

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Trabajo Fin de Grado en Psicología
Convocatoria de Septiembre (2016)**

**El teatro como herramienta para el desarrollo de competencias en
personas con discapacidad intelectual**

**Theatre as a tool for developing competencies in people with intellectual
disability**

Autora: María Dulce Antequera Martín

Tutor: Jesús Enrique de la Fuente Arias

Resumen

Introducción. La discapacidad intelectual es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo. La etapa adulta requiere continuar un proceso formativo que potencie las competencias de estas personas. El teatro puede ser una herramienta efectiva para trabajar de forma transversal diferentes competencias y niveles de intervención. El principal *objetivo* de este TFG es proponer un proyecto educativo para adultos con discapacidad intelectual, utilizando el teatro para la mejora de las competencias básicas.

Método. Los *participantes* fueron 14 personas con discapacidad intelectual (21 - 54 años) y grado de discapacidad de 2 a 3. Los *instrumentos* utilizados fueron un test ad-hoc con 24 ítems (5 sub escalas) con escala tipo Lickert del 1 al 5 y actividades para trabajar el contenido de la obra. Respecto al *diseño y análisis de datos*, la *variable dependiente* fue la puntuación de las competencias básicas (aprender, lingüística, social, cultural y autonomía personal) y la *variable independiente*, el taller de teatro. Para determinar la eficacia diferencial pre-post intervención, se realizó la prueba T de Student y análisis de varianza de las variables sexo, edad y grado de discapacidad.

Resultados. Los resultados revelaron diferencias significativas en las puntuaciones pretest-postest de las competencias, especialmente en *aprender, cultural y autonomía*. Las variables *sexo, edad y grado de discapacidad* no fueron significativas para las puntuaciones pre-test post-test.

Discusión y conclusiones. El teatro se presenta como un instrumento educativo eficaz y complementario a la enseñanza tradicional por lo que se propone la inserción del teatro en el currículum educativo. El teatro promueve la participación activa en tareas para la calidad de vida y sentido de pertenencia de las personas con discapacidad intelectual y facilita la evaluación final y de proceso del programa para la mejora del mismo y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: discapacidad intelectual, competencias, teatro, psicología de la educación.

Theatre as a tool for developing competencies in people with intellectual disability

Abstract

Introduction. The intellectual disability is a disorder that starts in the development period and includes significant limitations in intellectual function and adaptive behavior. Adult stage requires continuity in formative process to enhance these people competencies. Theatre may be an effective tool to work transversely competencies at different intervention levels. The main *objective* of this GFT is to propose an educative project for adults with intellectual disability, using theatre to improve basic competencies.

Methods. *Participants* were 14 people with intellectual disability (21 – 54 years) and a disability grade between 2 and 3. Instruments used were a test with 24 items (5 sub scales) with Lickert scale from 1 to 5 and activities to work the content of the drama play. About the *design and data analysis*, the dependent variable was the punctuation of basic competencies and the independent variable, the drama workshop. To determinate the efficacy between pre-post intervention, T of Student and variance analysis for sex, age and disability grade variables were used.

Results. Results revealed significant and positive data in pretest-posttest punctuation for all competencies, especially for *learn*, *cultural* and *autonomy* competencies. Sex, age and disability grade variables were not significant for pretest-posttest punctuation.

Discussion and conclusions. Drama is presented as an effective educational tool and complements traditional teaching so it's proposed the insertion of drama in educational curriculum. Drama boosts active participation in tasks in aim for life quality and sense of belonging of people with intellectual disability and facilitates the final and process program evaluation to improve it and help in the teaching-learning process.

Key words: intellectual disability, competencies, drama, educational psychology

Tabla de contenidos

Introducción	6
Fundamentación	7
<i>Fundamentación académica</i>	7
Definición de discapacidad intelectual	7
Definición de competencias	8
Efectos positivos del teatro en la discapacidad	8
<i>Fundamentación profesional y legislativa</i>	10
Programas de intervención	10
Fundamentación legislativa	11
<i>Objetivos e hipótesis</i>	14
Método	15
<i>Participantes</i>	14
<i>Instrumentos</i>	16
Instrumentos de evaluación	16
Confiabilidad	16
Validez	16
Instrumentos de intervención	17
<i>Procedimiento</i>	18
<i>Análisis de datos</i>	20
Resultados	20
<i>Diferencias de medias pre-post</i>	20

<i>Efecto del género, edad y grados de discapacidad</i>	21
Discusión y conclusiones	22
<i>Cumplimiento de hipótesis: discusión</i>	22
<i>Limitaciones y prospectivas</i>	23
<i>Implicaciones para la práctica educativas</i>	25
Referencias	28
<i>Bibliográficas</i>	28
<i>Legislativas</i>	31
Anexos	33

Introducción

A lo largo de los años el teatro ha mostrado ser algo más que un mero entretenimiento, es una actividad con gran cantidad de ventajas que pueden ayudar tanto al interprete como al espectador, ya que con él, se trabaja de forma transversal diferentes niveles de intervención (García-Alcón, 2016). Hoy en día se intenta promover una educación más ecológica. El individuo ya no aprende usando sólo la razón, sino también la intuición, las sensaciones y las emociones. En la obra teatral, estos elementos se funden y facilitan la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes de forma significativa (Motos, 2009). Las personas con discapacidad intelectual también pueden participar de esta herramienta, ya que poseen un gran potencial de aprendizaje y capacidad para ser incluidos en este tipo de actividades (García-Romeu, 2014).

Sin embargo, haciendo una revisión sobre modelos de intervención en personas con discapacidad intelectual que utilizan el teatro como herramienta, la literatura que hace referencia a dichos beneficios estudiados y recogidos es escasa especialmente si atañe a la población adulta. La etapa adulta requiere continuar un proceso formativo centrado en las habilidades adaptativas y que requiere potenciar las competencias de las personas con discapacidad intelectual de forma que les permita la inserción social (Docampo, 2014) y les capacite para la vida autónoma en los diferentes escenarios (centros escolares, asociaciones, centros ocupacionales, etc. (Conte, 2013).

Si se observan los datos de las personas que se encuentran en esta situación, que recoge la Base Estatal de Datos de personas con valoración del grado de discapacidad (2014), un total de 256.426 personas presentan discapacidad intelectual en España (un 9,11 % del total de personas con un grado de discapacidad igual o mayor al 33%). Es por esto que se hace necesario elaborar técnicas, proyectos y/o talleres que ayuden a mejorar competencias que faciliten, en la medida de lo posible, a la integración de las personas con discapacidad intelectual y mejorar su calidad de vida.

En el documento, se analiza cómo el teatro puede ser empleado para desarrollar las competencias básicas de las personas con discapacidad intelectual. Explicando, En primer lugar, qué entendemos actualmente por discapacidad intelectual, competencias

básicas y particularidades que ofrece el teatro para su desarrollo. Finalmente, se procede a la realización y evaluación de un taller de teatro.

Fundamentación

Fundamentación académica

Definición de discapacidad intelectual

Según la *American Association on Intellectual and Development Disabilities* (Schalock et al, 2010), la discapacidad intelectual es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo (antes de los 18 años) y que incluye limitaciones significativas en:

1. El funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio y aprendizaje).
2. El comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo en los dominios conceptual (lenguaje, dinero, tiempo, conceptos numéricos y autocontrol), social (habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, culpabilidad, seguir normas y leyes) y práctico (cuidado personal, habilidades ocupacionales, salud, movilidad, rutinas, seguridad, etc.).

Estas limitaciones deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios de los iguales en edad y cultura y se deben tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales del individuo para realizar una adecuada evaluación. Las causas de la discapacidad intelectual son variadas. Factores biológicos, sociales, conductuales y educacionales interactúan afectando al funcionamiento de la persona. Pueden ser condiciones genéticas, infecciones, traumatismos, condiciones metabólicas, exposición a agentes tóxicos o factores del entorno.

La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que considere que las limitaciones normalmente coexisten con otras fortalezas. Según el modelo de apoyos de Thompson et al (2010), es el desajuste entre las competencias personales y

las demandas del ambiente los que dificultan la participación y contribución a la comunidad de personas con discapacidad intelectual, por lo que, con un plan con de apoyos personalizados, aumenta la probabilidad de mejora del funcionamiento y resultados del individuo.

Definición de competencias

La adquisición de las competencias es clave para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional ya no solo para resolver una tarea específica, sino para desenvolverse satisfactoriamente en el mundo tanto personal como socialmente y poder llevar una vida plena. La OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». Adquirir un desarrollo y un aprendizaje de manera competente sólo será posible si la persona es capaz de utilizar todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencia) para resolver una tarea en un contexto determinado.

King et al (2009) plantean en su trabajo un modelo conceptual que resalta la importancia del desarrollo de competencias básicas para la participación en las actividades de ocio de los niños con discapacidad. Considera la participación en las actividades de la vida diaria como una parte vital para el desarrollo, su calidad de vida y resultados de su vida futura. Puesto que los niños con discapacidad tienen más riesgo de baja participación en las actividades ordinarias en el hogar y en la comunidad, hace reflexionar acerca de la necesidad de hacer hincapié en la implementación y mejora de las competencias básicas en este tipo de población.

Efectos positivos del teatro en la discapacidad

El teatro es una forma de arte escénico que narra o representa una historia sirviéndose de un discurso dialogado o gestual, escenografía y música ante un público. Este puede ser entendido desde tres enfoques diferentes: como herramienta educativa para alcanzar objetivos de otras materias, como asignatura y como producto artístico. El proceso del teatro hace a los actores más activos física, mental y socialmente a la vez que afecta de forma positiva al aprendizaje, la autoconfianza, la creatividad, el

pensamiento crítico y las habilidades comunicativas. Permite descubrir el mundo imitando y produciendo acciones y características de los personajes de la obra. (Tanriseven, 2013). Esta forma de trabajo, enseña a ser responsables con ellos y con el grupo. Ayuda a expresar y gestionar las emociones, la empatía, vencer la timidez y facilita la integración, mejora la expresión lingüística y la ampliación de recursos para la resolución de problemas (García-Sánchez, 2014).

Por otro lado, el proceso creativo del actor mejora las funciones ejecutivas, ya que, conlleva la utilización de manera integral del cuerpo-mente (conexión psicomotriz), imaginación, participación activa y expresividad (Malchiodi, 2013). Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades que permiten la planificación, el control, toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva, planificación, resolución de problemas, la memoria de trabajo y atención, control sobre el afecto, la motivación, la categorización y la fluidez. La cognición motora implica el uso de estas funciones en las propias acciones, así como la anticipación, predicción e interpretación de las acciones ajenas. La actividad motriz y la motivación que fomenta el teatro, facilita además la memorización de los contenidos (Nicolás, 2011). También necesita de otros componentes actitudinales, como la implicación, el control, la autorregulación, el hábito y la responsabilidad (Sastre, 2016). Además, puede ayudar a identificar señales sociales (como las expresiones fáciles y la meta comunicación) y desarrollar habilidades comunicativas y de interacción social (Corbett, 2011).

En definitiva, debido al carácter transversal e interdisciplinario del teatro mediante el juego y la experimentación de situaciones, se revela como un instrumento educativo eficaz (Motos, 2009; Nicolás, 2011) y complementario a la enseñanza tradicional para desarrollar competencias básicas adecuadas al Marco Común Europeo y más concretamente en: comunicación lingüística, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender, y en autonomía e iniciativa personal y favorece los ámbitos corporal, educativo, social, emocional, afectivo y cognitivo, mejorando la calidad de vida de quienes lo practican (Arjona, 2011).

Fundamentación profesional y legislativa

Programas de intervención

A lo largo de los años, se han podido observar efectos positivos del teatro en muchos programas e intervenciones llevados a cabo recientemente en diferentes tipos de población y situaciones que muestran que el teatro es un recurso educativo eficaz.

Canals (2014) recoge en su trabajo varios proyectos que utilizan el Teatro de Conciencia como herramienta para desarrollar la educación emocional en diferentes etapas (educación infantil, secundaria y adultos). Se entiende Teatro de Conciencia como un tipo de arte escénica que implica en él a actores, espectadores, profesores, alumnos, etc. con el fin de invitar a la reflexión personal a todas las partes implicadas. Los resultados de estos proyectos fueron positivos y eficaces tanto para el alumnado/participantes como para los docentes y familiares. Potenció la creatividad, imaginación, espontaneidad, autonomía, expresividad, autoconocimiento, eliminación de complejos, identificación de emociones, empatía, asertividad... entre otros.

La experiencia desarrollada en un colegio público de educación primaria (Navarro & Mantovani, 2013) utilizaba el juego dramático como método de enseñanza. Produjo efectos positivos en la motivación del alumnado, la tolerancia, el trabajo en grupo, las relaciones interpersonales y la creatividad.

También se puede encontrar en el proyecto de innovación educativa LOVA (la ópera, un vehículo de aprendizaje) que utiliza las artes escénicas, el trabajo en equipo y la superación de retos como plataforma para el desarrollo de la identidad (Sarmiento, 2012). Este proyecto integra aprendizaje de competencias con el objetivo de crear y representar una ópera en una clase de primaria.

Un estudio de caso único (Razo, 2012), de un varón con retraso mental severo y problemas de conducta inadaptativas como agresividad y aislamiento, además de problemas de motricidad; asiste a unos talleres de teatro de TATELI (una organización no gubernamental dedicada a hacer teatro), partiendo de 5 ejes de acción: inserción social, participación de la familia, formación actoral, promover el amor a la vida y la creación de obras teatrales). Desde el primer contacto con este medio se observaron

modificaciones en su conducta que se fueron reforzando en el proceso. Los resultados mostraron una mejora en las relaciones inter e intrapersonales, en la comunicación respetuosa y afectiva, habilidades motrices y de motivación.

De un programa (McIlwee, 2016) que combinaba técnicas cognitivas y teatro en niños con autismo de alto rendimiento, se obtuvieron resultados que probaron mejorar las habilidades sociales, ansiedad, y espontaneidad. El proyecto incluía actividades para las dificultades que aparecen en el desarrollo típico de estos niños como técnicas de manejo de la ansiedad, soportes visuales y actividades de *role playing*. En la misma línea del trabajo anterior se realizó una investigación piloto que utilizaba un programa de intervención con teatro diseñado para mejorar el funcionamiento socio emocional de niños con autismo (Corbett, 2011). Esta intervención incluía datos neuropsicológicos, biológicos y comportamentales que arrojaron datos prometedores del uso de este tipo de técnicas en jóvenes con autismo.

Fundamentación legislativa

La legislación que hace referencia a los ámbitos de actuación para este tipo de población se encuentra dentro del ámbito de Atención a la Diversidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estas actuaciones están dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias básicas y el logro de los objetivos generales de las etapas.

Según el artículo 113, de la ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es aquel que presenta dificultades para acceder al currículo común en su edad debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales (físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales o graves trastornos de la personalidad o de la conducta). Por tanto, necesita de una adaptación conforme a sus características, de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades, normalización, integración escolar, flexibilización y personalización de la enseñanza.

En el período de transición a la vida adulta, en conformidad con la Orden de 19 de septiembre de 2002, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales, la función de la enseñanza es la promoción del máximo grado de desarrollo y preparación de los alumnos/as. Los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral se organizan en ámbitos de experiencia que contribuyen al desarrollo de competencias (ámbito de la autonomía personal en la vida diaria, ámbito de la integración social y comunitaria y ámbito de habilidades y destrezas laborales). A su vez, los ámbitos se desarrollan a través de módulos y bloques de contenido organizados según los componentes de las competencias básicas (Figura 1).

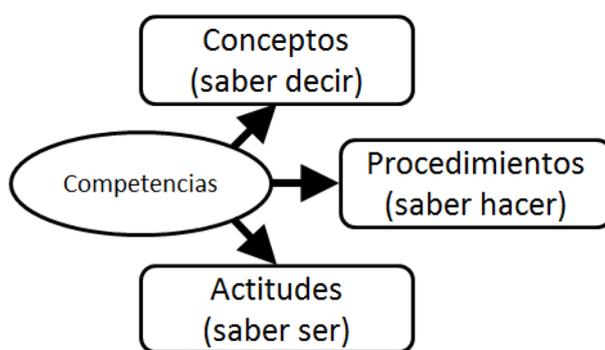


Figura 1. Componentes de las competencias curriculares.

De acuerdo con el Artículo 2. *Las competencias clave en el Sistema Educativo Español* del BOE-A-2015-738, el aprendizaje por competencias favorece los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la interrelación entre los componentes de cada una de las competencias básicas. Se definen del siguiente modo:

1. Comunicación lingüística: Se basa en el conocimiento del componente lingüístico, cómo se produce y desarrolla en situaciones comunicativas contextualizadas a través de múltiples modalidades, formatos y soportes.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos y proporcionar un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él, contribuyendo al desarrollo del pensamiento científico

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: es la habilidad para interactuar con el mundo físico tanto natural como generado por el ser humano y la aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información recibida y tomar decisiones utilizando valores y criterios éticos.
4. Tratamiento de la información y competencia digital: implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.
5. Competencia social y ciudadana: es la habilidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad para interpretar fenómenos y problemas sociales, elaborar respuestas, tomar decisiones, resolver conflictos e interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.
6. Competencia cultural y artística: implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.
7. Competencia para aprender a aprender: es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.
8. Autonomía e iniciativa personal: significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

En el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, se impulsa a administraciones, instituciones o asociaciones sin ánimo de lucro, a la organización de programas de formación con la

finalidad de complementar la oferta que realiza a través de los centros específicos de educación especial. Así mismo, la Comisión Europea de Cultura (2009) resaltó la importancia de la creatividad en los procesos de aprendizaje ante la necesidad de que individuo y sociedad puedan adaptarse con imaginación e innovación a un mundo en constante cambio. El aprendizaje creativo (como el teatro) puede contribuir de forma activa a la construcción de conocimiento, el compromiso y la actitud activa y transformadora del alumnado.

Objetivos e hipótesis

Para poner en relación los tres ejes descritos anteriormente (discapacidad intelectual, competencias y teatro) se crea un taller en el que se trabajaron una serie de competencias con un grupo de personas con discapacidad intelectual utilizando como herramienta la representación de una obra de teatro. Por tanto, el *objetivo general* de este TFG es:

1. Proponer un proyecto educativo para adultos con discapacidad intelectual utilizando un taller de teatro para la mejora de las competencias básicas.
2. Aplicar y evaluar el programa en una muestra de individuos con discapacidad intelectual.

Como *objetivo específico* se pretende implementar y/o mejorar las siguientes competencias en los participantes mediante una obra de teatro cuya temática principal es la aceptación de las diferencias individuales:

1. Aprender a aprender.
2. Comunicación lingüística.
3. Competencia social y ciudadana.
4. Competencia cultural y artística.
5. Autonomía e iniciativa personal.

En concordancia con los objetivos anteriores, la *hipótesis* propuesta es que utilizar el teatro como herramienta educativa, mejora las competencias *aprender a aprender, lingüística, social y ciudadana, cultural y artística y autonomía personal* de las personas con discapacidad intelectual en edad adulta. Por tanto habrá una diferencia significativa entre las puntuaciones antes y después del desarrollo de la obra de teatro.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 14 usuarios adultos con discapacidad intelectual, de un centro ocupacional, de los cuales 7 son mujeres y 7 son hombres. El rango de edad de la muestra va de los 21 a los 54 años, siendo más frecuentes los usuarios con edad comprendida entre los 31 y los 40 años (42,9%).

El grado de discapacidad de los integrantes oscila entre grado 2 (severa) y grado 3 (gran dependencia). El grado indica el nivel de disminución de la capacidad de la persona para realizar las actividades de la vida diaria. Existen dos niveles, 1 y 2, en cada uno de los grados de dependencia. La muestra con grado 3 en nivel 1 y 2 fue la más representativa (71.45 %). Por otro lado, el porcentaje total de discapacidad oscilaba entre 65 y el 95%. Algunos de los porcentajes más elevados se deben a la valoración de discapacidad física y no solo intelectual, principalmente por discapacidad visual, déficit motor y trastorno mental.

Tabla I. Datos descriptivos de la muestra en género, edad y grado de discapacidad

	Genero		Edad				Discapacidad	
	H	M	20-30	31-40	41-50	51-60	G.2	G.3
Frecuencia	7	7	2	6	4	2	4	10
Porcentaje	50%	50%	14.3%	42.9%	28.6%	14.3%	28.6%	71.4%

Instrumentos

Instrumentos de evaluación

Para evaluar las competencias de la muestra antes y durante el taller de teatro, se elaboró un test con 24 ítems divididos en 5 escalas (aprender a aprender, competencia lingüística, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística y autonomía personal). Cada ítem se evalúa con una escala tipo Lickert del 1 al 5 (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) que evalúa la frecuencia de aparición de la conducta relacionada con cada competencia (*Figura II*). La hoja de evaluación completa puede verse en el Anexo I.

Figura II. Hoja de evaluación para Autonomía e iniciativa personal

	N	CN	A	CS	S
Se controla emocionalmente					
Mantiene la motivación					
Es perseverante y responsable					
Es asertivo					
Tiene capacidad crítica					
Tiene iniciativa					

a) Confiabilidad

Para asegurar que el test hace mediciones estables y consistentes se empleó el coeficiente de dos mitades de Guttman ($\alpha \geq .944$), alfa de Cronbach (parte 1 $\alpha \geq .93$; parte 2 $\alpha \geq .903$), coeficiente de Spearman-Brown ($\alpha \geq .948$) y una correlación entre formularios $\geq .901$.

b) Validez

Los coeficientes de correlación de Pearson fueron significativamente altos sobre todo entre las escalas *aprender a aprender ~ competencia social*, *aprender a aprender ~ autonomía personal* y *autonomía personal ~ competencia cultural y artística* con $R \geq$

.854 y una significación de $p \leq 0,005$. La correlación más baja ($R \geq .577$) se encuentra entre las escalas *lingüística ~ social*.

Instrumentos de intervención

Se creó una adaptación breve del cuento “El Patito Feo” de Hans Christian Andersen. En esta versión mamá y papá pato tienen 3 patos pero el último de ellos nace con un color diferente al resto. El Patito Feo, ‘que no era feo, si no diferente’, fue rechazado y abandonado por su familia y otros animales. Cuando el Patito Feo se resignó a quedarse solo, 3 animales que pasaban por allí (un gato, un gorrión y un conejo) se le acercaron y dieron su apoyo enseñándole a él y a los demás personajes una gran lección: todos somos iguales en una cosa, todos somos diferentes. Todos comprendieron el mensaje y nunca más discriminaron a nadie por ser diferente.

Para facilitar la narración de la historia en las sesiones de trabajo, se crearon unas láminas que ilustraban las escenas del cuento. Se confeccionaron, además, unas fichas de actividades para trabajar el contenido de la obra de teatro (Anexo II). Los apartados más relevantes son:

1. 6 preguntas de respuesta escrita u oral para empatizar con los protagonistas y comprender la importancia de sus actos.
2. 7 preguntas de verdadero o falso acerca de los acontecimientos de la historia. En este mismo sentido se hizo una ‘sopa de animales’ en la que tenían que colorear los animales que aparecían en la historia y una actividad de ordenar las secuencias de la misma y 3 preguntas de respuesta múltiple.
3. Las características de los animales. Para ello se creó una actividad en la que tenían que relacionar cada animal del cuento con alguna característica de su especie. Además se habló del animal favorito de cada participante y de otros cuentos con animales como protagonistas.
4. Las emociones y la empatía. Para ello se hizo una breve representación en la que el grupo tenía que adivinar la emoción que expresaba el intérprete, un total de 6 emociones.

5. Los participantes con dificultades de lectoescritura y comprensión y expresión verbal realizaron otras actividades de identificación de los diferentes personajes y de su propio papel, recuerdo de los elementos de la obra y su mensaje principal y otras características de los animales que representan en la obra teatral.
6. Entre cada actividad, hay pasatiempos y actividades relacionadas con la temática de la obra, de manera que los participantes que acaben antes la tarea propuesta no pierdan la atención e interés en el trabajo que se realiza.
7. Se le proporcionó a cada participante una ilustración sin color de su personaje para colorear libremente, de forma que permitiese imaginar las características físicas de su papel y familiarizarse con él. A los dos integrantes del grupo que harían de narradores de la historia, se les permitió crear y diseñar su personaje.
8. Por último, se crearon elementos de atrezzo y vestuario entre los miembros del taller y otros voluntarios e integrantes del centro que mostraron interés en el taller de teatro.

Procedimiento

Antes de comenzar el taller, se evaluaron las competencias de los participantes con el test descrito en el apartado *instrumentos*. Los datos fueron recogidos mediante observación y ayuda de los profesionales del centro y del investigador.

Para trabajar de forma eficiente se hicieron 3 grupos diferentes acorde a las características de aprendizaje de los participantes y las actividades que realizan de forma independiente al taller (*Tabla II*). Se planificó 1 sesión a la semana de una hora aproximadamente durante 3 semanas para trabajar las actividades descritas en el apartado *instrumentos*. Al comenzar cada sesión, se relata y explica la historia, así como el objetivo y moraleja de esta. El resto de actividades de cada sesión varía según avance cada grupo en las actividades de las fichas. El orden de las actividades también varió según el ritmo y necesidades de cada grupo. La duración y planificación tanto de las sesiones de trabajo como de los ensayos se acordaron de forma que no interrumpiesen otras actividades que los participantes realizaban en el centro (*Figura III*).

Tabla II. Composición de los grupos

	Grado 2		Grado 3		Total
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	
Grupo 1		2	4		7
Grupo 2		2		1	3
Grupo 3			1	3	4

Tras terminar las sesiones de trabajo, se planificaron sesiones de ensayo de 15 minutos de duración aproximadamente de lunes a jueves. En los ensayos, los participantes podían aportar ideas y propuestas de mejora para el desarrollo de la obra. Tras terminar las sesiones de trabajo, ensayo y representación de la obra, se volvieron a evaluar las competencias del grupo con el mismo instrumento.

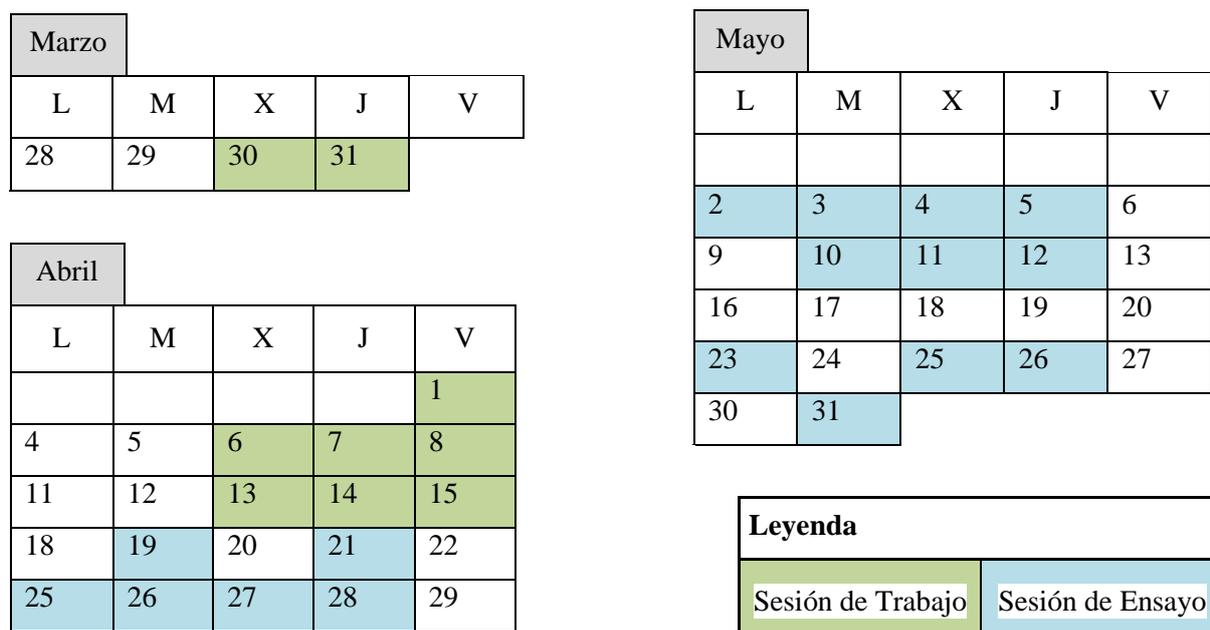


Figura III. Cronograma de sesiones

Los permisos pertinentes para llevar a cabo el taller de teatro, así como la utilización de los materiales necesarios, las instalaciones, y la consulta y tratamiento de

los datos de los participantes (edad, grado, nivel y porcentaje de discapacidad, competencias adquiridas y déficits), fueron concedidos por el personal responsable del centro y la junta directiva de la *Asociación de personas con discapacidad 'Verdiblanca'* en cumplimiento de la Política de Protección de Datos establecida por la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal. Así mismo, la participación en el taller de teatro fue totalmente voluntaria para los integrantes del grupo.

Análisis de datos

Diseños y variables. La variable dependiente de esta investigación fue la puntuación de las competencias básicas planteadas en los objetivos (aprender a aprender, lingüística, social, cultural y autonomía). Como variable independiente principal se escogió el taller de teatro.

Para determinar la eficacia diferencial pre-post intervención, se realizó la prueba T de Student para muestras relacionadas así como la prueba del tamaño del efecto tanto para las puntuaciones totales pretest-posttest, como para cada una de las subescalas. Por otro lado, se realizó un análisis de varianza de las variables *sexo, edad y grado de discapacidad* de la muestra respecto a los resultados pre y post test. Para todos los análisis se estableció un margen de error del 0,05 y una confiabilidad del 95%. Los datos obtenidos cumplieron los supuestos de homocedasticidad ($Levene \geq .15, p \geq .05$) y normalidad ($Shapiro-Wilk \geq .262, p \geq .05$), es decir, las diferencias de grupo pre-test post-test no son debidas al azar.

Resultados

Diferencias de medias pre-post

Para realizar los análisis pertinentes de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Sciences). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [$t(13) = -7.149, p \leq .005$] en las puntuaciones pretest-posttest en todas las escalas (comunicación lingüística, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender, y en autonomía e iniciativa personal). En la *Tabla III* se presentan

los estadísticos descriptivos y nivel de significación para las escalas del test y el total de las puntuaciones.

Se calculó el índice de tamaño del efecto, cuyo resultado fue de $d= 1,91$ (alto), para el total de las puntuaciones pretest-postest. Del mismo modo, el índice d para las 5 escalas del test fue alto para las competencias: aprender a aprender ($d= 1,63$), cultural y artística ($d= 1.33$) y autonomía personal ($d= 1.48$). El tamaño del efecto mostro resultados moderados para la competencia lingüística ($d= 0.92$) y social y ciudadana ($d= 0.95$).

Tabla III. Diferencias grupales pretest-postest en las escalas

Escala	M (DT)		t	Sig.
	Pretest	Postest		
Aprender	2.70 (1)	3.39 (.79)	-6.104	.000
Lingüística	3.11 (.93)	3.40 (.90)	-3.438	.004
Social	3.55 (.86)	3.91 (.68)	-3.553	.004
Cultural	2.57 (.70)	3.30 (.66)	-4.980	.000
Autonomía	2.58 (.86)	3.39 (.75)	-5.544	.000
Total	2.90 (.76)	3.48 (.69)	-7.149	.000

Efecto del género, edad y grados de discapacidad

Para comprobar si las variables *sexo*, *edad* y *grado de discapacidad* produjeron efectos en la variable dependiente, se realizó un análisis de varianza mediante el método de modelo lineal general multivariante. Los resultados (*Tabla IV*) no presentan diferencias significativas entre las puntuaciones pre-test post-test para las variables *sexo* [$F(1,13) = .005, p \geq .943, n^2=.000$], *edad* [$F(3,13) = .041, p \geq .988, n^2=.006$] y *grado de discapacidad* [$F(1,13) = .264, p \geq .612, n^2=.011$].

Tabla IV. Diferencias pretest-postest para *sexo, edad y grado de discapacidad*

VI		M (DT)			F	Sig.
		Pretest	Postest			
Sexo	H	2.92 (.80)	3.53 (.81)		.005	.943
	M	2.83 (.81)	3.43 (.63)			
Edad	20-30	2.83 (.18)	3.50 (.18)		.041	.988
	31-40	2.74 (.74)	3.31 (.78)			
	41-50	2.72 (.96)	3.39 (.75)			
	51-60	3.65 (.91)	4.00 (.88)			
Grado	2	3.59 (.71)	3.98 (.70)		.264	.612
	3	2.60 (.61)	3.25 (.61)			

Discusión y conclusiones

Cumplimiento de hipótesis: discusión

En primer lugar, hay que destacar que los efectos del taller de teatro han resultado positivamente significativos para el desarrollo de las *competencias* planteadas en los objetivos. Por lo tanto, se sugiere como un proyecto educativo para adultos con discapacidad intelectual que permite trabajar contenidos educativos y competencias de forma integral. Respecto al *instrumento de evaluación*, ha mostrado ser útil, válido y fiable para medir las competencias básicas de los participantes a través de un amplio rango de edad y grados de discapacidad.

Las competencias *aprender a aprender, cultural y artística y autonomía personal* presentaron mayores diferencias pretest-postest que el resto de competencias planteadas. Estos resultados pueden estar provocados, en primer lugar, por la transversalidad de la competencia *aprender a aprender*, ya que está implícita en el resto de competencias y de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. El teatro promueve una actitud estimulante que favorece la asimilación de conocimientos tanto académicos como de otras competencias (Arjona, 2011). Por otro lado, debido a las características del teatro y de este taller, la competencia *cultural y artísticas* se ha visto mejorada ya

que estos procesos implican necesariamente la utilización de destrezas artísticas y el interés en este tipo de actividades que, a su vez, conllevan el desarrollo de una actitud responsable, perseverante y de confianza consigo mismo, presente en la competencia *autonomía personal*.

Por otro lado, la competencia *social y ciudadana* puede no haber mejorado tanto como las anteriores debido a la familiaridad que ya tenían los participantes. La mayoría de los integrantes del grupo teatral han sido usuarios del centro durante muchos años y tienen bien definidas sus relaciones interpersonales. El tiempo que los participantes trabajan juntos en otras actividades y talleres del centro pueden influir en el desarrollo de la competencia social, de forma similar a los resultados del trabajo de Pérez-Aldeguer (2013). Como punto anecdótico, hay que destacar que durante las sesiones de trabajo y ensayo se produjeron conflictos entre dos participantes que afectaron tanto al desarrollo del taller como al clima grupal durante un tiempo. Respecto a la competencia de *comunicación lingüística*, los resultados pudieron estar influenciados por las dificultades de comprensión verbal de algunos participantes y al carácter más gestual y mímico de la obra de teatro que se representó al contrario que otro tipo de obras teatrales que sí promueven y desarrollan destrezas para crear mensajes claros y la expresión de situaciones y emociones (Motos, 2009).

Por último, la ausencia de significación estadística entre las puntuaciones pretest-postest de los participantes y las variables *sexo, edad y grado de discapacidad*, indica que la planificación, desarrollo y representación teatral repercute positivamente en las competencias básicas independientemente de las características biológicas de la muestra. Pueden encontrarse leves diferencias en algunas variables, como el grado de discapacidad, en el que la media de puntuaciones es más baja en el grado 3 que en el grado 2. Por otro lado, se pueden ver diferencias mayores en las puntuaciones pretest-postest en el grupo de 20-25 años que en grupos de más edad. A su vez, los grupos de más edad presentan mayores puntuaciones tanto en el pretest como en el postest.

Limitaciones y prospectivas

Tener *grupos* muy heterogéneos a la hora de trabajar competencias puede resultar beneficioso y complicado a la vez. Por un lado, los diferentes ritmos de

aprendizaje implican una atención personalizada mayor y por tanto una reducción en la dinámica del grupo. Por el otro, estos alumnos se pueden beneficiar de otros más aventajados en la materia siempre y cuando ambos se muestren dispuestos a colaborar entre ellos de manera que, los menos aventajados se nutran del conocimiento del otro, y el otro refuerce los conocimientos adquiridos. Sin embargo, el teatro promete ser una herramienta muy eficaz que permite trabajar las competencias transversalmente y a diferentes niveles para cada alumno, es decir, se puede adaptar fácilmente a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos y personal docente. Además, permite la *inclusión de otras competencias* básicas que no están explícitas en la actividad pero que se pueden tratar cambiando la temática de la obra teatral. Por ejemplo, la competencia matemática, podría desarrollarse si la obra trata de números o conceptos matemáticos adaptados a las capacidades del grupo.

Respecto al *instrumento*, sería necesario crear factores bien definidos y la confección de un mayor número de ítems para una medición más fina de las competencias. Así mismo, como ya se ha comentado, es necesaria la creación de otras escalas o factores que evalúen otras competencias básicas que puedan desarrollarse en la obra teatral. Por otro lado, ya que la evaluación de la validez de los instrumentos de medición es un proceso continuo, el uso futuro del test proporcionará más información acerca de la validez de las medidas, así como su utilidad como herramientas de investigación y de evaluación de programas. Como el test es aplicable en diferentes edades, las medidas son prometedoras para su uso en investigación longitudinal. Pueden ser usadas para examinar los cambios como consecuencia de la intervención o para evaluar los cambios a lo largo del tiempo. Además, de esta forma, se puede evaluar si estos conocimientos, procedimientos y actitudes llegan a generalizarse y mantenerse. Los bajos niveles de generalización del aprendizaje es una de las dificultades más frecuentes en esta población. Una red coordinada de agentes educativos (personal docente, padres y otros profesionales) puede facilitar esta generalización a lo largo del tiempo (Conte, 2013).

Por otro lado, es importante evaluar la implicación de los procesos de *atención* y *motivación* en la mejora de las competencias básicas en este tipo de proyectos. La motivación que fomenta el teatro, facilita la memorización de los contenidos (Nicolás,

2011). La motivación es un proceso básico que tiene que ver con el logro de objetivos. Permite organizar y activar los procesos de aprendizaje de modo que puedan ser utilizados de forma efectiva con una actitud abierta, receptiva y positiva. Con una buena motivación, el alumno es capaz de mantener el interés y obtener resultados positivos. El factor motivacional constituye uno de los elementos básicos en los procesos de aprendizaje que no siempre va asociado con la inteligencia, si no con un buen rendimiento escolar, las destrezas y las habilidades para el aprendizaje. Implicar más al alumno en su aprendizaje, y por tanto mejorar su motivación, conlleva una mejora en la atención, la persistencia y mantenimiento de conocimientos, procedimientos y actitudes y una mayor implicación personal (López-García, 2013). Muchas veces, el rendimiento deficiente de las personas con discapacidad intelectual no se debe a sus capacidades si no a una inadecuada motivación (Razo, 2012).

El teatro permite que se realicen acciones de *sensibilización* acerca de las personas con discapacidad. Por un lado, como una manera de integrarlas en la sociedad, y por otro, como denuncia y reivindicación hacia una mayor presencia en la sociedad. Las personas con discapacidad intelectual tienen una gran falta de participación en la sociedad (García-Romeu, 2014). Por lo que es importante concienciar a la sociedad de la participación activa de las personas con discapacidad intelectual, así como facilitar su inserción en la sociedad. El teatro proporciona los instrumentos para lograr un cambio en la concepción de este colectivo ignorando sus dificultades y destacando su potencial. En definitiva, el teatro se presenta como un vehículo de lucha a favor de la inclusión y normalización de las personas con discapacidad intelectual (Arjona, 2011).

Implicaciones para la práctica educativa

Como ya se ha mencionado, el teatro ofrece la posibilidad de que los objetivos de aprendizaje se obtengan de forma efectiva, fomentando la motivación y facilitando la comprensión. Se elimina el modelo de clase tradicional haciendo que el alumno se implique y participe de forma activa en la construcción de sus competencias. Supone una ruptura con la concepción jerárquica de profesor/alumno y da prioridad al movimiento, la participación y la libertad de expresión. En una clase tradicional, el desarrollo de las competencias implicaría el diseño de actividades que incluirían tareas

en las distintas competencias de forma separada (Nicolás, 2011). Un recurso como el teatro permite desarrollar todas estas competencias básicas en una sola actividad integradora.

Un reto muy importante es animar al personal docente a completar su formación centrada en la adquisición de las competencias para ser capaces de transmitir conocimientos, procedimientos y actitudes, específicamente en la rama artística, teniendo en cuenta los resultados y referencias expuestos. Así mismo, es necesario que adquieran destrezas de manera que sean capaces de identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos, para llevar a cabo la actividad adecuada y descubrir nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje. Un docente que conozca bien al grupo, identifique metas y objetivos, prepare actividades de acuerdo al nivel de los alumnos, será capaz de obtener resultados positivos tanto para los alumnos como para sí mismo. De acuerdo con los resultados de la investigación de Tanriseven (2013) con maestros en prácticas, el personal docente, ya sea en prácticas o profesional, puede obtener efectos positivos en su eficacia con la práctica de actividades teatrales con los alumnos y son capaces de evaluar sus debilidades y fortalezas a la vez que establecen una conexión entre teoría y práctica.

Para lograr la construcción de conocimientos a través de la practica teatral se necesita un proceso de enseñanza-aprendizaje bien programado y ajustado a las diferencias del alumnado participe (Arjona, 2011), tal y como se establece en la Orden ECD/65/2015 (2015), por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La actividad educativa exige una evaluación de su desarrollo y de sus resultados. La evaluación no debe considerarse únicamente como un elemento final del proceso, sino como un componente desde el comienzo y durante su desarrollo. De esta forma, permite la regulación de los procesos educativos de forma eficiente y continua. Además, debe extenderse a todos los agentes educativos implicados y no sólo a los alumnos, de manera que, regule de forma activa los diferentes elementos del programa y los procesos educativos (Conte, 2013). Las características del teatro conllevan una participación activa tanto de los alumnos como del docente que facilita la evaluación

final y de proceso del programa para la mejora del mismo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, utilizar el test desarrollado en este TFG en la práctica docente como herramienta evaluadora, permite conocer más al alumno y sus posibilidades.

En definitiva, como *conclusión final* teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se propone la consolidación de la inserción del teatro en el currículum educativo tanto como materia, estrategia o como actividad teatral. Los agentes educativos deben tener presente los diferentes intereses, motivaciones y capacidades del alumno que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de individualizar, adecuar y extender al máximo la acción educativa de forma eficaz y eficiente, promoviendo la participación activa en actividades educativas, positivas y relevantes para la calidad de vida y sentido de pertenencia de las personas con discapacidad intelectual.

Referencias

Bibliográficas

- Arjona, S. M. S., & artística, E. (2011) Teatro y discapacidad intelectual. *Innovación y experiencias educativas*. Marzo 2011, nº 40 [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016]. Disponible en: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf>
- Canals-Casellas, M. N. (2014). *El Teatro de Conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Archivo Institucional en acceso abierto de la Universidad Internacional de La Rioja: < <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2288>>
- Conte, E. V., Mullet, E. B., Orgaz, M. D., Sanz, A. G. S., & Amor, A. M. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 119-138.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D. Rios, T. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511. doi:10.1007/s10803-010-1064-1
- Definition and Selection of Competencies. Organisation for Economic Co-operation and Development*. (s.f.). Recuperado el 20 de marzo de 2016 de: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>>
- Docampo Núñez, G., & Morán de Castro, M. D. C. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual. Una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. *Revista española de discapacidad*. Vol.2, nº 1 [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016] Disponible en: < <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/98>>

- García-Alcón, R. (2016). *Nuevas formas de Intervención social. El Teatro como proceso de socialización de los adolescentes*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia: <<http://hdl.handle.net/10201/48521>>
- García-Romeu del romero, B. I. (2014). *El teatro participativo como herramienta pedagógica de sensibilización para las personas con discapacidad intelectual*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Repositorio Institucional de la Universitat Politècnica de València: <<http://hdl.handle.net/10251/43934>>
- García-Sánchez, M. J. (2014). Teatro y discapacidad intelectual. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Repositorio de la universidad de Jaén: <<http://hdl.handle.net/10953.1/1075>>
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2009). Un modelo conceptual de los factores que afectan a la participación en las actividades de ocio y recreo de los niños con discapacidades. *Siglo Cero*,40 (2), 5-29.
- López-García, J. M. (2013). *Atención a la diversidad y práctica educativa en educación secundaria obligatoria: una contribución a la identificación de los estilos de aprendizaje en función de las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y técnicas y hábitos de estudio*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia: <<http://hdl.handle.net/10201/35509>>
- Malchiodi, C. A. (2013). *Expressive therapies*. Nueva York: Guilford Publications.
- McIlwee, C. (2016). Program development of an improvisational drama group as an intervention for children with high functioning autism. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web ProQuest Dissertations and Theses: <<http://search.proquest.com/docview/1752498551?accountid=14477>>

- Motos, T. (2009). El Teatro en la Educación secundaria. *Revista virtual Creatividad y Sociedad*. Diciembre de 2009 n° 14. [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016].
 Disponible en: <
http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf>
- Nicolás, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Encuentro*, n° 20, 102-108. [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016].
 Disponible en: <
http://www.webmail.encuentrojournal.org/textos/Nicola__769%3Bs.pdf>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 118-138. [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016].
 Disponible en: < <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761006.pdf>>
- Razo, G. A. (2012). Análisis de los beneficios que tiene el teatro del TATELI como método terapéutico, en la inclusión social de un hombre con retardo mental profundo, perteneciente al "taller teatro libre" de la ciudad de Quito. Recuperado el 1 de Junio de 2016, del sitio web del Repositorio Digital de la Universidad de las Américas: <<http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/1714>>
- Sastre, M. B. F. (2016). Teatro y neurociencias: el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción. *Acotaciones*, (35) [Fecha de consulta: 1 de Junio de 2016].
 Disponible en:
 <<http://www.resad.com/Acotaciones/index.php/ACT/article/viewFile/7/101>>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. y Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Tanriseven, I. (2013). The Effect of School Practices on Teacher Candidates' Sense of Efficacy Relating to Use of Drama in Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 402-412.

Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Shell, M.E., Wehmeyer, M.L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gómez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R.A., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M.J., Verdugo, M.A. y Yeager, M.H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41, (1), 7-22.

Legislativas

Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad (2014)
Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad subdirección general de planificación, ordenación y evaluación

Consejo de ministros de la Unión Europea (2009): Conclusiones del consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («et 2020») (2009/c 119/02)." *diario oficial de la unión europea*.

Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.

Orden ECD/65/2015 (2015), por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, (pp. 6986 – 7003). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA 26-12-2007))

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006)

Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE» núm. 42, de 18 de febrero de 2011, (pp. 18567-18691). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Anexo I. Instrumento de evaluación

Aprender a aprender	N	CN	A	CS	S
Se plantea preguntas					
Aplica los nuevos conocimientos y capacidades					
Acepta los errores y aprende de los demás					
Tiene confianza en sí mismo					
Gusto por aprender					

Comunicación lingüística	N	CN	A	CS	S
Dialoga					
Se expresa adecuadamente e interpreta pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones					
Interactúa de forma adecuada lingüísticamente					
Usa la comunicación para resolver conflictos					
Comprensión y fluidez del lenguaje					

Competencia social y ciudadana	N	CN	A	CS	S
Coopera y convive activamente con el grupo					
Es capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista					
Es cordial en el trato					
Respeto las normas					

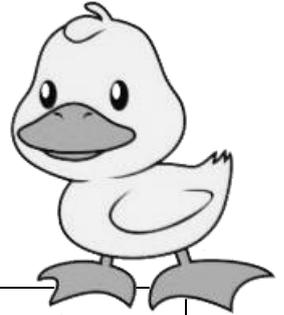
Competencia cultural y artística	N	CN	A	CS	S
Valora la libertad de expresión					
Usa la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos					
Emplea recursos para realizar creaciones					
Se interesa por participar en la vida cultural					

Autonomía e iniciativa personal	N	CN	A	CS	S
Se controla emocionalmente					
Mantiene la motivación					
Es perseverante y responsable					
Es asertivo					
Tiene capacidad crítica					
Tiene iniciativa					

N = nunca, CN = casi nunca, A = a veces, CS = casi siempre, S= siempre

Anexo II. Instrumento de intervención

Questionario



1- ¿Por qué dicen que el patito es feo?

2- Nombra tres sentimientos que crees que sintió el patito feo.

1-

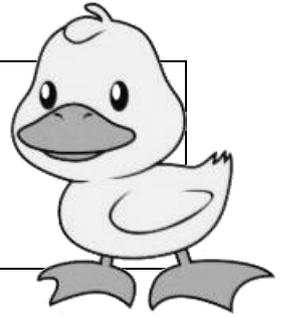
2-

3-

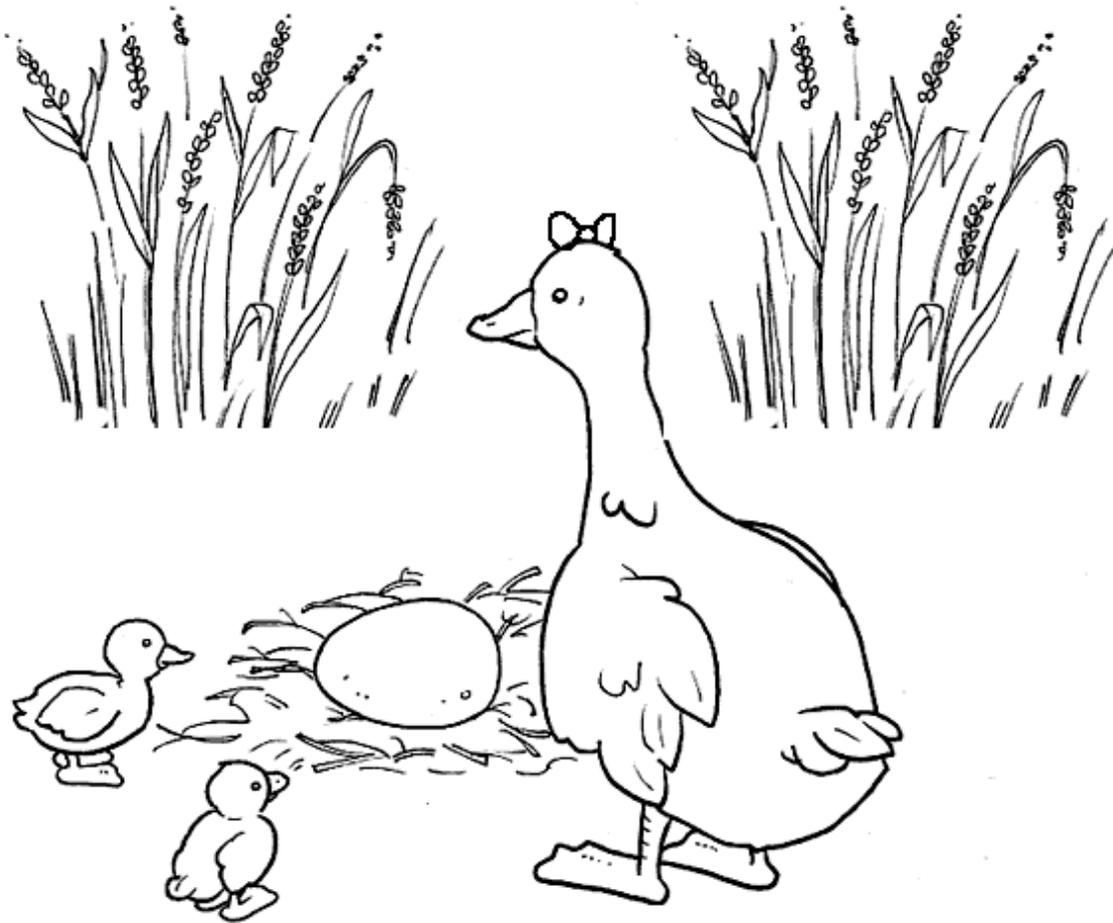
3- ¿Te has sentido alguna vez como el patito feo? ¿Conoces a alguien en esa situación?

4- ¿Qué sentía el Patito Feo cuando todos lo aceptaron?

5- ¿Te gustó el final del cuento? ¿por qué?



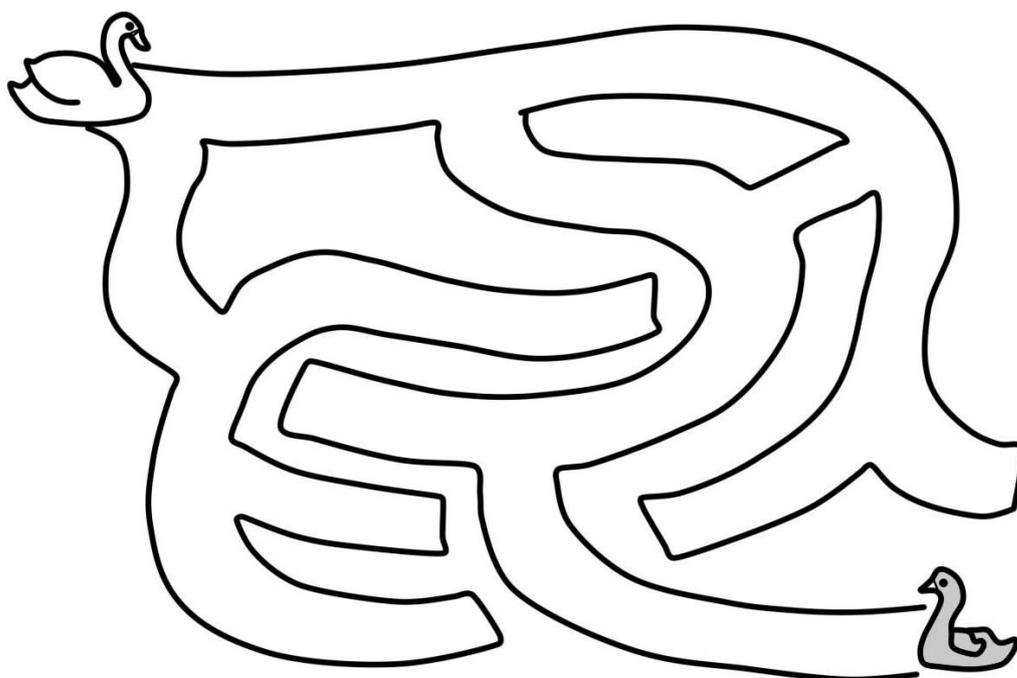
6- ¿Qué hubieses cambiado del cuento?



Preguntas

Verdadero / Falso:

El patito feo nace el primero	
La mamá no quería al patito feo	
El patito nació en el último huevo	
La mamá gallina quería al patito feo	
Al final todos eran amigos	
El conejo ayudó al patito feo	
El gato no ayudó al patito feo	



1- ¿De qué color era el patito feo?

- Amarillo
- Negro
- Azul

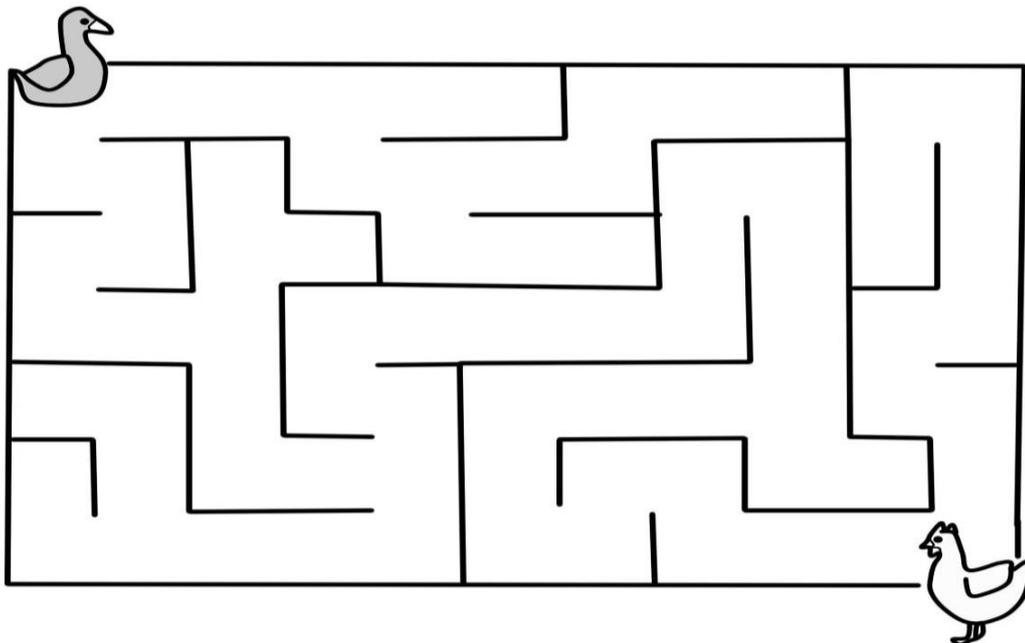


2- ¿Cuántos huevos puso mamá pato?

- 3
- 5
- 1

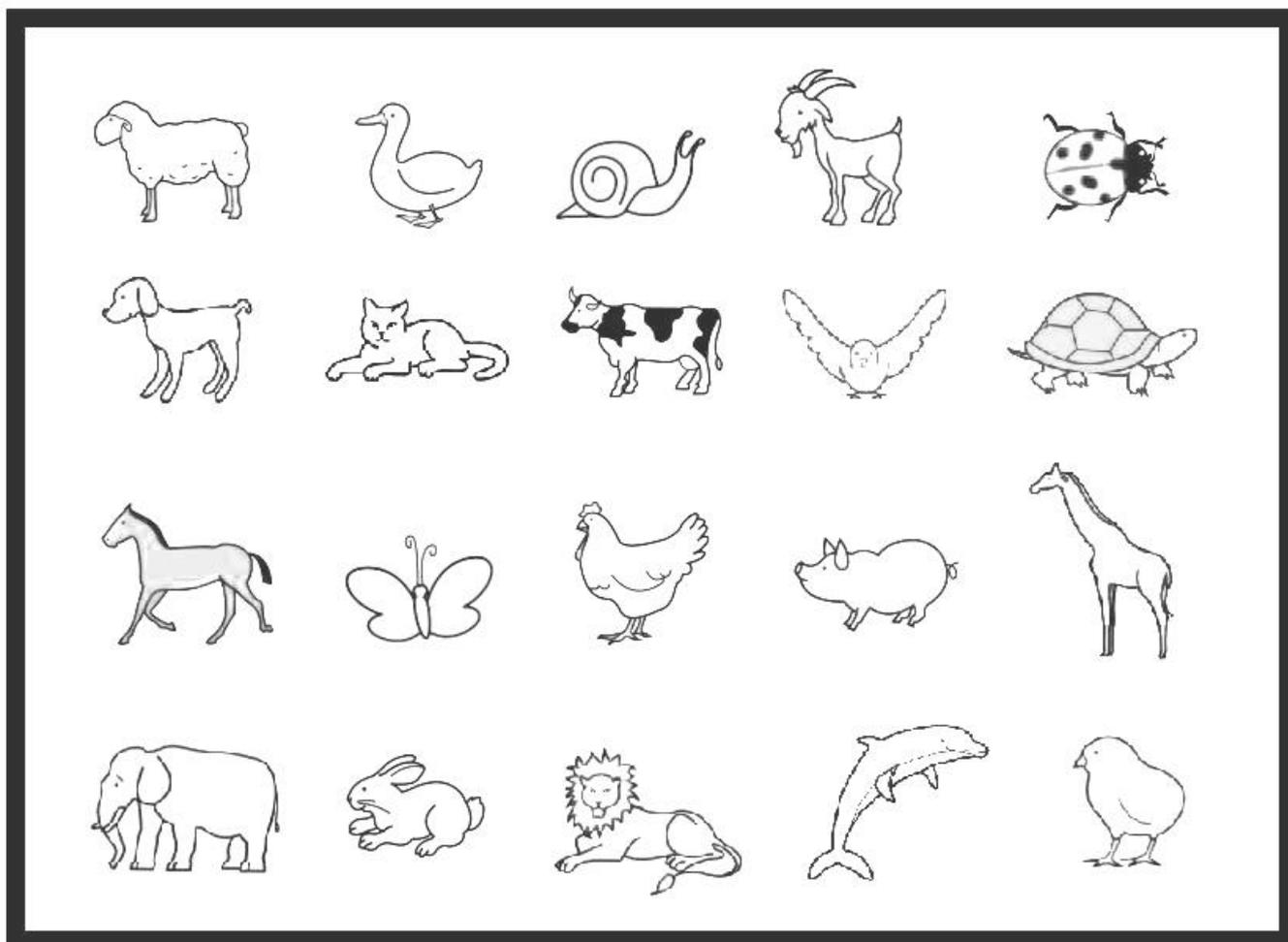
3- ¿Cómo se sentía el patito feo al principio?

- Enfadado
- Triste
- Feliz



Sopa de animales

Colorea los animales que aparecen en la historia.

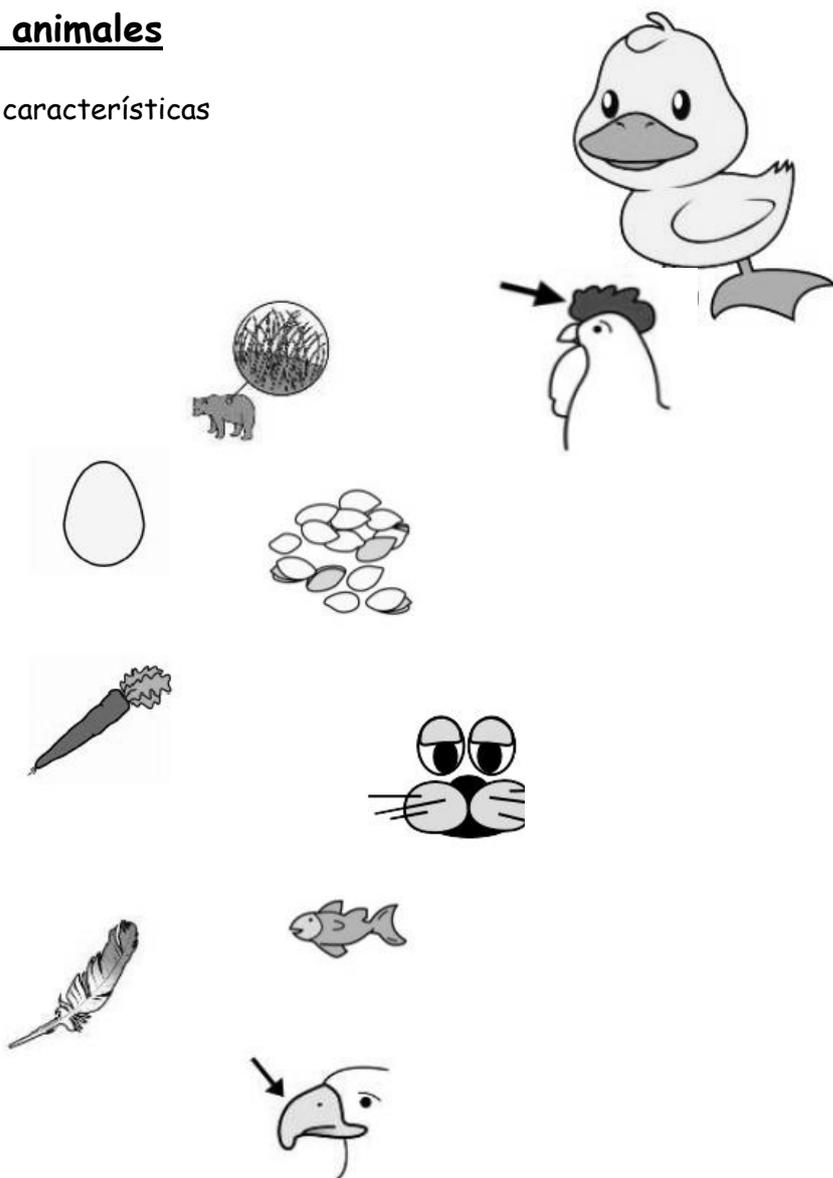
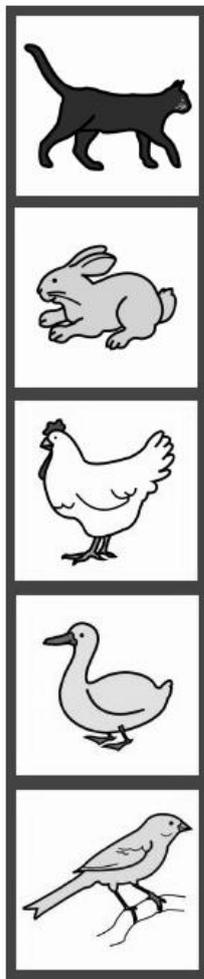


1- ¿Cuál es tu animal favorito?

2- ¿Qué otros cuentos con animales conoces?

Los animales

Relaciona cada animal con sus características



3- ¿Cuál es tu animal favorito?

4- ¿Qué otros cuentos con animales conoces?

Las emociones

Interpretamos y adivinamos las emociones:



TRISTE



CONTENTA



ASUSTADA



ENFADADA



SORPRENDIDA



CANSADA

1-

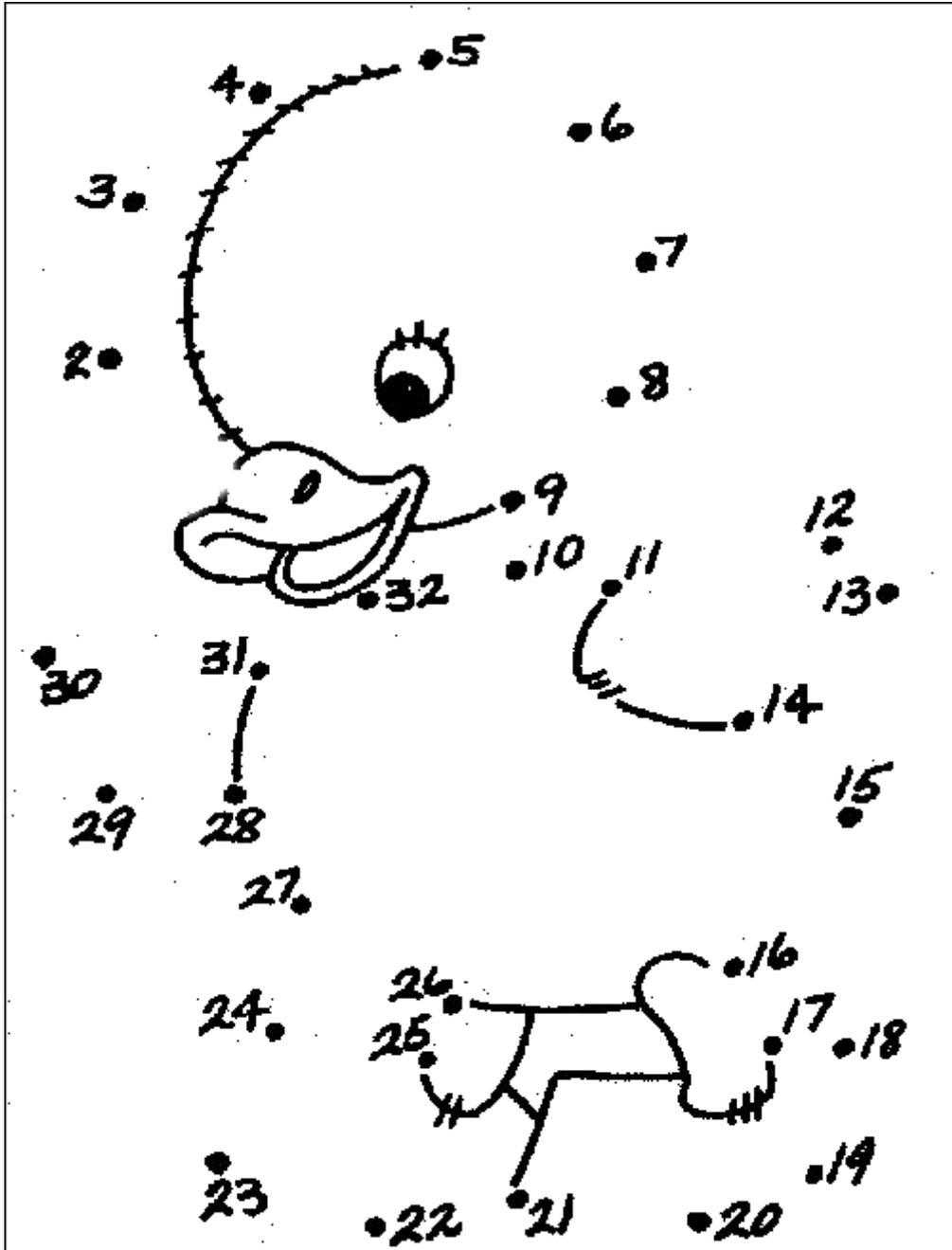
2-

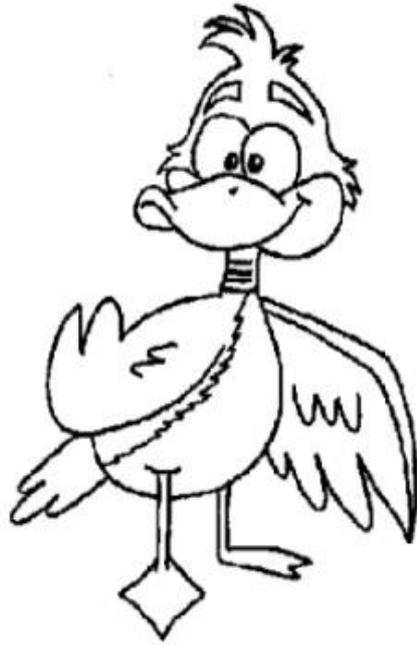
3-

4-

5-

6-





El patito feo no
tenia amigos por
ser diferente...
pero tiene
derecho a la
AMISTAD, a
la IGUALDAD
y a que lo
quieran tal y
como es.

**Traza la figura del patito siguiendo
los números del 1 al 5. Coloréalo.**

