

TÉCNICAS TEATRALES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA EN
NIÑOS DE QUINTO GRADO: GUÍA PARA LA CONSEJERÍA GRUPAL

Proyecto presentado al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Maestría en Educación

Por:

Sonoli Arleen Díaz Crespo

©Derechos reservados, 2020

Este documento está protegido por derechos de autor
bajo una licencia de Creative Commons [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Proyecto de investigación creativo presentado como requisito parcial
para obtener el grado de Maestría en Educación

**TÉCNICAS TEATRALES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA
EN NIÑOS DE QUINTO GRADO:
GUÍA PARA LA CONSEJERÍA GRUPAL**

SONOLI ARLEEN DÍAZ CRESPO

Grado de Maestría, Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, 2020

Aprobada el _____ por el Comité de Proyecto:

Dra. Rosy Fernández García –Menocal, PhD
Directora de Proyecto de Tesis

Dra. Ana M. Arce Vélez
Miembro Comité de Proyecto de Tesis

Dra. Carola García López
Miembro Comité de Proyecto de Tesis

DEDICATORIA

A mi padre, por siempre motivarme,
por haber creído en mí, por cuidarme, por sus palabras,
por amarme, porque me ha enseñado a nunca rendirme.

A mi madre, que me dio alas para volar.

A mi hermana, quién me inspira a ser mejor.

A mis hijos, porque sin ellos no sería lo que hoy fuera.

A los verdaderos amigos que nunca te dejan.

Al Dador de la vida, que me llena de fortaleza,

quién me ha permitido llegar a donde estoy.

Finalmente, a mí, por haber creído en mis capacidades, por
perseverar, por no rendirme cuando todo desvanecía,
por darme la oportunidad de crecer, de seguir.

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a Rosy por su tiempo, por sus palabras de aliento igualmente a Carola y Ana, son seres de luz y muy especiales en mi vida, las admiro y las respeto. Gracias Ana por haber creído en mí, por alentarme, escucharme cuando todo parecía gris.

Agradezco a los que me apoyaron en tanto momentos tan difíciles. A Julián, por cuidar de mis tesoros y alentarme. A mi hermana, Priscilla por ser la mejor tía y aliviar la carga, a mis amistades por estar, por apoyar y por colaborar. En especial a Nancy por hacerme ver que solo necesitaba dedicarle un poco de ese tiempo que parece “insignificante”, pero que inicialmente es el motor de arranque. A Norelix por “pumpet” siempre, a Keila por ser ella, por escucharme y asistirme cuando ya las fuerzas no daban, por tanto. A Carlos por su tiempo, por cada detalle, por escucharme, por decir que sí para mí. ¡Gracias! En Especial a Dios que es mi fuente de vida, por no desmayar, porque me ha dado la dicha de conocerlos y tenerlos en mi caminar.

RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CREATIVO

**TÉCNICAS TEATRALES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA
EN NIÑOS DE QUINTO GRADO:
GUÍA PARA LA CONSEJERÍA GRUPAL**

Sonoli Arleen Díaz Crespo

Directora del proyecto: Rosy Fernández García-Menocal

En este proyecto se diseña un guía de talleres psicoeducativos con técnicas teatrales, que se realizarán en sesiones de consejería grupal para el desarrollo de la autoeficacia en niños de quinto grado. La guía puede ser implementada por profesionales de la salud licenciados, en especial los consejeros profesionales en el escenario escolar en instituciones públicas o privadas del país. Los niños en etapas juveniles se benefician de las artes escénicas a la vez que desarrollan su creatividad, ensayan nuevas experiencias que redundan en el desarrollo de fortalezas. Con el fin de cosechar niños más resilientes, que crean en ellos y sus capacidades, promovemos el cultivo del germen de la autoeficacia, considerando que los niños son el plantío del mañana.

Tabla de Contenido

HOJA DE APROBACIÓN	i
DEDICATORIA	ii
RECONOCIMIENTOS	iii
RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CREATIVO	iv
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
Justificación.....	2
Planteamiento del problema	11
Propósito.....	12
Aportaciones a la consejería.....	13
Definiciones operacionales	14
CAPÍTULO II.....	16
REVISIÓN DE LITERATURA	16
INTRODUCCIÓN	16
MARCO TEÓRICO.....	17
Autoeficacia	17
Procesos que regulan el comportamiento de las personas.....	19
Creencias de la autoeficacia	21
Teoría Aprendizaje Social de Bandura.....	24
El aprendizaje autorregulado.....	24
FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	29
Consejería Profesional.....	29
Consejería escolar	32
La escuela.....	33
Consejería grupal.....	35
El arte en la consejería grupal	37
El teatro	39
Las técnicas teatrales.....	40

Teatro del Oprimido	43
El teatro en el proceso de ayuda.....	45
¿Qué se dice de los niños?.....	47
Investigaciones	50
Resumen.....	55
CAPÍTULO III.....	57
METODOLOGÍA	57
Introducción	57
Proyecto de Creación	57
Marco Creativo.....	58
Unidad de estudio.....	60
Tipos de Grupos.....	60
Técnicas teatrales	62
Profesional de ayuda	62
Participantes	64
Ambiente	64
Lugar de ejecución	65
Tiempo de Duración.....	65
Consideraciones Éticas.....	66
Fase de Evaluación y autoevaluación.....	66
Concepción de la Guía	66
Tabla de Contenido de la Guía.....	68
Bosquejo de sesiones de la Guía	69
Ilustración de una sesión de la Guía.....	70
CAPÍTULO IV.....	73
JUEGOS TEATRALES EN LA CONSEJERÍA GRUPAL	73
Tabla de contenido	75
Introducción	76
Aspectos a Considerar.....	82
Bosquejo de las sesiones	85
Semana 1: Subiendo telón.....	86
Semana 2: ¡A que no!.....	89

Semana 3: Actuemos	92
Semana 4: Imaginemos	95
Semana 5: Emociones	98
Semana 6: Bajando el Telón.....	101
Implicaciones y Conclusiones.....	104
Bibliografía.....	105
Apéndices	106
CAPITULO V CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES...	122
REFERENCIAS.....	125
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA.....	137

LISTA DE TABLAS

<u>Tabla</u>	<u>Página</u>
1. Fases, aéreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado	27
2. Bosquejo de sesiones de la guía	69

LISTA DE FIGURAS

Figura

Página

- | | |
|----------------------------------|----|
| 1. Tipos de grupo | 61 |
| 2. Diagrama del espacio sugerido | 65 |

LISTA DE ABREVIATURAS

1. ACA-American Counseling Association
2. ASCA- Asociación de Consejería Escolar Americana
3. ASGPP- Sociedad Americana de Psicoterapia y Psicodrama
4. ASGW- Association for Specialist in Group Work
5. CPL- Consejero Profesional Licenciado
6. DE- Departamento de Educación
7. DEPR-Departamento de Educación de Puerto Rico
8. DSPR- Departamento de Salud de Puerto Rico
9. EADA- Escala de Autoeficacia de Depresión en Adolescentes
10. JECPP- Junta Examinadora de Consejeros Profesionales
11. PCE- Programa de Consejería Escolar
12. PCPEE-Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar
13. TSC- Teoría Social Cognitiva

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Durante 8 años como maestra de teatro, he sido testigo de las dificultades y limitaciones no académicas que confrontan estudiantes destacados académicamente. En cambio, como consejera en formación, me es posible atender las necesidades identificadas, tales como las relaciones sociales o enfrentar el juicio social y creer en sus capacidades para intentar nuevas experiencias. Tras un ejercicio de observación de conductas verbales y no verbales, llama mi atención aquellos alumnos que, aunque se destacan académicamente, se sienten incapaces, y se inhiben de realizar tareas que requieren o involucran sus destrezas físicas. Esto me motivó a promover entre los estudiantes el desarrollo de la confianza mediante técnicas de teatro.

Albert Bandura, conocido por su Teoría Social Cognitiva (1961) y por sus experimentos con el “*bobo doll*” o muñeco bobo en la Psicología Educativa, puntualizó la importancia del modelamiento en la conducta de los niños. Bandura (1977) fue el pionero en hablar sobre la autoeficacia, concepto central de su Teoría Social Cognitiva. Se trata de un criterio multidimensional, que incluye el área académica, social, física, y cognitiva de los alumnos. La autoeficacia se define como “aquellos juicios que hacemos sobre la capacidad que se tiene sobre algo” (Bandura 1997). La autoeficacia va más allá de auto valorarse o gustarse, quererse o apreciarse, comprende varios aspectos en la persona, es la creencia en la propia capacidad para lograr un objetivo en específico y cómo esta creencia involucra varios aspectos cognitivos. Entre ellos, el auto juicio, la valoración de los comentarios sociales, la motivación y la capacidad para mantenerse decidido en logro de las tareas. La Real Academia Española (2020), define creer como

tener algo por cierto sin conocerlo de manera directa o sin que esté comprobado o demostrado. En general es el convencimiento sobre la autocapacidad que se tiene, más allá de todo juicio social y que supera los estados anímicos porque involucra compromiso (Bandura, 1997, Torrano y González (2004), Woolfolk 2014). Es importante destacar que Bandura (1997) aclara que autoeficacia no es sinónimo de autoestima y, además, cómo la estima propia no necesariamente determina la autoeficacia. Estos detalles los abordaremos más adelante.

Justificación

En una sociedad que experimenta cambios drásticos en los procesos de informática, sociales, de tecnología y de globalización, requiere que concurrentemente el individuo realice renovaciones personales y sociales continuas (Bandura, 1997). Es apremiante que la sociedad puertorriqueña del siglo XXI se adentre en la búsqueda del bienestar de la sociedad, que redunde en un mejor futuro, y mucho más ahora, ante los recientes eventos traumáticos como el huracán María, los temblores y la actual pandemia. Las realidades desafiantes que enfrentará la sociedad a medida que crezcan los niños, nos colocan frente a un sentido de responsabilidad social sobre la eficacia de quienes los forjan hacia el futuro. Como organismos dinámicos, autores de su propia vida, capaces de moldear sus vidas y por ende los sistemas sociales que los regulan, se reconoce que las personas tienen a su cargo la selección y moldeamiento de sus contextos ambientales y de su toma de decisiones (Bandura, 1997). Los consejeros tienen a su cargo la formación de los futuros líderes, de la sociedad que será responsable de dirigir un país, de emprender nuevas compañías y de creer que pueden forjar su futuro con sus propias capacidades.

Según Bandura (1997), hay períodos formativos cruciales en la vida de los niños, y es que:

“La escuela funciona como el escenario principal para el cultivo y la validación social de las capacidades cognitivas. La escuela es el lugar donde los niños desarrollan las competencias cognitivas y adquieren el conocimiento y las habilidades para resolver problemas necesarios para participar efectivamente en la sociedad” (p. 174).

Es menester que los maestros, consejeros, psicólogos y trabajadores sociales, que son los formadores de los futuros líderes del mañana, comprendan la importancia de persuadir al autodescubrimiento de las capacidades para fortalecer la autoeficacia y tener en las escuelas niños soñadores que crean en su potencial y sean capaces de encaminar su aprendizaje para lograr las metas a corto y a largo plazo (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2015).

El uso de las artes como método de intervención en las profesiones de ayuda se ha empleado a través de los años porque parte del principio de la transversalidad. La transversalidad es que atañe a distintos ámbitos o disciplinas en lugar de a un problema concreto (RAE, 2020). Así, por ejemplo, el Arte Terapia ayuda a las personas a expresar sus sentimientos, (American Art Therapy Association, 2020). Lo mismo ocurre en el teatro, cuando el psicólogo Jacob L. Moreno fundó, en el 1942, la Sociedad Americana de Psicoterapia y Psicodrama, ASGPP, integró el arte escénico en las sesiones de psicología. De ahí surge el psicodrama, debido al diálogo entre las dos disciplinas: psicología y teatro. Este enfoque lleva aproximadamente 80 años entre las profesiones de ayuda que intervienen con la salud mental. A través del tiempo las técnicas han

evolucionado y se ha probado como un método de intervención eficiente, y atractivo, que se renueva en la sociedad actual.

Samuel T. Gladding (2016), valida el uso de las artes en la consejería como una estrategia que puede usarse de manera independiente y complementaria para mejorar el proceso de consejería en los niveles primarios. Su práctica en niños facilita un ambiente de cooperación asociado al “juego”. Por otro lado, Augusto Boal, director, escritor y dramaturgo brasileño se destaca por su conocido Teatro del Oprimido, un teatro pedagógico en la transformación social. Tanto Boal (2002) en el teatro, como Gladding (2016) en la consejería, reconocen y coinciden que las artes escénicas son un medio de autoexploración en las personas, por ser este un medio universal de expresión. Este permite que el teatro sea capaz de emplearse en una variedad de culturas, poblaciones, y edades, así como comunicarse con otras disciplinas. Las técnicas teatrales empleadas por Boal (2002) son un método que involucran ejercicios corporales que emplea el cuerpo, la voz y los sentidos. Estas técnicas se destacan por promover y trabajar en ambientes colectivos que promueven el trabajo en equipo, la solución de problemas y la sensibilización. Las estructuras cooperativistas, como *el teatro*, provocan ambientes de logros y son menos individualistas (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981). Con el propósito de aportar a la práctica de la consejería profesional de Puerto Rico, uno de los objetivos de este estudio procede de la unión de diversos enfoques y perspectivas. Todas las disciplinas se “entrelazan” y se nutren una de las otras, referente a la consejería y el arte escénica convergen en la búsqueda de la autenticidad del yo y de la expresión de los métodos naturales del ser humano, (Boal, 2002; Bandura, 1997; y Ramos Ortíz 2017). Según los datos del trabajo realizado por Pearson y Wilson (2009), demuestran que las

artes expresivas promueven el aumento de la autoconciencia y la claridad cognitiva. En una investigación realizada en Puerto Rico en el 2017, la autora atendió el tema de la danzaterapia. Esta investigación bajo el tema *Efecto de la danzaterapia en el nivel de autoeficacia emocional de cinco adolescentes con trastorno depresivo; en programa residencial: aportes para una intervención psicoterapéutica alternativa*, integró la modalidad de la danzaterapia como estrategia para promover la autoeficacia emocional, en cinco adolescentes diagnosticados con depresión (Ramos Ortíz, 2017). Los participantes incrementaron su autoconfianza y espontaneidad mediante la danzaterapia. Estos resultados, se acercan a lo que plantea Bandura (1997) sobre la intervención terapéutica para generar cambio en los niveles de la autoeficacia. Según Ramos Ortiz (2017), emplear estrategias menos frecuentes puede resultar innovador en los escenarios escolares en Puerto Rico, a la vez que se atempera la consejería para los participantes

Bandura (1997) define la autoeficacia “como aquellos juicios que hacemos sobre la capacidad que se tiene sobre algo”. Este concepto conlleva cuatro procesos que regulan el comportamiento de la persona, a saber: los procesos cognitivos, motivacionales, los afectivos y los selectivos. El autor también señala cuatro formas fundamentales en las que se desarrolla la autoeficacia: estas son las experiencias de dominio de éxito, las experiencias vicarias, la persuasión y, por último, los estados psicológicos y emocionales, pues las personas responden a estos. En el próximo capítulo las discutiremos oportunamente.

La autoeficacia es un concepto para desarrollar fortalezas (Bandura 1997, Rosado Pacheco, 2003). Según Bandura (1986, 1997,1999), la autoeficacia es una destreza para la vida, en funcionamiento y en cuestionamiento constante, e influye las tareas de

ejecución y la toma de decisiones. Ello implica también los aspectos vocacionales como la selección de carreras, las metas impuestas y las actividades por comenzar.

Además, Torrano y González (2004) destaca que otros de los beneficios de la autoeficacia se dirigen al área académica, porque se fomenta un alto nivel de motivación, de logros académicos y el desarrollo de un interés intrínseco en la materia académica. Esto beneficia grandemente al estudiantado pues será capaz de aprender genuinamente nuevos conceptos. También, provoca el dominio de la autorregulación, un objetivo fundamental para el desarrollo de la educación, así lo refiere Bandura (1997). La educación no solo involucra compartir conocimientos y demostrar dominios de ellos, sino también, brindarle al estudiantado competencias sobre el auto manejo de su aprendizaje, conocer como aprender para que puedan emplear estas estrategias a largo plazo.

En las escuelas los niños desarrollan competencias cognitivas y adquieren habilidades para resolver los problemas que se presentan. La autoeficacia se ve involucrada constantemente en los procesos de auto juicios y de motivación para el logro de una tarea. El entorno familiar, la comunidad de fe y la escuela representan importantes células sociales. Precisamente, a la escuela se le reconoce como el segundo hogar. Los niños pasan en la escuela alrededor de ocho horas diarias, lo que implica un 33% de su tiempo conviviendo en la comunidad escolar. Bandura (1997) plantea que es durante el período formativo escolar de los niños que se da el cultivo y validación social de las capacidades cognitivas, aspectos estrechamente relacionado con la autoeficacia. La escuela funciona como el primer escenario para el desarrollo de autoeficacia, y donde se ensayan todos los otros aspectos que se integran en la sociedad.

Los niños que cursan el quinto grado se enfrentan a una etapa de adaptación escolar. En esta etapa es cuando los encargados; padres y/o cuidadores están despegándose y los niños comienzan a independizarse en sus tareas y se enfrentan a los retos académicos por ellos mismos. Se encuentran a medio camino de la escuela intermedia, por lo tanto, deben desarrollar la autonomía necesaria para alcanzar sus éxitos y encarar retos académicos del grado y de los venideros. Para contrarrestar el auto desprecio, las críticas sociales y las expectativas de la edad, Bandura (1997) propone experiencias que redunden en el desarrollo de la autoeficacia. Resulta de provecho que el alumno viva experiencias para desarrollar sus capacidades, pero también que reconozca el concepto de autoeficacia y aprenda como esta se desempeña y como aplicarla en su diario vivir. Entre las edades de seis a doce años los niños sueñan despiertos y fantasean acerca de su futuro, por ello, Gladding (2016) recomienda emplear técnicas dramáticas, como el juego de representación, escenificar escenas, escribir sus propios libretos y/o producir sus propias obras.

En Puerto Rico, para el 2003, la doctora Carmen Rosado Pacheco, señaló la necesidad de que el consejero se acerque al concepto de autoeficacia. En primer lugar, por su aproximación en la selección de carrera y por ser apremiante en la toma de decisiones que involucran el ser humano. Igualmente, un estudio realizado por la doctora Maribel Torres Morales en el 2015: *Experiencias de jóvenes universitarios con indecisión ocupacional; sus procesos de formación de identidad y aspectos socioeconómicos: Implicaciones para la consejería profesional*, encontró que los jóvenes llegan indecisos a las universidades en el momento de la selección de carrera. Torres Morales (2015) concluyó que las delimitadas experiencias de autodescubrimiento de los universitarios no

favorecían la identificación de fortalezas y debilidades. La selección de carreras se beneficia de actividades previas de auto descubrimiento de habilidades, competencias e intereses. La investigadora señala que, resulta perentorio proveer experiencias de desarrollo desde edades tempranas para el desarrollo de fortalezas (Torres Morales, 2015). Por ende, es indispensable crear espacios de capacitación que aborden la autoeficacia, sus beneficios, cómo se fomenta y cómo este influye en las experiencias que decimos afrontar (Bandura, 1997; Rosado Pacheco, 2003; & Torres Morales, 2015). La intervención desde tempranas edades reconoce la importancia de la consejería profesional, de los niños, de su relación con el futuro y su aportación a la sociedad. (Departamento de Educación, 2016; Bandura, 1997)

Otro de los aspectos que respaldan la consejería en niños, son las leyes de Puerto Rico y las agencias reguladoras, agencias gubernamentales y asociaciones que guían la práctica de la consejería profesional. La Ley Núm. 147 y el Código de Ética de la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales JECP (2002), destacan al consejero como el profesional de ayuda responsable de proveer las herramientas necesarias para el desarrollo de las capacidades del cliente que resulten en beneficio de su bienestar a lo largo del ciclo de la vida. Todas estas leyes, organizaciones y programas que guían la consejería profesional validan la importancia de trabajar con aspectos del desarrollo de los niños que redunden en su beneficio académico, personal y social, como lo es, el desarrollo de la autoeficacia.

En el escenario escolar, el Departamento de Educación, a través de sus cartas circulares, como, por ejemplo, la Carta Circular Núm.6 -2015-1016, Normas y Directrices sobre el Funcionamiento del Programa de Consejería Profesional en el

Escenario Escolar (PCPEE) expone sus motivos y desglosa las metas del Departamento de Educación y del consejero profesional. Particularmente, enfatiza en que “en las escuelas primarias el rol del consejero es trabajar con desarrollo de destrezas apremiantes, que redunden en beneficio del autoconocimiento y del desarrollo de fortalezas, a fin de guiar a los estudiantes a apreciar el valor, la dignidad del trabajo y el estudio” (p.19) Parte de las metas del Departamento de Educación a través de su PCPEE es presentar al consejero como el profesional de apoyo para que los alumnos puedan alcanzar las metas académicas, ocupacionales, personales y sociales que se esperan. El Programa de Orientación y Consejería Escolar del DEPR, utiliza las guías para el establecimiento de los programas de consejería escolar de la, American School Counseling Association, mejor conocida como ASCA, siglas en inglés. Gracias a estas guías, los consejeros cuentan con un espacio en su programa diario para el contacto directo con los alumnos. Parte de los planteamientos de ASCA (2014), son la dificultad que presentan los consejeros para poder cumplir con una hora mínimo de contacto, debido al exceso de trabajo administrativo. Ante este panorama, se propone la consejería grupal para ese contacto directo ya que atiende las necesidades de un grupo en particular, como lo es la necesidad de fomentar las capacidades y promover la autoeficacia. Al emplear los juegos teatrales y la consejería grupal, tendremos un ambiente que beneficie a los niños. Un espacio para provocar un ambiente de juego lúdico, compatible con su entorno. En este se minimiza la incomodidad y la ansiedad que provocan las sesiones de consejería en algunos niños.

La consejería profesional abarca un proceso proactivo, preventivo, y evolutivo, según dispone el DEPR (2015). Esto conlleva a que el profesional esté alerta de las necesidades

en su entorno de trabajo, para que se mantenga a la vanguardia. Trabajar desde edades tempranas es la mejor opción para prevenir y fomentar niños seguros de sus capacidades y con destrezas de estudios que puedan automotivarse y regularse. Al establecer programas psicoeducativos alternativos se logra cumplir con las metas del DEPR, que pretende lograr junto con el consejero profesional un estudiantado resiliente y que pueda ser capaz de aportar a la sociedad. El consejero escolar puede emplear las técnicas teatrales para promover la autoeficacia, y los beneficios antes mencionados de esta.

Gladding (2016) y la Asociación Americana de Arte Terapia (2020) reconocen la aportación de las artes teatrales como estrategia de intervención en la consejería.

Algunos de los beneficios son: fortalecer la autoestima, el autoconocimiento, cultiva la resiliencia emocional. Además, de beneficia la creatividad y atiende las dificultades sociales, la solución de problemas, y elaboran alternativas simbólicas. Mediante el proceso lúdico los cuerpos se relajan, a través de este método natural recrean y resuelven sus problemas, a la vez que vencen agresiones imaginarias. Beneficiando los cambios sociales, disminuyendo los conflictos y promoviendo los cambios sociales y ecológicos.

En conclusión, se evidencia la necesidad de trabajar en las escuelas aspectos del desarrollo del niño, que redunden en su beneficio y en el de la sociedad. Se justifica la necesidad de desarrollar programas dirigidos a la autoeficacia de los niños en escuelas elementales desde un método apropiado para su edad y necesidades. Implementar el uso de las artes escénicas como estrategia en la consejería no es innovador, sin embargo, de la revisión de literatura consultada no se encontró que en Puerto Rico exista actualmente, o se haya desarrollado un proyecto de técnicas teatrales desde la consejería para atender la autoeficacia de los niños.

Planteamiento del problema

Según la literatura revisada, no se encontró que en Puerto Rico se haya documentado el uso de técnicas teatrales para el desarrollo de la autoeficacia en niños. Algunas de los trabajos encontrados con el tema central lo fueron: El estudio de Ramos Ortiz (2017), el cual emplea la autoeficacia como estrategia para fortalecer destrezas y contrarrestar la depresión en jóvenes. Su trabajo coincide en varios aspectos con nuestro tema central. Primero, aborda la autoeficacia como destreza vital en las personas, y segundo, emplea las artes escénicas como método en las intervenciones. También, plantea la necesidad de integrar las artes, por su eficacia y los beneficios de empoderar las personas mediante el autoconocimiento y el desarrollo de la autoeficacia.

Por otro lado, reconocemos la aportación al tema por parte del trabajo de la doctora Carmen Rosado Pacheco en el 2003, cuyo trabajo: *La Autoeficacia: ¿Qué es? ¿Cómo la utilizamos?* dirigida a los consejeros en el V Congreso Ocupacional, en donde planteó la necesidad de que los consejeros se relacionen con el concepto de autoeficacia. Particularmente por su rol con las creencias sobre la capacidad de la persona y su rol en la selección de carrera. La autora destaca que las creencias que los niños tienen sobre alguna tarea van a limitar o expandir las experiencias de estos y su nivel de afrontamiento ante lo que representa una dificultad. El desarrollo de la autoeficacia y el permitir que los niños tengan experiencias en las que puedan identificar las capacidades que tienen y en las que no son tan diestros, influye en cómo estos futuros jóvenes enfrentarán el mundo. Bandura (1997) lo sintetiza en estas palabras: “Las creencias de los niños sobre sus capacidades, afecta la forma en que abordan el futuro” p.246)

Al momento de realizar esta propuesta de proyecto, no hemos encontrado en la literatura puertorriqueña guías, manuales o programas que atiendan el tema de la autoeficacia en niños mediante el uso del arte escénico. Tampoco, se encontró que en el Departamento de Educación de Puerto Rico o en el Programa de Consejería Escolar que atiende niños del nivel elemental, se haya documentado algún esfuerzo para fomentar el desarrollo y educación de la autoeficacia. Esto valida que las escuelas, ni los consejeros cuentan con un programa, guía o talleres dirigidos a desarrollar la autoeficacia en los estudiantes mediante las técnicas teatrales que los motiven a manejar estrategias de consejería desde otros enfoques alternativos como el teatro. No obstante, esta investigadora encontró manuales que incorporaron el teatro en la disciplina de la consejería. Entre estos: *¡Primera... Segunda... Tercera Llamada...! Actividades Teatrales para trabajar aspectos de la sexualidad en la consejería con adolescentes* de Delgado Ortega (2004) y *Construyendo Campos para el Aprendizaje Creativo. Método del Juego* (Cerezo, 2008).

En conclusión, estos estudios validan lo dinámico y flexible del arte teatral como lenguaje y método para adaptarse a un sin número de situaciones. No obstante, revela que la niñez queda desprovista de esta experiencia, así como los consejeros, que, aunque sin una especialidad en experiencia teatral, puedan auxiliar su trabajo con el que proponemos en este proyecto.

Propósito

El propósito de este trabajo es diseñar un guía de talleres psicoeducativos con técnicas teatrales, que se implementarán en sesiones de consejería grupal para el desarrollo de la autoeficacia en niños de quinto grado.

Aportaciones a la consejería

La guía podrá ser implementada por profesionales de la salud licenciados, en especial los consejeros escolares. Este trabajo permitirá que los consejeros escolares cuenten con una guía de sesiones psicoeducativas en la consejería grupal con técnicas teatrales. Se espera contribuir al desarrollo de la consejería escolar en Puerto Rico, en especial en grados elementales, mediante un concepto innovador que redunde en beneficio del niño, del consejero y de la profesión. Además, se espera contribuir con las metas y visión del Programa de Consejería Profesional Escolar mediante el contacto directo con el estudiante al promover la relación directa entre el consejero escolar y el alumno por medio de encuentros creativos.

La Asociación de Consejería Escolar Americana, (2014), promueve en su modelo nacional el diseño de programas:

1. Que estimulen el progreso académico y personal.
2. Que establezcan modelos correctos o eficaces en el programa de consejería.
3. Que cada alumno tenga acceso equitativo al programa.

Algunas aportaciones de diseñar una guía con talleres psicoeducativos implementando técnicas teatrales en la consejería son:

- Favorecer la consejería grupal en las instituciones educativas.
- Desarrollar una guía para la consejería grupal que cumpla con los estándares de ASCA.
- Estimular la aplicación de las artes teatrales como método en la consejería puertorriqueña.

El propósito de la guía es educar y fomentar la autoeficacia en niños de quinto grado. Proveer un breviario al Programa de Consejería Escolar con el objetivo desarrollar en los estudiantes- su autoeficacia- una experiencia continua producto del autoconocimiento, de desarrollar sus fortalezas, a fin guiar a los estudiantes a apreciar el valor y la dignidad del trabajo y el estudio, Departamento De Educación de Puerto Rico (2015).

Simultáneamente promover en los niños el: “*Yo Puedo*”, fomentando fortalezas y la resiliencia, al impulsar la autoeficacia personal y académica.

Definiciones operacionales

Los conceptos operacionales que guían este proyecto de tesis son:

Autoeficacia- Bandura (1997) define la autoeficacia como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza sus acciones, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. La eficacia percibida determina en gran medida la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia de las metas establecidas.

Consejero Profesional -La consejería profesional es una relación de ayuda que apodera a personas diversas, familias, grupos con el propósito de su bienestar, la educación, y de las metas ocupacionales. Ley Núm. 147, 2002). La prestación de los servicios que integren un modelo multicultural del comportamiento humano se limita a profesionales debidamente licenciados. La relación de ayuda está diseñada para darse individualmente pero igual en organizaciones, corporaciones, instituciones, agencias de gobierno, instituciones educativas o al público en general.

Consejería escolar- atiende las necesidades académicas, profesionales y sociales/emocionales de los estudiantes de primero a undécimo grado. Consonó a los

estándares de ASCA (2014), buscan que los alumnos cumplan con las competencias estudiantiles. Los enfoques de estos programas van dirigidos a desarrollar fortalezas para mejorar los procesos de aprendizaje, con un propósito holístico, y de bienestar que redunde en el futuro estudiante.

Consejería Grupal - La consejería grupal es un área de especialidad en la práctica de la consejería profesional. Esta modalidad tiene con sus estándares y responsabilidades establecidas por the Best Practices Guidelines del Association for Specialists in Group Work, ASGW. Los líderes grupales son profesionales en salud mental que emplean los grupos como estrategia de intervención para diversas poblaciones. (Thomas y Pender, 2007)

Técnicas teatrales -es el uso del cuerpo y la voz para dar vida a objetos inanimados, a personajes inexistentes y crear historias. Estas técnicas se enriquecen mediante el uso de la utilería, el vestuario y cualquier elemento creativo que ayuda transmitir.

Juego- proceso que incluye participar, divertirse, abstraerte del mundo exterior y sumergirte en la situación creada (Cerezo, 2008).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como propósito diseñar un guía de talleres psicoeducativos con técnicas teatrales, que se implementarán en sesiones de consejería grupal para el desarrollo de la autoeficacia en niños de quinto grado. La guía podrá ser implementada por profesionales de la salud licenciados, en especial los consejeros y trabajadores sociales escolares en instituciones públicas o privadas del país.

El propósito de este capítulo es abordar los conceptos centrales que guían este proyecto y los sujetos principales de estudios. Como tema inicial y principal la autoeficacia, sus componentes, beneficios y aplicación al escenario escolar. Estaremos discutiendo sobre la consejería profesional su rol en el siglo XXI, las dinámicas presentes de la profesión en el escenario escolar y la importancia de esta llegar en grados elementales y seguir expandiéndose a otras dimensiones y/o competencias, más allá de las académicas y de la selección de carrera. También, abarcaremos la consejería grupal por ser la modalidad que estará dirigido el manual y el uso de las artes escénicas, como lo como el juego teatral en las profesiones de ayuda. Igualmente, se mostrarán algunas investigaciones pertinentes al tema central y a Puerto Rico. Gracias a estos, se implementaron recomendaciones y se tomaron en consideración para la creación de la Guía: Juegos teatrales en la consejería grupal: Un encuentro con la autoeficacia. Los diferentes manuales y técnicas teatrales (Cerezo, 2008, Márquez, 1996, y Ziff, 2012), y los estándares por la Association Specialist for Group Work, guiaron para el diseño de este proyecto creativo.

MARCO TEÓRICO

Autoeficacia

Albert Bandura (1997), concebimos la autoeficacia y su relación con los cambios mundiales y sociales que enfrenta la sociedad actual, así como la autoeficacia y la forma en que las personas perciben y construyen el futuro personal y colectivo. En el siguiente capítulo abundaremos sobre la eficacia personal, sus conceptos básicos y la diferencia entre los conceptos: autoconcepto y la autoestima.

Albert Bandura desarrolló la Teoría Social Cognitiva (TSC) la cual establece que somos seres sociales y que aprendemos de la observación de los demás. Woolfolk, (2014) como parte de sus postulados y su construcción centrales, se encuentra la autoeficacia. Este, ha recibido mucha atención en la literatura psicológica, con más de 10,000 estudios que lo incluyen como tema central en los últimos 25 años, así lo establecen Shciele, Weist, Youngstrom, Stephan., Lever, (2014).

Bandura define la autoeficacia como “aquellos juicios que hacemos sobre la capacidad que se tiene sobre algo, mientras que la autoestima tiene que ver con los juicios que se hace sobre el valor propio”. Bandura (1997), hace una distinción entre la autoeficacia y la autoestima. Según este, los individuos pueden juzgarse irremediamente ineficaces en una actividad dada sin sufrir ninguna pérdida de autoestima, ya que no emplea su autoestima en dichas actividades. Por ejemplo, cuando alguien que es incapaz de bailar correctamente un género musical, no necesariamente implica un factor que denote en autoevaluación y afecte su autoestima, porque no implica un valor que altere su propia estima. Por el contrario, algunos estudiantes pueden sentirse orgullosos de sus logros académicos, pero no cómodos con sus interacciones sociales. Se

sienten tímidos e ineficaces para las relaciones sociales y prefieren alejarse para evitar las interacciones. Además, no basta con tener una autoestima alta para realizar una tarea de manera correcta, ni tampoco realizarla bien implica sentirse orgulloso, pues otro aspecto que influencia la autoeficacia son los juicios sociales que involucra de ciertas tareas. Por ejemplo, un ejecutador de autos, de propiedades, pudiera sentirse bien que ha logrado ser el mejor empleado del mes, no obstante, pudiera no sentirse orgulloso por el valor social asignado.

Sin embargo, Branden (2001) considera que la autoestima es la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos de la vida y de ser dignos de felicidad. Este considera los dos componentes juntos: considerarse eficaz y el respeto por uno mismo. Por otro lado, Bandura va más allá, y clarifica que la autoeficacia no se relaciona con la autoestima. Solo en aquellas personas en que su autoestima se relaciona con sus logros, aspecto en el que Branden (2001) converge con Bandura (1997). Las personas que valoran su autoestima a base de sus logros suelen autodevaluarse si no los alcanzan, en especial porque se establecen estándares muy altos. Las personas con una pobre creencia de sus capacidades lo interpretan como una amenaza y lo evitan; mientras que para otros es solo un reto. En fin, se ve influenciado por el valor y los juicios que le asignamos.

Para entender la autoeficacia como profesional de ayuda, hay que proveer experiencias, concienciar y educar para que otros puedan comprender que los seres humanos no valen por sus capacidades, ejecuciones o habilidades, sino más bien por su propia capacidad de ser. En este mismo pensar se postula Boal (2002) y Rogers (1951), quien lo deja claro en su Teoría Centrada en la persona, su fundamento es que los seres humanos valen por su mínima causa de ser y todos merecen el mismo valor y respeto.

Dentro de ese contexto es imperativo hacerles entender a los niños que valen porque simplemente son y no como normalmente suelen evaluarse por sus logros y por lo que los otros piensan o dicen de ellos. Hay que enseñarles a diferenciar la autoeficacia de la autoestima para que puedan entender este principio básico. Comprender este concepto ayudará que intenten nuevas experiencias.

Bandura (1997) puntualizó que la autoeficacia se refiere a los juicios de las personas sobre capacidades de organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras. El concepto se refiere al cómo y a varios aspectos del desarrollo, pero se le adjudica más al área ocupacional, por considerarse un predictor de la selección académica y a su ejecución o desempeño. Por ello, Canto y Rodríguez (2002) afirman que la eficacia personal incluye la confianza que tiene la persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Esto implicaría una motivación en el área del ser humano para integrarse a ciertas actividades en las que no siente que tendrá éxito. En consecuencia, la persona se involucraría solo en las actividades que decide y así en las actividades que solo él entiende que tendrá éxito.

Procesos que regulan el comportamiento de las personas

Existen cuatro procesos que regulan el comportamiento de las personas, los cuales operan de forma conjunta estos son los procesos cognitivos, los motivacionales, los afectivos y los selectivos. Según Bandura (1999), las personas emplean conceptos que involucran procesos cognitivos, tales como: visualizar, ensayar, pensamiento ineficaz, pensamiento activador, entre otros. Estos procesos luego se retomarán para integrarlos con las técnicas teatrales para el desarrollo de la autoeficacia. También, el estado psicológico y la autovaloración de las capacidades influyen en estos procesos. Según

Rosado Pacheco (2003), mientras más fuerte sea la autoeficacia percibida, más retadores los objetivos establecidos por las personas, y más firme su compromiso.

Simultáneamente, los procesos motivacionales regulan los comportamientos, de estos dependen las ideas que las personas creen que pueden realizar. De ahí a que se motiven y realicen un plan de acción para lograr la idea que se trazaron, empleando el esfuerzo y los recursos necesarios para alcanzar sus metas.

Woolfolk (2014) define la motivación como “un estado interno que activa dirige y mantiene el comportamiento, orientado a un objetivo, en el tiempo.” Además, se refiere a los dos tipos de motivaciones: la intrínseca y extrínseca. La intrínseca asociada a los desafíos propios, mientras que la extrínseca depende de los factores externos que afectan del individuo. La motivación se enmarca en varios modelos teóricos, uno de ellos, la perspectiva conductual y en segundo lugar la perspectiva humanista. Para los fines de este trabajo, abordaremos el concepto de la motivación desde la perspectiva conductual más adelante.

En cuanto a los procesos afectivos, estos benefician la confianza que se tiene sobre la capacidad de realizar ciertas tareas, directamente en el sentido de autoeficacia. Rosado Pacheco (2011) expone que la creencia o idea que tiene un individuo sobre sus capacidades influye en sus estados emocionales. Por ejemplo, una situación de estrés o de tristeza que estos experimentan ante situaciones amenazantes afecta sus niveles de motivación. La autora concluye que un sentido de eficacia bajo pudiera generar depresión, ansiedad e impacta los procesos psicológicos y/o afectivos.

Por último, se destacan los procesos selectivos, que constituyen otra área de las creencias de la autoeficacia. En este aspecto, Bandura (1997) plantea que los procesos

selectivos dirigen el curso que adoptan las personas. Al mismo tiempo influyen sobre los tipos de actividades o ambientes que seleccionan participar. Esto implica que las personas con autoeficacia alta eligen tareas más complejas porque las consideran un desafío en vez de una amenaza, en cambio los de autoeficacia baja evitan ambientes que excedan sus capacidades.

Creencias de la autoeficacia

Las creencias de la autoeficacia son la forma que Bandura plantea que las personas desarrollan su eficacia personal. Este establece que existen cuatro formas fundamentales, estas son: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos o emocionales de las personas.

Las experiencias de dominio se refieren a las experiencias de éxito, y es considerado el modo más efectivo en los que se demuestra la sensación más evidente de eficacia (Bandura, 1999). Las experiencias contrarias a las de éxito, experiencias de fracaso, debilitan la autoeficacia en especial si han sido éxitos fáciles y, por ende, desmotivan. En consecuencia, uno de los propósitos del resultado de los juegos teatrales es provocar experiencias creativas guiadas por un profesional de ayuda. En el proceso fortalecer el yo puedo y activar la imaginación, recurso tan importante para afrontar la vida.

En segundo lugar, están las experiencias vicarias también conocidas como aprendizaje vicario, esto es cuando aprendemos a base de la historia de las otras personas. Cabe señalar que Bandura (1997), quien desarrolló el modelaje simbólico, enfatiza la observación como un modelo para imitar y aprender nuevas conductas o tareas. Sin embargo, Rosenthal y Steffek (1991), advierten que no basta con observar a alguien, sino

que las personas deben sentirse confiados de que pueden realizar la tarea. Observar a personas similares a uno, que alcanzan el éxito tras esfuerzos, aumentará la eficacia del observador. Basado en este principio, las personas observan los fracasos ajenos y esto reduce el juicio del observador sobre su autoeficacia y podría destruir su nivel de motivación. Bandura plantea el impacto sobre el modelaje y cómo esto afecta la injerencia de la autoeficacia en las personas, que igualmente va a estar asociado o influenciado fuertemente con la similitud al modelo. Cormier y Cormier (1998) alegan que al observar a un modelo debe haber ciertas similitudes como lo son: la edad, el género, algunas características sociales y culturales. Entre mayor similitud, más se identificará con el modelo y con su éxito, y a la vez con los fracasos. Si el modelo asociado es diferente, y no se siente asociado, las creencias de autoeficacia de la persona no se afectan, ya que el individuo no se identifica.

En tercer lugar, se destaca la persuasión como método de desarrollo de la autoeficacia en las personas para fortalecer sus capacidades y lograr el éxito. La persuasión consiste en las palabras de motivación que proveen los pares, padres y personas alrededor del niño. También, la disuasión es un recurso que desmotiva e impacta la autoeficacia. Actualmente, en una sociedad donde los niños y jóvenes se ven constantemente expuestos al internet y a la merced de una “reacción” como un “like”, que se vuelven críticas tan significativas, la persuasión toma una gran importancia. Las personas a quienes se les persuaden verbalmente sobre que poseen alguna capacidad para dominar algún objetivo y/o tener éxito, suele mantenerlo durante algún tiempo, en comparación cuando dudan de sí misma y piensan en sus debilidades personales ante los problemas (Bandura, 1999; Litt 1988). Por otro lado, Rosado Pacheco (2003) expone que

las personas influenciadas a través de la persuasión negativa, mediante personas nefastas, crueles y que emplean afirmaciones como: “no puedes hacer esto” o “te va a ir mal”, pueden provocar que las personas se inhiban y, por lo tanto, eviten ciertas actividades. Esto puede provocar que se desanimen a trabajar ante posibles debilidades, y abandonen cualquier esfuerzo ante un panorama difícil.

Por último, y, en cuarto lugar, las personas también responden a sus estados psicológicos o emocionales cuando juzgan sus capacidades. Según Rosado Pacheco (2003), las personas suelen interpretar sus reacciones de estrés y de tensión de manera parcial, como una señal de vulnerabilidad o de debilidad ante una pobre ejecución. En tales actividades, que conllevan mucha persistencia, algunas personas suelen juzgar sus dolores, fatiga y/o molestia con una debilidad física y su sentido de autoeficacia es bajo, ya que asocian el cansancio o estrés con señales de debilidad. La autora destaca que el estado de ánimo va a influir sobre los juicios que se hacen los individuos sobre su eficacia percibida, lo que implica que un estado de ánimo bajo lo reduce. Esta concluye que se debe de trabajar con una creencia de autoeficacia positiva y favorecer un buen estado físico. Además, propone evitar el estrés contemporáneo en el que vivimos, manejar las ansiedades y corregir falsas interpretaciones del resultado de estados orgánicos de esfuerzos. Es decir, que estar en situación de estrés que uno vive constantemente provocan la fatiga diaria. Estos estados que se dan orgánicamente por el estrés, por lo que no deben de ser interpretados erróneamente como una condición o parte crítica de su condición física que influye en su eficacia.

Teoría Aprendizaje Social de Bandura

La Teoría de Aprendizaje Social de Bandura y su construcción central, la autoeficacia, han recibido mucha atención en la literatura psicológica. Este concepto ha tomado importancia por estar estrechamente entrelazado al área académica, a la selección de carrera y al desempeño laboral. Recientemente, se conoce que está fuertemente relacionado con todo tipo de logro o meta, según propuesto por Bandura (1997). Dada la influencia de las expectativas de autoeficacia en el rendimiento, los investigadores han evaluado cómo la autoeficacia afecta una variedad de dominios relacionados con la acción, incluida la selección de carrera; por ejemplo: Branch y Lichtenberg en el 1987 y Zeldin, Britner y Pajares en el 2008, y cambios de comportamiento saludables como por ejemplo Ramos, Prochaska y Myers (2010) y Sharpe, Granner, Hutto, Wilcox, Peck, y Addy, (2008). En el campo de la salud mental, las investigaciones previas se han centrado en cómo la autoeficacia está relacionada con el desempeño, entiéndase la ejecución Schiele, Bryn E., Weist, Mark D., Youngstrom, Eric A., Stephan, Sharon H., Lever, Nancy (2014).

El aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado cree que los individuos deben de ser responsables o por lo menos consciente de los procesos que están ocurriendo en sus pensamientos. Bandura (1977) postula que la autoeficacia determina el inicio, esfuerzo y duración de una conducta. Establece que todo proceso psicológico, cualquiera sea su forma, altera el nivel de magnitud de la autoeficacia. Toda esta teoría del aprendizaje autorregulado no va separada de la autoeficacia pues la autoeficacia son los juicios sobre las propias capacidades para lograr cierta tarea o meta. Cuando se cree que se puede lograr una meta

se involucran varios procesos cognoscitivos. Entre ellos se establezco metas y se va autoevaluando el proceso. Algunos teóricos como Torrano y González (2004) y Zimmerman (1998) creen en que con un entrenamiento adecuado los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje. La teoría del aprendizaje autorregulado lo que implica es que se puede enseñar al estudiante como han logrado el éxito y como se autorregulan las personas para alcanzar sus metas.

Gutiérrez (2018), recomienda medidas de intervención dirigidas al aprendizaje autorregulado, mediante tareas específicas, como: la enseñanza directa de estrategias, modelado, practica guiada, practica independiente, autoobservación, apoyo social y practica de reflexión y/o programas, que se pueden utilizar para el desarrollo de la autoeficacia. Hay estudios que demuestran que los estudiantes que se autorregulan, contrario a los que no se autorregulan, saben emplear estrategias cognitivas y saben planificar al controlar los procesos mentales. Además, presentan unas creencias motivacionales y adaptativas de emociones, entre ellas el sentido de autoeficacia y académicamente hacen que tengas metas altas. La perspectiva sociocognitiva del aprendizaje, nacida a la luz de los trabajos de Bandura (1977), se caracteriza por estudiar la autorregulación como una interacción de procesos personales cognitivos, motivacionales/ afectivos y biológicos.

Lo que plantea Pintrich (2000) son cuatro fases en las que el estudiante va avanzando. Estas funcionan interactuando, una luego de la otra, pero no en nivel jerárquico o lineal. Torrano y González (2004) señala que tales fases pueden darse de forma simultánea y dinámica, produciéndose una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes incluidos en ellas. En muchas ocasiones las tareas producen

interacciones una entra otra y conllevan un proceso de autorregulación, sin embargo, la realización de ciertas tareas no necesariamente implica autorregulación, ya que otras no le exigen y simplemente el alumno por sus destrezas o experiencias previa lo logran. Pintrich, (2000) ilustra las cuatro fases que están implicadas en el proceso de aprendizaje autorregulado. Entre ellas, la primera es la preparación; la planificación y activación, en segundo lugar, la autoobservación, la tercera el control regulación, y para finalizar la evaluación. Cada fase implica un área de regulación, que son; cognición, motivación-afecto, comportamiento y contexto.

Para lograr una meta hay varios procesos cognitivos que el individuo emplea aparte de tener una autoeficacia. Sentirse capaz no es suficiente, pero es un gran inicio. No bastaría con creer en tener la capacidad y que nunca se genere un plan para llevarse a cabo. El individuo tiene que llevar acabo unos procesos, que ocurren simultáneamente y son ejercicios que van se benefician uno a otros. Tener conciencia de esto es lo que involucra autoobservación, es la conciencia de los procesos que se están llevando a cabo internamente; involucra auto monitoreo del empleo del esfuerzo, del tiempo y de la necesidad de ayuda, Torrano y González (2004).

Tabla 1. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado

Áreas de regulación				
FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/ EFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. REPARACIÓN PLANIFICACIÓN ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento meta- cognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	(Planificación del tiempo y del esfuerzo)	(Percepción de la tarea) (Percepción del contexto)
2. AUTO-OBSERVACIÓN (SELF-MONITORING)	Conciencia y autoobservación de la cognición	Conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto	Conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto
3. CONTROL REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metas cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.	Incremento/Disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4. EVALUACIÓN	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de a tarea y del contexto.

Tomada de Pintrich (2000) p 454

Las creencias de la autoeficacia que inicialmente Bandura establece (1977 y 1986) en su estudio sobre la autorregulación de la conducta, no define la autorregulación como un concepto global, sino más bien como auto concepciones específicas que los individuos van elaborando a partir de las experiencias de dominio. Algunos de los postulados de Bandura sobre la autoeficacia, refieren a que suele ser un predictor en la motivación y en las conductas por su especificidad. Bandura (1997) considera que las creencias de autoeficacia, al caracterizarse por su especificidad situacional y conductual, son mejores predictores de la motivación y de la conducta en una aérea específica que los registros globales del autoconcepto. Torrano y González (2004) señala un incremento de estudios

en este constructo para ser estudiado en el área de investigación motivacional y en el área del aprendizaje autorregulado. Estos tipos de alumnos se sienten agentes de su conducta, creen que se tipo de aprendizaje y utilizar esta estrategia, le permite lograr resultados académicos deseados, por decir así, se siente responsable de su aprendizaje.

Dweck (1986) aborda que algunos alumnos simplemente están interesados en las metas de aprendizaje y es por eso que logran sacar buena nota, cumplir con las tareas y/o lograr las demandas que exigen las clases. Sin embargo, pudieran estar operando en contra de sus intereses y hasta poner en riesgo su oportunidad de aprendizaje futuro. El modelado es uno de los procedimientos que se utiliza como estrategia de enseñanza bien sea para el aprendizaje autorregulado, como para el desarrollo de la autoeficacia. Ciertos ejercicios, como planificar, controlar, ejecutar, distribuir y reflexionar pueden ser asimilados por los alumnos mediante la observación del docente u otros modelos. (Schunk, 1998; Zimmerman, 2003).

Otros de los procedimientos que se identifican y que ayudan al aprendizaje y a la motivación de los alumnos es el “feedback”, a lo que llamaremos la persuasión y que se da en el desarrollo de la autoeficacia. En la teoría del aprendizaje autorregulado, el aprendizaje por observación forma parte del método de aprendizaje. Inicialmente el aprendiz observa, luego lo intenta con ayuda, hasta que al final ejecuta y el modelador observa. A este proceso Vigostky (Papalia 2012; Woolfolk 2014) le llamo aprendizaje por andamiaje. La estrategia de aprendizaje por andamiaje o el aprendizaje por modelamiento y observación, es el proceso cognoscitivo que Bandura aborda mucho más y se especializa en el tema. Es importante señalar que este tipo de estrategia puede ser

utilizada para cualquier tipo de aprendizaje o de destreza. En especial porque es un proceso mental donde las personas van adquiriendo conocimiento.

La autoobservación o el automonitoreo es uno de los cuatro procesos que Pintrich (2000) establece para el aprendizaje autorregulado. Lograr el automonitoreo es muy importante en los procesos de intervención, de esta forma el alumno pueda aprender nuevas estrategias de aprendizaje. Entre las estrategias que aprende, se encuentra: supervisarse y aplicar ejercicios de metacognición donde él pueda autoevaluar su efectividad y pueda también evaluar de qué forma cambiarlas o modificarla en el caso de que sea ineficiente. Enseñar a autoobservarse y desarrollar esta disciplina, es parte de las metas de nuestro taller. El niño podrá evaluar y autoevaluarse, verá cómo aprendió cierta destreza. Se espera que pueda entender la autoevaluación, la autoobservación y el automonitoreo como ejercicios para el logro de tareas en la vida. La autorregulación le va a ayudar en la adquisición de nuevas destrezas, siempre y cuando pueda lo puede aplicar en los diversos contextos. Otro proceso importante que reconoce Torrano y González (2004) como una estrategia muy utilizada por muchos programas y que es de gran beneficio es el apoyo social entre el alumno y el apoyo social de parte del profesorado. Bandura también lo señala, pero como persuasión y aclara que depende de dónde viene ese “feedback” o retroalimentación es la motivación del aprendiz.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Consejería Profesional

Las profesiones de ayuda son aquellas en la que los profesionales entrenados y licenciados ejercen un servicio único y necesario para los seres humanos (Gibson y Mitchell, 2003). En Puerto Rico hay varias profesiones de ayuda licenciadas para ejercer

respecto a la salud mental, entre ellas se encuentra la psicología, los trabajadores sociales, los consejeros en rehabilitación y los consejeros profesionales. En Puerto Rico las profesionales de ayuda se revalidan bajo el Departamento de Salud de Puerto Rico (DSPR). Actualmente la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales (JECPP) adscrita al DSPR es la responsable de administrar y licenciar a los consejeros profesionales (CPL) en Puerto Rico. Estos cuentan con un Código de Ética y actualmente es la profesión más novel licenciada en el Departamento de Salud. La ley número 147, para regular la práctica de la consejería en Puerto Rico se estableció el 9 de agosto de 2002 y con ella la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales y el Código de Ética.

La JECPP es la entidad responsable de reglamentar la práctica de la consejería en Puerto Rico, mediante la aplicación de la ley antes mencionada. Esta se encarga de conceder, denegar suspender o renovar la licencia para ejercer en Puerto Rico. Además, adoptaron un Código de Ética con el objetivo de regir el comportamiento de los profesionales en Puerto Rico. El Código de Ética y esta ley está influenciada por el Código de Ética de la American Counseling Association (ACA) del 2004 de los Estados Unidos.

El Código de Ética de la JECPP (2002) define la consejería profesional como un modelo diseñado para aplicar principios de salud mental, psicológicos y del desarrollo humano para ayudar a las personas, parejas, familias, estudiantes o grupos. Mediante la aplicación de modelos teóricos, y estrategias cognitivas, afectivas, y conductuales dirigidas al bienestar integral, crecimiento personal, al desarrollo de la vida y carrera, para promover la estabilidad mental, emocional, física, social, moral educativa y ocupacional a través del ciclo de vida.

El Código de Ética (2002) se refiere al consejero profesional licenciado (CPL), como:

“la persona con la preparación académica requerida por medio de la Ley 147 y con experiencia en la aplicación de una combinación de teorías y procedimientos, y en la prestación de servicios de desarrollo humano y bienestar personal que integren un modelo multicultural del comportamiento humano, que haya obtenido y tengan en vigencia una licencia expedida por la Junta Examinadora de Consejeros Profesionales”.

El CPL puede ejercer sus conocimientos en organizaciones, instituciones de salud mental, agencias de gobierno, escenarios educativos o al público en general. La ley Núm. 147 (2000), el Código de Ética (2002) y el código de American Counseling Association (2014), destacan al consejero como el profesional de ayuda responsable de proveer las herramientas necesarias para el desarrollo de las capacidades del cliente y el beneficio de su desarrollo a lo largo de la vida. En el caso de los niños, las escuelas primarias son los centros donde se desarrollan las destrezas sociales y se comienzan a tener las primeras experiencias que influyen en su autoeficacia. El Programa de Consejería Escolar del Departamento de Educación tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes su autoconocimiento, desarrollar sus fortalezas, trabajar con su autoestima, a fin guiar a los estudiantes a apreciar el valor y la dignidad del trabajo y el estudio (p.19) (DEPR, 2015). En este contexto, promover actividades dirigidas al desarrollo de la autoeficacia, desde la

etapa de la niñez, es fortalecer destrezas cognitivas que permitirán que el alumno afronte los retos diarios y futuros con valentía.

En las últimas décadas, ha habido un impulso significativo para que las escuelas provean un servicio holístico. De ser un escenario académico con tareas meramente académicas, ha pasado a ser un centro con un enfoque multidinámico. Los sistemas educativos emplean profesionales comunitarios de salud mental para responder a las necesidades emocionales y de comportamiento de los estudiantes (Schiele, et. Al 2014), Consonó a esto el DE se propone reforzar destrezas sociales, personales y emocionales de los niños mediante los consejeros.

Consejería escolar

La American School Counseling Association (2014), es la responsable en los Estados Unidos y territorios de regular la práctica del Consejero Escolar Profesional en el escenario escolar. Sin embargo, en Puerto Rico la agencia responsable de seguir los estándares establecidos y velar por que se cumpla con las tareas y metas de la profesión es el Departamento de Educación (DE), mediante el Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE). Es a través de los Reglamentos y Cartas Circulares, que establecen la filosofía, las metas y visión del programa, con el propósito de que los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades y lograr las competencias esperadas según el grado y edades de los estudiantes. Igualmente, el código de ética de ACA (2004) sección A, señala que los consejeros estimularán el crecimiento y desarrollo del cliente de las maneras que fomenten interés su bienestar, así como promover la formación de relaciones saludables.

La escuela

Bandura (1997) apuesta a la escuela como el escenario para fortalecer la autoeficacia. El autor indica que la escuela funciona como el espacio para desarrollar las capacidades cognitivas, y el cual se realiza los juicios evaluativos que determinan la eficacia percibida. En el entorno escolar se ponen a prueba las competencias, los conocimientos, las habilidades y la resolución de problemas continuamente. Los niños se prueban, se evalúan y se comparan socialmente. También, se aborda cómo la escuela falla como organismo, como la eficacia del alumno afecta al docente y simultáneamente se nutre de este intercambio. También se analizan los procesos competitivos que se dan en los grupos.

Otro planteamiento del autor es como la escuela no cumple en la preparación de los futuros profesionales del mañana. De hecho, Schiele, et. al (2014), alegan que se debe a la brecha que existe entre las necesidades de salud mental de los niños y la disponibilidad de servicios eficaces que atiendan dichas necesidades. El sector educativo es el proveedor más común de servicios de salud mental para niños y adolescentes (Farmer, Burns, Phillips, Angold y Costello, 2003). El escenario escolar no representa meramente la formación académica, sino también, el primer encuentro con la consejería. Tanto así, que del setenta al ochenta por ciento de los jóvenes que reciben algún tipo de consejería lo obtienen en las escuelas (Burns, Costello, Angold, Tweed, Stangl, Farmer y Erkanli, 1995; Rones & Hoagwood, 2000). Sin embargo, algunas críticas que reciben las instituciones educativas es que se quedan cortas en lograr sus propósitos, en especial porque fallan en preparar a los jóvenes para el futuro, y socavan el sentido de la eficacia personal necesaria para el autodesarrollo continuo. (Bandura, 1997)

Según el DEPR, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, personales y ocupacionales, las escuelas buscan favorecer la promoción de la salud y la intervención temprana en niños. Departamento de Educación (2015). La promoción de la salud mental debe estructurarse como parte de una política general de salud infantil que haga de la salud un tema crucial. En necesario contar con personal multidisciplinario y los recursos para fomentar la salud de los niños y jóvenes de la sociedad. Bandura (1997) propone un programa un equipo multidisciplinario. Este recomienda centrar esfuerzos en los sistemas o grupos psicosociales que trabajen la salud. Uno de los señalamientos de Bandura (1997) es que la financiación categórica de los programas de salud escolar fomenta la fragmentación, a menudo con impedimentos burocráticos. En especial, porque estos funcionan por un tiempo muy corto y sin continuidad. Ello implica que lo ideal es establecer programas que puedan ser implementados y darle continuidad.

Por otra parte, otro señalamiento interesante es como la eficacia del alumno afecta al docente y simultáneamente la del docente al estudiantado, nutriéndose de este intercambio. En el entorno escolar, Bandura (1993) encontró que el bajo rendimiento estudiantil debilita el sentido de eficacia del docente. Por decirlo de otra manera la autoeficacia se retroalimenta. En la convivencia escolar los alumnos traen su cultura, sus problemas y lo aprendido en sus hogares, se torna una experiencia de intercambio. Las conductas asertivas, disfuncionales, las críticas y aciertos, el compartir y las competencias, van formando principalmente las experiencias de aprendizaje. Por ello es importante, que los alumnos tengan modelos que anhelan seguir y que haya espacio para narrar las experiencias de logros.

El sistema educativo cuenta regularmente con consejeros escolares y trabajadores sociales en las escuelas que pueden implementar programas funcionales que se han diseñados para las necesidades de nuestros niños. Ante los recientes eventos que han impactado la isla, el huracán María, terremotos, y el actual Covid -19, es urgente implementar programas donde se ventilen las experiencias vividas. No basta con relatar la impresión, sino que es necesario fortalecer destrezas que puedan implementar en su futuro. Esta generación que a temprana edad ha vivenciado eventos de gran impacto, se pueden beneficiar de la consejería grupal. Esta es una alternativa viable para llegar a los niños, inicialmente porque se da dentro de su entorno natural y promueve el trabajo en colectivo. Las interacciones sociales, permiten el desarrollo grupal y las experiencias logradas sirven de estímulos para los observadores. Además, porque le permite al consejero trabajar con varios alumnos que presenten una necesidad en común.

Consejería grupal

La consejería profesional tiene varias especialidades, según los ofrecimientos de las instituciones educativas, como lo es consejería individual, de parejas, la consejería psicológica, entre otros. Sin embargo, como parte de los cursos requisitos establecidos por la JECP, es menester que el consejero en formación complete un curso básico de consejería grupal. Los trabajos en grupo son una subdivisión dentro de la ACA, que a su vez cuentan con su propio código de ética y estándares. Estos son establecidos por la Asociación para Especialistas de Trabajo en Grupo o ASGW por sus siglas en inglés, quienes se dirigen por sus propios estándares. Los líderes grupales son profesionales en salud mental que emplean los grupos como estrategia de intervención para diversas poblaciones. (Thomas y Pender, 2008) La asociación es responsable de la regulación, la

planificación y la implantación de los procedimientos para la implementación efectiva y la ética de trabajo. Este proyecto va enfocado para trabajarse escenario escolar, con niños y la consejería grupal representa una alternativa viable y conforme a las necesidades de la población.

Para el 1960 los trabajos grupales tomaron auge (Gladding, 2016). Las intervenciones grupales representan grandes beneficios para los participantes (Gibson y Mitchell 2003), según sus necesidades. (1) a través del grupo los participantes pueden interactuar con otros con particularidades similares. Cuando se trabaja con grupos es propicios que todos tengan algo en común, por ejemplos las edades, las metas o en casos de terapia grupal, se aglomeran por las necesidades. (2) las interacciones con el grupo propician las introspecciones del participante en relación con sus procesos cognitivos y conductuales, provocando cambios en sus autopercepciones. El juego teatral se reconoce por provocar estas situaciones de forma innata. (3) las interacciones pueden ayudar a manejar y mejorar sus destrezas de relaciones interpersonales. Como seres sociales siempre se realizan intervenciones grupales desde el ámbito educativo, de consejería, en los deportes, entre otras. Las relaciones sociales se benefician en especial porque hay un profesional dirigiéndolas. (4) a medida que se establecen las metas del grupo, los miembros se van responsabilizando consigo mismos y con sus compañeros (Aquino Ayala, 2016). Para desarrollar la autoeficacia es necesario que las personas se comprometan consigo mismo, establezcan metas y dediquen tiempo, la motivación y la metacognición son parte de las tareas que emplea una persona comprometida en la búsqueda de lograr ciertas metas o logros (Bandura 1997; Torrano y González (2004).

Aunque la modalidad grupal tiene muchos aciertos, es posible que los miembros se pueden sentir intimidados o presionados, al momento de hablar de sus experiencias lo que pudiera afectar la autoapertura hacia el proceso y el grupo. (Aquino Ayala, 2016) No obstante, cuando se implementan estrategias como el juego teatral, como parte de los ejercicios iniciales, se establecen las primeras sesiones para promover la confianza, el respeto y el trabajo grupal, (Boal, 2002; Márquez, 1996).

El arte en la consejería grupal

Las artes creativas pueden ser aplicadas independiente y complementariamente para mejorar el proceso de consejería en todos los niveles escolares. Gladding (2016) respalda el uso de las siguientes artes creativas: música, danza y movimiento, imágenes, artes visuales, literatura y escritura, drama y psicodrama, juego y humor, terapia asistida por animales, horticultura y terapia de natural. Además, recomienda el teatro, especialmente con niños de seis a doce años, para proveerles experiencias significativas de percepción y crecimiento. Estos niños viven entre la niñez juvenil y la adolescencia (Berk, 2013). Usualmente en esta etapa sueñan despiertos y fantasean acerca de su futuro. El juego teatral representa una alternativa ideal de intervención en esta etapa desarrollo.

Las artes escénicas emplean técnicas de imaginación, juego de roles, representación de objetos, escenificación de juegos de orientación, y son excelentes técnicas para usar (Feldman, 2008; Wilson, 1983). Otro de los beneficios del teatro son que ayuda a comprender los problemas sociales y cómo otros afrontan las mismas realidades. Los niños en esta edad también disfrutan de escribir y producir sus propias obras de teatro. Al proceso de aprendizaje por las experiencias de otros es lo que Bandura llamaría experiencia vicaria o modelamiento. Para Gladding (2016), el teatro les ayuda a

ganar una perspectiva en su valor propio. Por ejemplo, la escritura de un libreto, lograrlo no solo le hará sentir eficaz, sino también desarrollarán nuevas destrezas de aprendizaje, ya que el proceso de creación involucra varios procesos cognitivos. Realizar tareas innovadoras creativas y desafiantes, debe formar parte de las oportunidades que merecen todos los niños. En aras de explorar nuevas ideas, habilidades y experiencias que activen la curiosidad y el deseo por experimentar nuevas actividades, a la vez que conocen y desarrollan fortalezas y destrezas para etapas posteriores.

El teatro fomenta estructuras cooperativistas en vez de competitivas, provocando ambientes con logros de desempeño, y menos individualistas. (Johnson, et. al, 1981) muestran que las estructuras cooperativas, en las que sus miembros se alientan y se enseñan entre sí, generalmente promueven logros de desempeño más altos que los competitivos o individualistas. Los sistemas competitivos en sus ejecuciones influyen individual y grupalmente a los participantes. El resultado va a depender si fue el esperado o no, y del rol que asumen los participantes del grupo. Dependiendo de los prejuicios que tienen sobre ellos mismos, sobre su rol en el equipo, su eficacia se ve valorada o devaluada.

De hecho, entendiendo la necesidad que puedan tener algunos consejeros al momento de implementar sistemas cooperadores, Renard y Sockol (1987), recopilaron clases guiadas para fortalecer el autoconcepto en niños en escuela elemental. Se trata de un libro que se basa en actividades teatrales, cada clase tiene el mismo formato: enfoque, introducción, preparación, calentamientos y enfriamientos, dirección y actividades, discusión y resumen: "Creative drama: Enhancing self-concepts and learning,". Por otro lado, Pearson (2003) realizó varios estudios analizando la consejería escolar y la

efectividad de las terapias creativas para promover emociones y conductas positivas. Los resultados hallados revelan que las terapias expresivas facilitan el cambio positivo en la conducta creencias y actitudes y revela que ayuda a cambiar la relación consigo mismo y con los demás.

El teatro

Comenzaremos por decir que existen muchas definiciones para explicar, qué es teatro, desde el espacio donde se representa, lo que se hace, se dice o se propone, o lo que se necesita. Primeramente, nos movemos a la etimología de la palabra teatro, que proviene del latín theatrum y del griego théatron que significa mirar (Real Academia, 2019). Este breve trasfondo nos adelanta uno de los hechos principales en el arte escénica del teatro. A su vez, el dramaturgo Peter Brook realizó una importante interpretación en 1981 en su presentación del libro: El espacio vacío, que hoy día sigue resonando, y cito: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio y eso es todo lo q necesita para realizar un acto teatral.” Brook (1987) nos transporta a lo más elemental y básico de los orígenes del teatro. En estas dos oraciones nos recuerda, lo citado en textos de historia donde se adjudica el origen de la representación teatral a los rituales de la danza en la prehistoria. Un hombre, frente a sus observadores, alrededor del fuego, danzando, expresándose con su voz, con algunos elementos que complementan; con máscaras, con maquillaje, pero esencialmente estando, con su cuerpo y voz, interpretando, transmitiendo. Así pues, Pardo, Antraygues, Bonilla, Heguiz, Rebecchi, (1981), reconocen tres elementos que coinciden para que se dé la experiencia teatral. Estos se dan en el presente; del aquí y ahora, un actor, un espacio y un observador, también conocido como el arte de la representación o arte escénica. Por otra

parte, se le reconoce al teatro como el espacio físico de representación, que claro no toma vida sin los elementos antes mencionados. El teatro ha sido empleado como un lenguaje, como medio de expresión, como un medio libertador, en especial por Augusto Boal, con en el teatro del oprimido.

Augusto Boal fue dramaturgo, actor, teatrero, director, especialista en teatro del oprimido, teatro imagen, teatro foro, entre muchas más tareas. Sus libros han sido importantes recursos para educadores, psicólogos y consejeros. De modo que abarcan un sistema de ejercicios, monólogos corporales, juegos para actores profesionales y para no actores. Boal (2002) se refiere al teatro:

“Como la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana.” p.26

El teatro se muestra como proceso de autoconocimiento, de autoevaluación y de imaginación. Esta última descripción de Boal sobre el alcance del teatro converge con los procesos cognitivos que regulan el comportamiento y que Bandura (1997) señala como necesarios para el desarrollo de la autoeficacia.

Las técnicas teatrales

En este capítulo se amplía algunas vivencias en una variedad de escenarios culturales y poblaciones. Boal (2002) explica y analiza cómo estas últimas experiencias han sido muy gratificante y especiales por varias razones que me dispongo a presentar

más adelante. Se explorará el origen de sus teorías, desde sus primeras filosofías y postulados, el estudio de sus técnicas teatrales, su propuesta del teatro imagen, del oprimido, la dramaturgia simultánea, y sus vivencias.

Boal y Martínez, (1959), Bandura (1997) y Boal (2002) concuerdan en creer que las prácticas sociales no son permanentes y estáticas, sino que las prácticas son reflexivas y apuestan a que se pueden cambiar. Bandura (1997) infiere que la autoeficacia es ‘uno’ de los ejes centrales para los cambios sociales de hoy, mientras que Boal propone al teatro como una práctica social que puede cambiar las realidades de la sociedad (Chesney-Lawrence, 2013).

Boal (2002) igualmente que Rogers (1951) valora al ser humano por el solo hecho de ser. Comparte una visión humanista, Rogers planteó La Terapia Centrada en el Cliente, que postula que las personas valen por sí mismas y propone la auto aceptación y auto aprobación propia para una consideración positiva que inicialmente proviene del interior. Cuando el autor narra las últimas experiencias que le llamaron la atención finaliza con su paradoja que el secreto del éxito de las técnicas es tratar a todos los participantes como personas. Posterior a su éxito en la implementación de técnicas teatrales, al llevar su trabajo a aéreas remotas del mundo, y trabajar con personas de barrios pobres, sindicatos, iglesias, y entre otros, que utilizaban el teatro para analizar sus problemas e intentar encontrar soluciones fue llamado por la Royal Shakespeare Company. Allí, cuando trabajó con los actores profesionales en la implantación de las técnicas para la interpretación de personaje. En estas últimas experiencias, el autor revalidó varios aspectos, entre ellos; la similitud en las personas, a pesar de sus

diferencias, las preocupaciones universales del ser humano, el teatro como lenguaje universal y como técnica de autodescubrimiento. Boal (2002) en sus palabras nos dice:

“La vida es expansiva, se extiende dentro mismo de nuestro cuerpo, creciendo, desarrollándose, y también de forma territorial -física y psicológicamente-, descubriendo lugares, formas, ideas, significados, sensaciones. Esto sucede como un diálogo: recibimos de los demás lo que han creado y les damos lo mejor de nuestra creación” p.10

Desde los años cincuenta Boal comenzó a renovar con el teatro primero por América Latina y luego con una perspectiva universal. En estos años de trabajo fue forjando un sistema conceptual que ha ido modelando una teoría dramática novedosa, sobre las formas y contenidos teatrales, de cómo sus técnicas han sido prácticas (Chesney-Lawrance, 2013). Algunos de sus planteamientos son que no somos seres individuales, somos seres que vivimos en una sociedad, similar a la postura de Bandura. Boal (2002) señala que no podemos vivir aislados, encerrados en nosotros mismos. Eventualmente todos aprendemos de los otros, particularmente cuando admitimos que al igual que nosotros, otros también padecen.

“Otro también ama y odia, tiene miedo y es valiente al igual que usted y que yo-, aunque entre ellos, usted y yo existan diferencias culturales, precisamente por eso podemos aprender de los demás: somos distintos siendo iguales” puntualiza Boal (2002).

Dentro del contexto de las experiencias, es el director el responsable de integrar al teatro la capacidad de padecer o sentir, de transmitir emociones. Pues a pesar de las diferencias

culturales, de idioma, de edad hay similitudes universales, entre ellas necesidades físicas y emocionales que tenemos en común. El teatro se torna en el espacio en el que todos convergen en un solo sentir.

Referente a su filosofía, algunos postulados que dan comienzo a su modelo, es que todos podemos hacer teatro. Por consecuencia, da origen a su Teatro del Oprimido, Teatro Imagen, Teatro Foro, y a sus técnicas teatrales: introspección, extraversion y prospectivas, entre otras. Otro señalamiento de Boal (2002), es que su modelo es flexible y se puede adaptar. Sus técnicas no son diseñadas para ser estáticas, sino para adaptarse a otras condiciones. Ello permite que el marco creativo revisado Cerezo (2008) Ziff, (2012), los facilitadores sean autónomos y empleen la creatividad.

Teatro del Oprimido

Los principios del Teatro del Oprimido señalados por Boal son dos, primero: “Transforma al espectador -ser pasivo, receptivo, depositario en protagonista de una acción dramática -sujeto, creador, transformador; en segundo lugar, trata de no contentarse con reflexionar sobre el pasado, sino de preparar el futuro”. Boal (2002).

Debido a esta creencia básica que las técnicas desarrolladas, no tan solo permiten entender el pasado y ver el presente, sino que construyen al futuro, Bandura trabajó con un público variado. Lo antes mencionado, hace idóneo las artes escénicas, para cultivar el concepto de autoeficacia. Entendiendo que la autoeficacia influenciada por el pasado, pero de igual forma permite construir todos los días y toma parte en las decisiones del futuro.

Las técnicas de Boal (2002) bien pueden implementarse para promover las experiencias de dominio que Bandura (1997) propone para el desarrollo de la autoeficacia. Las técnicas de introspección implican representar imágenes de sentimiento que luego deberá ejecutar el personaje principal. En el caso del actor, deberá entender sentir y transferirle al público como el personaje con todas sus complicaciones, mientras que a diferencia de cualquier otra persona (no actor profesional) le bastará con aprender, saber y entender como el personaje.

Las técnicas de introspección ayudan al autoconocimiento y a comprender los miedos propios y el de los otros, las técnicas son flexibles y detallan variaciones para que puedan ser adaptadas según la población y el interés. En el proyecto creativo a diseñar, se pueden implementar estas técnicas para promover la metacognición. Por consiguiente, empleando la creatividad se fomentará el autoconocimiento a fin de reconocer fortalezas y debilidades para el desarrollo de la autoeficacia. Otra técnica que se empleará es la dramaturgia simultánea al proceso que Boal (2002), denominó crear un guion hasta el punto en que hay que tomar decisiones profundas, la audiencia realiza improvisaciones probando diferentes alternativas para resolver los problemas planteados. En el caso de las sesiones, la audiencia la formarán los mismos participantes cuando estén de observadores.

Por otro lado, el autor reconoce algunos métodos de expresión básicos, entre ellos:

1. Conocer el cuerpo con ejercicios sencillos;
2. Tomar el cuerpo expresivo a través de juegos cotidianos sin palabras;
3. El teatro como lenguaje- se emplea la dramaturgia simultánea, teatro imagen, teatro foro;
4. El teatro como discurso- prácticas de escenas sencillas en las que el espectador-actor presenta experiencias, experimentos, ensayos, no

bien acabados sobre temas que le interesan, obras, espectáculos, como imágenes en “tránsito” de una realidad cambiante.

Las técnicas teatrales con ejercicios que involucran conocer el cuerpo, expresar con el cuerpo, empleando el desarrollo corporal, emociones y el área cognitiva del jugador/ actor. En fin, colocar la voz y el cuerpo a disposición de lo que se desea transmitir; involucrar la palabra y al público en la representación. (Bandura, 2002; Spolin, 1977)

El teatro en el proceso de ayuda

Boal (2002) presenta el teatro como lenguaje, el autor basa sus postulados de Paulo Freire, bajo el supuesto de que todos los idiomas son lenguajes y los lenguajes les permiten a las personas obtener otra forma de conocer la realidad y de transmitir conocimientos a los demás. Es donde el teatro interviene como lenguaje insustituible, que se relaciona con otros a través del conocimiento de lo real. El teatro está al servicio de cualquier persona con aptitudes artísticas o no, para que estos se expresen y para que descubran nuevos contenidos. Tanto así, que involucra un emisor y un receptor.

Las técnicas teatrales se usan en los procesos de ayuda profesional (Cerezo, 2008; Gladding, 2016), y cómo le demuestra Boal (2002) en su libro de técnicas teatrales y la versatilidad de estas. El teatro ha demostrado a través de la historia funcionar y fusionar con el hombre como un medio de expresión, de lenguaje, de opresión, de relajación que se moldea según el entorno. El arte escénica varía de niveles de profundidad, y depende de la edad y de la etapa de las personas involucradas. Sus técnicas siendo básicamente iguales, pero con variaciones y diferentes niveles de complejidad pueden ser diferentes, y es que Boal (2002) establece que los seres humanos, aunque tenemos variedad de cultura,

y educación, compartimos las mismas necesidades y es por eso que el teatro puede llegar a todos. El teatro toma vida y puede ser tan profundo como el que este empleándolo quiera y tenga la capacidad de sobrellevarlo, e igualmente puede ser efímero y pasajero. Es crucial que los consejeros se sensibilicen a los aspectos de desarrollo de aquellos con quienes trabajan para que el trabajo de dramático en el que se participa tenga un resultado positivo. Gladding (2016) señala ser sensibles, (Rogers 1951) diría empáticos y Boal (2002) humano. En fin, se trata de entender que todos somos humanos, que todos amamos, odiamos, reímos, que compartimos similitudes y diferencias. En ese punto crecemos y aprendemos de los demás. De tal forma, los niños se benefician de múltiples maneras a través de la participación en actividades escénicas.

Retomando algunos aspectos relevantes del libro de Juego para Actores y no Actores: Teatro del Oprimido de Augusto Boal, que convergen con el tema central del tema de investigación; la autoeficacia. Primero, Boal (2002) cree en el valor de las personas y que deben tratarse con igualdad de respeto y condiciones. Segundo, plantea que todos hacen teatro, - usted y yo-, algunos sin conciencia de ello, mientras que los actores profesionales con la conciencia de que está empleándose como lenguaje. Las experiencias de vida de Augusto Boal, a través de una variedad de cultura y poblaciones puntualizaron al teatro como un medio universal capaz de vencer las barreras impuestas por los hombres culturalmente y/o económicamente. Sus técnicas de intervención e introspección son pertinentes para el autoconocimiento y autoexploración. En consecuencia, serán de gran beneficio para promover el desarrollo de fortalezas con el fin de afianzar la autoeficacia en niños. Finalmente, su visión del teatro y sus implicaciones

en el ser humano: el teatro como medio para transformar, lo hace cónsono con el postulado de Bandura (1997) de transformar la sociedad, y empoderar, fortalecer la niñez.

¿Qué se dice de los niños?

El presente texto se contempla al mirar los niños desde varios enfoques. Entre ellos su relación con la autoeficacia, sus habilidades, sus etapas de desarrollo, sus fortalezas y retos en los grados primarios. Cuando los niños van creciendo, poco a poco dominan habilidades, a la vez que desarrollan su eficacia intelectual. Muchos factores sociales afectan los juicios de la eficacia intelectual, entre ellos: la instrucción formal, los comportamientos de los pares, la comparación social con el desempeño de otros y sus propios juicios (Schunk, 1984).

Según Erikson, (Papalia 2012, Woolfolk, 2014) a la edad de los ocho a diez años los niños se encuentran en una crisis, en esta etapa de laboriosidad versus inferioridad, deben desarrollar la virtud de la competencia. Esta etapa se inicia a los cinco años y se extiende hasta el final de la infancia. La virtud desarrollada en esa etapa es la competencia, la cual se vincula a la autoeficacia, concepto bajo análisis del presente estudio. Woolfolk (2014), Papalia (2012)

Además, uno de los estudios que da valida la visión de Bandura (1997) cuando plantea que dependiendo de la autoeficacia los niños es cómo estos abordarán el futuro. El estudio fue realizado por Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caparra (1996), realizaron una investigación prospectiva longitudinal para analizar el modo en el que la percepción de autoeficacia operaba en conjunto con una red de influencias sociocognitivas en la depresión infantil. Las conclusiones que se destacan, es que la autoeficacia está orientada hacia el futuro y constituye la evaluación específica en un contexto, respecto a la

capacidad de desempeñar una tarea en particular. Dicho estudio planteó la importancia y la visión de la autoeficacia, en relación con su rol con el futuro. La autoeficacia es un concepto que te mueve, que no busca entender o aceptar sino más bien te impone retos y según tus propios prejuicios eres capaz de afrontarlos o de evitarlos. Una autoeficacia “saludable” te permite avanzar a nuevas metas y moverte en un futuro deseado lleno de optimismo.

Una de las formas más directas en la que los niños expresan sus emociones es a través del juego. Brenner (1997) señaló que:

“Los niños que manejan el estrés efectivamente son los que disfrutan mejor el juego. Se envuelven, sonrían, ríen y sus cuerpos se relajan. Utilizan el juego para simbólicamente recrear sus problemas, resolviéndolos y venciendo agresiones imaginarias.” (p. 175)

Por lo tanto, los ambientes de juego se utilizan comúnmente para evaluar la salud mental de los niños porque los niños se sienten seguros en dichos ambientes. (Drummond Sheperis, Jones, 2016).

Proveer ambientes que simulen juego, permite que el alumno se sienta a gusto y tenga la confianza de expresarse, además que evita la tensión que provoca los ambientes de terapia de relación cliente-consejero. A través del juego los niños superan barreras que de otra forma impedirían que tuvieran buena salud mental. “El juego es un proceso de crecimiento y sanación que los niños utilizan de forma natural e independiente” apunta Cochran, (1996). Congruente con Augusto Boal, mediante el juego teatral, se les proveerá

a los niños la oportunidad de desarrollar y practicar comportamientos más “productivos” para que sean aplicados a la vida diaria, (Campbell, 1993)

Al analizar lo que plantea Bandura (1997) recuerdo como maestra situaciones en las que los alumnos han verbalizado que no sirven para nada y expresaron sentirse mal por ello, o por el contrario dijeron: yo no sirvo para nada. No es hasta que los niños llegan a etapas preoperacionales (Woolfolk 2014, Papalia, 2012) que pueden comenzar a comprender la diferencia entre no ejecutar una tarea y su amor propio, como ser humano. Es necesario que los niños comprendan las diferencias entre sentirse ineficaz por alguna tarea, y su propio valor. Esta comprensión se puede dar a partir de los siete años cuando comienzan a comprender temas más abstractos. (Papalia, 2012) Enfrentarse a los juicios de sus pares y de la sociedad y sus propios juicios no es una tarea fácil. En la adolescencia y en la adultez se facilita comprender o desligar el no ser diestro en alguna tarea no necesariamente va a implicar que el niño crea que no sirve para nada y afecta su auto percepción.

En el siguiente estudio, Gutiérrez (2018) realizó una investigación cuantitativa en alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria en España. Empleó una evaluación usando la escala de la autoeficacia de Bandura, adaptada para los españoles. Los resultados revelaron que hay diferentes niveles de autoeficacia, y que hay la necesidad de aplicar medidas de intervención para mejorar el grado de autoeficacia en los participantes. Uno de los factores identificados que afecta las condiciones de aprendizaje es la motivación. Así también lo identifican Torrano y González (2004) y Woolfolk (2014), tanto así que las mejores capacidades requieren motivación y autorregulación para lograr las metas.

Algunas recomendaciones del estudio van dirigidas a medidas de intervención para mejorar el nivel de autoeficacia entre los participantes de quinto grado. Respecto al área de las experiencias de dominio el autor sugiere hacer reflexionar al alumnado sobre el éxito alcanzado y como conseguirlo con esfuerzo, (Woolfolk, 2014). Teatralmente se puede imaginar, recordar, imitar, usar ejercicios de introspección, como relacionar con experiencias positivas del pasado (Rozalén, 2009). En el segundo lugar, las experiencias vicarias. Gutiérrez (2018) sugiere que se propongan modelos afectivos al alumnado. Algunas opciones presentadas son leer historias en las que ciertas personas hayan superado contratiempos o problemas similares. En tercer lugar, la persuasión social puede ayudar a realizar de forma eficaz, si bien su efectividad dependerá de la fiabilidad, la experiencia y la credibilidad del persuasor (Bandura, 1997). En cuarto lugar, el fomento de la activación fisiológica que se lleva a cabo mediante elogios, con relación al avance que demuestra el estudiante se le anima a cumplir con sus tareas y eliminándoles las ansiedades que puedan ocasionar.

En fin, desarrollar la autoeficacia y proveerles a los niños experiencias desde etapas primarias que redunden en el desarrollo de fortalezas promueve seres que se integren efectivamente a la sociedad. Esto, permite reforzar sus capacidades y apoyarlos en las metas establecidas, a la vez que el Departamento de Educación y del Programa de Consejería Escolar puede cumplir con los estándares establecidos.

Investigaciones

Una de las problemáticas encontradas aun en el siglo veintiuno y que Ramos Ortíz (2017) plantea es el uso de las artes como estrategia de intervención. Actualmente siguen siendo consideradas dentro de otras estrategias y no como un método en la consejería o

psicoterapia a implementar. En los métodos artísticos implican teoría y competencias que hay que desarrollar, ello conlleva aprendizaje e internalización. La Asociación Británica de consejería y psicoterapia de la Confederación Británica, establecen guías efectivas para la depresión, y reconocen dos métodos convencionales, sin embargo, los modelos creativos recaen dentro de otros tratamientos. Hoy día en Puerto Rico no existe una formación dirigida o subespecialidad entre algún tipo de alerta y profesiones de ayuda.

Se abordarán algunos estudios recientes relacionados a los conceptos principales de estudio. Se podrá apreciar sus aportaciones a la disciplina y las necesidades encontradas en estos. Además, cómo convergen a pesar de la diferencia cultural y como las necesidades básicas de los seres humanos son iguales en todas partes. Se presentan algunos estudios relacionados con los conceptos fundamentales, por ejemplo, la autoeficacia en niños de Gutiérrez (2018). También veremos los beneficios del arte en las profesiones de ayuda en los estudios de: Cerezo (2008), Ziff, (2012) y algunos realizados en Puerto Rico; Quiñones Fabre (2018) Ramos Ortíz (2017). La revisión de literatura demuestra que han sido y que pueden adaptarse a una variedad de poblaciones y niños.

Estos programas han ganado notoriedad como tratamientos alternativos para dificultades sociales (Guli, 2013). Las diferentes artes han sido implementadas en poblaciones adultas, adolescentes y niños, con diferentes propósitos de educar, fortalecer destrezas, o como estrategias de intervención en terapia.

Este es el caso de Ramos Ortíz, (2017) quien recientemente en Puerto Rico implementó las artes escénicas para contrarrestar la depresión y promover el desarrollo de la autoeficacia en pacientes con depresión.

El siguiente estudio presenta un modelo de orientación en una escuela primaria, usado en la ciudad de Athens Ohio en Estados Unidos. Ziff, (2012) estructuró su trabajo en beneficio de los niños para brindarles servicios de desarrollo de destrezas y prevención. Comenzó a ofrecer sesiones de “clases” basada en arte para sesiones grupales de consejería. El programa evolucionó a un espacio oficial de intervención de consejería, al periodo se le nombró como “ArtBreak”. Y paso de ser de un programa piloto a un programa permanente, en donde los alumnos seleccionan libremente, la sesión de clase que consiste en consejería y arte. Este espacio, permite a los niños estar relajado y expresar sus emociones, a la vez que practican conductas sociales positivas y desarrollan destrezas de manejo de soluciones y creatividad.

Las características de los grupos beneficiados en las escuelas no son más de un total de cuarenta y cinco niños, en las escuelas los grupos se reúnen treinta minutos por semana y no más de ocho entre las edades de Kínder a sexto grado. En bibliotecas de la comunidad también se han beneficiado niños entre las edades de cero a ocho años, con seis sesiones entre tres semanas, dos por semana, en grupos de diez estudiantes.

Se rige por cuatro guías principales, primero, por las artes expresivas continuas, arte estudio basado en selección libre, el consejero como facilitador, multigrupos con varias edades y comunidades. El rol del consejero en el “Artbreak” no es dirigir las actividades, es más bien facilitar modelos de solución de problemas, cuidar los materiales de arte, enseñar sus actividades, preparar y limpiar, fomentar y moldear comportamientos y lenguaje de apoyo, manejo del tiempo. Otro proceso es documentar la productividad del trabajo y el proceso y tomar decisiones sobre los procesos y materiales a presentar nuevamente a los niños.

En fin, el trabajo realizado por Ziff, (2012), nos da una idea de aspectos a considerar al momento de implementar programas creativos. Por ejemplo, las sesiones que se pueden realizar, el tiempo de duración, la cantidad de participantes, entre otros. Además, valida varios aspectos que ya hemos planteado anteriormente, por ejemplo; la figura del consejero para crear espacios de intervención, y la utilización del arte en la consejería y sus beneficios en el desarrollo de fortalezas y en el área de prevención.

Por otro lado, el trabajo de Cerezo (2008) consistió en desarrollar un proyecto piloto para el adiestramiento de formadores y trabajadores del sector de transportes para el desarrollo de competencias interpersonales. El trabajo fue fundamentado desde el constructivismo, donde se propuso “el Método del juego”, basado en juegos sociales. El marco teórico consistió en métodos de aprendizaje grupal y creativo con el fin de la formación continua, en donde los participantes las pueden adaptar y construyan sus propios juegos didácticos.

Tras veinte años de experiencias adiestrando formadores Cerezo, (2008) está convencido que aprender jugando es proporcionar formación permanente a lo largo de la vida. El desarrollo de la autoeficacia está estrechamente en como los seres humanos se relacionan con el futuro (Bandura, 1997). Es por ello, que apostamos a la integración del juego teatral y la autoeficacia en la consejería grupal. Una de las inclinaciones del marco creativo de Cerezo (2008) es que señala que el aprendizaje es una actividad centrada en los procesos mentales.

En Puerto Rico se han realizado muy pocos y escasos estudios dirigidos al tema de la autoeficacia. Por ejemplo, se puede destacar el de Ramos Ortíz (2017), quien intervino mediante la psicoterapia grupal, empleando modelos creativos, específicamente

la danzaterapia. Llama la atención de este estudio varios aspectos. Entre ellos merecen mención, la necesidad y los beneficios de emplear la autoeficacia en modelos de ayuda profesional. En especial para la prevención y para el bienestar holístico del desarrollo humano.

El estudio benefició a adolescentes que sufren del trastorno depresivos, en el diseño un programa que trabajó directamente la autoeficacia de cinco adolescentes mediante el arte de la representación: la danzaterapia. La investigación implementó un método cualitativo y cuantitativo en donde se examinaron los efectos de la danzaterapia en los niveles de autoeficacia emocional. En la fase de experimentación se realizaron dieciseis sesiones, dos veces por semana para un periodo de dos meses. Al finalizar se utilizó la Escala de Autoeficacia de Depresión en Adolescentes (EADA) y el Inventario de Beck II (BDI-II) y como método cualitativo entrevistas no estructuradas para explorar el apoderamiento personal, transformación y cura, y conexión espiritual.

Otro estudio es el de Quiñones Fabre (2018) quien realizó una investigación con niños de una escuela Montessori. Los talleres diseñados se enmarcaron en el libro de Asaltos: El juego como disciplina teatral de Márquez, (1996). Los talleres se adaptaron según las necesidades de la población, en ella se implantaron las técnicas del Teatro del Oprimido y la Psicología Social Comunitaria. Luego de aplicar los talleres y crear su presentación de Teatro-Foro y presentarla a público, los resultados demuestran que asumieron su liderazgo y experimentaron un nivel de concientización a partir de ello. Gracias a los talleres los alumnos identificaron problemas comunitarios en común. Además, sirvieron para promover la sensibilización y concientización para promover

cambios sociales. Igualmente permitió que la comunidad desarrollara sentido de eficacia colectivo para la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

Resumen

El teatro es universal y se manifiesta en el mundo entero (Boal, 2002). Tras narrar sus experiencias, deja claro que el teatro es un lenguaje universal aplicable al sujeto y moldeable conforme la necesidad. Ello se debe a que el arte escénica nos enseña, primero que todo, a crear consciente y específicamente. Son las técnicas teatrales desarrolladas con las cuales se realiza introspección, es decir, auto conocerse, conocer sus emociones, descubrir sus miedos, comprender el entorno y a relacionarse consigo mismo, así lo vemos en (Boal, 2002, Gané 1996, Stanislavski, 1988, Spolin, 1977). Stanislavski (1988) señala que esto constituye la preparación para el florecimiento del subconsciente, en donde surge la inspiración. El teatro como medio para expresar, y para sentir, para entender y para experimentar nuevos mundos imaginarios es la herramienta que nos adentrara con los niños. El proceso lúdico para sembrar la capacidad de imaginar, de experimentar, de creer en que pueden y de permitírsele, desarrollará las creencias sobre sus capacidades; autoeficacia, también beneficiará su autoconcepto, su desarrollo social y los sensibilizará con su entorno.

Respeto al uso de las artes como medio de intervención podemos destacar algunas similitudes. Luego del estudio de Boal (2002), Ziff, (2012), Ramos Ortíz (2017), Cerezo (2008), Quiñones Fabre (2018), las características encontradas son; la cantidad de los participantes; esta puede darse desde con cuatro alumnos hasta un máximo de quince alumnos por sesiones. El rol del profesional de ayuda siempre va enfocado en asumir un

rol menos directivo, y si de facilitador. Este rol consiste en modelar soluciones, fomentar comportamientos, emplear lenguaje de apoyo, persuadir, preparar el ambiente y materiales. Por último, la metacognición, a través de preguntas y provocar el diálogo se da la dinámica de introspección. También consiste en evaluar los logros, a través de las preguntas y el diálogo sobre las experiencias.

Por otro lado, reconociendo que la consejería es una relación profesional que empodera que promueve la salud mental, el bienestar, educación y objetivos profesionales apostamos al uso de esta, con la integración del juego teatral en sesiones de consejería grupal para la promoción de la autoeficacia.

Recalamos algunos beneficios de la autoeficacia encontrados en la literatura. Por ejemplo, los niños que manifiestan alta autoeficacia consiguen mejor su rendimiento escolar, Carrasco y Del Barrio, (2002), por ende, se integrarán mejor en las actividades sociales y potencializarán la socialización, motivación y las conductas saludables. Igualmente, Gutiérrez, (2018) recomienda medidas de intervención dirigidas al aprendizaje autorregulado, mediante tareas específicas y/o programas para el desarrollo de la autoeficacia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

Este proyecto tiene como propósito diseñar un guía de talleres psicoeducativos con técnicas teatrales, que se implementarán en sesiones de consejería grupal para el desarrollo de la autoeficacia en niños de nueve a once años. La guía podrá ser implementada por profesionales de la salud licenciados, en especial los consejeros y trabajadores sociales escolares en instituciones públicas o privadas del país.

Algunas referencias que guían la realización de la guía son los estándares que establece la Asociación para la Consejería Grupal (ASGW) y sus estándares. (Thomas & Pender, 2007). También, se han analizado otros manuales Cerezo, 2008; el de Gutiérrez, 2017 para el diseño de los talleres. En este capítulo abordaremos el proyecto como metodología, la selección de los temas para las sesiones, la duración, los materiales, el espacio requerido, las implicaciones éticas, los beneficios y riesgos. La guía seguirá el modelo para talleres psicoeducativos integrando ejercicios teatrales, desarrollados por Boal (2002) y Spolin (1977), Márquez (1996), Padín Zamot (2005) las cuales pueden y han sido adaptadas según el tema, la población y necesidades. La creación de los talleres se organizó de acuerdo con los temas identificados prioritarios para promover experiencias que redunden en la autoeficacia.

Proyecto de Creación

Los proyectos creativos actualmente son una alternativa en la investigación. Los proyectos pueden ser tan específicos como el alumno lo desee. Esto permite proponer alternativas a algunas preocupaciones particulares. A través de la revisión de literatura el

alumno tiene oportunidad de indagar sobre el tema de interés. Variando de sus intereses, de la investigación y de sus capacidades puede desarrollar un proyecto creativo práctico. Algunos proyectos que comenzaron a realizarse en el Programa de Orientación y Consejería de la Universidad de Puerto Rico, fue el de Dr. Richie Delgado Ortega, quien, en el 2004, atendió las necesidades sexuales de los adolescentes con actividades teatrales al diseñar un Manual como Proyecto Creativo. Otros proyectos similares lo son el de Aquino Ayala (2016) que atiende la particularidad de personas con fibromialgia y el de Cintrón Bonilla (2018) que ofrece una alternativa a la consejería al incorporar el yoga. Todos estos proyectos creativos atienden las necesidades particulares de la población, y a la vez enriquecen las opciones de tratamiento del consejero profesional.

Marco Creativo

El modelo de aprendizaje creativo propuesto permitirá construir escenas creativas de apoyadas en juegos teatrales, donde se forma el aprendizaje y se promueve el trabajo en colectivo. El marco creativo desarrolla competencias sociales y de innovación, (Cerezo, 2008). Algunos principios básicos de este modelo son: El ser humano se hace a sí mismo, construye su propio pensamiento, todos los seres humanos tenemos algo que aprender y algo que enseñar. Además de todo lo antes expresado, este modelo pedagógico proporciona; responsabilidad individual, y crean campos de aprendizaje, conocimiento significativo y posibilita compartir conocimiento.

Empleando los juegos teatrales podrán construir sus propios aprendizajes, entre los procesos y las relaciones sociales. Gracias a estas interacciones se generan situaciones donde emplearán sus capacidades cognoscitivas influenciadas por su entorno. En el método de los juegos social cada participante se representa a sí mismo. Cerezo (2008) se

refiere al juego como el proceso que: incluye participar, divertirse, abstraerte del mundo exterior y sumergirte en la situación jugada; social tiene que ver con relaciones entre varias personas. En el marco creativo: La realidad se construye por la acción. Se desarrollan acciones en el experiencial para después reflexionar acerca de ellas, lo que Torrano y González (2004) califica como metacognición. Para aplicar los juegos es esencial comprender la teoría y el propósito de cada juego. Cada sesión construye la otra y van organizándose según las necesidades que surgen y los propósitos. Algunas recomendaciones de Cerezo (2008) son:

- Evaluar el contenido y modelo creativo. En el manual se diseñará una hoja de evaluación y de autoevaluación para continuamente ir evaluando el progreso de las sesiones.
- Organización y estructura, en este aspecto, no se recomienda ser radicalmente flexible, ya que genera dispersión. Se guiará a los alumnos con las instrucciones del facilitador, la voz y la empatía servirá para sutilmente lograr el objetivo de la sesión.
- Se deben prefijar las sesiones. La lista de los contenidos, el nivel de entrada y salida y la cantidad de los participantes. En cada sesión habrá una primera página de para introducir el tema, y el propósito de los ejercicios, en la segunda página habrá una ilustración para guiar visualmente y en la tercera página se encontrará las explicaciones de las actividades.
- Evaluación, que cada cual realice su reflexión y construya su aprendizaje con su significado personal. Aparte de la hoja de evaluación, siempre el facilitador

realizará una discusión grupal de la experiencia, con algunas preguntas guía para provocar darle significado a la experiencia, el aprendizaje social e individual.

La guía constará de un total de seis sesiones, cada sesión se realizará en un periodo aproximado entre cincuenta a sesenta minutos, una vez por semana, por seis semanas. Cada semana se dedica para un tema específico. Los talleres constarán de una parte informativa en la que se provee significados y se explican los objetivos y tareas, mientras la otra parte será práctica. Para mantener al estudiante conectado con los talleres durante el periodo de las seis semanas, se implementarán asignaciones que sirvan para aplicar lo aprendido y para darle continuidad a los servicios.

Seguirá los estándares que rigen la consejería grupal, establecidos por la ASGW. La Asociación para la Consejería Grupal (ASGW) es una subdivisión de la American Counseling Association (ACA) quien rige la Consejería Profesional (Thomas & Pender, 2007). La ASGW es la rama encargada desde el 1991, de los estándares y competencias que deben dominar los profesionales que dirigen las actividades grupales. Estos talleres se proponen desarrollar en los participantes sus capacidades y fortalecer destrezas que le beneficien en su vida.

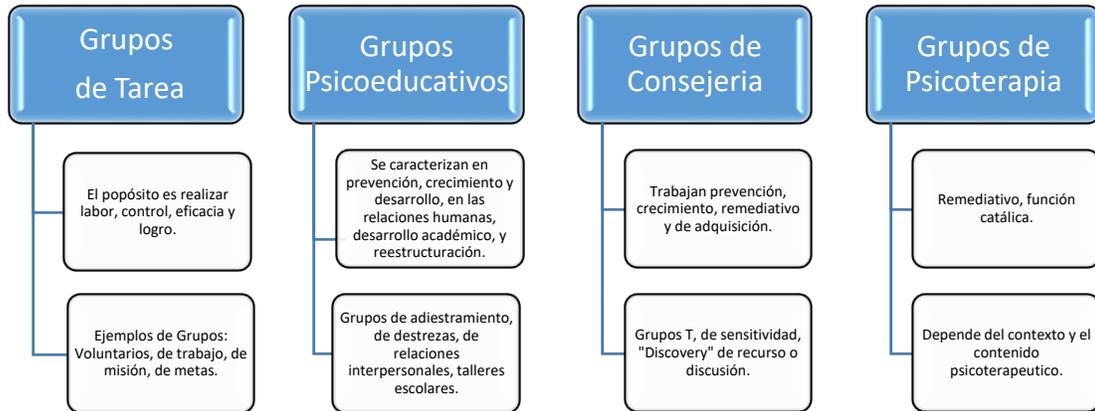
Unidad de estudio

Tipos de Grupos

Las actividades grupales se subdividen en cuatro categorías o modelos: 1. Grupos de tarea (eficiencia), 2. Grupos psicoeducativos, 3. Grupos de consejería, y 4. Grupos terapéuticos. Estos grupos para se deben visualizar en un *continuum*, donde cada grupo va de menor a mayor preparación y experiencia. Se distinguen por su meta primordial, las

horas de contacto y por el nivel de preparación del profesional. Según Gladding, (2016), se muestran los tipos de grupos, sus propósitos y características y ejemplos.

Figura 1. Tipos de Grupos



Como se puede ver en la Figura # 1: Tipos de Grupo, los grupos psicoeducativos se diseñan con el propósito de trabajar: prevención, crecimiento y desarrollo, relaciones humanas, reestructuración, y desarrollo académico, así concuerda Gladding (2016) y Corey (2010). La ASGW (Thomas & Pender, 2007) aborda estos tipos de grupos y también provee un esquema para el desarrollo de los talleres y sus sesiones. Guiándonos por sus estándares se diseñarán los talleres para el desarrollo de la autoeficacia implementando las técnicas teatrales.

Los talleres se diseñan para grupos psicoeducativos. La ASGW recomienda este tipo de grupos para trabajar el crecimiento y desarrollo, lo que los hace idóneo para fortalecer la autoeficacia en talleres escolares (Thomas & Pender, 2007). Esta específica que los talleres psicoeducativos se aplican para fomentar los principios del desarrollo y funcionamiento humano normal, en contextos escolares y a través de estrategias

educativas y basadas en grupales para trabajar en contextos de interacción con temas de aquí y ahora, en talleres que promuevan el crecimiento, y la prevención de futuras dificultades. Los participantes pueden ser personas que estén en riesgo de desarrollo personal o problemas interpersonales o que buscan mejorar las cualidades personales y habilidades.

Técnicas teatrales

Las técnicas que se implementarán son de origen teatral, obtenidas del libro *Juego para actores y no actores* de Boal (2002), *A-Saltos, El juego como disciplina teatral* de Rosa Luisa Márquez (1996) y de Padín Zamot (2005) *Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro*. El enfoque de estas técnicas es trabajar con los colectivos mediante ejercicios teatrales que involucran la utilización del cuerpo, la voz, y la respiración en un proceso creativo. El diseño de Boal no fue crear simplemente “ejercicios” o “actividades tipo juego que pueden usarse sin orden y sin ningún método. Las técnicas teatrales desarrolladas por Boal son parte de su trabajo en un sin número de personas donde implemento sus técnicas y trabajo con grupos (Chesney-Lawrence, 2013) que han sido y pueden adaptarse según la necesidad. Algunas de las técnicas que se estarán implementando son: ejercicios rompehielos, la mayoría son técnicas que promueven la confianza, ejercicios de contenido donde el participante usará la voz y el cuerpo, a favor de la dramatización y ejercicios de respiración.

Profesional de ayuda

Algunos estudios; Schiele, et. al (2014) sugieren que es importante que el profesional que ha de servir de guía se sienta eficaz, pues sus autocreencias afectan la relación y el proceso de consejería/cliente. Sentirse auto eficaz servirá en el proceso

como un modelo y de inspiración. Modelos creativos, como el de Cerezo, (2008) requieren que: El estudiante y el facilitador sean *pares*, es decir, que estén en el mismo nivel jerárquico.

Se recomienda que los consejeros tengan competencias en consejería grupal y destrezas de manejo de grupo con niños, al momento de impartir los talleres, los niños se beneficiarán y serán más cooperadores, si este promueve el respeto y la participación. Es importante que el consejero posea buen sentido del humor, sea empático, energético, dinámico y creativo, el rol del consejero y sus capacidades y cualidades servirán de retroalimentación para el participante, detalle que también destaca (Bandura, 1997)

Algunas concepciones de este modelo (Cerezo, 2008) y que integramos a nuestro proyecto, es que, primero el facilitador tiene que: 1. Partir de los conocimientos previos del aprendiz. 2. Activar los recursos personales del aprendiz: cognitivos, afectivos y valorativos. 3. Convertir el proceso educativo en un diálogo y no en un monólogo. Provocar interacciones (Bandura, 1997). El facilitador debe hacer la experiencia significativa, estableciendo relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias. Deberá conectar la función de la autoeficacia y la pertinencia con su presente y futuro, de forma tal que sea significativo para los niños. Algunas influencias del facilitador lo son: todo acto del facilitador es intencional, al igual que el actor en la escena, siempre sus frases son orientadas y buscan provocar/activar lo que se ha de suceder, llevan un propósito, cargan una intención, una acción, un sesgo hacia un punto de vista que induce al alumno a pensar que “hay algo”. El propósito es guiar al aprendiz sobre lo que el facilitador entiende pertinente para crear ese marco

“creativo” de aprendizaje. No se pretende engañar, ni manipular, sino al contrario, que siendo honesto active esa curiosidad para aprender a aprender.

Participantes

Los talleres psicoeducativos para el desarrollo de la eficacia se diseñarán para niños entre las edades de ocho a diez años quienes son estudiantes de tercer grado hasta quinto grado aproximadamente. Los participantes los seleccionará el consejero de acuerdo con las necesidades y a sus prioridades que sean cónsonas a los objetivos del manual. Se recomienda unos diez participantes, sin excederse de doce. Un grupo manejable, con el propósito de dar atención individualizada a las necesidades que pueda presentar. En este marco, el estudiante asume un rol participativo del proceso de aprendizaje, se le reconoce como a un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, buscar soluciones, recoger, construir y reconstruir información, por ello le llamaremos jugador. Las técnicas teatrales son el medio eficaz para la etapa entre la niñez y la adolescencia (Gladding, 2016), Por lo tanto, el jugador es; responsable de lo que hace, es protagonista de la acción y no es víctima de un proceso, crea conocimiento nuevo, el conocimiento es personal y se crea en grupo y aprende jugando, (Cerezo, 2008)

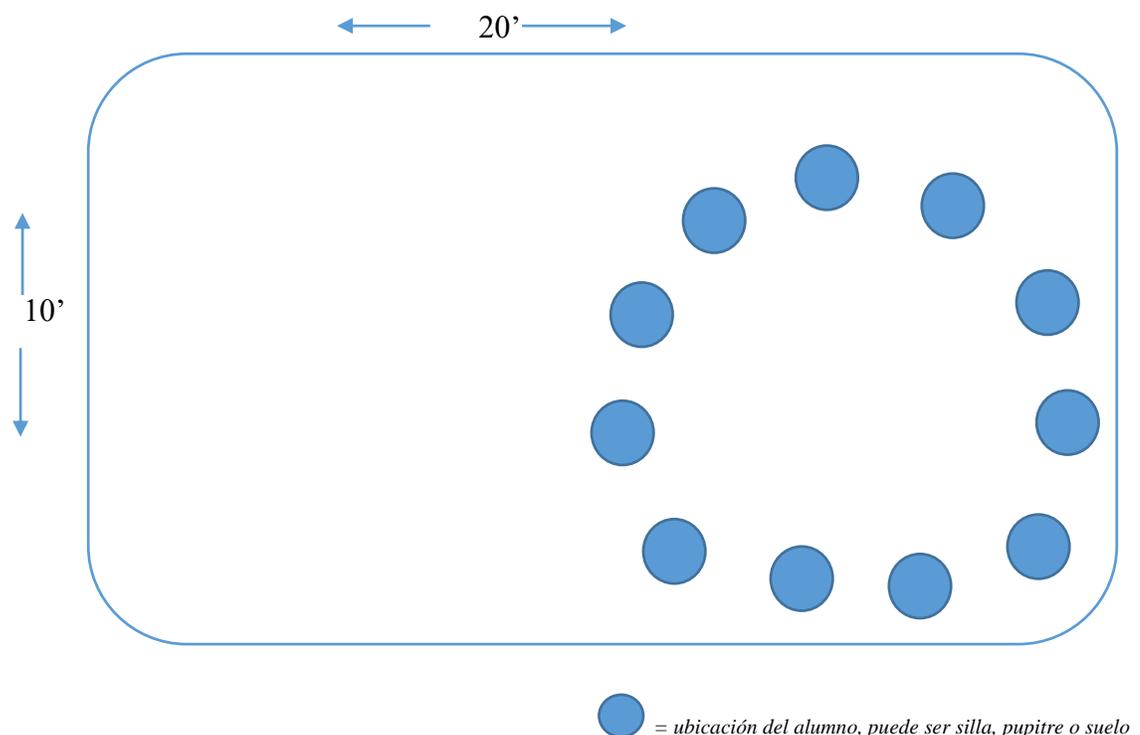
Ambiente

Cerezo (2008) denomina ambiente al entorno de aprendizaje creativo, donde se da un espacio y un tiempo concreto. Durante la situación de aprendizaje cada individuo interactúa con sus pares, materiales y con el ambiente, en busca de soluciones posibles y fijan soluciones exitosas. El ambiente se beneficia de un lugar en específico, por esta razón se recomienda un espacio cerrado.

Lugar de ejecución

El escenario de ejecución del manual es el contexto escolar, aunque no descarta que se puedan realizar en organizaciones, iglesias, o instituciones, ya que puede ser adaptado a cualquier entorno que cuente con los elementos básicos. Estos son; los participantes, un profesional de ayuda, un espacio para las actividades, el tiempo y el conocimiento para la implementación. Es importante contar con un espacio cómodo, tipo salón que provea espacio para el movimiento corporal de los alumnos, ventilado y con buena iluminación. Se recomienda que tenga un equipo de emergencia en caso de ser necesario, como explicamos más adelante. Espacio sugerido:

Figura 2: Diagrama del espacio sugerido.



Tiempo de duración

Se recomienda para las sesiones psicoeducativas una duración de cincuenta a sesenta minutos. Una vez comenzada la primera sesión, deberán seguirse sin interrumpir

cada semana. Cada sesión tendrá un periodo de entre cincuenta a sesenta minutos, como se ilustra más adelante.

Consideraciones éticas

De acuerdo con la ASGW (Thomas & Pender, 2007) y a la ley Ley de Salud Mental de Puerto Rico (2008) los profesionales de la salud licenciados son los responsables de implementar este tipo de guías. En el caso de los profesionales deberán de asegurarse que antes de que los alumnos a participar tengan la hoja de consentimiento de los padres autorizando, y que los participantes autoricen en la hoja de asentimiento. Además, el profesional discutirá las pólizas de confidencialidad en la primera sesión y los beneficios y riesgos al participar. Ante los riesgos que puedan surgir, típicos de estas edades, se sugiere tener un equipo de primeros auxilios y la hoja de perfil completada para la primera sesión.

Fase de evaluación y autoevaluación

El manual proveerá una hoja de evaluación al finalizar los talleres. Las hojas de evaluación se proponen guiar al profesional que lo implemente para ver los objetivos logrados. Al finalizar los talleres los alumnos podrán evaluar la totalidad de las sesiones. Además, el consejero podrá autoevaluarse y ver qué aspectos mejorar en sesiones posteriores.

Concepción de la Guía

La Guía: Los juegos teatrales en la consejería grupal: Un Encuentro con la autoeficacia., permitirá emprender un viaje entre juegos, aprendizaje y la inocencia de los niños. Le presentaremos la autoeficacia, lo qué es, cómo se desarrolla y cómo se aplica en a la vida y para qué sirve. Esta guía tiene el propósito de servir a los niños en la promoción

de la autoeficacia. La guía no es una camisa de fuerza, sino al contrario, sugiere juegos, técnicas teatrales y ejercicios de contenido para que un profesional de ayuda licenciado pueda promover la autoeficacia de forma interactiva. El profesional puede adaptarlo siempre y cuando cumpla con el objetivo de la sesión. Entre los Profesionales de la salud licenciados en Puerto Rico que pueden implementar esta guía son: Consejeros Profesionales, Psicólogos, Trabajadores Sociales y Consejeros en Rehabilitación. Se ha diseñado una secuencia de juegos siguiendo las recomendaciones de la Association Specialist for Group Work, (2008) e implementando las técnicas teatrales para promover un ambiente sano, de colectivización, sensibilización, de confianza y motivación para la promoción de la autoeficacia. ¡Yo quiero, yo lo imagino, yo lo intento, y yo puedo!

Tabla de contenido de la Guía

Introducción

Aspectos Generales

Aspectos a Considerar

Conceptos

Bosquejo de las sesiones

Semana 1: Subiendo telón

Semana 2: ¡A que no!

Semana 3: Actuemos

Semana 4: Imaginemos

Semana 5: Emociones

Semana 6: Bajando el Telón

Implicaciones y Conclusiones

Bibliografía

Apéndices

1. Perfil del participante
2. Asentimiento informado
3. Pre-Acuerdos
4. Sesión 3
5. Evaluación de sesión
6. Evaluación final
7. Esta semana identifica...
8. Situaciones para improvisaciones
9. Preguntas guías de escenas
10. Hoja de experiencias
11. Sesión 4
12. Teatro imagen / Actúa la frase
13. Ilustración
14. Auto-Evaluación sesión
15. Auto-Evaluación General

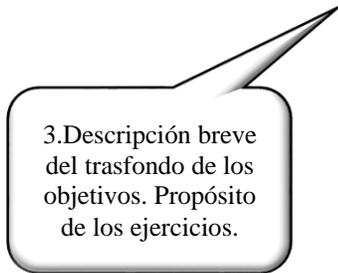
Sesión	Objetivos	Subtemas	Materiales	Juegos Teatrales	Evaluación / Tareas
S1: Sube el Telón	1. El participante conocerá lo que es autoeficacia, que influye en esta y como lo aplicamos a la vida.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a las sesiones Vincularse con la experiencia teatral 	<p>Apéndice: 1, 2, 3, 5</p> <p>Cartulina, marcador</p> <p>Cajón con utilería, vestuarios, etc.</p>	<p>1. Dibuja tu nombre</p> <p>2. Firma aquí</p> <p>2.b Yo Puedo...</p> <p>3. Respiración en 4 tiempos</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Establecer 2 cosas que le gustaría aprender. Apéndice 7</p>
S2: ¡A que no!	<p>1. El participante identificará lo que es persuasión, y como está influye en sus decisiones.</p> <p>2. Reconocer como influye lo que creo de mí sobre mis decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Procesos selectivos Persuasión Disuasión 	<p>Apéndice: 4</p> <p>Tabla 3/4 (5 e/u)</p>	<p>1. Pasa la corriente</p> <p>2. Rompiendo barreras</p> <p>2b. Pasa lo positivo</p> <p>3. Respiración al horizonte</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Identificar persuasión y disuasiones Apéndice 7</p>
S3: ¡Actuemos!	<p>1. Estimular nuevas experiencias</p> <p>2. Relacionar sus experiencias con sus procesos selectivos, decisiones.</p>	<p>Desarrollar fortalezas</p> <p>Discriminar entre las experiencias y emociones</p>	<p>Apéndice 8, 9, 10</p>	<p>1. Mutación</p> <p>2. Actuación</p> <p>3. Respiración Ja, ja, ja</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Intentar una actividad nueva- Apéndice 7</p>
S4: ¡Imaginemos!	<p>1. Desarrollar la capacidad cognitiva de imaginar.</p> <p>2. Imaginar actividades que generen satisfacción.</p>	<p>Visualizar futuro</p> <p>Persuasión positiva.</p> <p>Conzetar</p>	<p>Apéndice 11</p>	<p>1. ¿Quién es el líder?</p> <p>2. El viaje,</p> <p>2b. Viaje al futuro</p> <p>3. Respiración 4 Tiempos</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Apéndice 11: Mi futuro imaginario</p>
S5: Emociones Psicológicas	<p>1. Reconocer las emociones básicas y su relación con las decisiones.</p> <p>2. Distinguir entre pensar, sentir y actuar</p>	<p>No tomar decisiones emocionalmente.</p>	<p>Apéndice 12, 13</p> <p>Rueda de Emociones</p> <p>Cartulina de colores, Franjas</p> <p>Triángulo de Situaciones</p>	<p>1. Teatro imagen</p> <p>2. Lectura la frase</p> <p>3. Respiración Ja, jaj, ja</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Identificar un súper poder (Apéndice 7)</p>
S6: Bajando el Telón	<p>1. El alumno recapitulará los temas anteriores.</p> <p>2. Cierre y evaluación del taller.</p>	<p>Motivarlos a crecer en ellos. Aplicación de la autoeficacia.</p> <p>Evaluar metas, sesión y talleres.</p>	<p>Cuento</p> <p>Apéndice 7</p>	<p>1. Persona a persona</p> <p>2. Lectura Dramatizada</p> <p>3. Respiración al horizonte</p>	<p>1. Apéndice 5, 6,</p> <p>2. Apéndice 14, 15</p> <p>3. Completar Apéndice 7</p>

Ilustración de una sesión de la Guía

En la primera página siempre encontrarás...



Descripción:

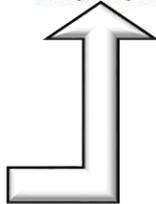


	<p>Bandura (1997) establece que las experiencias forman parte del desarrollo de la autoeficacia. Las experiencias que decidimos afrontar y las que tenemos. Es evidente que las oportunidades de personas adineradas no son las mismas que de una persona de escasos recursos. El teatro y la actuación permiten que el niño entre a un mundo donde puede ser cualquier persona, objeto o animal. Además de experimentar nuevos roles, también desarrollan la creatividad concepto importante para adaptarse a la sociedad y afrontar cambios, se sensibilizan y entienden como somos seres sociales que día a día intercambiamos emociones y nos nutrimos uno de los otros, lo que Bandura reconoce en su teoría social, como seres sociales. El teatro permite que el alumno se auto descubra mientras intenta descubrir a otros. El ejercicio inicial se conoce como Caminar por el espacio, este ejercicio se puede emplear para trabajar varios conceptos, entre ellos; creatividad, movimiento corporal, y también como ejercicio básico de la actuación. Ayuda a comprender que en el teatro no solo se interpretan personas, si no también, objetos inanimados, podemos ser todo lo que podamos imaginar. El ejercicio de calentamiento servirá de anticipo para que el facilitador lleve ese mensaje de podemos ser lo que queramos, siempre y cuando lo intentemos.</p> <p>* En la actividad de desarrollo, dramatizarán escenas; una de logro y otras de fracaso. Luego de finalizada los observadores y jugadores contestarán unas preguntas abiertas. Luego relacionarán las escenas dramatizadas con su diario vivir. Se abordará que opciones tienen ante las experiencias expuestas. Para cerrar, anotarán dos actividades difíciles de hacer y tres en las que son buenos o realizan con satisfacción. Es importante que el facilitador sugiera actividades desde las más simples hasta las más complejas según su edad, por ejemplo: "bañarse, amarrar sus zapatos, tirar una bola, debe de sugerir actividades que involucren las diferentes inteligencias". Abordar que cada uno tiene diferentes capacidades y talentos.</p>
<p>Objetivos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular nuevas experiencias 2. Relacionar sus experiencias con sus procesos selectivos, decisiones.
<p>Materiales:</p>	<p>Apéndice 5, 8, 9, 10, 14 Papel y lápiz</p>

4.

Objetivos:

Materiales:



5.

En la segunda página siempre encontrarás las ilustraciones que acompañan a la siguiente página.

Recuadro que ilustra el número de la sesión

§ 3

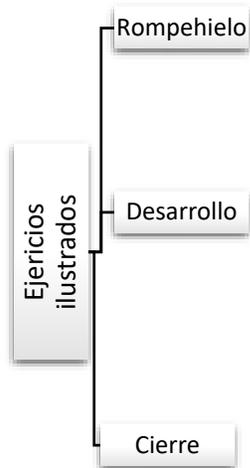
1. Rompe Hielo:
Caminar por el espacio

Ilustración

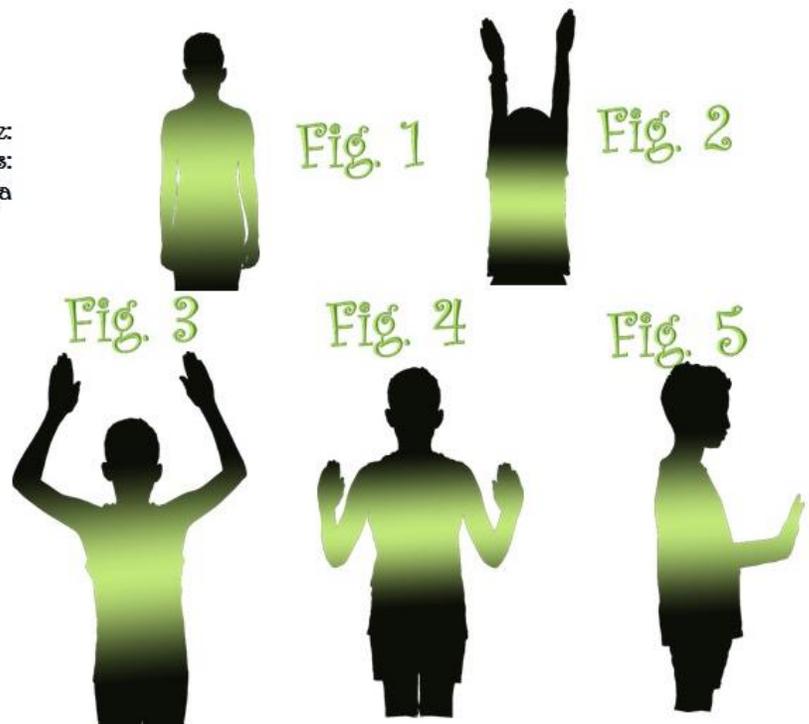


2. Desarrollo:
¡Actuemos!

Escenas



3. Cierre:
Respiraciones:
Ja, ja, ja



La tercera página tiene la explicación de cada ejercicio; inicio que siempre es una técnica teatral de rompe hielo, el de desarrollo y el de cierre, que siempre es un ejercicio de respiración. La organización permite estructura dentro del proceso creativo.

Recuadro que ilustra el número de la sesión



Tema que ilustra la página

Actividades

EXPLICACIÓN

1. Inicio:
Caminar por el espacio



2. Desarrollo:
¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡



3. Cierre:
Respiración:
Ja, ja, ja

Cada facilitador puede construir sus nuevas imágenes, y sus propias provocaciones. La técnica teatral consiste en que todos se ubican en el espacio, y se comienza caminando por él. Primero el facilitador, sugiere verbos, sustantivos, emociones, animales, hasta puede sugerir objetos hasta que tengan un sonido y movimiento. Ejemplo (lo ideal es que aborde más) "Caminamos por el espacio sin perseguir a nadie, solo llenamos el espacio vacío, mi voz es una guía, no contestan solo realizan, vamos caminando, busquemos un objeto perdido, que necesito..., encuentro mi hermoso reloj que es un recuerdo que me regaló alguien muy especial, me siento tan feliz, camino feliz, que pareceo una mariposa, soy una feliz mariposa voladora, vuelo y vuelo con mis flexibles alas, me llevan por diferentes lugares y me transformo en una águila grande con fuertes alas, y vuelo muy alto hasta que se posa en una gran montaña sobre un árbol, y me convierto en el árbol, soy un gran árbol que da sombra...nos congelamos". ¿Hora hacemos un círculo, cómo se sintieron, cómo les fue, qué fue lo más difícil, ¿lo intentamos nuevamente? Según el tiempo pudieran repetirlo, es importante que el facilitador lo ensaye antes en voz alta. Se puede convertir en diferentes objetos, animales o naturaleza, y recordarles sus cualidades.

El facilitador motivará a que todos los niños participen en por lo menos una de las escenas a improvisar. (¡¡péndice 5) En la improvisación se le dará la situación, los hechos, el personaje y hasta el lugar y ellos resolverán el final y crearán los parlamentos para dramatizar la escena. Primero se les explica lo que es improvisar y como lo van a realizar, se les da ejemplos luego se escogen los jugadores y se les da la escena. Una vez organizados los grupos, presentan, pueden emplear utilería o vestuarios que puede tener de antemano. Se procederá a las preguntas abiertas. (¡¡péndice 9). Mediante las preguntas guía el facilitador debe provocar la discusión y el análisis y promover el intentar nuevas experiencias. Como cierre el alumno se le incita a intentar una actividad nueva. Completar ¡¡péndice 7.

Para finalizar esta sesión se finalizará con respiración "ja, ja, ja". Esta respiración consiste en inhalar profundo en 4 tiempos: Se comienza en posición neutra, (Fig.1) inhalamos profundo en 4 tiempos, 1, 2, 3, 4, al inhalar subimos las manos sobre la cabeza (Fig. 2) y exhalamos y botamos el aire (Fig. 3) poco a poco, (Fig. 4) con cada ja, ja, ja, (Fig.5) (tres) y volvemos. Repetir 4 veces. Evaluación, ¡¡péndice 5.

JUEGOS TEATRALES EN LA CONSEJERÍA GRUPAL: UN ENCUENTRO CON LA AUTOEFICACIA

Sonoli Arleen Díaz Crespo

Copyright 2020

“La forma en que los niños abordan el futuro puede cambiarlo”

Bandura, (1997)

*Juegos Teatrales en la
Consejería Grupal: Un
Encuentro con la
Autoeficacia*

Sonoli A. Díaz Crespo

Programa de Orientación y Consejería Escolar
Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedra

Contenido

Introducción Aspectos

Generales

Aspectos a Considerar

Conceptos

Bosquejo de las sesiones

Semana 1: Subiendo telón

Semana 2: ¡A que no!

Semana 3: ¡Actuemos

Semana 4: Imaginemos

Semana 5: Emociones Semana

6: Bajando el Telón

Implicaciones y Conclusiones

Bibliografía

Apéndices

1. Perfil del participante
2. Asentimiento informado
3. Pre-Recuerdos
4. Sesión 3
5. Evaluación de sesión
6. Evaluación final
7. Esta semana identifica...
8. Situaciones para improvisaciones
9. Preguntas guías de escenas
10. Hoja de experiencias
11. Sesión 4
12. Teatro imagen / ¡Actúa la frase
13. Ilustración
14. Auto-Evaluación sesión
15. Auto-Evaluación General



Introducción

Bienvenidos a la Guía: **Un Encuentro con la Autoeficacia.**

Emprendremos un viaje entre juegos y aprendizaje y la inocencia de los niños. Le presentaremos la autoeficacia, lo qué es, cómo se

desarrolla y cómo se aplica en nuestra vida y para qué nos sirve.

Esta guía tiene el propósito de servir a los niños en la promoción de la autoeficacia entre las edades de 9 a 11 años. La guía no es una

camisa de fuerza, sino al contrario, sugiere juegos, técnicas teatrales y ejercicios de contenido para que un profesional de aguda licencia pueda

promover la autoeficacia de forma interactiva y dúctil. El profesional puede

adaptarlo siempre y cuando cumpla con el objetivo de la sesión. Entre los Profesionales de la salud licenciados en Puerto Rico que pueden

implementar esta guía están: Consejeros Profesionales, Psicólogos, Trabajadores Sociales y Consejeros en Rehabilitación.

Se ha diseñado una secuencia de juegos siguiendo las recomendaciones de

la Association Specialist for Work, (2008) e implementando las técnicas teatrales para promover un ambiente sano, de colectivización,

sensibilización, de confianza y motivación para la promoción del yo

puedo, de la resiliencia y el desarrollo de la autoeficacia. Las sesiones cuentan con un esquema específico; comenzarán siempre con un ejercicio

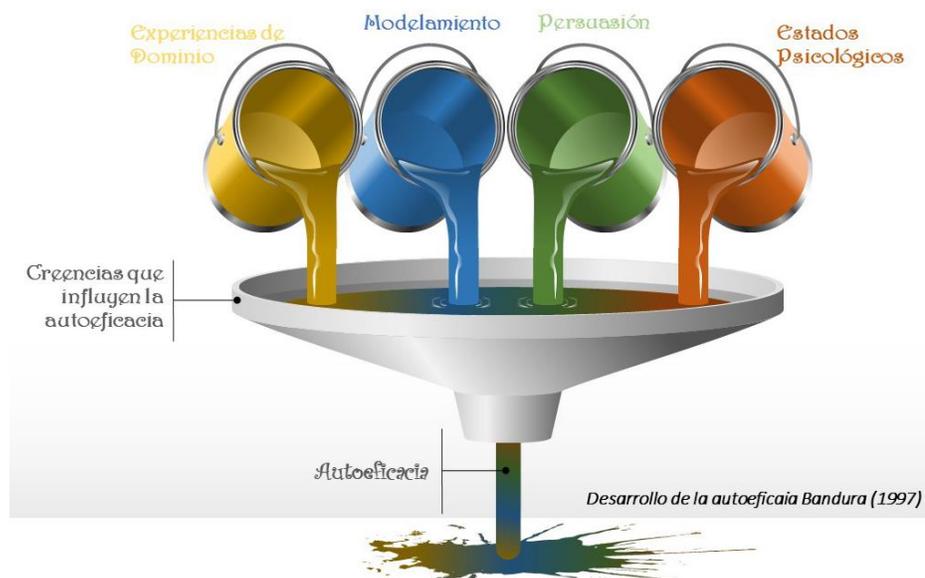
“rompe hielo”, en este caso, se han alineado seis técnicas teatrales acorde con el tema de contenido, de esta forma ambientar y preparar al participante

para el próximo tema. Le sigue un ejercicio de contenido, con el fin de buscar que el alumno desarrolle, comprenda, identifique y se relacione con el tema central de la autoeficacia. Se finalizará con un ejercicio de respiración para el cierre que ayudan a canalizar los pensamientos y emociones, además que permite concluir en un ambiente tranquilo. La organización de las actividades permite que los participantes tengan una transición en las emociones, desde la motivación con el ejercicio rompe hielo, a la transición de un ambiente relajado y de paz con los ejercicios de respiración.

La autoeficacia, el teatro y la consejería...

La **autoeficacia** Bandura (1997) la define como los juicios que hacemos sobre nuestras capacidades. La autoeficacia no es sinónimo de autoestima, aunque en ocasiones se estrechan la mano. La autoestima es el auto valor que te asignas, es la estima que te tienes a ti mismo, mientras que la autoeficacia son tus creencias sobre tus capacidades, sobre lo que puedes lograr en dicha actividad y cuan capacitado te sientes para intentarlo. Es necesario señalar las diferencias, ya que, si bien es cierto que lograr una tarja puede generar un sentido de logro, igualmente dependiendo del significado

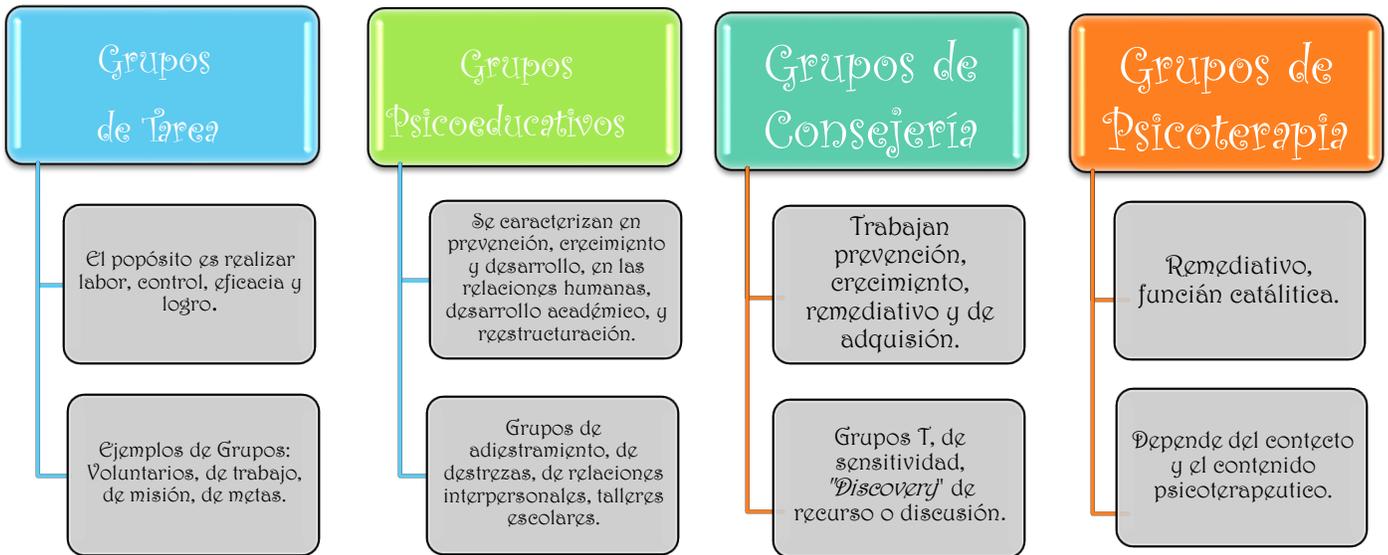
asignado pudiera influir en la estima. Por otro lado, no lograr cierta tarja no necesariamente va a implicar autodesprecio y menosprecio a mi propia persona, ya que todo depende del valor asignado a la tarja. Las creencias que tenemos sobre nuestras capacidades influyen en la toma de decisiones diariamente, desde decidir si participo de un juego, hasta que carrera quiero estudiar, o cuán capaz me siento académicamente. Partimos de que somos seres sociales y que la relación con nuestro entorno es recíproca. El ambiente es nuestro escenario donde se sitúan nuestras actuaciones. Se ilustran las creencias que Bandura (1997) identifica que influyen en la autoeficacia.



La Profesora Carola García (2020) aborda el **teatro** como un encuentro, una experiencia entre seres humanos, que involucra unos jugadores en un espacio dispuestos a crear. Para que haya teatro no es necesario que haya un texto, ni un personaje principal. La Profa. García (2020) nos recuerda que la teatralidad es todo lo que no está en el texto. Son todos los recursos que usamos para expresarlo; la iluminación, los gestos, la utilería, todo lo que no está detallado. Todos los recursos que se usan para darle vida. El teatro nos invita a explorar con la voz, con el cuerpo por el espacio. Es permitirse buscar en el cajón de los recuerdos, tesoros que ayudan a re-crear una realidad vivida o inventar realidades alternativas.

La **consejería grupal** en el escenario escolar es una alternativa real y eficiente para los consejeros. El Modelo de la American School Counseling Association, (2014) (ASCA) reconoce la consejería grupal como una modalidad vital para la efectividad de un programa de consejería escolar comprensivo. Recomienda su uso para ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas que faciliten su éxito y aprovechamiento académico en la escuela.

Las actividades grupales se subdividen en cuatro categorías o modelos: 1. Grupos de tarea (eficiencia), 2. Grupos psicoeducativos, 3. Grupos de consejería, y 4. Grupos terapéuticos. Estos grupos se deben visualizar en un espacio de tiempo continuo, donde cada grupo va de menor a mayor preparación y experiencia. Se distinguen por su meta primordial, las horas de contacto y por el nivel de preparación del profesional. Thomas & Pender, (2007) muestran los tipos de grupos, sus propósitos, características y ejemplos.



El facilitador

Deberá relacionarse con el vocabulario que estará empleando, y que prontamente los niños también aprenderán. Antes de las sesiones deberá de prepararse para el tema de la sesión. Se recomienda ensayar antes en voz alta las instrucciones, los diálogos o las técnicas teatrales.

En las primeras sesiones deberá establecer que en los juérgos su voz será como una voz interna. Servirá de guía para hacer los juérgos teatrales, que muchas veces él dirá cosas que no tendrán que contestar, pero si deberán realizar.

Al finalizar cada sesión es pertinente tomar un tiempo para la autoevaluación, se podrá guiar por el Apéndice 14 y por las evaluaciones de los participantes.

Adaptaciones

Se han tomado en consideración a los niños con diversidad funcional, y del programa de educación especial para que puedan disfrutar de los juérgos y las técnicas teatrales. En su gran mayoría las actividades se pueden adaptar según las necesidades. Siempre y cuando el objetivo se cumpla y no se pierda la esencia de la actividad. Algunas sugerencias se realizaron tomando en cuenta la mayoría de la población con necesidades que se recibe en el DE.

El tiempo

Los talleres psicoeducativos con actividades teatrales tendrán una duración de 50 a 60 minutos por sesión. Una vez comenzada la primera sesión deberán seguirse sin interrumpir cada semana. Si se contara con más tiempo las actividades se pueden adaptar y abundar más en la participación individual de los niños. Sin embargo, contar con menos tiempo representaría una gran dificultad, pues la limitación de tiempo no permitiría el desarrollo de las actividades lúdicas y de aprendizaje.

La edad

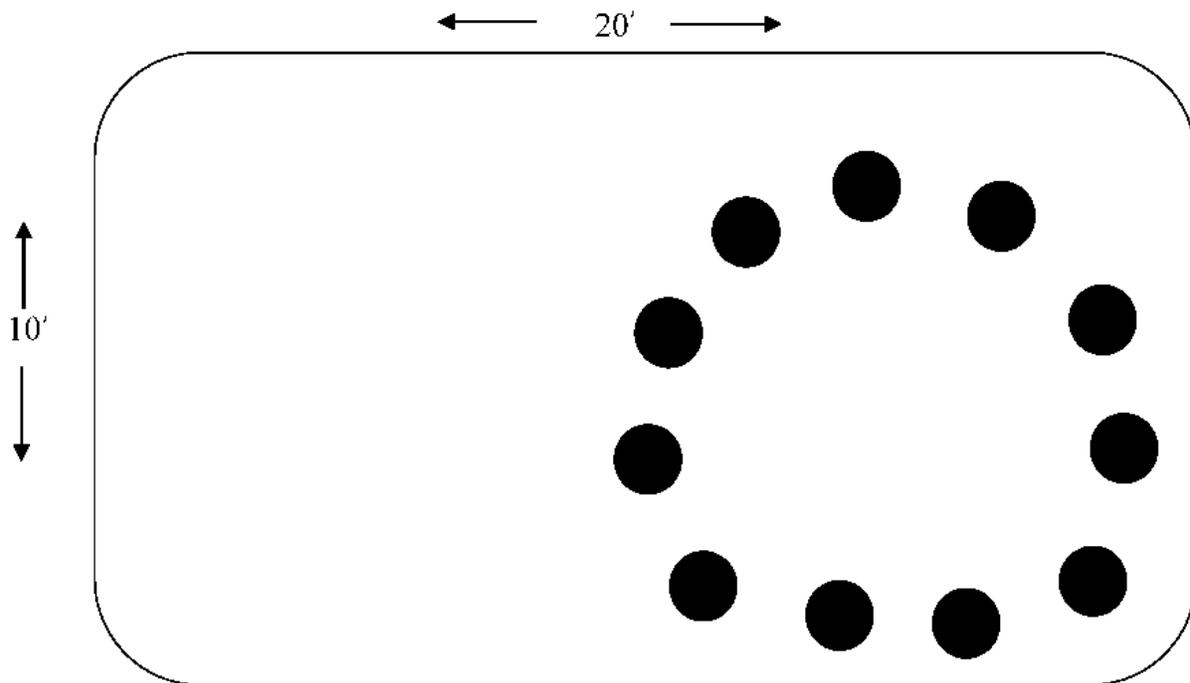
Las edades para los que se ha diseñado esta guía, son para niños entre las edades de 9 a 11 años, sin embargo se pueden ajustar para otros niveles y otros grados. Entre más capacidades cognitivas mayor capacidad para entender las sesiones y más se puede abarcar sobre el tema.

El escenario escolar

Es el contexto en el que se espera que se pueda desarrollar este manual. Es donde los alumnos comparten la mayoría del tiempo y donde mayormente se ven influenciados por sus pares y por las actividades del diario vivir.

El espacio

Es importante contar con un espacio cómodo de unos 20 pies por 10 pies, tipo salón que provea espacio para el movimiento corporal de los alumnos, ventilado, y con buena iluminación. Se sugiere un "kit" de emergencia en caso de ser necesario.



En cada sesión, encontrará tres páginas, la primera va dedicada a explicar los propósitos del ejercicio y el propósito de la sesión, en la segunda página tiene las ilustraciones de los juegos teatrales, en la tercera página se encuentran las explicaciones de las técnicas a emplear. Una nota al calor es que el Apéndice 7, tiene las tarjetas sugeridas por semana. El facilitador, puede entregar una tabla vacía que van completando según avanza los talleres. También, puede optar por darle las preguntas impresas y verbalizadas al final y que tomen una libreta de notas para ir contestando semanalmente. El propósito de asignar tarjetas es mantener al estudiante conectado con lo que ocurre semanalmente y sea el protagonista de su aprendizaje.

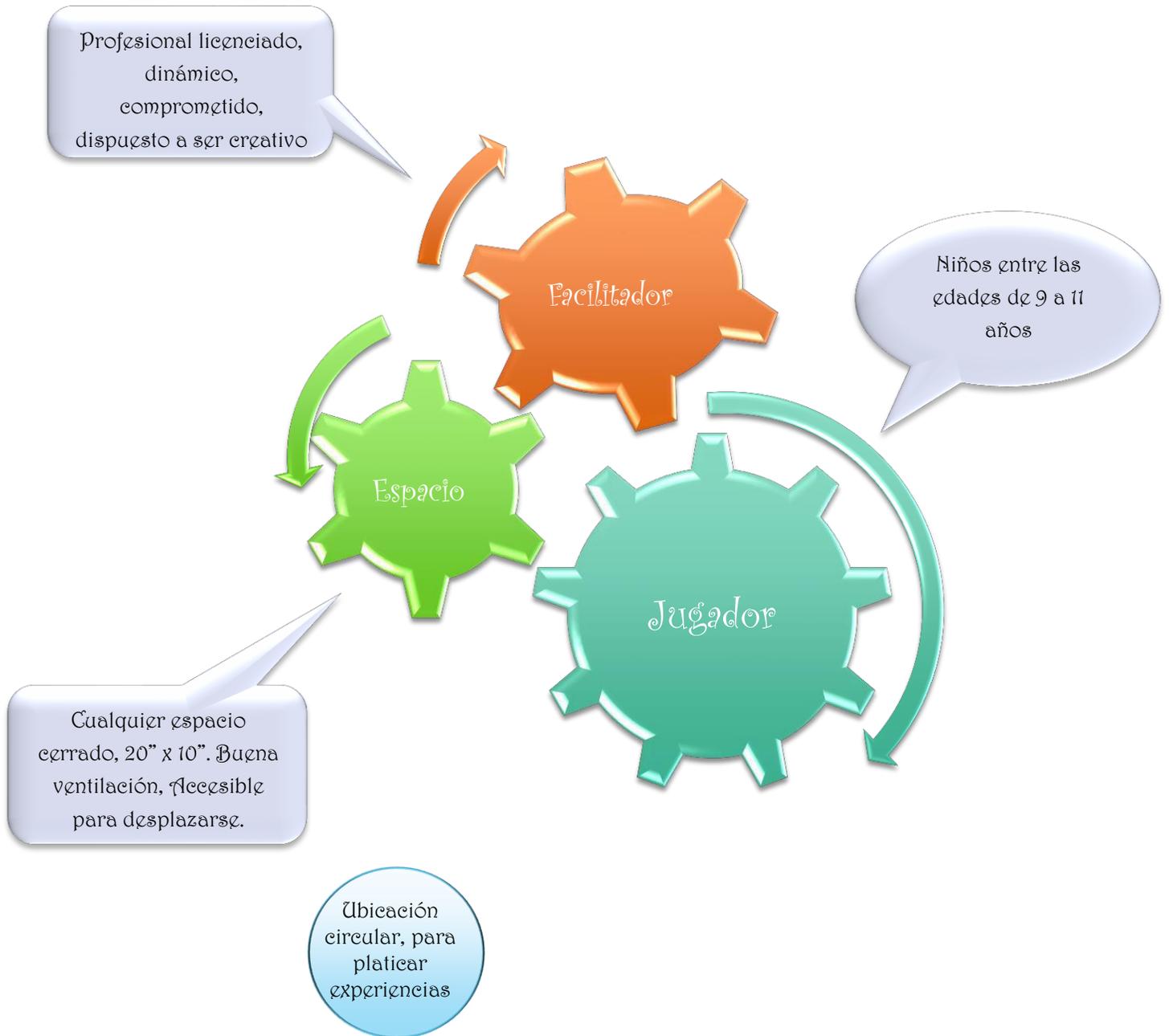
Fase de evaluación y autoevaluación

El manual proveerá una hoja de evaluación al finalizar los talleres. Las hojas de evaluación se proponen guiar al profesional que lo implemente para ver los objetivos logrados. Al finalizar los talleres los alumnos podrán evaluar sumariamente la totalidad de las sesiones. Además, el consejero podrá autoevaluarse para sesiones posteriores.

Aspectos Generales en el Teatro



Aspectos a considerar...



Conceptos

1. **Juego Teatral** – son los ejercicios con técnicas teatrales que se usarán en las sesiones de consejería grupal. La mayoría involucran emplear el cuerpo y la voz para imitar, recrear algún momento, dramatizar una escena o acción dada.
2. **Jugador** – son los participantes, en este caso los niños que son los protagonistas de los juegos que se realizarán.
3. **Facilitador** – se le conocerá así al profesional de salud licenciado que guíe a los niños en las sesiones psicoeducativas. Profesional licenciado que será responsable de aplicar los conocimientos a beneficio de los niños.
4. **Ejercicios Rompe hielo** – son técnicas teatrales seleccionadas para comenzar las sesiones. Cada sesión cuenta con un ejercicio de este tipo. El propósito es preparar el ambiente, sirven para generar confianza entre los participantes, para la integración, motivarlos y acondiciona el desarrollo del tema principal.
5. **Ejercicios de Respiración** – El facilitador dirigirá a los jugadores para que inhalen siempre en cuatro tiempos y exhalan en cuatro tiempo. El propósito es que puedan llevar el aire al diafragma. El diafragma tiene forma de sombrilla, y se encuentra situado entre la caja torácica y el abdomen. Su función es dejar pasar el aire y se contrae y se expande. Gracias a él podemos cargar objetos pesados, evacuar, orinar y hasta vomitar, Los ejercicios de respiración serán usados siempre a finales de las sesiones. Estos sirven para liberar tensiones y relajan a los alumnos, da sensación de tranquilidad. Lo que permitirá que los niños terminen descansados luego de las sesiones. Pueden ser empleados para



comenzar las sesiones como para finalizar. Hay variaciones alternas pero el objetivo principal es respirar y relajarse.

6. **Figura** – posición que debe asumir el jugador para comenzar o al realizar el juego teatral. Aparecerá numerada en la ilustración y en el área de actividades.
7. **Escena** – es cuando hay un jugador, un observador y en un espacio donde se realiza la acción dramática sugerida.
8. **Posición neutra** – es quedarse totalmente quietos sin ninguna emoción, se usa mayormente para comenzar un juego o para finalizar.
9. **Espacio** – término que empleará el facilitador para referirse al salón y en donde se llevará a cabo la ejecución de este taller.
10. **Desplazar** – caminar por el espacio al parecer en diferentes direcciones.
11. **Proponer** – sugerir y/o comenzar a ejecutar una acción o movimiento.

Sesión	Objetivos	Subtemas	Materiales	Juegos Teatrales	Evaluación / Tareas
S1: Sube el Telón	1. El participante conocerá lo que es autoeficacia, que influye en esta y como lo aplicamos a la vida.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a las sesiones Vincularse con la experiencia teatral 	<p>Apéndice: 1, 2, 3, 5</p> <p>Cartulina, marcador</p> <p>Cajón con utilería, vestuarios, etc.</p>	<p>1. Dibuja tu nombre</p> <p>2. Firma aquí</p> <p>2.b Yo Puedo...</p> <p>3. Respiración en 4 tiempos</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Establecer 2 cosas que le gustaría aprender. Apéndice 7</p>
S2: ¡A que no!	<p>1. El participante identificará lo que es persuasión, y como está influye en sus decisiones.</p> <p>2. Reconocer como influye lo que creo de mí sobre mis decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Procesos selectivos Persuasión Disuasión 	<p>Apéndice: 4</p> <p>Tabla 3/4 (5 e/u)</p>	<p>1. Pasa la corriente</p> <p>2. Rompiendo barreras</p> <p>2b. Pasa lo positivo</p> <p>3. Respiración al horizonte</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Identificar persuasión y disuasiones Apéndice 7</p>
S3: ¡Actuemos!	<p>1. Estimular nuevas experiencias</p> <p>2. Relacionar sus experiencias con sus procesos selectivos, decisiones.</p>	<p>Desarrollar fortalezas</p> <p>Discriminar entre las experiencias y mociones</p>	<p>Apéndice 8, 9, 10</p>	<p>1. Mutación</p> <p>2. Actuación</p> <p>3. Respiración Ja, ja, ja</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Intentar una actividad nueva- Apéndice 7</p>
S4: ¡Imaginemos!	<p>1. Desarrollar la capacidad cognitiva de imaginar.</p> <p>2. Imaginar actividades que generen satisfacción.</p>	<p>Visualizar futuro</p> <p>Persuasión positiva.</p> <p>Conzetar</p>	<p>Apéndice 11</p>	<p>1. ¿Quién es el líder?</p> <p>2. El viaje,</p> <p>2b. Viaje al futuro</p> <p>3. Respiración 4 Tiempos</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Apéndice 11: Mi futuro imaginario</p>
S5: Emociones Psicológic	<p>1. Reconocer las emociones básicas y sur relación con las decisiones.</p> <p>2. Distinguir entre pensar, sentir y actuar</p>	<p>No tomar decisiones emocionalmente.</p>	<p>Apéndice 12, 13</p> <p>Rueda de Emociones</p> <p>Cartulina de colores, Franjas</p> <p>Triángulo de Situaciones</p>	<p>1. Teatro imagen</p> <p>2. Lectura la frase</p> <p>3. Respiración Ja, jaj, ja</p>	<p>1. Apéndice 5, 14</p> <p>2. Identificar un súper poder (Apéndice 7)</p>
S6: Bajando el Telón	<p>1. El alumno recapitulará los temas anteriores.</p> <p>2. Cierre y evaluación del taller.</p>	<p>Motivarlos a crecer en ellos. Aplicación de la autoeficacia.</p> <p>Evaluar metas, sesión y talleres.</p>	<p>Cuento</p> <p>Apéndice 7</p>	<p>1. Persona a persona</p> <p>2. Lectura Dramatizada</p> <p>3. Respiración al horizonte</p>	<p>1. Apéndice 5, 6,</p> <p>2. Apéndice 14, 15</p> <p>3. Completar Apéndice 7</p>



Sube el Telón

Descripción:

Es la primera ocasión que el facilitador reúne a sus participantes. Debe tener completado el Apéndice 1, y deberá validar la información. Es de suma importancia establecer la relación de empatía, el ambiente de juego teatral. Comenzará explicando brevemente lo que son los juegos teatrales, y lo que involucran, mientras los prepara para su primer ejercicio rompe hielo. Luego establecerán las reglas del juego, podrán añadir o editarlas y se comprometerán al firmarlas en una cartulina. Se sugiere colocar una copia del Apéndice 1. Acuerdos en la cartulina y que todos lo inicien. Se beneficien los conceptos de trabajar en colectivo y el compromiso. Tendrán su primer encuentro con la autoeficacia. La autoeficacia se define como las creencias que se tiene sobre sus propias capacidades. Algunos cosas que hacemos, pensamos y sentimos influyen en la autoeficacia. También influyen las experiencias, los modelos que escogemos seguir, nuestros estados emocionales, y la opinión de los que nos rodean. En las próximas secciones se trabajaran con estos temas. La autoeficacia se usa en diferentes actividades diarias, por ejemplo al momento de decidir si se experimentan nuevas actividades. Para finalizar, explicará el propósito de las actividades, que siempre se realizará un ejercicio de respiración y que deberán completar una evaluación.

Inicio: Actividad rompe hielo mientras explica sus propósitos y las técnicas teatrales que usarán y lo que involucran. Realizar Dibujo tu nombre ,

Desarrollo: Ejemplos de las reglas para lograr un ambiente sano en los juegos teatrales. Explicar autoeficacia y objetivos del taller. Anotar 2 tarjetas que te gustaría aprender.

Cierre: Ejercicio de respiración en 4 tiempos y Hoja de Evaluación.

Objetivos:

Materiales:

Durante esta sesión se espera que el alumno:

- Establecer y firmar acuerdos de sana convivencia.
- Vincularse con la experiencia del juego teatral, conocer su estructura y vocabulario.
- Conocer lo que es autoeficacia y como lo aplicamos a la vida.

Apéndice 1, 2, 3, 5

Cartulina grande, marcador

Cajón con sombreros, utilería, vestuarios.



Austración

1. Rompe Hielo:
Dibuja tu nombre



2. Actividad
¡Bienvenida!

Autoeficacia
Yo creo que soy capaz de...
Yo Puedo...

3. Respiraciones:
4 Tiempos

Fig. 1 y 3

Fig. 2



“Fig. 1, Sentados, y el cuerpo estira como si jalarán de un cable.
Fig. 2, Sueltan en aire Fig. 3 y repiten”



Actividades

1. Inicio:
Dibuja tu nombre

Presentarse, y explicar que siempre comenzarán con un ejercicio **ROMPE HIELO**, en estos juegos lo más importante es participar, estar atento a mi voz y poco a poco ir aprendiendo. La técnica se llama “Dibuja tu nombre” de Carola García, mientras caminas vas a usar las partes del cuerpo para escribir tu nombre, sin utilizar las manos. El facilitador dirigirá al jugador; sugiriéndole las partes a explorar: ejemplo: “lo intento con mis codos, con mis rodillas, con los pies, con la cabeza, con la nariz y así sucesivamente. Dependiendo de la evolución del grupo y de su interacción es la necesidad del facilitador para sugerir. Al finalizar la actividad, se ubicarán de forma circular y cada uno dirá su nombre y lo que escribió en el espacio. Usando sus dedos.

2. Desarrollo:
¡Bienvenida!

Colocará el Apéndice 1- Reglas de juego en una cartulina, hará lectura y discusión de los acuerdos y los alumnos firmarán su nombre en forma de compromiso. Esta acción es importante para la sana convivencia y para el desarrollo de compromiso. El facilitador aprovechará para discutir las próximas sesiones y la dinámica de los juegos teatrales. Introducirá a los niños en el tema de la autoeficacia, con un juego de completar la frase ¡Yo puedo...!: buscando en el cajón y usando la utilería representaran algún personaje, deporte, una profesión, según su creatividad. Asumirán una voz, y por ejemplo: “Yo conquistaré todos los mares, encontraré los tesoros!... La idea es que puedan intentar todo lo que desean ser. Luego se tendrá una discusión grupal.

3. Cierre:
Respiraciones:
4 Tiempos

Para finalizar siempre se realizará un ejercicio de respiración. Se le enseñará a respirar en cuatro tiempos. Inhalación en cuatro tiempos, 1, 2, 3, y 4 “llevar el diafragma”, sentimos que nos estiran de un cable la espalda o columna (Fig. 1) y soltar aire poco a poco en cuatro 4 tiempos mientras dejan caer su cuerpo (Fig. 2).” La voz del facilitador debe dirigirlo y lo podrán realizar hasta 5 veces. Por ser la primera sesión es importante asegurarse que cada alumno logre la técnica del ejercicio. Discusión del Apéndice 5- Hoja de Evaluación. Evaluar.



¡A que no!

Descripción:

En esta sesión el facilitador trabaja con el concepto de la persuasión. Uno de los planteamientos de Bandura es que la persuasión influye en las auto-creencias y decisiones, llamados procesos selectivos. Estas persuasiones pueden ser el desaliento, el desánimo y pueden venir de pares o de figuras de autoridad. La estrategia que se usará, debe ser de impacto, en este caso, la llamaremos; ¡Romper la Barrera!, los alumnos verán como en ocasiones nos dejamos llevar por las creencias de otros, y como estas influyen en la toma de decisiones que hacemos. El facilitador empleará su voz y capacidades persuasivas para disuadir a los niños de NO intentar la actividad, de lo difícil que es, con datos falsos, por lo complicado, o entre otros comentarios, en fin desalentar. Luego, dependiendo de la reacción de los alumnos, puede ir motivándolos poco a poco. El fin es llevarlos por ese tren de emociones y que luego puedan reconocer cómo otra persona puede influenciarle. Una vez intentada, y no lograda, deberá motivarlo con las estrategias correctas y motivarlos con otros datos a lograr la actividad, como las inteligencias múltiples entre otras. Cuando se logre la actividad, se invita hacer un proceso de auto-reflexión, en donde el alumno piense en su ejecución y en los procesos. Dejar saber que toda persona puede lograrlo que solo hay que intentarlo. Que es una técnica que no mide la fuerza, si no, tu capacidad de creer en ti y de visualizar tus logros. Hay variantes para este ejercicio.

Objetivos:

- El jugador reconocerá:
- los tipos de persuasión
 - lo que es persuasión.
 - como influye en las decisiones.

Materiales:

Apéndice 7,
Tabla de pino (3/4), (3c/u)
Papel Blanco (20) y 10 lápiz

Variaciones:

V1. La actividad #2 se puede realizar con los alumnos al frente, o puede...

V2 Dividir el grupo en dos o tres y emplear la persuasión en un grupo y en otros la disuasión.

Ejemplo 1* El facilitador comenzará por dividir el grupo en dos. Una vez divididos le dará las instrucciones a cada grupo y sin que el otro grupo escuche. Al grupo A, le explica que deberán romper esta tabla (se la da sin que la hayan visto antes) con algunos de los objetos que están en el espacio, que esta tabla se utiliza para construcción y que es muy difícil de romper, y se les da un promedio de 2 a 3 minutos para la discusión. Al grupo B, igualmente se le dará la tabla y se le explicará que deberán romperla. Los datos son que de cada 2 que lo intentan, uno lo logra, y que no pueden emplear nada del salón para lograrlo.

V3* De no contar con una tabla, puede realizar un ejercicio o técnica que conozca, por ejemplo, dibujar una casa en un solo trazo, sin levantar el lápiz y sin pasarle por encima. Al dar las instrucciones es importante especificar que estarán haciendo varios ejercicios y que ellos deben de discriminar cuáles intentar y cuando no. (No olvidar antes proveer lápiz y papel, disuadir o persuadir).

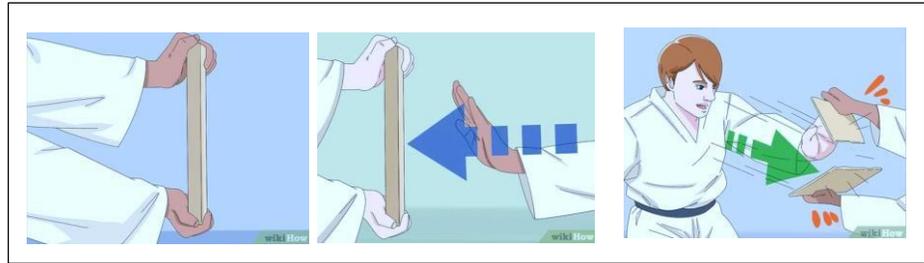


Ilustraciones

1. Inicio:
Pasa la corriente



2. Actividad
Rompiendo
Barreras



3. Cierre:
Respiraciones:
al Horizonte

Fig. 1



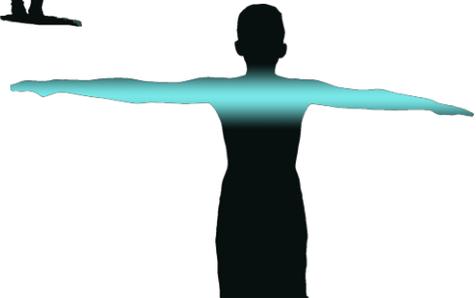
Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4





Actividades

1. Inicio: Pasa la corriente

¡Fíjola chicos! la voz debe ser energética y empática. Hoy comenzaremos nuestros juegos teatrales, con un juego que se llamaaaa: ¡Pasa la corriente!!! Quiénes de ustedes alguna vez han ido a conectar la tablet, el televisor (dudando) y lllllll (en voz alta, dramatiza un cantazo eléctrico) se ha dado un buen cantazo? Se promueve la reacción de los alumnos y una vez conversan algunas experiencias. Se introduce el ejercicio. Pasa la corriente de Rosa Luisa Márquez (1996) hoy, vamos hacer un círculo, yo comenzaré con un movimiento y un sonido (como si se estuvieran electrificándose) hasta llenarnos todos de corriente, perooooo, no se vale soltarse las manos. Por ejemplo: lo demuestra y aprovecha para comenzar el juego. Al finalizar se procederá a decir cómo se sienten en una palabra, siempre buscando la participación de todos y en especial de los más tímidos, para involucrarlos.

2. Desarrollo: Rompiendo barreras

Se les explica a los jugadores que intentaremos realizar una actividad muy difícil, luego escoger 4 niños al frente que quieran intentar. Cuando están al frente se les disuade, por ejemplo; voz: "Yo necesito que uno de ustedes rompa esta tabla, pero no todos están preparados, algunos de ustedes no tienen la suficiente fuerza, hay personas muy fuertes que no lo logran, pero solo un jugador lo logrará". "Cuántos creen que lo lograrán, cuántos creen que no..." Una vez seleccionado es importante indagar los ánimos de los observadores en cuanto a su capacidad para lograrlo.

Al momento de realizarlo es importante que:

El facilitador sostenga correctamente y firmemente la tabla. (Fig. 1)

1.El alumno venza la barrera mental, 2.Enfocar la mente con intención de llegar más allá de la tabla,(Fig. 2) 3.No golpear indeseado, 4. Golpear con rabia (Fig. 3) 5. Proyectar energía con el cuerpo.

Una vez realizada la actividad se les puede dar la oportunidad a otros para que lo intenten. Para culminar y aplicar lo aprendido se hará un cierre de esta actividad, con "pasa la corriente" pero editado "pasa la positivo" (Apéndice 4) esta vez emplearán una palabra con el movimiento, pero esta vez pasarán palabras y un movimiento,

3. Cierre: Respiraciones: al horizonte

Ejercicio de Carola García, Antes de comenzar con la respiración es importante que estén concentrados y en posición neutra. (fig 1)

Respiración profunda (lo podemos intentar en 4 tiempos como la vez pasada), inhalamos profundo y cuando tomemos aire levantamos nuestros brazos (fig.2) y mientras soltamos el aire los colocamos en forma horizontal (fig.3) (en nuestro laterales a la altura de los hombros) y soltamos el aire realizando levemente el sonido sssss. (fig.4) Una vez completado hacemos silencio. No bajamos nuestros brazos hasta que todos hayan terminado. (el silencio es la señal) Volvemos a repetir todos al mismo tiempo. Realizar 4 repeticiones mínimo. Evaluar Apéndice 5 y 6.



¡Actuemos!

Descripción:

Bandura (1997) establece que las experiencias forman parte del desarrollo de la autoeficacia. Las experiencias que decidimos afrontar y las que tenemos. Es evidente que las oportunidades de personas adineradas no son las mismas que de una persona de escaso recursos. El teatro y la actuación permiten que el niño entre a un mundo donde puede ser cualquier persona, objeto o animal. Además de experimentar nuevos roles, también desarrollan la creatividad, concepto importante para adaptarse a la sociedad y afrontar cambios, se sensibilizan y entienden como somos seres sociales que día a día intercambiamos emociones y nos nutrimos uno de los otros, lo que Bandura reconoce en su teoría social, como seres sociales. El teatro permite que el alumno se auto descubra mientras intenta descubrir a otros. El ejercicio inicial se conoce como Caminar por el espacio, este ejercicio se puede emplear para trabajar varios conceptos, entre ellos; creatividad, movimiento corporal, y también como ejercicio básico de la actuación. Ayuda a comprender que en el teatro no solo se interpretan personas, si no también, objetos inanimados, podemos ser todo lo que podamos imaginar. El ejercicio de calentamiento servirá de anticipo para que el facilitador lleve ese mensaje de podemos ser lo que queramos, siempre y cuando lo intentemos.

* En la actividad de desarrollo, dramatizarán escenas; unas de logro y otras de fracaso. Luego de finalizada los observadores y jugadores contestarán unas preguntas abiertas. Luego relacionarán las escenas dramatizadas con su diario vivir. Se abordará que opciones tienen ante las experiencias expuestas. Para cerrar, anotarán dos actividades difíciles de hacer y tres en las que son buenos o realizan con satisfacción. Es importante que el facilitador sugiera actividades desde las más simples hasta las más complejas según su edad, por ejemplo: “bañarse, amarrar sus zapatos, tirar una bola, debe de sugerir actividades que involucren las diferentes inteligencias”. Abordar que cada uno tiene diferentes capacidades y talentos.

Objetivos:

1. Estimular nuevas experiencias
2. Relacionar sus experiencias con sus procesos selectivos, decisiones.

Materiales:

Apéndice 5, 8, 9, 10, 14
Papel y lápiz

§ 3

Ilustración

1. Rompe hielo:
Caminar por el espacio



2. Desarrollo:
¡Muevamos!

Escenas

3. Cierre:
Respiraciones:
Ja, ja, ja



Fig. 1



Fig. 2

Fig. 3

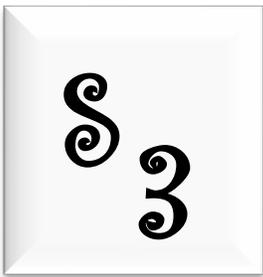


Fig. 4



Fig. 5





Actividades

1. Inicio: Caminar por el espacio

Cada facilitador puede construir sus nuevas imágenes, y sus propias provocaciones. La técnica teatral consiste en que todos se ubican en el espacio, y se comienza caminando por el primero, el facilitador, sugiere verbos, sustantivos, emociones, animales, hasta puede sugerir objetos que tengan un sonido y movimiento. Ejemplo (lo ideal es que aborde más) “Caminamos por el espacio sin perseguir a nadie, solo llenamos el espacio vacío, mi voz es una guía, no contestan solo realizan, vamos caminando, buscamos un objeto perdido, que necesito..., encuentro mi hermoso reloj que es un recuerdo que me regalo alguien muy especial, me siento tan feliz, camino feliz, que pareceo una mariposa, soy una feliz mariposa voladora, vuelo y vuelo con mis flexibles alas, me llevan por diferentes lugares y me transformo en una águila grande con fuertes alas, y vuelo muy alto hasta que me poso en una gran montaña sobre una árbol, y me convierto en el árbol, soy un gran árbol que da sombra...nos congelamos”. Ahora hacemos un círculo, cómo se sintieron, cómo les fue, qué fue lo más difícil, ¿lo intentamos nuevamente? Según el tiempo pudieran repetirlo, es importante que el facilitador lo ensaye antes en voz alta. Se puede convertir en diferentes objetos, animales o naturaleza, y recordarles sus cualidades.

2. Desarrollo: ¡Actuemos!

El facilitador motivará a que todos los niños participen en por lo menos una de las escenas a improvisar. (Apéndice 8) En la improvisación se le dará la situación, los hechos, el personaje y hasta el lugar y ellos resolverán el final y crearán los parlamentos para dramatizar la escena. Primero se les explica lo que es improvisar y como lo van a realizar, se les da ejemplos luego se escogen los jugadores y se les da la escena. Una vez organizados los grupos, presentan, pueden emplear utilería o vestuarios que puede tener de antemano. Se procederá a las preguntas abiertas. (Apéndice 9). Mediante las preguntas guías el facilitador debe provocar la discusión y el análisis y promover el intentar nuevas experiencias. Como cierre el alumno se le incita a intentar una actividad nueva. Completar Apéndice 7.

3. Cierre: Respiración: Ja, ja ,ja

Para finalizar esta sesión se finalizará con respiración “ja, ja, ja”. Esta respiración consiste en inhalar profundo en 4 tiempos: Se comienza en posición neutra, (Fig.1) inhalamos profundo en 4 tiempos, 1, 2, 3, 4, al inhalar subimos las manos sobre la cabeza (Fig. 2) y exhalamos y botamos el aire (Fig. 3) poco a poco, (Fig. 4) con cada ja, ja, ja, (Fig.5) (tres) y volvemos. Repetir 4 veces. Evaluación, Apéndice 5.



¡Imaginemos!

Descripción:

Otra de las formas en las que se desarrolla las capacidades cognitivas es imaginar. Por eso Bandura propone fomentar la capacidad de imaginar. Imaginar los logros sirve de estimulación para continuar las metas y de motivación. Se comenzará con una técnica de concentración para calentar que servirá de estímulo para el próximo ejercicio.

***“¿Quién dirige?” de William Padín (2004)** Los jugadores deben trabajar lo más coordinado posible y en colectivo para que el alumno que este de observador se le complique adivinar quién dirige. El secreto consiste en que trabajen mirándose unos a los otros, muy bien concentrados y prácticamente unísono. No se les puede permitir a los jugadores que el que no sea el líder proponga un movimiento, porque ello confundiría a los que imitan. Se ubicarán de forma circular, porque al estar unos frente a otros le sirven de espejos y es más fácil seguir los movimientos. Esta técnica fomenta: el trabajo en colectivos, la concentración.

***El viaje, de R. L. Márquez, (1996)** en este ejercicio los alumnos tendrán un viaje por sus sentidos. El facilitador debe usar su voz con suavidad, haciendo placentero un viaje al ritmo del sueño e ir guiando a los jugadores, mientras le dé la tranquilidad para continuar por el viaje de los sentidos. Inicialmente se realizará la técnica tal cual, luego se realizará para viajar el futuro. Entre más se le sugiera a los niños más son capaces de imaginar, pero es importante sugerir cosas generales para que ellos le den especificidad. El coordinador debe dedicar un tiempo antes para ensayar en voz alta, para lograr que las instrucciones fluyan con facilidad. Luego de realizar el ejercicio se le abordará como se sintieron, lo que pudieron imaginar y sentir. Se le explicará sobre el poder de la imaginación y que en ella guardamos experiencias pasadas como recuerdos, y gracias a nuestro cerebro podemos acceder a ellos; lo que nos permite imaginar. Al finalizar pueden necesitar tomar agua. Si algún niño tiene condición de espalda u alguna otra que le impida realizarlo, deberá de decir antes para que luego no le cause problemas. Se le hacen adaptaciones con cojines o hasta sentado, pero siempre debe tener los ojos cerrados. El facilitador usará **Apéndice 11: Mi futuro imaginario**, para trasladar con la imaginación a los niños a su futuro. Luego completar **Apéndice 7**, de tarza. Para el desarrollo de la introspección deberá realizar preguntas abiertas sobre la experiencia, y permitir que algunos alumnos cuenten sus experiencias.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad cognitiva de imaginar.
- Imaginar actividades que generen satisfacción.
- Imaginar su futuro.

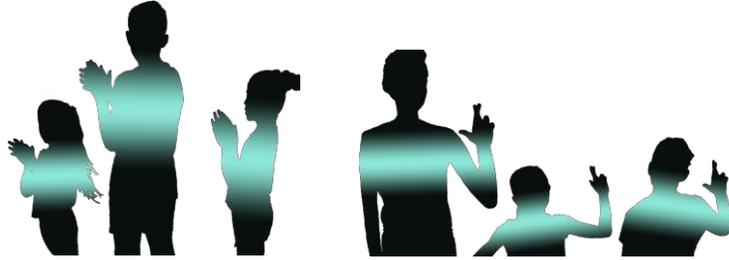
Materiales:

Apéndice: 5, 7, 12, 14,

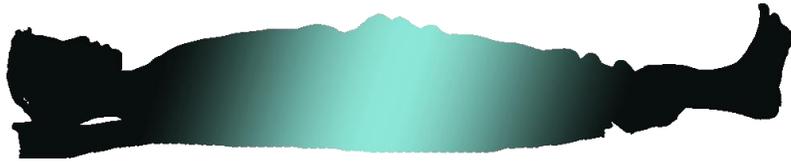


Ilustración

1. Rompe Hielo:
¿Quién Dirige?



2. Desarrollo:
El viaje



3. Cierre:
Respiraciones:
4 Tiempos

Fig. 1 y 3

Fig. 2



“Fig. 1, Sentados, y el cuerpo estira como si jalarán de un cable.
Fig. 2, Sueltan en aire Fig. 3 y repiten”

S4

Actividades

1. Inicio:
Rompe Hielo:
¿Quién Dirige

2. Desarrollo:
El viaje

En forma de círculo los jugadores, un observador que intentará adivinar pero antes sale del espacio, mientras en círculo determinan quién comienza un movimiento, con las manos, la boca, la cabeza, etc. El líder comienza y simultáneamente todos repiten, deberá el líder cambiar los movimientos sin que el observador lo descubra. El observador entra y tendrá tres oportunidades para adivinar quién es el líder luego sale el que fue líder y se repite el proceso.

Antes de comenzar el facilitador debe asegurarse que todos estén acostados con sus palmas de las mano haciendo contacto con el suelo y piernas derechas, no encima de la otra. (fig. 1) Silencio. Se acuestan boca arriba y tratan de escuchar los latidos del corazón." El facilitador dirige el viaje de los sentidos con voz suave; "imagínense una pantalla blanca en la frente, una inmensa pantalla blanca de cine que se irá llenando de color. Vean como entra el azul en la pantalla, siéntanlo entrar lentamente hasta que toda la pantalla se torne azul. Una vez lo vean completamente azul, digan que el azul se deslice por el rostro, por el cuello, por el pecho y que viaje por su brazo izquierdo y que siga siempre lento, hasta llegar a la mano. Digan que el azul se escape por sus dedos en movimiento, por la mano, izquierda. Pausa. Detente. Regresen los que le queda de color y lentamente de vuelta a la frente, (pasando por los mismos lugares que el viaje de ida), una vez en la frente, el color se torna rojo y (se repite el viaje con el color rojo), hasta expulsarlo por la misma mano; el resto del rojo regresa la frente para convertirse nuevamente en la pantalla blanca. Continuamos el viaje sin abrir los ojos pasamos al sonido, escuchan y recuerden los sonidos que se encuentran a mayor distancia posible, (se los pueden mencionar), luego apuntamos el micrófono a los sonidos que se escuchan alrededor del salón, luego a los que percibimos dentro del salón y finalmente apuntamos el micrófono a nuestro interior, a lo que escuchamos dentro de nuestro cuerpo." (Según los sonidos se pueden mencionar para ayudarles). "Prosigue el viaje al sabor, sentido que provoca sensaciones físicas más evidentes". Las indicaciones deben de provocar sensaciones fuertes, como: "recuerdan el sabor de un tamarindo, un limón, pueden saborear la miel, un dulce de guayaba, un "marshmallow," o su dulce preferido, y ahora prueben un poco de sal, ¿qué tal?" (Luego de llevarlos por los diferentes sabores), "finalmente recuerden la sensación del agua, al saciar su sed, recuerden esa satisfacción.

Continuamos el viaje hacia el tacto se inicia recordándoles la ropa que llevan puesta: recuerden la ropa que llevan puesta," (mencionar lo más que pueda), "recuerden cada pieza que llevan puesta, sus pantalones, camisa, pulsera, collares, diademas, medias, zapatos, la ropa interior, pueden sentir el peso que ejercen sobre su piel y sobre su cuerpo, ahora pueden sentir el contacto que ejercen sobre su propia piel, sus cejas, el pelo, la uñas, la lengua, y finalmente pueden sentir su peso total sobre el piso. Con la misma dulzura el facilitador propone que se vayan sentando y que abran los ojos." Entonces conversan sobre las sensaciones que evocaron cada uno, dándoles oportunidad a todos los participantes, permitiéndole expresarse respecto al ejercicio.

Comienza el futuro imaginario, acostados, esta vez más relajados y con la voz suave los guía, (Apéndice 11) a qué hora te levantas, tienes novio/a, eres casado, cuántos hijos/as tienes, dónde vives, qué carro tienes, cuál es tu trabajo, qué disfrutas de tu trabajo, qué es lo que más disfrutas de tu día, qué cenas, fuera o en casa, qué haces en tu tiempo libre, para divertirte y para hacer ejercicio? Se Entrega el Apéndice 11 de tarja. Ver Apéndice 7

3. Cierre:
Respiraciones:
4 Tiempos

Para finalizar siempre se realizará una ejercicio de respiración. Se le enseñará a respirar en cuatro tiempos. Inhalación en cuatro tiempos, 1, 2, 3, y 4 "llevar el diafragma", sentimos que nos estiran de un cable la espalda o columna (Fig. 1) y soltar aire poco a poco en cuatro 4 tiempos mientras dejan caer su cuerpo (Fig. 2)." La voz del facilitador debe dirigirlo y lo podrán realizar hasta 5 veces. Discusión de la Apéndice 5- Hoja de Evaluación. Evaluar.



Emociones

Descripción:

Los estados psicológicos influyen en la ejecución, la motivación y en el logro de tareas. Un estado de angustia y de cansancio por exceso de trabajo, pudiera ser considerado como falta de capacidad, cuando realmente es el resultado de trabajo excesivo. Por ejemplo, en el caso de un atleta, una lesión pudiera ser el resultado de no haber realizado correctamente un ejercicio de calentamiento. Sin embargo, pudiera ser interpretado por el atleta como la ausencia de destrezas. Los estados psicológicos pueden ser el resultado de los pensamientos sobre la ejecución de una tarea, como pueden estar influenciados por una acción. Lo que pensamos puede afectar la toma de decisiones y las tareas que decimos realizar, igualmente influyen en nuestro estado de ánimo. Igualmente, nuestros estados de ánimo también se benefician de nuestros pensamientos y acciones. Se comenzará repasando las emociones, sugiriendo una situación, el jugador realizará la técnica teatral: **Teatro Imagen** de Augusto Boal (2002). Consiste en formar una imagen, yo les digo “fotografía” sobre el tema sugerido. Se puede usar para temas sociales como para repasar las emociones. Podrán usar el Apéndice 12 y las acciones sugeridas para la “foto.” El propósito de usarlo es prepararnos para el próximo, que deben actuar y clasificar las situaciones dadas.

Posterior a esto, jugarán: **Actúa la frase**, donde repasarán las emociones básicas, más identificarán la frase asignada; si esta proviene de un pensamiento, sentimiento o una acción.

El ejercicio de cierre para evaluar lo comprendido será **Completa la frase**: en este ejercicio ellos deben de actuar la emoción que escojan. Puede realizarse de tres en tres, los jugadores que observan pueden proponer opciones para la escena y decidir si es un momento propio o no para tomar decisiones.

Objetivos:

Material:

El alumno reconocerá: las emociones básicas, la relación entre las emociones y la toma de decisiones.

Distinguir entre el pensar, sentir y actuar y comprender como afectan.

El alumno aprender a no tomar decisiones por estado emocional.

Cartulina de colores, Rueda de Emociones Triángulo de Situaciones
Apéndice 12, Apéndice 13



Ilustración

Fig. 1

1. Rompe Hielo
Teatro Imagen:



Fig. 2

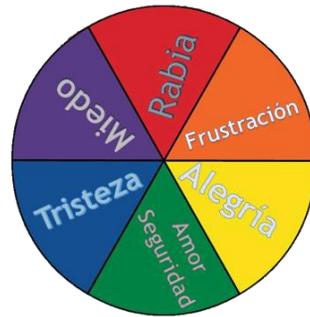
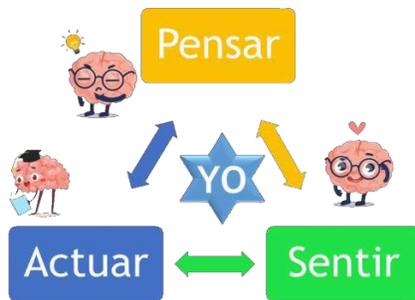


2. Desarrollo
Actúa la frase:

Triángulo de situaciones

Rueda de emociones

Ilustración del
Apéndice 13



3. Cierre:
Respiraciones:
Ja, ja ,ja

Figura 3

Figura 4



Figura

5

6

7





Actividades

1. Inicio: Teatro imagen Figura 1 y 2

Usando las situaciones sugeridas del Apéndice 12, el facilitador formará de 3 a 4 grupos y les indicará una situación. Por ejemplo: "¡Viene un huracán!" y el grupo crea una imagen con lo primero en mente y se congela. Ej. #2 ¡El juguete esperado! Los jugadores realizarán la imagen de inmediato, la acción que les lleve a la mente. Estarán de espaldas y voltarán con la acción, permanecerán congelados en la posición, como creando una fotografía. Los alumnos observadores opinarán de lo transmitido, de lo que sugiere y las emociones. Este ejercicio servirá de introducción para hablar de las emociones, cuándo y cómo las sienten y qué provocan. Abordar la diversidad y las similitudes.

2. Desarrollo: Actúa la frase

Las situaciones dadas en el Apéndice 12 y las que sugiera el facilitador, deberán estar previamente cortadas. Dándole las situaciones del Apéndice 12 el jugador en pareja o por grupos dramatizará la situación y los observadores abordarán con comentarios y preguntas abiertas que el facilitador sugiera. En un espacio, pared o pizarra el facilitador rezerará el Apéndice 13, para la identificación de las emociones en la rueda y el origen de la misma en el Triángulo de las situaciones. Se llevarán de tarja contestar el Apéndice 7, Qué súper poder me gustaría tener, cuál relacionado a las emociones, por ejemplo, no enojarme, reírme por todo, no llorar nunca, esto le ayudará al profesional a conocer más al participante y a identificar fortalezas y debilidades para trabajar con ellas posteriormente.

3. Cierre: Respiraciones: Ja, ja ,ja

Para finalizar esta sesión se finalizará con respiración "ja, ja, ja". Esta respiración consiste en inhalar profundo en 4 tiempos: Se comienza en posición neutro, (Fig. 3) inhalamos profundo en 4 tiempos, 1, 2, 3, 4, al inhalar subimos las manos sobre la cabeza (Fig. 4) y exhalamos y botamos el aire (Fig. 5) y poco a poco, (Fig. 6) con cada ja, ja, ja, (Fig. 7) (tres) y volvemos. Repetir 4 veces. Evaluación, Apéndice 5.



Bajando el Telón

Descripción:

Se comenzará con el ejercicio Persona a Persona de Rosa Luisa Márquez (1996), este ejercicio se enfoca en promover la confianza y la integración en los grupos. Luego se discutirán las tareas asignadas anteriormente en cada sesión, El facilitador en esta sesión discutirá grupalmente las tareas e irá recapitulando los temas trabajados en las sesiones pasadas. Promoverá el espacio para que los alumnos dialoguen. Con esa información realizará la técnica teatral: Persona a Persona pero modificada, Servirá de ejercicio Rompe hielo y para recapitular lo aprendido. Esta técnica puede ser realizada con niños de diversidad funcional, el facilitador debe de sugerir partes del cuerpo que estos puedan realizar.

Luego se hará la lectura de un cuento, se le presentará al niño una experiencia vicaria. Bandura (1997) propone que escuchar otra historia, es una de las formas de desarrollar las auto-experiencias.

Mediante el éxito de otros, se identifican y entre más similitudes, más se las probabilidades de asociarse y creer en que también lo puedes

realizar. Primero porque las experiencias de logros de otros nos motivan y porque nos podemos sentir identificados con algunos de los personajes, lo que hace que me relacione más con la historia y sirva

de modelamiento. Con la hermosa experiencia de la lectura dramatizada concluiremos con el tema. El cuento escogido debe ser uno de motivación, desde el área personal, el área académica o de

Objetivos:

los deportes. La lectura dramatizada permite que el niño se transporte a otro mundo con su imaginación, permite dar rienda suelta a las ideas y ver objetivamente los personajes.

Materiales:

Recapitular lo trabajado en las sesiones anteriores.
Enfocar en lo importante de creer en ti y en tus capacidades.

Apéndice 5, 6, 7 14,
15 Cuento

§ 6

Ilustración

1. Rompe Hielo:
Persona a
persona



2. Desarrollo:
Lectura
dramatizada



3. Respiraciones:
Al Horizonte

Fig. 1

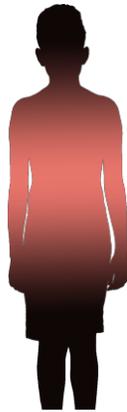


Fig. 2



Fig. 3

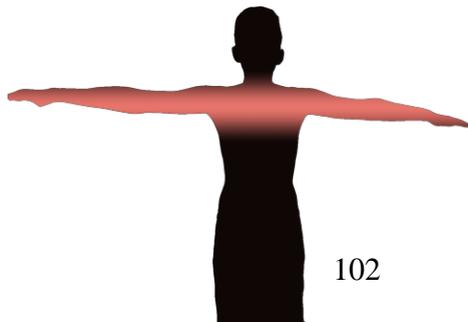
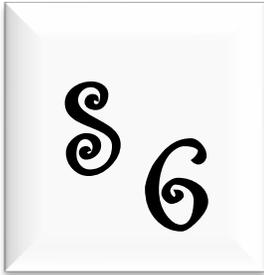


Fig. 4





Actividades

1. Inicio:
Persona a
persona
Figura 1 y 2

Los alumnos formarán parejas, y deberán estar pendiente a la voz del facilitador que será la guía. En la técnica original el facilitador dice brazo con brazo, y las parejas deben unen una sola parte sin soltarse, luego menciona otra parte del cuerpo y así sucesivamente se siguen pegando, hasta que dice el facilitador dice: "¡Persona a persona!" y buscan otra pareja y se repite el ejercicio. Esto se puede realizar dos veces luego modificarlo con lo aprendido en las sesiones y dejando se llevar por la discusión del Apéndice 7. Por ejemplo: "codo con codo, si te has atrevido a intentar un deporte, pie con rodilla si intentaste algo nuevo estas semanas, mano en cabeza si te cansaste y pensaste no puedo más, persona a persona! Son sugerencias, también puede hacerlo con algo más específico, los que se atrevieron a actuar, los que pensaron que no podían con la tabla, los que esta semana estudiaron, los que sacaron una B, los que se han sentido incapaces o capaces. Puede agruparlos, y llevarlos a que todos experimenten variación de emociones. En especial, a que todos tienen que crecer en ellos y en sus capacidades, según sus intereses.

2. Desarrollo:
Lectura
Dramatizada

El facilitador realizará una lectura dramatizada, deberá de emplear su voz, y su creatividad para cautivar al público; los niños. Puede emplear utilería elementos de vestuarios, sombreros, títeres, todo lo que su imaginación le permita. Para una buena ejecución es necesario haber leído el cuento varias veces, de esta forma se puede interpretar con más naturalidad y conectar con los observadores. Opciones de cuento: <http://emocionesbasicas.com/2017/01/15/historias-de-motivacion-el-robledo-triste/>, <https://www.slideshare.net/sybea27/un-cncargo-insignificante-87762460>
Cerrar con anotar en el Apéndice 7: Dos personas importantes para ti.

3. Cierre:
Respiraciones:
al horizonte

Evaluar Apéndice 5 y 6. Antes de comenzar con la respiración es importante que estén concentrados y en posición neutra. (fig.1) Respiración profunda (lo podemos intentar en 4 tiempos como la vez pasada), inhalamos profundo y cuando tomemos aire levantamos nuestros brazos (fig.2) y mientras soltamos el aire los colocamos en forma horizontal (fig.3) (en nuestro laterales a la altura de los hombros) y soltamos el aire realizando levemente el sonido sssssss. (fig.4) Una vez completado hacemos silencio. No bajamos nuestros brazos hasta que todos hagan terminado. (el silencio es la señal) Volvemos a repetir todos al mismo tiempo. Realizar 4 repeticiones mínimo.

Implicaciones y Conclusiones

La guía; Juegos teatrales en la consejería grupal; Un encuentro con la autoeficacia, surgió de la preocupación e intención de ayudar a los niños a crecer en ellos y permitirse experimentar nuevas experiencias. La niñez es una etapa de formación que abre paso a la adolescencia, una etapa complicada y difícil. Esperamos que los profesionales de ayuda se puedan beneficiar de esta herramienta de ayuda creativa para empoderar a los niños.

Si bien es cierto que la mayoría de los ejercicios pueden ser adaptados para la población con diversidad funcional, también es cierto que adaptar al cien por ciento no es posible. Se han presentado adaptaciones para los ejercicios teatrales propuestos. El Programa de Educación Especial del sistema educativo, atiende una población diversa, a tono con ello cabe señalar que hay alumnos con impedimentos que le permiten ser funcional en su entorno y con adaptaciones pueden participar. Por otro lado, también hay una población que por su diagnóstico y severidad le es imposible participar de estos talleres psicoeducativos. Algunos estudiantes funcionales registrados en el Programa de Educación Especial, y que se pueden beneficiar son, alumnos con; problemas auditivos, problemas específicos del aprendizaje, discapacidad intelectual, problemas del habla, autismo, impedimento visual, en general niños que pueden ser capaces de valerse por sí mismos ya sea con algún tipo de ayuda, hasta donde su condición les permita.

Bibliografía

- American School Counseling Association (2014). *Executive Summary. National Model*.
www.schoolcounselor.org/ascanationalmodel.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Estados Unidos. Freeman. Boal, Augusto. (2002). *Juzgo para Actores y no Actores: Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial. pp. 1-40.
- Gladding, S.T. (2016). *The Creative Arts in Counseling* (5th Ed.). Alexandria, VA: American
- Márquez R. L. (1996). *¡Saltos, El juzgo como disciplina teatral. Manual de teatros ambulantes*. Primera edición. Ediciones cuica loca.
- Padín, W. (2005). *Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro*. Segunda edición. La editorial Universidad de Puerto Rico.
- Paréz, L. C. (2019). *Manual de Educación Especial*. Departamento de Educación
- Rodríguez Beltrán, C. J. (2015). *Guía para la Provisión de Servicios de Educación Física Adaptada en Puerto Rico*. Departamento de Educación
- Thomas, R. V., & Pender, D. a. (2007). Association for specialists in group work: Best Practice Guidelines 2007 Revisions. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33 (2), 111-117. doi: 10.1080/01933920801971184

Apêndicęs

Apéndice 1: Perfil del Participante

Nombre del Estudiante	Número del encargado	Nombre del Encargado	Opción en caso de emergencia	Condiciones:
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

Apéndice 2: Asentimiento Informado

Programa de Orientación y Consejería Escolar Hoja de Asentimiento Informado del estudiante

Ha sido invitado para participar de consejería grupal en talleres educativos. Ha sido seleccionado porque cursa el quinto grado. El propósito de estos talleres es que los alumnos conozcan lo que es la autoeficacia y como esta les ayuda.

Se espera que en este programa participe usted como estudiante de escuela elemental y mi persona como consejera profesional. Si acepta participar se le solicitará su participación en seis sesiones donde asistirá y realizará juegos teatrales y completará hojas de trabajo.

Participando de este estudio no estará en peligro ya que protegeremos tus derechos y la información que brindes se mantendrá en secreto. Puedes retirarte cuando desees y no estás obligado a contestar todas las preguntas.

Firmar esta hoja significa que estás de acuerdo a participar.

Nombre del participante _____

Firma _____ Fecha _____

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Nombre del consejero _____ Firma _____

Fecha _____

Apéndice 3: Pre-acuerdos

- * Respeta a tu compañero, para que seas respetado.
- * Si te vas a reír que sea de ti mismo.
- * Esta bien equivocarse, estamos aprendiendo.
- * Toda pregunta o duda es inteligente.
- * Escucha, para ser escuchado.
- * Sé paciente con los demás, no todos somos iguales.
- * Atrévete a intentar algo diferente, es tu oportunidad.
- * Disfruta esta oportunidad, solo será una vez.

Firma

Apéndice 4: Sesión 3

¿Por qué no intentaron hacerlo?

¿Por qué pensaste que otro lo podía lograr?

¿Qué te hizo creer que no podías? ¿Qué te hizo pensar que sí?,

¿Cuántos lo quieren intentar?

Palabras de Persuasión

Primero se repasarán palabras de aliento y positivas para que estos compartan. Sugerencias positivas: inténtalo, tú puedes, lo vas lograr, no te quites, no te rindas, si te caes te levantas, lo importante es intentarlo, debes creer en ti.

Algunas palabras de disuasión

No puedes, tú no tienes fuerza, eres muy bajita, estas gorda, tú no eres inteligente, no te sale, no me sale, eres un fracasado, soy un fracasado, no tengo ganas, eres bruto, eres torpe, tengo dolor)...

Apéndice 5: Evaluación de sesión

Fecha: _____

Eseña _____

Tema: _____

Evaluó el...	Excelente 	Regular 	Pobre 
Manejo del tiempo de los juegos teatrales			
Manejo del tiempo de las discusiones grupales			
Entendí el tema			
Los juegos teatrales son...			
El facilitador es			

Comentarios:

Apéndice 6: Evaluación final

Fecha: _____

Sesión Final

Tema: _____

	Excelente 5 	Bien 4 	Regular 3 	Pobre 1 	Nada 0 
Evaluó...					
Manejo del tiempo					
Aprendí nuevos conceptos					
El material aprendido					
Los juegos teatrales utilizados Comentarios:					
El _____ facilitador era alegre y entretenido					
Opinión General					

Apéndice 7: Esta semana identifica...

Guía de Preguntas por sesión

Sesión 1 Dos cosas que aprender

- 1.
- 2.

Sesión 3.

Dos cosas que no me atrevo

- 1.
- 2.

Sesión 3. Intenta algo nuevo 1. 2.	Sesión 5: Un súper poder 1.
Sesión 2. Persuasión 1. 2.	Sesión 6: Metas a corto plazo lograré 1. 2.
Sesión 2. Disuasión 1 2. Semana 1	Sesión : Dos personas importantes 1. 2. Semana 4
Semana 2	Semana 5
Semana 3	Semana 6
Semana 3	

Apéndice 8: Situaciones para improvisaciones

Para las escenas que pueden improvisar los niños, algunas ideas para principiantes es sugerirle datos, no tienen que ser todos, de esta forma el participante tiene espacio para la creatividad. Algunos datos suelen ser; el lugar, la utilidad, una situación, personajes, el conflicto, y hasta una frase a decir entre los parlamentos. El facilitador tendrá oportunidad de ver como manejan las situaciones de adversidad y como integran sus emociones, lo que dará pie para el tema central de la sesión.

Sugerencia #1. Esta depende de cómo los niños responden al ejercicio de actuar y el facilitador observa cuán rápido comienzan a llegar las ideas. De ser muy complicado se sugiere la #2. Es importante que el facilitador provea ejemplos antes; cuando obtuviste la nota del examen, cuando lograste pasar la parte de tu juego, cuando lograste aprender algún deporte o destreza, o por otro lado, cuando te salió mal un “tiro”, cuando no te sale un baile, etc.

Asignar al grupo A la tarea de dramatizar una escena donde se hayan sentido bien por el logro alcanzado. Asignar al grupo B dramatizar una escena donde no se sientan orgullosos de los logros alcanzados. Depende de la cantidad de alumnos, los grupos, lo ideal es que no sean de más de 4 jugadores.

Sugerencia #2. Sugerir la situación y que estos tengan que resolver el final.

#1. Haz practicado mucho tu deporte favorito, haz asistido a todos los juegos, y el día del juego final y decisivo no puedes jugar por que te lesionas al principio del partido. Resuelve el final y expresa tus emociones.

#2. Te has esforzado mucho en tu examen de español, has estudiado todo lo asignado, todos los que obtengan buena calificación lograrán participar de una sorpresa, luego el día de mencionar los únicos dos seleccionados y mencionan tu nombre. Resuelve el final y expresa tus emociones.

Apéndice 9: Preguntas guías de escenas

1. ¿Cuál es la diferencia entre las escenas creadas?
2. ¿Qué emociones se ven en las escenas creadas?
3. ¿Por qué crees que se sienten así?
4. ¿Te sientes identificado?
5. ¿Alguna vez has manejado estas emociones?
6. ¿Qué opciones tenemos?
7. Debemos intentar nuevamente alguna actividad que ya realizamos

Diálogo sobre las inteligencias múltiples y sobre las capacidades individuales, lo importante de intentar nuevas experiencias y como el teatro nos sirve para transformarnos en lo que queramos y luego evaluar cómo nos sentimos.

Apéndice 10: Hoja de experiencias

Realizar el ejercicio de las actividades que intentan y cuáles

no.	Actividades que realizó	¿Por qué?	Actividades que no realizó	¿Por qué?

Apéndice 11. Sesión 4

Preguntas guías. El viaje

¿Qué imágenes surgieron a partir del color? ¿Cómo se movió el color azul, se movió distinto el rojo?

¿Que escucharon? Y vas poco a poco recordando cada lugar.

¿Alguna vez ha probado el tamarindo? ¿Qué sensación fue la menos que te gustó, que sensación se quedó en tu boca?

¿Les pesó la ropa? qué tal la lengua?

Mi futuro Imaginario

Nombre: _____ Fecha: _____

Llena los espacios para ayudarte a recordar tu día imaginario.

1. ¿A qué hora te levantas? _____
2. ¿Eres casado? _____ ¿Cuántos hijos/as tienes? _____
3. ¿Dónde vives? _____
4. ¿Qué carro tienes? _____
5. ¿Cuál es tu trabajo? _____
6. ¿Qué disfrutas de tu trabajo? _____
7. ¿Qué es lo que más que disfrutas de tu día? _____
8. ¿Qué cenas? _____
 - a. ¿Fuera o en casa? _____
9. ¿Qué haces en tu tiempo libre, para divertirte y para hacer ejercicio?

Apéndice 12. Premisas para Teatro Imagen y Actuar la frase.

El facilitador les dará las frases a los alumnos, pueden ser entregadas en franjas del tamaño que prefiera, por parejas, o por grupos. Los alumnos dramatizarán la acción y luego la colocarán en la rueda de emociones. La rueda puede estar en la pared o en una pizarra según las facilidades. Puede ser con cartulina previamente cortada en formas triangular y hacer el círculo y simplemente se pegan a los lados, dentro, dependiendo del tamaño, según el color de la que corresponda. Siempre provocar discusión grupal del ejercicio e identificar en el Triángulo en donde se origina la situación dada.

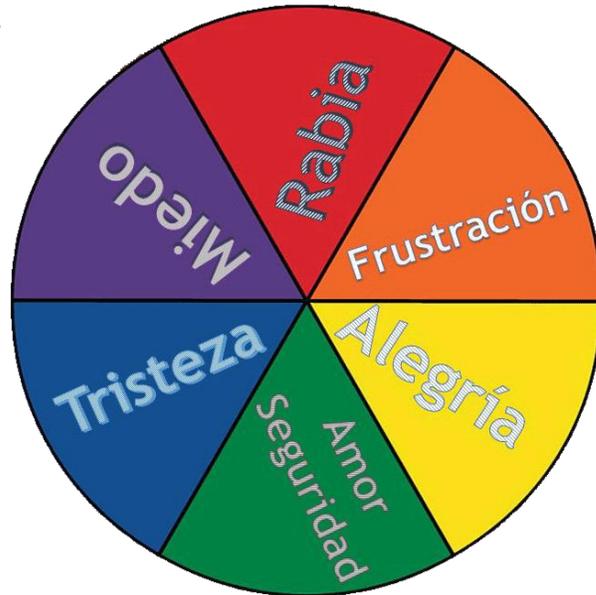
	Rojo Coraje	Amarillo Alegría	Violeta Miedo	Azul Tristeza	Verde El amor Seguridad	Naranja Frustración
Acción Siento	Perdimos por un punto el partido/la competencia	Cuando obtengo lo que quiero	Cuando viene un huracán (temblor)	Cuando mis amigos me ignoran	Cuando tengo quien cuide de mi	Cuando estudié y aun así saque “mala nota” o la nota que no esperaba.
	Cuando no me compran lo que quiero me da...	Veó una película que me gusta/ salir a pasear con mi familia	Escucho sonidos extraños/ Estoy en la oscuridad	Cuando mis amigos se van del país	Cuando veo a al niño/a que me gusta	Porque no entre a un equipo de baile/ no logro complacer a mi amigos
Siento Actúo	Me da mucho coraje, me dan ganas de...	Me siento con energías, puedo saltar, correr, bailar...	Estoy temblando, y apenas puedo caminar, hasta sudor,... Me quedo quieto no me atrevo a moverme, Mejor corro y huyo.	No tengo deseos de hacer nada solo quiero llorar, mejor... Me duele el corazón	Siento tranquilidad porque mi casa es resistente, al temblar...	Estoy ansiosa de volver a la escuela por eso hago...
Pienso Siento	Siempre me castigan, siempre me culpan a mí.	Será un gran día, celebraremos y jugaremos, luego..	Está muy oscuro, no puedo ver, no sé qué está pasando afuera y si..	Mi abuela está muy mal, en cualquier momento se pude morir...	Pienso que mi casa y mi barrio son seguro/no hay peligro	Quiero ese juguete/celular pero no puedo comprármelo

Apéndice 13: Ilustración

Material didáctico de la actividad de la sesión 5

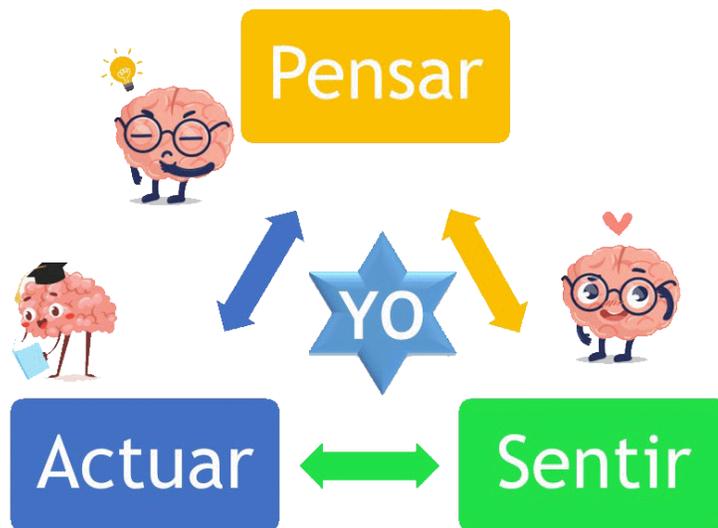
Clasifica la situación

A. Rueda de emociones



B. Dónde se origina la situación

Pensamientos, sentimientos o acciones



Apéndice 14: Auto-Evaluación

Fecha: _____ Sesión: _____

Tema: _____

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Regular 3	En desacuerdo 1	Para Nada 0
Evaluó...					
Se lograron los objetivos					
Los alumnos se mostraron receptivos					
Correcto manejo del tiempo por ejercicios					
Manejo del tiempo general					
Comentarios:					

Apéndice 15: Auto-Evaluación

Fecha: _____ Sesión Final

Tema: Auto evaluación General

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Regular 3	En desacuerdo 1	Para Nada 0
Evaluó...					
Manejo del tiempo					
Los alumnos se mostraron receptivos					
El material aprendido					
Los juegos teatrales utilizados					
El facilitador era alegre y entretenido					
Opinión General					

CAPITULO V

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

El proyecto de investigación creativo “Técnicas teatrales para el desarrollo de la autoeficacia en niños de quinto grado: Guía para la consejería grupal”, surge de la preocupación de desarrollar talleres psicoeducativos en edades temprana como la niñez. Con el propósito de desarrollar la autoeficacia e integrar el teatro en la consejería profesional en la etapa de la niñez. Se diseñó “*La guía; Juegos teatrales en la consejería grupal; Un encuentro con la autoeficacia*”. En ésta, el facilitador podrá colaborar en el desarrollo de fortalezas de los niños. Se espera que los profesionales de ayuda se puedan beneficiar de esta herramienta de ayuda creativa para empoderar a los niños.

La guía de talleres psicoeducativos en sesiones de consejería grupal presenta una variedad de técnicas teatrales dirigidas al desarrollo de la autoeficacia con temas generales. Incorpora las bases de la autoeficacia como el aprendizaje por observación, a través de la narración y dramatización de historias, el modelamiento mediante la lectura dramatizada de cuentos, la imaginación y la auto observación como estrategia de autoevaluación.

En este capítulo se abordan las conclusiones, implicaciones, limitaciones, retos y recomendaciones del trabajo realizado y los temas centrales, entiéndase a la consejería profesional en Puerto Rico, a la niñez y a la autoeficacia, y los proyectos de investigación.

Luego de haber pasado por el proceso de redacción del proyecto de investigación creativo: *Técnicas teatrales para el desarrollo de la autoeficacia en niños de quinto grado: Guía para la consejería surgen ideas para futuros proyectos. Algunas*

recomendaciones para futuros trabajos es la concepción de una guía para el desarrollo de la autoeficacia con otras edades o para otros escenarios, como lo pueden ser para organizaciones de comunidad y de fe. También se pudieran desarrollar talleres y programas psicoeducativos para la promoción de la autoeficacia para tareas y/o temas específicos. Algunos ejemplos como puede ser para la promoción de actividades no relacionadas socialmente al género, o para el desarrollo de las decisiones ocupacionales. Otra alternativa es desarrollar talleres para los profesionales de ayuda bajo el tema de la autoeficacia.

Entre las limitaciones que se encuentran en la guía para el desarrollo de la autoeficacia y que fueron ponderadas, pero no se pudieron concretizar, lo es la inclusión de un CD con los videos demostrativos. El propósito era guiar visualmente a los facilitadores con las técnicas teatrales a emplear y adaptaciones.

Algunas implicaciones de este proyecto de investigación creativo para la consejería profesional es que le sirve como herramienta de ayuda a los consejeros profesionales y a la consejería grupal. La guía es una alternativa creativa que beneficia a los consejeros que no cuentan con la preparación o destrezas en temas artísticos, ya sea por qué no tengan experiencia anteriormente. Además, valida las artes escénicas como método de intervención en la consejería. Por otro lado, este proyecto aborda la consejería escolar, de hecho, mediante la consejería grupal presenta una alternativa para atender uno de los llamados de ASCA (2014) en cuanto al exceso de trabajo del consejero y el poco tiempo para atender al cliente. La consejería grupal es una alternativa viable en los centros educativos. Además, la guía: Juegos teatrales: Un Encuentro con la Autoeficacia atiende la necesidad de fomentar las fortalezas y la autoeficacia desde la niñez (Bandura

1997; Gutiérrez 2018). Respecto a la consejería profesional atiende la niñez, el desarrollo de la autoeficacia y simultáneamente se fomenta la creatividad y el autoconocimiento. También instruye al consejero en temas innovadores en Puerto Rico y que han sido poco trabajados desde la perspectiva de la niñez y de la consejería. Igualmente sirve de base de información y de estudios para futuros investigaciones.

En conclusión, la selección de la metodología representó un reto respecto al diseño. Los proyectos de investigación de creación son un modelo innovador en los trabajos de investigación. La revisión de literatura respecto a los estándares y formatos en los proyectos creativos son diversos y ello representa un desafío al momento de seleccionar el modelo a seguir. Finalmente valida los proyectos creativos como diseño de investigación, el arte como estrategia en la consejería y fomenta el desarrollo de guías o manuales para el desarrollo de destrezas específicas y la consejería profesional como profesión de ayuda y de empoderamiento.

REFERENCIAS

- Aquino, D. (2016). *Manual para la vida plena de mujeres Diagnosticadas con Fibromialgia*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.
- American Art Therapy Association. (2020, april 15). *aboutarttherapy*. Retrieved from www.arttherapy.org: www.arttherapy.org/about-art-therapy
- American Counseling Association. (2014). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, Virginia: Author. Recuperado el día 2 de Julio de 2018 de: <http://www.counseling.org>
- American Psychological Association. (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct*. Recuperado el día 11 de julio de 2008 de: <http://www.apa.org>
- American School Counseling Association (2014). *Executive Summary. National Model*. www.schoolcounselor.org/ascanationalmodel.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Recuperado de: http://jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearning_Theory_ger.pdf
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s153296985sep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Estados Unidos. Freeman.
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia. Como afrontamos los cambios en la sociedad actual*.

Bilbao, España: Descleé de Boruwer.

- Bandura, A. (2001). A cognitive view of the nature of vocational interests: Implications for career assessment, counseling and research. En F.T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology – A volume in honor of Samuel Osipow* (pp. 97-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A., & Shunck, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivational. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 585-598.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Boal, Augusto. (2002). *Juego para Actores y no Actores: Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal A. y Martinez C. (1959). "El Teatro Brasileiro de Hoy". *Conjunto* 9 (1968): 59.
- Bogoña, A. (2014). *El Teatro Como Herramienta Docente*. Universidad de la Rioja
Recuperado el 1-septiembre-2019 en
https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000695.pdf
- Branch, L. E., & Lichtenberg, J. W. (1987, August). *Self-efficacy and career choice*. Paper presented at the convention of the American Psychological Association, New York, NY.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A new concept of man's psychological nature*. Los Angeles: Nash Pub. Corp.
- Brenner, A. (1997). *Helping children cope with stress*. San Francisco, CA:

Jossey-Bass.

Brook, P. (1987). Más allá del espacio vacío. Barcelona: Alba Editorial, S. L.

Burns, B. J., Costello, E. J., Angold, A., Tweed, D., Stangl, D., Farmer, E. M., & Erkanli,

A. (1995). Children's mental health service use across service sectors. *Health Affairs*, 14, 147–159. doi:10.1377/hlthaff.14.3.147

Cintrón Bonilla, N. L. (2018). *“Instantes positivos”: Un proyecto taller para el bienestar de los adolescentes a través del yoga en la consejería profesional*. Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras, San Juan.

Campbell, C. (1993). Play: The fabric of elementary school counseling programs.

Elementary School Guidance and Counseling, 28, 10–16.

Canto y Rodríguez, J. (2002) Autoeficacia y educación, 24.

Carrasco, M. A., y del Barrio M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Extraído de <http://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>

Cerezo Sánchez, P. (2008). Construyendo campos para el aprendizaje creativo. Método (23/11/2019) en <https://www.um.es/ead/red/21/paco.pdf>

Chesney-Lawrence, Luis. (2013) "Las teorías dramáticas de Augusto Boal," Teatro: Revista de Culturales / A Journal of Cultural Studies: Número 26, pp. 25-55

Código de Ética de la Junta examinadora (2002) recuperado de:

<http://www.casoluisfgonzalezcolon.com/images/CODIGO%20ETICA%20JEC.PDF>

- Cochran, J. L. (1996). Using play and art therapy to help culturally diverse students overcome barriers to school success. *The School Counselor*, 43, 287–298.
- Corey, g. (2012). *Theory & practice of group counseling* (8th ed.) Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage learning.
- Cormier, S., y Cormier, B. (1998). Interviewing strategies for helpers: *Fundmental skills and cognitive behavioral interventions* (4th ed.). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Delgado-Ortega, R. (2004). *¡Primera...Segunda...Tercera Llamada...! Actividades teatrales para trabajar aspectos de la sexualidad en la consejería con adolescentes*. Universiad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. San Juan
- Departamento De Educación de Puerto Rico. (2015) Carta Circular Número 6 del 2015-2016: Normas y Directrices sobre el funcionamiento del Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE). Recuperado de:
<http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/06-2015-2016.pdf>
- Díaz-Santos, M., Cumba-Avilés, E., Bernal, G., & Rivera-Medina, C. (2011). Factor Structure of the Escala de Autoeficacia para la Depresión en Adolescentes EADA). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33 (4), 447-468.
doi:10.1177/0739986311423487.
- Drummond, R. J., Sheperis, C., & Jones, K. D. (2016). *Appraisal procedures for counselors and helping professionals* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Education and Credentialing, The North American Drama Therapy Association.
Recuperado 27 abril de 2020 en <https://nadta.org/education-and-credentialing.html>
- Farmer, E. M., Burns, B. J., Phillips, S. D., Angold, A., & Costello, E. J. (2003).
Pathways into and through mental health services for children and adolescents.
Psychiatric Services, 54, 60–66. doi: 10.1176/appi.ps.54.1.60
- Feldman, N. (2008). Assisting children in the creation of new life performances:
Expanding possibilities for social and emotional development. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 85–97.
- Gené, J. C. (1996). Escrito en el Escenario. Burnod Aires. Bolivar 825.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. (2003) Introduction to counseling and Guidance. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Gladding, S.T. (2016). *The Creative Arts in Counseling* (5th Ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, 40, 37–44.
- Gutiérrez, P. (2018). Autoeficacia en Educación Primaria. Recuperado el 18 de noviembre de 2019
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48926/GutierrezRomero_TFG_EducacionMotivacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iannelli, R. J. (2000). A structural equation modeling examination of the relationship between counseling self-efficacy, counseling outcome expectations, and counselor

performance. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (9988728).

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson D., y Skon L., (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89,47-62.

Ley de Salud Mental de Puerto Rico, Ley núm. 408 del 2 de octubre de 2000, 24

L.P.R.A. § 6152 (2008). Recuperado de

<http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/C%C3%B3digos/408-2000/408-2000.pdf>

Ley para Regular la Práctica de la Consejería Profesional en Puerto Rico, Ley Núm. 147

del 9 de agosto de 2002. Recuperado de:

<http://lexjuiris.com/lexlex/leyes2002/lex12002147.htm>

Litt, M. D (1988). Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 149-160.

Maciejewski, P. K. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms: Differences based on history of prior depression. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373-378. doi:10.1192/bjp.176.4.373

Márquez R. L. (1996). *El juego como disciplina teatral*. Ediciones cuicas loca.

Padín, W. (2005). *Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro*. Segunda edición. La editorial Universidad de Puerto Rico.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G., Berber Morán, E., & Vázquez Herrera, M.

(2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill

Interamericana

- Pardo, M. R., Antraygues, N., Bonilla, M. A., Heguiz, M. & Rebecchi, S. (1981). *Teatro: Arte y Comunicación Actividades de Clase*. Buenos Aires: EDITORIAL PLUS ULTRA.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Bandura, A., & Caprara, G. V. (1996). Impact of multifaceted self-efficacy beliefs on childhood depression. Submitted for publication.
- Pearson, Q. M. (2003). Polished rocks: A culminating guided imagery for counselor interns. *Journal of Humanistic Counseling, Education and development*, 42, 116-120.
- Pearson, M., & Wilson, H. (2009). Using expressive arts to work with mind, body and emotion. *Psychotherapy in Australia*, 16 (1), 55 - 64. (Routledge) doi: 10.1080/1743297090291800
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Quiñones, V. (2018). *Teatro del oprimido para la psicología social comunitaria: Experiencia con estudiantes de escuela primaria* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.
- Ramo, D. E., Prochaska, J. J., & Myers, M. G. (2010). Intentions to quit smoking among youth in substance abuse treatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 106, 48–51. doi:10.1016/j.drugalcdep.2009.07.004.
- Ramos, F. (2017) *Efecto De La Danzaterapia En El Nivel De Autoeficacia Emocional De*

Cinco Adolescentes Con Trastorno Depresivo; En Programa Residencial: Aportes Para Una Intervención Psicoterapéutica Alternativa (Order No.

10284195). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

(1948887862). Retrieved from

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2019). Diccionario de la lengua española (22.a ed.).

Recuperado de <https://dle.rae.es/creer>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2019). Diccionario de la lengua española (22.a ed.).

Recuperado de <https://dle.rae.es/teatro>

Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and

self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes.

Contemporary Educational Psychology, 11, 195–216.

Renard, S., & Sockel, K. (1987). *Creative drama: Enhancing self-concepts and learning*.

Ann Arbor, MI: ERIC/CASS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345164)

<https://biblioteca.uprrp.edu:2081/docview/1948887862?accountid=44825>

Biblioterapia

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research

review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223–241.

doi:10.1023/A:1026425104386

Rosado Pacheco, C. (2003). Autoeficacia: ¿Qué es? ¿Cómo la utilizamos?: *Memoria del*

V Simposio de Consejería Ocupacional- PUCPR Ponce. Hato Rey, PR:

- Rosado Pacheco, C. (2013). Los intereses ocupacionales en niños y niñas y su relación con la autoeficacia académica en niños y niñas de escuelas elementales ubicadas en San Juan. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 28, 36-60. (Centro de Investigaciones Educativa, Facultad de Educación UPR- Río Piedras.)
- Rozalén, M. (2009) Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. Comunicación presentada a la IV Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching, Madrid, España. Extraído de https://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf
- Sharpe, P. A., Granner, M. L., Hutto, B. E., Wilcox, S., Peck, L., & Addy, C. L. (2008). Correlates of physical activity among African American and white women. *American Journal of Health Behavior*, 32, 701–713. doi:10.5555/ajhb.2008.32.6.701.
- Schiele, Bryn E., Weist, Mark D., Youngstrom, Eric A., Stephan, Sharon H., Lever, Nancy A. (2014). Counseling Self-Efficacy, Quality of Services and Knowledge of Evidence-Based Practices in School Mental Health, *The Professional Counselor*, 4, 467–480. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063215.pdf>
- Schunk, D. H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and

- goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley.
- Spolin, V. (1977). *Improvisation for the Theater: A Handbook teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press: Evanston, Illinois.
- Stanislavki, C. (1988) Un actor se prepara. Editorial Diana S.A y Javier Vergara Editor S. A. Impreso en Argentina;
- Thomas, R. V., & Pender, D. a. (2007). Association for specialists in group work: Best Practice Guidelines 2007 Revisions. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33 (2), 111-117. doi: 10.1080/01933920801971184
- Torrano, F., y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1– 34. Extraído de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=3>

- Torres Morales, M. (2015). *Experiencias de jóvenes universitarios con indecisión ocupacional; sus procesos de formación de identidad y aspectos socioeconómicos: Implicaciones para la consejería profesional* (Order No. 3746793). Available from Dissertations & Theses @ University of Puerto Rico - Rio Piedras; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1758870269). Retrieved from <https://biblioteca.uprrp.edu:2068/docview/1758870269?accountid=44825>
- Wilson, N. S. (1983). "What can school do for me?": A guidance play. *School Counselor*, 30, 374–380.
- Woolfolk, A. (2014a). *Motivación para el aprendizaje y la enseñanza*. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología educativa* (11ª ed.) (pp. 375-415). Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 1036– 1058. doi:10.1002/tea.20195
- Ziff, Katherine., Johanson, Sue., & Pierce, Lori (2012) ArtBreak: creative counseling for children, Recuperado el 23 de septiembre de 2019 en: <http://ct.counseling.org/2012/09/artbreak-creative-counseling-for-children/>
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J Zimmerman

(Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.

RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA

Sonoli Arleen Díaz Crespo nació en Utuado, Puerto Rico. Sus padres lo son Imilsy Crespo Rosario y José J. Díaz Gúzman quienes le regalaron una hermosa hermana menor, Priscilla. Es madre de tres hermosos hijos, Ezequiel, Sulihany y Soed.

Sus estudios académicos comenzaron en el “Head Star” de la urbanización Pérez Matos a la edad de cuatro años. Luego curso sus grados primarios en las escuelas públicas de su pueblo natal. En la escuela superior se graduó del programa general y del programa de secretarial con honores de la Escuela Vocacional Antonio Reyes Padilla. Inicio su vida universitaria en el Recinto de Utuado de la Universidad de Puerto Rico, matriculándose en Educación Secundaria con traslado a Río Piedras. En el recinto obtuvo sus primeras formaciones como futura profesional, inicialmente en el grupo de teatro con el distinguido Profesor Pedro Santaliz y Teófilo Torres. También aportaron a su crecimiento profesional el pertenecer a varias organizaciones como EDUMA- Educadores del Mañana y ASESOR- Asociación de Estudiantes Orientadores, mientras descubría su pasión por la educación y el servicio. Posteriormente se graduó del Recinto de Río Piedras con una especialidad en educación en teatro en el 2012. En la UIPI tuvo la oportunidad de tomar clases con Checo Cuevas, Cristina Soler, Carola García, Miguel Vando, y entre otros, además perteneció al Programa de Estudiantes Orientadores de la UPR- EO. Su pasión por ayudar a otros le motivó a iniciar sus estudios graduados en el 2012 en el Programa de Orientación y Consejería de la UPR-RP, donde perteneció a la AUCP- Asociación de Universitaria de Consejería Profesional.

En el ámbito profesional se ha destacado desde el 2013 como maestra de teatro de la escuela superior Luis Muñoz Rivera de Utuado.