

El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual

(The theater as an intervention tool for students with autism spectrum disorder and intellectual disability)

Maria Calafat-Selma
(Universidad de Valencia)
Pilar Sanz-Cervera
(Universidad de Valencia)
Dr. Raúl Tárraga-Mínguez
(Universidad de Valencia)

Páginas 95-108

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 12/09/2016
Fecha aceptación: 30/09/2016

Resumen

Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad intelectual poseen, generalmente, pobres habilidades sociales, lo que les impide relacionarse con éxito con los demás. El objetivo de este estudio consiste en realizar una intervención educativa en habilidades sociales a través del teatro con un grupo de nueve alumnos con diagnóstico de TEA y/o discapacidad intelectual. Para ello, en primer lugar, se aplicó el VINELAND-II, se analizaron los resultados y, a partir de éstos, se establecieron una serie de objetivos, elaborándose un programa de intervención basado en el teatro. Al finalizar el programa, se evaluaron los resultados obtenidos aplicando de nuevo el VINELAND-II. Los resultados sugieren que la intervención basada en teatro y una programación prometedora es altamente efectiva para ofrecer una intervención educativa de calidad a los alumnos tanto con TEA como con discapacidad intelectual.

Palabras clave: *Discapacidad intelectual, habilidades sociales, teatro, trastorno del espectro autista (TEA).*

Abstract

People with autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disability, generally, have poor social skills, which prevents them to interact successfully with others. The aim of this study is to conduct an educational intervention in social skills through theater with a group of nine students diagnosed with ASD and/or intellectual disability. To do this, first, the VINELAND-II was applied, the results were analyzed and, from these, a number of objectives were

Como citar este artículo:

Calafat Selma, M., Sanz Cervera, P. & Tárraga Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 95-108.

established, planning an intervention program based on theater. At the end of the program, the results obtained were evaluated again using VINELAND-II. The results suggest that an intervention based on theater and a promising planning is highly effective to provide a quality educational intervention for students with both ASD and intellectual disability.

Key words: *Autism spectrum disorder (ASD), intellectual disability, social skills, theater.*

1. Introducción.

1.1. Las habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual.

Los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista (TEA) y de la discapacidad intelectual ponen en evidencia que ambos trastornos se caracterizan por presentar pobres habilidades sociales, lo que les impide relacionarse con éxito con los demás.

La última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5; APA, 2013), conceptualiza el TEA como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar déficits persistentes en la comunicación e interacción social y por la posible presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. En el caso de la discapacidad intelectual, el DSM-5 (APA, 2013) la define como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones tanto del funcionamiento intelectual como del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

Vemos, por tanto, que los déficits a nivel social son una característica común de ambos trastornos y que, por tanto, debe ser un aspecto a trabajar, ya que según Monjas y González (2000): “las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p.18).

Se trata, pues, de una necesidad básica que se adquiere a través de aprendizaje social, ya que se compone de una serie de comportamientos aprendidos, a través de la experiencia directa u observación, siendo decisivo el entorno en el que está inserto el niño (Contini de González, 2008).

Estas habilidades se deben trabajar tanto desde el ámbito familiar como desde el ámbito escolar, ya que ambos entornos conforman los principales ámbitos de socialización del niño. La familia, por su parte, es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y donde tienen lugar las primeras experiencias sociales. La escuela, en cambio, es el segundo agente de socialización donde el niño va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal. El niño, en este ámbito, aprende las normas y reglas sociales en la interacción con sus iguales, de manera que los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van configurando el patrón de comportamiento que va a tener el niño para relacionarse con su entorno (Jiménez, 2001).

Dado que se trata de una necesidad básica, el trabajo de las habilidades

sociales debe ser uno de los objetivos primordiales de la escuela, siendo necesario no sólo impartir contenidos curriculares, sino enseñar a cada niño a ser persona, favoreciendo su desarrollo integral y, al mismo tiempo, ayudando a que se tenga una mejor adaptación en la sociedad (González, Ordóñez, Montoya y Gil, 2014). De hecho, hay múltiples investigaciones que señalan que las habilidades sociales no sólo inciden en la autoestima, en la adopción de roles, o en la autorregulación del comportamiento, sino también en el rendimiento académico (Lacunza y de González, 2011).

Estudios como el de González et al. (2014), en los que se estudia el efecto del entrenamiento en habilidades sociales en niños de educación primaria, ratifican la efectividad de dicho entrenamiento, obteniendo mejoras significativas en habilidades e interacciones sociales tras la aplicación del programa. Así pues, éste es un trabajo que se debe realizar con todos los alumnos, ya que todos necesitamos tener una mejor interacción con el mundo que nos rodea, pero su trabajo es especialmente importante con los alumnos con algún tipo de necesidad educativa específica, ya que éstos suelen presentar mayores déficits en su relación interpersonal (Jiménez, 2001).

1.2. El teatro como herramienta de intervención para trabajar las habilidades sociales.

Hay diferentes tipos de herramientas para trabajar las habilidades sociales. En concreto, una de las estrategias de intervención exploradas en los últimos años es el teatro, una técnica que permite abrir canales de comunicación para favorecer la socialización, así como el autoconocimiento de uno mismo.

El teatro, es un escenario en el cual los niños tienen vivencias de la vida diaria, se establecen metas, objetivos, anécdotas y fantasías, que se unen para entretener y educar. Según Sormani, Alvarado y Suárez (2004), el teatro es “una forma inmediata y amena que conecta al niño con el mundo del arte y le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reír, llorar y comprender diferentes visiones de la vida” (p.10).

Esta herramienta ofrece muchos beneficios, entre los cuales Pérez (2009) destaca los siguientes:

- Aumenta la autoestima y la seguridad del niño, a través del conocimiento y regulación de sus emociones.
- Ayuda en lo que se refiere a la socialización de los niños, sobre todo en aquellos casos en que se presentan dificultades para comunicarse.
- El desarrollo de capacidades que le permiten al alumno utilizar de forma adecuada los diferentes tipos de señales no verbales y ser conscientes de las mismas.
- Disponer de un abanico de ejemplos de fragmentos teatrales y situaciones sociales en los que se aplica la interrelación entre lenguaje verbal y no verbal.
- El aprendizaje cooperativo.
- Transmitir e inculcar valores.
- Crear interés en la reflexión y así motivar el ejercicio del pensamiento.
- Estimular la creatividad y la imaginación.
- Ayudar a que los niños utilicen todos sus sentidos.
- Reforzar las tareas escolares como la lectura y la literatura.

- Ayudar a mejorar la atención.

Según Santos (2007), en la enseñanza teatral, debemos resolver el complejo y difícil problema de aprender y enseñar, el profesor debe creer en el alumno, no se trata de criticarlo ni reprimirlo, sino todo lo contrario, sacar de él, aquello que no conoce a través de actividades, juegos y teatros que motiven y conlleven un aprendizaje. El profesor debe descubrir sus mejores posibilidades, y más si cabe, en niños con necesidades educativas específicas, donde cada uno tiene sus características y personalidad, por lo que debemos conocer sus puntos fuertes y débiles, para reforzar y obtener los resultados propuestos con cada alumno.

El descubrir cosas nuevas, nos hace reflexionar, meditar y estar al tanto de todos nuestros sentimientos, ya que pueden aparecer algunos nuevos y desconcertarnos. Para los niños con necesidades educativas específicas, el experimentar, les fascina mucho, ya que hacen cosas que normalmente en su rutina no tienen, conocen nuevos personajes y nuevas vidas, a aparte de todo el trabajo memorístico que realizan y de expresión, tanto facial como corporal.

1.3.- Efectividad del teatro como estrategia de intervención.

Hay diversos estudios que ratifican la efectividad del teatro para mejorar las habilidades sociales de los niños con algún tipo de necesidad educativa específica. En concreto, Corbett, Qualls, Valencia, Fecteau y Swain (2007), realizaron un programa de intervención para trabajar las habilidades sociales con niños con TEA titulado: "Sense Theatre". La intervención tuvo una duración de dos meses y medio, y los niños tenían entre 7 y 18 años. Realizaron un pre-test y post-test, con el subtest de memoria de caras de la batería NEPSY, el "Social responsiveness Scale" (SRS) y "Adaptive Behavior Assessment System" (ABAS). El resultado del estudio fue positivo, ya que hubo una mejora en la cognición social, la memoria y el comportamiento.

Posteriormente, Corbett et al. (2011) realizaron una investigación en la que trabajaron con ocho niños con TEA y ocho niños con desarrollo típico. Estos fueron emparejados, de tal manera que los niños con desarrollo típico eran los modelos expertos que ayudaban a los niños con TEA, consiguiendo una mejora en el funcionamiento socioemocional, gracias a técnicas como el modelado, el vídeo y el teatro musical.

Por su parte, Hartigan (2012), realizó una intervención, en la cual diseñó un programa relacionado con el teatro. En este caso se realizaron juegos de improvisación y ejercicios para desarrollar las habilidades sociales. Según el autor del estudio, los resultados también fueron muy positivos, hasta el punto de que: "muchos de ellos hicieron amigos por primera vez" (p.31).

Desde una metodología similar, Kempe (2014) realizó una investigación en el "British Theatre", donde daban la oportunidad de que niños con TEA participasen en un programa de teatro para relacionarse con otros iguales. Utilizaban técnicas de relajación, entre las cuales se incluían efectos y sonidos de iluminación, con el fin de reducir las sorpresas y tensiones. En este estudio, también participaron los familiares de los niños, con lo que garantizaba una mejor relación social y la oportunidad de experimentar un

trabajo cooperativo. Ante los resultados, se obtuvieron dudas sobre su éxito, ya que este es un trabajo puntual, que se realiza durante unos meses.

Por último, en el trabajo de Corbett et al. (2014) se realizó una intervención intensiva durante un campamento de verano. Los resultados también fueron positivos, ya que obtuvieron una mejora en los déficits sociales básicos de los niños con TEA. Corbett et al. (2014) propone continuar en esta línea de investigación con el objetivo de medir la efectividad con respecto a la duración del tratamiento y la familiaridad entre pares.

Tras esto, podemos concluir que, gracias al teatro, podemos mejorar las habilidades e interacciones sociales de los niños con déficits en este ámbito. A través del teatro, además se pueden utilizar diferentes técnicas para motivar a los alumnos, lo cual es un punto a favor muy importante, y más, tratándose de niños con déficits para mantener la atención.

Basándonos en las investigaciones comentadas con anterioridad, en la presente investigación se han elaborado algunas actividades a través del teatro que precisamente centran sus objetivos en trabajar las habilidades sociales de un grupo de nueve estudiantes con diagnóstico de TEA o discapacidad intelectual. A través del teatro, lo que pretendemos, es que lleguen a generalizar las habilidades que se trabajan a otros ámbitos, como el familiar o el escolar, además de ser conscientes sobre qué sienten en cada momento y cómo actuar ante esos sentimientos, aprendiendo también a empatizar y relacionarse con el mundo de manera exitosa.

2. Método.

2.1.- Participantes.

La investigación se realizó con un grupo de nueve alumnos con TEA o discapacidad intelectual que asistían periódicamente a la actividad extraescolar de teatro en su centro escolar. En la Tabla 1 se incluyen algunos datos demográficos de los estudiantes participantes en el estudio.

Tabla 1. Datos demográficos de los estudiantes participantes.

Sexo	Chicos	4
	Chicas	5
Diagnóstico	TEA	2
	Discapacidad intelectual	7
Edad (DT)		16.7 (1.86)

2.2.- Instrumento de evaluación.

La Escala Adaptativa VINELAND-II (Sparrow, Cicchetti y Balla, 2005), es una escala individual de comportamiento adaptativo. El rango de edad es desde el nacimiento hasta los 90 años. Normalmente el tiempo estimado en que se tarda en administrar la prueba es entre 20 y 60 minutos.

Tiene tres versiones: la forma de entrevista extendida, la escala para padres o cuidadores, y la escala para maestros.

En nuestro caso, hemos aplicado la escala para padres o cuidadores, la cual está organizada en cuatro áreas con sus correspondientes subdominios:

1. Comunicación:
 - Escuchar y comprender
 - Habla
 - Lectura y escritura
2. Vida diaria:
 - Cuidado para sí mismo
 - Cuidado para el hogar
 - Viviendo en comunidad
3. Habilidades sociales y relaciones:
 - Relaciones con los demás
 - Jugando y utilizando el tiempo de ocio
 - Adaptación
4. Actividad física:
 - Uso de músculos largos
 - Uso de músculos pequeños

Las instrucciones que debe seguir el cuidador a la hora de realizar el cuestionario son las siguientes: debe marcar entre el 2 y el 0, siendo el 2, cuando el individuo generalmente desarrolla el comportamiento sin ayuda y siendo el 0, cuando el individuo nunca lo desarrolla sin ayuda o recordatorio. Después tenemos otra opción: "NS", que es cuando no se sabe si el comportamiento lo realiza o no, y por último, tenemos la opción de "consejo de calificación", que es una opción para ayudarse a decidir que opción marcar.

2.3.- Procedimiento.

En primer lugar, antes de realizar la intervención, se realizó un pre-test, en el cual se administró la prueba del VINELAND-II a los cuidadores de los estudiantes. Esta prueba fue administrada durante el mes de diciembre de 2015.

Posteriormente, se llevó a cabo el programa de intervención desde enero hasta mediados de abril de 2016. En total se realizaron 27 sesiones de 50 minutos cada una, los martes y los jueves a mediodía, en el centro escolar de los alumnos.

A finales del mes de abril, después de haber aplicado el programa de intervención, se realizó una segunda evaluación (evaluación post-test), en la que los cuidadores cumplimentaron de nuevo el VINELAND-II con la finalidad de evaluar la eficacia del programa.

2. 4.- Descripción del programa de intervención.

La intervención llevada a cabo consistió en trabajar diferentes objetivos a través del teatro. Los principales objetivos que se programaron fueron: trabajar la escucha, la comunicación y la memorización, promover habilidades sociales, tomar conciencia de los sentimientos, y fomentar la imaginación y la creatividad.

La estructura de cada sesión de 50 minutos consistía en realizar un breve calentamiento de la voz y del cuerpo (10 minutos), realizar un juego (10 minutos), la representación teatral (20 minutos) y relajación para terminar la sesión (10 minutos).

En la Tabla 2 se incluye un cronograma de las 27 sesiones. En éste se incluyen algunos de los juegos llevadas a cabo en cada una de las sesiones. Como se puede comprobar, en algunas de las sesiones no hubo juego, haciendo uso de 30 minutos para ensayar la representación teatral.

Tabla 2. Sesiones y actividades del programa de intervención.

Nº de sesión	Actividades
	¿Cómo me he sentido estas navidades?
1	A través de unas tarjetas donde aparecen varios sentimientos (alegría, rabia, enfado, tristeza, sorpresa...) deben explicar a sus compañeros cómo se han sentido estas navidades y por qué.
	Nos expresamos con el baile
2	Se trata de bailar libremente al ritmo de la música, intercalando varias canciones con ritmos diferentes.
	¿Qué cara he puesto?
3	Consiste en mirarse al espejo y poner distintas caras, trabajando las expresiones de: tristeza, alegría, sorpresa, miedo...
	¿Quiénes somos?
4	Representar a diferentes animales mientras los compañeros deben adivinarlo.
	Imita el movimiento
5	Representar diferentes movimientos: a cámara lenta, cámara rápida, pasando el balón imaginario, haciendo mímica...
6	Decoramos a nuestro personaje del teatro
	Somos: bailarines, brujas, policías, gigantes...
7	Bailando al son de la música, cuando ésta pare la maestra dirá un personaje del teatro y los alumnos deben representarlo.
	Teatro con animales
8	Creación de un cuento, con su introducción, desarrollo y desenlace, a través de unos títeres con formas de animales
9	Inventamos un cuento con peluches
	Creación de historias a partir de peluches con la guía de la maestra
10	Decoramos a nuestro personaje del teatro
11	Estamos en el cine: ¡acción!
	Representar diferentes acciones que tienen en unas tarjetas
12	Ensayamos el teatro
	Juego de las caras, ¿cómo estoy?
13	Cada alumno pone una cara, según el sentimiento que perciba con mayor intensidad en ese momento, y el resto deben adivinarlo.
14	Nos vamos de tiendas
	Simulación del juego de la compra (vendedor-cliente)
15	Pasarelas de disfraces
16	Contamos historias a partir de imágenes
17	Teatro con títeres
	Juegos de memorización
18	A partir de objetos que hay por la clase, se esconden algunos de éstos y deben adivinar de qué objetos se trata.

19	Interactuamos con los compañeros Juegos cooperativos
20	Somos: bailarines, militares, pájaros...
21	Ensayo del teatro
22	Ensayo del teatro
23	El tren de las emociones, ¿cómo he estado esta semana? Consiste en reflexionar sobre cómo se han sentido a lo largo de la semana y buscar alternativas para sentirse mejor
24	¿Quién soy? Cada niño es un personaje de la obra de teatro que el resto no saben y, a partir de su representación, deben adivinarlo.
25	Ensayo del teatro
26	Juego de las películas Por grupos de dos o tres alumnos deben representar una película y los demás deben adivinar de qué película se trata.
27	Representación del teatro

3. Resultados.

De todos los dominios que evalúa el VINELAND-II se seleccionaron cuatro, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. Estos cuatro dominios son: habla, relacionarse con los demás, juego y adaptación.

En general, todos los participantes mejoraron respecto a la edad equivalente en los diferentes dominios entre el pre-test y el post-test, aunque el nivel de adaptación en algunos casos se mantuvo igual.

En las Tablas 3, 4, 5 y 6 se incluyen los resultados obtenidos en cada uno de los dominios en cuanto a edad equivalente y nivel de adaptación conseguido.

Tabla 3. Resultados obtenidos en el dominio HABLA.

Dominio	Alumno	Edad equivalente		Nivel de adaptación*	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
HABLA	1	4.4	5	↓	↓
	2	3.11	4.4	↓	↓
	3	8	8.7	=↓	=↓
	4	7.6	7.7	↓	=↓
	5	5.4	5.10	↓	↓
	6	7	8.4	↓	=↓
	7	4.6	5.6	↓	↓
	8	5	5.10	↓	↓
	9	4.5	4.5	↓	↓

*Nivel de adaptación bajo ↓; nivel de adaptación moderado =; nivel de adaptación moderado-bajo =↓; nivel de adaptación adecuado A.

Tabla 4. Resultados obtenidos en el dominio RELACIONARSE.

Dominio	Alumno	Edad equivalente		Nivel de adaptación*	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
RELACIONARSE	1	3.8	5.6	↓	↓
	2	5.5	6.8	↓	↓
	3	11.3	12.9	=↓	=↓
	4	11.6	11.6	=↓	=↓
	5	6.6	8.5	↓	=↓

	6	9.6	11.6	=	= [↓]
	7	3.8	6.5	↓	↓
	8	3.8	6.5	↓	↓
	9	3.11	5.6	↓	↓

*Nivel de adaptación bajo [↓]; nivel de adaptación moderado =; nivel de adaptación moderado-bajo =[↓]; nivel de adaptación adecuado A.

Tabla 5. Resultados obtenidos en el dominio JUEGO.

Dominio	Alumno	Edad equivalente		Nivel de adaptación*	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
JUEGO	1	6.6	8.3	↓	↓
	2	5.11	7.7	↓	↓
	3	11.3	12.3	= [↓]	= [↓]
	4	9.6	11.3	= [↓]	= [↓]
	5	7.7	9.6	↓	= [↓]
	6	8.4	11.3	↓	= [↓]
	7	7.7	11.3	↓	= [↓]
	8	6.7	8.3	↓	↓
	9	7.6	8.4	↓	↓

*Nivel de adaptación bajo [↓]; nivel de adaptación moderado =; nivel de adaptación moderado-bajo =[↓]; nivel de adaptación adecuado A.

Tabla 6. Resultados obtenidos en el dominio ADPTACIÓN.

Dominio	Alumno	Edad equivalente		Nivel de adaptación*	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
ADAPTACIÓN	1	9.10	11.3	= [↓]	= [↓]
	2	7.6	9.6	↓	= [↓]
	3	10.10	14	= [↓]	A
	4	10.10	12	= [↓]	A
	5	8.5	10	= [↓]	= [↓]
	6	10.10	12	= [↓]	A
	7	6.7	10.6	↓	= [↓]
	8	9.6	11.6	= [↓]	= [↓]
	9	10.6	12	= [↓]	A

*Nivel de adaptación bajo [↓]; nivel de adaptación moderado =; nivel de adaptación moderado-bajo =[↓]; nivel de adaptación adecuado A.

4. Discusión.

Para programar la intervención se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en el pre-test. De ahí, la selección de los cuatro dominios, en los cuales se obtuvieron los resultados más bajos, siendo que las edades de equivalencia, en ningún caso se acercaban a la edad real. Ello se obtuvo principalmente en dos de los dominios, como son las áreas de habla y relacionarse con los demás.

Por ello, dentro del tiempo estimado para poder realizar el estudio, la intervención se ha centrado en trabajar estos aspectos, incluyendo actividades de interpretación, de habla y de comunicación entre ellos.

Después de cuatro meses trabajando estos aspectos con los alumnos, en el post-test se obtuvieron unos resultados bastante positivos, ya que en todos los casos los alumnos se han acercado mucho más a su edad real, obteniendo, además, puntuaciones más altas en habla y relación.

Respecto al nivel de adaptación, en cambio, no ha habido una mejora significativa, ya que la mayoría de los resultados de los alumnos son bajos. En el pre-test, se obtuvieron resultados bajos y moderado-bajos en la mayoría de los casos, y en algún caso puntual obtenemos un nivel moderado. A la hora de realizar el post-test, obtuvimos unos resultados casi parecidos, ya que sólo cuatro estudiantes de nueve obtuvieron en adaptación un resultado adecuado. En el resto de áreas las puntuaciones obtenidas no se han modificado mucho, siendo en general la adaptabilidad baja. No obstante, los resultados han sido positivos, ya que en un área u otra el alumno ha aumentado en puntuación y se ha podido ver una mejora en la variación.

Por tanto, al igual que en estudios previos como los de Corbett et al. (2011) o Hartigan (2012), podemos concluir que el teatro es una herramienta altamente efectiva para los niños y adolescentes con algún tipo de necesidad educativa específica. Por ello, debemos fomentar que se realicen actividades de esta índole con este tipo de alumnado, ya que está demostrado que les ayuda a mejorar tanto individualmente como socialmente, además de permitirles crecer como personas, descubriendo aspectos y sentimientos que muchas veces no saben qué son o cómo pueden gestionarlos.

En cada estudio se trabajan diferentes técnicas de teatro que parecen ser más o menos efectivas según las características de la muestra de estudio. En este caso, considerando las características de nuestros estudiantes, nosotros hemos seleccionado diferentes técnicas que han resultado efectivas en estudios previos. En concreto, se ha hecho uso principalmente de las técnicas utilizadas en Corbett et al. (2007) sobre habilidades sociales y aprendizaje cooperativo (mediante las actividades por ejemplo de *¿Qué hay aquí abajo?* e *Interactuamos con nuestros compañeros*); y, la técnica de la improvisación (mediante las actividades de *¿Quién soy?* o *Crear nuestro propio cuento*), de la cual hace uso Hartigan (2012).

Además del trabajo en habilidades sociales, aprendizaje cooperativo e improvisación, en este estudio, al igual que en el de Kempe (2014), también se ha hecho uso de técnicas de relajación, a partir de sonidos y masajes relajantes, lo cual les ha ayudado a disminuir posibles tensiones y nerviosismo. Como podemos ver, en este trabajo se ha considerado la efectividad de las técnicas utilizadas en estudios previos para ofrecer una intervención de calidad a los participantes del estudio. A partir de este trabajo, podemos concluir que realizando actividades similares hemos obtenido resultados positivos, por lo que hemos comprobado que este tipo de actividades mejoran la relación y adaptación de estos alumnos.

Considerando los beneficios comentados, el siguiente paso que cabría conseguir es que lleguen a generalizar las habilidades que se trabajan en otros ámbitos, además de ser conscientes sobre qué sienten en cada momento y cómo actuar ante esos sentimientos, aprendiendo también a empatizar y relacionarse con el mundo de manera exitosa.

4.1.- Limitaciones del estudio.

Debemos apuntar que el presente programa de intervención muestra una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta para futuras investigaciones. Entre estas limitaciones, cabe mencionar:

La duración de la intervención. La aplicación del programa de intervención puede resultar breve. Se ha tenido que realizar en cuatro meses y los resultados como hemos podido ver, han sufrido mínimos cambios, sin embargo, si se hubiera realizado durante todo el curso, podríamos haber visto un cambio mucho más positivo.

El tiempo atmosférico. Cuando se empezó el estudio fue a finales del año, en diciembre, cuando hace más frío y la gente en general sale mucho menos y se quedan más en casa. Como van pasando los meses y va llegando el buen tiempo, los estudiantes del grupo han salido más y participado en actividades con otros amigos y compañeros, por lo que ha podido influir en los resultados de adaptación y relación.

La dificultad de evaluar aspectos no observables. Las habilidades sociales implican una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones que, según Roca (2003), nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. El hecho de incluir aspectos no observables dificulta su evaluación, resultando más complicado, si cabe, demostrar la efectividad de un programa de intervención.

La actitud de los estudiantes. Debido a las características de las personas con TEA o con discapacidad intelectual, hay días que se encuentran más nerviosos o días que están muy cansados y se les nota muy apáticos para realizar algunas actividades. En las sesiones se ha intentado ir intercalando actividades diferentes para que no les parecieran aburridas ni repetitivas, pero, aun así, es muy difícil acertar como se van a encontrar ese día, por lo que algunas de las actividades de han tenido que anular o moldear.

4.2.- Futuras líneas de investigación.

Tras la realización de este trabajo se abren nuevas vías de investigación que sería interesante explorar. La primera de ellas es poder extender el programa de intervención durante más tiempo y realizar un seguimiento a largo plazo para comprobar si el programa resulta efectivo con el tiempo o si las mejoras son puntuales a corto plazo únicamente.

Además, sería conveniente realizar actividades que aumenten su motivación y curiosidad como realizar excursiones a teatros, en las que puedan visualizar la representación de una obra teatral y puedan experimentar de primera mano el ambiente teatral que viven los artistas. También sería interesante poder realizar ellos mismos alguna pequeña representación teatral al público al acabar cada trimestre, así los alumnos se motivarían más a seguir trabajando y los padres verían el trabajo realizado a lo largo del curso. No obstante, para ello, sería necesario el apoyo del centro escolar y de las familias.

Con el apoyo de las familias, también podría realizarse este programa en otros contextos, como por ejemplo en el campamento de verano que estos

niños realizan cada año. Ésta sería una buena oportunidad para reforzar todos los aspectos trabajados durante el curso, generalizando, además, los aprendizajes a otros ambientes. De este modo, al igual que en el estudio de Corbett et al. (2014), se podría estudiar la efectividad del teatro en otros contextos.

Finalmente, para enriquecer el programa de intervención sería muy recomendable que el grupo de teatro estuviese formado por niños no sólo con algún tipo de necesidad educativa específica sino que formasen parte también niños con desarrollo típico, ya que para éstos también es muy recomendable realizar una extraescolar como es teatro. De este modo, se podría estudiar si hay diferencias entre la efectividad de la intervención entre ambos grupos de niños o si, por el contrario, se obtienen los mismos beneficios. Así, lo más importante de todo es que se produciría una verdadera inclusión, en la que el aprendizaje iría mucho más allá del simple aprendizaje curricular.

5. Bibliografía.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Contini de González, E. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate 9: Psicología, Cultura y Sociedad*, 45-63.
- Corbett, B., Gunther, J., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., ... y Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511.
- Corbett, A., Qualls, R., Valencia, B., Fecteau, S., y Swain, D. (2007). Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *New Treatment Perspectives in Autism Spectrum Disorders*, 101-108.
- Corbett, B., Swain, D., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., ... y Song, Y. (2014). Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre-Based, Peer-Mediated Intervention. *Autism Research*, 7(1), 4-16.
- González, R., Ordoñez, A., Montoya, I., y Gil, J. (2014). Intervención en habilidades sociales para Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 600-606.
- Hartigan, P. (2012). Using Theater to Teach Social Skills: Researchers Document Improvements for Children with Autism. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(9), 30-34.
- Jiménez, C. (2001). *Habilidades sociales y relaciones humanas*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Kempe, A. (2014). Developing social skills in autistic children through relaxed performances. *Support for Learning*, 29(3), 261-274.
- Lacunza, A., y de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Monjas, M., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Pérez, I (2009). Fomento de las habilidades sociales a través del teatro.

Recursos Didácticos en la Práctica Educativa, 1-9.

- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Santos, J. (2007). *Manual de Teoría y Práctica Teatral*. Barcelona: Castalia instrumenta.
- Sormani, N. L., Alvarado A., y Suárez, P. (2004). *El teatro para niños: del texto al escenario*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., y Cicchetti, D. V. (2005). *VINELAND-II, Adaptive Behavior Scales*. Minneapolis, EEUU: AGS Publishing.

Sobre los autores:

María Calafat-Selma. Maestra y Máster en Educación Especial por la Universidad de Valencia. E-mail: mariacalafat@gmail.com

Pilar Sanz-Cervera. Personal Investigador en Formación de la Universidad de Valencia. E-mail: Pilar.Sanz-Cervera@uv.es.

Dr. Raúl Tárraga-Mínguez. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. E-mail: Raul.Tarraga@uv.es.