

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El teatro como instrumento de integración en el aula ordinaria de un alumno con Síndrome de Down

Trabajo fin de grado presentado por: Ruth Estévez González
Titulación: Grado en Maestro de Primaria
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Inmaculada Rodríguez Moranta

Lugo, 25 de enero de 2014

Firmado por:



RESUMEN

El presente estudio pretende ofrecer una propuesta de mejorar la inclusión de un niño con Síndrome de Down en el aula ordinaria y lograr la formación integral de todo el alumnado a través del teatro. Aunque no suficientemente valorada, la pedagogía teatral ofrece una verdadera educación en valores y gran variedad de recursos para trabajar los contenidos propios de la Educación Primaria. La propuesta intenta aportar herramientas para trabajar la verdadera inclusión sin que afecte al desarrollo del aula. Se ha seguido una metodología cualitativa a través del estudio de casos con el fin de obtener información sobre la valoración de los participantes del proceso, los conocimientos adquiridos, el trabajo en equipo; también para poder analizar la valoración del docente, y una valoración personal de la propuesta en sí. De la investigación se desprende la necesidad de formación continua del profesorado y en especial en materia de educación teatral e inclusión.

Palabras clave: teatro, Síndrome de Down, inclusión educativa, educación en valores, aula ordinaria.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. JUSTIFICACION	1
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.3. OBJETIVOS.....	8
1.3.1. Objetivos generales.....	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. BREVE REPASO LEGISLATIVO	9
2.2. INFORME WARNOCK 1978	11
2.3. CONCEPTOS DE NORMALIZACIÓN, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA	13
2.4. ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE DOWN? NOCIONES BÁSICAS PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA	14
2.5. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS	16
2.6. DECLARACIÓN DE SALAMANCA.....	18
2.7. ¿QUÉ SE HA HECHO EN LITERATURA?.....	20
III. METODOLOGÍA	23
3.1. INTRODUCCIÓN	23
3.2. METODOLOGÍA DEL MARCO TEÓRICO	24
3.3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
4.1. INTRODUCCIÓN	26
4.2. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA REALIZACIÓN DE LA OBRA DE TEATR	28
4.3. PROPUESTA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN RELACIÓN A LA OBRA DE TEATRO	30
4.4. PROPUESTA EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE DE E. FÍSICA.....	31
4.5. PROPUESTA EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE DE E. PLÁSTICA	33
4.6. PROPUESTA DE LA OBRA DE TEATRO.....	34
4.6.1. Reparto de personajes	34
4.6.2. Acto 1	35
4.6.3. Acto 2.....	35
4.6.4. Acto 3.....	36
4.6.5. Acto 4.....	36
4.7. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	37
4.8. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	38
V. CONCLUSIONES	40
VI. DIFICULTADES Y PROSPECTIVA DEL TRABAJO	43

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	45
ANEXO 1	51
ANEXO 2.....	53

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. JUSTIFICACIÓN

Con este Trabajo de Fin de Grado se pretende realizar, en primer lugar, un análisis respecto a la situación actual del alumnado con necesidades educativas especiales (de aquí en adelante, ACNEE) que trata de integrarse en el ámbito educativo ordinario. Debido a la gran variedad de discapacidades intelectuales existente, se ha elegido la discapacidad intelectual de Síndrome de Down (de aquí en adelante, SD). En lo que se refiere al colectivo de SD, se pretende demostrar la importancia de una intervención educativa adecuada para su integración e inclusión educativa en las aulas ordinarias de Educación Primaria. Partimos de la idea de que se puede presentar el caso en el que exista en una aula ordinaria, un niño con SD, sin olvidar bajo ningún concepto que el profesorado colabora, de manera beneficiosa, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la labor imprescindible de los especialistas: el profesorado de apoyo, el Educador Especial, el orientador u orientadora, psicólogos, etc.

Uno de los puntos centrales del estudio es investigar si **la presencia de ACNEE asociada al SD interfiere o no en el ritmo de aprendizaje del resto del alumnado**. La propuesta de intervención se realizará a través de una pequeña **obra de teatro** que se desarrollará en el horario en el que este alumno/a con ACNEE esté presente en el aula ordinaria. No solo tenemos el objetivo de abordar los contenidos de varias de las materias que atañen a la Educación Primaria, sino también para promover la integración, la inclusión, y muy especialmente la educación en valores. Nuestro estudio partirá de una revisión teórica sobre la bibliografía relacionada con nuestro tema y sobre la legislación vigente que afecta a esta cuestión, con el fin de definir y aclarar los conceptos de necesidades educativas especiales asociadas al SD, así como las líneas de investigación a desarrollar para intervenir en la resolución de los problemas existentes.

La elección de este tema para el proyecto ha sido ardua, pero he partido de mi experiencia laboral. Desde 2009 he trabajado con alumnos adultos que presentan diferentes discapacidades como la sordera, sordo-ceguera, ceguera, parálisis cerebral, espina bífida, ataxia de Fiedreich, etc. Sin embargo, nunca

he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con SD. Motivada por mi curiosidad e inquietud en seguir ampliando conocimientos y de integrar mis vivencias y conocimientos anteriores a las competencias de la titulación del Grado en Educación Primaria, he decidido investigar sobre esta discapacidad en concreto.

No soy Educadora Especial, pero sí participo con diferentes entidades en materia educativa, donde trabajo la lectoescritura, geografía, etc. Es decir, partiendo de los contenidos de las distintas áreas de Educación Primaria, en estas entidades intentamos recuperar un poco el tiempo que han perdido durante su infancia, pues la mayoría de ellos no han recibido, por vivir en lo rural, una educación reglada. Entre estas entidades se pueden encontrar:

- COGAMI Lugo: Confederación Gallega de Personas con discapacidad. Es una entidad fundada en 1996 en la ciudad de Lugo con el objetivo primordial de que las personas discapacitadas participen de manera inclusiva en los distintos ámbitos de la sociedad. Defienden los derechos y los deberes de este colectivo, así como también reivindican un cambio social y de la mejora de los distintos servicios necesarios para satisfacer sus necesidades.
- ONCE: Entidad fundada en 1938, es un organismo gubernamental, constituido por varios ministerios, que se preocupa por el cumplimiento de determinadas metas sociales y por la progresiva adecuación a las transformaciones sociales, políticas y económicas.
- ASORLU: Asociación de Personas Sordas de Lugo. Afiliada a la Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Galicia. Fue constituida en 1975 con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas sordas favoreciendo su inclusión social, educativa y laboral, así como también reivindicar sus derechos ante las entidades públicas.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partimos del ideal de llevar a cabo –en el contexto educativo– un proceso en el que el alumnado discapacitado tenga acceso a una educación integral, garantizando así la igualdad de oportunidades. Este proceso lo conocemos como “normalización”, término que expresa que toda persona, discapacitada o no, tiene derecho a sentirse parte del entorno educativo, y a

participar del desarrollo de los mismos objetivos y de las mismas oportunidades que el alumnado no discapacitado. Que un alumno presente SD no quiere decir que deba acudir a un centro de Educación Especial. Es oportuna, en este sentido, la afirmación de Ruiz: “Mi postura es que la integración escolar en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarización de estos alumnos” (2004:123). También es interesante acudir al estudio de Cano, donde leemos:

La escolarización en centros específicos de Educación Especial sólo se ha de llevar a cabo cuando, por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones diferentes o de mayor grado a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios (2003: 74).

De esta manera, la respuesta educativa se debe ofrecer, siempre que sea posible, desde un centro ordinario, pues tal y como concibe el profesor Ortiz González (1988), la escuela ordinaria es el *entorno natural*, según podemos leer en Ibáñez (2002: 154).

Según la legislación vigente en materia educativa, solo en caso de que las necesidades de estos alumnos no puedan ser satisfechas en el aula ordinaria, se propondrá su escolarización en centros de Educación Especial. Como es sabido, el concepto de alumno con NEE se incorporó en nuestro país con la ley de educación del 3 de octubre de 1990 denominada Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se recogen conceptos como “normalización” e “integración”. Sin embargo, “integración” es un término que surgió en los años 70, aunque su uso se extendió en los años 80, gracias al Informe Warnock (1978), elaborado en el Reino Unido por la Secretaría de Educación. En dicho informe se argumenta la necesidad de eliminar la segregación del alumnado con NEE por:

- la gran dificultad que conlleva incluirlo en una determinada categoría
- porque se crean estereotipos y porque da pie al profesorado a esperar un bajo rendimiento

Asimismo, se defiende la importancia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto los resultados obtenidos.

Los sectores educativos, sociales y políticos comienzan a hablar de “atención a la diversidad”, ya no sólo para referirse a ACNEE, sino para aglutinar a todo el alumnado, pues dicha diversidad es innegable: dos personas no pueden ser idénticas, pues cada ser es único, irrepetible y original. Esta es una de las premisas que caracterizan la Educación Personalizada, pues la educación de calidad es aquella que nos proporciona todo lo que la naturaleza humana exige. Forment (Calderero, 2007: 20) explica que, para poder llevarla a cabo, se hace imprescindible conocer qué es propio de esta naturaleza y del alumno que la encarna. Así, es preciso conocer al educando, sus características y sus posibilidades educativas y sociales. Sería deseable, pues, que se pudiera prestar atención –dentro de las posibilidades de cada centro y circunstancia- a cada uno de los niños que forman parte del aula ordinaria. Como es sabido, en esta situación en muchas ocasiones no consigue llevarse a término en los centros educativos, por múltiples razones.

Tal y como apunta Núñez Mayán (2008), la necesidad de dar respuesta al alumnado con NEE ha conducido, dentro del periodo de segregación, a desarrollar dos currículos educativos diferentes, uno para la escuela ordinaria y otro para la educación especial. Sin embargo, ya en el periodo integrador, la normativa vigente exige la elaboración de adaptaciones curriculares. En ambos casos lo que se modifica es el currículo de un alumno/a en particular. En el primer caso, creando una diferenciación entre los alumnos de Educación Especial y los de la escuela ordinaria (segregación). En el segundo caso, se intenta enlazar la vida escolar de los alumnos/as con NEE con sus compañeros (integración).

Estas diferencias tan notables son las que se van a cuestionar desde el punto de vista de la inclusión, pues en este caso, no se propone la modificación del currículo escolar de un alumno/a, sino que se modifica el currículo general del centro y del aula para que sea **más abierto y flexible** que los anteriores, dando así, la respuesta adecuada a la diversidad presente en el aula.

Asimismo, otro de los escollos con lo que se encuentra esta atención a la diversidad en el aula es el rechazo que se produce, desde la Educación Ordinaria, respecto a alumnos/as con NEE, pues el profesorado llega a afirmar que estos alumnos no son propios del centro ordinario. Mientras que, puede suceder, el profesorado de centros de educación especial, defienden al mismo tiempo que,

si es posible, estos alumnos deben de pasar a la educación ordinaria. Este desacuerdo llega a producir conflictos entre los diferentes profesionales y las familias, que llegan a cambiar a su hijo/a de centro varias veces a lo largo de las etapas de Infantil y Primaria. Es común que se echen la culpa los unos a los otros, y que se generen situaciones de estrés y ansiedad entre todos los implicados.

Otro obstáculo que ha impedido una correcta atención hacia este alumnado han sido las tareas de apoyo que se venían produciendo. Situándose en un aula ordinaria con un alumno con NEE, la práctica del profesorado de apoyo venía a realizarse partiendo de la premisa de que el “problema” estaba presente en un individuo del aula, centrando así el apoyo en este individuo. En la **escuela inclusiva**, esta atención se realiza asumiendo la diversidad presente en el aula, es decir, para todo el alumnado, modificando las estrategias de aprendizaje para que puedan ser usadas por todo el alumnado, redefiniendo las funciones del profesorado. En definitiva, aumenta la necesidad de la variedad de recursos necesarios para una educación inclusiva real al mismo tiempo que aumenta la demanda de profesionales de apoyo (en muchos casos, solo existe un profesional de apoyo en el centro).

Otro punto a tratar es el dilema existente al referirnos a los lugares donde deben producirse dichos apoyos. La labor docente reside en dotar al alumno de todos los instrumentos necesarios para que se produzca de forma eficaz su aprendizaje. Partiendo de esta afirmación ¿por qué, entonces, se habilitan espacios ajenos al aula de referencia?, ¿no debemos prestar este apoyo dentro del ambiente natural del aula?

El profesor debería conocer no solo al alumno con SD sino a todos los que conviven en el aula, pues como señala Amaíz Sánchez (1997) la “inclusión asume que dicha convivencia y el aprendizaje en grupo beneficia a todos, incluyendo al profesorado”, como explica Cano (2003:61). Teniendo en cuenta todo expuesto más arriba, con este proyecto se intenta responder a por qué es necesario integrar al alumno con SD.

En primer lugar, es preciso conocer nuestro entorno educativo y social para poder tratar de integrar los conocimientos de las distintas materias para que, de forma escalada, contribuyan a la formación total del educando. Para ello, el profesorado ha de crear espacios de encuentro, que sean no sólo integradores,

sino también inclusivos, abiertos, reflexivos, críticos, etc., respondiendo así a la verdadera inclusión educativa, es decir, a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ni educativa, ni físicamente ni socialmente. Al respecto, explica Hernández:

La inclusión educativa es el proceso por el que se convierte en un agente de cambio en la medida que su significado no se limita a plantear la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con NEE, sino que la escuela debe ser capaz de acoger y educar a todos los estudiante (Hernández, 2002: 59).

Los niños/as crecen en el seno de una sociedad en la que aprenden diferentes valores. De ahí que nos preguntemos: ¿no tienen los niños/as con SD el mismo derecho? ¿Y de qué sirve aprender valores si en la escuela no se aplican? Tal y como García Hoz afirma, “la formación ética pretende dos finalidades: formar la capacidad de criterio propio y desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades que en ocasiones presenta el obrar de acuerdo con la dignidad humana” (Calderero, 2007: 57).

Otro aspecto a considerar sobre la inclusión del alumno con SD es intentar romper los diferentes obstáculos con los que se encuentra, como son la falta de formación del profesorado del aula ordinaria, la falta de recursos y la no aceptación educativa y social con la que se encuentra este alumnado. Con esta propuesta de intervención, se pretende fomentar un cambio de actitud respecto a la diversidad existente en el aula ordinaria, a través del trabajo de los distintos procedimientos de aprendizaje, de la educación en valores, sentimientos, emociones...

El profesorado del aula ordinaria, para poder atender de la forma más eficaz a ACNEE, deberá contar con el apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, o de los departamentos de orientación, según proceda. Sin embargo, esta propuesta de intervención se enmarca dentro de las horas lectivas en las que el alumno está presente en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros.

Es preciso ser consciente, tal y como Ruiz (2004) menciona, que si un alumno con NEE trabaja una hora diaria en el aula de apoyo con los especialistas presentes en el centro, al final de la semana **sumará 20 horas**

lectivas en el aula ordinaria. De ahí la importancia de una adecuada coordinación entre dichos especialistas y el profesor de aula.

Creemos que otro paso fundamental que debe dar el profesorado del aula ordinaria es llegar a conocer a sus alumnos, sin excepción. Es conveniente que conozca qué nivel cognitivo y emocional presentan, cuáles son los aspectos en los que se debe hacer más hincapié, cómo se debe proceder y qué estrategias se deben utilizar lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuáles son los recursos de los que dispone para llevar a cabo una respuesta educativa adecuada.

La evolución educativa en España sobre ACNEE ha ido pasando de la segregación a la integración y a la inclusión, lo que no quiere decir que cada una de estas etapas se haya superado con el éxito esperado (Burack, et al., 2011). Estos términos de “*segregación*”, “*integración*” e “*inclusión*” se definirán adecuadamente en el apartado del marco teórico. El alumno que presenta SD se caracteriza por tener un desarrollo más lento con distintos ritmos de aprendizaje en lo que atañe a los procesos psicológicos básicos como la memoria, la atención, el lenguaje, la motivación y percepción. De esta manera, necesita más tiempo para consolidar los aprendizajes. Todos los alumnos con SD tienen el potencial de aprendizaje necesario para ser competentes para aprender, siempre y cuando la familia, la escuela y la sociedad interactúen creando un entorno adecuado.

Con este trabajo, pretendemos iniciarnos en el cambio de mentalidad y, por otra parte convertir las actitudes sociales negativas en positivas, para poder fomentar el sentimiento de pertenencia de los alumnos del aula. Seguimos de cerca a Gardner (1983), para quien la inteligencia humana agrupa diferentes capacidades (inteligencias múltiples), y cada ser, como único e irrepetible, tiene diversas inteligencias que la escuela ha de saber impulsar adecuadamente y lograr su máximo desarrollo. Así, la preparación de la obra de teatro será una plataforma y un vehículo –esperamos, que óptimo- para reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la inteligencia emocional (o intrapersonal), y especialmente para trabajarla, potenciarla en nuestros alumnos y desarrollarla. Cabe señalar, por último, que pretendemos que en la propuesta – basada en la representación de una pieza teatral- se impliquen las familias, la escuela y la sociedad en general.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivos generales

- Analizar el nivel de integración de un alumno/a con Síndrome de Down en el aula ordinaria de Primaria.
- Plantear y diseñar una propuesta de intervención, basada en la representación de una obra de teatro, para mejorar la integración, la educación en valores y la inclusión de los alumnos con discapacidad en el marco general de un aula ordinaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- Realizar un vaciado bibliográfico y un estado de la cuestión sobre el tema que vamos a trabajar.
- Identificar los problemas emocionales y actitudinales que deben afrontar las familias.
- Plantear herramientas útiles para el profesorado que ha de apoyar y ayudar a la familia del alumno con SD.
- Diseñar la metodología de investigación adecuada a nuestra propuesta de intervención.
- Estudiar los beneficios del género teatral en el marco de un aula de Educación Primaria, y en particular, en un aula con alumnos con necesidades especiales.
- Plantear una propuesta que contribuya a sensibilizar a la sociedad y especialmente, a la comunidad educativa hacia la aceptación del niño especial en su entorno escolar.
- Reunirse y consultar a las familias para solicitar su colaboración de forma voluntaria en la propuesta.
- Idear y verificar métodos de evaluación de la propuesta diseñada, a fin de poder valorar sus resultados y su viabilidad, así como sus limitaciones o dificultades, para ponerla en práctica en el marco de un aula ordinaria.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se realizará una descripción de los principios que rigen, en la actualidad, la Educación Especial en España, así como los tipos de diversidad y la clasificación de ACNEE. También se incluyen aclaraciones terminológicas sobre la discapacidad intelectual y el SD.

2.1. BREVE REPASO LEGISLATIVO

En España, hasta finales del siglo XIX, la educación estaba destinada a aquellos alumnos con las capacidades intactas, excluyendo y rechazando a los que presentaban una deficiencia o una situación de inadaptación, afirmando que estaban “poseídos por los demonios”, estigmatizándolos, escondiéndolos. En la antigua Esparta, era habitual la práctica del infanticidio si se apreciaban signos de anomalías en los niños (Ibáñez, 2002: 95). Sin embargo, a partir de finales del siglo XIX se inicia la segregación del alumno discapacitado a través de la creación de lo que hoy en día se conoce como el inicio de los colegios de Educación Especial, ya que es en esta época cuando empieza a considerarse que toda persona debía de beneficiarse de la educación.

En nuestro país, el concepto de Educación Especial se plantea por primera vez en la Ley General de Educación de 1970 (LGE), donde se expone que, siempre que sea posible, el alumnado con alguna deficiencia debe de estar presente en los centros ordinarios. Es aquí cuando se inicia un cambio en la concepción de dicha educación. Pero en la realidad educativa no se reflejaba, pues se configuró como un sistema paralelo al ordinario.

En 1975 se creó el Instituto Nacional de Educación Especial en el que el Ministerio de Educación delega las competencias educativas de este colectivo. Esta entidad elaboró en 1978 el denominado Plan Nacional para la Educación Especial, que estableció principios fundamentales como el de Normalización e Integración y, a su vez, estos no se convirtieron en norma hasta 1982, año en el que se promulgó la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que daba prioridad al sistema educativo general frente a los centros específicos. También se refleja que, si lo que se quiere lograr es la

participación y la igualdad, las medidas de rehabilitación de este colectivo no son suficientes.

Todo lo expuesto se concreta en el **Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial** (RD 334/85), por el cual el Ministerio de Educación adquirió el compromiso de integrar a los niños y niñas con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados, estableciendo un conjunto de medidas para garantizar su integración escolar y social. Sin embargo, cuando entra en vigor la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, es cuando se introduce, por primera vez, el concepto de NEE, gracias a la positiva influencia que tuvo el Informe Warnock (1978) al que se dedica un apartado en este trabajo.

Llega entonces la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, que no aporta nada nuevo en este sentido; más bien se dedica a reestructurar la ley anterior. La posterior publicación de la Ley Orgánica 2/2006 trajo consigo cambios importantes, además de la modificación de la organización sobre la atención a la diversidad, denominado en su Título II como "Equidad en la Educación". Ello se justifica por la aparición de un concepto más general como es el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Esta ley establece la atención a la diversidad como fundamento ineludible del sistema educativo español para atender a una realidad que atañe a todas las etapas educativas del niño.

Creemos necesario apuntar, finalmente, que el 10 de diciembre de 2013, ha sido publicada en el Boletín Oficial del Estado la **Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE), a la espera de tramitar los reglamentos de desarrollo de la dicha ley. Entre los nuevos objetivos que se proponen en esta ley, encontramos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) los expone de la siguiente manera:

- Reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la tasa de población que alcanza ESO.
- Fomentar la empleabilidad.
- Mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias.
- Señalar el logro de los objetivos de cada etapa.
- Incrementar la autonomía de los centros docentes.
- Intensificar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

2.2. INFORME WARNOCK 1978

La noción “necesidades educativas especiales” se introduce por primera vez en 1978 en el Reino Unido gracias al Informe Warnock, realizado por una comisión de expertos cuya finalidad era la revisión y el análisis de la situación de ese momento sobre la Educación Especial y así, promover la integración en dicho país. Este informe, en nuestro país ha sido analizado por varios autores. De entre ellos, podemos destacar a Aguilar Montero (1991) o a Rosa Blanco (1999).

Este informe revolucionó los esquemas existentes en lo que se refiere a educación especial. Introdujo el término “NEE” para referirse a niños que necesitan ayuda. Sin embargo, este concepto no quedaría lo suficientemente completo si no atendiéramos a dos dimensiones esenciales: su **origen interactivo**, donde la necesidad se define en función del contexto donde se presenta, es decir, no solo de sus características personales sino también las características de su entorno educativo, incluyendo la respuesta educativa que se ofrece; y su **origen relativo**, refiriéndonos así a un momento dado y a un espacio en concreto, eliminando así una oferta educativa inflexible, pues solo así es cuando se intensifican las NEE.

Este documento ha sido fundamental para el desarrollo de la integración educativa, pues no solo rechaza el modelo tradicional de la Educación Especial sino también la clasificación de los alumnos en “deficientes y no deficientes”, y señala que hasta el momento la categorización se había centrado en sus discapacidades, y no por las necesidades educativas que presentaban. La descripción en detalle de estas necesidades, en la actualidad, es realizada a través de una evaluación psicopedagógica. Se afirma pues, que estas categorizaciones, como la de *deficiente*, *inadaptado*, etc., deben ser sustituidas por el concepto de “dificultades de aprendizaje”. Pero esto no significa que deba quedarse en una mera variación en el lenguaje, sino que debemos entenderlo como un **cambio conceptual**, iniciando así una transformación en la mentalidad de la sociedad. Según el análisis de este informe elaborado por Rosa Blanco (1999), existen distintas clasificaciones de integración:

- *Integración física*: clases de educación especial dentro de una escuela ordinaria, pero con una organización independiente y sólo compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- *Integración social*: clases de educación especial en la escuela ordinaria compartiendo actividades extraescolares.
- *Integración funcional*: Los alumnos con NEE participan totalmente o de manera parcial en las actividades comunes incorporándose a la escuela como uno más (Blanco, 1999: 5).

Entre las propuestas más destacadas, para la integración escolar y social de las personas discapacitadas, debemos destacar:

- Que ningún niño o niña puede considerarse no educable.
- La educación es un derecho de todos y sus fines son iguales para todos.
- Las necesidades educativas son comunes en todos los niños.
- La eliminación de la categorización de alumnado en dos grupos: aquellos que reciben una educación especial y los que no.
- La educación especial es un proceso que puede ser temporal o permanente.
- Las prestaciones que se han de ofrecer en la Educación Especial han de ser adicionales, nunca en paralelo.

También se propone el principio de **Sectorización** que se define como la descentralización de los servicios, que, en materia de educación, supone una propuesta para abrir las escuelas ordinarias al alumnado con NEE. Es decir, que aquellos alumnos que presenten NEE, deben recibir aquellas atenciones y apoyos necesarios dentro de la escuela ordinaria, coordinados por el correspondiente equipo multidisciplinar. Paso a paso, este principio se ha ido incorporando en todos los ámbitos de la vida: social, cultural, laboral...Las necesidades educativas especiales son aquellas, que para ser atendidas de una forma adecuada, requieren:

- *Medios de acceso al currículo*. Algunas necesidades educativas especiales requieren ser atendidas a través de una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que permitirán al alumno seguir, en gran medida, el currículo común, facilitando su autonomía y su proceso de aprendizaje. Estos medios se relacionan con factores físico-ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas) y con el uso de materiales específicos.

- *Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo.* Modificaciones o ajustes que se realizan en relación a los objetivos y contenidos, así como también a su secuenciación, metodología y criterios de evaluación.
- *Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.* Pueden requerirse ciertos cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula (Blanco, 1999:3).

2.3. CONCEPTOS DE NORMALIZACIÓN, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Normalización e integración son dos conceptos estrechamente ligados, pero que trataremos de explicar por separado, a fin de esclarecer el significado completo de cada noción. El concepto de **normalización** se trató por vez primera por Mikkelsen (1955), y quedó plasmado en una normativa danesa de 1959 que formula la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida lo más normal posible. Por tanto, no consiste en convertir al alumno con NEE en “normal”, sino que, lo que se intenta, es conseguir el proceso de aceptación de estas personas, reconociéndoles los mismos derechos, las mismas responsabilidades y los mismos servicios que el resto de la sociedad disfruta. Así pues, se trata de proporcionar todas las condiciones y formas de vida, para que se aproximen al estilo de vida de la sociedad, considerado “normal” (Cano, 2003). Para Mikkelsen, este “proceso de normalización es el objetivo que se debe conseguir y la integración es el método para lograrlo”, según podemos leer en Ibáñez (2002:154).

En España la aplicación de este principio de normalización se denomina integración escolar tal y como se puede leer en el RD 334/1985.

La **integración** es un movimiento que surge desde la Educación Especial, pues, como Ibáñez (2002) afirma, la cultura de la integración parte del derecho a ser diferente, por lo tanto la integración “es el derecho de las personas discapacitadas a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan” (Blanco, 1999: 5). Se trata, pues, de un medio que persigue lograr una educación de calidad en la que todos tengan la posibilidad de tener éxito y de participar en igualdad de oportunidades. De esta manera, permite y fomenta que los alumnos con NEE accedan al currículo

común de la escuela ordinaria, de modo que se flexibilice la enseñanza permitiendo que los niños y niñas trabajen juntos. Ya en el informe Warnock (1978) se afirma que “todos los niños y niñas tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión” (Rubio, 2009: 2). Y esta “exclusión” es la palabra clave. La integración atañe a toda persona o grupo de personas que han sido excluidos en algún momento.

Sin embargo, este proceso de integración empieza a ser abandonado por el de **inclusión**, término que “nos remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ni educativa, ni física, ni socialmente” (Hernández, 2002:59). Así, según Hernández, Amáiz (1997) asegura que la inclusión es un proceso por el cual se consigue la convivencia y aprendizaje donde todos los miembros del grupo se benefician, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Para que esta escuela inclusiva vaya por el buen camino es necesaria la implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general.

En definitiva, la escuela integradora se centra en el diagnóstico del alumno, mientras que en la escuela inclusiva se centra prioritariamente en la resolución de conflicto. Mientras la escuela integradora ubica al alumno en programas específicos, la escuela inclusiva lo ubica en el aula ordinaria requiriendo el apoyo del educador especial siempre que sea necesario.

2.4. ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE DOWN? NOCIONES BÁSICAS PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pese a que el objetivo de nuestro trabajo no es, en absoluto, analizar este tipo de trastorno, pues queda alejado de nuestras competencias, creemos necesario trazar, al menos, unas breves notas introductorias que pueden resultar útiles para el maestro de Educación Primaria.

El Síndrome de Down (o trisomía 21) es una alteración genética ocasionada por la presencia de un cromosoma 21 más en las células. El ser humano, por constitución tiene dos cromosomas 21, mientras que el alumno con SD tiene 3. Los procesos de los ritmos de los sistemas nerviosos y cognitivos de estos niños son más lentos tal y como afirma García (2000), algo que afecta, inevitablemente, a su ritmo de aprendizaje, como leemos en el trabajo de

Angulo (2008: 9). En los procesos de recepción de la información, su procesamiento y, en consecuencia, su respuesta se suceden lentamente. Según indican L. Salvador y C. Rodríguez en su obra *Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual*, “la disminución del nivel intelectual es la única característica común a todos los afectados [...] El 95% de los niños con SD presenta un nivel de deficiencia intelectual leve o moderada” (1999: 26).

Todos los niños con SD no tienen por qué ser iguales, pues un factor importante es el grado de discapacidad que presenten, y el ambiente en el que crezcan. Son competentes para el aprendizaje siempre y cuando la escuela trabaje conjuntamente con la familia y la sociedad a través del uso de estrategias apropiadas a su forma de ser y de aprender, por ello, la escuela es el mejor escenario que se les puede ofrecer.

Por tanto, desde la perspectiva de la educación inclusiva, cuando usamos el término inteligencia, siempre hacemos referencia a la célebre “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Howard Gardner (1983), en la que se establece que cada ser, cada individuo no tiene una única inteligencia. Por ello, en esta línea, el profesorado del aula ordinaria, en coordinación con el educador especial, ha de asegurarse de que el alumno con SD desarrolle de forma efectiva los tipos de inteligencias que presente, pues sólo atendiendo y respetando las individualidades de los alumnos, evitamos que la propia escuela segregue (Cano, 2003: 55). Esto da la oportunidad de que prevalezca el proceso de buscar el desarrollo integral. Basándonos en el trabajo de Angulo, Gijón y Prieto (2008), podemos sintetizar cuáles son las dificultades frente a las que nos encontramos en el momento de enseñar a un alumno o alumna con SD. Estas dificultades son:

- **Percepción y memoria:** se parte de la base de que la percepción es la organización de las sensaciones en una representación útil del mundo, con un significado para nosotros y que implica seleccionar, organizar e interpretar nuestras sensaciones. En general, el alumno con SD puede presentar problemas de visión o de audición con lo que se dificulta su aprendizaje, pueden aparecer posibles alteraciones en la percepción del espacio o del tiempo. Si su capacidad visual está intacta, su memoria visual puede convertirse en un punto fuerte que debemos de desarrollar. En

cuanto a la memoria a corto plazo, se presentan deficiencias a la hora de ser capaz de captar y memorizar alguna imagen, un objeto, listados de palabras, etc. Siempre y cuando sea de forma verbal y no visual, como ya se ha mencionado. Por otra parte, la memoria a largo plazo está disminuida, lo que no significa que no sea capaz de recordar hechos pasados. La percepción es el proceso mental de lo que se percibe a través de los sentidos, y es normal que si no se percibe correctamente, la memoria no sea capaz de almacenar la información.

- **Lenguaje y comunicación:** el alumno presenta dificultades a la hora de articular y emitir las palabras, pues, las características propias de este síndrome implican dificultades en la respiración y en la motricidad bucofacial. Por ello, al alumno le cuesta expresarse oralmente.
- **Atención:** existe un déficit de atención, por lo que el profesorado ha de estar en continua interacción, pues es fácil que el alumno caiga en el aislamiento al “desconectar” de lo que está sucediendo en el aula.
- **Motivación:** al encontrarse con alguna tarea que pueda resultar algo más complicada, suelen desmotivarse.

Es de suma importancia que el profesorado del aula ordinaria tenga reuniones periódicas con el departamento de Orientación del centro y con el propio Educador Especial, pues el alumno con SD suele tener bajas expectativas de éxito. En una acción coordinada deberán crear situaciones de éxito ya que para ellos, saber una respuesta les hace crecer y ganar autoestima. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que su **escritura** aparece con imperfecciones, debido a la sus problemas de motricidad, por lo que resulta un aspecto en el que se debe trabajar en numerosas sesiones. En contrapartida, la lectura les resulta mucho más fácil.

2.5. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

“La familia aparece, para los más pequeños, como la fuente más importante de diversidad infantil.” (Vila, 2008: 105)

La implicación de las familias en materia educativa es fundamental para que el niño tenga acceso a una educación integral. Afirma Ruiz: “la formación

integral de los niños con síndrome de Down depende decisivamente de las familias” (Ruiz, 2008: 7). Los padres, en la mayoría de los casos, son los primeros agentes educativos con los que un alumno se encuentra. Por tanto, es deseable que la familia no sea sobreprotectora, sino que actúe como medio para lograr con éxito la inclusión, ayudando en la adquisición de aprendizajes de mayor significado y funcionalidad. Desde el punto de vista familiar, es necesario que se adopten actitudes de confianza hacia el centro ordinario y hacia todos los profesionales que allí trabajan, fomentando el respeto.

Por otra parte, es conveniente que exista una comunicación fluida centro-familia y familia-centro, a través de informes diarios a la familia sobre todo lo que concierne a la educación de su hijo o hija: proyectos o planes, dificultades, metodología a seguir, cuáles son los objetivos que se persiguen, criterios de evaluación, etc. Este seguimiento se realizará a través de una agenda en la que todos los educadores del centro informarán sobre el rendimiento académico del alumno, y que deberá ser revisada diariamente por la familia y por el departamento de orientación. El centro educativo es un mero mediador, ya que la efectividad de las medidas correctoras depende en su totalidad del grado de implicación y pronta respuesta de las familias. Sin ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje con este tipo de alumnado, no sería efectivo: “la imposición de normas y límites [...] cuando ello se acompaña de razonamientos y justificaciones de la regla, acostumbra a tener efectos positivos sobre la individualización y socialización infantil” (Vila, 2008: 61).

La comunicación escuela-familia debe darse en un contexto formal, a través de la revisión periódica de la agenda del alumno/a, reuniones con el tutor/a, y reuniones con el departamento de orientación u otros departamentos. Es importante que exista una comunicación informal con la escuela, a través de fiestas, actividades extraescolares, obras de teatro, etc.

“El estudio de la dimensión afectiva implicada en las prácticas educativas familiares muestra que tienen una gran importancia para que se establezca calidad en las relaciones interpersonales”, sostiene Vila (2008: 62). La familia es una parte fundamental en el proceso de sociabilización de sus hijos ya que son los que establecen las normas, reglas y costumbres que permitirán su incorporación a la sociedad. Pero también la familia favorece el desarrollo cognitivo del niño o niña con SD, pues si en el ámbito del hogar es

comunicativo y estimulante, propiciará sus dotes comunicativas, por el contrario si el ambiente familiar no es comunicativo el niño/a tendrá serias dificultades de expresión.

De igual manera, las familias han de responsabilizarse sobre la educación en cuestiones como la autonomía, la autoestima, el *autocuidado* y a la adquisición de habilidades para la vida cotidiana, como pueden ser la psicomotriz, la social; o, en otros aspectos como la adquisición de hábitos saludables, formación socioafectiva, etc., pues suelen ser conceptos y habilidades que se aprenden de forma espontánea, pero no en el caso de este colectivo: “En la familia se comienza a configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades, se fomentan los primeros intereses y se establecen las primeras motivaciones” (Vila, 2008: 105).

Por otro lado, debido al esfuerzo y dedicación que requieren los niños/as con necesidades educativas especiales, los familiares han de contar con el apoyo de los profesionales del centro educativo, y siempre pueden unirse a otros padres o incluso a las asociaciones y fundaciones existentes, pues es una forma de reivindicar algún aspecto referente a la legislación que se considere errónea o que haga falta una reforma, etc.

2.6. DECLARACIÓN DE SALAMANCA

En este apartado se pretende analizar qué se ha hecho hasta ahora para la inclusión educativa de los alumnos con NEE en el marco de la escuela ordinaria.

A lo largo de los años 90, numerosas publicaciones se hicieron eco de la necesidad de que cada alumno sea tratado según sus necesidades. Vale la pena citar, por ejemplo, “La integración social de los minusválidos: balance después de diez años de vigencia de la Ley 13/1982” (Verdugo y Machado, 1993); o “Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales” (García, Río y Medina, 1998). Hemos creído oportuno detenernos en un documento sobre el que se tratarán los puntos fuertes y débiles que se encuentran en el mismo denominado Declaración de Salamanca; documento aprobado en la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad”, que se celebró en esa

ciudad bajo el amparo de la UNESCO en Junio de 1994. El texto recoge el planteamiento de la Escuela Inclusiva como un movimiento definido por:

- “Las escuelas deben de acoger a todos los niños” (UNESCO, 1994: 6). No sólo se habla de los niños discapacitados o capacitados, sino de todos aquellos que están en riesgo de exclusión: pobres, pertenecientes a minorías étnicas, etc.
- La necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo, pues surge la necesidad de modificar el propio concepto de educación y de las funciones de las escuelas, del profesorado y de las familias.

En “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva” coordinado por Echeita y Verdugo (2004) se recoge que en esta corriente actual denominada Inclusión:

- Se habla de una educación para todos, donde la Inclusión es un proceso a seguir.
- La educación inclusiva propone conseguir una educación de calidad para y con todos, aceptando a los alumnos/as por sus diferencias, y así adecuar los recursos, currículo, metodologías... a sus características con el fin de lograr el desarrollo máximo de sus capacidades.

La escuela inclusiva se fundamenta en el reconocimiento y en el respeto a la diferencia de los alumnos/as para orientar las acciones educativas de atención a la diversidad. La inclusión pretende modificar las escuelas creando estructuras flexibles y abiertas que les permitan adaptarse para poder acoger al alumnado con necesidades educativas especiales, y así, proceder al “inicio de dinámicas de trabajo en equipo de diferentes profesionales” (Rodríguez, 2009: 87).

Por tanto, si la integración suponía la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades que existían en el aula, ahora la inclusión supone la **transformación de las organizaciones educativas y de sus recursos** dentro de la escuela con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos/as, para que estos tengan asegurado el éxito en su aprendizaje y puedan participar en igualdad de condiciones, garantizando los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y a la participación. De esta forma, todo el profesorado, el alumnado y sus familias están implicados el proceso

educativo a través de la participación, colaboración y la responsabilidad, en constante investigación y búsqueda de nuevas formas de actuación respetando la individualidad de cada alumno.

2.7. ¿QUÉ SE HA HECHO EN LITERATURA?

Debido a la escasa formación del profesorado para trabajar la diversidad existente en el aula, y dadas las peculiaridades del trabajo con alumnos con SD, se considera que la práctica teatral es una herramienta idónea para trabajar la inclusión de este alumnado e incrementar la formación del profesorado del aula ordinaria a través de su práctica docente diaria, pese a que es un recurso poco explotado. No es habitual que se trabajen obras de teatro, debido a la dedicación, planificación y tiempo que supone. Tan solo algunos artículos mencionan los beneficios existentes de esta práctica, pero poco sobre su puesta en práctica: “La práctica teatral, un método de cambio socio-cultural, se amolda a la problemática esbozada y proporciona herramientas útiles para combatirla”, afirma Pfeilstetter (2010: s.p.).

El teatro se considera idóneo para comenzar a trabajar con personas con SD, puesto que engloba trabajar con textos escritos, la comprensión y memorización de los mismos, así como la importancia del silencio, del respeto a los compañeros y la representación escénica. Todos ellos son **contenidos propios de currículo de Educación Primaria**, ya que no podemos olvidar que la importancia de la adquisición de las competencias básicas, e incluiríamos dicha actividad en el Plan Lector del centro. En palabras de Pfeilstetter:

La comunicación teatral entra en contacto con la sociedad en sus espectáculos, su recepción, crítica o reproducción en los medios de comunicación. Aparte del contenido de las obras y su discusión pública, en el caso de las deficiencias mentales también el oficio de actor/actriz profesional de personas con deficiencias intelectuales puede ser interpretado como manifestación política de una igualdad cultural para su colectivo social (2010: s.p.).

Martín Vegas también hace hincapié en las posibilidades didácticas como medio socializador, pues, a su juicio, las dramatizaciones permiten a los niños no solo aprender literatura, también les ayudan enormemente a expresarse y

favorecen “la espontaneidad, la creatividad y la desinhibición; son, por tanto, una estrategia muy útil y divertida para el sano desarrollo de la personalidad” (2009: 373).

Una verdadera inclusión ha de garantizar también el derecho de las personas discapacitadas a acceder y participar de los recursos y de los instrumentos culturales que nos rodean. La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) en el año 2007 publicó *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil*, obra en la cual se realiza una clasificación de la literatura hasta ahora publicada., de la que hemos seleccionado solo aquellas que están relacionadas con el tema de este trabajo. De este modo, la primera clasificación, denominada “**Hacia delante**”, agrupa diferentes relatos en los que el protagonista, discapacitado, inicia una búsqueda de su identidad y de su lugar en una sociedad, muchas veces hostil, a través del afán de superación como puede ser *Viento salvaje de verano* de Bo Carpelan (1994). La segunda clasificación aparece bajo el nombre de “**En familia**” en la que se narran las relaciones del personaje con su familia, que es el elemento fundamental, de apoyo y de liberación, como medio para fortalecer a la persona en contraposición a la sobreprotección. Se destaca aquí *Un tiesto lleno de lápices* de Juan Farias (2004). Un tercer grupo, bajo la denominación “**No estás solo, la fuerza de la amistad**”, se centra en intentar destacar el valor de la amistad como factor esencial en el refuerzo de la autoestima, que ayuda a enfrentarse a la vida y a superar los diferentes obstáculos y conflictos diarios. Un gran ejemplo es el libro *Los mejores amigos*, de Rachel Anderson (2002). Otra clasificación responde al título de “**Puertas que se abren**” en los cuales se reflejan las distintas situaciones de solidaridad, de lucha y apoyo para la consecución de la verdadera inclusión en la sociedad de forma activa, rechazando todas las formas de discriminación con las que una persona discapacitada puede encontrarse. Sobresale, entre otros, *Si esto es una escuela, yo soy un tigre*, de Montserrat Viza (2011). Como contraste a este grupo, surge “**Puertas que se cierran**” en el que se describen ciertas situaciones de conflicto y discriminación que se suceden de manera que el personaje termina por imponerse un sentimiento de soledad, bajando la autoestima y aumento de la ansiedad y del estrés, y en particular, el sentimiento de vergüenza, impidiendo así que sigan luchando. En este grupo

despunta Juan Farias con *El loco de la ría* (2005). Otra de las clasificaciones de esta Confederación responde al nombre de “**El lado natural**” donde, a través de fábulas, se intenta manifestar que la naturaleza es una fuente muy rica de enseñanza, pues pone en contacto a la persona discapacitada con ella y con el mundo animal a través de la presentación de diversos personajes representados como animales humanizados. Se menciona de esta manera al escritor Miquel Rayó i Ferrer que en 1998 publicó *Ana y el aliso*.

Numerosos autores han resaltado las distintas utilidades que la práctica del teatro puede tener en el desarrollo personal, así como los potenciales beneficios para los alumnos que participen en una actividad teatral. Es notable que prácticamente cualquier tipo de lectura será provechosa para el alumno. La actividad de desarrollar una obra de teatro es un considerable estímulo para la lectura, además de tratarse ésta de una lectura en profundidad, en la que el texto debe ser comprendido, memorizado y repetido. Así, por ejemplo, Tejerina (1996) afirma que la práctica pedagógica de la lectura y del texto gramático juega un factor importante en el desarrollo de la creatividad y en la formación integral de la persona.

A ello hay que sumar los restantes elementos del teatro ajenos al texto, que, o bien refuerzan los beneficios que aporta éste, o bien añaden nuevos elementos positivos de cara al desarrollo del alumno, especialmente en el desarrollo de la creatividad. Laferrière (1999) mantiene que el conocimiento y la vivencia del teatro permiten que los alumnos desarrollen la creatividad y aprendan a ser autónomos en el proceso creativo, así como también que puedan mejorar su sentido crítico y al mismo tiempo, desarrollan una red de comunicación.

Por otra parte, leer teatro ha de tener, en todo momento, una finalidad lúdica para potenciar el interés por la lectura y por su representación, que ha de fomentar el desarrollo de diferentes habilidades como son la comunicación verbal, la expresión corporal o el trabajo en equipo, entre otras.

Tejerina (2003) asegura que, si la labor docente logra una adecuada lectura teatral, la representación mental por los lectores es inmediata. Y si a eso, añadimos la motivación que supone la lectura colectiva, los alumnos empezarán a experimentar como propios los procesos de lectura comprensiva y placentera, la expresión oral en cuanto a la dicción, entonación, etc.

En esta línea, Llamas (2013) subraya el **aspecto socializador** del teatro, pues la preparación de una pieza teatral requiere la colaboración de todos los participantes. El autor enumera hasta 22 beneficios potenciales de la práctica teatral para los alumnos. Dentro de este ámbito de lo social, podemos citar algunos especialmente relevantes:

Desarrolla la autoestima [...] Estimula la creatividad y la imaginación. Facilita la sociabilidad. Favorece el autocontrol [...] Impulsa la cooperación e integración en un mismo proyecto (obra teatral) de todos los participantes (actores) [...] Desarrolla la empatía. [...] Desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo (Llamas, 2013: s.p).

En conclusión, parece evidente que la práctica teatral entraña un enorme potencial para funcionar como actividad en un centro educativo. Los alumnos que se involucren en la obra de teatro tendrán la posibilidad de desarrollar una serie de herramientas de gran utilidad como la memoria o hablar en público. Además, son numerosas las implicaciones positivas en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los participantes. En palabras de Llamas (2013): "el teatro es un instrumento extraordinario para ser utilizado no sólo en las aulas Infantil y Primaria, sino también para la Secundaria, Escuelas de Adultos, Educación especial y conservatorios" (Llamas, 2013: s.p).

III. METODOLOGIA

3.1. INTRODUCCIÓN

Este apartado pretende detallar la metodología empleada a lo largo de esta investigación partiendo de la base de que es una investigación educativa, en la que no podemos pasar por alto su grado de complejidad, la interdisciplinariedad necesaria, la relación entre el investigador y el objeto investigado, así como también la "plurimetodología". Por todo lo mencionado, se han desarrollado técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que se expondrán a continuación, en función del marco teórico y del marco práctico que se ha desarrollado para la correcta realización de este proyecto.

3.2. METODOLOGÍA DEL MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de este apartado se ha recopilado diversa información a través de la investigación bibliográfica; tarea que nos ha permitido ahondar más en el tema y, en definitiva, descubrir y aprender particularidades del tema a tratar como: la distinción de conceptos de integración, inclusión, normalización, el SD y sus características relacionadas con su educación, estudios realizados hasta el momento...etc. Para ello, se han revisado tanto fuentes primarias como secundarias, en papel o en formato digital, contrastadas con otras muchas fuentes (artículos, portales educativos), a fin de asegurar su originalidad, objetividad y fiabilidad. En la selección de la información en papel se ha tenido en cuenta a personalidades reconocidas en el ámbito educativo como pueden ser Emilio Ruíz, Rufino Cano, Pilar Ibáñez, M^a Teresa Núñez... entre otros. Los artículos seleccionados para esta investigación proceden de revistas especializadas en el ámbito educativo y en el SD. También se ha tenido en cuenta, claro está, la legislación que atañe a la inclusión, así como la evolución que han ido determinando como se debe enfocar la educación de los alumnos en el marco de una escuela para todos y con todos, refiriéndonos siempre a la Etapa Educativa de Primaria. Se ha indagado también en investigaciones anteriores sobre la integración del SD en el aula ordinaria.

3.3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los métodos de investigación cualitativos tienen la finalidad de comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados.

El “Estudio de casos” es un método de investigación cualitativa muy utilizado para la comprensión exhaustiva del caso donde el objeto de estudio, un niño con SD, está enmarcado en su contexto global (la vida real) donde se produce: el aula. La selección de este método de investigación ha sido por interés propio del investigador con el fin de comprender mejor el tema de estudio y adquirir nuevos conocimientos. Las características que están sujetas a esta investigación son (García y Martínez, 2012: 110):

- a. **La contextualización**: pues la realidad de la investigación es múltiple, de modo que debe ser estudiada de forma *holística* ya que el investigador ve a los sujetos y al escenario desde una perspectiva global en el desarrollo diario de la vida escolar. También es *idiográfica*, ya que importa lo específico (la realidad singular) de cada caso y este caso, es la integración del niño con SD, buscando la comprensión de las perspectivas de toda la comunidad educativa. También es una metodología *realista* ya que lo que pretende es entender la realidad del aula en materia de inclusión y en los beneficios del teatro. Es una metodología *humanista* porque el conocimiento se produce por la actividad humana de igual manera que es *naturalista* pues al estar analizando una realidad, el conocimiento se construye y no se produce como mucha gente cree (Bernardo y Calderero, 2000: 96), es decir, es *heurística*, a su vez, pues se produce el descubrimiento de nuevos significados
- b. **Carácter inductivo**: el conocimiento no es descubierto, si no que se construye desde la práctica educativa, sin buscar la generalización de resultados, sino el desarrollo de conocimiento ideográfico a partir de la recopilación y el intercambio de impresiones., obteniendo así información general sobre el proceso de integración en la vida escolar, partiendo de la situación dada.
- c. **Comprensión e interpretación**: se comprenden los fenómenos del desarrollo de la propuesta por medio de la interpretación que hace el propio investigador de los significados para llegar a captar las motivaciones y relaciones internas y la intencionalidad de las acciones.
- d. **Ausencia de hipótesis**: no se pueden predecir con anterioridad los significados de los participantes en la investigación, por lo que no es conveniente el planteamiento explícito de hipótesis. Incluso una formulación muy específica del problema puede resultar contraproducente.
- e. **Técnicas cualitativas**: la información registrada a través de los cuestionarios es analizada cualitativamente- y no mediante procedimientos estadísticos- en función de los objetivos estipulados de

la investigación y de los instrumentos utilizados de recogida de información.

A lo largo de toda la propuesta también se utiliza el método de **investigación-acción** pues se pretende lograr mejoras en las condiciones individuales de los alumnos así como también mejorar las condiciones del grupo. Se suceden así de forma simultánea los conocimientos y los cambios necesarios. Se trabaja en colaboración con otros profesionales con el objetivo de resolver las barreras de integración que surgen en la práctica educativa, e iniciar así un cambio positivo en la mentalidad de la sociedad (investigación cooperativa).

IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

“Si el pensamiento se dice, el sentimiento se expresa”
(Ruiz, 2004: 85)

Este capítulo tiene la finalidad de responder a los objetivos mencionados al inicio de este estudio a través de una obra breve de teatro que se desarrolla dentro del marco del aula ordinaria. Su fin es llevar a cabo en la práctica diaria del aula actividades reales que favorezcan la integración y el entendimiento a través de una adecuada educación en valores. La propuesta de intervención está centrada en el alumnado de **3º de primaria**, esto es, en el 2º ciclo de la Educación Primaria. Partimos de una clase de 25 alumnos, de los cuales, uno, tiene SD.

Una de las inteligencias en la que nos vamos a centrar con esta propuesta es la inteligencia emocional (Gardner, 1983), que está en estrecha relación, tal y como afirma Ruiz (2004), con los procesos cognitivos, es decir, ambos procesos, tanto el emocional como el cognitivo, son inseparables. En este sentido, ¿no sería lógico educar a todos nuestros alumnos en el autocontrol de dichas emociones y sentimientos? Para ello, debemos atender a la observación de Ruiz:

En caso de un niño con Síndrome de Down se pueden dar dos situaciones extremas en la manifestación externa de los sentimientos: por exceso cuando no se ha entrenado el autocontrol y por defecto, cuando sus limitaciones lingüísticas les dificultan la comunicación de sus sentimientos (2004: 86)

Dado que los alumnos con SD suelen presentar deficiencias lingüísticas, con esta propuesta de intervención se pretende dotar a todo el alumnado de otras herramientas existentes para la comunicación, pues la comunicación no verbal es una de las herramientas más poderosas que posee el ser humano: la mímica, los movimientos, el lenguaje facial y corporal, los gestos, etc. Con esta dramatización los alumnos aprovecharán al máximo sus capacidades: “La diversidad no es en sí misma un problema, sino más bien una oportunidad riquísima” (Trozzo, 2003: 44).

La propuesta se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar ya que se trabajarán distintas materias. Así, por ejemplo, la decoración escénica, el diseño y elaboración del vestuario será una tarea atribuida al alumnado en materia de educación plástica y visual, lo que requerirá una correcta organización y colaboración entre todo el alumnado fomentando así la toma de decisiones por parte del mismo. Los objetivos propios de la obra de teatro en toda esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Concienciar a los espectadores de la obra de la importancia de la participación activa del discapacitado en la sociedad actual.
- Desarrollar la capacidad expresiva y creativa de los alumnos.
- Favorecer el desarrollo de la expresión corporal y habilidades motrices.
- Facilitar la integración escolar y social.

A pesar de la opinión extendida de que una propuesta que abarque todo el curso escolar significa que se van a dejar de lado el resto de las materias y competencias, durante el desarrollo de todas las actividades relacionadas con la obra, se trabajan competencias básicas, como especificamos a continuación:

1. Competencia en comunicación lingüística: se trabajarán textos escritos como de forma oral, comprensión lectora, expresión escrita, normas ortográficas.

2. Competencia para aprender a aprender: como la adquisición de los conceptos relacionados con el teatro.
3. Autonomía e iniciativa personal: toma de decisiones, reflexionar y ser capaz de defender las ideas.
4. Competencia cultural y artística: conocer las obras de teatro en cuanto a su vocabulario y técnicas representativas.
5. Competencia emocional: comunicación receptiva y expresiva, normas de convivencia.

Tal y como afirma Marrero (1993), tanto el profesorado como el alumnado ha de tener unos conocimientos mínimos sobre el teatro en cuestiones como la escenografía, la iluminación, el vestuario y maquillaje (¿qué es un acto?, ¿qué es el diálogo?, ¿qué son las entradas y las salidas?). Es decir, no solo el funcionamiento y desarrollo de la puesta en escena, sino también el vocabulario específico necesario.

4.2. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA REALIZACIÓN DE LA OBRA

“La recreación es la manera más simple de reproducir los fenómenos de la vida” (Lecoq, 2003:51)

Durante la representación de una obra de teatro existe un silencio del que surge la palabra, que es lo que nos interesa aplicar. No se trata de prohibir hablar, sino un medio para la comprensión del fondo de las palabras. Como afirma Lecoq (2003) las únicas vías posibles para salir de este silencio son la palabra y la acción. Esta acción es la que se debe controlar para un correcto desarrollo de la obra ya que, es muy común, que la mayoría de los niños y niñas solo quieren actuar, sin pararse a reflexionar y dejando de lado al resto de los compañeros. Uno de los aspectos más importantes a la hora de llevar a cabo la obra es la organización, pues, como sostiene Pachecho (1982):

realizar la elaboración del espectáculo, integrándola en el horario escolar como una pieza propia de la actividad escolar, marca una gran diferencia a cualquier tipo de acción llevada a cabo fuera del horario del colegio, de forma que se pierde intensidad en el

planteamiento interdisciplinar, al disminuir el contacto con otras materias y abandonar el estatuto de disciplina habitual (1982: 69).

En contraposición, con esta obra se quiere intentar demostrar que sí es posible abarcar otras materias, cumpliendo con las exigencias del RD 1513/2006 enmarcadas dentro de los objetivos y competencias a incluir en el aula ordinaria.

El objetivo de esta pequeña obra de teatro no es convertir al alumnado en actores expertos, sino más bien, que reflexionen, ante la representación de su personaje, sobre cuestiones tipo ¿Cómo es mi personaje? ¿Cómo habla? ¿Cómo siente? ¿Cómo se expresa? Con esto lograremos una comprensión adecuada del personaje y, así, ser fiel al personaje que se interpreta. Es aquí, por tanto, donde se inicia la primera fase que consiste en **caracterizar los personajes**. Otro aspecto a tratar es el de la **preparación corporal y vocal** para la que se necesitará la colaboración del profesorado de Educación Física y Educación Musical. En caso del alumno con SD recurriremos al logopeda del centro. La preparación corporal tiene el objetivo de aprender a dominar el cuerpo y no “sobreactuar” en el escenario, como puede ser el simple balanceo de los brazos. La **respiración** es otro de los elementos de una correcta representación, pues su dominio ayudará a autocontrolar las emociones que invaden al “actor” antes de una obra. Para ello, antes de cada sesión –en la que se practicarán los diálogos, las expresiones, etc.- será necesario adquirir una rutina basada en unas inspiraciones profundas levantando los brazos, seguidas de movimientos rápidos al son de una pieza musical, para volver a la respiración y su consiguiente relajación.

Con la colaboración del docente titular de la materia de Educación Física se impartirán sesiones para el **aprendizaje y control de la expresión corporal y facial**, ya que en la obra, se deberá usar la pantomima, es decir, cambiaremos la palabra por un gesto, aprendizaje que requiere una cierta práctica.

Todas estas acciones, desde el punto de vista pedagógico, son fundamentales y han de iniciarse con el curso escolar, de manera que “todo el grupo se compromete a entrar en el juego de manera progresiva y técnica” (Lecoq, 2003:156).

Esta obra posee cierto tinte reflexivo, a fin de concienciar al público de la situación que se expone, y pretende sugerir una educación en valores. Se crea con la obra sentimientos de no permanencia, de exclusión y discriminación. En el último acto nos adentrarnos en lo verdaderamente esencial para la vida: los valores.

4.3. PROPUESTA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN RELACIÓN A LA OBRA DE TEATRO

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

<p>Justificación</p>	<p>En las actividades propuestas se trabajará la competencia en comunicación lingüística como la expresión oral y escrita; y la competencia emocional en aspectos como la confianza en uno mismo para leer en voz alta, sentimientos de empatía.</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Sesiones a la semana de 50 minutos.</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer las partes del cuento ❖ Trabajar las normas ortográficas ❖ Desarrollar la creatividad escrita
<p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las partes del cuento ✓ Desarrollo de la expresión escrita a través de la redacción de un final diferente. ✓ Normas ortográficas “za, ce, ci, zo, zu”
<p>Actividades</p>	<p>Tras la previa explicación de las partes de las que consta un cuento. Iniciaremos la lectura, en voz alta y por turnos, del cuento “El cazo de Lorenzo” (sobre el cual va a versar la obra) e iremos identificando la estructura aprendida. Es una primera toma de contacto con la historia que van a representar.</p> <p>Otra actividad, es la redacción breve (3-4 líneas) de un final diferente al del cuento leído.</p>

	La última actividad será una ficha ortográfica en la que se trabaje palabras con “za, ce, ci, zo, zu” como “cazo”, presente en el título de la obra.
Recursos	Folios, lápices, goma de borrar y las fichas facilitadas.
Criterios de evaluación	Analizar cómo se expresa de forma escrita cada uno de los alumnos e identificar en qué aspectos de redacción y ortografía han de mejorar. Detectan y distinguen las partes del cuento.

4.4. PROPUESTA EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

EDUCACIÓN FÍSICA

Justificación	En las actividades propuestas se trabajará la competencia en comunicación lingüística como la expresión oral y escrita; y la competencia emocional en aspectos como la confianza en uno mismo para leer en voz alta o sentimientos de empatía.
Temporalización	Una sesión de 50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer la variedad de recursos expresivos del cuerpo. ❖ Utilizar el gesto y el movimiento para representar distintas situaciones a través del juego. ❖ Asumir los roles representativos haciendo uso de la memoria y de diferentes recursos expresivos. ❖ Desarrollar la creatividad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo: mimo, dramatización y danza. ✓ Adecuación del movimiento a la estructura espacio-temporal. ✓ Expresión de la propia creatividad.

-
- ✓ Valoración de los recursos expresivos.
 - ✓ Control y dominio del cuerpo.

Actividad 1:

Se hacen grupos de 5 alumnos. En cada grupo se reparte un papel que indica la situación que han de representar, durante un minuto, a través de la mímica. El primer grupo que adivine la acción, se lleva un punto. Gana el que más puntos obtenga. Por ejemplo:

- Unos amigos jugando al escondite
- Un profesor riñendo a los alumnos
- Unos amigos dentro de un coche
- Una familia en el supermercado
- Una visita al médico

No se podrá utilizar la palabra

Duración: 10 minutos

Actividad 2:

Se va a realizar una representación del trabajo que se realiza en una granja. Para ello se divide a los alumnos por grupos de 2 y se les asigna un rol diferente a cada grupo: granjeros, vacas, cerdos, gallinas, etc.

Entre todos han de dramatizar las primeras horas del día en una granja.

Duración: 10 minutos

Actividad 3:

De nuevo, en grupos diferentes a los anteriores, han de representar un baile, ya sea tango, salsa, bailes tradicionales, etc., conocido por todos. Se realizará por turnos y el resto de los alumnos han de adivinar de qué baile se trata.

Duración: 10 minutos

Actividades

Recursos

El gimnasio y unos trozos de papel con un bolígrafo.

Criterios de evaluación

- ❖ Comienza a dominar el cuerpo.
- ❖ Identifica los bailes que han salido a lo largo de la

actividad.

- ❖ Adquiere una expresión corporal y mímica acorde a sus posibilidades físicas

4.5. PROPUESTA EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Justificación	Todas las actividades que se realizarán están elaboradas con la finalidad de trabajar en equipo en el desarrollo de los decorados y del vestuario con ayuda del docente y de las familias.
Temporalización	Dos sesiones a la semana de 50 minutos a lo largo de todo el curso.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">❖ Explorar y manejar materiales e instrumentos básicos de los lenguajes artísticos.❖ Mantener una actitud de búsqueda articulando la percepción, la indagación y la sensibilidad, la imaginación y reflexionar.❖ Desarrollar la creatividad y la imaginación en el uso de los materiales.❖ Trabajar en equipo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocimiento de las distintas técnicas y materiales a su disposición.✓ Indagación en posibles técnicas nuevas.✓ Actitud adecuada hacia la realización de las actividades.✓ Expresión de la propia creatividad.
Actividades	<p>Actividad 1:</p> <p>Se hacen grupos de 5 alumnos. En cada grupo se reparte la elaboración de cada uno de los escenarios que van a necesitar para el desarrollo de la obra. Rotarán cada dos semanas.</p>

- El salón de la casa del protagonista
- Su habitación
- En el parque
- El aula
- Un museo

Actividad 2:

- Se pedirá a los alumnos que traigan ropas viejas que puedan ser usadas en la obra de teatro.
- Con distintos materiales se tratará de darles un toque personal a cada traje.

Nota: En caso de tener que coser alguna pieza se pedirá la implicación de las familias.

Recursos

Cartulinas, cartones, pegamentos, pinceles y acuarelas, rotuladores, cola, purpurina, plastilina, botellas de plástico, lata y otros objetos reciclados.

Criterios de evaluación

Trabaja en equipo. Maneja los materiales correctamente y descubre diferentes técnicas y posibilidades. Interés por la tarea a realizar. Usa el potencial creativo.

4.6. PROPUESTA DE LA OBRA DE TEATRO

4.6.1. Reparto de personajes

ALUMNO	PERSONAJE
1	Lorenzo (todos los actos)
2	Hermana Lorenzo (acto 1) (acto 2)
3	Papá Lorenzo (acto 1)
4	Mamá Lorenzo (acto 1)
5	Anciana (acto 2)
6	Anciano (acto 2)
7	Joven A (acto 2)
8	Joven B (acto 2)
9	Niño A (acto 2)
10	Niño B (acto 2)
11	Niño C (acto 2)
12	Niño D (acto 2)

13	Panadero (acto 2)
14	Cliente A (acto 2)
15	Cliente B (acto 2)
16	Barrendero (acto 2)
17	Amigo A (acto 4)
18	Amigo B (acto 4)
19	Amigo C (acto 4)
20	Amigo D (acto 4)
21	Amigo E (acto 4)
22	Madre A (acto 4)
23	Padre A (acto 4)
24	Madre B (acto 4)
25	Padre B (acto 4)

4.6.2. Acto 1

Lorenzo siempre arrastra un cazo detrás de él. En este acto, Lorenzo está sólo en su habitación, escuchando música y jugando con su gato y un ovillo de lana.

LORENZO: ¡Jajajaja! ¡Cógelo gatito!

HERMANA: ¡Lorenzoo! ¡A cenar!

LORENZO: ¡voy!

Se apagan las luces y cuando se vuelven a encender, la familia al completo está cenando en la mesa.

PAPÁ LORENZO: ¿Qué tal el día hija?

HERMANA: ¡Muy bien papi! Hoy ha empezado un niño nuevo en el cole, es muy tímido, pero creo que llegaremos a ser grandes amigos

MAMÁ LORENZO: ¡Qué bien hija, cuanto me alegro! ¿Y tú qué tal Lorenzo?

LORENZO (cabizbajo): Bien...

PAPÁ LORENZO: ¿Ha pasado algo en la escuela?

LORENZO: No...

MAMÁ LORENZO: Entonces... ¿Por qué estás triste?

LORENZO: Es que nadie quiere ser mi amigo...

4.6.3. Acto 2

Se presenta como escenificación una calle del barrio nuevo en el que vive Lorenzo. Se han mudado hace un mes. Ahí, jugando con su hermana se encuentra Lorenzo, con su cazo.

HERMANA: ¡Te toca!

LORENZO: ¡Te gané!

ANCIANO: Mira ese niño...

ANCIANA: No te acerques a él...
MUJER JOVEN (susurrando): ¿Por qué lleva un cazo?
HOMBRE JOVEN: No lo sé...es muy raro...vamos vamos...
NIÑO A: ¿Quién es ese niño?
NIÑO B: No lo sé...pero mi mamá dice que no juegue con él.
NIÑO C: ¿Por qué no?
NIÑO B: Dice que es muy raro...
NIÑO D: ¿Cómo se llamará?
NIÑO A: Ni idea... ¡Mira qué hora es! ¡Tengo que ir a cenar! ¡Adiós, hasta mañana!
PANADERO: ...y con la barra...así hacen 2,30 €
CLIENTE A: Aquí tiene. Oye, ¿ese niño es del barrio? Nunca lo había visto por aquí... ¿Has visto cómo es? Resulta inquietante....
CLIENTE B: Sí, tienes razón. No deberían dejarlo estar ahí...
BARRENDERO: Bueno, Bueno... Tiene derecho a jugar si quiere...

4.6.4. Acto 3

Lorenzo está en la escuela, con sus compañeros y su profesor.
LORENZO: Profesor, no entiendo esta parte...
PROFESOR: No te preocupes, tú responde el resto de la actividad
LORENZO: Si...vale...pero ¿podría explicármelo después?
PROFESOR: Si nos da tiempo sí, si no te lo puede explicar tu PT después...tranquilo
LORENZO (disgustado): vale...
ALGUNOS COMPAÑEROS POR LO BAJO: jijiji, nunca entiende nada... No sé para qué viene a la escuela... jijiji, jajajaj
Lorenzo lo escucha y se siente muy triste, ¿Por qué le cuesta entender las cosas más que a los demás?
Y, ante las risitas de los compañeros, interviene el profesor.
PROFESOR: venga, venga, ¡cada uno a lo suyo!

4.6.5. Acto 4

Esta última escena se realiza en el parque. Lorenzo ve a 5 niños jugando y pasándose muy bien. Al mismo tiempo, dos parejas de padres están sentados en un banco hablando entre ellos.

LORENZO (tímidamente): Puedo...puedo... ¿jugar con vosotros?
AMIGO A: ¡Claro! Pero primero te tenemos que explicar las reglas.
AMIGO B: Siii, es un juego que nos hemos inventado nosotros
LORENZO (ilusionado): ¿de verdaaad? ¿Y cómo se juega?
AMIGO C: Pues hacemos un juego de relevos, y ahora, contigo, ¡ya somos pares! Ahora será más divertido, ¡ya verás!
AMIGO D: Mira, lo primero es hacer parejas. Después decidimos que recorrido vamos a hacer y la primera pareja que llegue a la meta ¡gana!
AMIGO E: ¡Ya sé! Podemos ir hasta el árbol, tocarlo, coger una hoja en el suelo. Correr hasta el tobogán, bajar por él con la hoja. Ir hasta la papelera que hay del otro lado del tobogán, tocarla y volver corriendo aquí. ¿Qué os parece?

LORENZO (avergonzado): Bueno...yo no corro muy bien...

AMIGO A: No te preocupes, recuerda que vamos en pareja así que si quieres puedes venir conmigo y yo te ayudo. ¿Vale?

LORENZO: bueno... yo no quiero molestar...y vas a perder por mi culpa...

AMIGO A (sonriendo): ¡No pasa nada! Es la primera vez que juegas, ya lo harás mejor.

Y, mientras Lorenzo jugaba con sus nuevos amigos, los padres sentados en el banco...también hablan.

MADRE A: ¡Mirad! Ya han hecho un amigo nuevo. Jeje

MADRE B: ¡Anda! Ese niño ya lo he visto yo por el barrio. Casi siempre está con su hermana. Me parece que no tiene amigos...

PADRE A: Creo que eso ya está solucionado, ¡Míralos!

PADRE B: jajajaja Tienes razón...mira cómo corre y qué sonrisa...

MADRE A: Pronto va a ser el cumpleaños de mi hijo...Debemos hablar con los padres, a ver si le apetece venir a la fiesta...

MADRE B: pues yo me cruzo con su madre a veces, si quieres se lo digo yo

MADRE A: ¡ah! Pues me viene muy bien y si puedes, dale mi número y que me llame.

PADRE A: Pues decidido, ¡uno más a la fiesta!

4.7. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los **cuestionarios** nos permitirán obtener información sobre cómo se sienten los niños durante el desarrollo de esta propuesta y sobre los resultados finales, así como también sobre la evaluación por parte del docente responsable de la propuesta.

Se elaborarán preguntas cerradas, es decir, cuya respuesta sólo pueda ser "nunca", "casi nunca", "a veces", "casi siempre" y "siempre". Los cuestionarios han sido elaborados por el propio investigador. El cuestionario 1 (anexo 1), destinado a los alumnos, consta de 15 preguntas divididas en 4 grandes bloques. El segundo (anexo 2), de 20 preguntas divididas en otros 4 bloques, va dirigido a la docente del aula ordinaria.

Dado que la finalidad de este cuestionario es la de evaluar si la obra de teatro ha cumplido una serie de objetivos, ordenaremos las preguntas en cuatro bloques temáticos. Cada uno de ellos servirá para valorar el éxito de la actividad desde distintas perspectivas: la emocional, la de adquisición de conocimientos, la de la capacidad de trabajo en equipo y por último, la evaluación directa de la actividad y sus objetivos.

4.8. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Cuestionario 1

BLOQUE 1: EMOCIONES. Preguntas de la 1 a la 3

El primer bloque se centra en el aspecto emocional de la actividad. Pretende recoger la información necesaria sobre las manifestaciones emocionales de cada uno de los participantes. A través de sus respuestas se tratará de establecer el grado de desarrollo personal de los asistentes a la obra, así como también el grado de vinculación entre los mismos.

BLOQUE 2: CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS. Preguntas 4 y 5

Las dos siguientes preguntas conforman el segundo bloque, que busca establecer la perspectiva de los participantes sobre la adquisición teórica de los conceptos tratados. Es decir, se buscará conocer si se ha transmitido correctamente la información básica pertinente y si los alumnos han asimilado estas nociones correctamente a lo largo del desarrollo de la actividad.

BLOQUE 3: TRABAJO EN EQUIPO Y/O CONFLICTOS. Preguntas de la 6 a la 9

Este apartado trata de establecer la percepción de los participantes sobre el trabajo en equipo. Deberán por lo tanto autoevaluarse, en cierto modo, para contestar a las cuatro preguntas de este bloque. Con sus respuestas tratará de establecerse la perspectiva de los alumnos sobre el desarrollo de su trabajo y su percepción de la eficacia del trabajo en equipo. También se incluye aquí la evaluación del proceso de resolución de discrepancias o conflictos entre los participantes, en el caso de haberse dado.

BLOQUE 4: OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES. Preguntas de la 10 a la 15

Este último es el bloque más extenso. Consta de cinco preguntas que se centran en recopilar la información necesaria para analizar la apreciación de la propuesta por parte de los participantes. Podría decirse que se busca conocer el grado de satisfacción de los asistentes a la obra de teatro con respecto a la

actividad desarrollada, en cuanto a una serie de materias concretas: la participación o la inclusión de la diversidad. Las últimas preguntas se destinan a evaluar el éxito en la consecución de los objetivos de la actividad.

Cuestionario 2

BLOQUE 1: CLIMA DEL AULA. Preguntas de la 1 a la 3

Este bloque facilita la recogida de información con la que se analizará una evaluación del ambiente del aula y así poder establecer las modificaciones necesarias para que todos los participantes cumplan las normas de convivencia.

BLOQUE 2: TRABAJO EN EQUIPO. Preguntas de la 4 a las 6

Permite la evaluación de cada uno de los participantes a la hora de trabajar en equipo, analizar el tipo de relaciones que establecen entre ellos con el fin de poder potenciar en un futuro las habilidades sociales o la iniciativa personal.

BLOQUE 3: HABILIDADES DEL ALUMNO. Preguntas de la 7 a la 12

Estos ítems se han establecido para la evaluación de la adquisición, asimilación y puesta en práctica de las diferentes habilidades y capacidades de cada uno de los participantes como puede ser el reconocimiento de las singularidades de cada individuo, la capacidad de atención y habilidades comunicativas, tanto escritas como orales.

BLOQUE 4: EVALUACIÓN LA PROPUESTA. Preguntas de la 13 a la 20

Este conjunto de ítems permitirá la propia evaluación de las actividades en lo referente a su duración, consecución de los objetivos y afianzamiento de los contenidos, permitiendo la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico en cada uno de los participantes

V. CONCLUSIONES

Para finalizar, solo resta decir que se espera que todas las propuestas, planteadas y detalladas contribuyan a mejorar el proceso de inclusión en la educación y, en general, en la sociedad que rodea al niño con SD. Como propuesta de intervención, se ha elaborado una obra de teatro a través de la transversalidad de los contenidos de las materias seleccionadas. Lamentablemente, los objetivos propios establecidos, por tanto, en esta propuesta, no han podido ser cumplidos por los motivos explicados en el apartado de “Limitaciones”. Como consecuencia, tampoco hemos podido cumplir el objetivo específico de reunirnos con las familias y solicitar su colaboración voluntaria.

Sin embargo, sí hemos sido capaces de cumplir con el resto de los objetivos propuestos y, para exponer detalladamente las conclusiones, lo haremos repasando cada uno de los estos.

Como resultado de la investigación realizada, se ha podido cumplir el objetivo de **realizar un vaciado bibliográfico y estado de la cuestión**, que ha permitido la elaboración de los distintos apartados del marco teórico. Así, hemos sido capaces de conocer nuevos aspectos en materia legislativa del sistema educativo. Desde épocas anteriores donde la educación rechazaba a las personas discapacitadas, hasta nuestros días. Con esta investigación se han determinado los procesos dados, en las últimas décadas, en la evolución de los conceptos de exclusión, segregación, normalización, integración e inclusión, pudiendo distinguir y asimilar su adquisición, haciendo hincapié en el informe Warnock de 1978. Fue en este informe, la primera vez que se acuñó el concepto de *necesidades educativas especiales*, lo que provocó una auténtica sacudida en el mundo de la Educación especial. Igualmente, esta investigación nos ha permitido establecer las características más relevantes del SD que todo docente, en caso de encontrarse en esta situación, ha de tener presente. Hemos llegado, finalmente, a analizar, someramente, qué se ha hecho en la literatura infantil con el tratamiento de esta diversidad. Gracias a esta fase, se ha podido demostrar que **el teatro aporta muchos beneficios en la educación** no sólo de los alumnos, sino también de los docentes que participan en su desarrollo. Por consiguiente, hemos sido capaces de exponer

y concluir que, en el caso particular de la educación del alumnado con SD, a través de la formación teatral se demuestra que se pueden trabajar contenidos sujetos al currículo de Educación Primaria como la expresión escrita y oral de los textos trabajados, comprendiendo y memorizando dichos textos, la creatividad, la expresión corporal y la desinhibición, permitiendo un desarrollo personal adecuado. De esta forma, el alumnado comprueba como las actividades teatrales les proporciona habilidades de autocontrol sobre los nervios que surgen a la hora de hablar en público. Este breve repaso de literatura infantil también es muy importante para las familias ya que les facilitará el trato con sus hijos y su diversidad, encontrando cuentos que reflejan distintas situaciones con las que se enfrentan a diario, representadas por distintos personajes con los que sí pueden identificarse.

Por otra parte, se ha podido **identificar los problemas emocionales y actitudinales que deben afrontar las familias**, y en especial, cuando hablamos de una familia con un niño SD. La actitud más común en caso de estas familias es la sobreprotección, por lo que a lo largo de la propuesta se han intentado dar unas pautas breves de actuación familiar para trabajar con la colaboración de la escuela. Para ello, se ha investigado que uno de los primeros pasos que deben afrontar la familia es la confianza y el respeto que deben depositar en la escuela ordinaria y en sus profesionales. Debe haber una comunicación fluida y bidireccional entre la escuela y la familia, a través de un seguimiento del alumno que puede realizarse con las reuniones con el tutor o con los distintos departamentos (formal) o bien a través de las actividades extraescolares o fiestas o actos que se producen a lo largo del curso (informal). En lo que se refiere al papel de las familias en la educación de sus hijos, hemos descubierto que, cuando pactamos unas normas y unos límites a los niños, estos han de ser siempre razonados y justificados ante ellos, para así poder adquirir un respeto hacia las normas. Otra de las funciones familiares que se destacan en este estudio, es la de afrontar y convivir con un buen sistema comunicativo, que sea estimulante para todos, pues así el niño desarrollará sus propias dotes comunicativas. Las familias con un niño con SD han de afrontar la educación en aspectos como la autonomía, autoestima, autocuidado y en general adquisición de las habilidades necesarias para el día a día. Recordemos que estas pautas, en otros niños, se van adquiriendo de

forma natural al imponer las rutinas. Asimismo, se les ha ofrecido la oportunidad de ponerse en contacto con asociaciones y fundaciones especializadas en este Síndrome. En base a todo lo expuesto, también se ha logrado la consecución del objetivo de **plantear herramientas de apoyo a las familias** por parte del profesorado.

Para continuar analizando nuestros objetivos, se ha **diseñado una doble metodología** para el desarrollo de todo este estudio que comprende una investigación bibliográfica para analizar y establecer aquellos fundamentos teóricos necesarios para este trabajo y una metodología cualitativa a través de la cual hemos desarrollado nuestra propuesta de intervención teatral. Se ha seleccionado el “Estudio de Casos” por ser el que mejor se adapta a nuestra investigación. El sujeto de nuestro estudio es el niño con SD englobado en el marco diario de su educación.

Por todas las consideraciones anteriores, se ha **planteado y descrito una propuesta que contribuya a sensibilizar** a la comunidad educativa y a la sociedad (parte central del TFG), con el fin de demostrar que si existe una organización y cooperación conjunta de la comunidad educativa, podemos llegar a obtener resultados muy positivos y beneficiosos para todo el alumnado, llegando a una verdadera inclusión gracias a la aceptación del niño con SD.

Se han **ideado y desarrollado las herramientas necesarias para la evaluación de la propuesta de intervención** a través de dos cuestionarios, elaborados por el investigador, divididos cada uno de ellos en 4 grandes bloques de preguntas cerradas.

Cabe agregar que, con la consecución de todos estos objetivos específicos, hemos tratado de **alcanzar los objetivos generales** de este estudio. Por consiguiente, hemos sido capaces de analizar el nivel de integración de este alumnado en el marco de la escuela ordinaria. Si bien la investigación bibliográfica nos ha permitido concluir que la integración es un proceso que debe tener cabida siempre que sea posible, como ya se ha mencionado, la realidad es muy distinta, pues en la mayoría de casos, existen enfrentamientos entre los docentes de la escuela ordinaria y los de educación especial, impidiendo así la conquista del éxito en materia inclusiva. Desde un plano teórico, se ha podido plantear y diseñar una propuesta teatral competente para la mejora de la integración, la educación en valores y la

inclusión del alumnado con discapacitado en el marco general de la escuela ordinaria.

VI. DIFICULTADES Y PROSPECTIVA DEL TRABAJO

La principal limitación con la que nos hemos encontrado en el desarrollo de tema a tratar ha sido, sin lugar a dudas, la reticencia de los maestros a llevar a cabo tareas que se consideran que corresponden a la PT. Para intentar lograr llevar a cabo la propuesta, establecimos contacto con distintas entidades como la Asociación Síndrome de Down Lugo o Apsnais. A pesar de estar muy interesadas en nuestro proyecto, tampoco fueron capaces de ayudarnos a lograr la ejecución de la propuesta. Si bien es cierto que al haber establecido que, para su correcto desarrollo, estudio y validación es preciso enmarcarla a lo largo de un curso escolar, se propuso reducir esta temporalización para convencer así al profesorado, pero no fue posible. ¿Significa acaso que nuestro TFG ha sido un fracaso? Esperamos que no, pues, en definitiva, sí hemos podido contrastar las premisas teóricas sobre la correcta inclusión de este alumnado con la realidad educativa a la que se tienen que enfrentar este colectivo.

Otra de las dificultades con las que nos hemos topado para el proceso de investigación es la falta de información sobre la aplicación del recurso teatral en las aulas ordinarias de primaria como proceso de integración de la diversidad. Es cierto que hemos utilizado los recursos a nuestro alcance, como son las bibliotecas, entidades e internet, la **información práctica real es escasa**. Igualmente, hemos detectado que la formación del profesorado en este ámbito posee muchas carencias. Esta circunstancia se justifica, en buena medida, por la falta de recursos económicos a los que se ha visto sujeto nuestro sistema educativo, que dificulta dar cabida a este tipo de actividades.

Por último, nos parece importante destacar que, debido a la extensión límite de este trabajo, no se ha podido desgranar tanto como nos hubiera gustado, las actividades que se deben de llevar a cabo durante el curso escolar para una correcta puesta en escena. Por ello hemos desarrollado tan solo algunas de las acciones educativas que hemos juzgado especialmente viables para ser puestas en práctica en el aula ordinaria.

Para concluir este estudio, hemos de recordar que el objetivo fundamental era demostrar que a través de un recurso tan enriquecedor como el teatro, se puede mejorar la educación en valores del alumnado, y así iniciar un proceso real y práctico de la inclusión educativa. En definitiva, todos los beneficios que se han presentado en este estudio son suficientes para su ejecución. Es por ello que, para futuras líneas de investigación, proponemos la aplicación real de nuestra propuesta para así poder ampliar el estudio introduciendo las posibles modificaciones derivadas de su acción, formular y analizar en profundidad que beneficios ha tenido para la integración.

El desarrollo profesional de los últimos años ha sido la causa por la que haya iniciado esta investigación, puesto que la oportunidad de formación sobre pautas y actuaciones que un docente de aula ordinaria ha de conocer para lograr una formación integral de todo el alumnado es esencial.

Por mi labor como voluntaria en un grupo de 15 alumnos adultos que presentan distintas discapacidades y futura docente de aula ordinaria, el valor que alcanza este estudio, a nivel personal, es el mayor logro que creo haber conseguido, al mismo tiempo que su valor profesional me ha aportado la ilusión y la motivación necesarias para enfrentarme a este tipo de situaciones en mi futuro como maestra.

Por ello, tras la realización de este TFG, hemos decidido que es imprescindible seguir formándonos como docentes. El siguiente paso será la continuar mi formación con la mención de Pedagogía Terapéutica (PT). De esta forma, podré alcanzar un objetivo personal, abarcando no sólo los conocimientos necesarios como docente del aula ordinaria, sino también instruirme y adquirir conocimientos sobre el mundo de la discapacidad y sobre la dotación.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

A. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV (2007). *La Discapacidad en la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Fundación CNSE: Servicio de Asuntos. Universidad de Salamanca
- Angulo, M.C, Gijón, A., Prieto, I. y Luna, M. (2008). ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con Síndrome de Down?. En *Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivadas de Síndrome de Down*. Sevilla: Junta de Andalucía, 6-13.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bernardo, J., Calderero, J. F., Javaloyes, J. J. (2000). *Cómo personalizar la educación*. Málaga: Narcea.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Burack et al. (2011). *Informe "El tiempo de los derechos". La educación inclusiva en España*. Universidad Carlos III. Madrid: Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas. Recuperado de http://www.tiempodelosderechos.es/docs/ene13/num_29.pdf
- Cano, R.; García, N.; Parrilla, Ángeles; Pérez, I.; Sánchez, E. y Susinos, T. (2003). *Bases pedagógicas de la Educación Especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Málaga: Biblioteca Nueva
- Echeita, G., Verdugo M. A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Ed. INICO
- García, M.P. y Martínez, P. (2012). Los métodos de investigación. *Guía práctica para la Realización de Trabajo de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster*. Murcia: Universidad de Murcia. 99-121.

- Hernández, Elena (2002). *Bases pedagógicas de la educación especial*. Ed.1. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación
- Ibáñez López, Pilar. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa* (1ª). Madrid: DYKINSON.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Lecoq, Jacques (2003). El mundo y sus movimientos. En Carasso, J.G. y Lallias, J.C., *Cuerpo Poético*. Barcelona: Alba Editorial.47-144.
- Llamas, J.C. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria? *Artseduca*, 4, 32-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4182394.pdf>
- Marrero, A. (1993) *Manual de estrategias para fomentar la creación literaria en los niños*. Puerto Rico: Sendero.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, Mª Teresa. (2008). *Da segregación a inclusión educativa*. Bertamiráns: Laiovento.
- Pacheco et al. (1982). Teatro de y por los niños. En *Teatro de, por, para...los niños*. Madrid: Acción Educativa. 9-75.
- Pfeilstetter, R. (2010). Lo normal puesto en escena. Apuntes antropológicos sobre el teatro y la discapacidad intelectual. *Gazeta de Antropología*, 26, artículo 06, Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G26_06Richard_Pfeilstetter.html
- Rodríguez, G. (2009). La Educación en Valores a través del teatro. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 2, 85-98. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3064560.pdf>
- Rubio, F. (2009). Principios de Normalización, integración e inclusión. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19. Recuperado de

[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO RUBIO JURADO02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf)

Ruiz, E. (2004). La integración escolar de los niños con Síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*, 21, 122-133. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/83/122-133.pdf>

Ruiz, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994123>

Ruiz, E. (2008). La función de la familia en la educación escolar en los alumnos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 25, 6-16. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/96/06-16.pdf>

Tejerina, I (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 104-117. Recuperado de <http://personales.unican.es/tejerini/>

Tejerina, I. (1996). Teatro y literatura infantil. *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 89, 18-29. Recuperado de <http://personales.unican.es/tejerini/>

Trozzo, E., Sampedro, L. (2003). *Didáctica del teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Mendoza: Co ed. Instituto Nacional del teatro: Facultad de Artes y Diseño. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf

Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori

B. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L.A. (1991). Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64
- Álvarez, M., Bisquerra R., Fiella, G., Fita, E., Martínez F., Pérez, N (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión*. Granada: Octaedro Andalucía
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Juventud
- Cascón, P. y Martín, C. (1995). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: La Catarata.
- Cascón, P. y Martín, C. (1995). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: La Catarata.
- Castaño, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: actitudes, valores y normas. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 7, 23-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3745665.pdf>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126236.pdf>
- Comes, G. (2006). *Enseñar a leer al alumnado con Síndrome de Down. Programas de intervención temprana*. Málaga: Aljibe
- Fernández, C. y Buceta, M. J. (2003). *La educación de las personas con Síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico
- Fernández, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, 346, 245-265. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_09.pdf

- Lizasoáin, O. y Peralta, F. (2004). *Aproximación a la Educación Especial desde el marco teórico y organizativo*. Pamplona: Ulzama Digital.
- LOMCE (2013). La Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa. Propuesta de reforma de la Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20120711-objetivos.html>
- Muntaner, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: Eduforma.
- Núñez, J.P., Jódar, R. (2010). La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de Educación Especial. *Revista de Educación*, 353, 549-569. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_20.pdf
- Parra, C. (2010) Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación*, 8, 73-84. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Perera, J. (1995). *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Barcelona: Masson
- Puigdemívol, I. (1986). *Historia de la Educación Especial*. Enciclopedia Temática de Educación Especial vol. 1. Madrid: CEPE
- Salvador, L y Rodríguez, C. (1999). *Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual*. Barcelona: Océano
- Sánchez, J. (1996). *Jugando y aprendiendo juntos*. Málaga: Aljibe
- Sánchez, S.M. (2011). Teatro y discapacidad intelectual. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf
- Tejerina, I. (2000). Literatura dramática infantil. Luces y sombras. *Revista de la Asociación de Directores de Escena*, 80, 102-107. Recuperado de <http://personales.unican.es/tejerini/>

- Tejerina, I. (2002). Teatro, lectura y literatura infantil y juvenil española. *Peonza*, 63, 7-19. Recuperado de <http://personales.unican.es/tejerini/>
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, 47, 1367-1418
Recuperado de [http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED EN VALORES ED INTERCULTURAL.pdf](http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED_EN_VALORES_ED_INTERCULTURAL.pdf)
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
Recuperado de [http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED EN VALORES ED INTERCULTURAL.pdf](http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED_EN_VALORES_ED_INTERCULTURAL.pdf)

ANEXO 1

Cuestionario de calidad para los alumnos

Instrucciones: Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la inclusión en el aula de los niños con Síndrome de Down a través del teatro. Se pretende determinar si la propuesta planteada es viable o no. En cualquier caso, sus respuestas serán tratadas anónimamente. Le agradecemos su colaboración.

CUESTIONARIO		Valoración				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Has sido capaz de experimentar distintas emociones?					
2	¿Has podido identificar las emociones de los demás?					
3	¿Sientes que han mejorado tus habilidades empáticas y solidarias?					
4	Tras la experiencia ¿consideras que tus conocimientos sobre la inclusión han aumentado?					
5	Y, ¿sobre el SD y sus implicaciones?					
6	¿Ha existido, a lo largo del proceso, un buen trabajo en equipo?					
7	¿Con qué frecuencia te has encontrado con dificultades para trabajar en equipo?					
8	En caso de conflicto, ¿eres capaz de escuchar la opinión de todos?					
9	En tu opinión, ¿Se han llegado a acuerdos colectivos?					
10	¿Ha sido buena la implicación y participación de todos los participantes?					

11	¿Consideras que la actividad ha favorecido la inclusión de todo el alumnado?					
12	¿Consideras que ahora eres capaz de percibir las diferencias individuales y respetarlas?					
13	¿Has adquirido las nociones básicas del teatro?					
14	¿Crees que tras la preparación de la obra has mejorado tu expresión oral?					
15	¿Consideras que la actividad ha beneficiado el clima del aula?					

ANEXO 2

Cuestionario de evaluación para la docente

Instrucciones: Este cuestionario forma parte de la evaluación de una propuesta de intervención sobre la inclusión en el aula de los niños con Síndrome de Down a través del teatro. Se realiza para todos aquellos docentes que, en mayor o menor medida, han participado en la propuesta. Se pretende determinar si la propuesta planteada es viable o no. En cualquier caso, sus respuestas serán tratadas anónimamente. Le agradecemos su colaboración.

CUESTIONARIO		Valoración				
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestra respeto hacia las diferencias individuales					
2	Asiste con puntualidad a las sesiones					
3	Se relaciona adecuadamente con todos los participantes					
4	Ofrece nuevas aportaciones e ideas					
5	Sabe escuchar otras opiniones					
6	Colabora con cada uno de los participantes					
7	Atiende las explicaciones docentes					
8	Comprende las diferencias que caracterizan el SD					
9	Reflexiona y explica con calma sus puntos de vista					
10	Se expresa correctamente en su forma oral					
11	Se expresa correctamente en su forma escrita					
12	Muestra interés en la actividad					
13	La duración de las sesiones ha sido					

	adecuada					
14	Ha posibilitado la reflexión y el debate					
15	Ha facilitado la inclusión					
16	Ha fomentado la expresión de las emociones					
17	Ha trabajado en equipo					
18	Ha desarrollado la empatía					
19	Desarrolla la capacidad de comunicación no verbal					
20	Emplea una dicción adecuada					