
EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES

MELODY ARACELI GUILLÉN MORENO

RESUMEN:

El presente trabajo, orientado por un enfoque inclusivo, da a conocer los resultados de una investigación que se llevó a cabo con un grupo de preescolares de cinco años a través del método investigación-acción colaborativa. Se diseñó, con la educadora co-investigadora, una estrategia de intervención que retomó elementos del teatro para desarrollar competencias sociales y afectivas en los niños y con ello favorecer la inclusión. Se inicia con un diagnóstico escolar para identificar las barreras que frenaban el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, en especial de aquellos que por sus características socioemocionales eran considerados por sus educadores con problemas de conducta, y una evaluación psicopedagógica a cuatro niños que en el grupo eran considerados como tales. El análisis de los datos recabados en un diario de campo a través de la observación participante con evidencias de fotografía, video y audio, sobre la participación de los niños en las actividades diseñadas señalan que se favoreció la inclusión dado que, aquellos que fueron considerados inicialmente con problemas de conducta dejaron de ser señalados y etiquetados como tales a la vez que dichos niños manifestaban relaciones interpersonales más armónicas, más confianza en sí mismos, en sus capacidades y cualidades y mayor autonomía. Es decir, un elemento modificó al otro, en cuanto educadores y compañeros tomaron actitudes de respeto, el otro actuó en consecuencia, viviéndose un clima favorecedor para el respeto en la diversidad y, por ende, para el desarrollo de competencias socioafectivas que repercutieron a nivel grupal.

PALABRAS CLAVE: inclusión, atención en la diversidad, preescolar, teatro.

INTRODUCCIÓN

El establecimiento de la obligatoriedad del nivel de Educación Preescolar, la entrada en vigor del Programa (PEP 04) basado en competencias y la necesidad

de generar prácticas de inclusión educativa, representan un gran reto que ha llevado a reflexionar sobre lo que se hace cotidianamente en las aulas en una población tan diversa y cómo mejorar la práctica pedagógica para favorecer la inclusión de todos los niños.

Dentro de dicha diversidad nos encontramos con niños catalogados como con “problemas de conducta” y atenderlos es la principal demanda a los profesionales de apoyo. Intervenir desde los primeros años de escolaridad permite prevenir problemas sociales, psicológicos o educativos, que pueden ser desde leves hasta los considerados patológico-sociales la edad adulta (Moreno, 2008)

La alternativa tradicional desde la educación especial para estos alumnos era atenderlos fuera de su aula, excluirlos del grupo momentánea o permanentemente en casos extremos. Contrariamente a esta postura, las tendencias actuales que buscan favorecer los procesos de inclusión se inclinan por atender a todos los alumnos al interior del aula (Méndez, 2007)

Inclusión implica respetar las diferencias físicas, emocionales, biológicas, económicas, sociales o como dice López Melero (2005) “mirar al otro como legítimo otro” y bajo este sustento proporcionar de manera equitativa las mismas oportunidades de acceso, permanencia y participación de todos en la escuela.

La responsabilidad educativa en la atención en la diversidad es con cualquier otro, más allá de su nombre, país, religión, sexualidad, etnia, clase social, cuerpo, aprendizaje o su comportamiento, lo que está en el ojo del huracán no es tanto el otro por sí mismo sino más bien la relación con los otros (Skliar, 2005).

Para trabajar con el otro, sea considerado o no como con “problemas de conducta”, podemos encontrar una gran variedad de métodos y programas que

promueven de manera efectiva el aprendizaje socioemocional: la resolución no violenta de conflictos (Acción Pro Educación en Derechos Humanos, 2000), la mediación (Tuvilla, 2007), la educación en valores (Schiller y Bryant, 2001), el desarrollo de habilidades sociales (Ríos, 2007), la inteligencia emocional (Smeke, 2006), educar para la paz (Vidanes, 2007).

Las artes han sido también un medio idóneo que ofrece ricas oportunidades de practicar habilidades interpersonales, de autoconocimiento, lingüísticas, de expresión, para explorar e interiorizar los roles y las convenciones sociales a través del juego (Iwai, 2007). Y dentro de ellas, el teatro. Cuando se pretende usar la dramatización con los niños, hay que evitar reproducir las formas del teatro de adultos para que sientan que actúan para sí mismos, el mayor premio del espectáculo debe ser la satisfacción experimentada por el niño cuando lo prepara (Vigotsky, 2004), para que vivan el aprendizaje con gozo, lo que no se logra fácilmente con aquellos niños que representan algún reto para la escuela, como es el caso de los que tienen “problemas de conducta”

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Es el teatro una alternativa de trabajo viable para favorecer la atención en la diversidad socioafectiva del aula regular preescolar?
- ¿Un niño o niña preescolar puede desarrollar competencias socioafectivas si lo exponemos a experiencias que lo lleven a descubrirse como un actor capaz de representar cualquier papel que se le pida?

OBJETIVOS

- Conocer las posibilidades del teatro para lograr el juego, el aprendizaje y la participación de los niños y niñas preescolares en todas las actividades

del aula y la escuela independientemente de sus características socioafectivas.

- Generar una propuesta educativa que favorezca las prácticas inclusivas en las aulas preescolares y que desarrolle las competencias sociales y afectivas en los niños.

MÉTODO

Con un enfoque cualitativo, en la modalidad de investigación acción colaborativa, por ello, se siguieron las 4 etapas descritas por Álvarez-Gayou (2005):

Etapa I. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

En este paso se llevaron a cabo dos acciones, 1) evaluación diagnóstica a un jardín de niños estatal de turno matutino de la zona sur de la Ciudad de San Luis Potosí, México, para lo cual se estuvo en el plantel en un periodo de cinco meses, con la intención de identificar aquellas barreras que obstaculizaban el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños en el aula y 2) una evaluación psicopedagógica a tres niños y una niña de un grupo de tercer año reportados por sus educadores como con “problemas de conducta” al mes de haber comenzado el ciclo escolar .

Las técnicas de recolección de datos fueron: observación participante y entrevistas informales a la directora, educadoras, maestros de apoyo, padres de familia y niños. Los datos fueron registrados en un diario de campo con imágenes fotográficas y en audiograbación.

Etapa II. Elaboración de un plan de actuación

Se diseñó con la co-investigadora (la educadora del grupo) una estrategia psicopedagógica que retomó elementos del teatro y que fue incorporada a la

metodología del aula. Se les presentó a todos los docentes del plantel para recibir retroalimentación.

Etapa III. Desarrollo del proyecto y recogida de datos de su puesta en práctica

En esta etapa las técnicas de recolección de datos fueron: observación participante; entrevistas informales con la directora, educadoras, maestros de apoyo, asistentes educativos, padres y madres de familia así como los niños y niñas del grupo; también se recurrió al diario de campo con evidencias en video y fotográficas.

El plan de intervención inició con dos sesiones introductorias: la primera, una plenaria sobre el Teatro y sus características; en la segunda, el modelado del proceso en un día. Posteriormente, dicho proceso estuvo organizado como sigue:

Fase 1: Lectura de un cuento con temáticas sobre las competencias que se a desarrollar en los niños y que funcionó como libreto. Una sesión.

Fase 2: Preparación de la obra: Asignación de roles técnicos teatrales, adaptación del texto y aproximación a los personajes. Una sesión.

Fase 3: Preparación de escenografía en equipos de cuatro niños para favorecer el trabajo colaborativo. De tres a cuatro sesiones.

Fase 4: Dramatización. Una sesión. La educadora tenía el rol de narrador para guiar toda la puesta en escena.

Fase 5: Evaluación del proceso de la puesta en escena. Una sesión.

Se llevaban a cabo dos días a la semana. Se montaron seis obras, la última fue representada frente a los padres y se trabajaron 27 sesiones. Además de 90 *ejercicios para el entrenamiento actoral*, todos los días al iniciar la jornada de trabajo a manera de juego, para favorecer: la atención y la observación, el trabajo vocal, la relajación, la respiración y la expresión corporal.

Etapa IV. Reflexión, Interpretación de resultados. Replanificación

La técnica de análisis de datos fue la interpretación directa con base en categorías y subcategorías deductivas elaboradas a partir de lo expresado en el campo formativo Desarrollo personal y social del PEP04 (SEP, 2004), dichas competencias fueron reorganizadas para que fueran mutuamente excluyentes y facilitaran el análisis. Las categorías inductivas que surgieron de los datos fueron: actitudes de los otros y percepciones de los otros.

De lo registrado en el diario de campo, se retomaron aquellos eventos relevantes que dieran cuenta de cómo se fueron manifestando tanto las competencias socioemocionales en los niños y niña a lo largo del programa de intervención así como las actitudes y percepciones de los otros hacia ellos.

CONCLUSIONES

Aunque la intención inicial era identificar el desarrollo de las competencias socioafectivas en cuatro niños para que los llevara a ser respetados, reconocidos y por tanto incluidos en todas las actividades que se realizaran en el aula y la escuela, descubrimos que el teatro también tuvo impacto en el resto de la comunidad educativa, en los compañeros, en los padres, en la directora del plantel y en las actitudes de la educadora titular puesto que se vivió como co-investigadora.

Respecto de la educadora podemos decir que sus impresiones respecto al desarrollo del programa, sus aprendizajes, su visión sobre los niños que consideró inicialmente como con “problemas de conducta” dado sus diferencias socioafectivas, su relación con los padres de familia y sus reacciones a un trabajo a través del teatro quedaron plasmadas en cada una de las entrevistas que se le realizaron y en su desempeño en el aula, ella misma reconoció estos cambios en la última entrevista que se tuvo con ella:

[...] todas las actividades generaron cambios positivos en todos los niños, [...] me gustó [...] como los logros se fueron dando de forma progresiva porque en los últimos ensayos todos [estaban] súper concentrados, súper atentos; también, que las mamás se interesaran y se involucraran con lo que estábamos trabajando en el salón [al darse cuenta de lo que las actividades provocaban en sus hijos].

La siguiente frase apoya la conclusión de que se logró generar una propuesta educativa para favorecer las prácticas inclusivas en las aulas preescolares y que desarrolle las competencias sociales y afectivas en los niños:

[Exhortaría a otras educadoras para que llevaran a cabo esta forma de trabajo,] si a mí me preguntaran cómo te fue o hiciéramos algún análisis sobre esto yo sí diría si es interesante e importante hacerlo [...] y ojalá pudiéramos hacerlo todas.

En cuanto a los niños considerados en un inicio como con “problemas de conducta”, el caso que más impactó causó fue el de Alfonso porque su conducta era violenta, misma que preocupaba a educadores, directora y compañeros, al grado tal que fue considerado candidato a ser expulsado de la escuela. Descubrimos que estaba atravesando por un proceso de cambio, vivía en Tamaulipas, le gustaba su escuela allá, tenía amigos y podía ver a su papá. Necesitaba tiempo y apoyo para asimilar su nueva situación: que estaba en otra ciudad, con otro clima, en otra escuela, con otra maestra, con otros compañeros y con otro papá, la nueva pareja sentimental de su madre. Al inicio, la directora pensaba:

[...] que su mamá lo cambie de escuela porque aquí no vamos a poder atenderlo ni darle lo que necesita... una escuela especial donde haya psicóloga de planta (Diario de campo.2a-10oct07. L12-14)

A lo largo de curso, Alfonso terminó por sentirse aceptado y respetado por el grupo al tener la oportunidad de demostrar todo lo que podía hacer en forma positiva. De él, al finalizar la intervención se dijo:

[...] ha salido adelante porque sí se nota [...] con el apoyo se logró que se adaptara (directora, Diario de campo.07may08.L07)

Los logros del segundo caso, el de Edwin, llenaron de satisfacción, su evolución queda ejemplificada en las siguientes frases de su educadora, una hecha antes de la intervención y la otra una vez que finalizó ésta:

[...] es muy distraído..., tengo que estar sentada con él, vuelvo a explicarle las cosas a él solo [y le digo] cómo hacerlo...

[...] si Edwin antes no era capaz de copiar una palabra y ahora ¡ya copia una tarea completa!... yo digo Edwin [...] cambió muchísimo; antes, ¿cuándo estaba sentado?

Eduardo, el tercer caso, se convirtió en un niño rápidamente aceptado por todos, dejó de resolver los problemas de índole interpersonal de forma violenta además de haber recibido el apoyo de la madre durante todo el proceso de trabajo. Sobre él, una de sus educadoras opinaba:

Eduardo es uno de los niños con los que he tenido más problemas... es muy inquieto y hasta cierto punto es maldoso... si le hacen una él regresa veinte. Hace todo a la carrera para acabar pronto y ponerse a jugar... a veces le pega a las niñas (Diario de campo.30mayo07. Entrevista).

Al terminar la intervención fue incluso considerado como el más aventajado en cuanto a conocimientos de todo el salón: "Eduardo ya hasta las tablas te dice", opinaba su educadora al finalizar el programa de intervención.

El caso de Paola bien pudo haber pasado desapercibido por su conducta inhibida, porque, como lo señalan Valencia y Andrade (2005): padres maestros y niños identifican como problemas de conducta aquellos comportamientos que se relacionan directamente con conductas disruptivas y socialmente no aceptadas, como romper reglas, la desobediencia y la agresión física y verbal. Pero su madre al inicio del ciclo escolar entregó a la educadora un reporte que decía, entre otras cosas:

[...] niña tímida..., le cuesta trabajo expresar lo que piensa y siente... Presenta dificultades de expresión oral y artística [principalmente en lo relacionado a lenguaje corporal]...Convulsiona cuando tiene fiebre... Su sueño es intranquilo y tiene miedos... (Diario de campo. 22ago07. L.07-11)

Los cambios observados en la niña llevaron a su educadora a opinar lo siguiente, al finalizar el trabajo de intervención: "Paola, tan bien que repetía los diálogos y todo, sin timidez y ni le temblaba la voz ni nada..."

Esta experiencia de trabajo partió de reconocer que el teatro es un juego y que envuelve a todos sus participantes por igual (Mantovani, 2004), se valorizó el jugar a partir del propio cuerpo y de todo lo que se puede hacer con él (Lapierre, 1985).

Permitió vivir la puesta en escena como un proceso de creación colectiva y se tuvo cuidado en que hubiera roles definidos para todos (Ursi, 2000), aprovechando al máximo las características, potencialidades y experiencias de cada uno, esto propició que las diferencias individuales fueran valoradas y respetadas.

Las artes despiertan la sensibilidad, la búsqueda de la belleza, el equilibrio y la armonía, esto fue lo que ayudó al cambio de todos los involucrados. A este respecto, Orozco (2007, pp.12) sugiere, "...en el espacio de la armonía..., todas las partes del conjunto son interdependientes, colaboradoras, se reconocen unas

a otras. Ninguna difiere en su función de la función de las otras y por lo mismo, el todo armonizado es un todo justo...”

El grupo se fue configurando en un todo armónico donde además, se propició la expresión libre de imposiciones, idea que permitió a los niños ser propositivos, creativos y colaboradores. Todo se vivió de forma espontánea durante los días de comunión con la literatura, la dramatización, la creación plástica y el disfrute de la música. Nadie tenía conocimiento profundo sobre el Teatro y sus artes y tampoco se terminó obteniéndolo.

Lo que sí aprendimos en la preparación de la puesta en escena, la confección del vestuario, la caracterización de los personajes, fue un trabajo colaborativo, de preparación y evaluación que generó un continuo dar y recibir, pedir y ceder, dirigir y seguir, compartir y comprender las otras individualidades con sus diferencias y necesidades de actuación y situarnos en la perspectiva de los otros al ser espectador de las actuaciones de los demás.

Además, al considerar que el actor requiere de un entrenamiento especial (Müller, 2007), se fue logrando un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, favoreciendo el desarrollo de competencias no sólo en unos cuantos niños sino en todo el grupo con el que se trabajó pues en la Educación Inclusiva el apoyo no ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula, el principio básico es el apoyo al grupo (Parrilla, 2004).

Se comprobó que educar es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados, y si queremos que todos nuestros niños crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, nosotros los adultos tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos (Maturana, 2005).

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Acción Pro Educación en Derechos Humanos (2000). *Material de apoyo para la educación en derechos humanos. Resolución no violenta de conflictos núm. 6*. México: Acción Pro Educación en Derechos Humanos AC.
- Castillo, S. (2004). *Evaluación de intervención socioeducativa, agentes y ámbitos*. España: PrenticeHall.
- Iwai, K. (2007). *La contribución de la educación artística a la vida de los niños*. Consultado el 3 de mayo de 2007 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf
- Lapierre, A. (1985). *Simbología del movimiento*. México: Editorial Médica-Científica.
- López Melero, M. (2005). Educación, amor, ética... caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva. *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, (21), pp. 11 a 28.
- Mantovani, A. (2004). *El teatro un juego más*. México: Novedades Educativas.
- Maturana, H., Dávila X. (2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. Instituto de Formación Matriztica. Encuentro Sentidos de la educación y la cultura. Cultivar la humanidad. Chile.
- Méndez, J. M. (2006). "De educación especial a educación inclusiva", en: López O. (coord.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. (pp. 268-280). México: Pomares.
- Moreno O., J, M. (2008). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 22 de mayo de 2008 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>.
- Müller, C. (coord.) (2007) [2000]. *El training del actor* (traducido por María Dolores Ponce). México: UNAM-INBA
- Orozco, J. (2007). "Espectros de la muerte mexicana. Día de muertos". *Voces del periodista*, 173, 12-14.
- Parrilla Latas, Á. (2004) "La construcción del aula como comunidad de todos". *Organización y Gestión Educativa* (Universidad de Sevilla), núm. 2, pp. 19-24.
- Ríos, R. (2007). *Investigadores de Iztacala*. Consultado el 1 de mayo del 2007 en: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.
- Schiller, P. y Bryant, T. (2001). *Cómo enseñar valores a los niños*. México: Pax.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

-
- Skliar, C. (2005). *¿Qué infancias? Educación en la diversidad*. Consultado en octubre 2 del 2008 en: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=900.
- Smeke, S. (2006). *Alcanzando la inteligencia emocional*. México: Ediciones Ruz.
- Stake, C. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Tuvilla, J. (2007). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ursi, M. González, H. (2000). *Manual de teatro para niños y docentes. Instrucciones para matar el aburrimiento*. México: Novedades Educativas.
- Valencia, M. y Andrade, P. (2005). "Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos", *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Consultado en noviembre 9 de 2008, en: www.redalyc.com.
- Vidanes, J. (2007). *La educación para la paz y la no violencia*. Consultado el 26 de abril 2007 en <http://www.rieoei.org/experiencias146.htm>.
- Vigotsky, L. (2004). *Imaginación y creación infantil*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zárate, O., León, D. (2004). Identificación de trastornos de conducta en niños preescolares. *Integración Educación y Desarrollo Psicológico* (Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana), enero-junio, pp. 19-24.