *Reparto de roles.*
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*

#### INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA – TERCER AÑO

- **Mejora de la creatividad y la capacidad de expresión artística:**
  - *Circuitos de entrenamiento multicompetencial.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Formato producto proyecto (FPP): "Mi pequeña compañía".*
- **Refuerzo de la capacidad para definir con claridad el objetivo o tema en la representación escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones con premisa simples.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Desarrollo de la espontaneidad en escena:**
  - *Improvisaciones libres.*

298

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *Actividad: "El club de la comedia"*
- *Actividad: "El festival"*
- **Representación de escenas (principio-desarrollo-fin):**
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
- **Manejo de los componentes cinésicos y proxémicos (gestualidad, postura corporal, proximidad, contacto visual y expresión facial) en la interpretación:**
  - *Formato producto proyecto (FPP).*

**INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRODUCTIVA – TERCER AÑO**

- **Producción, recreación e interpretación de la acción escénica:**
  - *Improvisaciones libres.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Los match de improvisación.*
  - *Pantomima.*
  - *Mimo corporal.*
  - *Actividad: "Los mundos virtuales".*
- **Manejo de las técnicas de improvisación dirigida y libre:**
  - *Mach de improvisación.*
  - *Improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).*
  - *Actividad: "Mi pequeña compañía".*
- **Adaptación de las acciones expresivas a la representación escénica (principio-desarrollo-fin):**
  - *Circuitos de entrenamiento mixto.*
  - *Mach de improvisación (tema libre).*
  - *Formato producto proyecto (FPP).*

**La valoración de la tercera fase para H-PE**

Una vez realizada la intervención, la evaluación de H-PE en este tercer año quedó registrada en la tabla 59 siguiente:

Tabla 59. Valoración de la tercera fase para el caso de H-PE

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
1. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			X
2. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			X
3. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).		X	
4. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.		X	
5. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).		X	

299

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

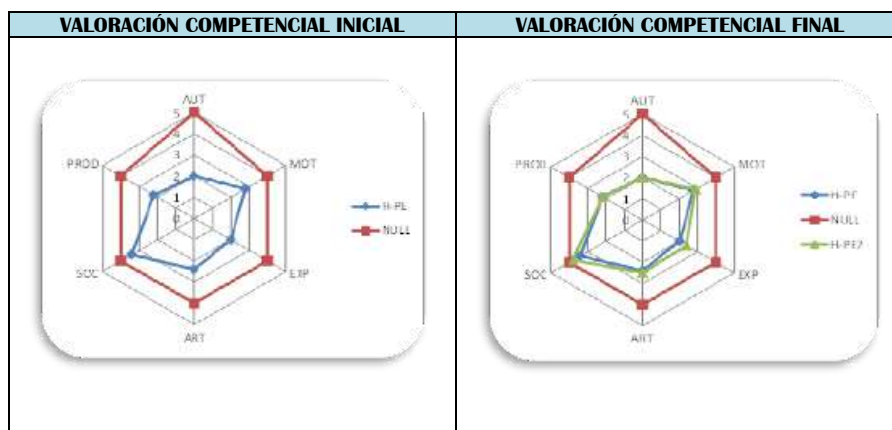
19/07/2017 14:50:43

	BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
6. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			X
7. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.		X	
8. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.		X	
9. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.			X
10. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			X
	<b>TOTAL</b>		
	0	5	5

## 7. El desarrollo competencial de H-PE

La tabla 60 siguiente recoge la representación gráfica del desarrollo competencial de H-PE antes y después de la intervención.

Tabla 60. Desarrollo competencial para el caso de H-PE



Así, la evaluación inicial de H-PE muestra que *su nivel competencial se corresponde con un nivel bajo*, lo que significa que para la ejecución de las tareas en sala la mediación que necesita es de gran intensidad, precisando de apoyo casi siempre. Esto le otorga un grado de autonomía bajo (AUT=2); grado que se mantiene sin evolución aparente en su valoración final.

300

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Asimismo, observamos que las gráficas competenciales de H-PE mantienen valores similares tanto en su puntuación inicial como final. Esto corrobora que su desarrollo competencial no ha sido significativo. Sin embargo, su competencia social destaca de manera notable sobre el resto, alcanzando su casi valor máximo (SOC=3,8) en su valoración final, lo que da muestra de la capacidad social de H-PE para relacionarse con la competencia adecuada, dominando ciertos aspectos facilitadores de la socialización (habilidades básicas de interacción social y de autorregulación).

Otra evolución en el desarrollo competencial de H-PE es la observada en la competencia expresiva. En este sentido, si bien presenta dificultades para trabajar de manera autónoma, es cierto que cuando ejecuta las dinámicas con los apoyos pertinentes, H-PE opera sin brete. Buen imitador, es capaz de repetir los patrones expresivos que el asistente en sala como referente visual realiza. Sin embargo, la dificultad aparece cuando tiene que aplicar eso que consideramos que ha aprendido y ejecutado correctamente, sin apoyo visual, sólo con la instrucción verbal. Es entonces cuando sus problemas para generalizar las habilidades expresivas se manifiestan, teniendo que intervenir para recordar a través del referente la acción a ejecutar. De esta manera, damos sentido a las abstracciones, ayudándole a visualizar la tarea mediante la imagen.

Lo mismo ocurre con el resto de competencias, H-PE es capaz de repetir cualquier acción que el referente visual realiza, pero nunca cuando la premisa o instrucción es verbal. Esta situación lleva a que H-PE dependa constantemente de una persona de apoyo para ejecutar cualquier dinámica en sala, no actuando por propia iniciativa, entendemos que debido a un significativo y prematuro deterioro cognitivo típico de la etapa evolutiva en la que encuentra (adultez tardía).

Así, consideramos que H-PE manifiesta un posible deterioro cognitivo por las dificultades que presenta en el procesamiento de la información, tanto en la recepción de la misma, como en los elementos procesadores y efectores que han de dar respuesta a las demandas de una situación concreta. Esto le supone problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se le presentan de forma

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

simultánea. Del mismo modo, sus limitaciones cognitivas implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a lo que ha aprendido.

No obstante, a pesar de su edad, y después de dos años, sus valores competenciales se mantienen, no manifestando deterioro progresivo alguno en las competencias estudiadas.

### **8. Valoración del impacto del Teatro Pedagógico**

La participación en la actividad de H-PE ha contribuido a que sus relaciones interpersonales con los/as compañeros/as de la Asociación sean más satisfactorias. En este sentido, consideramos que el Teatro Pedagógico ha contribuido a la mejora de sus procesos de socialización, potenciando y reforzando las habilidades básicas de interacción con sus iguales, lo que ha disminuido el retraimiento social que normalmente muestra en sala, siendo más frecuentes los intercambios comunicativos espontáneos con sus compañeros/as.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 5.5. ANALISIS DAFO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Para ello llevar a cabo el análisis DAFO, hemos entresacado los puntos fuertes, los puntos débiles, las oportunidades y los riesgos del modelo de intervención validado y lo hemos hecho a partir de los datos tomados en el estudio de campo, así como de las entrevistas incidentales llevadas a cabo con equipo, familiares y otros agentes que han aportado información valiosa y que nos ha parecido oportuno destacar.

### 1.1. Puntos Fuertes

#### 1.1.1. Mejora competencial

A tenor de los datos obtenidos observamos una **mejora generalizada en el desarrollo competencial** de la población objeto de estudio. Así, los valores competenciales mantienen, o bien, una línea de crecimiento, o bien, una línea de estabilidad, según el caso, lo que avala nuestra creencia de que el Teatro Pedagógico disminuye o mitiga de forma directa la intensidad de los posibles deterioros que se ven como previsibles en el desarrollo evolutivo natural de las personas con las que intervenimos.

Así, desde una valoración general hemos observado cierta evolución en las competencias trabajadas, siendo **la competencia social** la que **mayor** índice de crecimiento presenta. Consideramos que este aumento viene dado por el clima socioafectivo generado en sala; clima que se correlaciona directamente con **el vínculo** que los/as participantes han gestado con el equipo psicoeducativo y cuya fusión ha favorecido su motivación e implicación hacia la actividad. Asimismo, las relaciones interpersonales de los/as participantes también se han visto favorecidas, consecuencia de la forma de estructurar las distintas actividades que componen el programa. Esta estructuración cooperativa del aprendizaje ha propiciado una interacción más simétrica entre los propios participantes y entre éstos, como ya señalamos, y los/as educadores/as. Por ello, tal y como ha sido diseñado el modelo de intervención, además de la interacción educador – participante, se da una gran

303

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



importancia a la interacción entre participantes, y, como consecuencia, además del esfuerzo y el trabajo individual, se da también importancia al trabajo en equipo. Esto supone para el modelo de intervención **avanzar en tres direcciones paralelas** y complementarias:

- *La personalización de la enseñanza*, es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos a las características personales de los/as participantes.
- *La autonomía de los/as participantes*, a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje, que enseñen a aprender de una forma más autónoma, sin apoyos.
- *La estructuración cooperativa del aprendizaje*, esto es, estructurar el desarrollo de las actividades en pequeños equipos de trabajo cooperativo, de manera que los/as participantes sean capaces de cooperar y ayudarse mutuamente a la hora de aprender.

Conforme a lo expuesto, estamos convencidos de que estas estrategias desarrolladas de manera integrada dentro de nuestro programa, han permitido un buen desarrollo personal y social en todos y todas, independientemente de su nivel de competencia.

Asimismo, cabe decir que la mejora en el resto de competencias no ha sido tan significativa.

Así, los resultados corroboran que las competencias expresiva y motriz mantienen un crecimiento de desarrollo similar, pudiéndose establecer una línea clara de correlación entre ambas. Correlación que confirma que el desarrollo de la motricidad puede mejorar la expresividad y, paralelamente, al contrario, lo que demuestra el grado de complementariedad existente. Así, expresión y motricidad corresponden a dimensiones inherentes al sujeto, por lo que conforme a cómo sea la evolutiva natural y la incidencia de la intervención en el mismo, el desarrollo o deterioro de éstas se dará en mayor o menor proporción sea cual sea el nivel de competencia que el sujeto tenga.

304

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Sin embargo, con las competencias artística y productiva no sucede lo mismo. Si bien es cierto que ambas competencias están relacionadas, su nivel de complejidad requiere de un nivel de competencia en rendimiento, capacidad y autonomía alto. Por esta razón, su evolución no ha sido tan notable, dadas las características de la población con la hemos intervenido, manifestándose un posible desarrollo o mejora sólo en los/as participantes con alto grado de funcionamiento.

Por lo tanto, aunque la mejora competencial no se haya dado en todas las competencias ni en todos los sujetos de la misma manera, si podemos decir que el modelo de intervención ha incidido de manera positiva en los/as participantes.

### 1.1.2. Mejora del clima socioafectivo

Durante el desarrollo de los talleres y con el paso del tiempo se han desarrollado vínculos y relaciones interpersonales entre los/as participantes, y de estos/as con el equipo psicoeducativo. Asimismo, hemos generado un compromiso tácito de implicación objetiva en el desarrollo y mejora de la dimensiones que subyacen a todo proceso de enseñanza – aprendizaje. La motivación y la significación de lo que aprendemos, transformándonos por necesidad intrínseca e ineludible en vehículos para la reactivación de nuevas experiencias de aprendizaje, exploración de los afectos, emociones, comportamientos, conductas, ideas y modelos cognitivos que, en ocasiones, provocados por la propia condición o por enfoques excesivamente proteccionistas e irrespetuosos con la toma de decisiones y con la libertad responsable, han sido relegados a favor de una supuesta autonomía que ha quedado demostrado que tiene más de intención que de realidad. Hemos logrado con el tiempo evolucionar en las relaciones, la comunicación, la muestra leal y sincera del afecto, la comprensión de las necesidades objetivas que condicionan la evolución, el crecimiento personal, la línea de vida y, sobre manera, la constante significación de la comprensión del otro, de nuestro avatar-compañero/a de acción, de nuestro colectivo, de la pertenencia activa a un grupo que construye, crea, disfruta, ríe y llora en un proceso secuenciado que comienza en la bienvenida y termina en la despedida y fijación de las experiencias y contenidos que durante la sesión de TP se han desarrollado para proporcionar elementos tangibles de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

aprendizaje que se integren en la experiencia cognocional de todos para reforzar los elementos neurocognitivos y emocionales que nos hacen **crecer juntos**.

### 1.1.3. Mejora de la autoestima

Los estados afectivos positivos o negativos, influyen en el aprendizaje. Así, el esfuerzo puede ser un factor decisivo para el éxito o el fracaso en un aprendizaje concreto; por ello, la percepción del éxito se vive con sentimiento de alegría y la percepción del fracaso, por el contrario, va acompañada de tristeza o de ira. Por tanto, podemos afirmar que los aprendizajes influyen en la afectividad y la afectividad condiciona pues los aprendizajes. Conforme a lo argumentado, los estímulos reforzadores emitidos (refuerzo, verbal o simbólico) en respuesta a la ejecución de la tarea, comportan emociones adheridas, bien positivas, bien negativas. Las áreas cerebrales implicadas en las emociones están asociadas a los aprendizajes y, especialmente, a los resultados comunicados por el docente. De este modo, mediante el incentivo del refuerzo positivo propiciamos la satisfacción personal por el aprendizaje (placer de haber completado una tarea difícil, el gozo de haberse demostrado capaz, la satisfacción de la práctica correcta de un proceso, el gusto por aprender).

En este sentido, el Teatro Pedagógico ha contribuido a forjar la autoestima de los/as participantes, por el papel mediador que desempeña en la percepción de sus logros personales a través del aprendizaje. Para ello, con el fin de ofrecer mayores oportunidades de éxito, nos hemos asegurado de que las actividades se ajusten a sus capacidades, de manera que exista mayor probabilidad de éxito en los resultados y, como consecuencia, una aceptación más realista del fracaso.

Otro activo del desarrollo del autoconcepto positivo al que ha contribuido el modelo de intervención ha sido la aceptación incondicional mostrada hacia nuestros chicos y chicas, respetándose en todo momento las particularidades de cada uno, reconociendo siempre su valor y sus posibilidades.

Como hemos podido comprobar, el Teatro Pedagógico es una actividad que contribuye al desarrollo integral de la persona en sus diferentes componentes

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

competenciales; desarrollo que se ha visto favorecido por el incentivo del éxito en la acción creativa y libre de cada sujeto en interacción. Así, las expectativas de éxito que generemos sobre el desempeño de nuestros chicos y chicas son fundamentales para que éstos/as logren tener una actitud positiva respecto a sus propias capacidades. Dar ánimos, no desalentar, centrarnos en los aspectos positivos, mostrar alegría ante cualquier intento que realicen, animarles a probar, a experimentar, a perder el miedo a fracasar, son aspectos que contribuyen a reforzar un concepto de sí más positivo en los/as participantes.

#### 1.1.4. Mejora en la calidad de vida

Finalmente tenemos que declarar la incidencia de nuestra actividad en la mejora de la calidad de vida de los/as participantes. Definir el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención que incide directamente en la adquisición y desarrollo de competencias que se presuponen necesarias y que dotan a los/as participantes de herramientas para el afrontamiento de los retos que tanto en sala como en la vida cotidiana se les plantea, no es arrogancia ni una licencia gratuita.

En la valoración de los resultados obtenidos en los cuestionarios de satisfacción realizados a las familias y a los/as participantes, hemos comprobado que la mayoría refieren **la importancia de la actividad en su vida**, así como *mejoras* en términos de:

- Relación con los iguales, con sus hermanos u otros familiares.
- Integración de hábitos de acción física general (ensayar y practicar en su habitación), esto es, menor sedentarismo.
- Participación más activa en las actividades cotidianas en general, esto es, mayor colaboración en las tareas del hogar.
- Concepción más positiva de sí mismo.

Es cierto que estos datos no son elementos de gran visibilidad que demuestren que el Teatro Pedagógico sea un recurso único que refuerce las competencias y las habilite para el desarrollo de las dimensiones en las que se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

circunscriben los indicativos de la calidad de vida, pero sí es cierto, que el Teatro Pedagógico como modelo de intervención en su dimensión sistémica y multidisciplinar ha logrado resultados que revelan una aportación importante a las líneas generales en las que se estructuran y definen los indicativos de calidad de vida.

### 1.1.5. Presencia social

La relevancia que los talleres de Teatro pedagógico en sus múltiples contextos está suscitando como recurso válido para el desarrollo de competencias, ha dotado al modelo de intervención de una visibilidad que se ha ido instaurando a lo largo del tiempo, otorgándole un atributo que viene a consolidar su dimensión más compleja: la generalización a contextos sociales diversos.

En este sentido, es de destacar la participación en la comunidad que han tenido sus participantes en eventos tales como:

- La Sardina de la Inclusión;
- El Día Internacional del Síndrome de Down;
- Jornadas de la Inclusión del Colegio Echeide II;
- Videoclip con el grupo de música Ni un pelo de tonto;
- Monográficos de colaboración con: compañías de actores y bailarines profesionales, artistas, músicos;

Y así, entre otras participaciones y colaboraciones de una extensa lista de actividades que han sido señaladas en la programaciones anuales de la intervención. Consideramos que esta presencia social ha contribuido, sin duda, a otorgar a estas personas la **oportunidad de demostrar a los demás su competencia, de estar presentes como sujetos activos, haciéndoles, por un momento, protagonistas de su propia vida.**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 1.2. Puntos Débiles

### 1.2.1. El escaso margen de intervención

Consideramos este aspecto como un punto débil por la predisposición generalizada de apremio y entusiasmo demostrada por la actividad a lo largo de estos años. Muestra de ello es que nuestra actividad se ha convertido en la más demandada de la Asociación Down Tenerife, así lo avala el índice de usuarios/a matriculados en la misma, reflejado en el capítulo de resultados de este trabajo. En este sentido, los testimonios de valoración que hemos obtenido de padres y educadores, nos confirman que la actividad es para los/as chicos/as un referente de confort y motivación. Este entusiasmo muestra la satisfacción general de los/as participantes con la actividad y, por inferencia, de sus familiares, lo que confirma por tanto la calidad de la intervención en términos del grado de disfrute personal que genera. Esto proporciona al sujeto una experiencia positiva con valor en sí misma, al margen de los contenidos que se puedan impartir, ya que aporta espacios de relación, de encuentro, de diversión, de emociones, de placer, prevaleciendo por encima de todo el bienestar de los/as participantes.

Si a este refuerzo intrínseco unimos la necesidad de aumentar las horas de intervención para que la incidencia en la mejora competencial de los/as participantes sea mayor, las horas dispuestas hasta el momento para intervenir no han sido suficientes. Para ello planteamos disponer de un horario más amplio y flexible y que las mañanas sean también una franja en la que se pudiera impartir la actividad.

### 1.2.2. El número de profesionales necesarios

Uno de los aspectos que hacen posible el desarrollo de la actividad son los profesionales que trabajan en sala. Así, como ya señalábamos anteriormente en el capítulo de resultados cuando hablábamos de los agentes implicados en la intervención, estos/as profesionales especialistas procedentes de diferentes especialidades y contextos, ejercen la importante función de mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as participantes. Gracias a su labor de mediación en

309

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

sala cada participante tiene los apoyos necesarios para que se haga efectiva su experiencia de aprendizaje. En este sentido, mediador y participante comparten un proceso mutuo de interacción intencionada. De ahí la importancia, en nuestro modelo, de la mediación como estrategia de enseñanza para:

- Fomentar la perseverancia haciendo que los/as participantes se esfuercen siempre por lograr los objetivos.
- No permitir que abandonen la tarea rápidamente.
- No aceptar el “yo no puedo” o “soy incapaz”.
- Potenciar el sentimiento de competencia, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.
- Desarrollar una autoimagen realista y positiva en el participante/a, de manera que este pueda percibirse como un sujeto activo y con conocimiento objetivo de si mismo y de su potencial para el cambio.
- Favorecer el entusiasmo por el aprendizaje.

Por ello, dadas las características de las personas con las que intervenimos, y la relevancia de los/as profesionales en la responsabilidad de dar la respuesta de atención educativa que más se ajuste a sus necesidades, nos encontramos con la dificultad de precisar de **muchos profesionales para que la intervención pueda ajustarse a las peculiaridades y diferencias propias de cada participante.**

### 1.2.3. Una producción lenta

No cabe duda que en términos de calidad y eficacia el Teatro Pedagógico ha ido consiguiendo logros -no exentos de dificultades y obstáculos-, especialmente, de uno de sus principales agentes implicados, esto es, sus beneficiarios; jóvenes que han convertido la actividad en una forma de pertenencia a algo “importante”; una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

herramienta que les proporciona una red de relaciones rica, un medio para desarrollar líneas de comunicación que se expanden más allá de los entornos personales.

Como ya hemos venido explicando en páginas precedentes, el hecho de que las personas con las que intervenimos pertenezcan a un colectivo con enormes dificultades en la ejecución de la tarea, hace que la acción productiva sea costosa y, en ocasiones, imposible por la heterogeneidad del grupo y las peculiaridades personales de cada uno.

Asimismo, si tenemos en cuenta la dificultad que encierra respetar uno de los principales objetivos de nuestro trabajo, que es permitir cierto grado de autonomía en el aprendizaje, de manera que cada vez se vayan utilizando menos los apoyos, la situación se complica aún más cuando hay que construir una representación escénica sencilla, además del entramado de recursos técnicos y escenográficos que el producto requiere. Dichas dificultades constatan pues la lentitud a la que nos referimos en este apartado. Pero no por ello, los productos o los micro proyectos (IDE) que en cada sesión se han realizado a lo largo de los años han de perder valor expresivo, narrativo o plástico; ejemplo son las muchas horas de grabación en video que durante esta investigación se han realizado.

De otra parte, entendemos que la lentitud en el proceso de creación y exposición - interpretación, no es sinónimo de incapacidad para el desarrollo normalizado de una acción que posea los elementos del proceso de diseño teatral. Así, nuestra experiencia viene a justificar el principio por el que nos hemos guiado hasta el momento: transformar los elementos del proceso colectivo de creación en un potenciador de acciones conjuntas.

Por todo ello, consideramos la lentitud, no como una característica inamovible del colectivo; y sí, como un reto para la mejora del modelo del intervención, investigando y desarrollando nuevas dinámicas, estrategias y recursos que nos permitan mejorar, sin detrimento de la acción constructiva autónoma, el tiempo de construcción-ejecución/interpretación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



### 1.3. Oportunidades

#### 1.3.1 La visibilidad crea sinergias

Una de las características que nos identifica y nos caracteriza como modelo de intervención psicoeducativa es la máxima de que el Teatro Pedagógico es un recurso *de y para el cambio*. Esto ha dado visibilidad ha nuestro modelo dentro de otros colectivos, ampliándose su campo de actuación a otros grupos sin diversidad funcional (menores en situación de desprotección social, menores que sufren acoso escolar). Así, el desarrollo de talleres en diferentes contextos valida otro de nuestros principios fundamentales, que es la capacidad que tiene el modelo de adaptarse a los colectivos y a los entornos en los que realiza su acción de intervención.

Lo expuesto, sumado a la evaluación positiva en términos de resultados en la mejora y el proceso de cambio que los/as participantes han referido, ha producido una cascada creciente de demanda para la asistencia a los talleres de Teatro Pedagógico. Así, estos resultados cuantificables en variables de relevancia como:

- motivación e implicación consciente en el proceso de cambio;
- mejora de la autoestima;
- progresivos cambios físicos;
- reconducción de comportamientos y conductas;
- mejor interacción con sus iguales;
- mayor colaboración en el ámbito familiar;

han convertido al modelo en un recurso coadyuvante de otras intervenciones terapéuticas.

Así, hemos asumido a personas derivadas de:

312

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Gabinetes clínicos (CEPI);
- Centros de Salud de la red pública sanitaria;
- Hospital Universitario de Canarias (Unidad de Salud Mental Infanto-juvenil);
- Servicios Sociales del Ayuntamiento de La Laguna (Unidad de Menores y Familia);
- Asociaciones de colectivos con diversidad funcional (ASINLADI, ASPERTEN, Asociación Tinerfeña de Parálisis Cerebral);

lo que demuestra que tanto desde las instituciones públicas como privadas se considera al Teatro Pedagógico como un recurso más al servicio de la comunidad, situación que nos ha llevado a la necesidad de tener que dotar a la actividad de los recursos necesarios para atender a la demanda de usuarios/as existente.

Asimismo, en los últimos años a través de la Asociación Educativa y Social Estudio 85, considerada y acreditada por la Comunidad Autónoma de Canarias como Entidad Colaboradora en la Prestación de Servicios Sociales, se han firmado convenios de colaboración con distintas entidades:

- Centro Internacional de Formación Politécnico de Tenerife.
- Fundación Universidad-Empresa.
- Servicios Sociales del Ayuntamiento de La Laguna (Unidad de Menores y Familia).
- Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife.

De la misma manera, a lo largo de estos años de estudio, se han impartido cursos y se ha participado en jornadas y congresos:

313

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- *II Congreso de Estudiantes de la Facultad de Educación: Educación y Sostenibilidad*. ULL, 2013.
- *Jornadas del Día Mundial del Síndrome de Down*, con la ponencia: *Intervención psicoeducativa con el alumnado con síndrome de Down*. Facultad de Educación de la ULL, 2014
- *III Jornadas de Buenas Prácticas de Atención a la Diversidad*. Facultad de Educación de la ULL, 2014
- *Teatro, Educación y Neurociencia en las NEAE*. Cursos Interdisciplinares de la ULL, 2014
- *Monitor de Teatro Pedagógico*. Fundación Universidad – Empresa, 2014.
- *I Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables*, con la ponencia: *La intervención socioeducativa mediante el juego corporal simbólico*. Universidad de Almería, 2015.
- *IV Congreso de Estudiantes de la Facultad de Educación: Educación, Arte y Cultura*. ULL, 2015.
- *El Teatro Pedagógico aplicado a la expresión y comunicación emocional*. Curso de Extensión Universitaria de ULL, 2016.

Por otro lado, desde el grupo de investigación de la Universidad de La Laguna MITEN-ULL (Modelos de Intervención en Teatro, Educación y Neurociencia) se sigue con la labor de investigación, desarrollo y difusión del modelo de intervención de Teatro Pedagógico junto con la Asociación Educativa y Social Estudio 85, a través de monográficos, publicaciones, cursos, seminarios, congresos, participación en plataformas sociales y de discusión sobre diversidad funcional, educación inclusiva, formación y empleo, y participación social.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Así, en poco tiempo, el Teatro Pedagógico ha pasado de ser un taller aislado como actividad dentro de una Asociación (Down Tenerife), a convertirse en una alternativa viable, fiable y autónoma de intervención psicoeducativa reconocida con una demanda que ha superado las expectativas iniciales.

Por consiguiente, hoy el Teatro Pedagógico como modelo de intervención se ha convertido en un recurso que se ha ido instaurando en las entidades y en los/as usuarios/as con pasos seguros y con una línea progresiva de crecimiento y penetración social irreversible.

A tenor de lo expuesto, cabe también mencionar, la puesta en marcha de otros programas que dicha visibilidad ha generado. Se trata de **programas de apoyo a educadores y familias** cuya finalidad es aprender el manejo de recursos para mejorar, por un lado, el arsenal metodológico en el ejercicio profesional de los/as educadores; y, por otro, en las familias que lo han solicitado, para solventar las carencias en los repertorios básicos de conducta a la hora de desempeñar su papel. Así, el trabajo en sala a proporcionado a los agentes señalados habilidades, herramientas y recursos para la reafirmación de vínculos, la construcción vivenciada de nuevas experiencias de aprendizaje, la mejora de la comunicación, la generación de experiencias de éxito compartido y, fundamentalmente, la producción de entramados emocionales y afectivos que favorecen la compleja trilogía de seguridad personal, autoestima y motivación, los cuales hemos observado como un resultado tangible de la intervención para mitigar las sensaciones de impotencia y fracaso que la convivencia y las dificultades de la vida cotidiana genera, tanto en el contexto educativo, como en el familiar y comunitario.

### 1.3.2. El trabajo interdisciplinar y multidisciplinar como activo para el crecimiento

Uno de los activos que ha mostrado mayor solidez y afianzamiento en nuestro modelo, es la concepción de la intervención desde un *enfoque tanto inter como multidisciplinar*. Interdisciplinar, por los/as profesionales de distintas disciplinas que conforman nuestro equipo psicoeducativo; y, multidisciplinar, por la incidencia indirecta en la intervención de profesionales externos.

315

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Como indicábamos anteriormente, el Teatro Pedagógico como modelo de intervención ha ido desarrollando y madurando sus principios y objetivos en función de su aplicación. Así, se ha visto confirmada nuestra hipótesis de que el teatro físico o corporal es un recurso técnico con cuerpo teórico-práctico definido y en constante evolución que dota al modelo de recursos, herramientas y procedimientos que hacen que el Teatro Pedagógico incida en los colectivos con los que interviene dotándolos de las herramientas necesarias para la adquisición, mejora y entrenamiento multicompetencial con incidencia tangible en su calidad de vida.

La riqueza por tanto del Teatro Pedagógico viene dada por la solidez que aportan tanto la interdisciplinariedad como la multidisciplinariedad al modelo de intervención. Así, la interdisciplinariedad logra entre los/as profesionales reciprocidad en la interacción y la producción de conocimiento mediante el intercambio informal de información de relevancia para la intervención. La interdisciplinariedad es pues un refuerzo para la evaluación y mejora del modelo que viene potenciado por la acción conjunta de los miembros del equipo.

En la multidisciplinariedad la relación de cooperación es también mutua y acumulativa pero no interactiva, es más formal, ya que se realiza mediante informes. Así, todos los/as profesionales implicados en la intervención trabajamos juntos para suministrar diagnósticos, valoraciones y tratamientos, de modo colaborativo, cada uno dentro de su ámbito de práctica y de su área de competencia.

De esta manera, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad aportan gran riqueza al modelo, contribuyendo al crecimiento del mismo, ya que permiten abordar la intervención desde diferentes puntos de vista y adquirir así una concepción más amplia y completa de ésta a través de la información obtenida de otras disciplinas.

Asimismo, por otro lado, los equipos de profesionales que en la actualidad trabajan aplicando el Teatro Pedagógico como modelo de intervención psicoeducativa han aumentado de forma exponencial en los últimos años, fundamentalmente, por la demanda de formación específica en el modelo por parte de profesionales que han apreciado en el TPPI una herramienta válida y fiable para

316

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

estimular, potenciar y mejorar las habilidades y competencias implicadas en los procesos de cambio.

Por lo tanto, asumimos la necesidad ineludible, para el crecimiento de nuestro modelo, de integrar ideas, procedimientos, técnicas, recursos y experiencia, no sólo de cuerpos disciplinares ya consolidados (pedagogía, psicología, neuropsicología, neurociencia cognitiva, arte, danza, música), sino también de los/as profesionales, como vehículos para la consecución de los objetivos programados a fin de generar recursos de cambio en los sujetos y colectivos implicados.

### 1.3.3. Se perfilan nuevas líneas de investigación

Varias son las líneas de investigación que se han abierto después de estos años de estudio. Por una parte, la necesidad de seguir trabajando en el proceso de mejora competencial; y, consecuentemente, en los factores que se ven implicados en la mejora del desarrollo y el rendimiento de los procesos cognitivos básicos y de la capacidad adaptativa; la estimulación de los factores de autorregulación, afrontamiento y resolución de problemas, es otra de las vías de trabajo futuro, así como, la consciencia de las emociones y el control de las mismas.

Otra línea futura de investigación es mejorar las metodologías, recursos y herramientas de apoyo para seguir avanzando en la dimensión profesionalizante del TP. Hemos desarrollado dinámicas que se han comprobado válidas para la adquisición y entrenamiento de las competencias y habilidades específicas necesarias para el ejercicio de una profesión, ejemplo de ello son los circuitos de entrenamiento competencial partiendo de contextos y narrativas escénicas definidas.

Así, en la actualidad se está trabajando en las siguientes líneas de actuación:

- Dinámicas y recursos que incidan directamente en el enriquecimiento del EEP como espacio para el cambio y la generalización.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Nuevas líneas que integren los recursos tecnológicos de forma mixta para reforzar los procesos de atención-motivación-implicación (aprendizajes significativos).
- Desarrollar materiales estándar (dinámicas) que los/as profesionales en sala puedan utilizar de forma aleatoria para la adquisición, entrenamiento o mejora de las habilidades interpersonales que permitan a medio y largo plazo mitigar de forma eficaz y comprobable la natural evolutiva del deterioro cognitivo.
- Herramientas para la evaluación-diagnóstico que refuercen las fases iniciales de la sesión, testeo, negociación evaluación de necesidades grupo-sujeto.
- Creación de grupos de investigación autónomos para la mejora de las herramientas de intervención.

#### 1.4. Riesgos

##### 1.4.1. Falta de continuidad

La falta de continuidad es un riesgo al que el modelo de intervención se enfrenta. Así, consideramos que la posibilidad de que el Teatro Pedagógico como modelo de intervención psicoeducativa deje de subsistir si disminuye su creciente demanda, estaría más en relación directa con factores de rentabilidad/costo/resultados de la intervención, que en dificultades relacionadas con los agentes implicados en el proceso.

De esta manera, si analizamos el índice de abandono de la actividad a voluntad de los /as participantes a lo largo de estos años, comprobamos que éste no ha sido muy significativo. Es cierto que ha habido bajas debido a cambios de centro y/o de lugar de residencia, pero éstas han sido compensadas con nuevas matrículas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Al mismo tiempo, en los diferentes grupos en los que se aplica el Teatro Pedagógico como modelo de intervención (grupo específico de personas con síndrome de Down, grupo mixto de diversidad funcional, grupos de menores en situación de desprotección social) la ratio ha ido aumentando en el tiempo, pasando de grupos de cinco personas a grupos de diez o más personas.

Por este motivo, consideramos que el terreno en el que el TP se desarrolla y crece, lejos está de ser un contexto de fácil interpretación dadas las necesidades tan diversas y complejas con las que nos encontramos los/as profesionales a la hora de intervenir en sala. En este sentido, asumimos pues el factor de imprevisibilidad que lleva implícito la creciente demanda a la que hay que dar respuesta; demanda a la que los/as profesionales implicados en la intervención nos tenemos que enfrentar y que, en ocasiones, puede ser motivo de renuncia para algunos/as ante la imposibilidad de afrontar los retos que se presentan.

No obstante, lo que si puede constituir un riesgo real para la intervención es, como ya señalábamos al principio, la falta de fondos que se requiere para hacer frente a la constante demanda de usuarios/as que nos van llegando, dada la necesidad de recursos humanos formados y especializados que se precisan para atender dicha demanda.

#### 1.4.2. El trabajo no remunerado

El trabajo no remunerado también constituye un riesgo. Si bien es cierto que el aumento de la demanda ha estado acompañada de una dotación presupuestaria *mínima*, dicha dotación económica no ha cubierto la totalidad de las necesidades, siendo una de las más importantes la remuneración reglada de los/as profesionales que trabajan en sala; remuneración que ha sido relegada a un segundo plano por las necesidades en infraestructuras, recursos técnicos (iluminación, sonido), material de trabajo (colchonetas, atrezzo, bastidores, papelería, instrumentos de percusión y pequeña percusión) y material para aquellos/as participantes que, dado su escaso poder adquisitivo, no pueden disponer de ropa cómoda adecuada para desarrollar la actividad (zapatillas de deporte, camisa y pantalón de chándal negro). Por ello, se ha

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



tenido que trabajar en ocasiones sin poder remunerar las horas trabajadas a los/as técnicos y asistentes que intervienen en sala.

Así, hemos establecido en todos los proyectos que se han presentado y aprobado en los presupuestos generales de las entidades implicadas, partidas para cubrir las necesidades económicas que se derivan del ejercicio de la profesión, prestaciones sociales y modalidad de contrato, coberturas, cuotas de colegiación y seguros de responsabilidad civil.

En síntesis, reflejamos gráficamente el DAFO que se ha realizado en la presente investigación (véase figura 8):



Figura 8. Representación gráfica del DAFO de la investigación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 6. DISCUSIÓN

### 6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL MODELO DE INTERVENCIÓN TEATRO PEDAGÓGICO

Escibió Schiller (1928, p.12) que “el hombre no está completo sino cuando juega”. Hemos planteado en la presente tesis doctoral el uso del teatro pedagógico como actividad educativa favorecedora de inclusión y mejora en la vida de las personas con síndrome de Down y como un medio para favorecer el desarrollo de competencias.

La pedagogía teatral viene desarrollándose desde los años treinta pero esta experiencia la venimos desarrollando desde hace cuatro años utilizando metodologías activas desde un enfoque humano al trabajar con personas con otras capacidades con un fin educativo y lúdico.

También hemos podido comprobar que la pedagogía teatral supone un gran aporte para mejorar aprendizajes de las personas con síndrome de Down, para reforzar áreas y para adquirir competencias.

En esta investigación hemos puesto a prueba un modelo de intervención, que lo hemos llamado así al ser una construcción simplificada y esquemática de la realidad, que ha surgido de la teoría y que hemos podido contrastar en la práctica. El modelo es para nosotros un esquema referencial que guía nuestra práctica. Entendemos que nuestro modelo cuenta con la validez exigible habida cuenta del tipo de fenómenos estudiados en un momento y en un espacio determinado. Es un modelo que define el fenómeno al que se dirigen los principios de acción contando con las condiciones del medio donde se desarrolla.

En ese sentido consideramos que hemos podido presentar un modelo de intervención, el teatro pedagógico, para las necesidades educativas específicas que plantean las personas con síndrome de Down.

Es un modelo porque tiene un enfoque teórico que lo fundamenta: el modelo humanista. Posee finalidad: educativa. Va dirigido a unos destinatarios: las personas

321

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

con síndrome de Down. Utiliza un método: directo, indirecto y mixto. Y, finalmente, cuenta con un contexto: comunitario.

Partimos de un problema de investigación con nuestra pregunta clave: **¿El teatro pedagógico es un modelo de intervención adecuado para las personas con Síndrome de Down?** y para responder a esta pregunta organizamos nuestra investigación en torno a tres objetivos que sintetizamos con las palabras Fundamentación, Efectividad y Efecto:

**1. Fundamentación: Describir el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención aplicado a las necesidades educativas específicas de las personas con Síndrome de Down.**

Este objetivo nos llevó a describir el TP y lo hemos hecho desde la fundamentación teórica con autores e investigaciones previas sobre el mismo y a partir de nuestra propia experiencia en el TP con personas con síndrome de Down en Tenerife. Ello nos permitió plantear nuestro programa de intervención que, como hemos indicado, es para nosotros un modelo que nos sirve de esquema en el proceso de la intervención.

**2. Efectividad: Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.**

El segundo objetivo consistió en la implementación y el desarrollo del modelo de intervención y nos permitió conocer cómo ha evolucionado el mismo a lo largo del tiempo de observación en el cual se han tomado decisiones y mejoras. Hemos hablado de análisis y valoración cuantitativa y cualitativa empleando métodos mixtos. Siguiendo el enfoque de la pedagogía teatral, hablamos de valoración a diferencia de evaluación ya que, como indica García-Huidobro (1996, p.120):

“Cuando evaluamos, centramos la atención en el desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes individuales para lograr un resultado artístico determinado que refleja la adquisición y especialización de técnicas propias del lenguaje teatral. Cuando valoramos, centramos la atención

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

en las actitudes, de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje que se refiere a las etapas de desarrollo del juego de la persona”.

Nosotros hemos aplicado la valoración al finalizar cada sesión y utilizamos este término que hemos considerado más adecuado en la expresión dramática como actividad educativa. En esa dirección hemos trabajado con 5 competencias con el objeto de comprobar su adecuación y si se verifican las dos hipótesis vinculadas a la mejora en la adquisición de las mismas y a la correlación existente entre algunas competencias.

### **3. Impacto: Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.**

El tercer objetivo de la tesis ha buscado ver el efecto del modelo propuesto con nuestro programa de TP para personas con síndrome de Down, de una parte en casos concretos con diferentes niveles competenciales y, en segundo lugar, verificar nuestra hipótesis que postula que tras la aplicación del modelo, existirá una mejora considerable de manera global y, por tanto, verificar la efectividad del modelo.

A fin de organizar adecuadamente los datos para llevar a cabo este apartado de discusión de los mismos, presentamos de manera sintética para cada objetivo los principales resultados y su vinculación con autores de referencia.

#### **6.1.1. Fundamentación del modelo TP-Down**

El TP pone el acento en el hecho de que el sujeto tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo. Su meta es el proceso de crecimiento personal y grupal a través de técnicas teatrales. En esta tesis doctoral hemos fundamentado el TP entendido dentro de la disciplina pedagógica y con el objeto de contribuir a la generación de conocimiento sobre lo educativo a través de la investigación.

Para afrontar este primer objetivo que sintetizamos como “Fundamentación del modelo TP-Down”, llevamos a cabo un estudio en profundidad de las fuentes teóricas vinculadas al TP y al síndrome de Down y que ha quedado reflejado en el

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

marco teórico y en la bibliografía citada. Pero, además, hemos consultado a expertos de manera informal que nos han proporcionado pistas clave relacionadas con la fundamentación del programa, su rigurosidad metodológica y posible extensión y replicabilidad.

Laferrière (1997, p.18) expresó que “como la Pedagogía, el Teatro está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y datos teóricos y prácticos cuya finalidad es guiar las intervenciones del docente a fin de mejorar los aprendizajes del discente”. En esta dirección hemos fundamentado nuestro modelo dentro del ámbito disciplinar de la pedagogía. Para nosotros, hacer teatro, por tanto, es poner a los/as participantes en situación de desplegar y practicar su potencialidad creativa y en nuestro modelo pedagógico así lo hemos manifestado. Ya Ryan (1986, p. 237) lo había expresado refiriéndose a la educación creativa entendida como:

“El acto de acompañar a alguien en su búsqueda de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente”.

Nosotros nos hemos apoyado en fuentes teóricas de referencia para construir nuestro modelo pedagógico de intervención. Así, confirmamos con Baldwin (2014), Edwards (1997), Herans (1986), Laferrière y Motos (2003) y Navarro (2006), entre otros, que las formas dramáticas, como instrumentos de enseñanza permiten a los individuos alcanzar mejoras en áreas como son a) las habilidades motrices puesto que la representación verbal y no verbal los sitúa en aprendizajes que no son únicamente intelectuales sino kinestésicos; b) a la vez incrementa la expresión comunicativa al conocer textos, relatos o historias fomentando con ello el lenguaje e incrementando el vocabulario; c) además lograremos que se incremente el pensamiento creativo, crítico, imaginativo, en definitiva los procesos cognitivos de alto nivel; d) proporciona a las personas la capacidad de organizar información, sintetizarla, trabajar de manera cooperativa con otros y le proporciona empoderamiento y mayor autoestima.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

El enfoque que hemos dado a nuestro modelo es un enfoque inclusivo tal como es planteado por Alegre (2000, 2006, 2016, 2017) donde las personas son consideradas como tales desde un enfoque humanista y donde se destaca el aporte del valor de la diversidad a la colectividad.

También el enfoque de la calidad de vida y el bienestar ha estado a la base de nuestro modelo, tal y como Driver (1991, citado en Monteaguado, 2004, p.65) define los beneficios que conlleva la participación en dichas actividades como “un cambio que es visto como ventajoso para una mejora en la condición, un aumento, o un progreso para un individuo, un grupo, la sociedad, u otra entidad”.

La tabla 61 muestra de manera sintética lo anteriormente indicado en este apartado relativo a la discusión de los resultados para el primer objetivo de nuestra investigación.

Tabla 61. Síntesis de la discusión de los resultados para el Objetivo General 1

FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO TP-DOWN	
OBJETIVO GENERAL 1: Describir el Teatro Pedagógico como un modelo de intervención aplicado a las necesidades educativas específicas de las personas con Síndrome de Down.	
Confirmación del Objetivo 1	Contraste con autores de referencia
Con todo lo expuesto podemos afirmar que hemos conseguido alcanzar este objetivo general, en el cual podemos determinar que el modelo TP-Down ha quedado fundamentado con las fuentes teóricas de referencia y la experimentación práctica que del mismo hemos venido llevando a cabo dentro de disciplinas científicas solventes como es la pedagogía.	Laferrière (1997) que afirma que al igual que la pedagogía, el teatro está formado por valores, reglas, principios, preceptos, modelos y datos técnicos y prácticos que permiten orientar la actuación del docente para mejorar los aprendizajes del alumnado.  Estudios previos como los de Münch y Ángeles (1988) fundamentan el estado de la cuestión
Se ha planteado un modelo especificado en un programa detallado de intervención basado en el desarrollo de las competencias motrices, expresivas, sociales, artísticas y productivas.	Ryan (1986) ha comprobado que la búsqueda de la expresión favorece la educación de actitudes creativas.  Autores como Froese (1996), Edwards (1997), O’Neil (1995), Navarro (2006) o Wagner (1998) o entre otros han demostrado que las formas dramáticas favorecen en el sujeto las habilidades motrices, expresivas, imaginativas y creativas o el empoderamiento.
Hemos descrito y fundamentado un modelo TP-Down, modelo de desarrollo competencial, desde un enfoque inclusivo de calidad de vida y bienestar.	Al igual que han hecho autores como Alegre (2000, 2006, 2016) que destaca el aporte del valor de la diversidad a la colectividad.  O con Driver (1991) que destaca las ventajas en calidad de vida que conlleva participar en actividades como las que hemos propuesto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 6.2. EFECTIVIDAD DEL MODELO TP-DOWN

Nuestra experiencia con el TP en diferentes centros y asociaciones nos ha proporcionado una visión y bagaje que nos capacitó para afrontar el presente estudio. Así, con el Centro de Atención Integral Down cuyo contexto ha quedado definido en el apartado correspondiente y donde se ha desarrollado el modelo de TP que hemos puesto a prueba en esta tesis y donde la Asociación Educativa y Social Estudio 85 ha promovido el modelo de intervención de TP en coordinación con el grupo de investigación MITEN-ULL (Modelos de intervención en teatro, educación y neurociencia).

El programa se ha desarrollado en semestres, como hemos indicado, desde enero de 2013 en el Centro José de Anchieta, un centro multiasociativo donde convergen diferentes intereses, entidades y grupos sociales que, aunque favorecen la diversidad, al no existir proyecto común y coordinación supone un lugar donde conviven las diferentes asociaciones y ongs, sin interactuar entre ellas.

22 sujetos adultos con síndrome de Down (13 hombres y 9 mujeres) entre 22 y 45 años de edad, así como sus familias han participado. 6 se consideran con nivel alto en competencias, 11 intermedio y 6 bajo. Tres casos han sido seleccionados, uno de cada nivel para el estudio intensivo de casos.

Para la recogida de información se han utilizado diferentes instrumentos, como han sido los videos, cuyas muestras y ejemplos se aportan en esta tesis y que ha sido muy enriquecedor, por la motivación que provoca y porque permite la observación posterior, análisis y categorización oportuna, tal como Dabbs (1982) expresó sobre las ventajas de este instrumento.

Los datos procedentes del diario de campo han supuesto un añadido enriquecedor de primera importancia al permitirnos reflexionar sobre las acciones, recoger lo sucedido en las actividades y sobre la programación prevista y servir de base para la elaboración de otros documentos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Como Teddlie y Tashakkori (2006) manifiestan el diseño de métodos mixtos resulta de utilidad en ciencias sociales y presentan una tipología mediante una matriz con cuatro familias de diseños mixtos: secuencial, concurrente, conversión e integración total. También hablan de diseños cuasimixtos donde existen datos cuantitativos y cualitativos, pero no existe verdadera integración de los mismos.

Patton (1990) ya habló de los diseños mixtos, así como Morse (1991) que los aplicó en estudios de enfermería con triangulación simultánea y secuencial. Por su parte, Steckler et.al. (1992) propusieron cuatro modelos mixtos o Creswell (2013) con seis diseños.

El objetivo del modelo de intervención que hemos concretado en un programa específico ha sido la adquisición de competencias en personas con síndrome de Down mediante el TP. Ello incluye, como ha planteado Schalock y Verdugo (2012) elementos clave relacionados con el constructo calidad de vida el cual contempla el bienestar personal físico y emocional, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, la autodeterminación y la inclusión social, objeto final de toda intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

El programa ha sido presentado de manera detallada en todas sus fases y en sus objetivos y metodología donde los apoyos y la mediación juegan un papel fundamental, al igual que aprendizaje cooperativo siendo la meta del mismo que los aprendizajes se puedan generalizar a los distintos contextos donde las personas con síndrome de Down viven. Nos hemos apoyado en una adaptación del programa competencial del Currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial de la Consejería de Educación de Murcia VV.AA. (2015)

Se han puesto a prueba las dos hipótesis planteadas en este objetivo y que reflejan la mejora competencial de cada sujeto y, de otra parte, la correlación entre competencias. Se comprueba el crecimiento competencial tras la vivencia del programa del TP en las 5 competencias desarrolladas en el modelo TP-Down: motriz, expresiva, social, artística y productiva. Y, se demuestra que existe correlación entre todas las competencias. Hemos representado gráficamente, y

327

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



mediante figuras se ha reflejado, la evolución de cada sujeto mediante gráficas radiales de los mismos, que nos han mostrado una clara evolución de los sujetos en las distintas competencias trabajadas con ellos en el modelo de TP propuesto.

De otra parte, las correlaciones de Pearson ha reflejado datos de gran interés en la dirección de mostrar que todas las correlaciones entre las competencias son positivas destacando la relación que existe entre la competencia autonomía y el resto donde parece que al aumentar la autonomía, aumenta también la competencia productiva. Consideramos que si se trabaja en la competencia productiva y artística, ello incidirá de manera positiva significativa en el resto de competencias.

Autores de referencia como Escribá (2002), Flórez (1999), Flórez y Ruiz (2015), Gorbeña (1996a), Madariaga (2008), Pueschel (1991), Schalock y Verdugo (2007) y los programas de FEAPS (2014) describen cómo las personas con síndrome de Down participan, cada vez más, en actividades de carácter social.

Nuestros resultados han reflejado que la correlación entre las competencias se produce tanto antes como después del programa, con algunas variaciones, es decir que se consolida la idea de su relación. Esto apunta a confirmar que las competencias seleccionadas funcionan globalmente como un conjunto relacionado.

Destacamos que la competencia expresiva antes de iniciarse la actividad de Teatro Pedagógico no tenía una influencia tan fuerte sobre las otras competencias; sin embargo, después de dos años de intervención la competencia expresiva adquiere relevancia y significado, así como la composición de grupos heterogénea ya que los miembros de cada grupo pueden cooperar entre ellos ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno.

En el estudio de los tres casos intencionalmente seleccionados por diferentes niveles de competencia y rangos de edad y que han sido detallados en cuanto a las variables sociodemográficas se ha podido ver su clara evolución. Así para el caso de M-DE, tras los tres años de intervención manifiesta en los 10 indicadores síntesis del modelo competencial del TP propuesto en la presente tesis doctoral, existe una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

clara evolución en todos ellos expresada en las hojas de registro y con la correspondiente representación gráfica que hemos presentado en el apartado de resultados. El caso de M-EL que también manifestó en la valoración inicial unos niveles competenciales más elevados que el caso anterior aunque con valores bajos en competencia social y con necesidades específicas de cierta importancia. Tras la intervención en el programa de TP también existe un aumento en las competencias aunque no tan significativo en las sociales y artísticas. Finalmente, el caso de H-PE con destacadas necesidades específicas y con nivel competencial bajo que precisa apoyo frecuente manifiesta una mejora en los procesos de socialización y el refuerzo de las habilidades básicas de interacción con sus iguales incrementándose los intercambios comunicativos con sus compañeros/as.

En definitiva, podemos afirmar que nuestras hipótesis vinculadas con el desarrollo competencial de las personas con síndrome de Down participantes en el programa de TP manifiestan una mejora generalizada. En todos los casos aparece un mantenimiento y mejora de las mismas.

La competencia que refleja mayor índice de crecimiento es la competencia social habida cuenta del clima socioafectivo generado en la sala, como hemos manifestado en los puntos fuertes que indicamos en el apartado de resultados. Y nos lleva a plantear en una mayor individualización del modelo adaptado a las características de los participantes, su autonomía y el fomento del trabajo cooperativo. Diversos estudios han explicado cómo la emoción afecta no sólo a los contenidos del pensamiento sino también a los propios procesos implicados en éste y en las interacciones sociales (Lupton, 1998). Así, la competencia social se desarrollará mediante un proceso socializador, en interacción con los demás, a través de elementos tales como la práctica directa, la observación de modelos cercanos, el aprendizaje verbal y feedback interpersonales, lo que supondrá un reforzamiento de las conductas (Monjas, 2000).

Podemos concluir que aunque la mejora competencial no se haya dado en todas las competencias ni en todos los sujetos de la misma manera, si podemos decir

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

que el modelo de intervención ha incidido de manera positiva en los/as participantes.

Sí podemos afirmar con rotundidad que el clima socioafectivo ha mejorado siendo la comunicación más fluida y el sentido de pertenencia al grupo más claro. El TP ha contribuido a formar autoestima en los participantes y ser conscientes de sus logros personales y mejora en aprendizaje y competencias, así como al mayor desarrollo integral.

También, aunque no ha sido objeto directo del estudio, ha existido una mejora en la calidad de vida entendida desde el enfoque de que han adquirido herramientas para el afrontamiento de retos en la vida cotidiana tanto a juicio de los participantes como de sus familias.

Las personas con síndrome de Down han incrementado considerablemente su presencia social en distintas actividades de la comunidad demostrando socialmente sus competencias y su presencia como sujetos activos, tal como ha sucedido en otros estudios como los de Mandon y Sulzer (1998).

Consideramos, de otra parte que es preciso aumentar las horas de trabajo para conseguir mayor niveles competenciales e incrementar el número de profesionales en la sala y a lo largo del programa para lograr que mediante el TP se puedan paliar o minimizar ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto (Castillo-Olivares, Morín y González, 2013).

Estamos conformes con los planteamientos de Friedrich y Preiss (2003, p. ) cuando afirman que: “Todo lo que aprendemos... modifica nuestras redes neuronales. El desarrollo de las capacidades cognitivas y del cerebro están, por tanto, inseparablemente ligados... por ello, también lo están la Didáctica y la Neurología”. Porque las competencias se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizándolo los conocimientos, lo que además permite el enriquecimiento y consolidación de éstos (Mandon y Sulzer, 1998).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Conforme a Morín, Castillo y González (2013) adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad y sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos con el contexto y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional, de modo que el sujeto pueda transferir lo aprendido a su vida diaria, capacitándolo para actuar de manera constructiva en la sociedad en la que vive.

La tabla 62 siguiente muestra de manera sintética lo anteriormente indicado en este apartado relativo a la discusión de los resultados para el segundo objetivo de nuestra investigación.

Tabla 62. Síntesis de la discusión de los resultados para el Objetivo General 2

<b>EFFECTIVIDAD DEL MODELO TP-DOWN</b>		
<b>OBJETIVO GENERAL 2: Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.</b>		
<b>Confirmación del Objetivo 2</b>	<b>Confirmación de las hipótesis 1 y 2 y del análisis DAFO</b>	<b>Contraste con autores de referencia</b>
<b>Se ha diseñado y desarrollado el modelo TP-Down de manera rigurosa y detallada., apoyándonos en autores y programas de referencia.</b>	Desarrollo del modelo TP-Down	Schalock y Verdugo (2012) destacan los elementos clave del constructo calidad de vida que contempla elementos que hemos desarrollado en nuestro modelo.
		VV.AA. (2015) Propuesta de adecuación del currículo de educación primaria en centros de educación especial y aulas abiertas. Murcia.
<b>Se ha utilizado instrumentos que han resultado útiles para la valoración del programa de manera sistemática.</b>		Dabbs (1982) manifestó las ventajas de la utilización del video en este tipo de estudios

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**EFFECTIVIDAD DEL MODELO TP-DOWN**

**OBJETIVO GENERAL 2: Desarrollar y analizar el programa de Teatro Pedagógico como modelo de intervención en personas con síndrome de Down.**

Confirmación del Objetivo 2	Confirmación de las hipótesis 1 y 2 y del análisis DAFO	Contraste con autores de referencia
<p>Se comprueba el crecimiento competencial tras la vivencia del programa del TP en las 5 competencias desarrolladas en el modelo TP-Down: motriz, expresiva, social, artística y productiva.</p> <p>Se demuestra que existe correlación entre todas las competencias.</p>	<p>H1: Mejora competencial de los sujetos <i>T de Student</i></p> <p>H2: Correlación entre competencias. <i>Correlación de Pearson.</i></p>	<p>Capone (1999), Gracia y del Río (2000), Flórez (1999), Hodapp (1997), Kasari y Hodapp (1999), Rondal (1997), y programas como los de Stuart, Tipton Frederick y Green (1997), describen cómo las personas con síndrome de Down participan, cada vez más, en actividades de carácter social.</p> <p>Las competencias se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizand los conocimientos, lo que además permite el enriquecimiento y consolidación de éstos (Mandon y Sulzer, 1998).</p>
<p>Se ha demostrado la efectividad del modelo TP-Down (adquisición de competencias en personas con síndrome de Down mediante el TP).</p>	<p>Comprobación de las hipótesis y en las valoraciones de los participantes y agentes <i>Análisis Dafo</i></p>	<p>Las acciones que mediante el TP se desarrollan permiten minimizar ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto (Castillo-Olivares, Morín y González, 2013).</p> <p>Las competencias se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizand los conocimientos, lo que además permite el enriquecimiento y consolidación de éstos (Mandon y Sulzer, 1998).</p>

**6.3. IMPACTO DEL MODELO TP-DOWN**

Tras la realización de la comparación de las dos medidas observadas en el diseño de medidas repetidas nos ha permitido contrastar la hipótesis 3 que manifiesta que hay una mejora en el momento 2 con relación al momento 1 en todas las competencias (motriz, expresiva, social, artística y productiva) para todos los casos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Optar por la estadística paramétrica a pesar de ser un grupo reducido está justificado tras la comprobación que los resultados eran similares con parámetros paramétricos y no paramétricos. Y por ello, se pudieron encontrar diferencias significativas en las competencias motrices, expresivas, artísticas, productiva y social antes y después de la aplicación del programa de manera general en el grupo completo, tal como se expresó en el apartado de resultados. Estos datos son muy relevantes a nuestro juicio puesto que ha existido una destacada evolución competencial de todo el grupo con la aplicación del modelo de TP propuesto en todas las competencias y de manera muy destacada en la competencia social donde parece que las habilidades trabajadas relativas al respeto, la cohesión de grupo, la colaboración, la ayuda mutua, la responsabilidad o la autoestima son valores alcanzados de manera notable tras la participación de los sujetos en las sesiones del TP.

Queremos destacar también en esta discusión los resultados relativos a la autonomía donde su incremento ha sido altamente valorado por las familias. Driver (1991, p.131 ) define los beneficios que conlleva la participación en dichas actividades como “un cambio que es visto como ventajoso para una mejora en la condición, un aumento, o un progreso para un individuo, un grupo, la sociedad, u otra entidad”.

Madariaga (2010) encontró que estas experiencias son beneficiosas en personas con discapacidad debido a que compensan el volumen de experiencias negativas que a menudo tienen, porque pueden asumir roles que normalmente no asumen en la sociedad y porque no tiene estándares que tienen que cumplir sino que tiene el valor del sentido, el significado y el disfrute. De otra parte, también destacamos las aportaciones de Flores (2004) y Flores y Troncoso (2001) que manifiestan que la estimulación que se lleva a cabo con estos programas optimiza, gracias a la plasticidad cerebral, el rendimiento y las capacidades cognitivas.

Finalmente, además de que se ha comprobado la hipótesis 3 relativa a la mejora en la comparación de medidas repetidas en el antes y después de la aplicación del programa con el modelo TP-Down, también se ha comprobado el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

modelo competencial en los estudios de caso para todos ellos en cuanto al mantenimiento y mejora en el desarrollo competencial de las personas con síndrome de Down, quisiéramos destacar la metodología basada en métodos mixtos que hemos desarrollado en la investigación con la consiguiente triangulación de los datos obtenidos.

Los métodos mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación que es esencial en estudios como el nuestro. Se puede hablar de distintos tipos de triangulación, como Creswell (2013) ha expresado cuando indica que existe triangulación de datos, triangulación de métodos, triangulación de investigadores, triangulación de ciencias o disciplinas.

En nuestro caso, hemos realizado una triangulación de datos (cuantitativos y cualitativos, fuentes variadas y tiempos distintos) y hemos encontrado ventajas al poder tener mayor confianza y validez de los resultados, mayor creatividad en el abordaje de la investigación y flexibilidad interpretativa, hemos tenido mayor cercanía del investigador con el fenómeno de estudio y mayor sensibilidad a las variaciones que no se percibirán con un único método.

Las figura 9 siguiente muestra de manera resumida la triangulación llevada a cabo en esta investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

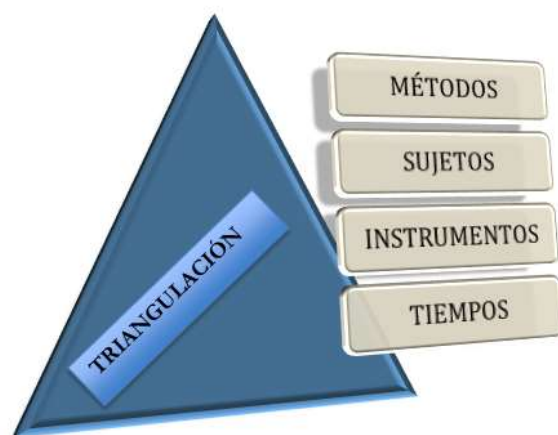


Figura 9. Triangulación de datos

Tabla 63. Especificación de la triangulación de métodos, sujetos, instrumentos y tiempos del estudio

<p><b>MÉTODOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativos (análisis estadísticos)</li> <li>• Cualitativos (análisis documentales, de categorías y DAFO)</li> </ul>	<p><b>SUJETOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• X personas con síndrome de Down</li> <li>• 3 personas estudio casos</li> <li>• Familias</li> <li>• Equipo</li> <li>• Otros informantes (transporte, expertos)</li> </ul>
<p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Hojas de registro</li> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>	<p><b>TIEMPOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Febrero 2013 a Junio 2016</li> <li>• Sesiones semestrales</li> </ul>

Por último, la tabla 64 siguiente muestra de manera sintética lo anteriormente indicado en este apartado relativo a la discusión de los resultados para el tercer objetivo de nuestra investigación.

335

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Tabla 64. Síntesis de la discusión de los resultados para el Objetivo General 3

IMPACTO DEL MODELO TP-DOWN		
OBJETIVO GENERAL 3: Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.		
Confirmación del Objetivo 3	Confirmación de la hipótesis 3 y triangulación de datos	Contraste con autores de referencia
<p>El efecto del programa se pudo comprobar al hallarse diferencias significativas en las competencias motrices, expresivas, artísticas y productiva y social antes y después de la aplicación del programa de manera genera en el grupo completo.</p> <p>Dato relevante al haber evolución competencial de todo el grupo con la aplicación del modelo de TP propuesto en todas las competencias y de manera más destacada en la competencia social</p>	<p>H3: Existe mejora en la comparación de medidas repetidas en el antes y después de la aplicación del programa con el modelo TP-Down</p> <p><i>T de Student</i></p>	<p>Presta (2010, p. ) expresó que “Interpretar un papel ayuda a interpretar un problema y sus causas. Si actúas como si fueras otro, no te juzgas y te sientes más libre”.</p> <p>Flores (2004) y Flores y Troncoso (2001) manifiestan que la estimulación que se lleva a cabo con estos programas optimiza, gracias a la plasticidad cerebral, el rendimiento y las capacidades cognitivas.</p>
<p>A juicio de las familias y el equipo psicopedagógico existe mejora en los resultados relativos a la autonomía y el afrontamiento de retos en la vida cotidiana.</p>	<p>Comprobación del modelo competencial en los estudios de caso: en todos los casos se obtiene u mantenimiento y mejora en el desarrollo competencial de las personas con síndrome de Down</p>	<p>Driver (1991, p. ) define los beneficios que conlleva la participación en dichas actividades como “un cambio que es visto como ventajoso para una mejora en la condición, un aumento, o un progreso para un individuo, un grupo, la sociedad, u otra entidad”.</p>
<p>Hemos analizado los efectos del teatro pedagógico en tres estudios de caso uno para cada nivel: M-DE (nivel medio), M-EI (nivel competencial alto), H-PE (nivel competencial bajo).</p>		<p>Los estudios de Bless (2000) y Lupton (1998) han explicado cómo la emoción afecta no sólo a los contenidos del pensamiento sino también a los propios procesos implicados en éste y en las interacciones sociales.</p>
<p>La competencia que refleja mayor índice de crecimiento es la competencia social. Ha mejorado el clima socioafectivo, la comunicación y el sentido de pertenencia al grupo.</p>		<p>Así, la competencia social se desarrollará mediante un proceso socializador, en interacción con los demás, a través de elementos tales como la práctica directa, la observación de modelos cercanos, el aprendizaje verbal y feedback interpersonales, lo que supondrá un reforzamiento de las conductas (Monjas, 2000).</p>
<p>Se confirma el beneficio del modelo TP-Down dentro de un enfoque inclusivo y como signo de calidad de vida y bienestar</p>	<p><i>Métodos mixtos y Triangulación de datos</i></p>	<p>Madariaga (2010) encontró que estas experiencias son beneficiosas en personas con discapacidad debido a que compensan el volumen de experiencias negativas que a menudo tienen, porque pueden asumir roles que normalmente no asumen en la sociedad y porque no tiene estándares que tienen que cumplir sino que tiene el valor del sentido, el significado y el disfrute.</p>
<p>Hemos empleado metodología de</p>		<p>Así lo han manifestado autores como</p>

336

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBVB

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

IMPACTO DEL MODELO TP-DOWN		
OBJETIVO GENERAL 3: Estudiar los efectos del Teatro Pedagógico en las personas con síndrome de Down.		
Confirmación del Objetivo 3	Confirmación de la hipótesis 3 y triangulación de datos	Contraste con autores de referencia
métodos mixtos habida cuenta de sus grandes fortalezas para estudios en ciencias sociales.		Creswell (2013), Morse (1991), Patton (1990), Steckler et.al. (1992), Teddlie y Tashakkori (2006), entre otros.

#### 6.4. REFLEXIONES SOBRE BUENAS PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS TALLERES

Hemos considerado pertinente incluir aquí un apartado dentro de la discusión que hemos relacionado con las buenas prácticas a la hora de desarrollar talleres de TP. Surgen estas reflexiones a partir de nuestra experiencia y de los resultados de la presente investigación. Las hemos agrupado en los siguientes aspectos: *trabajar en equipo, construir desde las capacidades, planificar desde diseños flexible, agrupar desde la lógica de la heterogeneidad y la homogeneidad, y crear productos.*

*Trabajar en equipo:* Una característica esencial del enfoque de nuestro modelo de intervención ha sido la utilización continuada y sistemática del trabajo en equipo dentro de las sesiones del programa. Así, consideramos que el trabajo en equipo no ha de ser sólo un recurso para enseñar, sino también un contenido más que debemos trabajar de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos. Enseñar a trabajar en equipo consiste, básicamente, en ayudar a las personas con las que intervenimos a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como grupo para conseguir esas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles a autorregular el funcionamiento de su propio equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen, poniendo los medios para mejorar progresivamente esos aspectos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

negativos, de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Más concretamente, enseñar a trabajar en equipo supone pues tener en cuenta aspectos tales como: *la interdependencia positiva de finalidades* (tener claros los objetivos y unirse para alcanzarlos mejor), *la interdependencia positiva de roles* (el ejercicio de que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer para ejercer ese rol), *la interdependencia positiva de tareas* (la distribución del trabajo a realizar), *la interdependencia positiva de identidad* (el vínculo intragrupo que se genera) y *los compromisos personales de cada miembro del equipo* (las habilidades sociales necesarias para el buen funcionamiento del equipo).

Así, el Teatro Pedagógico como modelo de intervención dentro de sus actuaciones ha incidido siempre en la importancia del trabajo en equipo mediante la conciencia de grupo y su autorregulación. Estas dimensiones han estado presentes constantemente a lo largo del desarrollo del programa. Por este motivo, la importancia de trabajar la cohesión del grupo, proponiendo, siempre que hemos tenido ocasión de hacerlo, dinámicas que faciliten un mayor conocimiento mutuo de los/as participantes, para que estos, poco a poco, vayan forjando sus propios vínculos. En este sentido, la simple construcción de una representación escénica, de un proyecto común, donde todos participan, cada uno según sus posibilidades, aportando algo, contribuye a incrementar las dimensiones mencionadas en los/as participantes. De la misma manera, las celebraciones grupales de los éxitos conseguidos por el logro particular de algún miembro cuando éste ha conseguido algo que le ha costado especialmente o, simplemente, por la culminación de una dinámica que ha supuesto el esfuerzo de todos, favorece que los/as participantes se sientan a gusto juntos y disfruten juntos del trabajo en equipo.

Estos aspectos, fruto de la interacción que se establece entre los/as participantes, son los que han contribuido a obtener los beneficios que comporta el trabajo en equipo para el programa.

*Construir desde las capacidades:* El planteamiento teórico del modelo de intervención descrito en capítulos anteriores, subraya la importancia de una

338

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) (Vygotsky, 1931). Desde esta perspectiva conceptual hemos comprobado que a través de la promoción de las capacidades de los/as participantes potenciamos el desarrollo competencial de los mismos. Esto genera un sentimiento gratificante de valía personal y de autorrealización hacia el aprendizaje que propicia cambios internos de carácter positivo en el sujeto. Así, el TP mediante las dinámicas de estimulación adecuadas desarrolla potenciales capacidades en los/as participantes. De esta manera, conforme a la metodología utilizada en nuestro programa, situando los procesos de enseñanza – aprendizaje en la ZPD, el sujeto avanza en su desarrollo a través de la mediación del adulto y la interacción con sus iguales. De ahí, que la ZPD sea un espacio de interacción, de aprendizaje, donde el sujeto logra realizar con la cooperación de otro, actividades que solo no puede hacer, las cuales se van interiorizando hasta lograr su ejecución de una forma autónoma.

Por este motivo, la importancia del mediador en nuestra actividad para que en función de la estimación de lo que el sujeto-participante ya sabe y de lo que está preparado para aprender, proporcione las ayudas necesarias. De la misma manera, cuando el apoyo viene de un/a compañero/a, el sujeto que enseña después de haber interactuado con el sujeto que aprende se beneficia de esa interacción. Así, en la relación sujeto – otro no sólo debemos explorar las potencialidades existentes, posibilitando su desarrollo y ejecución, sino además abrir nuevos espacios en la ZPD que sólo existen y cambian desde esa relación.

Conforme a lo expuesto, fruto de la experiencia de estos años de estudio, partir de las capacidades del sujeto, es un principio desde el que se ha abordado la intervención y con el que se han conseguido importantes mejoras que han marcado el desarrollo en los/as participantes.

*Planificar con diseños flexibles:* Como hemos desarrollado en la metodología de nuestro programa, la interrelación del participante-sujeto-actor con los/as compañeros/as en un constante intercambio de experiencias afectivas y emocionales incrementa de forma exponencial la posibilidad de éxito en la consecución tanto de los objetivos de los que se parte para el diseño de la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

intervención individual, como de los que se diseñan y generan en el desarrollo del grupo. El actor-participante que participa, se implica y pertenece, desarrolla una consciencia del sí mismo, más sólida y flexible a través de la interrelación con los otros, que asimismo, generan el mismo entramado de consciencia del yo y pertenencia a una actividad en el que el conocimiento adquirido es motivador y significativo, donde el sujeto-actor se transforma en un elemento emisor y receptor de aprendizaje: *yo aprendo de lo que observo y te veo hacer; tú aprendes de lo que yo construyo*. Este axioma, abierto y dinámico, se da, crece y se desarrolla, cambia y se modifica en cada sesión, como no podría ser de otra forma al tratarse de un acontecimiento en el que el ser humano está implicado. Así, este se ajusta a las necesidades de cada sujeto en tiempo y lugar, en el aquí y ahora en el que se desarrolla la acción, las experiencias y respuestas que se encaminan hacia una única dirección, el crecimiento personal, el aprendizaje y la posibilidad incierta del cambio personal en un espacio-contexto que propicia el proceso de mejora, el desarrollo conjunto del tu-yo-nosotros, con la seguridad que nos proporciona ese espacio de formación y encuentro que hemos definido como *espacio escénico pedagógico*.

*Trabajar tanto individualmente como en grupos homogéneos y heterogéneos:* Como ya hemos venido argumentado, las situaciones de aprendizaje facilitan la internalización de los contenidos a aprender. Así, la situación de aprendizaje cooperativo, connatural a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y a la programación didáctica basada en la Zona de Desarrollo Próximo, no es la única situación de aprendizaje que hemos puesto en práctica en nuestro modelo de intervención. En este sentido, tal y como señalamos en el capítulo de resultados al referirnos a la metodología del programa, para el desarrollo de las actividades propuestas se llevaron a cabo tres situaciones de aprendizaje distintas (situación individual, situación en pequeño grupo y situación en gran grupo), de modo que los/as participantes pudiesen tener una mayor experiencia educativa para consolidar y generalizar mejor los aprendizajes.

En nuestro programa dados los distintos niveles competenciales y de funcionamiento que presentan las personas con las que trabajamos, las estructuras cooperativas de grupo han garantizado, en cierto modo, la interacción entre todos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

los/as miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

Así, en dichas estructuras cooperativas se han compaginado y alternado grupos de base de composición heterogénea, en los que sus miembros cooperan ayudándose, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno; con grupos esporádicos de composición más homogénea en los que puedan colaborar en la realización de las mismas actividades participantes con una capacidad y rendimiento más similar.

De este modo, por lo general los/as participantes han estado organizados en equipos de trabajo, fundamentalmente para que todos y todas pudieran hacer las mismas actividades adaptadas a distintos niveles, ayudándose unos a otros; aprendiendo juntos. Así, el trabajo en equipos reducidos ha favorecido la cooperación (participación equitativa) y la interacción simultánea entre los/as participantes

No obstante, haciendo alusión al título de este apartado, cabe decir que aunque somos partidarios de la lógica de la heterogeneidad por los importantes beneficios que reporta en el sujeto como forma de agrupamiento y aprendizaje, en algunas ocasiones y con una finalidad específica, hemos tenido que dar respuesta a las necesidades de nuestros chicos y chicas trabajando en grupos de composición más homogénea o, incluso, de forma individualizada. Consideramos que rechazar completamente cualquiera de estos agrupamientos, estratificaciones o composiciones y las ventajas que cada uno de ellos aporta a la finalidad, necesidades y objetivos de la intervención, puede ser tan irracional como el hecho de adherirse a uno de ellos ciegamente. De otra parte, nuestra experiencia nos muestra, que en la combinación y finalidad que con ellas persigamos, se obtendrán unos resultados u otros entre los/as participantes, relacionándose más con el qué y el para qué que con la forma o el tipo de agrupamiento utilizado. Al fin a la cabo, sea cual sea la estrategia de composición que elijamos, todos y todas son responsables de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo.

341

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

*Crear productos:* Las propuestas pedagógicas basadas en creación de productos pueden ser rentables y apuntar a la sostenibilidad. En el afán de crecer, hacer y construir hemos desarrollado una línea de acción que facilita la penetración, la visibilidad y la satisfacción convertida en acción de los/as participantes. Nos referimos a la utilización de las técnicas de rodaje en imagen digital por las ventajas que presentan en comparación con la elaboración, desarrollo y ejecución de un producto escénico al uso. Como se ha podido comprobar, con el desarrollo del proyecto final, en el que los/as participantes eligieron esta modalidad de trabajo con la que ya estaban familiarizados al participar en los monográficos de trabajo en cine (construcción y desarrollo de un corto) impartidos por los técnicos de la productora de cine Amorarte y el rodaje de videos promocionales.

Así, se pretende responder a las demandas de visibilidad y construir representaciones escénicas, productos, que con calidad estética, técnica y comunicativa respeten, la espontaneidad del momento; la naturalidad interpretativa; la acción no ensayada; la imagen recogida en tiempo real; el proceso de construcción; los momentos de gestión de las dificultades; la resolución de problemas en la construcción de la acción expresiva; interpretar en libertad partiendo de una idea, género o estilo consensuado; la tensión que se crea en el juego de convertir una idea en una imagen que trasmite, que enseñe, que motive y que logre que el espectador/a, que nos ve y nos observa, viva y sienta en algún grado, estimulando su mundo emocional y afectivo, su experiencia, y que aprecie la creatividad que un grupo de jóvenes con generosidad y entrega les regala.

## 6.5. LIMITACIONES Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene limitaciones vinculadas a varios aspectos:

-Las personas objeto del estudio, sus familias, equipos y contextos vinculados poseen múltiples diferencias y variabilidad.

-Las dificultades añadidas en cuanto a los espacios donde se han llevado a cabo las sesiones, los tiempos y circunstancias que les rodean.

342

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

-Se trata de un estudio centrado en un contexto determinado y con unas personas determinadas sin pretender extender los resultados a otros contextos, personas o situaciones.

Sin embargo, consideramos que nuestro estudio tiene un alcance destacado en la dirección que ha permitido avanzar y progresar en sus competencias a un grupo de personas con síndrome de Down y para nosotros eso supone el mayor éxito.

Junto a ellos, sus familias han crecido y se han fortalecido con una visión positiva de lo que sus hijos son capaces de hacer. Con ello se beneficia la Asociación y la comunidad entera puesto que una sociedad que protege, apoya y valora a todos sus miembros, con independencia de sus características personales o sociales, es una sociedad con mayor calidad y bienestar. La investigación aporta datos clave y resultados relevantes que fortalecen el modelo de intervención del TP en personas con síndrome de Down, incrementando con ello el campo científico al respecto.

Además, tiene el alcance de contribuir con su metodología rigurosa a valorar el trabajo que se lleva a cabo en el TP desde un enfoque científico de la pedagogía como ámbito disciplinar.

Finalmente, consideramos que los videos que se han subido a redes sociales y YouTube hacen que se difunda nuestro modelo y experiencias, que personas desconocidas de cualquier lugar del mundo puedan ver lo que estas personas pueden hacer y, por tanto, el impacto y el alcance de a dónde puede llegar y los cambios que pueden provocar son infinitos.

## 6.6 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Varias son las líneas de investigación que se han abierto después de estos años de estudio. Por una parte, la necesidad de seguir trabajando en el proceso de mejora competencial y, consecuentemente, en los factores que se ven implicados en la mejora del desarrollo y el rendimiento de los procesos cognitivos básicos y de la capacidad adaptativa; la estimulación de los factores de autorregulación,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



afrontamiento y resolución de problemas, es otra de las vías de trabajo futuro, así como, la consciencia de las emociones y el control de las mismas.

Otra línea futura de investigación es mejorar las metodologías, recursos y herramientas de apoyo para seguir avanzando en la dimensión profesionalizante del TP. Hemos desarrollado dinámicas que se han comprobado válidas para la adquisición y entrenamiento de las competencias y habilidades específicas necesarias para el ejercicio de una profesión, ejemplo de ello son los circuitos de entrenamiento competencial partiendo de contextos y narrativas escénicas definidas. Así, en la actualidad se está trabajando en las siguientes líneas de actuación:

- Dinámicas y recursos que incidan directamente en el enriquecimiento del EEP como espacio para el cambio y la generalización.

- Nuevas líneas que integren los recursos tecnológicos de forma mixta para reforzar los procesos de atención-motivación-implicación (aprendizajes significativos).

- Desarrollar materiales estándar (dinámicas) que los/as profesionales en sala puedan utilizar de forma aleatoria para la adquisición, entrenamiento o mejora de las habilidades interpersonales que permitan a medio y largo plazo mitigar de forma eficaz y comprobable la natural evolutiva del deterioro cognitivo.

- Herramientas para la evaluación-diagnóstico que refuercen las fases iniciales de la sesión, testeo, negociación evaluación de necesidades grupo-sujeto.

- Creación de grupos de investigación autónomos para la mejora de las herramientas de intervención.

Queremos destacar como futura línea de investigación el desarrollo de coordinación institucional para la diversidad funcional basado en gestión de redes de colaboración. A lo largo de nuestro trabajo con instituciones afines al campo de la educación especial, hemos podido comprobar la relación tan inestable existente entre ellas. A veces competitiva por ayudas o competitiva por espacios, en lugar de dotarse de fuerza colectiva y crear sinergias para compartir recursos. Desde la

344

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

perspectiva de la mejora Institucional, creemos que hay nuevas líneas de investigación para estudiar cómo las redes de intercambio (jornadas, charlas colectivas, periódicos redes sociales) pueden hacer posible dinamizar mejoras internas. Creemos que ha de ser posible estudiar si efectivamente la creación de mejoras desde un nivel metacentro, desde un nivel de red de centros, desde un nivel de federaciones de asociaciones o desde plataformas de cambio, puede hacer estos cambios más eficaces y sostenibles. Finalmente queremos destacar líneas relacionadas con el desarrollo competencial desde enfoques basados en la estimulación de la creatividad.

A lo largo de la investigación, y durante la aplicación del modelo de Teatro Pedagógico como recurso para la adquisición, entrenamiento y mejora de competencias, hemos abierto puertas a situaciones complejas implicadas en el procesamiento de la información y en los factores de estimulación que intervienen en la motivación. Así, hemos comprobado que dichas puertas nos abren paso a nuevas posibilidades que están directamente relacionadas con estructuras profundas de calado metacognitivo que producen en el sujeto una respuesta inmediata, la mayor parte de las veces, de eficacia y capacitación para la respuestas asertivas. Se puede definir –permítaseme la analogía- al Teatro Pedagógico como la llave que abre las cerraduras de puertas tras las cuales se encuentran predisuestas a liberarse capacidades y habilidades emergentes, tales como, la posibilidad de manejar los recursos personales, innatos y adquiridos de forma consciente. Así, el sujeto-actor-participante-usuario se enfrenta a la gestión consciente de sus emociones, afectos, conductas y comportamientos, ajustando de manera proporcionada su reacción-respuesta a la situación contextual y relacional que la desencadena.

De esta manera, la intensidad con la que los/as participantes viven y sienten el proceso de cambio, es enorme, lo que le otorga a la intervención una fuerza de penetración añadida consecuencia directa de los modelos cognitivos de los propios sujetos y sus respectivos cambios de conducta-comportamiento, liberando, de alguna forma imprecisa y no cuantificable, una cascada de acontecimientos cogno-emocionales que provocan en los sujetos una predisposición a vivenciar la experiencia del aprendizaje en términos de hacer, hacer más, hacerlo mejor. Aunque

345

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

aún estamos al principio del camino entre lo que sabemos y lo que nos queda por descubrir, hemos entendido que el entrenamiento, secuenciado y repetido de determinadas habilidades y competencias, produce en la habilidad en sí un beneficio directo en términos de aplicabilidad-uso-generalización de las competencias y habilidades trabajadas. Pongamos como ejemplo, la actividad motriz fina en el entrenamiento al que se somete la relación ojo-dedos al trabajar sobre un teclado de piano. No cabe duda, que cuanto más temprano comience el entrenamiento en términos de edad cronológica (desarrollo cerebral), las áreas cerebrales de la corteza 3 y 4 de Brodmann encargadas de la motricidad e identificación somato sensorial (corteza visual, hipocampo-almacenamiento-fijación-recuperación), en asociación e interrelación con otras áreas de la corteza y entramados profundos (lóbulo frontal, tálamo, sistema emocional-motivación-placer, entre otras), el sujeto que entrena-practica, mostrará una mayor capacidad para enfrentarse a retos interpretativos, en este caso; y así, como en la mayor parte de las acciones de aprendizaje, se construirá una cadena de micro estimulaciones complejas que dotarán al sujeto del dominio y la predisposición psicomotora para la integración de acciones motrices más complejas y en evolución creciente.

Al mismo tiempo se desarrolla un proceso de fijación e interiorización que proporciona progresivamente a las áreas implicadas, una cualidad de suma importancia para la estructura general de la corteza cerebral y las estructuras profundas del cerebro interconectadas, como son: la velocidad con la que se produce la respuesta-acción-ejecución-pensamiento y la estimulación-producción de sustancias químicas cerebrales (neurotransmisores, hormonas).

Dichos procesos implicados en la construcción de nuestra experiencia cognitiva, emocional y afectiva, la cual se establece entre la habilidad entrenada y su interiorización, desencadenan una cascada de sensaciones y acontecimientos emocionales, de satisfacción y placer que provocan en el sujeto la estimulación de sus sistemas motivacionales, y la consecuente utilización de los mismos en la resolución de los problemas que se presentan tanto en la lectura e interpretación de una partitura de música, la planificación de una imagen plástica de un cuadro o la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

construcción de un patrón expresivo para la gestión de una improvisación o la interpretación de un personaje o rol dentro de una narrativa dramática.

En este sentido, el entrenamiento y/o desarrollo competencial es en un principio costoso y complejo generando, en ocasiones, el estímulo adverso, al desencadenarse conductas de escape y evitación provocadas por la frustración y el estrés de la tarea. Por ello, en nuestro modelo de intervención, tal y como hemos explicado en anteriores párrafos, hemos evitado siempre la ansiedad ante la tarea, mediante la estimulación inicial de la motivación-atención haciendo participe al sujeto del proceso mediante la negociación y la recogida de necesidades, que transforma la dinámica-ejercicio-contenido en una herramienta eficaz para la adquisición, mejora o entrenamiento de nuevos conocimientos, competencias y habilidades que se adapten, incrementando la potencialidad de dichas dimensiones, de forma armónica; es decir, que lo que se presenta como contenido para el aprendizaje sea por sí motivante y significativo para la estructura en la que se ha ido construyendo la experiencia cognitiva-emocional-afectiva del participante con su consecuente respuesta en el mundo natural en forma de comportamiento-conducta.

En este sentido, la utilización y adaptación al modelo de herramientas que se extraen de las técnicas que se han mostrado eficaces para el enriquecimiento de los entornos complejos de enseñanza-aprendizaje y terapéuticos, como la música, las artes plásticas, escénicas y cinematográfica entre otras.

Un reto cierto al que se enfrenta el TP como un modelo aglutinador y generalista, es el de evitar derivar a la comparación y entrar en la farragosa e inútil competición en términos de mejor o más eficaz que otros modelos de intervención psicoeducativa en igualdad de condiciones, pero sí consideramos un reto que estimula y hace crecer al modelo el objetivo y pretensión de que el TP como modelo de intervención psicoeducativa, se nutra y crezca en paralelo de los avances que en las diferentes áreas de conocimiento se vayan produciendo, dado que entendemos, que el conocimiento no es estático ni definitivo, ni los agentes que se ven implicados en el mismo son inmunes al error.

347

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Creemos firmemente que en un futuro no muy lejano se seguirán diseñando programas de investigación, grupos de trabajo, equipos de investigación multidisciplinar para seguir desarrollado el cuerpo teórico y las metodologías que mejorarán, actualizarán y adaptaran el cuerpo teórico-práctico general del TP como modelo de intervención, en su objetivo más ambicioso, la penetración en el sistema de servicios que la comunidad proporciona a sus miembros para de alguna manera facilitar, mejorar y hacer posible de forma y manera tangible, el crecimiento, consolidación y evolución de su proyecto de vida.

## 7. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la presente tesis doctoral, expresamos de manera sintética las conclusiones de la misma:

**1.-** Se ha podido comprobar que la pedagogía teatral supone un gran aporte para mejorar aprendizajes de las personas con síndrome de Down, para reforzar áreas y para adquirir competencias.

**2.** Hemos podido presentar un modelo de intervención, el teatro pedagógico, para las necesidades educativas específicas que plantean las personas con síndrome de Down.

**3.-** Se ha implementado y desarrollado el modelo de intervención propuesto en los objetivos, pudimos conocer cómo ha evolucionado el mismo a lo largo del tiempo y se ha llevado a cabo una valoración de cinco competencias.

**4.-** Se han cumplido las dos hipótesis propuestas vinculadas a la mejora en la adquisición de las competencias y en cuanto a la correlación existente entre algunas de ellas.

348

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**5.-** Ha quedado evidenciado el efecto del modelo propuesto del programa de TP para personas con síndrome de Down en casos concretos con diferentes niveles competenciales.

**6.-** Se ha verificado la hipótesis que postulaba que tras la aplicación del modelo, existiría una mejora considerable de manera global en las competencias, verificándose, por tanto la efectividad del mismo.

**7.-** Se ha comprobado la efectividad en la utilización de métodos mixtos para la evaluación de programas de intervención donde la toma de decisiones en el proceso hace que proceso y productos formen parte de un mismo concepto.

**8.-** Ha habido un enriquecimiento personal de todos los que han participado en el TP, las personas con síndrome de Down, sus familias, las asociaciones, los equipos y la sociedad al completo al lograr mejoras en la autoestima y calidad de vida de sus miembros.

**9.-** Finalizada la presente tesis doctoral la principal beneficiada he sido yo misma al poder enriquecerme del contacto con personas con tanta valía como aquellas con síndrome de Down que han participado en este estudio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. Bibliografía del Capítulo 1

Ainscow, M. (2001), Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Alegre, O. M. (2000), Diversidad humana y educación. Málaga: Aljibe.

Alegre, O. M. (2002), Educar en la diversidad: bases conceptuales. Granada: Editorial Grupo Universitario.

Alegre, O.M. (2006a), Diversidad y Organización Escolar. Málaga: Aljibe.

Alegre, O.M. (2006b), Inclusión y Diversidad. Málaga: Aljibe.

Alegre, O.M. (2017) (Ed) Reseach on University Teching and Faculty Development International Perspectives. New York: Nova Science Publishers.

Almena, F. y Butiñá J. (1999), El teatro como recurso educativo. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Anaya, D. (2000), Diagnóstico en orientación e intervención psicopedagógica: bases conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Armstrong, T. (2012), El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Barcelona: Paidós.

Armendares, S. (1970), Algunos aspectos epidemiológicos de Síndrome de Down. Gaceta Médica de México 1970; 100 (4): 390-412.

Barroso, J. (2009), Neuropsicología del envejecimiento. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Arte.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Booth, T y Ainscow, M. (2005). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index For Inclusion: Developing learning and participation in Schools, CSIE, UK. (Trad. española. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002)

Burns, Y. y Gunn P. (1995), El síndrome de Down: estimulación y actividad motora. Herder. Barcelona

Carnevale, A. (1973) Aspectos genéticos del Síndrome de Down. I Ciclo de conferencias sobre Síndrome de Down. México: Instituto John Langdon Down 1973: 42-43.

Carballo, C (1995). Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva. Carmen Carballo. Málaga: Ed. Aljibe.

Carrascal, N. (2009). Mapa de procesos de una representación escénica: dossier metodológico. Cádiz: Ed. Junta de Andalucía, Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Castanedo, C. (1997). Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención. Madrid: Ed. CCS.

Clegg JA, Standen PJ.(1991) Friendships among adults who have developmental disabilities. Am J Ment Retard 1991; 95: 663-672.

Cunningham C. (1990) El Síndrome de Down: Una introducción para padres. Barcelona: Paidós. 1990: 69-73.

Dasté, C. (1978.) El niño, el teatro y la escuela. Madrid: Ed. Villalar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18 <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

Escribá, A. (2002), Síndrome de Down: Propuesta de Intervención” Gymnos Madrid

FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo) (2014). IV Plan Estratégico. [http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc\\_download/306-.html](http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/306-.html).

Florez, J y Ruiz, E (2015) El Síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos. Fundación Down de Cantabria. Artículo incorporado a Downciclopedia <http://www.down21.org/profesional/2125-el-sindrome-de-down-aspectos-biomedicos-psicologicos-y-educativos.html> última visita 12/15/2016

Florez, J. y Troncoso M.V. (2005) Síndrome de Down y Educación. Ed Masson. Barcelona

Flórez J, Troncoso MV, Dierssen M. (1996) Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación. Nuevas perspectivas. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Marcelino Botín. Barcelona: Masson. 1996: 43-58.

Florez, J (2016) Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down. En Downciclopedia 2016 . <https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Causas-disfuncion-cognitiva-SD.pdf> Última visita 2/07/2016

Frazer, A., Perry B. y Winokur A. (1996) Bases biológicas de la función normal y patológica del cerebro. Barcelona: Ed. Espaxs.

Fuéguel, C. (2000). Innovemos el aula: creatividad, grupo y dramatización. Barcelona: Ed. Octaedro.

352

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Galve Manzano, J. L. (2008). Evaluación e intervención psicopedagógica en contextos educativos. Madrid: Ed. Eos.
- García Sánchez, J. (1999). Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid: Ed. Pirámide.
- García Sánchez, J. (2001). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Ed. Barcelona: Ariel.
- García Vidal, J. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed. EOS.
- García-Sánchez, J. (2002), Aplicaciones de intervención psicopedagógica. Madrid: Ed. Pirámide.
- Gómez del Valle, M. (2002) Beneficios de la actividad física en personas con síndrome de Down. Repositorio de trabajos académicos RODIN de la Universidad de Cadiz. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7740/31481085.pdf?sequence=1> última visita 12710/2016
- Gómez-Castro, J. L. (1991), Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria. Madrid: Ed. Escuela Española.
- González-Pérez, J. (2003), Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica. Madrid: Ed. C.C.S.
- González J.C. y Carmona f. (1996), Educación Física e integración escolar, observaciones empíricas en alumnos con síndrome de Down. Actas de la terceras Jornadas de EF en la escuela. Universidad de Huelva.
- Greenspan S, Grandfield M. (1992), Reconsidering the construct of mental retardation: implications of a model of social competence. Am] Ment Retard 1992; 96: 442-453.
- Herans, C. (1986). Teatro y escuela. Barcelona: Ed. Laia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Hayes A. y Batshaw P. (1993) Síndrome de Down. Clin Ped North América 1993; 5: 555-569.
- Hofmann R. (1989) Para comprender el Síndrome de Down. Barcelona: Paidós. 1989, p. 17-28.
- Jacques C. (1988). Las bases neuro-psicológicas del movimiento. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Jasso L. (1991) El Niño Down. Mitos y realidades. Mexico: Manual Moderno. 1991: 29.
- Laferrière, G. (1997). La pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Luque Parra, D. (2006). Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad: análisis de casos prácticos. Málaga: Ed. Aljibe.
- Maher, C. (1989). Intervención psicopedagógica en los centros educativos: métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes. Madrid: Ed. Narcea.
- Martínez Clares, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. Madrid: Ed. EOS.
- Muñoz, A. M<sup>a</sup>. (coordinadora) (1996). Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo. Málaga: Ed. Universidad, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Castanedo Secadas, C.
- Nieto (2010). Principios Métodos y Técnicas esenciales para la investigación Educativa. Madrid: Ed. Dikynson.
- Nirge (1976). The normalization principle R. Kugel y A. Shearer (Eds) Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington.
- Nora JJ. Genética Médica. México: La prensa Médica Mexicana. 1980: 24.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- O'Toole, J. (1976). Theatre in education: New objectives for theatre, new techniques in education. London: Ed. Hodder and Stoughton.
- Partton, M. (1990) Qualitative evaluation and Research methods. Beverly Hills: Sage (pp.169-186)
- Perera J.(1995), Síndrome de Down: Aspectos específicos. European Down's Syndrome Association. Barcelona: Masson. 1995: 3.10.
- Pueschel, S.M. (1981) A historical viewpoint: Down Syndrome growing and learning. Down Syndrome. Human potentials for children series. Kansas City: Pueschel SM editor Canning, Murphy, Zaumer, Andrews and MC Meel, Ins. 1981: 37-39.
- Pueschel SM.(1991) Síndrome de Down. Hacia un futuro mejor. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. España: Masson. 1991: 31-35.
- Pueschel SM, Pueschel JK.(1994) Síndrome de Down. Problemática biomédica. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona: Masson-Salvat Mexicana. 1994: 1-3.
- Repetto Talavera, E. (2002). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Talavera (Madrid): Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rincón Igea, B. del. (2000). La intervención psicopedagógica en secundaria. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rincón, B. y Manzanares, A. (2004). Intervención psicopedagógica en contextos diversos. Barcelona: Ed. Ciss Praxis.
- Rodríguez, M.L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed. Ceac.
- Sánchez, A. (1996). Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed. EUB.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Sánchez Rodríguez, J. (1995). Jugando y aprendiendo juntos: la educación psicomotriz como modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down. Ed. La Laguna. Tesis ULL.
- Santana Vega, L. (2009). Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Ed. Pirámide.
- Schalock, R.L. y Verdugo M.A. (2002) The concept of quality of life in human services: a handbook for human services practitioners. Washington, DC: American Association on Mental retardation.
- Schalock, R.L. y Verdugo M.A. (2007) El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 38 (4)21-36.
- Schiller, F. (1945). La Educación Estética del Hombre. Madrid: Espasa Calpe
- Sindoor SD. (1997) Down síndrome. A review of the literatura. Oral Surg Oral Med Pathol Oral Radiol Endod 1997; 84: 5279-5285.
- Sobrado Fernández, L. (1993). Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: Ed. PPU.
- Solé Gallart, I. (1998). Orientación educativa e intervención. Barcelona: Ed. ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea
- Torrecillas Martín, A M<sup>a</sup>. (2009). Expectativas y actitudes de los padres de niños discapacitados que reciben tratamiento de atención temprana: la eficacia de su intervención. Ed. La Laguna. Tesis ULL.
- Vallés Arándiga, A. (2002). Curso de intervención psicopedagógica en los trastornos de la atención, hiperactividad e impulsividad .Valencia: Ed. Promolibro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- Verdugo M. A. (1994). Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid Ed. Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E. y Arias, B. (2007) La escala integral de Calidad de Vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. Siglo Cero, 38(4), 37-56.
- Verdugo, M.A. y Sabeh,E.N. (2002). Evaluación de la percepción de la calidad de vida en la Infancia. Psicothema, 14 (1),86-91.
- Vilchis-Huerta, A. (1998). Factores predisponentes del Síndrome de Down. RMA 1998; 5 (2): 50-57.

## 7.2. Bibliografía del Capítulo 2

- Almena, F. y Butiñá J. (1999). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*, México, Trillas.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación: aprendizaje real en mundos imaginarios* (traducido por Elena Gómez Gómez-Martinho). Madrid: Morata.
- Ballesteros, S. (2001). *Habilidades cognitivas básicas. Su formación y deterioro*. Madrid: UNED.
- Baña, M. (1999). *La intervención psicopedagógica: conceptos y aspectos generales*. A Coruña: Universidad de da Coruña.
- Barta, F. (1992). *Taller de teatro*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ed. Praxis.
- Carballa, C. (1995). *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Carmen Carballo. Málaga: Ed. Aljibe.
- Castillo-Olivares, J. M<sup>a</sup>, González, N. y Morín, J.J. (2014). *El Teatro Pedagógico: Inclusión y Competencias*. Madrid: Ed. Bubok.
- Csikszentmihalyi, M. (1997), *Fluir: Una Psicología de la Felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Driver, B.L.; Brown, P.J. y Peterson, G.L. (eds.) (1991). *Benefits of leisure*. State College: Venture.
- Edwards, L. C. (1997). *The creative arts: A process approach for teachers and children*. Upper Saddle River, NJ: Simon and Schuster.
- Farreny, M<sup>a</sup>. T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich*. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Flórez, J. Psicobiología, conducta y aprendizaje. *Rev. Síndrome de Down*, 1995; 12: 49-60.
- Flórez, J., Troncoso M.V., Dierssen, M. (1996) *Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación. Nuevas perspectivas*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Marcelino Botín. Barcelona: Masson. pp 43-58.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. En S. Molina y M. Fandos (Coords.), *Educación Cognitiva* (vol. I). Zaragoza: Mira Ed.
- Friedrich, G. y Preiss, G. (2003). Neurodidáctica, en *Mente y Cerebro*, n. 4, pp. 39-45.
- García Viso, M. Y Madariaga Ortuzar, A. (eds.). (2002). *Ocio para todos. Reflexiones y experiencias*. Documentos Estudios de Ocio, 24. Bilbao: Universidad de Deusto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Gorbeña, S. (1996a). Beneficios del ocio. *Minusval*, 103, 19-20.
- Gorbeña, S.; González, V.J. y Lázaro, Y. (1997). El derecho al ocio de las personas con discapacidad: Documentos de Estudios de Ocio, 3. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Herans, C. (1986). *Teatro y escuela*. Barcelona: Ed. Laia.
- Hinojosa, M. (2006). Marco para la buena enseñanza: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. *Revista de Educación*, vol.II. núm 2, pp.103-109.
- Jacques C. (1988). *Las bases neuro-psicológicas del movimiento*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Laferrière, G. (1997). La pedagogía puesta en escena. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). Palabras para la acción. Ciudad Real: Ñaque.
- Landy, R. J. y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for Change*. London: Palgrave Macmillan. En Motos, T. (2014). Otros Escenarios para el Teatro. Ciudad Real. Ed. Ñaque.
- Ledoux, J. (1996): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel
- Leif, J. (1985). *L'imagination créatrice, créativité ou activité*. Paris: Delagrave. En Laferrière, G. (1997). La pedagogía puesta en escena. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Madariaga Ortuzar, A. (2008). Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Bilbao: Universidad de Deusto. (Tesis Doctoral).
- Maher, C. (1989). Intervención psicopedagógica en los centros educativos: métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes. Madrid: Ed. Narcea.
- Martínez, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. Madrid: Ed. EOS.
- Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



- Monereo M. y Pozo R. (2007): Monográfico Competencias. En Cuadernos de Pedagogía, nº 370.
- Monteagudo Sánchez, M. J. (2004). Los beneficios del ocio ¿qué son y para qué sirven? Revista de Estudios de Ocio ADOZ, 28, 63-72.
- Monjas, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños u niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Morín, J. J. (1991). Metodología y Teoría Teatral. Programas ACMP. Tenerife.
- Motos Teruel, T. (2014). Otros Escenarios para el Teatro. Ciudad Real. Ed. Ñaque.
- Motos Teruel, T. (2007). Práctica de la expresión corporal. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Naciones Unidas. (ONU). (2006a). Convención Internacional amplia e integral para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Informe del Comité Especial a la Asamblea General. A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.dpi.org> (Febrero, 2008).
- Navarro, R. (2006). “El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado” en *Creatividad y Sociedad*, p.p. 11-18.
- Nieto Gil, J.M. (2011) *Neurodidáctica: Aportaciones de las Neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid Ed. CCS.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. En [www.OECD.org/edu/statistics/desecco](http://www.OECD.org/edu/statistics/desecco) (Última visita 23/5/2016)
- Ojeda, D. (2011). Las personas con síndrome de Down en la creación escénica: desde el ocio a lo profesional.. Archivo digital en el SID. [http://sid.usal.es/idos/F8/FDO24882/creacion\\_artistica\\_down.pdf](http://sid.usal.es/idos/F8/FDO24882/creacion_artistica_down.pdf) (Última visita: 30/6/2017)
- O’Neill, C. (1995). *Drama Words: a Framework for Process Drama*. Postsmouth: NH. Heinemann. En Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ed. Ñaque.

360

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- Pérez, R. (2012). *Teatrea e improvísalo: el teatro, la improvisación, el teatro de sombras y luces negras en la expresión corporal educativa y recreativa*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ed. MAD.
- Prieto, M. (1991). El aprendizaje mediado de estrategias de pensamiento: un currículo para enseñar a pensar. En C. Monereo (coord.) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Rincón, B. y Manzanares, A. (2004). *Intervención psicopedagógica en contextos diversos*. Barcelona: Ed. Ciss Praxis.
- San Salvador del Valle, R. (2000) *Políticas de ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 17. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Asín, A. (1996). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ed. EUB.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Thompson, J. (2003). *Applied Theatre: Bewilderment and beyond*. New York: Peter Lang.  
En Motos, T. (2014). *Otros Escenarios para el Teatro*. Ciudad Real. Ed. Ñaque.
- Verdugo, M.A., Schalock, R., Wehmeyer, M. Caballo, C. y Jenaro, C. (2001): *Indicadores transculturales de calidad de vida: evaluación de su importancia y uso*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica – Grijalbo.
- Wagner, B.J. (1998): *Educational Drama and Language Arts*. Portsmouth: Heinemann.  
En Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 7.3. Bibliografía del Capítulo 3

- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (3ª edic. ampliada). Madrid: Cátedra.
- Bernal Guerrero, A. y Velázquez Clavijo, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw – Hill.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw – Hill.
- Creswell, J.W. y Palno – Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, C. A.: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson publishing.
- Di Silvestre, C. (2008). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Departamento de Salud pública y Epidemiología, Facultad de Medicina de los Andes. Recuperado el 25 de abril de 2010, de [http://www. Anacem.cl/wpcontent/uploads/2008/07/metodología – cuantitativa –versus - cualitativa.pdf](http://www.Anacem.cl/wpcontent/uploads/2008/07/metodología-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf).
- Gobantes, J.M. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación. En T. González (coord): *Evaluación y gestión de la calidad educativa* (pp. 83 – 125). Málaga. Ediciones Aljibe.
- Gómez –Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad, 1, 113-135*.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recogida de datos*. Alicante: Aguacilara.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: DM.

362

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Hernández Pina, F., Maquillón, J.J. y Cuesta, J.D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM.

Hernández Pina, F. y Maquillón, J.J., (2009). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación, en P. Colás, L. Buendía, L. Y F. Hernández – Pina, *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.

Martín, A.V. y Venegas, M.E. (2009). *Teoría y práctica de la investigación educativa en formación de formadores*. Vol. II. Manual de Posgrado. Universidad de Costa Rica.

McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Orellana, D. y Sánchez, M<sup>a</sup> C. (2006). Técnicas de recolección de datos más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222.

Ruiz, C. (s. f.). *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Recuperado de [http:// www.Scribd.com/doc/2726/42](http://www.Scribd.com/doc/2726/42).

*III Plan de Acción para las personas con síndrome de Down y sus familias en España. Retos y apoyos* (2016). Down España.

Salazar, S. y Sánchez, M.<sup>a</sup> C. (2009). *Teoría y práctica de la investigación educativa en formación de formadores*. Vol I. Manual de Grado. Universidad de Costa Rica.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ed. Akal, S.A.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la salud, educación y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Schalock, R. L. (2006). La calidad de vida como agente de cambio: oportunidades y retos. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.

363

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.

Verdugo, M.A. y Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (3), 5 - 24.

Verdugo (2000). Programa de Habilidades de la Vida Diaria. Programas Conductuales Alternativos, Salamanca: Amarú.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

VV.AA. (2015) Propuesta de adecuación del currículo de educación primaria en centros de educación especial y aulas abiertas. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/adecua/>

Vygotsky, L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Critica. (Publicado originalmente en 1931).

#### 7.4. Bibliografía del Estudio Empírico

Arnal, J. Latorre, A. y Rincón, D.(1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona

Cunningham C. (1990) *El Síndrome de Down: Una introducción para padres*. Barcelona: Paidós. 1990: 69-73.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill. Dabbs (1982),

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203- 47.

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E.G. Y Lincoln, Y.S. (1990). Fourth generation evaluation. (2ª ed.). London: Sage.

Ferrés Prats, J. (1994): Televisión y educación. Barcelona, Paidós.

Florez, J (2016) Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down. En Downciclopedia 2016 . <https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Causas-disfuncion-cognitiva-SD.pdf> Última visita 2/07/2016

Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2009). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En Colás Bravo, P.; Buendía; L. Y Hernández Pina, F. (pp. 31-62) Competencias Científicas para la realización de una Tesis Doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación. Barcelona: DaVinci.

Kagan, S. (1999): Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Kerlinger, F.N. (1985): Investigación del comportamiento. México, Interamericana.

Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona

McMillan-Sally Schumacher. Investigación educativa 5.a edición. Pearson Educación, S. A., Madrid, 2005. Montero y León (2002)

Nieto, S. (Ed.) (2010). Principios, Métodos y. Técnicas esenciales para la *Investigación Educativa*. Madrid: DykinsonPrieto (2007)

Ruiz, E (2010). Síndrome de Down: La etapa escolar. Guía para profesores y familias. 2ª edición. Editorial CEPE. Madrid

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ed. Akal, S.A.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Taylor y Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*. Ed Paidós Barcelona.

Teddle, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28

Verdugo, M.A. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (3), 5 - 24.

Verdugo (2000). *Programa de Habilidades de la Vida Diaria. Programas Conductuales Alternativos*, Salamanca: Amarú.

VV.AA. (2015) *Propuesta de adecuación del currículo de educación primaria en centros de educación especial y aulas abiertas*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/adecua/>

## 7.5. Bibliografía de la Discusión

Alegre, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Alegre, O.M. (2006). *Diversidad y Organización Escolar*. Málaga: Aljibe.

Alegre, O.M. (2016). *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad*. Sevilla: Arial.

Alegre, O.M. (2017) (Ed.) *Research on University Teaching and Faculty Development. International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers.

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



## 8. ANEXOS

ANEXO 8.1. EJEMPLO Y ESTRUCTURA DEL DIARIO DE CAMPO

ANEXO 8.2. ENTREVISTAS

ANEXO 8.3. CUESTIONARIOS

ANEXO 8.4. DIARIO DE CAMPO COMPLETO

ANEXO 8.5 CATÁLOGO DE ACTIVIDADES DE TEATRO  
PEDAGÓGICO

368

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 8.1 EJEMPLO Y ESTRUCTURA DEL DIARIO DE CAMPO

**SESIÓN: 21**

**FECHA: 1/9/2014**

### OBJETIVOS:

- **Evaluar estado del grupo**
- **Reforzar vínculos y establecer las pautas del trabajo para el semestre**

### DESCRIPCIÓN:

La fase de bienvenida se desarrolla con absoluta normalidad. La alegría y la motivación con la que se desenvuelven los participantes en la actividad es destacable, mostrando en todo momento, tanto los sujetos por separado como el grupo en general un alto grado de motivación.

Se presentan los nuevos alumnos en prácticas que trabajaran con nosotros durante estos primeros meses.

Se realiza el proceso de negociación, en la que se recogen varias demandas:

La creación de un grupo estable en la percusión formados por chicos/as, preguntados por quién quería formar parte el grupo, T.M, J.J, I.W, D.B, D.G. N.R, D.P, y, que N.R, J,M y el resto de compañeros pasarían por la percusión con el profesor P.B para aprender el manejo de la pequeña percusión y acompañamiento.

Se plantea el nuevo horario de la actividad y los días. Quedando establecido de la siguiente forma: Martes y jueves de tres de la tarde a cuatro y veinte.

Se recuerdan dinámicas, y pasamos a la proyección de diferentes sesiones. Se pregunta sobre la actividad que se está visualizando; ¿qué ejercicio es?, ¿qué estamos trabajando?, ¿para qué trabajamos así, por qué trabajamos con percusión, por qué trabajamos más en equipo que individualmente?.

Indicamos que durante las próximas semanas iremos proyectando material visual para preparar el curso.

Danzas Africanas y formas de transmisión de contenidos importantes para la supervivencia de la tribu. Conocimiento de otras culturas.

Danza, ritmos y expresión plástica de la cultura India (bollywood).

Ritmos primitivos Autóctonos: “El baile del vivo”, “El Sirinoque” y “Tajaraste” que son bailes canarios con un alto grado de significado expresivo, de los que el baile del vivo es el que más entramado gestual posee.

Se proyectan diferentes secuencias, de los explicado.

### OBSERVACIONES:

*El grupo se muestra en todo momento implicado y atento al desarrollo de la sesión. Orientados y colaboradores en la construcción de la dinámica.*

369

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

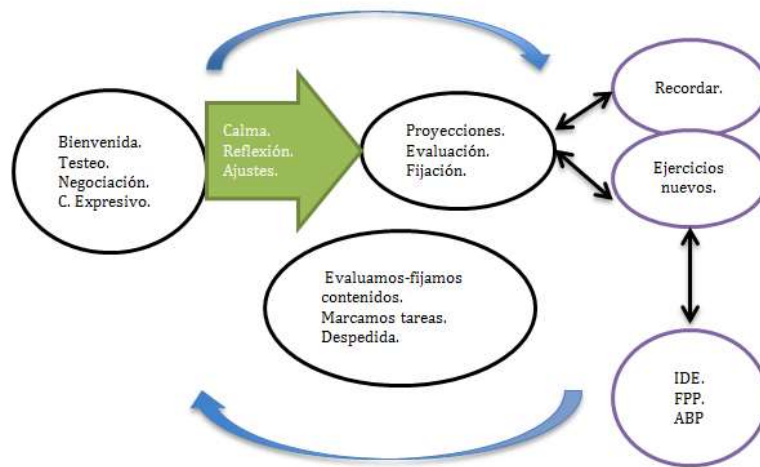
**OBJETIVOS:**

- Organizar contenidos expuestos.
- Proyección de material visual. África.
- Integrar movimientos expresivos y rítmicos básicos de Bikutsi(Senegal).
- Evaluar adquisición de conceptos y acciones. Nombre de los ejercicios. (guerreros, equilibrista, te regalo..., saludo con estilos, el gusano, ritmo compartido).

**DESCRIPCIÓN:**

En el salón de actos.

Se estructura la sesión en tres fases:



**OBSERVACIONES:**

*La sesión se desarrolla con normalidad ajustada a la nuevo esquema. Lo mantendremos a lo largo de las próximas cinco sesiones.*

*Evaluar dinámicas el día 30/9/013.*

*Gestionar las evaluaciones de forma precisa: construir materiales para la observación de competencias generalizables.*

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 8.2. ENTREVISTAS

- Participantes:

### 1. ¿Te gusta venir a la actividad? ¿Por qué?

[H-JA]: <i>“Me gusta mucho”. “(...) porque me divierto un montón”.</i>
[H-PE]: <i>“Me gusta mucho”. “(...) porque bailo”.</i>
[M-DE]: <i>“Me gusta muchísimo”. “(...) porque estoy con mis amigos y lo pasamos bien”.</i>
[M-EL]: <i>“Me gusta mucho ... mucho... mucho”. “(...) porque canto, bailo, me disfrazo de novia, hacemos películas”.</i>
[M-MER]: <i>“Me gusta”. “(...) estoy con M-SO y me divierto”.</i>
[H-NE]: <i>“Me gusta mucho”. “(...) porque hacemos...¿cómo se llama? (...) aab historias de... eso que me gusta a mi... ehhh ¿cómo se llamaba? (...) aab sí... el Oeste”, “también tocamos la música ...¿cómo se llamaba eso... de los carnavales? (...) aab sí... batucada, pues eso ... batucada”.</i>
[H-JOLU]: <i>“Süüü, mucho”. “(...) bailo, canto (...)”.</i> Nota: el resto de la frase la acaba gesticulando los ejercicios que ha hecho en Teatro a los que no encuentra nombre, pero que recuerda y le gustan.
[M-IN]: <i>“Me gusta”. “(...) estoy con mis amigos”.</i>
[H-LU]: <i>“Me gusta mucho”. “(...) no sé (...) es divertido”.</i>

### 2. ¿Cómo te sientes cuando estás en la actividad? ¿Por qué?

[H-JA]: <i>“Muy bien”. “(...) porque sí... jajaja... toma ya!”.</i>
[H-PE]: <i>“Contento”. “(...) porque estoy contento”.</i>
[M-DE]: <i>“Feliz”. “(...) porque me siento contenta”.</i>
[M-EL]: <i>“Yo... contenta”. “(...) es divertido”.</i>
[M-MER]: <i>“Bien”. “(...) porque me lo paso bien”.</i>
[H-NE]: <i>“Muy bien”. “(...) no sé...”.</i>
[H-JOLU]: <i>“Contento”. “(...) estoy contento ...”.</i>

371

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

[M-IN]: “Yo bien... contenta”. “(...) porque me río”.

[H-LU]: “Feliz”. “(...) porque lo paso bien”.

### 3. ¿Qué es lo que más te gusta de la actividad?

[H-JA]: “Cantar y... tocar”.

[H-PE]: “Bailar...”.

[M-DE]: “Los profesores ...”.

[M-EL]: “Bailar... disfrazarme...”.

[M-MER]: “Los compañeros ...”.

[H-NE]: “... todo”.

[H-JOLU]: “E-MOR, E-JU, E-JEN, E-NA” (los/as profesores).

[M-IN]: “E-MOR” (el profesor).

[H-LU]: “Muchas cosas ...”. “(...) no sé”.

- **Familias:**

1. **¿ Ha observado algún cambio en su hijo/a desde que asiste a la actividad? ¿cuál/es?**

[F-JA]: “Si, yo me siento contenta de ver como H-JA se siente motivado por algo. Hemos visto como en estos últimos meses ha empezado a responsabilizarse más de sus cosas (preparar su mochila, su chándal negro). (...) pero sin duda el cambio más importante de H-JA ha sido que, a diferencia de antes, ahora participa en los festejos familiares, es capaz de cantar delante de todos nosotros, parece que a perdido la vergüenza. Nos sentimos muy contentos, la verdad”.

[F-PE]: “Para H-PE ha existido un antes y un después..., a él el Teatro no se lo toques, le encanta, aunque esté enfermo... él, a teatro siempre”.

“Es la primera vez que vemos a H-PE delante de un espejo poniendo caras y haciendo posturas, tendrías que verlo, ¡más gracioso...!. Además, lo vemos más contento y más activo. Parece que

372

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

*ahora ve menos la TV, cuando llega a casa, después de clase, se va directo a su habitación, y cuando le preguntas ¿qué vas a hacer H-PE? te contesta: “a practicar”...; al momento escuchas que pone la música y al asomarte al cuarto te lo ves bailando allí, él solo, más gracioso. Bueno... y por E-MOR, el profesor, eso es locura, siempre lo nombra, lo quiere mucho, eso sí”.*

**[F-DE]:** *“Si de manera positiva... por ejemplo, antes a M-DE había que decirle en todo momento que colaborara en las actividades de la casa, que le hiciera caso a sus hermanos y no se enfadara tanto. Ahora siempre me pregunta: “¿quieres que te ayude mamá?” y pone la mesa, me ayuda a recogerla (...) colabora más que los hermanos, ¡jajaja!. Parece que tiene mejor humor, porque antes se enfadaba por cualquier cosa; ahora se sigue enfadando pero no le da por tirar cosas o levantar la mano, no sé ... es como si se contuviera, y después la escucho sola contando: “1... 2... 3... 4... 5” y cuando le pregunto: ¿qué haces M-DE?, me contesta que E-MOR, ¿se llama así el profesor?, le dice que cuando esté enfadada cuente hasta cinco y respire, ¡mira qué bueno! voy a empezar yo también hacerlo”.*

**[F- NE]:** *“Creemos que el teatro le a dado a H-NE una alternativa a sus intereses y también una ilusión que antes no tenía. El otro día llegó a casa y nos explicó que si la abuela, el padre o yo nos ponemos enfermos y dejamos de respirar con los ojos cerrados, él llama al 1-1-2 o a la vecina..., mi niño; (...) me dijo que E-MOR se lo enseñó en teatro, ...mira tú que bien”. “Además, vemos que H-NE pasa ahora menos tiempo solo en casa que antes, porque antes..., mi niña, no había manera de que saliera de casa, ahora... quiere ir pa’ todos lados; ahora... todo es... ponerse guapo y salir, ... jajaja. Estamos muy contentos”.*

**[F- MER]:** *“Desde que F-MER asiste a teatro vemos que a perdido más la timidez. Parece que ahora nos habla más de lo que hace y de cómo se siente. Ha hecho nuevos amigos, el otro día mismo fue el cumpleaños y salieron juntos a merendar, tienen un grupo de whatsapp y todo. Además, está más coqueta, quiere que le compre ropa negra bonita para ir guapa a teatro”.*

**[F-JOLU]:** *“La actividad de Teatro Pedagógico es lo mejor que H-JOLU tiene ahora mismo o por lo menos lo que más feliz le hace. Los días que sabe que tiene teatro se levanta con ganas de ir al Centro y la noche anterior, sin que nadie se lo diga, prepara su ropa negra. Cuando llega a casa, por la tarde, viene contándonos todo lo que hizo y se va a su habitación y se pone a practicar, porque E-MOR les dice que practiquen”. “(...) cuando se porta mal y le decimos: “...pues ahora no vas a teatro”, enseguida se para y nos dice: “...no , no, yo me porto bien”.*

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## 2. Lo mejor de la actividad para usted es ...

[F-JA]: <i>“Ver a H-JA tan contento”.</i>
[F-PE]: <i>“Todo”. “(...) lo que ustedes hacen por esos chicos... no hay quien lo pague”.</i>
[F-DE]: <i>“Lo que han conseguido con M-DE...; sin dudarlo, sus profesores”.</i>
[F-NE]: <i>“Si le pregunto a mi hijo me va a decir que E-MOR, el profesor, porque lo adora, no hay día que no lo nombre. Los días que tiene teatro y le pregunto ¿H-NE hoy tienes teatro? me responde...: “sí, con E-MOR”.</i>
[F-MER]: <i>“La oportunidad de hacer relaciones. Mi hija ha hecho amigos en teatro, chicos y chicas con los que mantiene una relación fuera y no sólo en el Centro”.</i>
[F-JOLU]: <i>“El incentivo que supone para H-JOLU”.</i>

## 3. Lo que habría que mejorar es...

[F-JA]: <i>“Ampliar el horario”.</i>
[F-PE]: <i>“Nada, estamos muy contentos con la actividad (...)”.</i>
[F-DE]: <i>“Más horas de Teatro”. “(...) ella está feliz”.</i>
[F-NE]: <i>“Por ahora nada, bueno... que haya Teatro más días a la semana”.</i>
[F-MER]: <i>“Nos gustaría que hicieran un taller para los padres”.</i>
[F-JOLU]: <i>“Que H-JOLU tuviera teatro más días a la semana”.</i>

- **Equipo psicoeducativo:**

### 1. ¿Considera que el Teatro Pedagógico es un modelo de intervención eficaz? ¿por qué?

[E-JU]: *“Entendiendo la eficacia como la generalización de resultados, teniendo en cuenta la satisfacción que refieren los participantes y el contexto próximo y sumando la secuencia de objetivos evaluados tanto a nivel individual como grupal considero que el TPMI no sólo es eficaz en tanto en cuanto las sesiones se están dando, sino que supone un modelo de intervención útil para la mejor adaptación del participante al medio externo”.*

374

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

[E-JEN]: *“Los distintos colectivos que están recibiendo Teatro Pedagógico están obteniendo resultados a corto, medio y largo plazo. Resultados, en los que hay consenso en la observación y evaluación por parte del equipo. Además el modelo de intervención cuenta con utilidad clínica, obteniendo resultados, no sólo en condiciones artificiales sino también en contextos naturales, consiguiendo así uno de los objetivos prioritarios de cualquier intervención, la generalización de lo aprendido a todos los contextos”.*

[E-NAZ]: *“(…) por supuesto, muestra de ello es la continuidad e implicación de sus participantes y los cambios que se producido en éstos”.*

## 2. ¿En qué medida cree que es relevante su participación en el proceso de cambio de los sujetos- participantes con los que interviene?

[E-JU]: *“El TP tiene como principio fundamental el trabajo en equipo, entendiendo que la suma de conocimientos de cada uno de los sujetos que lo componen, proviniendo de distintas áreas de formación, ayuda a la consecución del éxito en la intervención. De este modo, cada uno de los participantes en sala es relevante en el proceso de cambio de los sujetos-participantes. Sin embargo, el rol del terapeuta está dotado de una mayor responsabilidad en el proceso, teniendo que manejar información continua y actualizada de cada uno de los sujetos-participantes para la evaluación, el ajuste y el diseño de la intervención, tanto individual como grupal (...)”.*

[E-JEN]: *“Cada uno de los roles que he ejercido en sala durante la intervención con los distintos colectivos a través del modelo de intervención, son necesarios. Somos agentes y mediadores del cambio, que intervienen y facilitan dicho proceso. La intervención en sala, requiere asumir esta responsabilidad (...)”.*

[E-JAQ]: *“Teniendo en cuenta que el abordaje del proceso de cambio del participante es el resultado de un trabajo en equipo, la participación desde un rol dentro de la intervención, ya sea terapeuta/facilitador, coterapeuta, asistente, se basa en la identificación, gestión y modulación de todas las variables favorecedoras en el proceso de cambio, sin dejar de lado el fomento de la autonomía y responsabilidad individual y grupal en el mismo (...)”.*

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



### 3. ¿Cómo valora la labor realizada hasta el momento?

**[E-JU]:** *“La calidad del TP se ve reflejada en las distintas áreas en las que se desenvuelve el sujeto – participante. El éxito de la intervención, que parte de la labor llevada a cabo por los facilitadores, los cofacilitadores y los técnicos asistentes en sala, tanto dentro de la misma como en los procesos desarrollados en el cuerpo teórico- práctico que incluyen la discusión de datos, la observación, el análisis y el ajuste de objetivos para cada uno de los sujetos-participantes, del desarrollo de dinámicas ajustadas a las necesidades tanto a nivel individual como grupal y de la propia formación y actualización de contenidos, se traduce, a grandes rasgos, en la satisfacción del sujeto-participante. Por esto, además de en el desarrollo multicompetencial y del nivel de autonomía de cada una de ellos, principios fundamentales del TP, valoro la labor realizada como satisfactoria”.*

**[E-JEN]:** *“En síntesis, el TP es un modelo que continúa creciendo por la continua investigación a nivel teórico y práctico. Un modelo que en la intervención obtiene los objetivos establecidos de cada uno de los participantes; que facilita y permite la práctica directa de estos, permitiendo mayores resultados en los entornos y contextos naturales, participantes que están satisfechos e implicados en la intervención; familiares, que están contentos con la labor y observan los cambios en la cotidianidad. Un modelo que está compuesto por un equipo cualificado y que sigue trabajando por serlo.*

**[E-JAQ]:** *“La labor realizada, y la que se continúa realizando, ha llevado al crecimiento y mejora del modelo, no sólo por la incorporación de nuevos grupos de intervención, sino por la conformación del cuerpo teórico- práctico, el diseño de protocolos y técnicas, y la continua formación”.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 8.3 CUESTIONARIOS

#### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL NIVEL COMPETENCIAL (CVNC)<sup>22</sup>

El presente instrumento tiene por objeto valorar el nivel competencial del sujeto a partir de las competencias que el Teatro Pedagógico desarrolla, entrena y/o mejora. Para ello hemos utilizado una escala con tres medidas:

- **SI:** el sujeto tiene el indicador referido.
- **EN DESARROLLO:** el indicador referido está en proceso de desarrollo.
- **NO:** el sujeto carece del indicador referido.

**FECHA DE CUMPLIMETACIÓN:**

**NOMBRE:**

**EDAD:**

COMPETENCIA COGNITIVA <sup>23</sup>	SI	ED	NO
1. Comprende expresiones sencillas.			
2. Identifica el referente de significado en las palabras.			
3. Dispone de vocabulario básico a nivel comprensivo y expresivo para interactuar y comunicarse.			
5. Reconoce y usa los conceptos básicos espaciales, temporales, y de de cuantificación.			
6. Identifica los colores básicos.			
7. Reconoce las formas geométricas básicas (círculo, cuadrado, triángulo)			
8. Domina el conteo.			
9. Sabe leer.			
10. Se orienta y localiza lugares significativos de la sala.			
11. Busca y coloca correctamente los objetos habituales de la sala.			
12. Ante varias situaciones y alternativas sabe elegir.			
13. Toma decisiones y actúa en consecuencia.			
14. Es capaz de manifestar su opinión ante determinadas situaciones.			
15. Describe sucesos.			
16. Realiza narraciones con un hilo conductor claro.			
17. Distingue y se adapta a los diferentes momentos de la sesión.			

<sup>22</sup> El presente instrumento es una adaptación de la *Propuesta de Adecuación del currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas* de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de Murcia. 2015.

<sup>23</sup> La valoración de la competencia cognitiva ha sido incluida en este cuestionario ante la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica en este área para un conocimiento más íntegro de las necesidades del sujeto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

18. Aplica lo aprendido en la sesiones a las actividades que se realizan en sala.			
19. Muestra atención, motivación e implicación durante la sesión.			
20. Manifiesta respuestas conductuales adaptadas.			
	<b>TOTAL</b>		

<b>COMPETENCIA MOTRIZ</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
1. Mantiene el control postural.			
2. Identifica los diferentes segmentos corporales.			
3. Reproduce diferentes posiciones corporales.			
4. Realiza desplazamientos en distintas posturas.			
5. Realiza desplazamientos siguiendo consignas de orientación espacial.			
6. Es capaz de mantener la trayectoria.			
7. Mantiene la trayectoria evitando los distintos obstáculos que se le le presentan.			
8. Presenta dificultades significativas en el desarrollo de la marcha/ – desplazamiento.			
9. El desplazamiento en el espacio es coordinado, controlado y armónico.			
10. Puede hacer variaciones en la marcha al oír la señal (1...2...3...).			
11. Distingue derecha e izquierda.			
12. Mantiene el equilibrio.			
13. Se observan trastornos significativos del equilibrio.			
14. Mueve una parte del cuerpo controlando el resto.			
15. Salta a la pata coja.			
16. Salta sobre los dos pies.			
17. Corre con facilidad.			
18. Domina la motricidad de manos y dedos.			
19. Ajusta el tono y la postura a las características de la acción.			
20. Coordina su acción con la de sus compañeros/as.			
21. Elige y usa técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.			
22. Encadena diferentes movimientos siguiendo una secuencia rítmica.			
23. Discrimina diferentes ritmos y adecúa sus movimientos al compás de la música.			
24. Muestra desinhibición y espontaneidad en las actividades de de movimiento.			
	<b>TOTAL</b>		

378

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
1. Se relaciona con los/as compañeros/as de manera adecuada.			
2. Establece relaciones interpersonales positivas			
3. Tiene una actitud corporal abierta a la comunicación.			
4. Mira al interlocutor cuando habla.			
5. Mantiene la distancia corporal apropiada cuando se dirige a su interlocutor.			
6. No abusa del contacto físico al comunicarse con otras personas.			
7. Utiliza un volumen de voz adecuado a las distintas situaciones.			
8. Identifica y expresa sus sentimientos y emociones, tanto positivos como negativos.			
9. Tiene un estado anímico estable.			
10. Distingue sentimientos y emociones en los demás.			
11. Muestra interés por el estado de los otros.			
12. Formula peticiones de modo adecuado (sin exigir y sin insistir).			
13. Responde de manera adecuada a las demandas.			
14. Ayuda a los/as compañeros/as.			
15. Pide ayuda correctamente cuando lo necesita.			
16. Tolera la demora a la hora de recibir ayuda.			
17. Se adapta adecuadamente a los cambios de rutina.			
18. Acepta fácilmente cambiar de actividad.			
19. Acepta los límites que se le imponen.			
20. Comprende, acepta y cumple las normas en el desarrollo de las actividades adecuando la conducta a éstas.			
21. Tolera las dificultades a la hora de realizar una tarea.			
22. Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos.			
23. Expresa sus quejas verbalmente.			
24. Se verbaliza indicaciones cuando realiza la actividad (soliloquio).			
25. Valora los logros de los/as compañeros/as.			
26. Acepta las críticas de los/as demás (no llora o se enfada).			
27. Expresa lo que le gusta, lo que piensa y desea respetando a los demás.			
28. Da negativas de forma adecuada.			
29. Ante situaciones conflictivas reacciona sin gritar.			
30. Trata a los demás de forma no dominante.			
31. Participa en las dinámicas que se realizan.			
32. Muestra predisposición al trabajo en equipo.			
33. Participa de manera constructiva en el trabajo en grupo, proponiendo y tomando iniciativas.			
34. Aporta soluciones y acepta negativas.			
35. Cooperar con sus compañeros/as en las acciones colectivas.			
36. Es capaz de asumir el rol que se le asigna.			
37. Se mantiene en el rol.			
38. Sabe liderar al grupo.			
39. Sabe ejercer el rol de ayudante o persona de apoyo a los/as compañeros/as que lo necesitan.			
40. Sabe distinguir una situación problemática de otra que no lo es.			
41. Ante un problema sabe buscar soluciones.			
42. Pone en práctica soluciones.			

379

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

43. Es extrovertido/a			
44. Reconoce sus cualidades.			
<b>TOTAL</b>			

<b>COMPETENCIA EXPRESIVA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
1. Presenta dificultades articulatorias (habla ininteligible).			
2. Manifiesta trastornos del habla (dislalia, disfemia, farfalleo, etc.)			
3. Sus producciones verbales son incompletas o incorrectas (construcción de enunciados).			
4. Realiza construcciones verbales ecológicas.			
5. Sabe transmitir el propósito del mensaje en la comunicación (intencionalidad comunicativa).			
6. Logra que el significado emocional de su expresión facial concuerde con el mensaje transmitido.			
7. Utiliza los gestos de manera apropiada en la comunicación (cinética).			
8. Mantiene la distancia adecuada en la comunicación (proxémica).			
9. Mantiene el contacto ocular cuando se comunica.			
10. Tiene habilidades conversacionales (inicia, mantiene y termina la conversación).			
11. Proyecta la voz adecuadamente con intención de comunicar.			
12. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza.			
13. Comprende la intencionalidad comunicativa del otro.			
14. Manifiesta interés e iniciativa por expresarse.			
15. Expresa con el cuerpo sabiendo lo que quiere expresar.			
16. Expresa sentimientos y emociones con la expresión facial.			
17. Expresa sentimientos y emociones mediante patrones motrices.			
18. Representa patrones expresivos sin modelo.			
19. Reproduce patrones expresivos con modelo.			
20. Combina los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión en la representación escénica.			
21. Utiliza los efectos vocales adecuados en la interpretación escénica.			
22. Expresa y comunica corporalmente con claridad el tema que quiere interpretar.			
<b>TOTAL</b>			

380

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

<b>COMPETENCIA ARTÍSTICA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
1. Maneja los contenidos técnicos trabajados.			
2. Adapta los contenidos técnicos y los procedimientos (premisas) a la trama.			
3. Construye con los recursos presentados acciones definiendo contexto, situación y características del personaje.			
4. Utiliza elementos escenográficos para realizar la acción escénica.			
5. Es creativo/a en el uso del material (maquillaje, vestuario, máscaras, utilería). Innova.			
6. Encuentra diferentes maneras de moverse para realizar la interpretación de un personaje dado.			
7. Encuentra diferentes maneras de utilizar la voz para realizar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos.			
8. Combina voz, gesto y movimiento para caracterizar un personaje.			
9. Es creativo en las acciones escénicas que realiza.			
10. Dota al producto (acción) de una línea estética propia (el hacer personal).			
11. Improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones a partir de premisas, utilizando sus propios recursos.			
12. Teatraliza, escenifica, textos no dramáticos (canciones, bailes, poemas, relatos, etc.)			
	<b>TOTAL</b>		

<b>COMPETENCIA PRODUCTIVA O ESCÉNICA</b>	<b>SI</b>	<b>ED</b>	<b>NO</b>
1. Coopera en la construcción colectiva de la acción escénica (producto).			
2. Participa activamente en la representación de la acción escénica elaborada (producto).			
3. Participa, está presente, en la representación de la acción escénica elaborada (producto).			
4. Logra reproducir la acción escénica elaborada.			
5. Necesita varios intentos para ejecutarla.			
6. No realiza la acción programada.			
7. Acepta el apoyo de sus compañeros/as para la ejecución de la acción.			
8. Necesita el apoyo constante de sus compañeros/as para el desarrollo de cualquier acción que se realice.			
9. Aplica lo aprendido en la ejecución de la representación.			
10. Le gusta hacer representaciones escénicas.			
11. Elabora sus propias acciones escénicas (productos de elaboración propia).			
12. Construye sus propias producciones con un hilo conductor claro (principio, desarrollo y fin).			
13. Es creativo/a e innovador/a en sus producciones.			
14. Trabaja mejor de manera individual.			
15. Trabaja mejor en equipo.			
	<b>TOTAL</b>		

381

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

--	--	--

OBSERVACIONES

382

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL (CVAP)<sup>24</sup>

El presente cuestionario tiene por objeto que usted valore el grado de autonomía personal de su hijo/a, familiar o alumno/a.

### INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos cinco opciones de respuesta. Indique la opción que le parezca más adecuada, teniendo en cuenta que 1 es el valor más bajo y 5 el valor más alto:

- 1. NINGUNA AUTONOMÍA:** necesita apoyo siempre.
- 2. AUTONOMÍA LEVE:** necesita apoyo casi siempre, siendo la intensidad de apoyo alta.
- 3. AUTONOMÍA MEDIA:** necesita apoyo pero no de manera constante, siendo el nivel de la intensidad del apoyo, medio.
- 4. AUTONOMÍA SUFICIENTE:** necesita apoyo en ocasiones, por lo que la intensidad del apoyo es baja.
- 5. AUTONOMÍA:** no necesita apoyo.

**FECHA DE CUMPLIMENTACIÓN:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_

<b>AUTONOMÍA PERSONAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21. Realiza las actividades de la vida cotidiana con progresiva autonomía.					
22. Identifica las funciones de los objetos cotidianos.					
23. Regula su comportamiento en función del entorno en el que se encuentre.					
24. Resuelve con autonomía e iniciativa los pequeños problemas cotidianos.					
25. Se desplaza de forma autónoma por los espacios habituales.					
26. Sube y baja escaleras de forma autónoma.					
27. Respeta las normas básicas de convivencia (cumple las normas elementales de situaciones de la vida cotidiana; manifiesta actitudes de ayuda y colaboración).					
28. Identifica situaciones peligrosas.					
29. Conoce el entorno que le rodea (identifica lugares, elementos, personas).					
30. Tiene interés por participar en la vida familiar.					

<sup>24</sup> El presente instrumento es una adaptación de VV.AA. (2015) la *Propuesta de Adecuación del currículo de Educación Primaria en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas* de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de Murcia. 2015.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. <i>Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></i>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBv
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



31. Participa en actividades sociales y culturales.						
32. Conoce algunas normas de seguridad vial (camina encima de la acera, reconoce el paso de peatones, observa la calle antes de cruzar y se para si vienen coches, cruza cuando el semáforo está en verde, cruza cuando el semáforo está en rojo).						
33. Tiene intención comunicativa (inicia, mantiene y finaliza el intercambio comunicativo; mira y escucha a la persona que le habla).						
34. Comprende la intencionalidad comunicativa del otro.						
35. Reconoce sus dificultades y acepta sugerencias para mejorar.						
36. Pide ayuda en situaciones de necesidad.						
37. Expresa peticiones.						
38. Toma decisiones y actúa en consecuencia.						
39. Es capaz de manifestar su opinión.						
40. Tiene control de esfínteres.						
41. Puede hacer uso independiente del baño.						
42. Se responsabiliza de sus pertenencias.						

---

**AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN**

384

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LOS/AS PARTICIPANTES (CSP)

El presente cuestionario tiene como objeto valorar el grado de satisfacción de los/as participantes con la actividad de Teatro Pedagógico. Para ello hemos utilizado tres escalas de valoración que, para cada likert, han tenido que ser adaptadas, a fin de facilitar la comprensión de la opción de respuesta.

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>
----------------	--------------

1. La actividad de Teatro Pedagógico...

Me gusta mucho	Me gusta	No me gusta
----------------	----------	-------------

2. ¿Cómo te sientes cuando estás en la actividad?

Me siento muy bien	Me siento bien	No me siento bien
--------------------	----------------	-------------------

3. ¿Te enseñan y aprendes cosas nuevas?

Me enseñan y aprendo	No lo sé	No aprendo
----------------------	----------	------------

4. ¿Te gustan los/as profesores/as?

Me gustan mucho	Me gustan	No me gustan
-----------------	-----------	--------------

5. ¿Qué es lo más te gusta de la actividad?

**GRACIAS POR COLABORAR**

385

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN TEATRO PEDAGÓGICO (CETP)

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>FECHA:</b>	

		VALORACIÓN		
		BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
<b>INDICADORES COMPETENCIALES DEL TP</b>	11. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			
	12. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			
	13. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).			
	14. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.			
	15. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).			
	16. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			
	17. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.			
	18. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.			
	19. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.			
	20. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			

**OBSERVACIONES:**

386

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE LAS FAMILIAS (COF)

El siguiente cuestionario pretende conocer cuál es su opinión acerca de la actividad de Teatro Pedagógico en la que participa su hijo/a o familiar, con el objetivo de identificar elementos de mejora.

### INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos varias expresiones sobre diferentes aspectos del estudio. Indique la opción que le parezca más adecuada, teniendo en cuenta que 1 es el valor más bajo y 5 el valor más alto.

1. TOTALMENTE EN DESACUERDO
2. EN DESACUERDO
3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
4. DE ACUERDO
5. TOTALMENTE DE ACUERDO

### Nota sobre privacidad

Este cuestionario es anónimo y está sometido a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. No obstante, si desea identificarse, puede completar el siguiente campo con su nombre y apellidos.

Nombre y apellidos:

	1	2	3	4	5
1. ¿Está usted satisfecho/a con la actividad de Teatro Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Recomendaría la actividad a otras personas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La actividad de Teatro Pedagógico ¿ha cubierto las expectativas que tenía inicialmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Incide la actividad de manera positiva en su hijo/a o familiar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

387

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

---

5. En caso de incidir positivamente, ¿en qué aspectos lo hace? (marque con una X).

- Físicos.
- Emocionales/afectivos.
- Comunicativos/expresivos.
- Cognitivos.
- Sociales.
- Otros (escriba cuáles):

6. El Teatro Pedagógico ¿tiene efectos negativos en mi hijo/a o familiar?

7. En caso afirmativo, ¿cuáles son esos efectos?

8. La actividad de Teatro Pedagógico no aporta nada a mi hijo/a o familiar.

9. ¿Ha comprobado en su hijo/a algún cambio desde que asiste a la actividad?

10. Si hubiera algún cambio, ¿podría argumentarnos cuál/es?

11. Lo mejor de la actividad es:

12. Lo que habría que mejorar es:

388

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

---

13. Otras sugerencias y aportaciones:

---

**AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN**

389

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL EQUIPO PSICOEDUCATIVO (CVEP)

### ROL PROFESIONAL:

1. ¿Considera el Teatro Pedagógico un modelo de intervención eficaz?

2. La metodología diseñada ¿es la adecuada para el desarrollo de la intervención?

3. ¿Se adaptan las dinámicas al perfil de los sujetos – participantes?

4. ¿En qué medida cree que es relevante su participación en el proceso de

390

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

cambio de los sujetos – participantes con los que se interviene?

5. ¿Considera que el Teatro Pedagógico posee un cuerpo teórico – práctico definido y claro?

6. ¿Cree necesario un reajuste y/o mejora de los principios que fundamentan el Teatro Pedagógico?

7. ¿Tienen los profesionales especialistas en el TPMI (facilitador/a, cofacilitador/a y técnicos/as asistentes en sala) la formación y la

391

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



cualificación adecuada para la intervención?

8. ¿Cómo valora la labor realizada hasta el momento?

9. Sugerencias de mejora.

**AGRADEDEMOS SU COLABORACIÓN**

392

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN TEATRO PEDAGÓGICO (CETP)

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>FECHA:</b>	

		VALORACIÓN		
		BAJO	EN DESARROLLO	ALTO
<b>INDICADORES COMPETENCIALES DEL TP</b>	21. Muestra espontaneidad en los gestos, movimientos y posturas que realiza (el cuerpo expresa, comunica y siente).			
	22. Gestiona los elementos expresivos y comunicativos, tales como, el gesto, la máscara y el movimiento dinámico de expresión, para la representación escénica.			
	23. Construye a partir de ideas y situaciones de la vida cotidiana historias con un hilo conductor claro (principio, desarrollo, fin).			
	24. Trabaja con técnicas de improvisación dirigida y libre, utilizando sus propios recursos en la interpretación de una acción escénica.			
	25. Adopta diferentes roles teatrales (director/a, actor/actriz, público).			
	26. Participa en las acciones colectivas de expresión que se realizan: historias, situaciones de la vida real, construcciones imaginarias.			
	27. Grado de creatividad y originalidad de las acciones que realiza.			
	28. Aplica lo aprendido en la dinámica de la sesión.			
	29. Sabe enfrentarse a las dificultades que se presentan en el transcurso de la actividad.			
	30. Muestra respuestas conductuales adaptadas.			

**OBSERVACIONES:**

393

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

#### 8.4. DIARIO DE CAMPO COMPLETO

SESIÓN: 95	FECHA: 1/9/2015
------------	-----------------

##### OBJETIVOS:

- Presentación de los contenidos, objetivos y dinámicas en los que se trabajarán en el primer semestre.
- Presentar idea para Halloween.
- Preparación de la fiesta de navidad.

##### DESCRIPCIÓN:

Se recuerdan y fijan los elementos básicos de la sesiones. Normas y fases.  
Se refuerza el concepto de líder-dinamizador-asistente.  
Se comenta la necesidad de trabajar en equipo para resolver los retos a los que nos tenemos que enfrentar.

1. Se establece en el proceso de negociación que las primeras sesiones de trabajo estarán dedicadas a visionar de los trabajos de la última sesión antes de vacaciones; los trabajos sobre los poderes.
2. Se presenta la nueva dinámica "salva a .....". antes de comenzar con las nuevas dinámicas y actividades.
3. Se comenzará a preparar el equipo de percusión y baile. Recordamos el carnaval en la calle; "la sardina de la inclusión", en la que participaremos un año más.
4. Se presentan a los nuevos asistentes en sala que nos acompañarán hasta navidades. B.P y G.N.

El grupo se muestra motivado e implicado, aportando idea para el evento de Halloween y navidad.

Recogemos las inquietudes, necesidades y demandas de los chicos para mejorar los talleres y las sesiones. Se plantea la duración de la sesiones ya que en numerosas ocasiones no hemos podido acabar por los horarios del micro. Tema que intentaremos resolver.

##### OBSERVACIONES:

Compruebo que el grupo y M-El, M-De ,H-Pe se encuentran en sal motivados y con ganas de hacer y aprender cosas. A H-Pe, le interesó mucho lo del ejercicio de "Salva a...."normal teniendo en cuenta que su madre es de edad

394

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

avanzada. Respondo a sus demandas y reafirmo vínculos, aprovecho para testear a sus compañeras El, De después de vacaciones....

SESIÓN: 96

FECHA: 3/9/2015

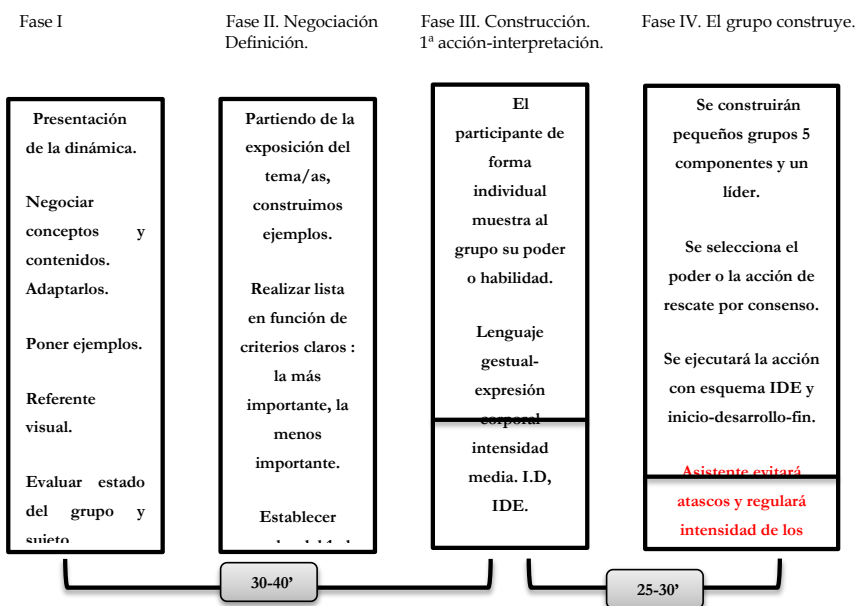
**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar contenidos.
- Responder a las preguntas. Motivar el debate sobre el/los trabajos realizados.
- Visionar los videos de sesiones. Analizar-evaluar-opinar.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 se recuerda las normas y dinámicas en las que vamos a trabajar.  
 Se señala el trabajo en equipo como lo más importante para los trabajos que realizaremos.  
 Se explica el orden de los videos y a qué sesiones corresponden.

Desarrollamos un esquema claro para la dinámica de “los poderes y salvamos a.....”.



El tiempo y las fases serán regulados por el mediador. Se evitará pasar de una fase a la siguiente si los objetivos trazados para la fase I por ejemplo si no están conseguidos. Es importante que se comprendan y asienten los conceptos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

sobre los que nos estamos moviendo. Buscamos que se fijen y se asienten, que se apliquen y generalicen y apliquen de una fase a otra.

**OBSERVACIONES:**

Hemos puesto en marcha la dinámica. Al ajustar los tiempos de desarrollo década fase hemos conseguido que se conviertan en una dinámica en sí. Es decir, podemos utilizar cada fase de la sesión como una dinámica exclusiva en la que trabajar durante una sesión.

SESIÓN: 97

FECHA: 8/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar-fijar contenidos.
- Visionar los videos de sesión.
- Evaluar-responder.
- Recogida de necesidades.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Teste. Negociación.

Se visiona y discute sobre la sesión.

Se llega a la conclusión de que en determinadas improvisaciones no queda clara con la acción expresiva-gestual el poder. Se discute sobre la invisibilidad y las posibilidades que puede tener el poder de la invisibilidad en la resolución de problemas en la vida cotidiana: se puede ir a la compra siendo invisible, se puede ser cantante, bailarín/a, actor/actriz, venir al centro...siendo invisible.

En el debate se implica todo el grupo y apenas tenemos tiempo de hacer nada más.

Realizamos una improvisación sobre la habilidad-poder de convertir los objetos en lo que se quiera: una zapatilla de deporte en teléfono, la mochila en ordenador, la chaqueta del chándal....etc.

**OBSERVACIONES:**

Los chicos se implicaron en el debate. Conclusión generales:

- Que los poderes si no sirven par ayudar a otros no son nada importantes.
- Que no son importantes ya que no son reales.
- Que es mejor aprender a hacer cosas importantes; maestro, médico, policía, bomberos, agricultores...Se confecciona una lista de profesiones .
- Todas las profesiones y actividades que hace el ser humano son importantes y en ocasiones son de héroes; la madre que salva a sus hijos. Cuentan películas e historias... etc.

La actividad nos ha permitido obtener una enorme información sobre las carencias de los participantes en habilidades necesarias para la pervivencia. Se

396

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

han trabajados habilidades sociales pero en ellas no se han incluido entrenamientos para la supervivencia básica: saber pedir ayuda y cómo pedirla.

SESIÓN: 98

FECHA: 10/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Visionar los videos del trabajo realizado.
- Reforzar contenidos trabajados.
- Reforzar los patrones expresivos emocionales básico

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

En la fase de negociación se recogen determinadas necesidades:

1. Para mejorar el debate, después de ver los videos del trabajo que los grupos (5+líder y asistente) se reúnan en sus zonas de trabajo, para debatir sobre los visto para posibilitar que todos puedan exponer sus ideas sin prisas.
2. Que se repitan algunas IDE relacionadas con los poderes, ya que han sido las más botadas por el grupo. IDE de MM, JL, PH.
3. Establecer un tiempo para acabar los debates y que no se prolonguen en el tiempo, acabar antes del 17/09/15.
4. Hacer un monográfico específico sobre salvamento y normas de seguridad.
5. Que los miembros del grupo de percusión pase a instrumentos en la segunda parte de la sesión para acompañar las dinámicas a tiempo que trabajan sus temas. NE, TA, DP, JJ, DE, DB. (se establecen los estilos y ritmos con los que se estará trabajando).

La sesión termina con una improvisación libre sobre un tema de samba y otro de cumbia que improvisa el grupo de percusión.

Recordar, fijar. Despedida.

Se recuerda que haremos una competición de improvisaciones libres el día 24/09/015. Con jurado.

**OBSERVACIONES:**

Los debates están dando frutos importantes: los chicos/as, ha aprendido a

397

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

gestionar sus demandas en orden, claridad ,respeto al compañero. El grupo escucha, se implica y, las líneas de comunicación-relación entre ellos es dinámica y constructiva. La sugerencia de trabajar en microgrupos para facilitar el debate parte de SN y es asumida por el grupo

SESIÓN: 99	FECHA: 15/9/2015
------------	------------------

**OBJETIVOS:**

- Poner en marcha los puntos del debate.
- Visionar la sesión de debate los trabajos de improvisación.
- Reforzar la estructura trabajo colaborativo (en equipo).
- Regular la intensidad de las ayudas.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

El grupo se muestra motivado y con ganas.

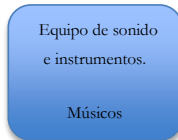
Visionamos los videos del trabajo anterior.

Los diferentes grupos con sus líderes y asistentes se localizan en sus zonas de trabajo para el análisis y debate.

Se establece las diferentes zonas de trabajo que mantendremos hasta Diciembre.

Figura 1. Es quema general de sala.

Espacio escénico pedagógico general



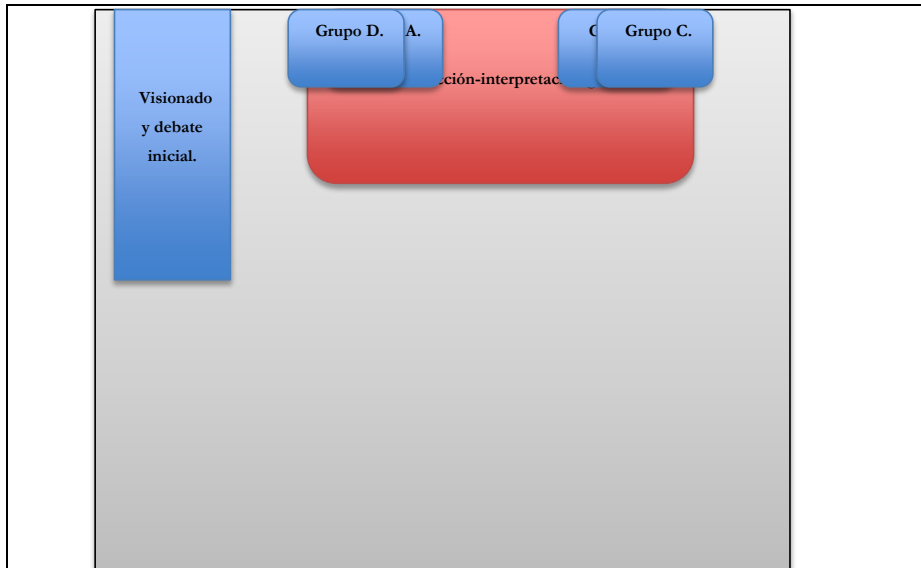
398

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



**OBSERVACIONES:**

La distribución de la sala está en función de la lección de los grupos. Se busca la gestión autónoma de los grupo reduciendo la intensidad de las ayudas.

SESIÓN: 100

FECHA: 17/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Fijar contenidos. Evaluar.
- Continuar trabajando en microgrupos.
- Visionar el trabajo de grupos.
- Reforzar el trabajo del líder.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se genera un debate sobre la salida que han tenido por la mañana para visitar la comisaría de policía local. Una parte del grupo dice que la comisaria era un lugar triste en el que no se divertieron; otro asegura que fue divertido sobre todo cuando les dejaron subirse en las motos y los coches de patrulla. Recordaron cuando nos visitó la policía nacional con sus dotaciones.

Se comienza la sesión con una reconstrucción gestual de un policía dirigiendo el tráfico.

Se construye sobre la marcha utilizando la visita una IDE con las siguientes premias:

1. Los diferentes grupo A,B,C y D, construirán una pequeña improvisación

399

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



- sobre una actividad-funciones que realiza la policía.
2. Los trabajos estarán desarrollados con la dinámica de “*mi pequeña compañía*” .
  3. Genero pantomima o mimo.
  4. Tiempo dos minutos.
  5. Esquema principio desarrollo-fin.
  6. Libertad de recursos( siempre que tenga sentido).
  7. El sonido estará a cargo del equipo de percusión.

Se trabajará en el espacio diseñado en la sesión anterior

**OBSERVACIONES:**

El grupo se muestra implicado en la dinámica. Se insiste a los asistentes que minimicen la intensidad de la ayudas, buscar la máxima autonomía delegando la gestión del grupo a los líderes.

SESIÓN: 101	FECHA: 22/9/2015
-------------	------------------

**OBJETIVOS:**

- Fijar contenidos.
- Retomar las dinámicas de la IDE policía.
- Debate.
- Reforzar las herramientas y recursos para los líderes.(directores).

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 Se retoma la IDE que se programó la sesión anterior.  
 Se concluye el tiempo del debate sobre los videos de trabajo. Se debatirá sobre los trabajos realizados en sala a partir de ahora para mejorar las acciones.  
 Cada trabajo se grabará para que luego ser utilizado como recurso de trabajo para el debate del grupo y la mejora de la acción-interpretación.  
 Se recuerda las líneas generales de la IDE.  
 Cada grupo se retira a sus zonas de trabajo y se comienza a construir las historias:

1. Selección de la acción a realizar por la policía.

400

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

2. Reparto de roles.
3. Elección del genero y ritmo (equipo e percusión).
4. Selección de los recursos escénicos: organización del espacio.

Se establece el orden de actuación:

- Primero grupo B.
- Segundo grupo C.
- Tercero grupo D.
- Cuarto grupo A.

**OBSERVACIONES:**

La gestión interna de los grupos corresponde a los líderes que adoptan por consenso el rol de *Director. Ayudante de dirección...etc.*

SESIÓN: 102

FECHA: 24/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar-fijar contenidos.
- Definir las líneas generales en las que se desarrollará la competición de IL. Bases de la competición.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se acuerda realizar el la IDE de la policía para la competición.

Se selecciona a los miembros del jurado. Se acuerda que sean los líderes de los diferentes grupos y sus asistentes.

Improvisaciones libres partiendo del espacio, ritmos recursos.

El sujeto elige los materiales con los que trabajara, establecerá el tema, estilo-género, ritmos o temas musicales ...etc.

Tiene que poseer estructura inicio-desarrollo-fin.

Se sigue trabajando sobre la línea acordada para IDE, policía.

401

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Al no dar tiempo para l que los grupos desarrollen sus trabajos se establece el orden en el que se actuará y las fechas.

Se establece par cada grupo una sesión entera para que haya tiempo de preparar, desarrollar, debatir, mejorar- repetir y ser evaluados.

Los resultados se darán a conocer el día 20/10/017.

1. Sesión del día 6 de octubre, grupo B.
2. Sesión del día 8 de octubre, grupo C.
3. Sesión del día 13 de octubre, grupo D.
4. Sesión del día 15 de octubre, grupo A.

Sesión dedicada a los resultados. 20 de Octubre gala de premios IDE. 2015.

**OBSERVACIONES:**

El grupo esta altamente incentivado por la gala de premios.

Los niveles de autonomía del los grupos a aumentado significativamente reforzándose las acciones y los resultados de los grupos en términos de construcción de productos IDE.

SESIÓN: 103

FECHA: 29/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar contenidos.
- Reforzar las dinámicas encaminadas a la gestión del liderazgo no autoritario (rol director).
- Reforzar las estrategias para la gestión eficaz de las tareas: Responsabilidad.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Hoy han tenido que venir a recoger a Felipe ya que se ha puesto malo. El grupo está preocupado por lo aparatoso del estado en el que se fue .....

Se reconduce las narrativas. Se explica los problemas que puede ocasionar comer alimentos en mal estado.

Se decide realizar improvisaciones sobre la situación vivida en sal de permanencia con Felipe y las emociones y sentimientos que se vivieron.

Se piden voluntarios y se montan pequeños grupos. En el grupo de Alejandra se integran J., JJ. NA, asistentes.(facultad de educación y trabajo social) En el

402

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

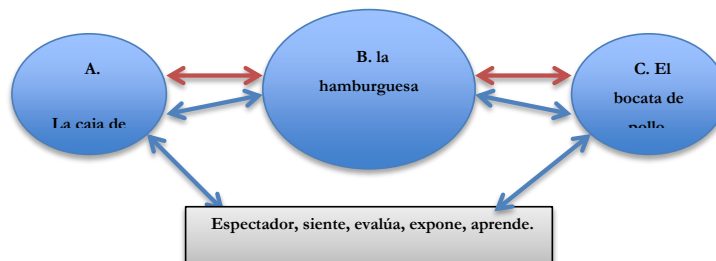
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

de Claudia, JM, SN y JS, asistentes(facultad de educación, UNED y psicología)



**OBSERVACIONES:**

Nos informa la directora que Felipe esta bien y que el motivo de su baja era una gastritis, que ya estaba bajo control. Se propone como consigna la identificación de las situaciones de peligro mediante las emociones: asco-temor. Todo en clave de humor.

SESIÓN: 104	FECHA: 6/10/2015
-------------	------------------

**OBJETIVOS:**

- Proporcionar los materiales necesarios para la gestión de las IDEs.
- Fijar las estructuras del trabajo corporal del mimo, silencio como recurso expresivo.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo negociación.  
 Se recogen y se resuelven las dudas sobre la IDE.  
 Se realiza un calentamiento expresivo general: caminamos por la sala en silencio parando en determinadas zonas de la sala para construir una acción expresiva libre (me transformo en...)-mantenemos-estatismo-control-rompemos lentamente-espirmos.

IDE GRUPO B (compañía la cántara de leche) se retira a su zona de trabajo-preparación-ensayo.  
 El resto de los grupo y el equipo de músicos ocupan sus respectivas zonas de trabajo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Cada colectivo realiza las secuencias del trabajo diseñados para las diferentes IDE.

IDE Grupo B. La compañía la cantara de leche pone en escena la IDE (Obra). "EL ladón de sombreros. Un sujeto en la comisaría de policía le roba el sombrero a un anciano que estaba allí, para denunciar la desaparición de su burra Leocadia. En clave de comedia.

La IDE del la compañía "la cántara de leche". se desarrolla cumpliendo las premisas desarrolladas para la gestión de la dinámica. Los espectadores ríen con cada secuencia de humor. Los roles-personajes-acción ...

Tenemos que serrar sesión y no demos debatir el trabajo que lo posponemos para la sesión próxima .

Recordamos y fijamos contenidos de los momentos más destacados de la sesión y la IDE.

**OBSERVACIONES:**

Los chicos del grupo han trabajado claridad. La coordinación del grupo ha sido correcta. La necesidad de ayuda ha sido mínima solo en el momento del inicio de la acción.

SESIÓN: 105

FECHA: 8/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Evaluar sesión anterior la IDE del grupo " la cántara de leche".
- Proporcionar las herramientas y recursos necesarios para la IDE del Grupo C.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se realiza un pequeño debate sobre la IDE del grupo de la Cántara de leche. Les gustó mucho pero les faltó más acción. El personaje que más gusto fue el del viejo y la mula.

IDE Del GRUPO C. La compañía "la caja de sorpresas" pone en escena el rescate de una anciana cargada con la compra que se queda atascada en la puerta del ascensor. Una vecina también anciana y medio sorda intenta llamar

404

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

a la policía que no la entiende bien y mandan a los de la protectora de animales que llegan rápidamente con la sorpresa de las señoras para recoger al pequeño perrito de la vecina Carmela y se los llevan. Dejando a la viejita María Rafaela y si vecina Carmela completamente perplejas.

La IDE. Se desarrolla con gran ritmo, cumpliendo las normas establecidas. Se desarrolla en clave de humor –Comedia en la que se inventa el lenguaje que aumenta el incentivo de la risa...

se pospone el debate para la sesión próxima.

Despedida y fijación de los contenidos y experiencias vividas

Despedida. Fijación de contenidos y eventos más destacados de la sesión .

**OBSERVACIONES:**

Es importante señalar que la intensidad de la ayudas en el grupo C, han sido puntuales y con respecto a FA ya que se convirtió en espectador abandonando su rol de rescatador...ya que la risa le podía. Lo que provocó en el público mayor impacto ya que pensaron que era el papel que tenía que realizar.

SESIÓN: 106

FECHA: 13/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Evaluación sesión anterior la IDE de la compañía “La caja de sorpresas”.
- Proporcionar los recursos y herramientas necesarias para la ejecución de la IDE del grupo D.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se debate sobre la actuación del grupo. Se repasa la escenas más destacadas y los contenidos del montaje. Al grupo del gusto mucho el personaje de FA rescatador ya que todavía no entendían que es que se había convertido en espectador de su propio montaje abandonando el personaje que tenía que interpretar.

IDE. GRUPO D. La compañía “el candil de cristal” pone en escena la IDE el

405

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

niño del parque. Una pareja de abuelos lleva al parque a sus nietos Felipe y Mariquita. Estando en el parque Felipe se despista del grupo se sube a un árbol para rescatar al gato de su amiga Carlota que también estaba en el parque. Llamaron a la policía y los del 091 les mandan a los bomberos... Claudio "bermudas cortas" y Raquel "la coleta al viento" que se encontraban en el parque intentan ayudar (clave de clown) y la lán de lo lindo quedando todos atrapados en el árbol( dos mesas unidas hacen de árbol). Cuando llegan los bomberos... llegan hasta la mesa (árbol) y también quedan atrapados.... Lo que despierta la curiosidad y el suspense ya que una de las asistentes hace de narradora...y crea el suspense..."lograrán bajar del árbol los personajes.....congelado y fin...

Despedida. Fijación de contenidos y eventos más destacados de la sesión.

**OBSERVACIONES:**

El trabajo de los miembros de la compañía el candil de cristal necesitó más ayudas sus compañeros. Pero la IDE se mantuvo dentro de las premisas y normas establecida en "las bases" de la competición.

SESIÓN: 107	FECHA: 15/10/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Evaluación de la sesión anterior. La IDE del grupo "La caja de sorpresas".
- Proporcionar los recursos y herramientas necesarios para el desarrollo de la IDE del grupo A.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 Se realiza el debate sobre la IDE del grupo "la caja de sorpresas".  
 Se plantea la posibilidad de volverlo a representar, si nos da tiempo antes del día de la entrega de premios.  
 Se integra en las sesiones Felipe después de su gastritis.

406

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

IDE GRUPO A. La compañía de pantomima y mimo “ el sombrero de copa” pone en escena la IDE el ladrón de gatos. Antonio denuncia la desaparición de su gata ROMI que desaparece el viernes por la noche del jardín de su casa. La policía Bernabé, Claudia Ramos y la detective Catalina Díaz pistola rápida, exploran la zona y descubren la pista de ROMI con el detector de gatos DG/T23-53 un robot llamado cabo Gumersindo que le fallan las baterías y acaba perdido en los jardines de la urbanización, situación que provoca que los agentes de la ley se confundan y como la gata de la vecina se parece a ROMI la confundan con ella y detengan a la señora Cabrera del monte pelado como culpable.

Se desarrolla la trama en tiempo y forma.

Se pospone el debate porque no hay tiempo.

Despedida y fijación de los contenidos y de los momentos más interesantes de la sesión.

**OBSERVACIONES:**

Un trabajo interesante por la cantidad de personajes y el rol del robot que provocó mucha risa por su torpeza. La gestualidad del grupo favoreció que los espectadores entendieran fácilmente la narrativa de la acción.

Las ayudas son puntuales favoreciendo la gestión prácticamente autónoma de la historia de la compañía el sombrero de copa.

SESIÓN: 108

FECHA: 20/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Trabajar las primeras fases del MBP.
- Recogida de interés. Qué quieren hacer: una obra de teatro convencional (explicación-ejemplos) o un corto de video-cine (explicación-ejemplos)

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se debate y se nombra al jurado. Cinco miembros y una asistente.

407

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Se proyectan los videos de las cuatro IDE.

GALA GRAN PREMIO mejor compañía IDE 2015.

Se prepara el espacio para la entrega de premios y para lo cual se deja el salón de actos como tal.

Se eligen dos presentadores. Se retira el jurado para deliberar y cuando ya tienen los premios comienza la gala.

Los presentadores presentan la gala tipo óscar... se improvisa una especie de alfombra roja por la que pasarán los actores galardonados hasta el escenario donde recogerán su premios.

1. Mejor actor, mejor segundo actor, mejor tercer actor.
2. Mejor actriz, mejor actriz secundaria, mejor tercera actriz.
3. Mejor montaje e historia.
4. Mejor segunda historia, mejor tercera historia, mejor cuarta historia.
5. Mejor director, asistente.
6. Mejor decorado y efectos espaciales, música y percusión.
7. Mejor utilización de los recurso para la compañía.....
8. Mejor compañía.
9. L a más risas

Despedida y fijación de los contenidos y de los momentos de más interés y divertidos.

**OBSERVACIONES:**

La sesión de premio se pospone para la próxima sesión por no tener tiempo. El grupo se muestra motivado y el clima intragrupo es muy bueno.

SESIÓN: 109

FECHA: 22/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Terminar la gala de los premios mejor IDE 2015.
- Reforzar los contenidos del trabajo en equipo

**DESCRIPCIÓN:**

408

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**GALA GRAN PREMIO MEJOR COMPAÑÍA DE IDE 2015.**

Se realiza la entrega de premios.

- El jurado decide dar el primer premio a la mejor interprete a FA por su papel de rescatador de animales en el montaje de la señora del ascensor.
- Segundo premio de interpretación para el robot policía DG/T23-53.
- Mejor actriz a SM por su papel en el montaje La señora del ascensor.
- Mejor actriz secundaria a PM por su papel en el montaje el ladón de gatos. La detective Catalina Díaz pistola rápida.
- Mejor compañía el candil de cristal.
- Mejor segunda historia a " la cántara de leche" por su historia del ladón de sombrero y la mula Leocadia.
- La IDE que provoco más risa La compañía el candil de cristal.

Despedida, fijación de los contenido y de las experiencias más significativas.  
Se plantea la posibilidad de visionar todas las IDE ya que no hemos tenido tiempo. Se programa las sesiones de visionado los días 3, 5 y 10 de Noviembre.  
Intentaremos que se transforme en un concurso de cortos.

SESIÓN: 110	FECHA: 27/10/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Elaboración de material para la fiesta de Halloween.
- Reforzar las estrategias de trabajo colaborativo.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se retoma el tema del visionado de las IDE.  
Lo trasformamos en un concurso de cortos con jurado el cual tendrá que elegir:

409

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

1. Mejor corto sobre IDE.
2. mejor compañía entre las cuatro (*la cántara de leche, La caja de sorpresas, el candil de cristal, el sombrero de copa*).
3. Historia mejor contada y que más risa provoca.

Preparación del material para Halloween.

Se proporcionan los recursos y materiales y los diferentes grupos se ponen a trabajar en sus respectivas zonas.

**OBSERVACIONES:**

La idea de concursar de nuevo les motiva muchísimo. Los grupos están empastados y gestionan sus diferencias interna con habilidad y eficacia. Observo que las competencias sociales tanto en los líderes como en los grupos ha experimentado un incremento en términos d asertividad.

SESIÓN: 111

FECHA: 29/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Contenidos: de dónde procede el Halloween y que se celebra.
- Terminar los materiales para Halloween.
- Selección de los temas, estilos, géneros para el desarrollo de pequeños FPP.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se de presenta al grupo los materiales que han seleccionados(máscaras, telas, maquillaje, y un enorme muñeco calavera llamado pepe al que se le encienden los ojos).

410

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Se decide realizar un enorme gusano de tela negra que moveremos todos y que estará encabezado por el esqueleto "Pepe" que se moverá y bailará al ritmo de los diferentes estilos que los miembros del equipo de percusión interpreten. El equipo de percusión trabajará delante del gusano de Pepe con sus instrumentos de percusión como los miembros de una batucada.

Se dividen los grupos y se plantean las premisa para el FPP.

1. En la zona de trabajo central los grupos o compañías (se mantiene el nombre de los grupos: *la cántara de leche, el sombrero de copa, el candil de cristal y la caja de sorpresas.*
2. Tendrán que realizar un Producto con todos los recursos que tienen y han elegido más las cajas de disfraces.
3. Tiempo 2'.
4. Música de terror.....efectos especiales y seleccionar bandas sonoras de películas. Se presentan dos el exorcista y Constantin.
5. Se trabajará sobre la siguientes premisas: la música indica entrada y acción de zona de trabajo, la acción durara dos minutos y terminará cuando pare la música o los efectos seleccionados, se congelara y se saldrá de la zona acción por el lado contrario.



#### OBSERVACIONES:

Comprobamos que el muñeco pepe, provoca cierto temor en algunos chicos. Creo que es por su tamaño natural y porque es un esqueleto con su capucha, y ropajes rotos que provocan o evoca imágenes de películas y atavismos culturales. Es un estímulo-disparador para las emociones primarias miedo, escape, rechazo.

SESIÓN: 112

FECHA: 3/11/2015

#### OBJETIVOS:

- Estructurar y repartir roles en el equipo de percusión.
- Visionar video de IDE grupo B, C.
- Trabajar material e ideas Halloween.

#### DESCRIPCIÓN:

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se prepara la sala para la competición de cortos.

411

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Se recuerdan las pautas para la selección de la mejor IDE.  
Se decide que no abra jurado. Votaremos todos a mano alzada, con escala 4 votos siendo 1 el menor y 4 el mayor. De esta manera podrán votar todos.

Realizara el recuento MS y SA y FL, GL (asistentes).

Sólo tenemos tiempo de visionar el primer corto. La IDE del grupo *la cántara de leche*.

Despedida. Fijación de los contenidos, conceptos y de los momentos más importante de la sesión.

Se establece que antes de la proyección dela IDE su director realice una pequeña introducción a modo de presentación: de dónde salió la idea, por qué, que es lo más difícil y los más fácil de trabajar....etc. Un minuto.

#### OBSERVACIONE

La estructura de competición es un gran incentivo para los grupos . Observo una enorme interacción entre los miembros de los grupos y entre grupos. Debaten comparten idea, se les observa motivados e implicado

SESIÓN: 113

FECHA: 5/11/2015

#### OBJETIVOS:

- Reforzar las herramientas del trabajo en equipo.
- Reforzar la gestión autónoma de los dinámicas grupales.
- Retomar los contenidos de las diferentes IDE y fijarlos.

#### DESCRIPCIÓN:

412

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se establece la posibilidad de dedicar una sesión por corto para de esta manera poder trabajar mejor en sus contenido.

Se presenta el corto del grupo C "la caja de sorpresas"

*Presentación de su directora MML.*

La sesión se transforma en un entrenamiento en actividad virtualizada de una sesión de cine.

Se prepara el espacio y escenario con la pantalla. Seguimos estructura de sesiones anteriores.

1. Recogida de invitaciones (tarjeta con el nombre del participante compañía y rol).
2. Acomodador(asistentes)
3. El grupo que presenta su video en primeros asientos.

Marcamos comienzo con timbre.

Debate.

Despedida y fijación de los contenidos y experiencias más significativas.

#### OBSERVACIONES

Los grupos defienden sus trabajos con claridad y seguridad. M-El directora de la compañía se mantiene concentrada y sabe explicar el trabajo de su grupo. Se observa un avance importante en la formas y contenidos de su discurso así como la relación con sus compañeros.

SESIÓN: 114

FECHA: 10/11/2015

#### OBJETIVOS:

- Reforzar las dinámica y herramientas del trabajo en equipo.
- Debate y entrega de premios en clave concurso de cortos.

#### DESCRIPCIÓN:

413

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.

De prepara el espacio general en función del trabajo según esquema utilizado en sesiones anteriores.

El director del grupo el *"candil de cristal"*, presenta su IDE.

Se debate sobre el montaje centrándose principalmente en la capacidad que los protagonistas por separado en la ejecución e sus respectivos personajes tenían para provocar la risa. La naturalidad con la que ejecutaban las acciones aunque mínimas, ejercían en el espectador un impacto importante captando su atención y provocando la alegría y bienestar.

Se tiene que cortar el debate porque nos hemos pasado del tiempo y esperan lo del transporte.

Despedida. Fijación de la ideas y contenidos más importantes así como de las experiencias y anécdotas más relevantes.

**OBSERVACIONES:**

SR, que es el director de la compañía se muestra orgulloso de su equipo explicando las dificultades a las que se ha tenido que enfrentarse y la ayuda que la asistenta JS a prestado al grupo. M-De que pertenece al equipo se muestra satisfecha de su trabajo. Mostrándose extrovertida y clara en su exposición.

SESIÓN: 115

FECHA: 12/11/2015

**OBJETIVOS:**

- Trabajar las normas de la dinámica.
- Fijar contenidos y mejorar las estrategias para el debate.

**DESCRIPCIÓN:**

414

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se recuerda la estructura y fases de la sesión de visionado de las IDE.

Preparación de la sala según esquema anterior.  
Presentación del corto por parte de sus directores SN MM.

IDE " *sombrero de copa*".

Se debate sobre los personajes principales de la acción, escenografía muy creativa y la caracterización del robot....personaje que más ha destacado del montaje.

El debate y la defensa que de la IDE realiza el grupo se anima y volvemos a pasarnos del tiempo

OBSERVACIONES:

No hemos querido cortar el debate porque es la primera vez que se entabla una discusión centrada en los trabajos que se están viendo y los recursos, materiales, técnicas etc, que se están utilizando. Sobre todo destaca la defensa del trabajo que realizan los miembros del grupo del sombrero de copa.

SESIÓN: 116	FECHA: 17/11/2015
-------------	-------------------

OBJETIVOS:

- Organizar la entrega de premios de los cortos.
- Trabajo en la línea de ABP para 2016. FPP.

DESCRIPCIÓN:

415

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Bienvenida. Testeo. Negociación.

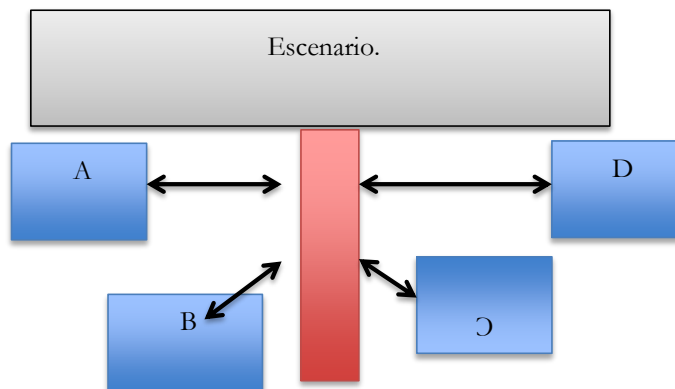
Se recuerdan la normas para la recogida de votos. Todos decidimos con nuestro voto. Todos decidimos.

Recuento de los votos quién y de que manera se contabilizan. 1 al 4.

I gala de premios a la mejor IDE 2015.

Se prepara el espacio manteniendo los asientos y haciendo uso del escenario adaptándolo para el evento Pantalla. Colocación de la alfombra roja en la escalera de acceso al escenario, micrófono, sonido, iluminación de escena.

Los equipos se colocan en bloques de asientos separados para mejor identificación de las compañías:



**OBSERVACIONES:**

La sesión transcurre según los objetivos previstos las ayudas son mínimas y los grupos se autogestionan con normalidad.

SESIÓN: 117

FECHA: 19/11/2015

**OBJETIVOS:**

- Evaluar y fijar contenidos.
- Terminar la gala de las IDE.
- Mantener estructura del día 17/11/2015.
- Ampliar los conceptos de voto y participación.

416

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

--

**DESCRIPCIÓN:**  
Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se recuerdan las normas de la votación, orden y valor de los votos.  
Se proyecta un pequeño fragmento de cada una de las IDEs, para que los chicos tengan una idea clara de cada uno de ellos. La votación se realiza luego de visionar el extracto.  
La votación se realiza con el siguiente orden:  

1. *Compañía el sombrero de copa.*
2. *La cántara de leche.*
3. *Candil de cristal.*
4. *La caja de sorpresas.*

  
Mejor corto IDE. El niño del parque del grupo *el candil de cristal*. Por lo creativo de la historia y por la escenografía (mesa como árbol).  
Mejor compañía. empate entre *el sombrero de copa* y *la cantara de leche*.  
Historia mejor contada. *la caja de sorpresas*.  
Nos alargamos en el tiempo.  
Despedida fijación de los contenidos trabajados (debate, exposición, decisión grupo, evaluación, expresión...etc.)

**OBSERVACIONES:**  
La sesión transcurre en un clima de orden, alegría y motivación. Se respetan los roles y la participación es absoluta.

SESIÓN: 118	FECHA: 24/11/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Evaluación y fijación de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.
- Trabajar con los objetos como sujetos de la acción

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- FPP sobre los objetos que se transforman.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se entabla un pequeño debate sobre la importancia de aceptar los resultados de las votaciones y que realmente todos han ganado, porque cada grupo obtuvo un premio por su trabajo. Lo innecesario de desempatar, ya que se tendría tiempo y forma para hacerlo con otros trabajos.

Se presenta la nueva dinámica:

1. Elegiremos un objeto (silla, mesa, tubos de cartón 1m, chaqueta y sombrero).
2. Se trabajará una historia de 1 minuto.
3. Esquema principio -desarrollo-fin.
4. Libre elección de la técnica, género o estilo.
5. Selección de los recursos de apoyo libre (música, percusión, máscaras).
6. Tres zonas de trabajo. Calma-reflexión-acción, interpretación-calma-reflexión.
7. Se organizarán nuevos grupos, se elegirán nuevos directores, asistentes...etc.

**OBSERVACIONES:**

Con el objetivo de movilidad de los miembros de los grupos y que todos puedan trabajar con todos se establece el punto 7. El grupo no se opone en ningún momento, observo una implicación y motivación nueva. Se toman el ejercicio como un nuevo reto, mirándose interesados, debatiendo sobre el ejercicio.

SESIÓN: 119

FECHA: 3/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar los contenidos de los trabajos FPP.
- Recordar y fijar normas. Negociación y selección u constitución de los

418

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

nuevos grupos.

**DESCRIPCIÓN:**

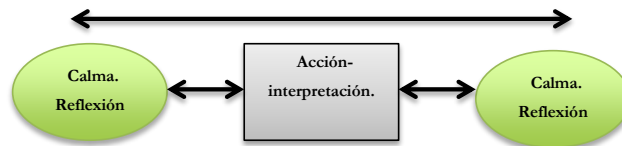
Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se recuerdan las líneas del trabajo y se construyen los grupos.

Cuatro grupos de trabajo: no se utilizaran los nombres de las compañías. Se trabajara con números: grupo 1, 2, 3, 4.

Los grupos eligen sus zonas de trabajo manteniendo esquema diseñado 15/09/015 para el trabajo de los grupos.

La premisa para los asistentes es evitar lo más posible el grado y la intensidad de los apoyos. Búsqueda de la máxima autonomía en la construcción del producto.



Se mantiene formato escénico de 29/10/ 01

Despedida. Fijación de los contenidos. Reafirmación de vínculos. Definición de la tarea (buscar ideas para el grupo por parte de los líderes-director.)

**OBSERVACIONES:**

Hemos planteado la dinámica del objeto como sujeto de la acción para el entrenamiento de la abstracción. Hemos trabajado con esta dinámica con anterioridad en ejercicios como, y si.... , como si fuera.....Quiero comprobar la penetración de las técnicas y dinámicas en las hemos estado trabajando y si existen procesos de mejora en las acciones realizadas por H-PE, M-EL, M-DE.

SESIÓN: 120

FECHA: 10/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Fijación de contenidos y líneas generales del proceso de construcción de un producto.
- Recoger y negociar las acciones-idea-objetos con los que trabaja.
- Organizar los grupos.

419

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

- Fijar intensidad y sentido de los apoyos.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se distribuyen los grupos y cada asistente recoge las ideas, se busca el consenso del grupo y se comienza el trabajo.

Se seleccionan los objetos, materiales.

Trabajo de construcción de la acción FPP. Esquema I-D-F.

Orden de actuación: de forma voluntaria.

Orden de salida:

1. Grupo 3.
2. Grupo 1.
3. Grupo 2.
4. Grupo 4.

Cada grupo tendrá que, evaluar y explicar su trabajo. Se visionará los pequeños videos para que tengan elementos de partida. Verse y ver a los demás.

Se fomenta el debate sobre las ideas, temas, estilos y contenidos. Se procura que las participaciones estén centradas en los contenidos centrales de los Productos expuestos:

- Cuáles han sido los procesos que se han puesto en marcha para la selección de los temas.
- Cuáles han sido los recursos utilizados para la selección de los estilos.
- Qué recursos han utilizado para la construcción de los productos.
- Cuáles ha sido las aportaciones y quién las ha aportado. Se valora la aportación de cada participante por muy pequeña o insignificante que parezca.

**OBSERVACIONES:**

Adaptará progresivamente en las sesiones de los próximos meses observaré cómo procesan, asientan y fijan en el entramado general de aprendizaje las dinámicas y herramientas aportadas por los trabajo en IDE, FPP.

SESIÓN: 121-122

FECHA: 15/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Preparación de los temas a interpretar por el grupo de percusión y los alumnos del conservatorio.

420

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

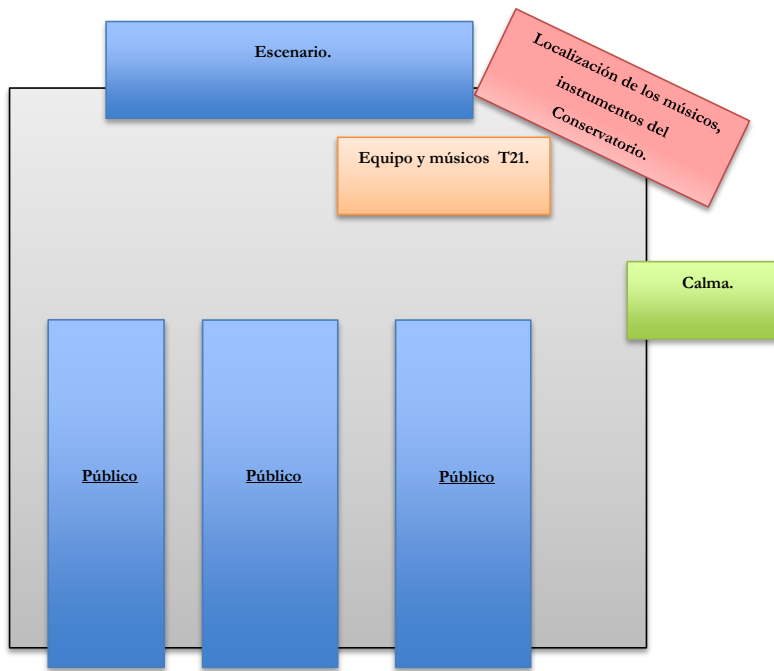
- Preparación fiesta Navidad y programación para 2016.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación .

Se distribuyen los grupos en función de los roles y tareas que realizarán en la fiesta-concierto de navidad.

Se organiza el espacio general en función de los trabajos a realizar. Localización de los instrumentos, equipos de sonido, zonas de acción y trabajo del grupo de baile, entradas y salidas de las zonas de acción, localización del los espectadores.



SESIÓN: 123

FECHA: 22/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Preparar la infraestructura para el concierto.
- Repasar con los chicos la agenda del día.

421

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

DESCRIPCIÓN

Fiesta de navidad. Participación en el concierto de navidad del grupo de percusión con alumnos del conservatorio de música.  
La motivación en el grupo es absoluta.  
Procuramos enfocar la fiesta como si fuera una sesión más para evitar los estados innecesarios de ansiedad.  
La llegada de los músicos del conservatorio de la especialidad de percusión es un acontecimiento social rico, eficaz para el entrenamiento de los recursos y herramientas trabajados en habilidades sociales, trabajo colaborativo, responsabilidad para asumir las tareas.  
La asistencia de los familiares, trabajadores del centro, de otras asociaciones y de técnicos exteriores es enorme. Se tienen que habilitar zonas anexas a la sala de actos para poder albergar al público.  
Se activa el protocolo de seguridad para la realización de evento público.  
La fiesta comienza con la interpretación de varios temas musicales por la orquesta infantil y adulta del conservatorio.  
La interpretación de nuestros chicos en acción conjunta con los músicos del conservatorio-especialidad percusión- interpretando diferentes temas y estilos.  
Acompaña al grupo el cuerpo de baile de T21.  
Improvisaciones libres partiendo de un ritmo dado....baile libre.

Temas musicales conocidos interpretados por los alumnos de canto.  
Entrega de regalos y premios. Llegada de Papa Noel.

Se solicita que el grupo de Teatro pedagógico de T21 Baile-percusión-interpretación vuelva a trabajar. Los chicos ocupan sus sitios, retoman sus instrumentos y la interpretación de los temas y estilos se improvisan sobre la marcha. El publico se anima y baila la batucada y salsa con los chicos.  
El evento comienza a las 16:30 y termina a las 21:30pm

OBSERVACIONES:

La despedida esta cargada de afecto y emoción como siempre. Siempre es una experiencia gratificante ver la motivación de los chico...y la satisfacción y orgullo en los rostros de los padres, educadores equipo, amigos y familia.

SESIÓN: 124.1

FECHA: 12/1/2016

422

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**OBJETIVOS:**

A partir de la sesión 124.1 Que corresponde al mes de enero se trabajarán en este formato. Cada mes estará identificado con el número de sesión general más el numero que indica al mes al que corresponde. Así, la sesión 124.1 corresponde al mes de enero, 125.2 febrero, 126.3 marzo, 127.4 abril, 128.5 mayo y 129.6 junio.

- Evaluar estado postvacacional.
- Desarrollar dinámicas IDE, FPP para potenciar la gestión eficaz del ABP.

**DESCRIPCIÓN**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se presentan los contenidos, objetivos y dinámicas en las que se trabajará en el próximo semestre.

Se presentan las posibles líneas de trabajo del proyecto de junio. Se dan alternativas: obra de teatro convencional, o rodaje de corto. Se establece las opciones como punto de partida. ya que hay tiempo para tomar la decisión.

Se establece como tarea a largo lazo.

Trabajos realizados durante el mes de enero:

- Visualización, debate y fijación del producto concierto desarrollado en la fiesta de Navidad.
- Recordatorio y reconstrucción de determinados ejercicios festival y competición de cortos e IDE de los diferentes grupos-compañías.
- Evaluación de estado mediante improvisaciones dirigidas por eventos.
- Desarrollo de IL. IDE. FPP.
- Construcción de circuitos de entrenamiento multicompetencial enfocados a la elaboración de proyecto

**OBSERVACIONES:**

423

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



SESIÓN: 125.2

FECHA: 4/2/2016

OBJETIVOS:

- Sardina de la inclusión.
- Trabajo en la calle..
- Exposición.

DESCRIPCIÓN:

Se trabajan técnicas de trabajo en la calle (pasacalles, batucadas, conciertos). Se construyen espacios virtuales para el trabajo. Se construyen con las sillas y mesas obstáculos que el grupo tiene que ir sorteando sin dejar de trabajar. Se reconstruyen situaciones que se pueden presentar: que algún miembro del grupo se pierda entre la gente (búsqueda inmediata de los servicios de seguridad que estarán fácilmente identificados con sus brazaletes rojos).

Monográfico percusión corporal el cuerpo que expresa a través del sonido-movimiento.

Sardina de la inclusión concierto en exclusiva.  
Hay numerosas imágenes en la red sobre el evento.

OBSERVACIONES:

El grupo de T21, cierra el evento de la sardina de la inclusión III. Realzan un concierto junto al grupo de jazz catre band. Animar la fiesta final. El éxito es absoluto, la independencia con la que trabajan todos los miembros del grupo es absoluta, no hacen falta apoyos.

El reconocimiento de los diferentes profesionales, grupos y organizadores se centra en reconocer la calidad de las interpretaciones, la gestión de la energía

424

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

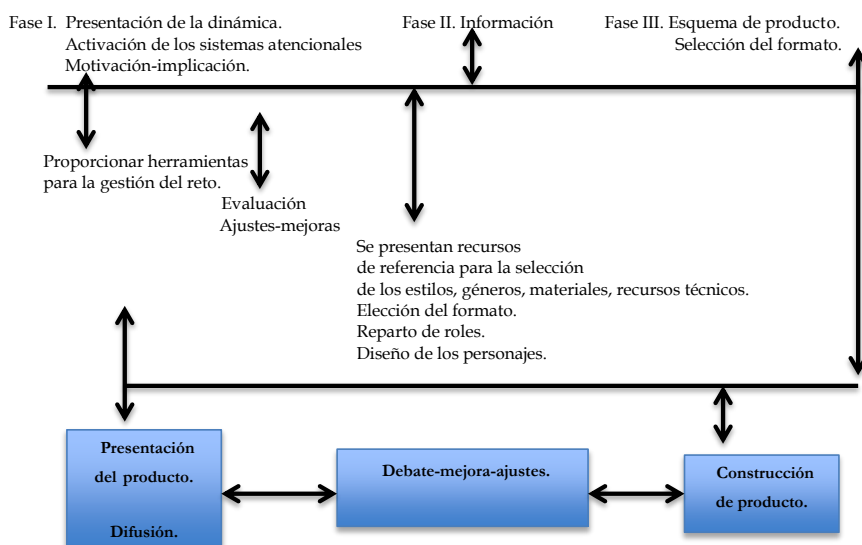
19/07/2017 14:50:43

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar adaptación de la metodología de ABP a la intervención de TP .
- Elaborar listado de actividades para favorecer el trabajo ABP.
- Adaptación de las dinámicas y objetivos a las posibilidades y niveles competenciales de los participantes.
- Que todos tengan posibilidad de estar-participar, aportar, construir.

**DESCRIPCIÓN:**

Mapa esquema sobre la adaptación del ABP al grupo de SD. T21.



**OBSERVACIONES:**

Se presentan a los asistentes de sala y a los participantes las pautas para el trabajo en la gestión, elaboración desarrollo y construcción de los proyectos. El grupo muestra un alto grado de implicación. Realizo una evaluación mediante de una IDE en zona de trabajo definida.

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

SESIÓN: 127.4.	FECHA: 5/4/2016
----------------	-----------------

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar las bases del trabajo fin de curso ABP.
- Fomentar la autonomía y la gestión autónoma de los montajes.
- Definir el papel de las/los asistentes/as, tipo de ayudas, intensidad, duración, frecuencia...etc. Objetivo prioritario "máxima autonomía en las fases del proceso de construcción del producto".

**DESCRIPCIÓN:**

1. Durante las primeras cuatro sesiones de trabajo, se presenta las dinámicas para el debate y la selección de los estilos, géneros en los que se basarán los trabajos finales.
2. Se distribuirá el gran grupo en dos grupos diferenciados para que todos puedan trabajar en los montajes.
3. Se seleccionan los líderes de los grupos (directores).
4. Se reparten los roles técnicos que ayudarán a los directores.
5. Cada grupo decidirá y seleccionará las ideas sobre las que trabajarán.
6. Cada trabajo tendrá una duración de 30 minutos. Con formato I-D-F.
7. El reparto de tareas y roles se realizara cuando se decida el soporte del trabajo (obra teatro escena o rodaje corto).
8. En función del soporte se diseñará escenografía.

Recogida y registro de la primeras ideas para los cortos.

Monográfico sobre folclore canario. Baile del vivo, tajaraste, Sirinoque. Se utilizan esquemas de trabajo de sesiones anteriores para el desarrollo de la actividad. los esquemas de zona de trabajo y ejecución se sacan de la sesión 15/09/015. Se utilizan como referente los diferentes videos trabajados con anterioridad.

**OBSERVACIONES:**

Se establecen espacios para el trabajo en determinada competencias y acción expresiva.

Realizamos una evaluación de estado después de la semana santa.

Se refuerzan y fijan los contenidos trabajados hasta el momento.

426

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

SESIÓN: 128.5.	FECHA: 9/5/2016
----------------	-----------------

**OBJETIVOS:**

- Reforzar y gestionar el liderazgo no autoritario: roles de director/a, asistente de dirección, técnicos (vestuario, maquillaje, sonido...etc)
- Determinar el trabajo, línea y objetivos de los/as asistentes para gestionar las ayudas en intensidad, frecuencia, duración. Apoyar-resolver-evitar el atasco.

**DESCRIPCIÓN:**

Las primeras sesiones están centradas en la elección de los temas e ideas de los cortos.

Se verifica que definitivamente los dos grupos quieren realizar la grabación de un pequeño producto tipo corto. Que se grave mientras se está preparando la escena, la directora dando las directrices repartiendo los roles y la línea de la escena.

Explicando el guión. La directora hace un papel doble. Por una parte controla y gestiona la acción, por la narra de qué va la historia.

Monográficos sobre ritmos folklóricos., india bollywood.

Monográficos sobre danza africanas y gestualidad primitiva.

Preparación y celebración del día de Canarias siguiendo esquemas de años anteriores y en colaboración con los educadores del centro.

**Trabajos realizados:**

- Entrenamientos en circuitos multicompetenciales. Formato IDE.
- Construcción de espacio para el rodaje- escenografías.
- Elaboración por parte de las directoras de los grupos (compañías) de las líneas centrales del guión en el que se basarán los cortos.
- Grupo A dirigido por ZN a elegido el genero de "miedo-cómico" para su IDE final.
- Grupo B dirigido por MS a elegido el suspense para su IDE final.

**OBSERVACIONES:**

Fijamos los tiempos para la realización de las grabaciones con el equipo de *amorarte producciones*. 7/06/016-21/067016-23/06/016.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

--

SESIÓN: 129.6.	FECHA: 7/6/2016
----------------	-----------------

**OBJETIVOS:**

- Evaluar y ajustar las líneas del trabajo planteadas para el desarrollo de los productos.
- Establecer y ajustar las pautas que determinarán la ayudas.
- Establecer la agenda de las acciones necesarias para la construcción del esqueleto de las IDE. Establecer el orden de las secuencias. Esquema inicio-desarrollo-fin

**DESCRIPCIÓN:**

Se establece la agenda de trabajo y se trabaja en circuitos paralelos con los dos grupos. En sus diferentes zonas de trabajo cada grupo va elaborando el esqueleto de su trabajo.

- Presentación y debate de los temas. Recordar y fijar.
- Reparto de roles y definición de los personajes: proceso de construcción del personajes.
- Establecimiento de los tiempos, conceptos(acción-rodamos...etc) y recursos de la acción.
- Elección y elaboración de las escenografías. Construcción del plató.
- Selección y elaboración si procede de los recursos técnicos (vestuario, maquillaje, efectos especiales, sonido, iluminación, música...).
- Elección del estilo y la línea estética en la que trabajará. Se proporciona referentes visuales y contenidos para analizar y adaptar.
- Se establecen las preguntas que facilitaran la construcción de la trama y personaje/es que facilite la resolución del reto: qué quieren hacer, que personajes requiere la historia, cuál quieres ser, cómo es ese personaje, qué hace y para qué lo hace, cómo viste/en, qué lo/os caracterizan...etc. Evitar los atascos, proporcionar recursos para el desarrollo de la tarea.
- Elaboración por parte de la directora o ayudante de dirección-asistente/a de una diario escrito de las ideas y decisiones tomadas.

**Elementos de la programación:**

1. Se mantiene la estructura general de las sesiones(bienvenida, testeo, negociación, reafirmación de vínculos, estimulación atención-motivación.
2. Se adapta las dinámicas al tiempo de la sesión.
3. Se presenta material de referencia.
4. Se adaptan los contenidos técnicos del trabajo de rodaje al trabajo de IDE de los grupos.
5. Se generan vínculos de unión entre los trabajos en circuitos de improvisación u el trabajo del proyecto.

428

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

6. Se proporciona a los grupos los recursos y materiales que demandan.
7. Se definen las líneas de la participación de los asistentes en sala en los términos señalados (intensidad de los apoyos, frecuencia, duración).
8. Se establece un pequeño casting dentro de los grupos para ajustarse mejor a los personajes construidos.

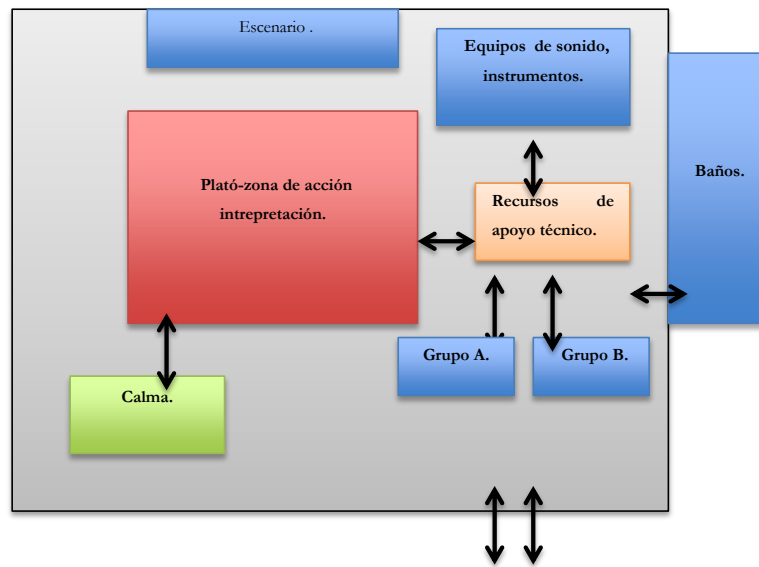
Grabación de los preparativos del grupo A. 7/06/016.

Grabación de los preparativos del grupo B. 21/06/016.

Grabación de los montajes IDE y ABP. 23/06/016.

Se construye un pequeño plato en el espacio general para que los grupos desarrollen sus IDE. Proyectos.

Espacio general.



Se respetan las entradas y salidas de la sala.

429

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

SESIÓN: 95	FECHA: 1/9/2015
------------	-----------------

**OBJETIVOS:**

- Presentación de los contenidos, objetivos y dinámicas en los que se trabajarán en el primer semestre.
- Presentar idea para Halloween.
- Preparación de la fiesta de navidad.

**DESCRIPCIÓN:**

Se recuerdan y fijan los elementos básicos de la sesiones. Normas y fases.  
Se refuerza el concepto de líder-dinamizador-asistente.  
Se comenta la necesidad de trabajar en equipo para resolver los retos a los que nos tenemos que enfrentar.

5. Se establece en el proceso de negociación que las primeras sesiones de trabajo estarán dedicadas a visionar de los trabajos de la última sesión antes de vacaciones; los trabajos sobre los poderes.
6. Se presenta la nueva dinámica "salva a .....". antes de comenzar con las nuevas dinámicas y actividades.
7. Se comenzará a preparar el equipo de percusión y baile. Recordamos el carnaval en la calle; "la sardina de la inclusión", en la que participaremos un año más.
8. Se presentan a los nuevos asistentes en sala que nos acompañarán hasta navidades. B.P y G.N.

El grupo se muestra motivado e implicado, aportando idea para el evento de Halloween y navidad.

Recogemos las inquietudes, necesidades y demandas de los chicos para mejorar los talleres y las sesiones. Se plantea la duración de la sesiones ya que en numerosas ocasiones no hemos podido acabar por los horarios del micro. Tema que intentaremos resolver.

**OBSERVACIONES:**

Compruebo que el grupo y M-El, M-De ,H-Pe se encuentran en sal motivados y con ganas de hacer y aprender cosas. A H-Pe, le interesó mucho lo del

430

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

ejercicio de “Salva a....” normal teniendo en cuenta que su madre es de edad avanzada. Respondo a sus demandas y reafirmo vínculos, aprovecho para testear a sus compañeras El, De después de vacaciones....

SESIÓN: 96 | FECHA: 3/9/2015

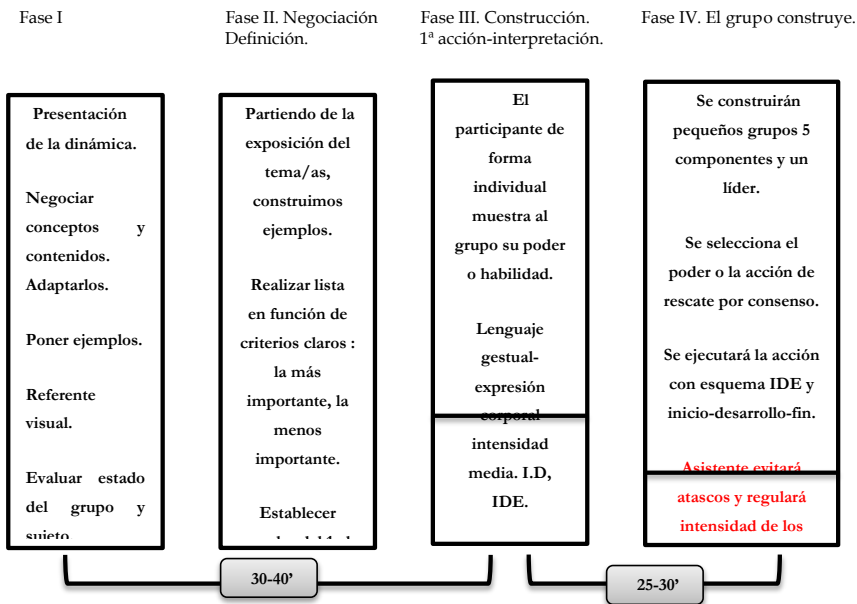
**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar contenidos.
- Responder a las preguntas. Motivar el debate sobre el/los trabajos realizados.
- Visionar los videos de sesiones. Analizar-evaluar-opinar.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 se recuerda las normas y dinámicas en las que vamos a trabajar.  
 Se señala el trabajo en equipo como lo más importante para los trabajos que realizaremos.  
 Se explica el orden de los videos y a qué sesiones corresponden.

Desarrollamos un esquema claro para la dinámica de “los poderes y salvamos a.....”.



El tiempo y las fases serán regulados por el mediador. Se evitará pasar de una fase a la siguiente si los objetivos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



trazados para la fase I por ejemplo si no están conseguidos. Es importante que se comprendan y asienten los conceptos sobre los que nos estamos moviendo. Buscamos que se fijen y se asienten, que se apliquen y generalicen y apliquen de una fase a otra.

**OBSERVACIONES:**

Hemos puesto en marcha la dinámica. Al ajustar los tiempos de desarrollo década fase hemos conseguido que se conviertan en una dinámica en sí. Es decir, podemos utilizar cada fase de la sesión como una dinámica exclusiva en la que trabajar durante una sesión.

SESIÓN: 97

FECHA: 8/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar-fijar contenidos.
- Visionar los videos de sesión.
- Evaluar-responder.
- Recogida de necesidades.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Teste. Negociación.

Se visiona y discute sobre la sesión.

Se llega a la conclusión de que en determinadas improvisaciones no queda clara con la acción expresiva-gestual el poder. Se discute sobre la invisibilidad y las posibilidades que puede tener el poder de la invisibilidad en la resolución de problemas en la vida cotidiana: se puede ir a la compra siendo invisible, se puede ser cantante, bailarín/a, actor/actriz, venir al centro...siendo invisible.

En el debate se implica todo el grupo y apenas tenemos tiempo de hacer nada más.

Realizamos una improvisación sobre la habilidad-poder de convertir los objetos en lo que se quiera: una zapatilla de deporte en teléfono, la mochila en ordenador, la chaqueta del chándal....,etc.

**OBSERVACIONES:**

Los chicos se implicaron en el debate. Conclusión generales:

- Que los poderes si no sirven par ayudar a otros no son nada importantes.
- Que no son importantes ya que no son reales.
- Que es mejor aprender a hacer cosas importantes; maestro, médico, policía, bomberos, agricultores...Se confecciona una lista de profesiones .
- Todas las profesiones y actividades que hace el ser humano son importantes y en ocasiones son de héroes; la madre que salva a sus hijos. Cuentan películas e historias... etc.

La actividad nos ha permitido obtener una enorme información sobre las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

carencias de los participantes en habilidades necesarias para la pervivencia. Se han trabajados habilidades sociales pero en ellas no se han incluido entrenamientos para la supervivencia básica: saber pedir ayuda y cómo pedirla.

SESIÓN: 98                      FECHA: 10/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Visionar los videos del trabajo realizado.
- Reforzar contenidos trabajados.
- Reforzar los patrones expresivos emocionales básico

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

En la fase de negociación se recogen determinadas necesidades:

6. Para mejorar el debate, después de ver los videos del trabajo que los grupos (5+líder y asistente) se reúnan en sus zonas de trabajo, para debatir sobre los visto para posibilitar que todos puedan exponer sus ideas sin prisas.
7. Que se repitan algunas IDE relacionadas con los poderes, ya que han sido las más botadas por el grupo. IDE de MM, JL, PH.
8. Establecer un tiempo para acabar los debates y que no se prolonguen en el tiempo, acabar antes del 17/09/15.
9. Hacer un monográfico específico sobre salvamento y normas de seguridad.
10. Que los miembros del grupo de percusión pase a instrumentos en la segunda parte de la sesión para acompañar las dinámicas a tiempo que trabajan sus temas. NE, TA, DP, JJ, DE, DB. (se establecen los estilos y ritmos con los que se estará trabajando).

La sesión termina con una improvisación libre sobre un tema de samba y otro de cumbia que improvisa el grupo de percusión.

Recordar, fijar. Despedida.

Se recuerda que haremos una competición de improvisaciones libres el día 24/09/015. Con jurado.

**OBSERVACIONES:**

433

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Los debates están dando frutos importantes: los chicos/as, ha aprendido a gestionar sus demandas en orden, claridad ,respeto al compañero. El grupo escucha, se implica y, las líneas de comunicación-relación entre ellos es dinámica y constructiva. La sugerencia de trabajar en microgrupos para facilitar el debate parte de SN y es asumida por el grupo

SESIÓN: 99	FECHA: 15/9/2015
------------	------------------

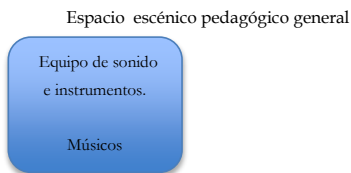
**OBJETIVOS:**

- Poner en marcha los puntos del debate.
- Visionar la sesión de debate los trabajos de improvisación.
- Reforzar la estructura trabajo colaborativo (en equipo).
- Regular la intensidad de las ayudas.

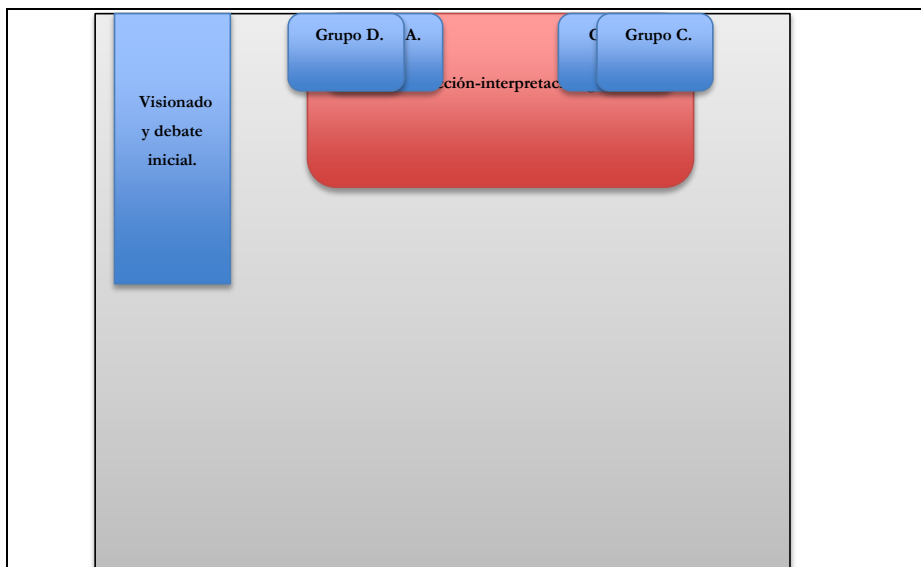
**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 El grupo se muestra motivado y con ganas.  
 Visionamos los videos del trabajo anterior.  
 Los diferentes grupos con sus líderes y asistentes se localizan en sus zonas de trabajo para el análisis y debate.

Se establece las diferentes zonas de trabajo que mantendremos hasta Diciembre.  
 Figura 1. Es quema general de sala.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



**OBSERVACIONES:**

La distribución de la sala está en función de la lección de los grupos. Se busca la gestión autónoma de los grupo reduciendo la intensidad de las ayudas.

SESIÓN: 100

FECHA: 17/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Fijar contenidos. Evaluar.
- Continuar trabajando en microgrupos.
- Visionar el trabajo de grupos.
- Reforzar el trabajo del líder.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se genera un debate sobre la salida que han tenido por la mañana para visitar la comisaría de policía local. Una parte del grupo dice que la comisaria era un lugar triste en el que no se divertieron; otro asegura que fue divertido sobre todo cuando les dejaron subirse en las motos y los coches de patrulla. Recordaron cuando nos visitó la policía nacional con sus dotaciones.

Se comienza la sesión con una reconstrucción gestual de un policía dirigiendo el tráfico.

Se construye sobre la marcha utilizando la visita una IDE con las siguientes premias:

8. Los diferentes grupo A,B,C y D, construirán una pequeña improvisación

435

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

- sobre una actividad-funciones que realiza la policía.
9. Los trabajos estarán desarrollados con la dinámica de “*mi pequeña compañía*”.
  10. Genero pantomima o mimo.
  11. Tiempo dos minutos.
  12. Esquema principio desarrollo-fin.
  13. Libertad de recursos( siempre que tenga sentido).
  14. El sonido estará a cargo del equipo de percusión.

Se trabajará en el espacio diseñado en la sesión anterior

**OBSERVACIONES:**

El grupo se muestra implicado en la dinámica. Se insiste a los asistentes que minimicen la intensidad de la ayudas, buscar la máxima autonomía delegando la gestión del grupo a los líderes.

SESIÓN: 101	FECHA: 22/9/2015
-------------	------------------

**OBJETIVOS:**

- Fijar contenidos.
- Retomar las dinámicas de la IDE policía.
- Debate.
- Reforzar las herramientas y recursos para los líderes.(directores).

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 Se retoma la IDE que se programó la sesión anterior.  
 Se concluye el tiempo del debate sobre los videos de trabajo. Se debatirá sobre los trabajos realizados en sala a partir de ahora para mejorar las acciones.  
 Cada trabajo se grabará para que luego ser utilizado como recurso de trabajo para el debate del grupo y la mejora de la acción-interpretación.  
 Se recuerda las líneas generales de la IDE.  
 Cada grupo se retira a sus zonas de trabajo y se comienza a construir las historias:

5. Selección de la acción a realizar por la policía.

436

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

6. Reparto de roles.
7. Elección del genero y ritmo (equipo e percusión).
8. Selección de los recursos escénicos: organización del espacio.

Se establece el orden de actuación:

- Primero grupo B.
- Segundo grupo C.
- Tercero grupo D.
- Cuarto grupo A.

**OBSERVACIONES:**

La gestión interna de los grupos corresponde a los líderes que adoptan por consenso el rol de *Director. Ayudante de dirección...etc.*

SESIÓN: 102

FECHA: 24/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar-fijar contenidos.
- Definir las líneas generales en las que se desarrollará la competición de IL. Bases de la competición.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se acuerda realizar el la IDE de la policía para la competición.

Se selecciona a los miembros del jurado. Se acuerda que sean los líderes de los diferentes grupos y sus asistentes.

Improvisaciones libres partiendo del espacio, ritmos recursos.

El sujeto elige los materiales con los que trabajara, establecerá el tema, estilo-género, ritmos o temas musicales ...etc.

Tiene que poseer estructura inicio-desarrollo-fin.

Se sigue trabajando sobre la línea acordada para IDE, policía.

437

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Al no dar tiempo para l que los grupos desarrollen sus trabajos se establece el orden en el que se actuará y las fechas.

Se establece par cada grupo una sesión entera para que haya tiempo de preparar, desarrollar, debatir, mejorar- repetir y ser evaluados.

Los resultados se darán a conocer el día 20/10/017.

5. Sesión del día 6 de octubre, grupo B.
6. Sesión del día 8 de octubre, grupo C.
7. Sesión del día 13 de octubre, grupo D.
8. Sesión del día 15 de octubre, grupo A.

Sesión dedicada a los resultados. 20 de Octubre gala de premios IDE. 2015.

**OBSERVACIONES:**

El grupo esta altamente incentivado por la gala de premios.

Los niveles de autonomía del los grupos a aumentado significativamente reforzándose las acciones y los resultados de los grupos en términos de construcción de productos IDE.

SESIÓN: 103

FECHA: 29/9/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar contenidos.
- Reforzar las dinámicas encaminadas a la gestión del liderazgo no autoritario (rol director).
- Reforzar las estrategias para la gestión eficaz de las tareas: Responsabilidad.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Hoy han tenido que venir a recoger a Felipe ya que se ha puesto malo. El grupo está preocupado por lo aparatoso del estado en el que se fue .....

Se reconduce las narrativas. Se explica los problemas que puede ocasionar comer alimentos en mal estado.

Se decide realizar improvisaciones sobre la situación vivida en sal de permanencia con Felipe y las emociones y sentimientos que se vivieron.

Se piden voluntarios y se montan pequeños grupos. En el grupo de Alejandra se integran J., JJ. NA, asistentes.(facultad de educación y trabajo social) En el

438

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

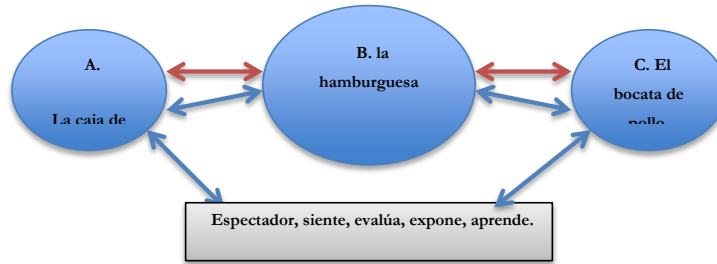
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

de Claudia, JM, SN y JS, asistentes(facultad de educación, UNED y psicología)



**OBSERVACIONES:**

Nos informa la directora que Felipe esta bien y que el motivo de su baja era una gastritis, que ya estaba bajo control. Se propone como consigna la identificación de las situaciones de peligro mediante las emociones: asco-temor. Todo en clave de humor.

SESIÓN: 104	FECHA: 6/10/2015
-------------	------------------

**OBJETIVOS:**

- Proporcionar los materiales necesarios para la gestión de las IDEs.
- Fijar las estructuras del trabajo corporal del mimo, silencio como recurso expresivo.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo negociación.  
 Se recogen y se resuelven las dudas sobre la IDE.  
 Se realiza un calentamiento expresivo general: caminamos por la sala en silencio parando en determinadas zonas de la sala para construir una acción expresiva libre (me transformo en...)-mantenemos-estatismo-control-rompemos lentamente-espirmos.

IDE GRUPO B (compañía la cántara de leche) se retira a su zona de trabajo-preparación-ensayo.  
 El resto de los grupo y el equipo de músicos ocupan sus respectivas zonas de trabajo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Cada colectivo realiza las secuencias del trabajo diseñados para las diferentes IDE.

IDE Grupo B. La compañía la cantara de leche pone en escena la IDE (Obra). "EL ladón de sombreros. Un sujeto en la comisaría de policía le roba el sombrero a un anciano que estaba allí, para denunciar la desaparición de su burra Leocadia. En clave de comedia.

La IDE del la compañía "la cántara de leche". se desarrolla cumpliendo las premisas desarrolladas para la gestión de la dinámica. Los espectadores ríen con cada secuencia de humor. Los roles-personajes-acción ...

Tenemos que serrar sesión y no demos debatir el trabajo que lo posponemos para la sesión próxima .

Recordamos y fijamos contenidos de los momentos más destacados de la sesión y la IDE.

**OBSERVACIONES:**

Los chicos del grupo han trabajado claridad. La coordinación del grupo ha sido correcta. La necesidad de ayuda ha sido mínima solo en el momento del inicio de la acción.

SESIÓN: 105

FECHA: 8/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Evaluar sesión anterior la IDE del grupo " la cántara de leche".
- Proporcionar las herramientas y recursos necesarios para la IDE del Grupo C.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se realiza un pequeño debate sobre la IDE del grupo de la Cántara de leche. Les gustó mucho pero les faltó más acción. El personaje que más gusto fue el del viejo y la mula.

IDE Del GRUPO C. La compañía "la caja de sorpresas" pone en escena el rescate de una anciana cargada con la compra que se queda atascada en la puerta del ascensor. Una vecina también anciana y medio sorda intenta llamar

440

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

a la policía que no la entiende bien y mandan a los de la protectora de animales que llegan rápidamente con la sorpresa de las señoras para recoger al pequeño perrito de la vecina Carmela y se los llevan. Dejando a la viejita María Rafaela y si vecina Carmela completamente perplejas.

La IDE. Se desarrolla con gran ritmo, cumpliendo las normas establecidas. Se desarrolla en clave de humor –Comedia en la que se inventa el lenguaje que aumenta el incentivo de la risa...

se pospone el debate para la sesión próxima.

Despedida y fijación de los contenidos y experiencias vividas

Despedida. Fijación de contenidos y eventos más destacados de la sesión .

**OBSERVACIONES:**

Es importante señalar que la intensidad de la ayudas en el grupo C, han sido puntuales y con respecto a FA ya que se convirtió en espectador abandonando su rol de rescatador...ya que la risa le podía. Lo que provocó en el público mayor impacto ya que pensaron que era el papel que tenía que realizar.

SESIÓN: 106

FECHA: 13/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Evaluación sesión anterior la IDE de la compañía “La caja de sorpresas”.
- Proporcionar los recursos y herramientas necesarias para la ejecución de la IDE del grupo D.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se debate sobre la actuación del grupo. Se repasa la escenas más destacadas y los contenidos del montaje. Al grupo del gusto mucho el personaje de FA rescatador ya que todavía no entendían que es que se había convertido en espectador de su propio montaje abandonando el personaje que tenía que interpretar.

IDE. GRUPO D. La compañía “el candil de cristal” pone en escena la IDE el

441

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

niño del parque. Una pareja de abuelos lleva al parque a sus nietos Felipe y Mariquita. Estando en el parque Felipe se despista del grupo se sube a un árbol para rescatar al gato de su amiga Carlota que también estaba en el parque. Llamaron a la policía y los del 091 les mandan a los bomberos... Claudio "bermudas cortas" y Raquel "la coleta al viento" que se encontraban en el parque intentan ayudar (clave de clown) y la lían de lo lindo quedando todos atrapados en el árbol (dos mesas unidas hacen de árbol). Cuando llegan los bomberos... llegan hasta la mesa (árbol) y también quedan atrapados... Lo que despierta la curiosidad y el suspense ya que una de las asistentes hace de narradora...y crea el suspense... "lograrán bajar del árbol los personajes.....congelado y fin...

Despedida. Fijación de contenidos y eventos más destacados de la sesión.

**OBSERVACIONES:**

El trabajo de los miembros de la compañía el candil de cristal necesitó más ayudas sus compañeros. Pero la IDE se mantuvo dentro de las premisas y normas establecida en "las bases" de la competición.

SESIÓN: 107	FECHA: 15/10/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Evaluación de la sesión anterior. La IDE del grupo "La caja de sorpresas".
- Proporcionar los recursos y herramientas necesarios para el desarrollo de la IDE del grupo A.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 Se realiza el debate sobre la IDE del grupo "la caja de sorpresas".  
 Se plantea la posibilidad de volverlo a representar, si nos da tiempo antes del día de la entrega de premios.  
 Se integra en las sesiones Felipe después de su gastritis.

442

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

IDE GRUPO A. La compañía de pantomima y mimo “ el sombrero de copa” pone en escena la IDE el ladrón de gatos. Antonio denuncia la desaparición de su gata ROMI que desaparece el viernes por la noche del jardín de su casa. La policía Bernabé, Claudia Ramos y la detective Catalina Díaz pistola rápida, exploran la zona y descubren la pista de ROMI con el detector de gatos DG/T23-53 un robot llamado cabo Gumersindo que le fallan las baterías y acaba perdido en los jardines de la urbanización, situación que provoca que los agentes de la ley se confundan y como la gata de la vecina se parece a ROMI la confundan con ella y detengan a la señora Cabrera del monte pelado como culpable.

Se desarrolla la trama en tiempo y forma.

Se pospone el debate porque no hay tiempo.

Despedida y fijación de los contenidos y de los momentos más interesantes de la sesión.

**OBSERVACIONES:**

Un trabajo interesante por la cantidad de personajes y el rol del robot que provocó mucha risa por su torpeza. La gestualidad del grupo favoreció que los espectadores entendieran fácilmente la narrativa de la acción.

Las ayudas son puntuales favoreciendo la gestión prácticamente autónoma de la historia de la compañía el sombrero de copa.

SESIÓN: 108	FECHA: 20/10/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Trabajar las primeras fases del MBP.
- Recogida de interés. Qué quieren hacer: una obra de teatro convencional (explicación-ejemplos) o un corto de video-cine (explicación-ejemplos)

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se debate y se nombra al jurado. Cinco miembros y una asistente.

443

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Se proyectan los videos de las cuatro IDE.

GALA GRAN PREMIO mejor compañía IDE 2015.

Se prepara el espacio para la entrega de premios y para lo cual se deja el salón de actos como tal.

Se eligen dos presentadores. Se retira el jurado para deliberar y cuando ya tienen los premios comienza la gala.

Los presentadores presentan la gala tipo óscar... se improvisa una especie de alfombra roja por la que pasarán los actores galardonados hasta el escenario donde recogerán su premios.

10. Mejor actor, mejor segundo actor, mejor tercer actor.

11. Mejor actriz, mejor actriz secundaria, mejor tercera actriz.

12. Mejor montaje e historia.

13. Mejor segunda historia, mejor tercera historia, mejor cuarta historia.

14. Mejor director, asistente.

15. Mejor decorado y efectos espaciales, música y percusión.

16. Mejor utilización de los recursos para la compañía.....

17. Mejor compañía.

18. L a más risas

Despedida y fijación de los contenidos y de los momentos de más interés y divertidos.

**OBSERVACIONES:**

La sesión de premio se pospone para la próxima sesión por no tener tiempo.

El grupo se muestra motivado y el clima intragrupo es muy bueno.

SESIÓN: 109

FECHA: 22/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Terminar la gala de los premios mejor IDE 2015.
- Reforzar los contenidos del trabajo en equipo

**DESCRIPCIÓN:**

444

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**GALA GRAN PREMIO MEJOR COMPAÑÍA DE IDE 2015.**

Se realiza la entrega de premios.

- El jurado decide dar el primer premio a la mejor interprete a FA por su papel de rescatador de animales en el montaje de la señora del ascensor.
- Segundo premio de interpretación para el robot policía DG/T23-53.
- Mejor actriz a SM por su papel en el montaje La señora del ascensor.
- Mejor actriz secundaria a PM por su papel en el montaje el ladón de gatos. La detective Catalina Díaz pistola rápida.
- Mejor compañía el candil de cristal.
- Mejor segunda historia a “ la cántara de leche” por su historia del ladón de sombrero y la mula Leocadia.
- La IDE que provoco más risa La compañía el candil de cristal.

Despedida, fijación de los contenido y de las experiencias más significativas.  
Se plantea la posibilidad de visionar todas las IDE ya que no hemos tenido tiempo. Se programa las sesiones de visionado los días 3, 5 y 10 de Noviembre.  
Intentaremos que se transforme en un concurso de cortos.

SESIÓN: 110

FECHA: 27/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Elaboración de material para la fiesta de Halloween.
- Reforzar las estrategias de trabajo colaborativo.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se retoma el tema del visionado de las IDE.

Lo trasformamos en un concurso de cortos con jurado el cual tendrá que elegir:

445

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

4. Mejor corto sobre IDE.
5. mejor compañía entre las cuatro (*la cántara de leche, La caja de sorpresas, el candil de cristal, el sombrero de copa*).
6. Historia mejor contada y que más risa provoca.

Preparación del material para Halloween.

Se proporcionan los recursos y materiales y los diferentes grupos se ponen a trabajar en sus respectivas zonas.

**OBSERVACIONES:**

La idea de concursar de nuevo les motiva muchísimo. Los grupos están empastados y gestionan sus diferencias interna con habilidad y eficacia. Observo que las competencias sociales tanto en los líderes como en los grupos ha experimentado un incremento en términos d asertividad.

SESIÓN: 111

FECHA: 29/10/2015

**OBJETIVOS:**

- Contenidos: de dónde procede el Halloween y que se celebra.
- Terminar los materiales para Halloween.
- Selección de los temas, estilos, géneros para el desarrollo de pequeños FPP.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se de presenta al grupo los materiales que han seleccionados(máscaras, telas, maquillaje, y un enorme muñeco calavera llamado pepe al que se le encienden los ojos).

446

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Se decide realizar un enorme gusano de tela negra que moveremos todos y que estará encabezado por el esqueleto "Pepe" que se moverá y bailará al ritmo de los diferentes estilos que los miembros del equipo de percusión interpreten. El equipo de percusión trabajará delante del gusano de Pepe con sus instrumentos de percusión como los miembros de una batucada.

Se dividen los grupos y se plantean las premisa para el FPP.

6. En la zona de trabajo central los grupos o compañías (se mantiene el nombre de los grupos: *la cántara de leche, el sombrero de copa, el candil de cristal y la caja de sorpresas.*
7. Tendrán que realizar un Producto con todos los recursos que tienen y han elegido más las cajas de disfraces.
8. Tiempo 2'.
9. Música de terror.....efectos especiales y seleccionar bandas sonoras de películas. Se presentan dos el exorcista y Constantin.
10. Se trabajará sobre la siguientes premisas: la música indica entrada y acción de zona de trabajo, la acción durara dos minutos y terminará cuando pare la música o los efectos seleccionados, se congelara y se saldrá de la zona acción por el lado contrario.



**OBSERVACIONES:**

Comprobamos que el muñeco pepe, provoca cierto temor en algunos chicos. Creo que es por su tamaño natural y porque es un esqueleto con su capucha, y ropajes rotos que provocan o evoca imágenes de películas y atavismos culturales. Es un estímulo-disparador para las emociones primarias miedo, escape, rechazo.

SESIÓN: 112

FECHA: 3/11/2015

**OBJETIVOS:**

- Estructurar y repartir roles en el equipo de percusión.
- Visionar video de IDE grupo B, C.
- Trabajar material e ideas Halloween.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se prepara la sala para la competición de cortos.

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Se recuerdan las pautas para la selección de la mejor IDE.  
Se decide que no abra jurado. Votaremos todos a mano alzada, con escala 4 votos siendo 1 el menor y 4 el mayor. De esta manera podrán votar todos.

Realizara el recuento MS y SA y FL, GL (asistentes).

Sólo tenemos tiempo de visionar el primer corto. La IDE del grupo *la cántara de leche*.

Despedida. Fijación de los contenidos, conceptos y de los momentos más importante de la sesión.

Se establece que antes de la proyección dela IDE su director realice una pequeña introducción a modo de presentación: de dónde salió la idea, por qué, que es lo más difícil y los más fácil de trabajar....etc. Un minuto.

#### OBSERVACIONE

La estructura de competición es un gran incentivo para los grupos . Observo una enorme interacción entre los miembros de los grupos y entre grupos. Debaten comparten idea, se les observa motivados e implicado

SESIÓN: 113

FECHA: 5/11/2015

#### OBJETIVOS:

- Reforzar las herramientas del trabajo en equipo.
- Reforzar la gestión autónoma de los dinámicas grupales.
- Retomar los contenidos de las diferentes IDE y fijarlos.

#### DESCRIPCIÓN:

448

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se establece la posibilidad de dedicar una sesión por corto para de esta manera poder trabajar mejor en sus contenido.

Se presenta el corto del grupo C "la caja de sorpresas"

*Presentación de su directora MML.*

La sesión se transforma en un entrenamiento en actividad virtualizada de una sesión de cine.

Se prepara el espacio y escenario con la pantalla. Seguimos estructura de sesiones anteriores.

4. Recogida de invitaciones (tarjeta con el nombre del participante compañía y rol).
5. Acomodador(asistentes)
6. El grupo que presenta su video en primeros asientos.

Marcamos comienzo con timbre.

Debate.

Despedida y fijación de los contenidos y experiencias más significativas.

#### OBSERVACIONES

Los grupos defienden sus trabajos con claridad y seguridad. M-El directora de la compañía se mantiene concentrada y sabe explicar el trabajo de su grupo. Se observa un avance importante en la formas y contenidos de su discurso así como la relación con sus compañeros.

SESIÓN: 114

FECHA: 10/11/2015

#### OBJETIVOS:

- Reforzar las dinámica y herramientas del trabajo en equipo.
- Debate y entrega de premios en clave concurso de cortos.

#### DESCRIPCIÓN:

449

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.

De prepara el espacio general en función del trabajo según esquema utilizado en sesiones anteriores.

El director del grupo el "candil de cristal", presenta su IDE.

Se debate sobre el montaje centrándose principalmente en la capacidad que los protagonistas por separado en la ejecución e sus respectivos personajes tenían para provocar la risa. La naturalidad con la que ejecutaban las acciones aunque mínimas, ejercían en el espectador un impacto importante captando su atención y provocando la alegría y bienestar.

Se tiene que cortar el debate porque nos hemos pasado del tiempo y esperan lo del transporte.

Despedida. Fijación de la ideas y contenidos más importantes así como de las experiencias y anécdotas más relevantes.

**OBSERVACIONES:**

SR, que es el director de la compañía se muestra orgulloso de su equipo explicando las dificultades a las que se ha tenido que enfrentarse y la ayuda que la asistenta JS a prestado al grupo. M-De que pertenece al equipo se muestra satisfecha de su trabajo. Mostrándose extrovertida y clara en su exposición.

SESIÓN: 115

FECHA: 12/11/2015

**OBJETIVOS:**

- Trabajar las normas de la dinámica.
- Fijar contenidos y mejorar las estrategias para el debate.

**DESCRIPCIÓN:**

450

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se recuerda la estructura y fases de la sesión de visionado de las IDE.

Preparación de la sala según esquema anterior.  
Presentación del corto por parte de sus directores SN MM.

IDE " *sombrero de copa*".

Se debate sobre los personajes principales de la acción, escenografía muy creativa y la caracterización del robot....personaje que más ha destacado del montaje.

El debate y la defensa que de la IDE realiza el grupo se anima y volvemos a pasarnos del tiempo

OBSERVACIONES:

No hemos querido cortar el debate porque es la primera vez que se entabla una discusión centrada en los trabajos que se están viendo y los recursos, materiales, técnicas etc, que se están utilizando. Sobre todo destaca la defensa del trabajo que realizan los miembros del grupo del sombrero de copa.

SESIÓN: 116

FECHA: 17/11/2015

OBJETIVOS:

- Organizar la entrega de premios de los cortos.
- Trabajo en la línea de ABP para 2016. FPP.

DESCRIPCIÓN:

451

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

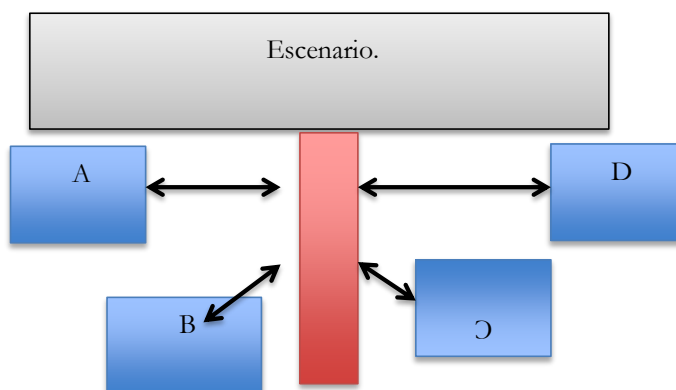
30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Bienvenida. Testeo. Negociación.  
 Se recuerdan la normas para la recogida de votos. Todos decidimos con nuestro voto. Todos decidimos.  
 Recuento de los votos quién y de que manera se contabilizan. 1 al 4.

I gala de premios a la mejor IDE 2015.  
 Se prepara el espacio manteniendo los asientos y haciendo uso del escenario adaptándolo para el evento Pantalla. Colocación de la alfombra roja en la escalera de acceso al escenario, micrófono, sonido, iluminación de escena.  
 Los equipos se colocan en bloques de asientos separados para mejor identificación de las compañías:



**OBSERVACIONES:**  
 La sesión transcurre según los objetivos previstos las ayudas son mínimas y los grupos se autogestionan con normalidad.

SESIÓN: 117	FECHA: 19/11/2015
-------------	-------------------

- OBJETIVOS:**
- Evaluar y fijar contenidos.
  - Terminar la gala de las IDE.
  - Mantener estructura del día 17/11/2015.
  - Ampliar los conceptos de voto y participación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

--

**DESCRIPCIÓN:**  
Bienvenida. Testeo. Negociación.  
Se recuerdan las normas de la votación, orden y valor de los votos.  
Se proyecta un pequeño fragmento de cada una de las IDEs, para que los chicos tengan una idea clara de cada uno de ellos. La votación se realiza luego de visionar el extracto.  
La votación se realiza con el siguiente orden:  
5. *Compañía el sombrero de copa.*  
6. *La cántara de leche.*  
7. *Candil de cristal.*  
8. *La caja de sorpresas.*

Mejor corto IDE. El niño del parque del grupo *el candil de cristal*. Por lo creativo de la historia y por la escenografía (mesa como árbol).  
Mejor compañía. empate entre *el sombrero de copa* y *la cantara de leche*.  
Historia mejor contada. *la caja de sorpresas*.  
Nos alargamos en el tiempo.  
Despedida fijación de los contenidos trabajados (debate, exposición, decisión grupo, evaluación, expresión...etc.)

**OBSERVACIONES:**  
La sesión transcurre en un clima de orden, alegría y motivación. Se respetan los roles y la participación es absoluta.

SESIÓN: 118	FECHA: 24/11/2015
-------------	-------------------

**OBJETIVOS:**

- Evaluación y fijación de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.
- Trabajar con los objetos como sujetos de la acción

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

- FPP sobre los objetos que se transforman.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se entabla un pequeño debate sobre la importancia de aceptar los resultados de las votaciones y que realmente todos han ganado, porque cada grupo obtuvo un premio por su trabajo. Lo innecesario de desempatar, ya que se tendría tiempo y forma para hacerlo con otros trabajos.

Se presenta la nueva dinámica:

8. Elegiremos un objeto (silla, mesa, tubos de cartón 1m, chaqueta y sombrero).
9. Se trabajará una historia de 1 minuto.
10. Esquema principio -desarrollo-fin.
11. Libre elección de la técnica, género o estilo.
12. Selección de los recursos de apoyo libre (música, percusión, máscaras).
13. Tres zonas de trabajo. Calma-reflexión-acción, interpretación-calma-reflexión.
14. Se organizarán nuevos grupos, se elegirán nuevos directores, asistentes...etc.

**OBSERVACIONES:**

Con el objetivo de movilidad de los miembros de los grupos y que todos puedan trabajar con todos se establece el punto 7. El grupo no se opone en ningún momento, observo una implicación y motivación nueva. Se toman el ejercicio como un nuevo reto, mirándose interesados, debatiendo sobre el ejercicio.

SESIÓN: 119

FECHA: 3/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Recordar y fijar los contenidos de los trabajos FPP.
- Recordar y fijar normas. Negociación y selección u constitución de los

454

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

nuevos grupos.

**DESCRIPCIÓN:**

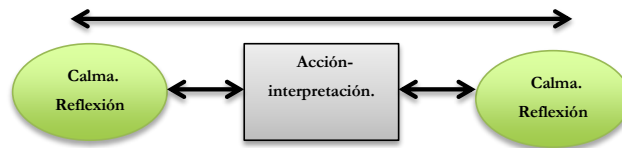
Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se recuerdan las líneas del trabajo y se construyen los grupos.

Cuatro grupos de trabajo: no se utilizaran los nombres de las compañías. Se trabajara con números: grupo 1, 2, 3, 4.

Los grupos eligen sus zonas de trabajo manteniendo esquema diseñado 15/09/015 para el trabajo de los grupos.

La premisa para los asistentes es evitar lo más posible el grado y la intensidad de los apoyos. Búsqueda de la máxima autonomía en la construcción del producto.



Se mantiene formato escénico de 29/10/ 01

Despedida. Fijación de los contenidos. Reafirmación de vínculos. Definición de la tarea (buscar ideas para el grupo por parte de los líderes-director.)

**OBSERVACIONES:**

Hemos planteado la dinámica del objeto como sujeto de la acción para el entrenamiento de la abstracción. Hemos trabajado con esta dinámica con anterioridad en ejercicios como, y si.... , como si fuera.....Quiero comprobar la penetración de las técnicas y dinámicas en las hemos estado trabajando y si existen procesos de mejora en las acciones realizadas por H-PE, M-EL, M-DE.

SESIÓN: 120

FECHA: 10/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Fijación de contenidos y líneas generales del proceso de construcción de un producto.
- Recoger y negociar las acciones-idea-objetos con los que trabaja.
- Organizar los grupos.

455

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



- Fijar intensidad y sentido de los apoyos.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se distribuyen los grupos y cada asistente recoge las ideas, se busca el consenso del grupo y se comienza el trabajo.

Se seleccionan los objetos, materiales.

Trabajo de construcción de la acción FPP. Esquema I-D-F.

Orden de actuación: de forma voluntaria.

Orden de salida:

5. Grupo 3.
6. Grupo 1.
7. Grupo 2.
8. Grupo 4.

Cada grupo tendrá que, evaluar y explicar su trabajo. Se visionará los pequeños videos para que tengan elementos de partida. Verse y ver a los demás.

Se fomenta el debate sobre las ideas, temas, estilos y contenidos. Se procura que las participaciones estén centradas en los contenidos centrales de los Productos expuestos:

- Cuáles han sido los procesos que se han puesto en marcha para la selección de los temas.
- Cuáles han sido los recursos utilizados para la selección de los estilos.
- Qué recursos han utilizado para la construcción de los productos.
- Cuáles ha sido las aportaciones y quién las ha aportado. Se valora la aportación de cada participante por muy pequeña o insignificante que parezca.

**OBSERVACIONES:**

Adaptará progresivamente en las sesiones de los próximos meses observaré cómo procesan, asientan y fijan en el entramado general de aprendizaje las dinámicas y herramientas aportadas por los trabajo en IDE, FPP.

SESIÓN: 121-122

FECHA: 15/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Preparación de los temas a interpretar por el grupo de percusión y los alumnos del conservatorio.

456

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

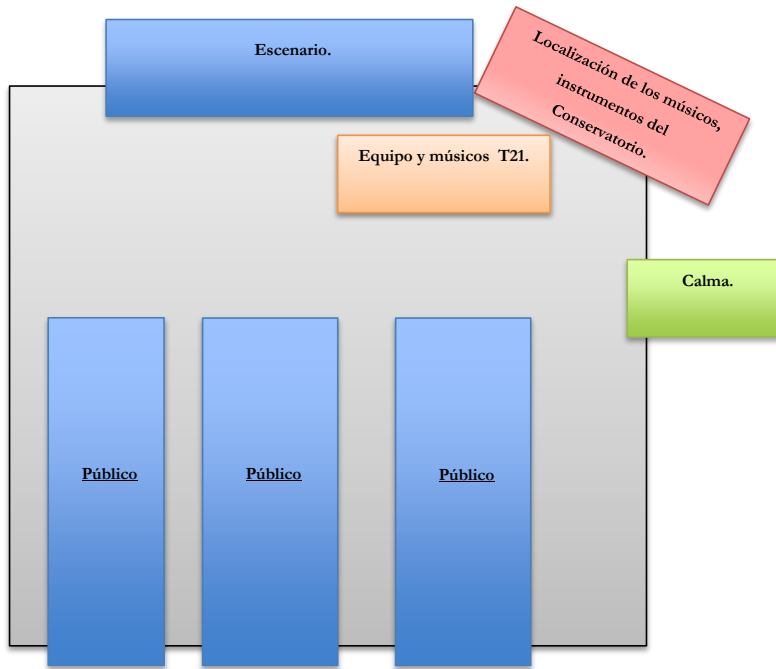
- Preparación fiesta Navidad y programación para 2016.

**DESCRIPCIÓN:**

Bienvenida. Testeo. Negociación .

Se distribuyen los grupos en función de los roles y tareas que realizarán en la fiesta-concierto de navidad.

Se organiza el espacio general en función de los trabajos a realizar. Localización de los instrumentos, equipos de sonido, zonas de acción y trabajo del grupo de baile, entradas y salidas de las zonas de acción, localización del los espectadores.



SESIÓN: 123

FECHA: 22/12/2015

**OBJETIVOS:**

- Preparar la infraestructura para el concierto.
- Repasar con los chicos la agenda del día.

457

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

DESCRIPCIÓN

Fiesta de navidad. Participación en el concierto de navidad del grupo de percusión con alumnos del conservatorio de música.  
La motivación en el grupo es absoluta.  
Procuramos enfocar la fiesta como si fuera una sesión más para evitar los estados innecesarios de ansiedad.  
La llegada de los músicos del conservatorio de la especialidad de percusión es un acontecimiento social rico, eficaz para el entrenamiento de los recursos y herramientas trabajados en habilidades sociales, trabajo colaborativo, responsabilidad para asumir las tareas.  
La asistencia de los familiares, trabajadores del centro, de otras asociaciones y de técnicos exteriores es enorme. Se tienen que habilitar zonas anexas a la sala de actos para poder albergar al público.  
Se activa el protocolo de seguridad para la realización de evento público.  
La fiesta comienza con la interpretación de varios temas musicales por la orquesta infantil y adulta del conservatorio.  
La interpretación de nuestros chicos en acción conjunta con los músicos del conservatorio-especialidad percusión- interpretando diferentes temas y estilos.  
Acompaña al grupo el cuerpo de baile de T21.  
Improvisaciones libres partiendo de un ritmo dado....baile libre.

Temas musicales conocidos interpretados por los alumnos de canto.  
Entrega de regalos y premios. Llegada de Papa Noel.

Se solicita que el grupo de Teatro pedagógico de T21 Baile-percusión-interpretación vuelva a trabajar. Los chicos ocupan sus sitios, retoman sus instrumentos y la interpretación de los temas y estilos se improvisan sobre la marcha. El público se anima y baila la batucada y salsa con los chicos.  
El evento comienza a las 16:30 y termina a las 21:30pm

OBSERVACIONES:

La despedida esta cargada de afecto y emoción como siempre. Siempre es una experiencia gratificante ver la motivación de los chico...y la satisfacción y orgullo en los rostros de los padres, educadores equipo, amigos y familia.

SESIÓN: 124.1

FECHA: 12/1/2016

458

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**OBJETIVOS:**

A partir de la sesión 124.1 Que corresponde al mes de enero se trabajarán en este formato. Cada mes estará identificado con el número de sesión general más el numero que indica al mes al que corresponde. Así, la sesión 124.1 corresponde al mes de enero, 125.2 febrero, 126.3 marzo, 127.4 abril, 128.5 mayo y 129.6 junio.

- Evaluar estado postvacacional.
- Desarrollar dinámicas IDE, FPP para potenciar la gestión eficaz del ABP.

**DESCRIPCIÓN**

Bienvenida. Testeo. Negociación.

Se presentan los contenidos, objetivos y dinámicas en las que se trabajará en el próximo semestre.

Se presentan las posibles líneas de trabajo del proyecto de junio. Se dan alternativas: obra de teatro convencional, o rodaje de corto. Se establece las opciones como punto de partida. ya que hay tiempo para tomar la decisión.

Se establece como tarea a largo lazo.

Trabajos realizados durante el mes de enero:

- Visualización, debate y fijación del producto concierto desarrollado en la fiesta de Navidad.
- Recordatorio y reconstrucción de determinados ejercicios festival y competición de cortos e IDE de los diferentes grupos-compañías.
- Evaluación de estado mediante improvisaciones dirigidas por eventos.
- Desarrollo de IL. IDE. FPP.
- Construcción de circuitos de entrenamiento multicompetencial enfocados a la elaboración de proyecto

**OBSERVACIONES:**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

SESIÓN: 125.2

FECHA: 4/2/2016

OBJETIVOS:

- Sardina de la inclusión.
- Trabajo en la calle..
- Exposición.

DESCRIPCIÓN:

Se trabajan técnicas de trabajo en la calle (pasacalles, batucadas, conciertos). Se construyen espacios virtuales para el trabajo. Se construyen con las sillas y mesas obstáculos que el grupo tiene que ir sorteando sin dejar de trabajar. Se reconstruyen situaciones que se pueden presentar: que algún miembro del grupo se pierda entre la gente (búsqueda inmediata de los servicios de seguridad que estarán fácilmente identificados con sus brazaletes rojos).

Monográfico percusión corporal el cuerpo que expresa a través del sonido-movimiento.

Sardina de la inclusión concierto en exclusiva.  
Hay numerosas imágenes en la red sobre el evento.

OBSERVACIONES:

El grupo de T21, cierra el evento de la sardina de la inclusión III. Realzan un concierto junto al grupo de jazz catre band. Animar la fiesta final. El éxito es absoluto, la independencia con la que trabajan todos los miembros del grupo es absoluta, no hacen falta apoyos.

El reconocimiento de los diferentes profesionales, grupos y organizadores se centra en reconocer la calidad de las interpretaciones, la gestión de la energía

460

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

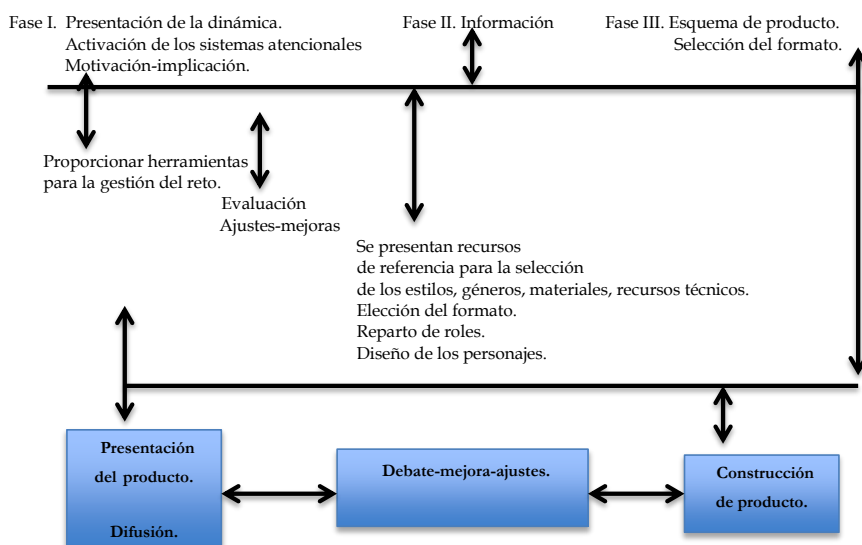
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar adaptación de la metodología de ABP a la intervención de TP .
- Elaborar listado de actividades para favorecer el trabajo ABP.
- Adaptación de las dinámicas y objetivos a las posibilidades y niveles competenciales de los participantes.
- Que todos tengan posibilidad de estar-participar, aportar, construir.

**DESCRIPCIÓN:**

Mapa esquema sobre la adaptación del ABP al grupo de SD. T21.



**OBSERVACIONES:**

Se presentan a los asistentes de sala y a los participantes las pautas para el trabajo en la gestión, elaboración desarrollo y construcción de los proyectos. El grupo muestra un alto grado de implicación. Realizo una evaluación mediante de una IDE en zona de trabajo definida.

SESIÓN: 127.4.	FECHA: 5/4/2016
----------------	-----------------

**OBJETIVOS:**

- Desarrollar las bases del trabajo fin de curso ABP.
- Fomentar la autonomía y la gestión autónoma de los montajes.
- Definir el papel de las/los asistentes/as, tipo de ayudas, intensidad, duración, frecuencia...etc. Objetivo prioritario "máxima autonomía en las fases del proceso de construcción del producto".

**DESCRIPCIÓN:**

9. Durante las primeras cuatro sesiones de trabajo, se presenta las dinámicas para el debate y la selección de los estilos, géneros en los que se basarán los trabajos finales.
10. Se distribuirá el gran grupo en dos grupos diferenciados para que todos puedan trabajar en los montajes.
11. Se seleccionan los líderes de los grupos (directores).
12. Se reparten los roles técnicos que ayudarán a los directores.
13. Cada grupo decidirá y seleccionará las ideas sobre las que trabajarán.
14. Cada trabajo tendrá una duración de 30 minutos. Con formato I-D-F.
15. El reparto de tareas y roles se realizara cuando se decida el soporte del trabajo (obra teatro escena o rodaje corto).
16. En función del soporte se diseñará escenografía.

Recogida y registro de la primeras ideas para los cortos.

Monográfico sobre folklore canario. Baile del vivo, tajaraste, Sirinoque. Se utilizan esquemas de trabajo de sesiones anteriores para el desarrollo de la actividad. los esquemas de zona de trabajo y ejecución se sacan de la sesión 15/09/015. Se utilizan como referente los diferentes videos trabajados con anterioridad.

**OBSERVACIONES:**

Se establecen espacios para el trabajo en determinada competencias y acción expresiva.

Realizamos una evaluación de estado después de la semana santa.

Se refuerzan y fijan los contenidos trabajados hasta el momento.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

SESIÓN: 128.5.

FECHA: 9/5/2016

OBJETIVOS:

- Reforzar y gestionar el liderazgo no autoritario: roles de director/a, asistente de dirección, técnicos (vestuario, maquillaje, sonido...etc)
- Determinar el trabajo, línea y objetivos de los/as asistentes para gestionar las ayudas en intensidad, frecuencia, duración. Apoyar-resolver-evitar el atasco.

DESCRIPCIÓN:

Las primeras sesiones están centradas en la elección de los temas e ideas de los cortos.

Se verifica que definitivamente los dos grupos quieren realizar la grabación de un pequeño producto tipo corto. Que se grave mientras se está preparando la escena, la directora dando las directrices repartiendo los roles y la línea de la escena.

Explicando el guión. La directora hace un papel doble. Por una parte controla y gestiona la acción, por la narra de qué va la historia.

Monográficos sobre ritmos folklóricos., india bollywood.

Monográficos sobre danza africanas y gestualidad primitiva.

Preparación y celebración del día de Canarias siguiendo esquemas de años anteriores y en colaboración con los educadores del centro.

Trabajos realizados:

- Entrenamientos en circuitos multicompetenciales. Formato IDE.
- Construcción de espacio para el rodaje- escenografías.
- Elaboración por parte de las directoras de los grupos (compañías) de las líneas centrales del guión en el que se basarán los cortos.
- Grupo A dirigido por ZN a elegido el genero de "miedo-cómico" para su IDE final.
- Grupo B dirigido por MS a elegido el suspense para su IDE final.

OBSERVACIONES:

Fijamos los tiempos para la realización de las grabaciones con el equipo de *amorarte producciones*. 7/06/016-21/067016-23/06/016.

463

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



SESIÓN: 129.6.

FECHA: 7/6/2016

**OBJETIVOS:**

- Evaluar y ajustar las líneas del trabajo planteadas para el desarrollo de los productos.
- Establecer y ajustar las pautas que determinarán la ayudas.
- Establecer la agenda de las acciones necesarias para la construcción del esqueleto de las IDE. Establecer el orden de las secuencias. Esquema inicio-desarrollo-fin

**DESCRIPCIÓN:**

Se establece la agenda de trabajo y se trabaja en circuitos paralelos con los dos grupos. En sus diferentes zonas de trabajo cada grupo va elaborando el esqueleto de su trabajo.

- Presentación y debate de los temas. Recordar y fijar.
- Reparto de roles y definición de los personajes: proceso de construcción del personajes.
- Establecimiento de los tiempos, conceptos(acción-rodamos...etc) y recursos de la acción.
- Elección y elaboración de las escenografías. Construcción del plató.
- Selección y elaboración si procede de los recursos técnicos (vestuario, maquillaje, efectos especiales, sonido, iluminación, música...).
- Elección del estilo y la línea estética en la que trabajará. Se proporciona referentes visuales y contenidos para analizar y adaptar.
- Se establecen las preguntas que facilitaran la construcción de la trama y personaje/es que facilite la resolución del reto: qué quieren hacer, que personajes requiere la historia, cuál quieres ser, cómo es ese personaje, qué hace y para qué lo hace, cómo viste/en, qué lo/os caracterizan...etc. Evitar los atascos, proporcionar recursos para el desarrollo de la tarea.
- Elaboración por parte de la directora o ayudante de dirección-asistente/a de una diario escrito de las ideas y decisiones tomadas.

**Elementos de la programación:**

9. Se mantiene la estructura general de las sesiones(bienvenida, testeo, negociación, reafirmación de vínculos, estimulación atención-motivación.
10. Se adapta las dinámicas al tiempo de la sesión.
11. Se presenta material de referencia.
12. Se adaptan los contenidos técnicos del trabajo de rodaje al trabajo de IDE de los grupos.
13. Se generan vínculos de unión entre los trabajos en circuitos de improvisación u el trabajo del proyecto.

464

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

14. Se proporciona a los grupos los recursos y materiales que demandan.
15. Se definen las líneas de la participación de los asistentes en sala en los términos señalados (intensidad de los apoyos, frecuencia, duración).
16. Se establece un pequeño casting dentro de los grupos para ajustarse mejor a los personajes construidos.

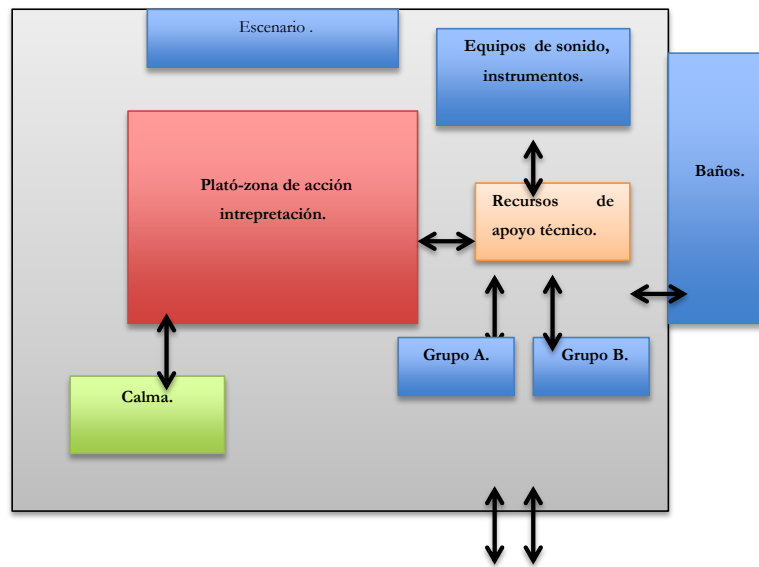
Grabación de los preparativos del grupo A. 7/06/016.

Grabación de los preparativos del grupo B. 21/06/016.

Grabación de los montajes IDE y ABP. 23/06/016.

Se construye un pequeño plato en el espacio general para que los grupos desarrollen sus IDE. Proyectos.

Espacio general.



Se respetan las entradas y salidas de la sala.

465

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**8.5 CATÁLOGO DE ACTIVIDADES DE TP-DOWN ADAPTADAS AL  
DESARROLLO COMPETENCIAL PARA PERSONAS  
CON SÍNDROME DE DOWN**

466

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 12. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, tensión - distensión

PROPUESTAS PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 1	
<b>Dimensión Corporal</b>	<b>El cuerpo que se siente</b>
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Tono corporal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnica de tensión-distensión
<b>Descripción</b>	<p>Proponemos como ejercicio para el control consciente del tono corporal la realización de diferentes acciones motrices partiendo de la posición de parada o estática. Se define una zona de trabajo individual donde el participante permanece estático-quieto. Vamos conectando diferentes segmentos corporales mediante la dirección exógena (dinamizador): centremos la atención en nuestros pies, intentemos balancearnos sobre la derecha y la izquierda...comprueben como los músculos del pie y las piernas se mueven para controlar el equilibrio... subimos nuestra atención sobre las rodillas...nuestras caderas...vean como las caderas se balancean y evitan que perdamos nuestra posición...centremos nuestra atención en el abdomen y nuestra espalda y comprobarán como los músculos se activan y desactivan en función de los movimientos que realicemos. Ahora imaginen una fuerza que les tira del pecho hacia la izquierda...volvemos a centro...ahora tira de la espalda justo entre los hombros hacia atrás...volvemos contrarrestando la fuerza al centro...ahora nos tira del hombro derecho...centro...ahora a la izquierda...centro...Realizamos combinaciones de fuerzas. Podemos integrar en las acciones ritmos, sonidos corporales, conteos etc.</p> <p>Para el entrenamiento en un nivel medio y alto de trabajo integramos diferentes situaciones en la que los sujetos practican la tensión y relajación combinada de diferentes segmentos corporales. Utilizaremos el entrenamiento del <i>mimo</i>. Explicamos rol y desarrollamos un ejemplo a modo de referente visual.</p> <p>El <i>mimo</i>, combina la tensión del tren superior y el inferior en diferentes grados. Practicamos la rigidez en contraste con la laxitud en actividades con música y sin música. Combinando ejes corporales y segmentos (derecha izquierda, brazos-piernas), se trabajarán los desplazamientos en el espacio, la interacción con los compañeros y las posiciones altas, medias y bajas. Desarrollaremos combinaciones para proporcionar mayores posibilidades expresivas.</p> <p>Se definirán en el EEP general zonas de acción que están determinadas por las premisas que definen la dinámica.</p> <p>Cada zona estará dotada de recursos que el sujeto tendrá que utilizar para potenciar la acción, dotándola de contenidos visuales complementarios que facilitan la identificación de la acción-interpretación.</p> <p style="text-align: center;"><i>Esquema de un circuito de entrenamiento competencial y evaluación de estado.</i> Espacio Escénico Pedagógico General.</p>

467

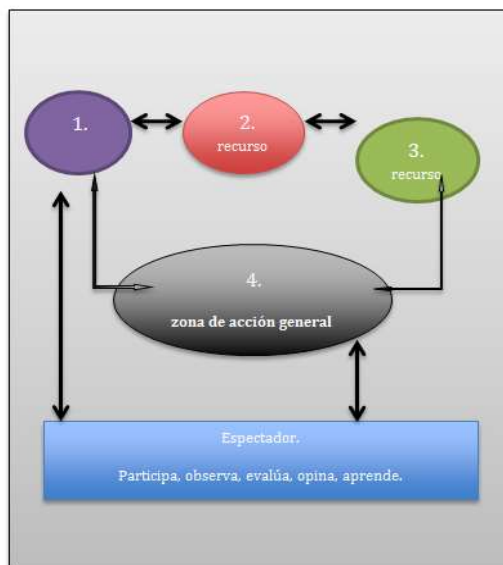
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Figura 1: Delimitaremos en el EEP (espacio escénico pedagógico) zonas específicas con contenido propio en las que los/as participantes tendrán que realizar acciones encaminadas a la práctica de los contenidos expuestos.



Descripción de las acciones y premisas:

1. En la zona 1º los participantes tendrán que representar con el cuerpo acciones de tensión-distensión. Se utilizarán todos las partes del cuerpo incluida la máscara. Se ejecutan ejemplos de referencia. La zona azul no contará con recursos.
2. En la zona roja 2º, se construirán acciones en las que los participantes diseñan y desarrollan el rol asignado por las premisas de apoyo; “ en la zona dos-roja, nos transformaremos en forzudos de circo levantando pesos, cajas, maletas”. Tendremos que utilizar los recursos que hay en las cajas para la transformación. Se presentarán varios temas de apoyo musical de los cuales se tendrá que elegir uno.
3. En la zona 3º verde, se entrenarán las acciones elaboradas, eliminando, mejorando, ajustando. Practicamos la acción.
4. En la zona 4, los/as participantes desarrollarán en un esquema: principio-desarrollo-fin las acciones. Se evitará interferir en las construcciones de la/las acciones limitándonos a proporcionar apoyos específicos para evitar los atascos en proceso de construcción del personaje-acción expresiva y las competencias implicadas.
5. Se enfoca el rol del espectador como un elemento con participación activa en la acción, evaluando, opinando, sugiriendo ideas etc. La zona del espectador se convertirá en un espacio más dentro del circuito general de acciones, en las que los sujetos-participantes se entrenan en la observación, elaboración de opiniones, respuestas y narrativas sobre lo observado.
6. Cada zona de acción será una plataforma directa para la observación, análisis y evaluación de la evolución, comprensión, fijación de contenidos, recuperación y generalización, para el facilitador.

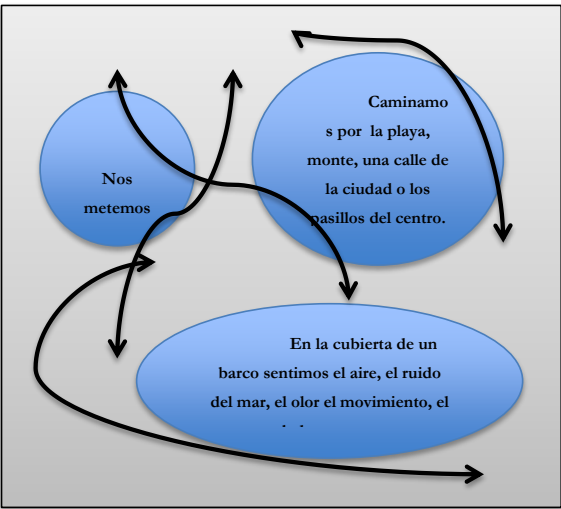
Zonas de acción específicas para el desarrollo de la acción que al tiempo es utilizada por el facilitador para la evaluación de estado.

Tabla 13. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, relajación

PROPUESTAS PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 2	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que se siente
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Tono corporal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Relajación
<b>Descripción</b>	<p>Los sujetos pasan de situaciones de acción dinámica a estados de relajación mediante indicaciones de voz del/a monitor/a el/la cual va narrando con precisión descriptiva y lentitud acontecimientos que evocan estados experienciales de relajación.</p> <p>Por ejemplo partiendo de la negociación y testeo en el cual se obtiene información sobre intereses y necesidades- evitando así describir o construir visualizaciones adversas para los participantes- se dan instrucciones de fácil reconstrucción... Buscamos espacio común(contexto). Por ejemplo: “cerramos los ojos. Nos encontramos sentados en un banco de la plaza...miramos nuestro alrededor y nos sentimos contentos... a nuestra izquierda vemos a nuestros compañeros charlando animados...a nuestra derecha vemos un grupo de palomas que comen migas de panque una niña les lanza desde los brazos de su padre. Todo esta quieto, Tranquilo. El sol de la tarde ilumina la plaza. Estamos relajados, todo nuestro cuerpos esta relajado. Respiro profundamente...al tiempo que expulso el aire siento como mi cuerpo se siente mejor y más relajado(repetimos). Pienso en todo lo que estoy aprendiendo en el taller de teatro pedagógico, me siento satisfecho y capaz de hacer más...Respiro y me siento como nuevo, no hay cansancio...no hay molestias, no hay temores, me siento seguro...respiro y me doy cuenta de que no estoy solo...estoy con mis compañeros...quiero volver a trabajar...miro por última vez la plaza, la fuente, la niña de las palomas a mis compañeros...grabo el momento en mi cerebro...lo guardo para volver cuando lo necesite para estar tranquilo. Me voy alejando despacio para llegar de nuevo a la sala de trabajo. Abro los ojos y se que ya estoy preparado para seguir...(trabajando, volver a las actividades, a casa., etc.).</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 14. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, contacto

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 3	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto que se siente
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Tono corporal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Contacto endógeno/exógeno
<b>Descripción</b>	<p>En las mismas narrativas del dinamizador/ora, estarán integradas narraciones que estimulen la consciencia exploratoria de percepción de funciones vegetativas (sentir los latidos, sonido respiratorio, vida interior y exteriores: discriminación auditiva, sensaciones térmicas por contacto exterior, discriminación olfativa y visuales del mundo que rodea nuestro cuerpo y que determina nuestras acciones.</p> <p>Por ejemplo: partiendo de la posición de estática en un determinado lugar de la sala elegido por el participante. Sentimos todo nuestro cuerpo. Cuando demos la señal de caminar...(indicar)..nos moveremos por la sala atentos a mis indicaciones. No interrumpir ni molestar a los compañeros al movernos. Nos movemos por toda la sala sin seguir a nadie. No movemos a nuestro ritmo. Sentimos nuestro peso en el suelo el sonido de nuestros pasos y el de los compañeros (es importante el silencio)...etc.</p> <p>Nos paramos y progresivamente nos metemos en las zonas virtuales previamente señaladas. El participante elige dónde quiere estar.</p>
<p><b>Figura 2: circuito donde se trabaja de forma simultánea áreas psicomotoras y emocional-afectiva. Según el contexto y la narrativa de la zona específica se dará relevancia a una o varias competencias.</b></p>	 <p>En el espacio general construiremos micro zonas donde recreemos contextos virtuales con un sentido definido para la experimentación.</p>

470

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 15. Descripción de actividades: el cuerpo que se siente, respiración

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 4	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se siente
Núcleo de desarrollo	Tono corporal
ACTIVIDAD TIPO	Respiración: inspiramos construyendo-soltamos rompiendo.
Descripción	<p>Para entrenar en la acción de ventilación consciente realizamos una pequeña introducción conceptual en la que explicamos la importancia de una correcta ventilación-respiración para el funcionamiento de nuestro cuerpo en general y del cerebro en particular. Así construimos dinámicas para la regulación e intercambio de gases, inspirar-expirar.</p> <p>Por ejemplo utilizando los ejercicios diseñados para el trabajo con volúmenes y de simulación de traslado, elevación, suspensión, manipulación de objetos en estática o movimiento.</p>
<p><b>Figura 3:</b> Circuito para el entrenamiento consciente de la respiración en combinación mediada por acciones expresivas corporales de bajo nivel técnico.</p>	<p>Se realizarán variaciones y combinaciones para que los participantes logren experimentar las experiencia de la respiración consciente.</p> <p>Se le signarán a las zonas de acción diferentes entramados expresivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos trasformamos en...</li> <li>• Como sí....</li> <li>• IDE. Con premisas sencillas (cogemos aire y al tiempo nos trasformamos en...pájaros, monos, payasos, equilibristas) al tiempo que desarrollamos nuestro personaje soltamos aire por la boca con control...rápido...lentamente...muy lentamente.</li> </ul>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



Tabla 16. Descripción de actividades: esquema corporal

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 5	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se siente
Núcleo de desarrollo	Esquema corporal
ACTIVIDAD TIPO	Técnicas de creación de estilo personal
Descripción	Mediante las improvisaciones libres o con premisas definidas los participantes se entrenan y desarrollan acciones de expresión-comunicación, en las que se aplican y entrenan las técnicas y recursos trabajados. Se seleccionan varios temas por consenso, por ejemplo: animales (el vuelo de un pájaro, cómo se desplaza un tigre mientras caza, la alegría de un perro con su dueño), cómo se mueve... (una señora cargada de bolsas de la compra, un señor de 90 años). También podemos trabajar la construcción de estilos personales utilizando la dinámica de las versiones en la que los participantes versionan secuencias cortas de comedias, películas, musicales. La caja mágica de la cual el sujeto saca objetos con los cuales tendrá que desarrollar pequeños sketch.
<p>Figura 4:</p> <p>Circuito para el entrenamiento de patrones expresivos definidos. Fijación y evaluación de contenidos. Estimulación de la creatividad y las acciones de innovación.</p>	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41



OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 17. Descripción de actividades: el desplazamiento

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 6	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se mueve
Núcleo de desarrollo	<i>Desplazamiento</i>
ACTIVIDAD TIPO	Marcha libre por el espacio
Descripción	<p>Caminamos por la sala en diferentes direcciones, velocidades, ritmos, combinaciones que se refuerzan con recursos de estimulación exterior (palmeos, silbidos, percusión, temas sonoros, canciones). Integramos en nuestro desplazamiento la consciencia de nuestro cuerpo en movimiento, la importancia de la orientación, verticalidad, la posición de las caderas, la consciencia pédica (talón-planta) y la consciencia de la articulación del tobillo y rodilla, caderas...etc.</p>
<p>Figura 6: Círculo para la estimulación del desplazamiento con soporte rítmico.</p>	 <p>Este diagrama muestra cinco nodos azules con texto: 'La playa.', 'La ciudad', 'Una selva', 'zonas comunes del instituto.', y 'Acción grupal.'. Las flechas indican conexiones bidireccionales entre 'La ciudad' y los otros cuatro nodos, y una conexión bidireccional entre 'zonas comunes del instituto.' y 'Acción grupal.'.</p>
<p>Figura 7: Círculo para el entrenamiento y estimulación de los sistemas de la marcha y equilibrio.</p>	 <p>Este diagrama muestra cuatro nodos azules con texto: 'El laberinto', 'Equilibrista.', 'Acción grupal negociada.', y 'El túnel de los obstáculos.'. Las flechas indican conexiones bidireccionales entre 'El laberinto' y los otros tres nodos, y una conexión bidireccional entre 'Equilibrista.' y 'Acción grupal negociada.'.</p>
	<p>las acciones expresivas diseñadas están enfocados al trabajo de baja intensidad en: equilibrio, lateralidad, esquema corporal, lateralidad, adaptación espacial, máscara-emoción-reacción-acción.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 18. Descripción de actividad: ritmo y coordinación**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 7	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se mueve
Núcleo de desarrollo	Ritmo y coordinación
ACTIVIDAD TIPO	Danza libre
Descripción	<p>En los circuitos de desarrollo rítmico, los participantes se entrenan partiendo de sus intereses, gustos y habilidades motrices y rítmicas.</p> <p>Compuesto de dos fases: I fase en la que el facilitador explica la dinámica, normas, tiempo para el desarrollo, temas sobre los que se trabajarán (samba, africano, folklore, moderno, clásico jazz etc.).</p> <p>Se entrenan de forma secuenciada en la posibilidad de expresión (movimientos, tiempos, paradas, desplazamientos, nuevos pasos) para proporcionar mayores posibilidades expresivas dinámicas y de esta forma proporcionar al participante recursos que aumenten sus posibilidades expresivas e interpretativas. Partiendo de un tema musical o rítmico mediante percusión, el participante desarrolla sus patrones expresivos sin que sea corregido o censurado, cada cual expresa como procesa y siente. La única premisa será el tiempo para desarrollar la acción libre. Se parte del trabajo individual para terminar la dinámica con acciones grupales. Integramos los elementos técnicos, pasos y recursos cuando sea el dinamizador el que expresa.</p>
<p><b>Figura 8:</b> Circuito para el entrenamiento de la expresión espontánea de estímulos rítmicos. El circuito se dividirá en dos fases: Fase I: Expresión libre. Fase II: Se integran determinados elementos expresivos, movimientos de ajuste rítmico, pasos, pequeñas secuencias coreográficas.</p>	<pre> graph TD     GP([Grupo percusión]) --&gt; PA([Presentación de la actividad.])     PA --&gt; AE([Acción expresiva.])     AE &lt;--&gt; TEI([Trabajo en equipo de iguales.])     TEI --&gt; DC([Desarrollo de contenidos])     DC --&gt; E1([Escucha])     DC --&gt; E2([Escucha])     E1 --&gt; GP     E2 --&gt; GP     </pre>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 19. Descripción de actividad: el ritmo que estimula**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 8	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo siente y reacciona
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Ritmo y coordinación</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Coordinación segmentaria. El ritmo que estimula
<b>Descripción</b>	<p>Se presenta al grupo diferentes estilos musicales incluyendo el folklore local (baile del vivo, sirinoque y tajaraste), se incluyen temas de procedencia urbana (hip hop, estilo urbano, rap...etc.) y ritmos tribales (Bikutsi 4/4, Sunguru Bani 6/8, Son Cubano 4/4, Samba y Afro 4/4). En la audición se presentan varios patrones dinámicos de movimiento a modo de referente técnico de cada uno de los estilos elegidos.</p> <p>Secuenciamos la acción dividiendo el ejercicio en dos fases: en el primero se trabaja el movimiento que tienen que realizar los brazos, cuello, hombros, tronco, en el segundo, se trabajan los movimientos que se realizarán con las caderas, pelvis y piernas. Intercalamos períodos de calma y fijación.</p> <p>Integramos y encadenamos los pasos y desplazamientos básicos del estilograma. Se realizan varias repeticiones para finalmente realizar el patrón de acompañamiento rítmico general. Repetir coreografía básica en clave grupal.</p>
<p><b>Figura 9:</b></p> <p>Circuito para la acción expresiva rítmica. Fases de la dinámica en las que se integrarán secuenciadamente los movimientos correspondientes a cada segmento corporal.</p>	<p>Se procura en todo momento que los participantes estén motivados e implicados en la acción, adaptando los ejercicios a sus posibilidades gestionando adecuadamente las ayudas.</p>

475

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**Tabla 20. Descripción de actividad: Movimiento coral**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 9	
<b>Dimensión</b>	El cuerpo que se mueve
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Ritmo, movimiento, coordinación. Trabajo coral</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Percepción dinámica del ritmo, tempo y movimiento.
<b>Descripción</b>	<p>Se presenta la estructura de la dinámica y, en el proceso de negociación se seleccionan los ritmos y temas con los que se trabajará.</p> <p>La actividad consta de dos partes, en la primera se divide el gran grupo en pequeños grupos los cuales tendrán que elegir un líder que gestionará las necesidades y dificultades del mismo. Los grupos se entrenarán en las diferentes premisas en las que consiste la dinámica, para posteriormente realizar una acción grupal general.</p> <p>La segunda fase consiste en la acción colectiva coordinada, para lo cual se presenta un tema rítmico o estilo musical determinado (clásico, moderno, tribal) con el cual el gran grupo tendrá que realizar una acción expresiva conjunta para lo cual tendrán que aplicar lo trabajado en los pequeños grupos.</p> <p>Se presenta a los grupos establecidos diferentes recursos de apoyo (imágenes, efectos sonoros, temas musicales conocidos tanto de música clásica, pop, moderna, tribal, maquillajes, telas, mascararas, vestuario, instrumentos de pequeña percusión) para que puedan construir a partir de los seleccionados pequeñas secuencias de acción expresiva donde se defina claramente, en función de la acción desarrollada y la utilización acertada de los recursos, el tempo, la gestión de la energía, la interacción con los objetos, el espacio y los otros. Los participantes construyen, expresan y comunican partiendo de sus posibilidades y capacidades.</p> <p>El papel del mediador consistirá en dotar a los grupos y sujetos de recursos para la resolución de los problemas que la dinámica genere.</p>
<p><b>Figura 10:</b></p> <p>Circuito para el entrenamiento y mejora de los elementos y estrategias que componen el trabajo coordinado grupal.</p>	<pre> graph TD     A[Selección de temas y estilos. Gestión de los grupos] &lt;--&gt; B[recursos para la acción.]     B &lt;--&gt; C[Ajuste de las normas, tiempos]     subgraph Zona_de_accion [Zona de acción.]         A         B         C     end             </pre>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 21. Descripción de actividad: coordinación equilibrio y lateralidad**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 10	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que se mueve
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Coordinación, equilibrio y lateralidad</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnicas de equilibrio estático y dinámico
<b>Descripción</b>	<p>Definiremos en el espacio zonas determinadas de acción, conectadas entre sí por líneas de diferentes grosores (inducimos a la imaginación-abstracción: “<i>imaginemos...</i>”). En cada zona de acción el participante individualmente, en un principio, luego en parejas y pequeños grupos, tendrá que realizar una acción expresiva determinada (me convierto en un animal que se apoya en una sola pata, un pájaro que vuela con un ala rota, un pirata que combate con una pata de palo, el equilibrista...etc.). Se empezará en la zona en la que nos transformamos en.....pájaro, pirata, el león cojo, equilibrista. El participante congela con la postura o patrón corporal elegido. Rompe el patrón y se desplaza sin perder rol por la líneas imaginarias hasta llegar a la 2ª zona de acción donde nuestro movimiento de equilibrio será dinámico (el pirata que da la señal de abordaje y se lanza al ataque con su pata de palo (un solo pie) ejecutarán las acciones elegidas como secuencias de improvisación formato IDE o pequeño sketch.</p>
<b>Figura 11:</b>	
	<p>Circuito para la ejecución de acciones mixtas encaminadas al entrenamiento de acciones expresivas y psicomotrices.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 22. Descripción de actividad: el silencio**

PROPUESTA PARA EL TRAJAJO MULTICOMPETENCIAL 11	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que se mueve
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Coordinación, equilibrio y lateralidad</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	El silencio
<b>Descripción</b>	<p>El silencio como herramienta expresiva. El participante tendrá que centrarse en los elementos que facilitarán la acción expresiva: segmentación, máscara, tono, control de la intensidad expresiva del gesto y el movimiento.</p> <p>En un principio el facilitador ira construyendo con su narración espacios en los que los participantes se verán inmersos, espacios virtuales para el desarrollo de la acción.</p> <p>Los participantes y el grupo se ven inmersos en una trama de pasadizos, túneles y recovecos contruidos en un espacio virtual señalado y delimitados por elementos cotidianos donde tendremos que desarrollar diferentes patrones expresivos donde se experimenta y muestra diferentes dimensiones motrices al tener que superar los múltiples retos que la narración construye: un pasillo que se estrecha en alto y ancho, el tener que mantener una de las paredes Izquierda- derecha para poder pasar a la siguiente zona, el atravesar un trozo de túnel sobre un tubo de agua, bajo el tubo un enorme vacío...etc. El entramado se complicará en función de las posibilidades expresivas del grupo y los participantes. La premisa principal; <i>la relevancia del silencio como banda sonora de la acción.</i></p> <p>Trabajo con elementos técnicos sencillos de Pantomima Polaca y Mimo corporal.</p>
<p><b>Figura 12:</b> Circuito para la adquisición y entrenamiento de recursos técnicos básicos en la pantomima y mimo corporal.</p>	

478

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 23. Descripción actividad: planos axiales**

<b>PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 12</b>	
<b>Dimensión Corporal</b>	El cuerpo que se siente
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Coordinación, equilibrio y lateralidad</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Coordinación en planos axiales
<b>Descripción</b>	<p>Los participantes construyen pequeñas acciones expresivas en las que se busca la disección simple. Mientras una parte de su cuerpo realizan una función de acción-tensión la otra realiza una acción expresiva relajada-distendida.</p> <p>Se realizan varias ejecuciones de muestra por parte del facilitador, para posteriormente proponer varios ejemplos de referencia:</p> <p>-“tirar de la correa de un oso amaestrado con la derecha mientras con la izquierda sostenemos una rosa, la cual olemos y ofrecemos al público o compañero”.</p> <p>-“patinamos en una pista de hielo y, mientras mantenemos nuestro brazo derecho elevado para evitar caernos con el izquierdo saludamos y mandamos besos volados al los compañeros y al público”.</p> <p>-“una subida en bicicleta por una rampa muy pronunciada, saludando a los espectadores, cambiando de manos en el manilla”.</p> <p>Se incentiva que los participantes propongan y construyan acciones de segmentación expresiva tensión-distensión paralela.</p> <p>La dinámica se desarrollará en dos fase.</p> <p>La 1ª estará compuesta por la exposición del ejercicio-ejemplos de acción-pequeño calentamiento-evaluación de capacidades- implicación.</p> <p>En la 2ª, se desarrolla una pequeña negociación de la que saldrán los ejercicios en los que trabajaran individualmente en un principio y luego en pequeños grupos en formato IDE.</p> <p>Se definen las zonas de preparación-desarrollo-calma-evaluación, mejora-acción ( individual, parejas, pequeño grupo 4-5).</p> <p>En la segunda fase y, para las IDE se facilitará pequeño kit de recursos, a modo de ejemplo (máscara, maquillaje, guantes blancos/ maquillaje, tela B/N/R, sombrero/ sombreros, gafas, cinturones de colores).</p> <p><i>Nota. Se puede utilizar el esquema de circuito de entrenamiento de los recursos técnicos básicos de la pantomima, mimo corporal.</i></p>

479

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



**Tabla 24. Descripción actividad: construcción de patrones de movimiento**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 13	
Dimensión Corporal	El sujeto que se siente
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción de patrones motrices dinámicos</i>
ACTIVIDAD TIPO	“El laberinto del minotauro” Trabajo con las habilidades motrices básicas (caminar, reptar, saltar, girar, agacharse, estirarse, doblarse, correr, esquivar, trotar) como elementos básicos de la acción expresiva-comunicativa
Descripción	<p>Proponemos “El laberinto del Minotauro”.</p> <p>Esta dinámica nos proporcionará varias posibilidades. Por una parte el entrenamiento en los sistemas de abstracción, generalización, creatividad, contenidos trasversales, entrenamiento y trabajo en competencias funcionales y prácticas, por otra la integración en la dinámica de aspectos del trabajo individual y grupal recogidos en la evaluación y diseñados para la intervención (habilidades sociales, fijación de contenidos, comprensión de la responsabilidad en la tarea y el papel en el trabajo de grupo, autogestión del tiempo, energía-tono, afectos, comportamiento, conductas y emociones entre otras).</p> <p>Explicamos la historia brevemente del laberinto de creta y el minotauro, adentrándonos en los conceptos de mitología, ficción, real irreal, etc.</p> <p>Nos convertimos en héroes/heroínas y entramos para encontrar o rescatar (ponemos ejemplos o marcamos objetos).</p> <p>Construimos la zona de acción: un enorme espacio que abarca el total de la sala de trabajo, figura 1.</p> <p>Las diferentes zonas del laberinto estarán marcadas por líneas que indiquen la secuencia de las acciones( partiendo de la zona A pasamos a la B en la que nos encontramos el primer obstáculo(definir obstáculo o trampa; por ejemplo un acertijo en el que el sujeto tendrá que unir tarjetas con números diferentes y realizar la suma de ellos, si lo logra seguirá y, nos encontraremos con la zona C con otra tarea )... el laberinto ira aumentando sus dificultades de forma progresiva.</p> <p>Construimos una variación más amplia y con mayor numero de acciones a ejecutar que en la dinámica del túnel. Complicamos la trama con personajes ficticios de los cuales tenemos que huir. Marcamos la entrada y la salida del laberinto.</p> <p>Marcadas las diferentes zonas en las que se tendrá que realizar un determinado patrón motriz. Podemos integrar música de acción. Banda sonora de películas de aventuras, etc. que facilitarán el clima de la dinámica.</p> <p>Todo estará unido con un hilo conductor narrativo claro.</p> <p>Se negociará con el grupo nuevas historias. Montarán una historia en pequeños grupos (4-5).</p>

480

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

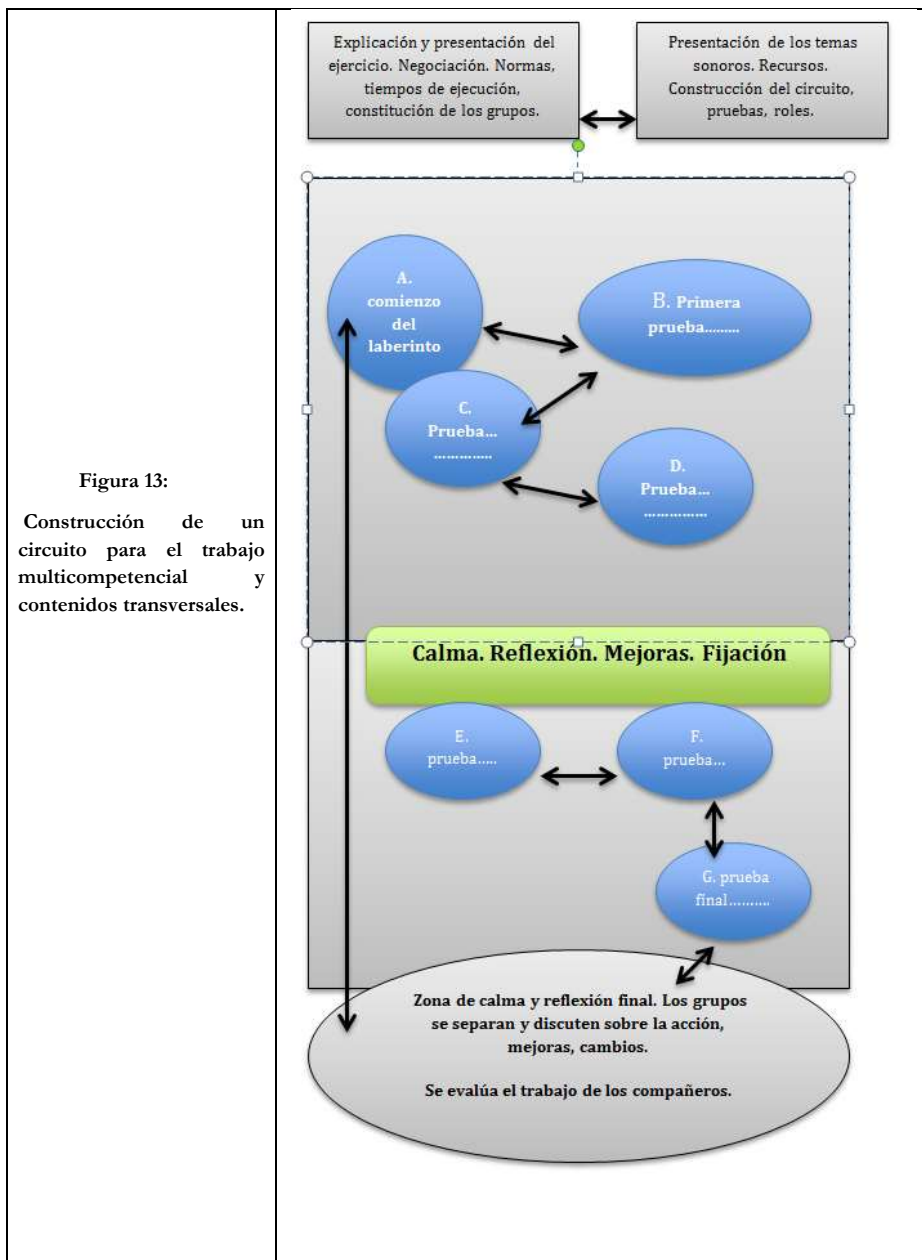


Figura 13:  
Construcción de un circuito para el trabajo multicompetencial y contenidos transversales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

### 3.2 Actividades afines a la competencia expresiva

**Tabla 25. Descripción de actividad: coreografías**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 14	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto actor que se relaciona-reacciona-construye.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Relación, cooperación y oposición</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnicas coreográficas: movimiento grupal, trabajo colaborativo.
<b>Descripción</b>	<p>En la siguiente propuesta de trabajo se utilizarán técnicas y recursos del trabajo de percusión corporal y danza libre.</p> <p>En la fase de negociación se presenta al grupo un catálogo de estilos y ritmos ya trabajados a modo recordatorio. Se presentarán asimismo varios temas seleccionados previamente incluyendo música clásica y ritmos locales (Sirinoque, baile del vivo, tajaraste). Se establece por consenso grupal con cuales de los temas y estilos se trabajarán (de los presentados se elegirán tres), el grupo escucha, entiende, interioriza, rememora, siente. Se indican las normas y estructura de la dinámica: con respecto a los temas clásicos (Capuletos y Montescos, Madame Batefly, por ejemplo) se dejará que los participantes; primero individualmente y luego en grupo expresen y construyan sobre la base de la improvisación y ajustándose a las indicaciones de inicio y fin en función de conteos y tiempos, zonas de trabajo, líneas de desplazamiento etc.</p> <p>Se puede partir de las improvisaciones o movimiento libre para ir progresivamente introduciendo elementos técnicos, pasos, tiempos del movimiento, rotaciones, desplazamientos corales coordinados y elementos-recursos técnicos sencillos ya trabajados.</p> <p>En la dinámica se tendrá presente que los temas que se construyen en tempo rápido-clave mayor, estimulan la acción, extroversión el aumento del tono y la emoción de alegría.</p> <p>Los temas contruidos en tempo lento-clave menor, inducen a movimientos y patrones motrices más cerrados, lentos, induciendo a estados emocionales y patrones motrices más cerrados, lentos, hipoexpresivos, estimulante de emociones de tristeza.</p> <p>Para el desarrollo y mayor eficacia de la dinámica se puede utilizar uno de los circuitos de entrenamiento mixto:</p>
<b>Figura 14:</b> Circuito para el entrenamiento de la expresión libre con base rítmica y musical.	

482

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Tabla 26. Descripción de actividad: improvisación grupal

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 15	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto que crea, se relaciona y resuelve.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Reacción en la relación</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Técnicas de improvisación
<b>Descripción</b>	<p>Entendemos la improvisación como la combinación espontánea y no elaborada de acciones expresivas que se van adquiriendo durante el proceso de aprendizaje. Se presenta a los participantes una lista de temas sobre los que se trabajarán (mundo animal, mundo profesiones, mundo del espectáculo, mundo del deporte, de la moda, el arte o temas de actualidad). Los sujetos individualmente o en grupo, elegirán el tema sobre el que trabajara la improvisación.</p> <p>Se definirá el espacio donde se desarrollará la acción, el tiempo para su ejecución el estilo (comedia, drama, clown, pantomima...), y los recursos materiales (máscaras, maquillaje, vestuario, complementos, utilería, sonido-imagen, instrumentos...).</p> <p>Se tendrá que aplicar lo aprendido, creando estilo personal, innovación.</p> <p>Se crearán acciones en las que los participantes entren en relación con sentido y coherencia con todos los elementos actuantes.</p>
<p>Figura 15: Circuito para el entrenamiento en las técnicas de improvisación y la fijación de contenidos.</p>	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 27. Descripción de actividad: coordinación grupal

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 16	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto-actor que siente y expresa bailando.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Coordinación grupal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Danza colectiva
<b>Descripción</b>	<p>En la fase de negociación se presenta los participantes varios estilos rítmicos: africano, samba, el baile del vivo, estilos urbanos...etc.</p> <p>Por consenso se elige el tema con el que se trabajará. Se realizara una primera audición del tema para distinguir elementos técnicos: tiempos, ritmo, El dinamizador, presentara al grupo los pasos básicos del estilo (en primera fase), desplazamientos, rotaciones, giros, movimientos abiertos y cerrados, posiciones altas, media, bajas.</p> <p>Se definen zonas en el espacio para poder trabajar con el grupo, en las que se desarrollara la practica de los pasos que formara la estructura de la coreografía.</p> <p>Definir un tiempo determinado para la adquisición de los primeros pasos. Se encadenan los movimientos y se gestiona la acción con el grupo (segunda fase). Desarrollamos acción conjunta: entrada del tema, tiempo en el que comienza movimiento, posición que ocupamos en el grupo, desplazamientos, desarrollo coreográfico armónico, precisión de las posiciones y pasos, tiempo y zona en donde se termina la coreografía. Posiciones de fin.</p> <p>Los pasos de la coreografía básica se irán complicando en términos de dificultad y cantidad.</p> <p>Es interesante delegar la autoría y creación de la pasos y coreografías a los participantes. Así dejamos al grupo que elija, programe y desarrolle.</p>
<p><b>Figura 16:</b> Circuito para el desarrollo de la actividad de danza colectiva.</p>	<p>La lucha de estilos corresponde al enfrentamiento de dos grupos con un mismo estilo (rap, hip hop, moderno, africano, samba...etc.). También pueden enfrentarse con estilos ritmos y géneros distintos.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 28. Descripción de actividad: lenguaje corporal

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETNCIAL 17	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto crea y se relaciona.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Construcción grupal del lenguaje corporal</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	La simulación. Un mundo virtual
<b>Descripción</b>	<p>Presentamos al grupo la posibilidad de crear un mundo virtual donde nos podemos transformar en aquello que deseamos. Delimitamos la zona de acción (zona V) dentro del espacio general que nos servirá como referente del mundo virtual y quedará diferenciada de la zona de preparación en la que se presentarán para su tratamiento varios temas e ideas (zona B en la que los participantes eligen el qué se construirá y cómo). Debatidas y discutidas las fuentes de referencia: videos, ejemplos del referente visual, trabajo de los bomberos, los obreros de una construcción, los sanitarios de una ambulancia, profesiones, actividades de la vida cotidiana o personajes de ficción y los temas presentados por los participantes.</p> <p>Al entrar en el espacio virtual nos transformamos en lo que hemos visto, aprendido...nos convertimos en avatares de...</p>
<p>Figura 17: Circuito para el entrenamiento de la construcción comunicativa gestual.</p>	<p>Construcción de diferentes mundos virtuales procurando que las acciones y contenidos tengan esquema PDF principio-desarrollo</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

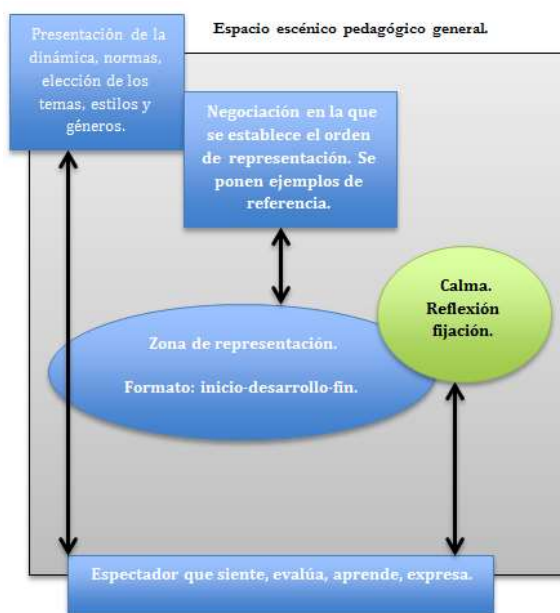
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 29. Descripción de actividad: construcción de patrones motrices

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 18	
<b>Dimensión Corporal</b>	El mimo-actor que construye y expresa.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Construcción de patrones motrices expresivos</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Circuitos de improvisación dirigida por eventos (IDE)
<b>Descripción</b>	<p>La improvisación dirigida por eventos es un recurso básico en el que se integran contenidos, conceptos, técnicas que facilitan la construcción de patrones expresivos-comunicativos conscientes. Inicialmente consiste en desarrollar pequeñas muestras de expresión libre guiadas por temas generales o específicos estimuladores de la acción proactiva.</p> <p>Se presenta los participantes una lista de temas en los que trabajar. Se proporcionarán recurso de apoyo para la acción. Se delimitan las zonas de acción, preparación y espectadores (observa, evalúa, expresa y comunica su opinión. Espectador activo).</p> <p>Se establecen los espacios en los que se tendrá que desarrollar una acción expresiva determinada (A-nos transformamos en piratas borrachos B-nos transformamos en cantantes de ópera que se quedan afónicos de pronto, C-nos quedamos atascados dentro de una guagua... etc., complicaremos las acciones añadiéndole nuevas premisas.</p> <p>Las historias se desarrollarán en esquema Inicio-desarrollo-fin.</p> <p>Se establece un tiempo de ejecución en cada zona de acción expresiva y una determinada señal para en cambio de espacio (circuito).</p>

Figura 18:  
Circuito para el entrenamiento de improvisaciones dirigidas por eventos (IDE).



486

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

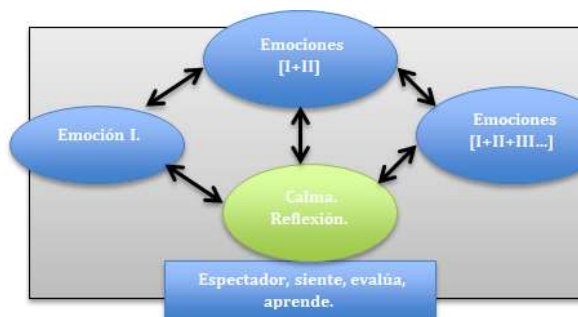
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

Tabla 30. Descripción de actividad: circuitos expresivos

PROPUESTA PARA EL TRAJAJO MULTICOMPETENCIAL 19	
<b>Dimensión Corporal</b>	El sujeto que expresa sus emociones: el cuerpo como vehículo
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Expresión de emociones</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Circuitos expresivos
<b>Descripción</b>	<p>Los circuitos de entrenamiento cognoemocional o expresivos consiste en crear zonas delimitadas en el espacio general de la sala de trabajo (EEPG: espacio escénico pedagógico general) en las que se desarrollan acciones conectadas entre si y con sentido narrativo y expresivo propio, en las que el sujeto o el grupo encuentran un espacio en el que pueden sentir, explorar, experimentar, aprender observando y mostrando las acciones que se desarrollan al construir acciones expresivas, guiados por premisas claras de contenido emocional-afectivo primarias (Tristeza, alegría, rabia, aversión, miedo, sorpresa) sociales (vergüenza, celos, culpa, orgullo).</p> <p>Se delimitan en el espacio general zonas de acción que quedará definidas por la/as correspondiente/es emoción/es y su particular exterior.</p> <p>Se comienza desarrollando en cada zona una emoción determinada (combinación exponencial): Zona A alegría, B sorpresa, C tristeza. Se presenta una determinada acción de desplazamiento entre zonas (bailando, caminando como...imitando a...). Al entrar en la zona de desarrollo el sujeto o el grupo tienen que construir la emoción X.</p> <p>Se cumple el circuito cuando los participantes recorren las zonas expresivas. Se establecen polaridades (tristeza-alegría, sorpresa-miedo), se aumentarán las posibilidades (tristeza-sorpresa-alegría-rechazo).</p> <p>En desarrollos más complejos (realización de acciones expresivas contextuales, resolución de conflictos, entrenamiento en percepción y reconocimiento emocional) cada zona estará dotada de recursos para su utilización (máscaras, telas, sonidos, vestuario, materiales para expresión plástica...etc.).</p>

Figura 19: circuito estándar para el entrenamiento cognoemocional.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



**Tabla 31. Descripción de actividad: expresión de sensaciones**

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 20	
<b>Dimensión Corporal</b>	El actor que se expresa y comunica sensaciones.
<b>Núcleo de desarrollo</b>	<i>Expresión de sensaciones</i>
<b>ACTIVIDAD TIPO</b>	Actividades de senso-percepción
<b>Descripción</b>	<p>Las actividades de este apartado corresponderían a la fase de <i>peribir</i>, primer momento del proceso de representación dramática.</p> <p>Se persigue que el sujeto experimente de manera directa situaciones de multiestimulación que le doten de recursos y herramientas para la construcción expresiva. Se facilitará la vivencia de diferentes imágenes que induzcan al participante imágenes o vivencias a las que posteriormente transformará mediante la técnica o estilo elegido en acción comunicativa-expresiva. Se facilitarán los recursos necesarios para que los participantes construyan sus experiencias.</p> <p>Las dinámicas de senso-percepción están diseñadas como un recurso para el entrenamiento y potenciación de la capacidad consciente de sentir, evaluar e integrar la información recogida de manera multisensorial; los sentidos en juego.</p> <p>Las actividades que se proponen están basadas en la reconstrucción de situaciones que estimulan y ponen en marcha a los sentidos. Aquí se incluyen actividades de atención y concentración, percepción y memoria sensorial, imaginación-abstracción y relajación.</p>

Figura 20: Circuito para el entrenamiento de la percepción-sensación-abstracción.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por:	Fecha:
NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Tabla 32. Descripción de actividad: expresión de situaciones

PROPUESTA PARA EL TRABAJO MULTICOMPETENCIAL 21	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se expresa
Núcleo de desarrollo	Expresión de situaciones
ACTIVIDAD TIPO	Dinámicas expresivas y de juego simbólico: <i>como si...</i>
Descripción	<p>Son dinámicas de juego simbólico que se rigen por el principio del <i>como si...</i> En ellas los participantes entrenan en espacios y contextos definidos situaciones virtualizadas en las estimula la imaginación-abstracción con la que el sujeto transformará la realidad dotándole del poder de transformar lo imposible en posible en donde los objetos se transforman, se adquieren poderes mágicos o facultades determinadas(volar). Se valorará la construcción autónoma de las acciones y narrativas ya que solo el sujeto conoce la arquitectura conceptual y experiencial que conforma y define las consignas del juego; <i>como si...</i></p> <p>Figura 21: circuito para el entrenamiento del juego simbólico y la abstracción.</p> <pre> graph TD     A[Presentación de la dinámica, contenidos y normas.] --&gt; B[Los objetos se transforman en.....]     B &lt;--&gt; C[Como si....]     C &lt;--&gt; D[Diseño de personajes de ficción. Como si fuera.....]     D --&gt; E[Zona de expresión acción.]     E &lt;--&gt; F[Calm. Reflexión.]     F --&gt; G[Espectador que siente, evalúa, aprende, expresa.]     G --&gt; A     H[Estilos] --- I[Recursos] --- J[Objetos]     I --- B     J --- B     </pre>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

### 3.3 Actividades afines a la competencia social

**Tabla 33. Descripción de actividad: construcción de movimiento colectivo**

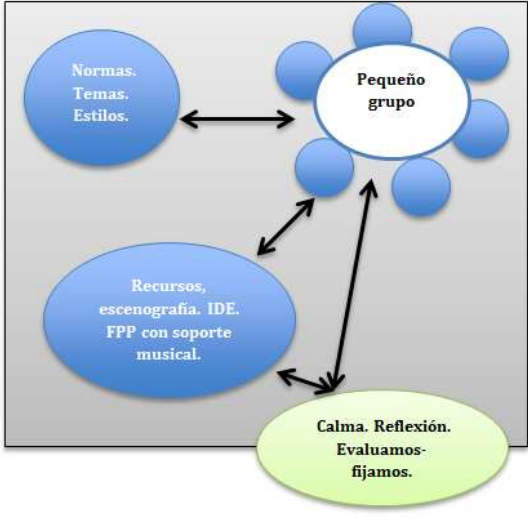
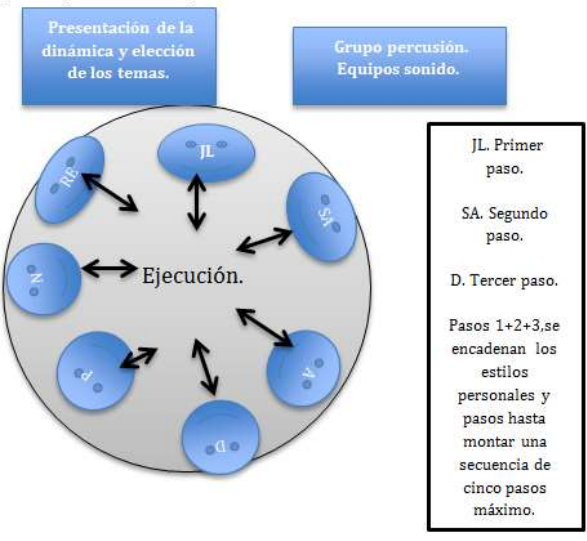
PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA SOCIAL. 22.	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se comparte
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción del movimiento</i>
ACTIVIDAD TIPO	Danza tribal y expresiva
Descripción	<p>Con la danza tribal y expresiva el sujeto aprende patrones rítmicos a través del movimiento expresivo primitivo. Así al bailar realizamos una comunicación espontánea donde manifestamos de manera desinhibida nuestra propia expresión, emoción y sentir.</p> <p>La danza tribal es por tanto una forma de comunicación ancestral que se mantiene y se expresa de forma y manera espontánea.</p> <p>La representación simbólica de acontecimientos de la vida cotidiana de la tribu o clan, grupo, (cazar, sembrar, recoger la cosecha, cuidar a los niños o a los animales) acompañadas de percusión e instrumentos pobres (golpear dos cañas, mover conchas enlazadas por ejemplo) hace que la dinámica de la danza tribal nos sirva como una herramienta y recurso formativo de alto nivel.</p> <p>Utilizamos también ritmos primitivos autóctonos tales como los básicos: Sirinoque, tajaraste y “el baile del vivo” como principal por el enorme entramado gestual que posee.</p> <p style="text-align: center;"><b>Espacio escénico pedagógico general.</b></p>  <p>El diagrama, titulado 'Espacio escénico pedagógico general', muestra un flujo de información. En el centro superior hay un círculo blanco con el texto 'Pequeño grupo' rodeado por siete círculos azules más pequeños. A la izquierda hay un círculo azul con el texto 'Normas. Temas. Estilos.'. Abajo a la izquierda hay un círculo azul con el texto 'Recursos, escenografía. IDE. FPP con soporte musical.'. Abajo a la derecha hay un círculo verde con el texto 'Calma. Reflexión. Evaluamos-fijamos.'. Flechas dobles conectan 'Normas. Temas. Estilos.' con 'Pequeño grupo'. Flechas dobles conectan 'Recursos, escenografía. IDE. FPP con soporte musical.' con 'Pequeño grupo'. Flechas dobles conectan 'Calma. Reflexión. Evaluamos-fijamos.' con 'Pequeño grupo'.</p>

Figura 1. Esquema para el trabajo basado en temas tribales.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>		
Identificador del documento: 974698		Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47	
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41	
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59	
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43	

**Tabla 34. Descripción de actividad: danza compartida**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA SOCIAL 23	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se comparte
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción del movimiento</i>
ACTIVIDAD TIPO	Bailar juntos: ritmo compartido
Descripción	<p>Entendemos por <i>bailar juntos</i> al conjunto de autonomías que se influyen mutuamente. Esta intersubjetividad dinámica y participativa tiende a cohesionar al grupo, a forjar unidad y respetar las diferencias. Así, nuestro objetivo es que el grupo experimente ese ámbito intersubjetivo expresándose cada uno corporalmente con un ritmo que compartirá con los demás y que posteriormente estos repetirán. De esta manera, cada sujeto tenderá pues a asociarse con su propio movimiento integrado en una colectividad, evitando, por tanto, que nadie se sienta solo o aislado cuando se integra en esta coreografía colectiva.</p> <p>Por ejemplo el grupo se desplaza por la sala y al grito de grupo las participantes se desplazarán al unísono y se colocarán en el centro de la sala... Cuando suene la música...(samba, rap, moderno, africano...etc).. haremos un gran círculo(partiendo de la posición en la que el participante se encuentre o saliendo al centro) El sujeto interpretará el ritmo como quiera(su estilo, sus pasos) el resto de los compañeros integrarán el movimiento como un aso repitiéndolo así, hasta encadenar tres o cuatro pasos(estilos de...).</p>
<p>Figura 1. Esquema para desarrollo de dinámica de ritmo compartido y enseñanza mi estilo.</p>	 <p>Los participantes salen por orden al centro e interpretan su estilo. Los demás imitan y copian hasta construir una secuencia de por lo menos cinco pasos o estilos.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

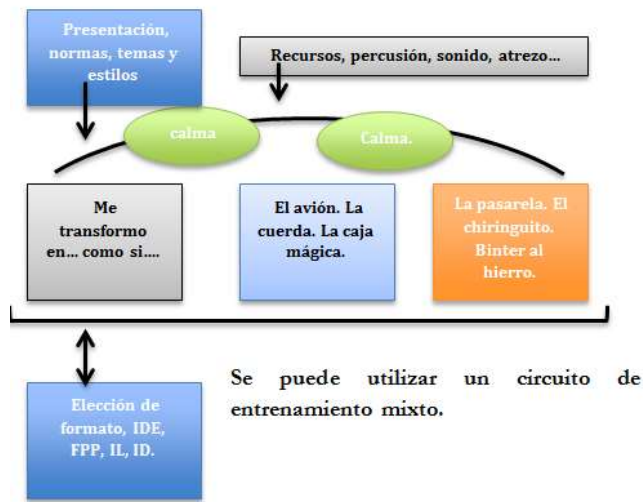
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**Tabla 35. Descripción de actividad: construcción del símbolo colectivo**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA SOCIAL. 24	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se comparte
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción colectiva del símbolo</i>
ACTIVIDAD TIPO	Juego simbólico corporal compartido.
Descripción	<p>Esta actividad es un recurso de creación grupal donde se construye una acción colectiva lo más ajustada posible a la realidad: acciones pertinentes a cada papel (coger una caja, tirar de una soga, lanzar una tarta, etc.), objetos utilizados en relación con la acción (el pájaro, el avión, la caja mágica, el sombrero del mago...etc).</p> <p>En fases más avanzada los participantes construyen estructuras definidas de acción expresiva colectiva partiendo de acontecimientos reales los cuales quedarán vitalizados, exagerándolo a través de estilos interpretativos, comedia, técnicas de clown, pantomima, expresión corporal. Así se construirán acciones expresivas definidas contextualmente y por temáticas (el pase de modelos, el chiringuito de..., el binter al Hierro). También se podrán Trabajar contenidos y competencias profesionales a través de ésta actividad (el recepcionista el hotel Agüeres, los camareros del chiringuito, el ayudante del mecánico de bicicletas).</p>

Figura 1. Esquema para el trabajo de entrenamiento multicompetencial.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 974698	Código de verificación: r/QBMQBV
Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

**Tabla 36. Descripción de actividad: Juego simbólico**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA SOCIAL. 25	
Dimensión Corporal	El cuerpo que se comparte
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción colectiva del juego dramático</i>
ACTIVIDAD TIPO	Juego simbólico y dramático
Descripción	<p>Cuando la actividad espontánea del juego simbólico se somete a reglas, se convierte en <i>juego dramático</i>. Como forma teatral, es una práctica colectiva en la que sin guión se improvisa según el tema elegido. Así, el juego dramático consiste en una serie de ejercicios de carácter lúdico y formativo, que constituyen la base de lo que, más adelante, será la representación teatral.</p> <p>Ejercicios de respiración, de relación, de expresión corporal, de lenguaje oral y voz, de concentración, del gesto y la mímica, de situación, del juego con objetos, de creatividad individual y colectiva, etc.; ejercicios, que están encaminados al desarrollo físico y psíquico del sujeto, al dominio del cuerpo y de la expresión oral en su más amplio sentido, a la vez que al desarrollo de la personalidad y del autocontrol. Con ellos se persigue, además de que el sujeto dinamice su imaginación y su capacidad de imitación, que también venza la timidez, aumente su creatividad y sus actitudes de improvisación, desarrolle su capacidad de comunicación, se integre en el grupo, etc.</p> <p>Estos ejercicios pueden ser considerados de forma aislada, como puro juego simbólico. De hecho, en multitud de ejercicios de juego dramático no existe trama, son sólo puro ejercicio. En este sentido, sería mucho más interesante que el juego teatral no se limitara sólo a un ejercicio, sino que tuviera un hilo argumental. Se trataría de integrar estos ejercicios dentro de una elemental trama para imprimirle la forma de un juego representado, desde el que, con el tiempo, se pasará a la representación más formal.</p> <p>Proponemos. En la fase de negociación de la sesión a los participantes una lista de temas sobre los cuales trabajar( mundo del espectáculo, musical, comedia, teatro corporal, mundo animal, profesiones, estilos de expresión artística, sombras. Temas básicos: cantar, bailar, interpretar, narrar).</p> <p>Se seleccionan uno a dos temas por consenso implicando así al grupo en la construcción del entramado expresivo.</p> <p>Se reparten los roles, se trabaja las acciones específicas de los mismos (construcción del personaje, características y peculiaridades, patrón corporal... etc).</p> <p>Se construyen los elementos que definen el contexto, se define el espacio de acción y se dota a la misma de estructura: inicio-desarrollo-fin.</p> <p>Se establecen los recursos de apoyo de la acción: música, percusión, sonido, imagen.</p> <p>Se desarrolla la acción expresiva en un tiempo determinado.</p>

493

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

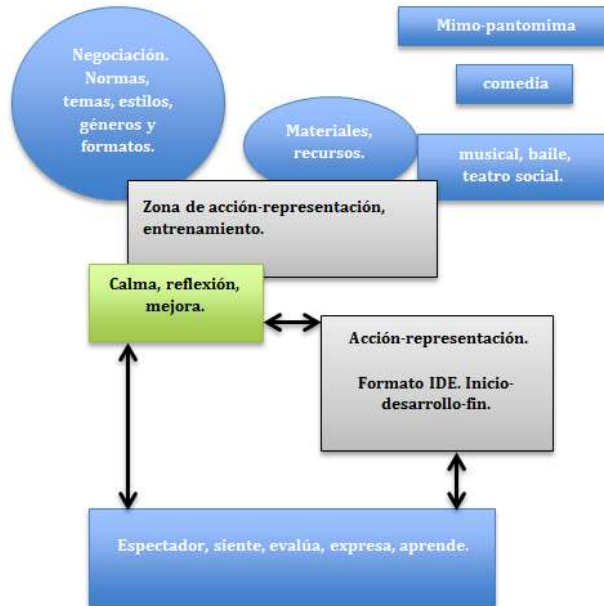
Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43

Figura 1. Esquema para la organización de la dinámica.

Se evalúa los resultados. Se establecen mejoras en las acciones y recursos. Se desarrolla de nuevo. El grupo participa en la evaluación, construcción y mejora de la acción.

En una primera fase el objetivo es el desarrollo de acciones expresivas de bajo contenido técnico (expresión espontánea de baja intensidad) para llegar por el proceso de evaluación, integración de mejoras a expresiones de contenido técnico medio y con el entrenamiento llegar a construir entramados de alta expresión técnica. Comedia, musical, mimo, pantomima, danza...etc.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

### 3.4 Actividades afines a la competencia artística

**Tabla 37. Descripción de actividad: creación de personaje**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 26	
Dimensión Corporal	El sujeto-actor que construye personajes
Núcleo de desarrollo	<i>Creación de personajes</i>
ACTIVIDAD TIPO	Modelado facial y oral
Descripción	<p>El modelado consiste en crear mediante el gesto y la voz la representación del personaje elegido. El objetivo es que el sujeto se aproxime lo mejor posible a su personaje. Así, el componente facial va a complementar al oral para expresar con mayor precisión lo que queremos transmitir.</p> <p>Proponemos la técnica en grupo o por pareja en primera fase para construir la acción expresiva dual más-voz. Si entrenaremos diferentes registros, entonación, duración, intensidad y frecuencia de la expresión sonora, susurros, gruñidos, jadeos, graves, agudos, también añadiremos peculiaridades en la expresión: pronunciar con zzz, sisear, acabar las palabras con rrr, inventar o imitar lenguas extranjeras. Las máscaras acompañarán a los sonidos y expresiones emitidos reforzándolos con la exageración de la mueca. Los participantes trabajarán las muecas, el movimiento exagerado de las cejas, la apertura o cierre de los párpados, movimiento de los labios y nariz etc.</p> <p>Los ejercicios marco que utilizaremos son: <i>el guiñol</i> y <i>el ventrílocuo</i>.</p> <p>Guiñol. Utilizando una extremidad (pies, brazos, manos, puños) los transformamos en un personaje que hable con nosotros con otros miembros (personajes) y con el espectador. Comunica y expresa determinado mensaje con contenido emocional y afectivo. Pueden participar varios en la acción así, son varios los pies, las manos o puños que expresan e interactúan reforzándose la acción individual con la acción expresiva del grupo.</p> <p>Se establecerá una zona para la creación del material que se utilizara en la acción-interpretación que llamaremos taller de construcción de máscaras que asimismo podrá ser utilizado para el trabajo de contenidos transversales (taller de sonido, iluminación, escenografía, ideas-temas-guiones...etc).</p>

Figura 1. Esquema para el desarrollo de la dinámica.





**Tabla 38. Descripción de actividad: Creación de personaje**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 27	
Dimensión Corporal	El sujeto-actor creativo. El cuerpo que crea.
Núcleo de desarrollo	<i>Creación de personajes</i>
ACTIVIDAD TIPO	Caracterización corporal
Descripción	<p>Mediante la caracterización corporal el sujeto utiliza el lenguaje del cuerpo (gestos, miradas, posturas o expresiones corporales diversas) como forma de expresión. De esta manera, se construyen personajes donde esta técnica como signo escénico no verbal forma parte de un sistema de signos que componen la puesta en escena y que influye directamente en la imagen del personaje.</p> <p>Presentamos a los participantes una lista de personajes preestablecidos ( la bestia, el/la pirata, el/la forajido/a, los/as bomberos, los/as payasos, cómicos, bailarines/as, contantes, músico. Se presentarán por categoría) y temas genéricos (profesiones, personajes populares a los que imitar, animales). Recogemos las aportaciones de los participantes.</p> <p>Definimos las características del personaje o personajes elegidos y trabajamos en las peculiaridades, matices, gestos, movimientos, postura y colocación del cuerpo en estática y en movimiento. Elaboramos acciones y contextos en las que el personaje tendrá que desarrollarse, mostrarse, comunicar, expresar e interactuar con los objetos de la trama (una flor de plástico, un espejo, una nariz de payaso una máscara, un tenis convertido en móvil, un instrumento) al tiempo que desarrollará acciones con el compañero/os si el trabajo es en pareja o grupo.</p> <p>Delimitaremos el espacio en zonas de acción expresiva en las que el personaje/es se enfrentará a la resolución de problemas. “Cómo se comportaría nuestro personaje atrapado en un ascensor”. “qué harían los personajes si se vieran atrapados en la cola del cine”, “cómo sería el día a día de nuestro personaje: suena el despertador en la casa de.....levantarse, asearse, desayuno.....hacer-construir-relacionarse-comunicarse-sentir y hacer sentir. Ser conscientes de que el personaje construido tiene una existencia limitada y delimitada por el tiempo que transcurre la acción de interpretación. Se entra en el personaje-cobra vida-desarrolla su pequeña existencia en el transcurso de la acción- muere y desaparece con el termino de la acción expresiva.</p> <p>La caracterización del personaje está supeditada a la elección del personaje de elección en un principio ( policía sordo, la bailarina coja, payaso bueno y despistado, el jorobado o el héroe de ficción).</p> <p>Con el entrenamiento y para estimular la creatividad y la innovación, se solicitará al sujeto o grupo, que creen un personaje/es con definiciones claras que interactúen en una trama definida y en un contexto específico.</p>

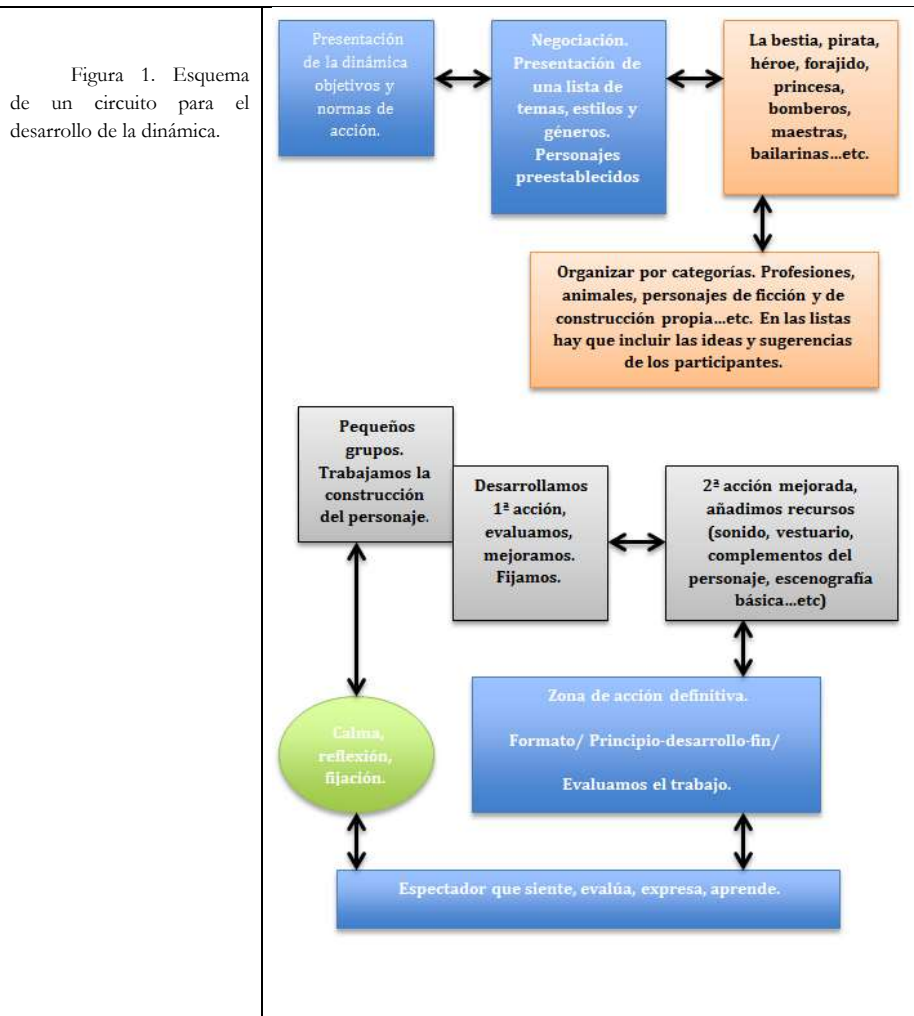
496

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

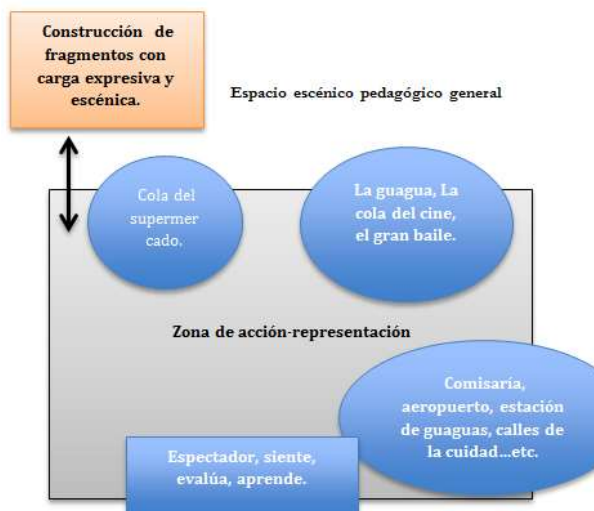
ERNESTO PEREDA DE PABLO  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**Tabla 39. Descripción de Actividad: Creación de situaciones**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 28	
Dimensión Corporal	El cuerpo que crea
Núcleo de desarrollo	<i>Creación de situaciones</i>
ACTIVIDAD TIPO	Técnicas de creación dramática/escénicas.
Descripción	<p>Se construye en le espacio general zonas de acción-representación definidas por premisas sencillas y claras en un principio. Se realizará una lista de temas de interés para el grupo y que presenten posibilidades para la construcción de pequeños fragmentos expresivos-escénicos. Por ejemplo:</p> <p>Nos encontramos en la cola de la caja en el supermercado. Nuestro personaje tiene prisa y se inventa cualquier cosa para pasar primero. Desarrollar. La característica del personaje es la exagerada alegría</p> <p>Nos encontramos dentro de una nave espacial que se dirige al espacio profundo, nos damos cuenta de que se nos olvidó poner combustible....el personaje/es tendrán que resolver la paradoja. Característica de los personajes que cada vez que levantan los brazos o gesticulan no se escuchan.</p> <p>Somos.....(definir personaje, contexto, trama, mensaje) y nos presentamos ante un enorme público para hablarles de.....</p> <p>Premisa cada vez que se mueve en el espacio y se acerca a una silla(ejemplo) se transforma en un robot, cuando se separa de la silla pasa a ser de nuevo el personaje inicial.</p> <p>Añadir progresivamente variables a la acción.</p>

Figura 1.  
Esquema para el desarrollo de la dinámica de construcción de secuencias escénicas.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**Tabla 40. Descripción de actividad: creación de acción teatral**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 29	
Dimensión Corporal	El cuerpo que crea
Núcleo de desarrollo	<i>Creación de situaciones</i>
ACTIVIDAD TIPO	Improvisación libre y dirigida
Descripción	<p>Mediante la <i>improvisación libre</i> el sujeto ejecuta de manera autónoma la acción escénica que decida interpretar (una canción, un baile, una historia contada, reproducciones de fragmentos de series o películas, etc.).</p> <p>Asimismo, en la <i>improvisación dirigida</i> el/la monitor/a propone un tema que posteriormente el sujeto tendrá que desarrollar. Un ejemplo de improvisación dirigida: partiendo de los intereses de los participantes se presentarán diferentes secuencias de acción que se desarrollarán en zonas del espacio claramente delimitadas (señalamos las zonas definidas por objetos, cintas de colores o ases de luz si las hubiese). En la zona primera el personaje elegido tendrá que comportarse como si tuviera mucho frío y hambre. En la segunda zona tu personaje se convertirá en un mago que hace trucos pero el hambre y el frío le interrumpen constantemente; en el tercero, el mago se da cuenta que puede sacar de la caja un abrigo y un bocata de chorizo. En la última tu personaje se da cuenta que es un mago fantástico y que puede ganarse la vida haciendo trucos.</p>
<p>Figura 1. Circuito para la realización de dinámicas de improvisación libre. Estimulamos la creatividad y fomentamos la innovación.</p>	
Figura 2. Circuito	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

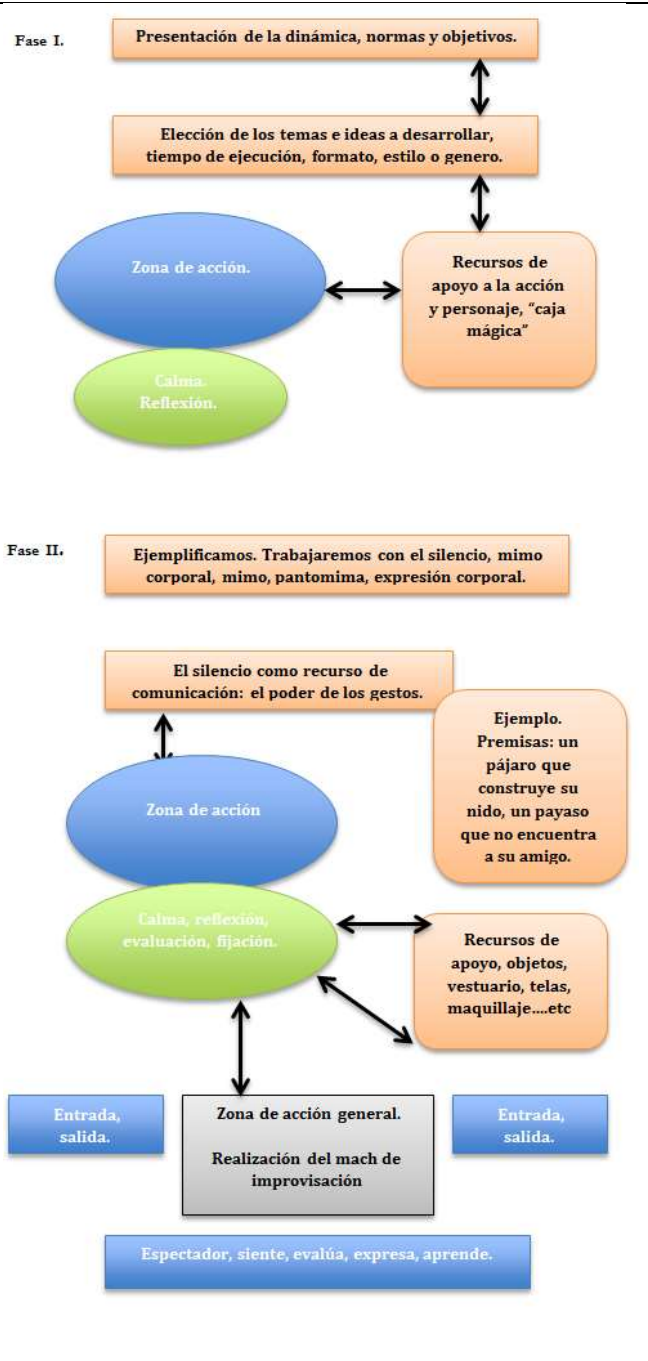
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

mixto para improvisaciones libres diseñado en dos fases.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBv

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

**Tabla 41. Descripción de actividad: Recreación de personajes**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA ARTÍSTICA. 30	
Dimensión Corporal	El cuerpo que crea
Núcleo de desarrollo	<i>Selección y experimentación del esquema expresivo motriz</i>
ACTIVIDAD TIPO	Recreación de personajes en diferentes situaciones
Descripción	<p>Presentamos a los participantes contextos escénicos diferentes: una cola de guagua, una consulta del dentista, una comisaria, los camerinos de un teatro, un comedor de un restaurante elegante... "mundos virtuales".</p> <p>Se diseñan y construyen los personajes <i>avatares</i> que nos van a representar y operar en los diferentes mundos.</p> <p>Se proporcionan los recursos materiales necesarios (vestuario, utilería, complementos, instrumentos, sonido, luz, maquillajes y material para construcción propia: pinturas, bastidores, cartones, rotuladores... etc.).</p> <p>Se plantean premisas claras para el desarrollo tanto individual como en pareja o grupos.</p> <p>El personaje elaborado poseerá una estructura clara y definida, un patrón expresivo y motriz determinado, peculiaridades posibles (un participante con disfuncionalidad cerebelosa significativa le será muy difícil realizar patrones motrices complejos) cada cual con sus posibilidades estableciendo los principios de singularidad entre los diferentes personajes que compartirán la acción.</p> <p>Se definirán espacios de acción (escenarios-mundos).</p> <p>Se marcarán tiempos y señales para el comienzo y final de las acciones a los que se tendrá que ajustar el sujeto-pareja-grupo.</p> <p>Las acciones expresivas tendrán que mantener una línea de coherencia aún dentro de la ficción. Aún en el más estricto silencio el sujeto-actor, captará la atención del espectador transmitiendo mensajes que el espectador decodificará y procesará con una carga emocional similar. Hacer vivir al observador las mismas experiencias que el personaje de una intensidad más suave: empatía.</p>

Figura 1. Esquema para el trabajo de construcción del mundo virtual y los avatares.



### 3.5 Actividades afines a la competencia productiva

**Tabla 42. Descripción de actividad: construcción de unidad escénica**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA PRODUCTIVA. 31	
Dimensión Corporal	
Núcleo de desarrollo	<i>Construcción de unidades escénicas</i>
ACTIVIDAD TIPO	Creación, reproducción y mejora de escenas
Descripción	<p>En la fase de negociación de la sesión, se elabora una lista de ideas y temas proporcionado por el grupo. Se seleccionan dos o tres temas por consenso. Se realiza un pequeño debate sobre los temas e ideas elegidos.</p> <p>Se presentan las normas que se tendrán que tener en cuenta durante el proceso de creación: ordenar la exposición de las ideas, saber transmitir las, no buscar ejemplos, acciones o contenidos inapropiados, o imposibles de ejecutar o desarrollar por la mayoría. Desarrollar conductas asertivas y liderazgo no autoritario.</p> <p>Partiendo de unas premisas claras sobre el tema elegido, su estructura (inicio-desarrollo-desenlace), reparto de roles, estilo en el que se trabajará el tema (musical, comedia, drama, danza, pantomima, mimo, teatro corporal), duración de las partes, entramado sonoro, musical y los recursos escenográficos, se comienza realizando una pequeña improvisación a modo de ensayo.</p> <p>Realizada la primera exposición al grupo, los participantes exponen y evalúan, ajustan las mejoras y cambios y desarrollan una segunda interpretación.</p> <p>En la tercera exposición de la trama, los personajes, la acción central y secundaria, la escenografía, la caracterización de los personajes, la coordinación escénica y los recursos técnicos estarán definidos, establecidos y con posibilidad de repetición.</p> <p>Se grabará en vídeo el proceso de construcción para su posterior visualización como una herramienta más del proceso de aprendizaje y entrenamiento.</p>

Figura 1. Esquema para el entrenamiento en la construcción de unidades escénicas con formato I-D-F Inicio-desarrollo-fin sin apoyos.



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

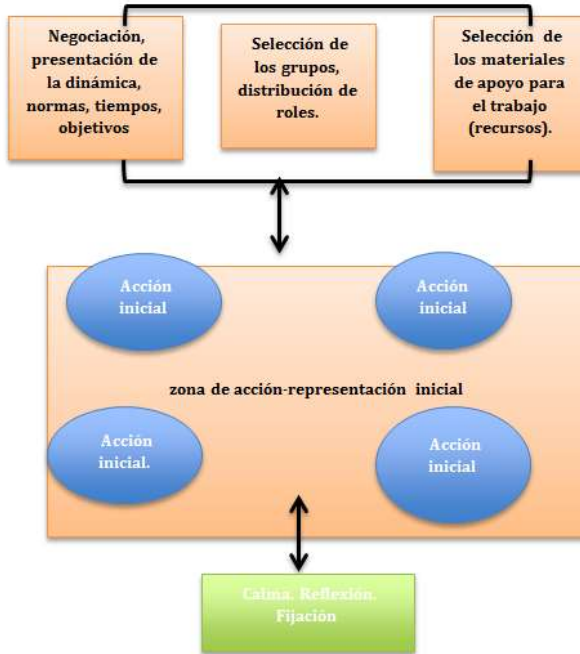
30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

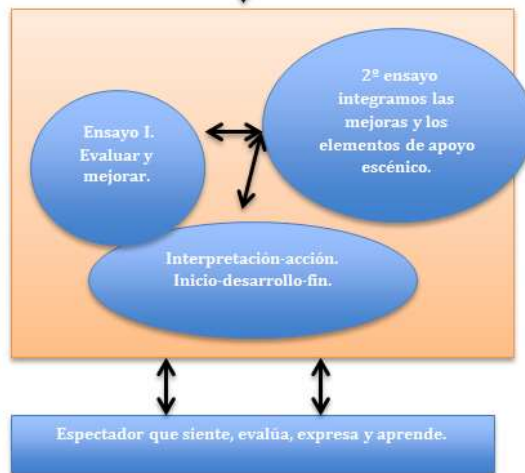
19/07/2017 14:50:43

Figura 2. Esquema de un circuito de entrenamiento mixto en dos fases.

**Fase I.**



**Fase II.**



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMQBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43



**Tabla 43. Descripción de actividad: observación, descripción y análisis**

PROPUESTA DE TRABAJO: COMPETENCIA PRODUCTIVA. 32	
Dimensión Corporal	El sujeto que construye
Núcleo de desarrollo	<i>Observa, describe y analiza</i>
ACTIVIDAD TIPO	Técnicas de gestión de roles
Descripción	<p>Se debate y construye con el grupo una lista de temas de interés sobre los que trabajar.</p> <p>Seleccionado el tema general (amor-desamor, acción, tensión, violencia) y el género (drama, comedia, musical), señalamos y definimos el contexto en el que se desarrollará la trama (en la calle, en la escuela o centro, en el aula, en casa, en un castillo, un hospital, la opera, una plaza o calle de la ciudad, una playa o en un mundo ficticio), la temporalidad (periodo histórico, año, mes, hora climatología, etc).</p> <p>Se reparten los roles: quién coordinará (director), quién asistirá al director (ayudante dirección), los que darán vida a los personajes y representarán la acción (actores), los técnicos, músicos, coreógrafos, escenógrafos, guionistas, público. Se construyen y definen los personajes. Se delimita la zona de acción-tensión (escenario) y la zona de preparación-distensión (bastidores), es decir, la zona de entradas y salidas de los personajes.</p> <p>Se establece la duración de la acción (representación).</p> <p>Se establece la duración para el debate, la integración de los cambios y mejoras.</p> <p>Se desarrollan las acciones integrándose las mejoras, ajustándose la construcción de los personajes (energía, patrones motrices definidos integrados, peculiaridades), mejorando y ajustando los elementos técnicos (sonido, iluminación, escenografía, recursos para la transformación y realce del personaje: maquillaje-vestuario, efectos especiales, imagen, sonido), encajando la acción en un entramado sonoro y visual que potenciará su efecto.</p>

Figura 1. Esquema para el desarrollo de la dinámica



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 30/06/2017 21:34:47

JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:36:41

OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

30/06/2017 21:38:59

ERNESTO PEREDA DE PABLO  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

19/07/2017 14:50:43

*La Laguna 2017*

505

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 974698

Código de verificación: r/QBMBV

Firmado por: NATALIA MARIA GONZALEZ MARTINEZ UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 30/06/2017 21:34:47
JOSE MARIA CASTILLO-OLIVARES BARBERAN UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:36:41
OLGA MARIA ALEGRE DE LA ROSA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	30/06/2017 21:38:59
ERNESTO PEREDA DE PABLO UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	19/07/2017 14:50:43