

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado, "**Elementos de la improvisación teatral para la construcción de habilidades psicomotrices en alumnos con discapacidad cognitiva**", presentado en la modalidad de monografía por los estudiantes **Haydee Marcela Rairán Salamanca** (C.C. 1.031.149.126 – Código 2012177022) y **Juan Camilo Betancur Uricoechea** (C.C. 1.014.222.525 – Código 2012177003), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- Propone alternativas didácticas para la inclusión en el aula desde la enseñanza de las artes escénicas.
- Apropia los conceptos aprendidos en la licenciatura en los componentes pedagógico, disciplinar e inves- tigativo y los adopta en otros contextos y poblaciones.

En Bogotá, a los veinticuatro (24) días del mes de Agosto de dos mil diecisiete (2017).

Jurado Arlenson Roncancio

Calificación: 4.5

Firma: 

Jurado Leonardo Caicedo

Calificación: 4.5

Firma: 

Director Norberto Pinto

Calificación: 4.5

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5



Elementos de la improvisación teatral para la construcción de las habilidades psicomotrices en discapacidad cognitiva

Haydee M. Rairán

Juan Camilo Betancur Uricoechea

TUTOR: Norberto Pinto

Proyecto de Monografía

Lic. En Artes Escénicas

28/08/2017



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**ELEMENTOS DE LA IMPROVISACIÓN TEATRAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE
HABILIDADES PSICOMOTRICES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas

Haydee Marcela Rairán Salamanca

Código: 2012177022

Juan Camilo Betancur Uricoechea

Código: 2012177003

TUTOR


Norberto Pinto

Bogotá Agosto 2017

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	ELEMENTOS DE LA IMPROVISACION TEATRAL PARA LA CONSTRUCCION DE HABILIDADES PSICOMOTRICES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA
Autor(es)	Betancur Uricoechea, Juan Camilo - Rairán Salamanca, Haydee Marcela
Director	Norberto Pinto
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 82 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. Upn
Palabras Claves	Improvisación Teatral, Discapacidad Cognitiva, Habilidades Psicomotrices, Interacción Social, Imaginación, Espontaneidad, Línea de contenidos teatrales.

2. Descripción
<p>El presente proyecto de investigación está planteado desde la práctica pedagógica que se realizó en la Licenciatura de Artes Escénicas dentro de la oportunidad de abrir un espacio donde se enseñe teatro, con población en condición de discapacidad. En este caso, se trabajó con los alumnos de la Fundación Fe. La Fundación Fe atiende personas con discapacidad cognitiva, en la cual desarrollan procesos de incorporación social e inclusión laboral de sus educandos. Teniendo en cuenta lo anterior nos preguntamos: ¿Cómo se comprenden los elementos de la improvisación teatral, para fortalecer las habilidades psicomotrices en el aula de clase con los alumnos del grupo FI2 de la fundación Fe? Se plantea la improvisación teatral como hilo conductor del proyecto, ya que los elementos de la misma se pueden utilizar como contenidos teatrales, partiendo desde lo cotidiano como herramienta didáctica hacia el fortalecimiento de las habilidades motrices. La improvisación teatral además cuenta con varios elementos significativos, como (imaginación y espontaneidad) que ayuda a que un proceso se solidifique construido dentro de la clase de teatro. Como se dijo anteriormente, fue pertinente realizar con este tipo de personas un acercamiento al teatro a través de la improvisación teatral, atendiendo a lo que menciona Spolin cuando afirma que “todas las personas son capaces de actuar en el escenario. Todas las personas son capaces de improvisar. Las personas que deseen son capaces de jugar y aprender a tener el valor en el escenario” (2014, p.56) Por lo tanto, la práctica que se llevó a cabo (2015-2016) en primera instancia generó un proceso de aprendizaje sólido ya que a la hora de desplegar los contenidos teatrales a partir de ejercicios de improvisación, se pudo focalizar la práctica en cada uno de los alumnos, debido a que fue un grupo pequeño. Con base en el proceso de la investigación se utiliza un enfoque cualitativo, en el cual se comprenden los procesos que se dan entorno a la exploración</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Alfredo Mantovani, B (2016). *Impro, 90 juegos y ejercicios de impro teatral*. España: Octaedro.

Anselm Strauss, J. C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Edmond Marc, D. P. (1992). *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. España: Ediciones Paidós.

Keith, J. (1990). *Impro Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Layton, W. (2002). *¿Por qué? Trampolín del actor*. España: Fundamentos.

Nacional, M. d. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Bogotá.


Picard, E. M. (1992). *La interacción social cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: PAIDOS.

4. Contenidos

Por medio de esta investigación se muestran los resultados de un proceso de indagación en licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Fundación Fe enfocada en atender población con discapacidad cognitiva. Es por ello, que la presente investigación busca develar cómo se dan estos procesos; el lector podrá hacer un recorrido por los capítulos que darán cuenta de lo sucedido; podrá comenzar con la pregunta que abre esta investigación, con el objetivo que se trazó que era: *Desarrollar cómo se fortalecieron las habilidades psicomotrices y el proceso de enseñanza en el aula de clase del grupo F12 desde los elementos de la improvisación teatral*. En el segundo capítulo se muestran los acercamientos teóricos realizados anteriormente a esta investigación, los cuales se tuvieron en cuenta para indagar sobre la categoría del área disciplinar, es decir la improvisación teatral. Para esta categoría los respectivos autores que guiaron el sustento conceptual de esta técnica, fueron Keith Johnstone, Carles Castillo y William Layton. Por otro lado, no distante, desde el área educativa la categoría de educación inclusiva donde también se encontrará la caracterización de la población con la que se trabajó: Síndrome de Down y Retraso mental (leve y moderado). En el tercer capítulo se presentan los instrumentos de recolección de la información utilizados para la investigación como los diarios de campo, fotografías, planeaciones de clase y proyectos de aula. El cuarto capítulo muestra el análisis y hallazgos producto de la investigación, la estrategia didáctica por medio de una línea de contenidos teatrales que se fue desarrollando a través de las prácticas pedagógicas. Finalmente, se encontrará un capítulo que contiene las conclusiones y reflexiones que surgieron como producto de este proceso.

5. Metodología

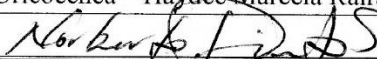
Este proyecto es cualitativo hace que los procesos que se dieron entorno a la exploración de los

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

elementos de la improvisación con fines de fortalecer las destrezas psicomotrices en población con discapacidad cognitiva. Por este motivo vemos pertinente que el método que nos proporciona una vinculación directa con lo que aborda en la investigación es la; Investigación Acción Educativa (I.A.E), puesto que según Strauss y Corbin (Anselm Strauss J. M., 2002) es un conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos. Es así que encontramos tres fases importantes para su desarrollo desde (Anselm Strauss J. M., 2002): **La deconstrucción:** Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios y de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. **La reconstrucción.** La segunda fase de la investigación acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. **La evaluación:** Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba.

6. Conclusiones

El proceso de investigación desde un comienzo se realizó pensando en algo muy importante y es cómo el teatro y los elementos de la improvisación teatral podían fortalecer las habilidades psicomotrices. Fue desde ese instante que se tuvo en cuenta; primero las historias clínicas de los alumnos para poder comprender cómo se iba a desarrollar la didáctica y la línea de contenidos pertinente para este proceso, es decir conocer la población. Segundo, cómo se podrían abordar los contenidos de teatro según la estructura metodología de enseñanza y tercero, cómo se mejorarían sus habilidades psicomotrices para poder hablar desde unas capacidades diferenciadas y no desde sus capacidades cognitivas. El punto a tratar es cómo podemos hacerlo, puesto que esto representa un reto como futuros licenciados en artes escénicas y es cómo el arte puede generar cambios significativos en el aula de clase, puesto que no se trata de una población regular si no de una muy especial y es el grupo FL2 de la fundación fe que como ya se ha mencionado tiene retraso mental y síndrome de Down. Esta investigación es pertinente para quienes están en un proceso de enseñanza en un aula de clase con educación especial que involucre la didáctica para implementar contenidos teatrales y saberes propios

Elaborado por:	Juan Camilo Betancur Uricoechea – Haydee Marcela Rairán Salamanca
Revisado por:	Norberto Pinto 

Fecha de elaboración del Resumen:	25	08	2017
--	----	----	------

Resumen

El presente proyecto de investigación está planteado desde la práctica pedagógica que se realizó en la Licenciatura de Artes Escénicas dentro de la oportunidad de abrir un espacio donde se enseñe teatro, con población en condición de discapacidad. En este caso, se trabajó con los alumnos de la Fundación Fe.

La Fundación Fe atiende personas con discapacidad cognitiva, en la cual desarrollan procesos de incorporación social e inclusión laboral de sus educandos.

Teniendo en cuenta lo anterior nos preguntamos: ¿Cómo se comprenden los elementos de la improvisación teatral, para fortalecer las habilidades psicomotrices en el aula de clase con los alumnos del grupo FI2 de la fundación Fe? Se plantea la improvisación teatral como hilo conductor del proyecto, ya que los elementos de la misma se pueden utilizar como contenidos teatrales, partiendo desde lo cotidiano como herramienta didáctica hacia el fortalecimiento de las habilidades motrices. La improvisación teatral además cuenta con varios elementos significativos, como (imaginación y espontaneidad) que ayuda a que un proceso se solidifique construido dentro de la clase de teatro.

Como se dijo anteriormente, fue pertinente realizar con este tipo de personas un acercamiento al teatro a través de la improvisación teatral, atendiendo a lo que menciona Spolin cuando afirma que “todas las personas son capaces de actuar en el escenario. Todas las personas son capaces de improvisar. Las personas que deseen son capaces de jugar y aprender a tener el valor en el escenario” (2014, p.56)

Por lo tanto, la práctica que se llevó a cabo (2015-2016) en primera instancia generó un proceso de aprendizaje sólido ya que a la hora de desplegar los contenidos teatrales a partir de ejercicios de improvisación, se pudo focalizar la práctica en cada uno de los alumnos, debido a que fue un grupo pequeño.

Con base en el proceso de la investigación se utiliza un enfoque cualitativo, en el cual se comprenden los procesos que se dan entorno a la exploración de los elementos tanto de la improvisación teatral como los psicomotrices. Es por esto que el método I.A.E (Investigación

Acción Educativa), según Gómez (2004) nos propone que la manera que se responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los alumnos es posible que se vaya construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.

Por lo tanto, se comprende que los elementos de la improvisación teatral aportan a las personas con discapacidad cognitiva un proceso en el que logran unos cambios tanto corporales, como cognitivos, que, sí se lleva un proceso estructurado, se pueda lograr fortalecer sus habilidades psicomotrices y que la discapacidad cognitiva se pueda ver como una oportunidad de comprender que los sucesos cotidianos pueden ser una nueva forma para ser ellos mismos y ver que tienen muchas capacidades las cuales pueden desarrollar y mostrar a los demás. Por eso que cualquier persona puede gozar y divertirse haciendo teatro e improvisando. La improvisación no es elitista ni exclusiva de unos pocos. (Impro. 90 juegos de improvisación teatral, pág. 17,2016

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción.....	12
Justificación	14
Antecedentes.....	18
Pregunta de investigación.....	21
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
1. Marco referencial.....	23
Acercamientos conceptuales a los elementos de improvisación teatral, habilidades psicomotrices y la discapacidad cognitiva.	23
1.1 Teatro e improvisación	23
1.1.1 Imaginación en el ejercicio teatral.	26
1.1.2 Espontaneidad en el ejercicio teatral.	28
1.2 Desarrollo de habilidades psicomotrices	29
1.2.1 Educación inclusiva desde un enfoque de derechos y de atención diferencial	29
1.2.2 Desarrollo de interacción Social	31
1.3 Discapacidad cognitiva	37
1.3.1 Síndrome Down.....	39
1.3.2. Retraso Mental	40
2. Metodología Diseño metodológico de la investigación	42
2.1 Enfoque de la investigación	43
2.2 Método: investigación acción educativa	43
2.3 Instrumentos.....	45
2.3.1 Historias clínicas.....	45
2.3.2 Diario de campo	46
2.3.3 Proyectos de aula.....	46
2.4 Modelo pedagógico utilizado dentro del aula.....	47
3. Análisis y resultados.....	47
Características de la Fundación Fe	48

Características de la población	48
3.1 Deconstrucción: la clase y sus contenidos	52
3.2 Construcción de la línea de contenidos teatrales: estrategia didáctica	53
3.2 Una aproximación básica al teatro:.....	53
3.2.1 Actor, Público, Escenario.....	53
3.3 Reestructurando la estrategia didáctica	55
3.3.1 Composición rítmica	57
3.3.2 La improvisación en el aula: preguntas introductorias.....	62
3.3.4 En la construcción de situaciones y personajes.....	65
3.3.5 Personajes y relaciones en el escenario	68
3.4 Reconociendo la particularidad desde sus capacidades.....	74
3.4.1 Lo cotidiano como medio de apropiación de conocimiento	76
3.4.2 Interacción social un vínculo de comunicación, individual como grupal	76
3.4.3 Concentración y atención, habilidades psicomotrices construidas	79
4. Conclusiones y reflexiones.....	82
Bibliografía.....	86

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Diagnóstico clínico. Tomado de la Fundación Fe.	50
Tabla 2 Fases empleadas en la clase. Desarrollado por los investigadores.	61

LISTA DE GRAFICOS

Grafica 1, Puntos clave para la Espontaneidad. Tomado de (Halper, 2004)	28
Grafica 2 , Esquema de comunicaciones, (Picard, 1992)	35
Grafica 3 Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva (MEN, 2006, Pág 18)]	39
Grafica 4 Esquema de desarrollo en personas de capacidad. Tomado de (Miriam García, 2012).	51
Grafica 5 Contenidos desarrollados a partir del texto mediador. Desarrollado por los investigadores.	55
Grafica 6 Contenidos básicos de teatro. Desarrollado por los investigadores.	72
Grafica 7 Fases de la clase. Desarrollado por los investigadores	79
Grafica 8 Habilidades Desarrolladas. Realizado por los investigadores	81

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Sesión 1 de personajes	56
Ilustración 2 Rol de personajes	57
Ilustración 3 Línea de contenidos teatrales. Desarrollado por los investigadores.	58
Ilustración 4 Representación de escena final.....	59
Ilustración 5 Dirección de la escena por parte de sus compañeros.	60
Ilustración 6 Inicio de clase de teatro Primera parte.....	64
Ilustración 7 Inicio de trabajo. Reconocimiento de grupo. Primera Interacción social.....	64
Ilustración 8 Interpretación de personajes.	68
Ilustración 9 Creación y realización de personaje.	69
Ilustración 10 Caracterización de personajes.....	71
Ilustración 11 Disposición espacial con los alumnos.....	73
Ilustración 12 Primeras interpretaciones de la alumna protagonista.....	74
Ilustración 13 Preguntas orientadoras en la clase.	76
Ilustración 14 Escena Cumpleaños de Luisa	78
Ilustración 15 Baile en la escena	78

Introducción

Para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento.

(Vygotsky, 1982)

El lenguaje quizá ha sido predeterminado únicamente por las palabras, entendidas como el conjunto de sonidos que conforman un significado o la expresión de una idea sin embargo no es el único medio de comunicación que el ser humano puede tener y ha desarrollado; pues en toda su complejidad es necesario reconocer primero que su pensamiento es de por sí ya un universo, único, conformado por sus propias experiencias personales, y las que otros construyen o recrean, entonces todo esto trasciende al lenguaje y por tanto es valioso conocerlo.

Por medio de esta investigación se muestran los resultados de un proceso de indagación en licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Fundación Fe enfocada en atender población con discapacidad cognitiva.

A lo largo del proceso formativo en la Licenciatura se tuvo la oportunidad de aprender y poner en práctica la improvisación teatral utilizando algunos elementos que componen su lenguaje (imaginación, espontaneidad y creatividad). Vehículo a través del cual se da un proceso de enseñanza- aprendizaje por medio de una estructura didáctica construida por el docente en formación.

Es por ello, que la presente investigación busca develar cómo se dan estos procesos; el lector podrá hacer un recorrido por los capítulos que darán cuenta de lo sucedido; podrá comenzar con la pregunta que abre esta investigación, con el objetivo que se trazó que era: *Desarrollar cómo se fortalecieron las habilidades psicomotrices y el proceso de enseñanza en el aula de clase del grupo FI2 desde los elementos de la improvisación teatral.*

En el segundo capítulo se muestran los acercamientos teóricos realizados anteriormente a esta investigación, los cuales se tuvieron en cuenta para indagar sobre la categoría del área disciplinar, es decir la improvisación teatral. Para esta categoría los respectivos autores que guiaron el sustento conceptual de esta técnica, fueron Keith Johnstone, Carles Castillo y William Layton. Por otro lado, no distante, desde el área educativa la categoría de educación inclusiva donde también se

encontrará la caracterización de la población con la que se trabajó: Síndrome de Down y Retraso mental (leve y moderado).

En el tercer capítulo se presentan los instrumentos de recolección de la información utilizados para la investigación como los diarios de campo, fotografías, planeaciones de clase y proyectos de aula, los cuales fueron la forma en que se configuró el acercamiento e interacciones con los alumnos y se establecieron como fuente primaria para el análisis y los hallazgos contenidos en el cuarto capítulo.

El cuarto capítulo muestra el análisis y hallazgos producto de la investigación, la estrategia didáctica por medio de una línea de contenidos teatrales que se fue desarrollando a través de las prácticas pedagógicas, se aborda el análisis desde las temáticas trabajadas (ritmo y la composición rítmica en la escena, un direccionamiento de contenidos de teatro llevados a una exploración en primera medida de sí mismos, en segunda medida a una relación y reconocimiento con su compañero y por último con el espectador).

Finalmente, se encontrará un capítulo que contiene las conclusiones y reflexiones que surgieron como producto de este proceso, mostrando la pertinencia del espacio brindado por la fundación fe, un espacio donde el teatro tuvo cabida para la formación de los alumnos encontrando una didáctica particular para esta población

Justificación

Dentro del marco de esta investigación, a partir de los procesos pedagógicos, vemos la necesidad de contribuir en el desarrollo de los alumnos de la Fundación Fe con discapacidad cognitiva, ya que los métodos de enseñanza y aprendizaje para este tipo de población dentro de la misma fundación se enfoca más en los oficios que puedan llegar a realizar, es decir convertirlos funcionales laboralmente para la sociedad. Sin embargo observando esto acotamos la influencia que el teatro puede llegar a tener, siendo un medio para fortalecer y comprender a profundidad sus procesos de aprendizaje, y cuál ha sido el modo de enseñanza para poblaciones con esta discapacidad. La Licenciatura en Artes Escénicas cuenta con espacios de prácticas pedagógicas que en su mayoría son escuelas, pero solo se tiene este espacio para que los estudiantes de la Licenciatura aprendan a realizar las planeaciones de sus clases con alumnos con discapacidad cognitiva, por lo que es de gran valor tener un espacio para adecuar los modelos pedagógicos y hacer con mayor esfuerzo inclusiva la educación, empezando a conocer más de cómo mejorar los mecanismos de enseñanza para estos alumnos que sin duda, ofrecen un elemento determinante, es reconocer a cada alumno como un individuo y cada grupo de personas con características similares y al tiempo como único.

En consecuencia, no podrían utilizarse los mismos métodos de enseñanza para todas las personas o grupos de personas, pues, como lo ha reconocido La Corte Constitucional de Colombia *“El principio de la igualdad es objetivo y no formal; él se predica de la identidad de los iguales y de la diferencia entre los desiguales”*.

Por lo anterior, este proyecto tiene dos ejes sobre los cuales girará. Por un lado, el campo educativo que busca encontrar un medio para contribuir en el desarrollo psicomotriz de las alumnos con discapacidad cognitiva, y por otro, el campo artístico, referido principalmente a la improvisación teatral como método didáctico para este proceso de enseñanza- aprendizaje realizado con esta población.

En primer momento es vital el desarrollo conceptual sobre el teatro en relación a la indagación sobre la didáctica pertinente para cada contexto dentro de las diferentes aulas de clase, de la educación y cuáles han sido los resultados de otras investigaciones similares a esta. Al ser un tema tan amplio es importante ver cómo los contenidos teatrales, como la improvisación teatral logran

llegar a un acuerdo entre los alumnos y de esta manera construir un conocimiento que se replantea constantemente dentro del programa de Artes Escénicas y como estudiantes en formación con el modelo de alternancia.

En segundo lugar, la discapacidad vista como una categoría de gran importancia se encuentra una estadística que hace el DANE realizada en el censo del año 2005 donde hay un alto porcentaje de personas con discapacidad que no asiste a establecimientos educativos siendo así el porcentaje 1'020,603 en Colombia .

En Colombia se calcula que hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad de estos el 9,1% tienen discapacidad motriz, el 14% discapacidad sensorial y el 34,8% discapacidad cognitiva y el 19,8% discapacidad mental (censo DANE 2005), así mismo se estima que el 22,5% de las personas con discapacidad son analfabetas

Es oportuno hablar que desde la discapacidad que cada alumno tiene se abre una posibilidad a que las clases de teatro se enfoquen en un punto de partida para que el practicante de teatro pueda realizar las planeaciones adecuadas con el fin de brindar contenidos teatrales pertinentes y en composición con todo un proceso que va de la mano con el fortalecimiento de habilidades psicomotrices, es cuando aparece el acto creativo como generador de nuevas metodologías y de modulación para el aprendizaje. Marcel Duchamp menciona hablando del acto creativo, cómo la subjetividad de la persona se da a partir de sus propias intenciones, y de cómo esto lo hace mostrar su singularidad, en este caso el del alumno que según su discapacidad cognitiva y motriz puede lograr una forma de crear en colectivo (1957). La Fundación Fe abre la posibilidad que se establezca un espacio de educación teatral, ya que este espacio es de educación no formal, y es por esto que los alumnos están divididos en tres áreas:

1. Salud
2. Protección
3. Educación para el trabajo y desarrollo

El grupo focal de esta investigación se encuentra en el área (3) de Educación para el trabajo y desarrollo denominado como “FL2” (función laboral 2)

De manera que la clase de teatro se convierte en un espacio diferente a los que generalmente tienen en la fundación, esta clase no se enfoca en enseñar para algún oficio, sino que se desarrollan otras capacidades motrices y procesos de aprendizaje desde el teatro. Como mencionamos anteriormente, a partir de un tema particular como lo es improvisación teatral, la cual se compone de dos herramientas fundamentales que son: la espontaneidad y la imaginación teatral, que son pertinentes para que los alumnos de la Fundación Fe, puedan desde sus diferentes capacidades desarrollar habilidades psicomotrices. Esto se convierte en un instrumento de construcción para los alumnos, en la cual puedan fortalecer sus habilidades en el aula de clase desde el ejercicio de crear escenas y ponerlas en práctica en una representación escénica.

Por esto, es oportuno conocer qué necesidades tienen los alumnos de la Fundación Fe y cómo el teatro puede desde un acercamiento pertinente, generar una apropiación de conceptos básicos como: actor, público, escenario, para que ellos puedan tener unas bases conceptuales que se pueden trabajar. Entonces se ve la necesidad de plantear una propuesta didáctica en donde se incorpora un proceso que da cabida a una organización de los contenidos teatrales y a una manera de enseñanza-aprendizaje apropiada para las clases desarrolladas. Es así que se abordan los conceptos: Rol social, lugar, personaje, situación y acción, De manera que este estudio permite fortalecer sus destrezas con la capacidad de llegar a tres posibles líneas de desarrollo: i) haciendo referencia al desarrollo corporal, ii) al desarrollo cognitivo y iii) a la interacción social. Con lo anterior se busca brindar a los alumnos mecanismos en donde no siempre necesitan el acompañamiento de los profesionales de la fundación y del practicante de la clase de teatro para desarrollar estas actividades sino que se dé una forma autónoma y consciente la cual será evidente en el proceso y puedan verse cambios o mejorías en cada uno de los alumnos específicamente generadas por esta categoría.

También existe una gran proporción de docentes según un cuestionario realizado por la revista Colombiana de psiquiatría en un 80%, no se sienten capacitados para educar alumnos con discapacidad sensorial y mental (cognitiva), sin embargo se sienten con capacidad para educar alumnos con problemas emocionales, esto nos lleva a ver una necesidad, que la licenciatura desarrolle una mayor formación a docentes que puedan educar en espacios donde hayan alumnos con discapacidad cognitiva, ya que se observa cierto desconocimiento respecto a este tipo población.

Por esto se pretende construir con una propuesta didáctica en el cual los alumnos puedan a través de los elementos de la improvisación fortalecer sus destrezas psicomotrices las cuales nos permiten una indagación más precisa del proceso y la cual se encargará de la conceptualización teórica que nos interesa particularmente sobre el teatro, que sean pertinentes y contribuyan desde su experiencia cotidiana y personal para un proceso y un cambio que se obtienen por medio de las sesiones de clase para analizar los resultados parciales dentro de la investigación.

Antecedentes

Se tomó en consideración y como antecedentes varios de los trabajos, textos académicos y monografías que amplían y hacen referencia a las diferentes categorías aquí propuestas, estos son los antecedentes

El primero es un artículo llamado, *“Hablar y escribir sobre la obra: una problemática inter-didáctica para la enseñanza artística y cultural”* de Carolina Merchán Price, (Price, Hablar y escribir sobre la obra: una problemática inter-didáctica para la enseñanza artística y cultural, 2014) que propone las diversas situaciones con las que los profesores en formación se enfrentan dentro del aula de clases a través de las prácticas pedagógicas, cómo se transponen los saberes hacia la formación del teatro escolar y la construcción de los roles del docente en la escuela y los de los alumnos de teatro, ahondando en la pregunta por la didáctica y la manera en que ella pone a dialogar los saberes del teatro dentro del aula de clases.

El segundo es un documento académico titulado: *“La expresión corporal en discapacidad cognitiva”* de Miriam García, Valentín Panojo. (2012). Podemos hablar desde la capacidad que se da entorno a lo que la investigación nos arrojó y es pertinente hablar de los logros y habilidades tanto cognitivas y psicomotrices que se logra en el transcurso de la investigación y es así que la capacidad, es una oportunidad para ejecutar algo. En el momento en que se ejecuta se convierte en el ejercicio teatral y es cuando aparece la improvisación como medio para el proceso de enseñanza aprendizaje, que tienen este tipo de población.

El tercero es un texto titulado : *“Manual de juegos y ejercicios teatrales”* Jorge Holovatuck/Débora Astrosky (Jorge Holovatuck, 2009), en el cual nos basamos en una parte en concreto y son Anexos - Apuntes que nos hacen referencia y nos enfrentan a problemas básicos del entrenamiento como actores y la adecuada planificación de clases, qué y cómo se puede “jugar” es decir, que el practicante de la clase de teatro pueda realizar la transposición didáctica adecuada a la hora de enseñar en un contexto distinto, también se sugiere una manera de cómo desarrollar un modelo de planeación de sesiones y cómo el juego y el rol de personajes es importante para una de las fases de clase según la especificidad. Este texto no se enfoca en una población específica el cual nos ayuda a bordar ejercicios en concreto para así hacer la trasposición al contexto aclarando que a veces no puede funcionar.

El cuarto documento que nos aportó y es un importante antecedente es la revista Colombiana de Educación Formación de la Universidad Pedagógica Nacional (2008) titulada : *“Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia”* por Alexander Yarza de los Ríos (Ríos, 2008) en la cual podemos ver como la educación inclusiva nos propone retos como docentes en procesos de enseñanza con población especial y nos propone unos componentes de relevancia para el acercamiento y trato como lo son: la flexibilidad, la subjetivación y la objetivación, desde este modo llegar a la transposición didáctica y poder ver que en diversos escenarios se puede como maestros cambiar las posibilidades de aprendizaje y la manera de poder enseñar a este tipo de población.

El quinto documento es una Tesis encontrada en la Universidad Pedagógica Nacional, de la licenciatura en Artes Escénicas llamada: *“El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas”* (Price, El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas, 2013) donde encontramos el capítulo 6, el cual nos habla de entender (desde el teatro) la construcción de la mediación docente en los dispositivos de transmisión, el capítulo 9 donde podemos encontrar un énfasis en el sistema didáctico, entendiendo así que el teatro se convierte en parte fundamental para la vida de una adolescente o adulto permitiendo expandir sus dimensiones corporales, mentales (Re- significar cuerpo).La construcción de momentos que le permitan al alumno sentirse parte de un proceso en la construcción de su propia educación.

El sexto documento es una Tesis de la Universidad Pedagógica Nacional, llamada: *“Ambientes de aprendizaje lúdico que potencializan procesos de inclusión a través de la sensoriomotricidad”* Fabián Camilo Cifuentes Rodríguez y Yeisson Alexander Sepúlveda Barbosa (Fabián Cifuentes Rodríguez, 2013). Nos ayuda a entender que el método de la sensoriomotricidad es suficiente para reconocerse así mismo (capacidades, destrezas y talentos, etc.) Por tanto las interacciones sociales y el trabajo en grupo hacen que haya vínculos en un entorno ya establecido. La autoconfianza el conocimiento propio puede formar sujetos capaces de actuar en relación a otros.

Y por último el séptimo documento es un texto llamado: *“El cuerpo poético Una pedagogía de la creación teatral”* en el cual podemos hacer referencia al primer capítulo titulado: *“El viaje personal”* (Lecoq, 2004) donde se propone un modelo pedagógico que se convierte en medio

regulador entre el cuerpo y la creación teatral, permitiendo encontrar un medio para su articulación. Demostrando así que el cuerpo es el elemento clave para la realización de lo pedagógico y lo teatral. Según Lecoq, la creación de una pedagogía en la cual se plantea un currículo para generar experiencias significativas en los estudiantes no solo a través del cuerpo si no en unión con la creación teatral. Es así que hablamos de tres factores:

- El cuerpo como mediador entre el teatro y la pedagogía.
- La pedagogía Teatral como una nueva manera de poder transmitir la enseñanza corporal
- La creación teatral: Medio que permite la divulgación de lo que soy y lo que quiero lograr con mi cuerpo. (Creación modelo pedagógico)

Planteamiento del problema

Debido a la falta de relacionamiento entre los alumnos con discapacidad, y en atención a su especial condición, se hace necesario utilizar los elementos de la improvisación teatral (con una línea de contenidos teatrales - didáctica) como medio para fortalecer, por un lado, su desarrollo psicomotriz, y por otro potencializar el trabajo en grupo, la confianza y el reconocimiento del compañero.

Partimos del reconocimiento que hace la Fundación hacia los derechos para buscar mejorar la calidad de vida, fortalecer vínculos familiares, movilizar la comunidad y consolidar redes de apoyo, mejorando las condiciones del tejido social requerido para su plena integración en la sociedad. Para el cumplimiento de la misión de la institución, ésta cuenta con un personal idóneo, competente, corresponsable con la familia, dando esto también a pensar la importancia de los pedagogos para poder sentar las bases de un proceso de enseñanza que incida en este tipo de población con discapacidad cognitiva generando nuevas estructuras pedagógicas y de la creación de unas didácticas teatrales con esta población, la Fundación Fe está enmarcada y consolidada como Organización social de servicios especializada en la atención integral de la persona con discapacidad cognitiva, sostenible y calificada por la excelencia en la gestión. Reconocida a nivel Nacional por su liderazgo, su impacto social y su trabajo integral, el cual nos da la seguridad de

poder ejercer nuestro rol, percatándonos que hace falta esa parte como insumo docente en la institución.

Así puntualizamos unos elementos del problema que nombraremos a continuación:

- Los elementos de la improvisación teatral empezaron a ser el medio para fortalecer el desarrollo psicomotriz en los alumnos.
- Diseño de la línea de contenidos (didáctica) a través de la improvisación teatral para fortalecer habilidades en los alumnos.
- La construcción de escenas como potenciador del trabajo en grupo, confianza y reconocimiento del compañero. Debido a la falta de relacionamiento entre sí.

Es así que se ve pertinente en el primer punto reconocer la falta de una clase donde ellos aprendan contenidos desde una disciplina en este caso el teatro y como desde ésta se da un medio importante y se permite apropiar el conocimiento, ponerlo en práctica pero lo más importante es que fortalecer ese desarrollo, esa necesidad de los alumnos, para poder desde su discapacidad lograr salir de cierto estado y mejorar esas habilidades psicomotrices.

Desde el segundo elemento propuesto es importante pensarse que no siempre los espacios educativos son iguales y que siempre las condiciones y limitaciones tanto del espacio como de la población influyen en un proceso educativo. Esta investigación toma un rumbo también por estas realidades que son inherentes y definitivas para el proceso.

Y en el tercer elemento nombrado se refiere a través de las observaciones que se hacen de la población, que hay muy poca interacción social entre ellos y es importante entablar relaciones en las que se dé un trabajo en grupo, que haya comunicación y que se genere confianza.

Pregunta de investigación

¿Cómo los elementos de la improvisación teatral mejoran las habilidades psicomotrices en el aula de clase con los alumnos del grupo FI2 de la Fundación Fe?

Objetivo general

- Desarrollar habilidades psicomotrices por medio de la improvisación teatral en los alumnos del grupo FL2 con discapacidad cognitiva de la Fundación Fe

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias didácticas que emergen del proceso enseñanza - aprendizaje con los elementos de la improvisación teatral.
- Definir el aporte de la improvisación teatral para la mejora de las habilidades psicomotrices en los alumnos con discapacidad cognitiva.
- Analizar los procesos educativos (enseñanza-aprendizaje) para ver los resultados que arroja la investigación.

1. Marco referencial

Acercamientos conceptuales a los elementos de improvisación teatral, habilidades psicomotrices y la discapacidad cognitiva.

1.1 Teatro e improvisación

El teatro consta de varios elementos que lo sostienen y dirigen. Es una propuesta de desarrollar acciones que no son verdaderas, pero que el público acepta como tales a fin de comunicar una historia narrada por sus protagonistas. Los conflictos creados en teatro deben ser altamente creíbles por parte de los espectadores, ellos son cómplices de lo que se está narrando actuando porque genera identificación.

El teatro parte de la creación de situaciones que dan la ilusión de ser reales aun cuando no lo sean, esto debido a la cercanía con relaciones de quienes lo presencian, de modo que lo imaginario ocupa un lugar determinante como insumo inacabado, dando origen a dichas situaciones o planteamientos, sin que ellas rayen en lo imposible necesariamente. Por otro lado, la improvisación se alza como un pilar para que esto funcione, no desde la perspectiva exclusiva de inventar acciones de la nada, sino de lo que implica: la construcción, escuchar, creatividad y espontaneidad son algunos de los elementos que se pueden reconocer dentro de ella.

La improvisación es una técnica teatral y es contemplada como un método utilizado frecuentemente para la formación de actores, en la construcción y caracterización de personajes a fin de que el intérprete pueda transmitir de manera orgánica su accionar en el escenario, es decir que parte de la espontaneidad del individuo. Una técnica que crea situaciones reales que permiten desarrollar historias y capturar emociones naturales puesto que son y serán únicas. (Layton, 2002). Permite la movilización y desarrollo de habilidades escénicas para entrar en el juego de una situación imaginaria que ocurre en el presente y en relación con otros actores.

Se ha asociado el origen de la improvisación con la Comedia del Arte italiana, en donde aquellos artistas dramatizaban en las calles situaciones a petición del público (transeúntes). Sin embargo, en el siglo XVIII directores como Stanislavski y Copeau lograron ser reconocidos por usar la

improvisación durante sus audiciones y entrenamientos con actores. Es por ello que este método fue aceptado y adaptado por sociedades posteriores. Donde finalmente improvisar, se entendía como “captar lo que sucede a mi alrededor y actuar conforme a esas provocaciones; vivir sinceramente es aprender a vivir en escena desde mi propio yo, desde mi verdad y mi conocimiento emocional.”(Layton, 2002, p.15)

Por lo tanto, “el objetivo de esta técnica es la formación de actores que cuando se suban a un escenario se comporten orgánicamente, es decir, que escuchen de verdad, miren de verdad, hablen de verdad y reaccionen de verdad ante unas circunstancias dadas y una situación que, naturalmente, no son verdad, son imaginarias.” (*Íbidem* p.16)

En síntesis, plantear esta situación tiene como objetivo buscar que esta técnica avive el entendimiento del actor y por ende su comunicación, es pertinente resaltar la capacidad de escuchar y no solo de oír, de observar y no solo mirar y más aún: de reaccionar genuinamente.

Sobre la improvisación, se podría decir que es diferente de una presentación ya preparada y mediada por un libreto, a la creación de una situación que ilustra unos roles pero que se va desarrollando basada en la escucha del otro. En la propuesta del otro. **La improvisación es entonces un ejercicio de creación y descubrimiento colectivo.**

En ello radica el valor de esta técnica: hay un descubrimiento actoral importante, rescatado desde la experiencia personal que se va desarrollando, hasta llegar a la propuesta de situaciones novedosas que pueden ser alejadas de nuestras experiencias cotidianas.

Es así, como la improvisación estimula la creación y construcción en grupos donde necesariamente hay que ser actores como (Spolin, 2010) lo menciona, por ello es una herramienta valiosa en la estimulación de habilidades que se pensaban que no se tenían y que contribuyen a la mejoría en la aceptación personal y el trabajo en equipo.

De manera que, una de las habilidades más importantes a desarrollar en este ejercicio, es la concentración, la misma que genera en el alumno el sentido de autodisciplina y aviva la escucha y

el interés por el otro. La improvisación requiere de un esfuerzo de escucha importante. La escucha del otro construye, pero también lo hacen los silencios que de ella se generan, es posible darle un nuevo rumbo a la improvisación, una buena escucha, con esto nos referimos a “no ver ni llegar más lejos, sino escuchar al compañero, tratar de entenderlo y convertir en la medida de lo posible sus palabras en imágenes, escucharme yo también y hacer lo mismo” (Castillo 2012, p.39). Entonces la escucha puede hacer que alguien que esté bloqueado (no se le ocurra ninguna idea, o no sepa qué hacer) dirija la situación planteada hacia otro escenario, por otro rumbo. Al respecto, Layton escribe tres etapas de la improvisación que fueron usadas durante su experiencia con resultados favorables.

La primera etapa es descrita como la etapa de las improvisaciones libres: aquellas “basadas en la experiencia personal del actor, buscando sus propias sensaciones, emociones, ideas, experiencias. Trabajando con uno mismo y el entorno social en que se desenvuelve.” (Layton 2002, p.17).

La segunda etapa es la improvisación sobre escenas que están basadas en arreglos que se hacen derivados de lo que proporciona la escena como tal, esto quiere decir; que no es meramente la interpretación de lo que haría como ese personaje, sino “¿qué circunstancias tendrían que darse en mi vida para que yo me comportase como el personaje?” (*Íbidem*)

Las anteriores son etapas que deben llevarse a cabo de forma progresiva, esto quiere decir que no se deben saltar pues constituyen un proceso, que culmina con la tercera etapa de las improvisaciones como personajes. Al respecto se desarrollarán algunos conceptos puesto que se ha pensado la improvisación como el juego de asumir roles y llevarlos a cabo como personajes dados, pero no se resume en ello.

Después de analizar la situación y dominar la técnica, se incorpora el personaje, “pero conservando la cualidad de una improvisación para comunicar la ilusión de que esa situación está ocurriendo por primera vez ante los ojos del espectador.” (Layton 2002, p.18)

La construcción en improvisación parte de algunos elementos que nos llevan a un fin, es decir que logran que la improvisación resulte, queremos introducir los “*a partires*” esto significa que, para

el desarrollo de los ejercicios, es necesario que la persona construya la situación *a partir* de una emoción, de un color, de una canción en la que esté pensando e infinidad de puntos de partida, que poco a poco generarán preguntas con sus compañeros de escena y que, como se mencionó antes, se comienza a construir un mundo teatral. Estas preguntas serán siempre un desafío a la hora de la improvisación, las preguntas dan un contexto a una situación dada, afinar la técnica de formularlas, posibilitará mejores ejercicios de improvisación con los participantes.

No es lo mismo preguntar: ¿Qué estás haciendo?

A preguntar: ¿Esas flores las arreglaste tú?

Esta técnica combina el uso de escucha y silencios, que permiten desarrollar la escena y la enriquecen hacia su avance. (Castillo 2012, p. 49)

1.1.1 Imaginación en el ejercicio teatral.

La improvisación es un ejercicio integral, en el que se ven atravesados varios campos a los cuales nos queremos referir, la creatividad y la imaginación son elementos que siempre están presentes en el proceso comunicativo y dramático que surge al empezar a explorar esta técnica.

“La impro, por sus múltiples posibilidades, es un espacio ideal para el desarrollo de la expresión artística. También es una magnífica herramienta para el crecimiento personal. Diversas habilidades y actitudes se pueden adquirir o fortalecer a través de esta disciplina teatral. Con la impro se mejoran las capacidades de percepción, expresión y comunicación. Se potencia la creatividad y la imaginación. Se fomenta el conocimiento personal y del otro. Se favorece la autoestima, la autonomía, la tolerancia y el compromiso. Se entrena la rapidez de respuesta. Se estimula el sentido del humor y el pensamiento creativo (Mantovani, Cortés, Corrales, Muñoz, Pundik, 2016, p. 16).”

La afirmación de estos autores refleja que la improvisación como técnica potencia dichas habilidades, imaginación y creatividad, muy importantes si se quisiera implementar en poblaciones

específicas como personas con discapacidad, esto quiere decir que nos encontramos ante un escenario en el que partimos de algunos insumos creativos de los que la misma población provee.

La improvisación es una técnica que no es excluyente, que fortalece habilidades del sujeto, sin importar lo limitadas que sean, siempre es posible crear, imaginar y construir un ejercicio de improvisación a partir de una pequeña idea o insumo que llega a convertirse en un entrenamiento procesual, que se va transformando; afinando entonces las capacidades ya naturalmente contenidas de cada persona en el que paulatinamente se agregan más elementos de la improvisación, y aun si dicha persona no tiene ese primer acercamiento a esta técnica, ésta le puede brindar un lenguaje de creatividad común.

La imaginación es un insumo altamente minimizado del que podemos hacer uso en el ámbito artístico y del que estamos llamados a ser parte y a estimular en nuestra labor como docentes. Es posible convertir a personas no- imaginativas en imaginativas en cosas de segundos. (Johnstone, 1990 p. 69).

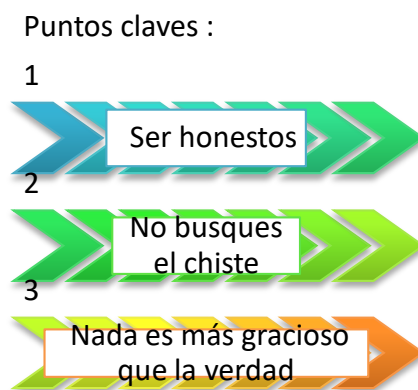
Es cuestión de racionalizar las cosas, de este modo la imaginación se evidencia en cada ejercicio creado, en cada ejercicio imaginado. La imaginación rompe con la incapacidad de adaptarse a lo que la sociedad exige, hay sistemas de pensamiento que limitan la creación. La improvisación es una plataforma a la creación. Es decir, este proceso creativo trae libertad puesto que, el proceso en cuestión, parte de las realidades cotidianas y nos lleva a construir otras realidades que vayan más allá de los roles dados por la sociedad, desafiando el temor y las limitaciones que solemos ponernos, algunas de ellas, derivadas de los modelos educativos tradicionales en los que no se exploran espacios de participación y construcción colectiva.

Castillo, menciona que la escucha es la puerta de la seguridad, es a través de ella que se pueden construir procesos de improvisación. “Simplemente iniciar la escena, proponer, escuchar, construir juntos la improvisación, hacerla avanzar con espacios, potenciar los silencios, crear personajes y acciones y, sobretodo, jugar y disfrutar” (Castillo, 2012, p.25) A esto agregamos una síntesis implícita en todo el planteamiento de Castillo: La imaginación es el motor de este proceso antes descrito. Ya que el cerebro lo puede hacer sin esfuerzo por el contrario es espontáneo.

1.1.2 Espontaneidad en el ejercicio teatral.

“La improvisación que no es más que un liberar la creatividad innata en cada cual, puede ayudarnos a desembocar en un personaje más pleno, realizado y sobretodo, más auténticamente propio” (Johnstone, 1990 p. 209) La espontaneidad es una habilidad y como tal, puede ser desarrollada a medida que se le invierte tiempo y disciplina. Dicha habilidad se hace especialmente útil en el marco de la educación teatral y de la improvisación, puede, como anota Johnstone, ayudar a construir personajes más plenos, diríamos nosotros, más integrales. Esta habilidad, está relacionada con la imaginación, surge como la emergencia natural en situaciones específicas, es necesario un momentum para que esta se pueda apreciar. Esto quiere decir, crear situaciones o condiciones que faciliten el desarrollo de esta habilidad

“La mejor manera de que tu trabajo luzca, es hacer que luzca el trabajo de tus compañeros” (Halper, 2004) Para que dicha espontaneidad se dé, no es necesario un guion, por el contrario cuanto más veraz y real sea la situación, podrá tener mucho más juego dentro de la escena y con sus compañeros, (Halper, 2004) A propósito estos autores mencionan tres puntos vitales a tener en cuenta como preparación y desarrollo de la confianza, el trabajo apoyado en equipo, y la espontaneidad para construir mejores procesos de improvisación, incluso otras formas espontáneas de accionar:



Grafica 1, Puntos clave para la Espontaneidad. Tomado de (Halper, 2004)

La espontaneidad, entonces, es una habilidad que permite que se pueda encontrar una motivación que surge o sale a flote a través de diferentes recursos que la motivan, por ejemplo las preguntas, éstas pueden generar e incitar la espontaneidad motivando a la acción misma y a los roles o

reacciones que de ellas salgan naturalmente. Al respecto Johnstone anota que “mi profesor decía que no se deben actuar los adjetivos. (...) no se deben actuar los adjetivos sin justificarlos” (Johnstone, 1990 p. 74)

1.2 Desarrollo de habilidades psicomotrices

1.2.1 Educación inclusiva desde un enfoque de derechos y de atención diferencial

La educación, es un tema que requiere bastante atención, debido a que se centra en la calidad, estrategias, enfoques y demás aspectos pedagógicos que permiten que se responda a las particularidades y necesidades propias de cada estudiante. En la misma medida, ocurre cuando se piensa en la educación para las personas en condición de discapacidad cognitiva.

En este sentido, hace algunos años tanto en el mundo como en Colombia se ha optado por tener una perspectiva de educación inclusiva desde un enfoque diferencial, el cual tiene como propósito ofrecer una atención educativa pertinente y de calidad en todas las etapas de la vida.

Desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, ente que rige y da orientaciones desde el ámbito educativo, en lo referente a discapacidad, dispone que la educación inclusiva, “no busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normotípicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias”, lo cual significa por una parte que deja de verse la discapacidad como una deficiencia pasando a ser sujetos dignos merecedores de atención, cuidado y protección.

En la misma línea, las orientaciones dadas por el MEN hace claro énfasis en varios aspectos al momento de referirse a la inclusión entre ellas: la inclusión responde al llamado que se hace en la Declaración Universal de los Derechos; la inclusión es un proceso, no un resultado; la inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes; la inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa y la inclusión enfatiza en la necesidad de priorizar una atención especial a aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad.

Al tener presente cada una de las anteriores definiciones, los procesos educativos serán los pertinentes, responderán efectivamente a las características propias de cada estudiante con discapacidad, rompiendo brechas y a su vez será consciente, que para desarrollar los procesos educativos se requieran apoyos precisos o adaptaciones propias a la condición de discapacidad.

Ahora bien, un aspecto importante que es necesario aclarar tiene que ver en la forma en la cual se entiende el estudiante con discapacidad, optando para el presente documento lo propuesto por el MEN en su publicación más reciente -Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la (Nacional, 2017) atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva- citando allí se define:

“...como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones” (MEN, 2017, p. 20).

A partir de esta perspectiva es posible situar a los estudiantes con discapacidad en condiciones que responden tanto a sus características, contexto y necesidades específicas.

Así mismo, a partir de la declaración de los derechos humanos se puede identificar que:

Los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas, todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y derechos. Independientemente de nuestra nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra condición. Declaración Universal de Derechos Humanos: fundamentos de las normas internacionales de Derechos Humanos. (*Ibidem*)

La educación adquiere, en el texto declaratorio de los Derechos Humanos, una doble importancia: por un lado, se le reconoce como un medio de promulgación de los mismos (proclamación Asamblea General ONU); y por otro lado, se le considera un insumo para el desarrollo de la personalidad, que también: “favorecerá la comprensión, la tolerancia y

la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
(*Ibidem*)

En este sentido, el enfoque de derechos se evidencia en:

1. La interdependencia y la integralidad de los Derechos Humanos de las diferentes generaciones, deben tener en cuenta la perspectiva histórica de estos.
2. La concatenación, articulación y corresponsabilidad de los principios de los Derechos Humanos, son el marco amplio y complejo del sistema nacional o internacional de Derechos humanos, desde el cual se adelantan las acciones.
3. La universalidad, la igualdad y la no discriminación, son principios de los Derechos Humanos de donde se desprenden las acciones preferenciales hacia los grupos vulnerables o excluidos de la sociedad.
4. Los derechos están ligados a deberes.
5. Los derechos implican que hay personas y/o grupos que son titulares de derechos y personas que son portadoras de obligaciones (el Estado).

1.2.2 Desarrollo de interacción Social

Podemos darnos cuenta que la interacción social deviene desde su término, en su misma etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad, se dan desde ese deseo por poder entablar relaciones las cuales se convierten necesarias en el momento de que las convivencia tiene que darse en un instante indicado para un diálogo con el otro.

Es pertinente hablar que en el hecho donde se dan las relaciones, dentro de un espacio educativo, devienen de un proceso y desarrollo, que se entabla en un acto que se ve y presencia en el momento de su ejecución. Por supuesto estos procesos pueden verse desde dos perspectivas, una la de un buen desarrollo en donde la convivencia y los patrones del comportamiento se encuentran y puede darse de una manera casi adecuada, o cuando se truncan y la comunicación falla y no se da un proceso claro al momento de desarrollarse.

Según Maisonneuve citado por Dominique y Picard: “La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa” (Edmond Marc, 1992) p, 14)

Se puede decir que esta interacción hace correspondiente una moción de un orden que habitualmente se establecen en una lógica social. Encontrando así un mundo donde las comunicaciones pasan a varios estados donde el ser humano encuentra diversas posibilidades comunicativas que se desarrollan a través de los medios emergentes los cuales nos resultan útiles pero que son de corta duración como: los mensajes, las cartas o las llamadas y se hacen latentes según la sociedad. Es así que se cumplen ciclos en donde siempre encontraremos estímulos varios pero necesarios para el buen recorrido de la comunicación. El pensar en las variaciones y las derivaciones de los procesos de la interacción social nos lleva a pensar en lo inclusivo o despectivo que puede llegar a ser. Por consiguiente las expresiones se convierten en brechas donde las manifestaciones tanto cognitivas como corporales se refieren a esto:

La expresión viceversa remite a la noción de feedback, donde la respuesta de B se convierte a su vez en un estímulo para A.

Por consiguiente este término nos lleva a pensar en cómo a los humanos se les convierte en una necesidad de paso o de importancia entablar relaciones en los lenguajes tanto corporales como intelectuales, poder comunicarse; en esta comunicación puede haber un conflicto, en donde no se recibe en exactitud, como se quería o se atribuía, sino que puede generar una mala interpretación del sentido dentro de la comunicación. Esta definición de la interacción parece cercana a la influencia que se da entorno a procesos sociales humanos, en este sentido podemos hablar de la influencia entre dos sujetos y es:

Cuando los comportamientos y las cogniciones de uno son modificadas por la presencia o la acción de otro, “es la reciprocidad, la conducta en retorno, lo que confiere a las conductas, a la consideración del otro, su carácter de interacción” (Edmond Marc, 1992), (referenciando a este autor -G. de Montmollin- p. 21,)

Esto quiere aclarar que se está en un medio social donde nos conectamos y llegamos a considerar caracteres y conductas según lo que expresa, hace y siente el otro. Nos damos cuenta que el otro puede llegar a complementar y poder actuar o decidir acciones en la vida según las determinaciones

de las personas y del otro, es así que la interacción se predispone el hecho de significado que pueda suceder con el otro.

Cuando se habla de cómo el análisis de esta interacción puede ser de una forma más detenida y con la búsqueda de la interacción podemos llegar a un aporte, se identifica que el sujeto lo puede modificar por su demanda frente a los demás y es cuando se da la interacción social.

Por lo mismo, el hecho de que el sujeto percibido, se sienta desde su subjetividad y su estado de relación percibido, puede llevarle a modificar su apariencia, sus actitudes, sus palabras, sus conductas, claramente porque se siente identificado y lleno de presiones que surgen en ese momento de la comunicación de la sugestión del hecho en que hay dos posiciones: la propia y la del otro, es decir, los indicadores que sirven de base a los juicios del que percibe, que lo lleva a una forma de transformar su percepción; es así que la incidencia pertinente e intransferible hace que el hecho se dé como interacción social. (Edmond Marc, 1992)

De acuerdo con Dominique y Picard este criterio permite distinguir la noción de interacción, de otras cercanas, como las de relación o de vínculo, que no implican necesariamente la de copresencia (una relación, un vínculo, pueden mantenerse y proseguir a distancia) (1992, p 15): , y se hace notorio que pueden haber dos tipos de relación en el hecho que se logra una interacción: La primera se logra desde el núcleo familiar y puede darse desde algo muy cercano que lo convertimos en una relación; o la segunda, simplemente en algo más pasajero y de momento que es el vínculo que se nos proporciona y que no necesariamente tiene que tener unos parámetros y se puede prolongar desde la distancia sin ningún problema. Esto nos lleva a pensar que cada una de las predisposiciones naturales de la comunicación y del hecho de significado para cada uno de los sujetos es trascendente y única en su momento.

Por tanto, se tiene que hablar claramente de las interacciones y los sucesos que aportan la interacción social al proceso comunicativo, por esto vemos que las situaciones y caracterizaciones asimiladas a los procesos de adaptación y aprendizaje se convierten en un momento indicado y situado el cual pone un sello invaluable y denota distinciones y regulaciones según el estatus y el devenir del momento concordado. Todo encuentro interpersonal supone interactuantes socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un contexto social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación (Edmond Marc, 1992)

1.2.1.1 Relaciones persona-persona: Confianza

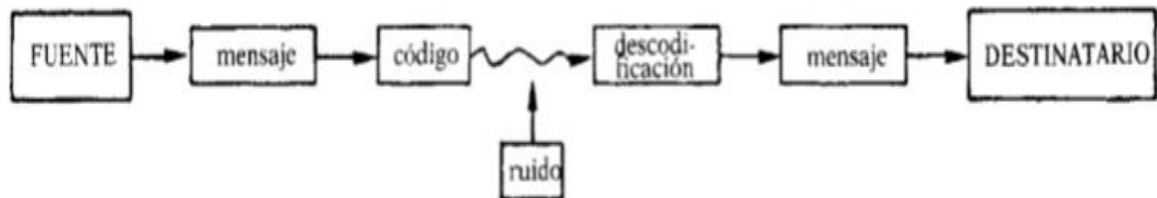
Cuando se habla de la forma en que claramente pueden darse las relaciones y de lo determinantes que llegan a ser en un proceso educativo, se ve que es importante hablar de la interacción de persona a persona y así que podemos ver cómo se complementan teorías de autores que llevan a ver estas interacciones de un modo adecuado en el que se proporciona una situación de semejanza entre lo que dicen y es así que se hacen oportunas y llegan a ser parte importante a la hora de cualquier tipo de interacción. Vemos unos logros significativos que se desarrollan en el momento que se establece una conexión, en el momento que se relacionan las personas, y es indispensable para comprenderse. Juega un papel importante en cuanto el hecho comunicativo puede abordar de una forma estructurada un camino hacia la apertura con el otro y a una relación más íntima y cercana con el otro, se empiezan a visualizar los aspectos en concreto en las relaciones con persona – persona y encontramos el siguiente modelo:

El modelo de referencia es sin duda el de Shannon y Weaver (Shanon, 1949) que presenta la comunicación como la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, y por medio de un emisor y un receptor; esta transmisión puede ser afectada por fenómenos parasitarios llamados ruidos.

En necesario caer en cuenta que la tradición cultural hace que la comunicación lleve un proceso de desarrollo con unas variantes y precisiones según los acontecimientos y estructuras fundamentadas que parten del hecho de lo significativo o abrupto que pueda ser lo que se comunica. En las relaciones humanas se encuentran unos factores que parten de las adecuaciones mínimas que pueden haber en espacio concordados como por ejemplo, el parque, la casa o la misma escuela en donde subsisten y conviven encontrando así ese hecho inminente que hace que la palabra se suscite y se exprese a medida de lo que acontece y llega a suceder en ese mismo momento, el poder desbordar sentimientos, ideas y hasta pensamientos de lo que sucede o sucedió para así poder comprender lo que piensa de mí y del otro. Encontramos que los modelos de comunicación se convierten en piezas fundamental para el desarrollo de la interacción y es cuando encontramos a (Edmond Marc, 1992)p ,22) hablando de este fenómeno que se encuentra en el hecho de la transmisión de información.

Este esquema, derivado de la telecomunicación, se ha aplicado a las comunicaciones humanas en la medida en que existen también, cuando hablamos con alguien, factores que perturban la transmisión de información, algunos de naturaleza energética y otros de naturaleza informacional.

La comunicación parte de los hechos fundamentales de la vida del individuo y pueden encontrarse en esa naturaleza energética o en la naturaleza informacional como dos ámbitos que nos encuentran en la necesidad de que el movimiento de interacciones se desarrollen y se den esas variaciones que permitan al individuo convivir e interrelacionarse con el otro. Por otro lado al hablar del proceso de comunicación y de ese mensaje que pasa del emisor hasta el receptor se puede hablar de una codificación y decodificación que se encuentra a través de ese lenguaje:



Grafica 2 , Esquema de comunicaciones, (Picard, 1992)

Otro interés de este esquema reside en que, al subrayar los procesos de codificación y decodificación (procesos que se encuentran en la comunicación a través del lenguaje), permite esclarecer las razones por las cuales una señal es raras veces idéntica cuando se recibe a como era en su emisión. (Edmond Marc, 1992), p, 22)

Este esquema de comunicación aporta en gran medida a entender este proceso que se da desde una fuente, la cual es la que hace que este vínculo empiece desde ese camino en el cual puede hacer y así tratar de que no haya tropiezos. Al pasar por el emisor y llegar al receptor se puedan encontrar los famosos ruidos, los cuales pueden hacer que el código que iba en proceso se decodifique y logre así transmitir el mensaje y que llegue a su final que es el destinatario, habitualmente no se piensa en este proceso pero es este el que permite que se realice este tipo de esquema comunicativo. Por esta razón, la interacción social debe tener muy encuentra estos procesos y las variaciones que

este puede encontrar para así poder relacionarse tan intensamente que pueda realizar los ajustes posible para su realización.

Es pertinente preguntarse si este esquema será oportuno para la mayoría de procesos, pero habitualmente este proceso se realiza con una alta probabilidad de confiabilidad en donde los resultados pueden ser satisfactorios según los individuos y las circunstancias que ameritan este proceso y que se dan siempre día a día en la mayoría de ámbitos como el educativo, familiar o social.

Pero las limitaciones de esta analogía consisten en que el código del lenguaje no tiene las mismas características que un código formal (por el cual a un significante corresponde un único significado, como por ejemplo en el morse).

1.2.1.2 Relaciones persona-grupo: Roles e imagen

Cuando se realiza una interacción de persona a grupo se encuentra unos mecanismos en los cuales se generan unas dinámicas propicias para darse cuenta que, las relaciones, tanto personales como de grupo, hacen parte de los interacciones cotidianas. Claramente se puede ver desde una postura, es decir desde alguna disciplina y el teatro juega una parte fundamental en todo este desarrollo y es como este se puede utilizar en una interpretación o metáfora de los status y roles sociales a los que se ve sumergido. Es por esto que en la segunda parte en el libro de interacciones sociales (Edmond Marc, 1992), cuando se habla en uno de los subtemas el cual se propone como *los rituales*, se encuentra un apartado llamado: *La situación y los actores*; un autor que hace esta comparación, Goffman con una metáfora dice: “La vida social puede ser comparada a una escena donde los actores representan e interpretan papeles de acuerdo a la situación”.

Por esta razón hacemos hincapié en lo que Goffman menciona que de las situaciones cotidianas pueden verse como situaciones de representación, tal como suceden en una obra de teatro. En la obra se pueden ver acciones que suceden en tiempo real, con las relaciones entre individuos sucede de la misma forma. Acciones que nos llevan a un encuentro real y unas re-acciones reales, es decir vivas, a estos momentos se les puede mencionar como significativos.

Por eso estas dos perspectivas se pueden comparar entre sí, porque en la vida real tanto como en el teatro, hay relaciones persona-grupo, es por esto que la interacción social se ve reflejada en la

realidad donde él ahora se vuelve fundamental para el desarrollo de las situaciones. Como en la metáfora Goffman en donde menciona que tanto los actores como la vida están comprometidos con su rol y lo realizan de manera orgánica, de manera que la vida cotidiana como el teatro son tan fieles a lo real y tan claros en sus acciones que esto demuestra una veracidad en lo que se desarrolla y la representación se convierte en ese devenir constante para establecer las relaciones y es cuando la imagen y los roles sociales toman fuerza e importancia para poder encontrarse y empezar a generar estos espacios de socialización y de conocimiento con el otro. Poder ver la importancia de estos cambios hace posible que se generen este tipo de interacciones. Al haber este tipo de roles se pueden determinar modos de importancia a través de cargos o tareas que permiten segregar o incorporar esas relaciones que se convierten de persona a persona, persona a grupo o de grupo a grupo, depende de la interacción y del cargo o rol que ejerce en este medio social.

Como Dominique y Picard determinan: “Una de las primeras funciones de todo encuentro social es la definición de la situación que comporta una distribución de los roles y una cierta representación de la acción”. (1992, p. 108), así que volvemos a conjugar la interacción con el teatro para dar una mirada muy precisa en lo que se quiere dar a entender y se comparten esa distribución y tiene la misma osadía y veracidad en lo que se representa y se manifiesta en un hecho con significado. Es claro que la distribución de los roles proporciona una mirada, la cual se establece desde un juego de estatus y posiciones que pueden contribuir a ver las interacciones de una fractura tanto de medios económicos como de condiciones sociales, es por esto que se convierten en esa distinción de planteamientos de nivel tanto social como intelectual.

En estas dinámicas se encuentran elementos que aportan en la construcción de una relación de comunicación que es básico para llegar a ejercer lo mínimo de la interacción, debemos aclarar que esta interacción se puede lograr al menos con dos personas, porque como sujetos necesitamos de uno a otro para que se de ese primer acercamiento.

1.3 Discapacidad cognitiva

Para llegar a hablar de discapacidad cognitiva tenemos que referirnos al contexto y por supuesto a una indagación (MEN, 2006) que nos dice que la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes entorno a ellas, por ejemplo que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos.

El Ministerio de Educación Nacional a través de unas orientaciones pedagógicas para la atención educativa de población con discapacidad nos muestra que en la mayoría de los casos, los mitos sobre los procesos de aprendizaje con este tipo de población son muy primitivos y se hace una equivocada reacción o elaboración de planeaciones de clases para ellos. Lo que nos arroja dicha investigación hace que sea pertinente hablar de las capacidades para llegar a inferir el término discapacidad y posteriormente al término de discapacidad cognitiva.

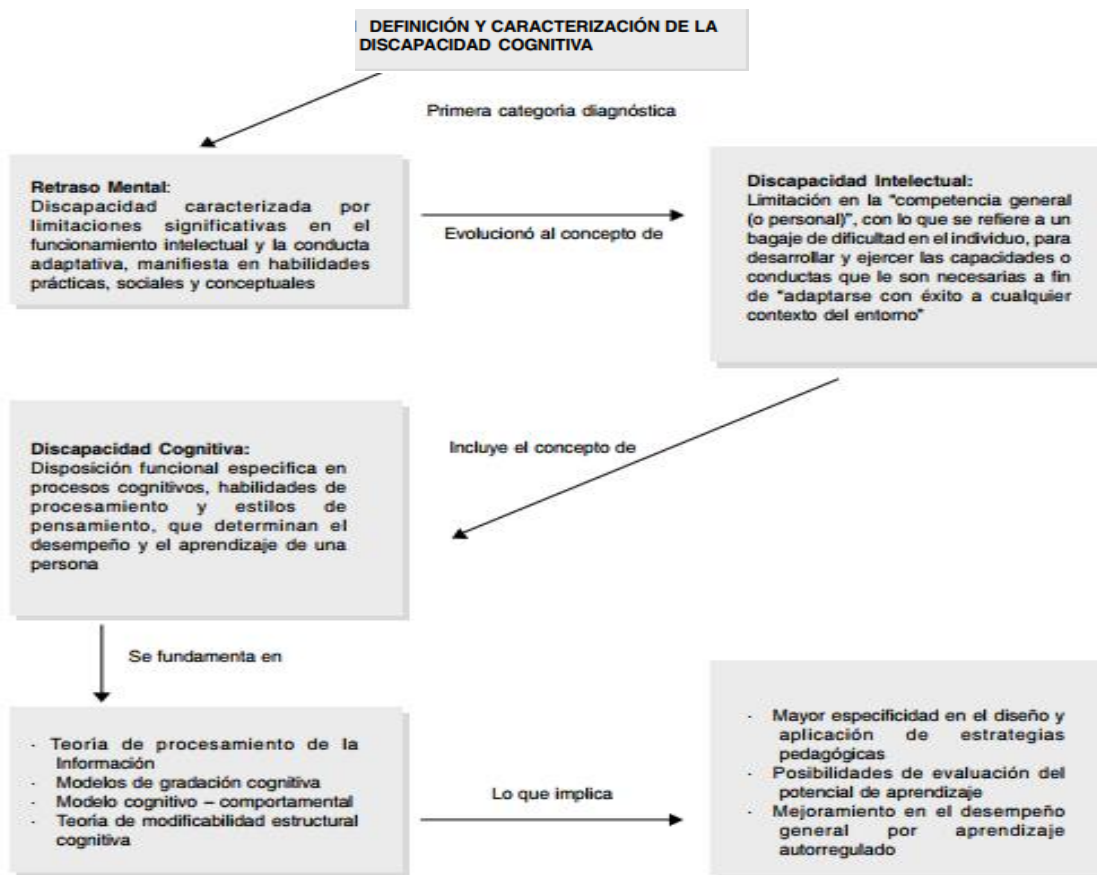
En este sentido, el ser humano cuenta con una serie de capacidades (cognitivas, funcionales, motoras, emocionales y psicosociales) que le permiten su adaptación al entorno y dar respuesta a las exigencias de éste. Cada una de ellas tiene un papel específico en dicho proceso de adaptación. Por ejemplo, gracias a las capacidades motoras podemos andar, caminar, realizar, en definitiva, cualquier tipo de acción que implique movimiento, de una forma coordinada.

Al poder definir las capacidades en un orden tanto social como personal, esto nos lleva a una derivación y es cuando se habla en específico de las capacidades cognitivas, éstas son las que nos permiten llevar a cabo actividades tales como reconocer a las personas que nos rodean, imaginar lo que voy a hacer mañana, o recordar lo que hice el día anterior. Cualquier capacidad humana se caracteriza, entre otras cosas, por poder ser mejorada a través de la experiencia, la interacción con otros y la práctica. Pues bien, la Estimulación Cognitiva se define como el conjunto de técnicas y estrategias que pretenden optimizar la eficacia del funcionamiento de las distintas capacidades y funciones cognitivas (percepción, atención, razonamiento, abstracción, memoria, lenguaje, procesos de orientación y praxis) mediante una serie de situaciones y actividades concretas que se articulan y estructuran en lo que se denominan “Programas de Estimulación”.

Es por esto que se convierte en algo muy importante para la investigación, porque la población objeto de estudio tiene una diferenciación, desde su corporeidad hasta su cognición. Pero el hecho de que su cognición sea distinta no quiere decir que no puedan desarrollar los mismos objetivos y resultados que una población regular. De este modo podemos hablar del concepto denominado desde el diagnóstico el cual abarca una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones de tipo comportamental, adaptativo y de desempeño, que lo complejizan tanto en el proceso de identificación como de intervención según el (MEN, 2006, pág. 14) .De manera que una discapacidad puede ser caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento

intelectual como en conductas adaptativas, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Además, con una forma de involucrar sus capacidades tanto motrices como cognitivas tenemos que aclarar que ellos también tienen una interacción con el medio desde lo que afrontan en su cotidianidad y desde su perspectiva de lo social. Por esto podemos encontrar en el siguiente cuadro, la relación que se encuentra; esta relación que yace desde la definición y caracterización de la discapacidad cognitiva



Grafica 3 Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva (MEN, 2006, Pág 18)]

1.3.1 Síndrome Down

En el 2012, según la Sociedad Nacional del síndrome de Down, la cual tiene como misión “proveer un mundo en el que todas las personas con síndrome de Down tengan la oportunidad de mejorar su calidad de vida, realizar sus planes de vida y convertirse en miembros valiosos de comunidades de acogida.”

Por consiguiente podemos aclarar que en las células en el cuerpo humano hay un núcleo, donde se almacena el material genético en los genes, que contienen los códigos responsables de todos nuestros rasgos heredados y se agrupan, como estructuras llamadas cromosomas. Por lo general, el núcleo de cada célula contiene 23 pares de cromosomas, la mitad de los cuales se heredan de cada progenitor. El síndrome de Down se produce cuando un individuo tiene una copia extra completa o parcial del cromosoma 21.

Este material genético adicional altera el curso del desarrollo y hace que las características asociadas con el síndrome de Down. Algunos de los rasgos físicos comunes del síndrome de Down tienen un bajo tono muscular, baja estatura, orientados hacia arriba los ojos, y un solo pliegue profundo en todo el centro de la palma - aunque cada persona con síndrome de Down es un individuo único y puede poseer estas características en diferentes grados, o nada en absoluto (Ndss, org., 2012).

El síndrome de Down es la causa más común de retraso mental entre leve y moderado, y de los problemas médicos mentales y físicos que a menudo lo acompañan. Lleva el nombre de John Langdon Down, el primer médico que identificó el síndrome.

1.3.2. Retraso Mental

El concepto de retraso mental es una de las denominaciones diagnósticas más antiguas con la que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico.

Como categoría diagnóstica, el retraso mental abarca una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones de tipo comportamental, adaptativo y de desempeño, que lo complejizan tanto en el proceso de identificación como de intervención. Por ello, la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, han tratado durante años de identificar componentes

básicos que permitan caracterizar el cuadro clínico y establecer con claridad patrones de evaluación y atención oportuna; pero todos los esfuerzos han resultado parcialmente admisibles, pues se trata de un ejercicio en el que juegan un sin fin de variables, concepciones, actitudes y prácticas, sin mencionar los aspectos éticos y de procesos de intervención, que impiden tomar decisiones que perduren y tengan trascendencia en la calidad de vida de estas personas.

Según (MEN, 2006), los organismos responsables de mantener la vigencia frente a los enfoques que explican el retraso mental han venido presentando cambios en los elementos necesarios para definir el concepto, esto con la intención de mantener actualizados los componentes que tradicionalmente lo han conformado y que se refieren básicamente a los medios y técnicas de valoración diagnóstica, tanto como a los procedimientos de intervención y apoyos que se sugieren a partir de esos diagnósticos.

Una de las instancias de mayor nivel de representatividad en materia de retraso mental la constituye la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR). Es una entidad de trayectoria en la investigación de aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el retraso mental. Las últimas declaraciones y ajustes definen el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Alonso, 2002).

Esta definición, que ha sido ampliamente aceptada en el medio plantea las siguientes premisas:

- Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos, iguales en edad y cultura.
- Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual.
- Las limitaciones coexisten con capacidades.
- La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención.
- Los sistemas de apoyo se ofrecen en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercuten en calidad de vida de la persona.

Con respecto a la definición del año 1996, denominada “Paradigma de Retraso Mental”, la revisión del año 2002 añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y roles sociales, lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico / funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona.

La definición de esta condición del desarrollo es abordada por el (DSM-IV, 1995) en función de una serie de criterios clínicos que deben estar presentes en una persona para que ésta pueda ser diagnosticada:

Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un Coeficiente Intelectual (CI) aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente (en el de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).

- Retraso mental leve: CI entre 50-55 y aproximadamente 70.
- Retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55.

2. Metodología

Diseño metodológico de la investigación

2.1 Enfoque de la investigación

Este proyecto es cualitativo hace que los procesos que se dieron entorno a la exploración de los elementos de la improvisación con fines de fortalecer las destrezas psicomotrices en población con discapacidad cognitiva. Por lo tanto busca que se genere tanto en los alumnos como en el investigador una mirada desde lo social y desde su proceso para poder concretar lo que se va a ver y los resultados que este puede abordar desde la práctica educativa.

De acuerdo (Anselm Strauss J. M., 2002), este enfoque proporciona un sentido de visión práctica en donde el analista necesita estar en todo el proceso de la investigación. Es una investigación que produce hallazgos que comprenden, describen y explican los procesos que no se dan por medio de estadísticas sino que permite la interpretación, en el cual puede tratarse de la vida de las personas, fenómenos culturales, experiencias vividas, emociones, sentimientos y comportamientos.

Por este motivo vemos pertinente que el método que nos proporciona una vinculación directa con lo que aborda en la investigación es la; Investigación Acción Educativa (I.A.E), puesto que según Strauss y Corbin (Anselm Strauss J. M., 2002) es un conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos.

2.2 Método: investigación acción educativa

Se evidencia que este proceso de investigación acción educativa, se da en la construcción del saber pedagógico por parte del maestro en la vinculación directa con la población es decir con los estudiantes. Por medio de este saber que se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes construyen para enfrentar y transformar su práctica de cada día, (Bernardo, 2004) nos propone que la manera que se responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes es posible que se vaya construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.

En este proceso de adaptación individual, en efecto, se transforman las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que maneja y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo. La transformación es, a la vez, práctica e intelectual. Como lo anota Rómulo Gallegos citado por Bernardo:

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta. (Bernardo, 2004)p. 47)

El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa.

Es así que encontramos tres fases importantes para su desarrollo desde (Anselm Strauss J. M., 2002):

La deconstrucción

Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios y de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica.

En esta investigación, dicha etapa se pudo evidenciar desde la observación que se hizo durante la práctica pedagógica en su inicio, dado que la didáctica implementada (el texto mediador) no alcanzó logros en la población de la Fundación Fe. Es por esto que el practicante de la clase de teatro ve necesario deconstruir la metodología, desde el proyecto de aula. De manera que se proceda a una transformación del modelo de enseñanza aprendizaje.

La reconstrucción

La segunda fase de la investigación acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva.

Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Ésta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de

manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes.

La nueva práctica no tiene que ser totalmente nueva. Es apenas comprensible que algunos componentes de la práctica anterior hayan resultado valiosos y efectivos.

Se puede ver que durante el proceso de práctica pedagógica con los alumnos de la Fundación Fe, fue posible re- diseñar la metodología y se implementó con mayor precisión el modelo de enseñanza aprendizaje, de modo que la didáctica también fue modificada y adecuada a las falencias revisadas anteriormente.

La evaluación

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad.

Esta fase final de la investigación acción educativa, en su ciclo interno, recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba. De nuevo, el diario de campo es una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta.

La evaluación se dividió en dos aspectos:

1. Desde sus habilidades psicomotrices, cómo se pudieron potenciar, y cómo la metodología reforzó sus procesos de enseñanza aprendizaje.
2. La puesta en escena que se realizó al finalizar el proceso, y dio cuenta de los avances que cada uno de los alumnos experimentó.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Historias clínicas

Para poder realizar una delimitación de los datos, esta investigación ve necesario las historias clínicas de los alumnos del grupo de función laboral 2 de la Fundación Fe, las cuales nos muestran en primera instancia, la edad y tipo de discapacidad que el alumno tiene, nos muestran los mejorías y dificultades a nivel cognitivo, sensitivo y corporal. A partir de los datos se pudo realizar la caracterización de los alumnos para definir los tipos de discapacidad cognitiva, el grupo está conformado así:

Síndrome Down

- Retraso Mental
 - Retraso mental Leve
 - Retraso mental Moderado

2.3.2 Diario de campo

Los diarios de campo se convierten en la evidencia escrita de un proceso que progresivamente fue estructurándose a través de la metodología pedagógica de la clase y de acontecimientos y desarrollos cognitivos que los alumnos fueron logrando.

Lo observado en el proceso permitió analizar el desarrollo de la práctica, y de lo que ocurrió dentro de esta, fue fundamental para esta investigación. De modo que cada diario de campo nos deja ver de una forma coherente y consecutiva cómo sucedió el proceso, cómo se abordó la estrategia didáctica, además las particularidades que se encontraron, la descripción en detalle y cómo se cerró cada clase, lo cual nos empezó a mostrar avances de los objetivos que se trazaban para enseñar los contenidos teatrales.

Los diarios de campo aquí planteados parten de un modelo ya establecido por Licenciatura de Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo tanto para la reflexión de las clases, éste nos ayudó como una herramienta crucial en todo el proceso para la construcción de evidencias y categorías encontradas en la realización de las sesiones de clase.

2.3.3 Proyectos de aula

Como nos propone la monografía de (Martínez, 2016) de la licenciatura a de artes escénicas, una parte esencial de los instrumentos básicos para la recopilación de los datos también son los proyectos de aula elaborados para cada fase de reconstrucción para examinar la investigación. Teniendo en cuenta además que cada fase fue desarrollada durante los semestres académicos que componen la totalidad del proceso, partiendo de esto cabe aclarar que en cada inicio de semestre el proceso se encadenaba con el anterior y a la vez era un nuevo inicio.

2.4 Modelo pedagógico utilizado dentro del aula

Es pertinente mencionar que las clases que se han elaboraron y que fueron puestas en práctica con los alumnos de la fundación fe, en un modo adecuado para así llegar a un lenguaje conjunto, nos llevó a una metodología pedagógica propicia para la realización de estas, de manera que se utiliza el constructivismo desde el punto de vista de (Daniel González Lomelí, 2006).

La idea principal de esta teoría es que cada ser humano construye, a través de la experiencia, su propio conocimiento, sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones. Es por esto que encontramos unas variables cognoscitivas que nos llevaron a una organización propicia de los estímulos pertinentes para el aprendizaje con los alumnos por medio de este modelo

3. Análisis y resultados

Desde el proceso de enseñanza y aprendizaje que se dio y desarrolló con los alumnos de la fundación fe, se partió de sus experiencias previas, en el que se construyó una creación colectiva que se impulsó por medio de la improvisación teatral y enriquecida por las habilidades de cada uno de los miembros de este grupo.

Como propone Corbin y Strauss (Anselm Strauss J. M., 2002) acerca de la recolección de datos, se utilizó una estrategia de análisis, la cual consistió en revisar detalladamente, planeaciones, diarios de campo y el sustento fotográfico.

Se hizo una lectura minuciosa de los diarios de campo y de allí emergieron unas categorías puntuales que dieron cuenta del proceso que se llevó a cabo en la intervención con alumnos con discapacidad cognitiva.

Características de la Fundación Fe

Es fundamental aclarar que dicha población se encuentra en la Fundación Fe, que está situada en la ciudad de Bogotá, con 47 años al servicio a la comunidad con discapacidad cognitiva y su familia, presentando tres grandes áreas de servicio:

1. Salud (Procesos IPS, servicios de rehabilitación)
2. Protección (Acreditada por el ICBF)
3. Educación para el trabajo y el desarrollo (Vigilada por el ministerio de educación).

La Visión de la Fundación Fe: Brindar atención integral a las personas con discapacidad cognitiva, por medio de servicios especializados de calidad en salud, Educación y protección. Partir del reconocimiento de los derechos, buscar mejorar la calidad de vida, fortalecer vínculos familiares, movilizar la comunidad y consolidar redes de apoyo, como derechos, buscar mejorar la calidad de vida, soportes del tejido social requerido para su plena integración en la sociedad. Para el cumplimiento de la misión, cuentan con personal idóneo, competente, corresponsable con el estado y la familia, con recursos tecnológicos y científicos de alto nivel.

Misión de la Fundación Fe: La Fundación Fe está consolidada como Organización social de servicios especializada en la atención integral de la persona con discapacidad cognitiva, en crecimiento, sostenible y calificada por la excelencia en la gestión. Reconocida a nivel Nacional por su liderazgo, su impacto social y su trabajo integral.

Características de la población

Por lo que el proyecto que se desarrolló con el grupo FL2 tuvo en cuenta la educación para el trabajo y el desarrollo. Este grupo se conformaba por alumnos con dos tipos de discapacidad; retraso mental (Leve, Moderado) y síndrome de Down. Donde las orientaciones de aprendizajes están abordadas desde la elaboración de productos manuales para poder ser competentes socialmente y pensarse en la función laboral que estas personas puedan tener en el futuro con campos orientados hacia la instrucción de determinados oficios, es decir que no está pensado como un proceso de construcción de conocimiento que puede llegar a desarrollar competencias en ellos tanto corporales como cognitivas,

A continuación encontramos un diagnóstico clínico de algunos de los alumnos que participaron en la clase de teatro, tomado de la Fundación Fe.

NOMBRE	EDAD	DIAGNÓSTICO	ESPECIFICIDAD
TUAY CANTIN ERID JAVIER	20	PARÁLISIS CEREBRAL ESPÁSTICA	
RAMIREZ CONTRERAS JOSE FREDERIK	22	EPILEPSIA Y SÍNDROMES EPILÉPTICOS IDIOPÁTICOS GENERALIZADOS	
LARA GARNICA JOAN SEBASTIAN	22	SÍNDROME DE DOWN, NO ESPECIFICADO	
MESIAS VELASCO LUIS LEONIDAS	53	RETRASO MENTAL LEVE: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	
MAHECHA GODOY ALEXANDER	33	RETRASO MENTAL GRAVE: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO NULO O MÍNIMO	EPILEPSIA, TIPO NO ESPECIFICADO
OROZCO GARCIA SANTIAGO	35	RETRASO MENTAL LEVE: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	
PINILLA LUIS FERNANDO	51	RETRASO MENTAL MODERADO: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	CONVULSIONES FEBRILES

DONOSO PEREZ LUISA FERNANDA	22	RETRASO MENTAL MODERADO: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	SÍNDROME DE DOWN, NO ESPECIFICADO
ORJUELA CUERVO MARIA ANGELICA	32	RETRASO MENTAL MODERADO: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	SÍNDROME DE DOWN, NO ESPECIFICADO
PARADA KARAM MARIA MERCEDES	53	RETRASO MENTAL, NO ESPECIFICADO: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	SÍNDROME DE DOWN, NO ESPECIFICADO
GOMEZ RIVERA LUIS MIGUEL	26	RETRASO MENTAL MODERADO: DETERIORO DEL COMPORTAMIENTO DE GRADO NO ESPECIFICADO	ASFIXIA DEL NACIMIENTO, LEVE Y MODERADA
PATIÑO GUICHA FABIO ALEXANDER	23	RETRASO MENTAL LEVE: OTROS DETERIOROS DEL COMPORTAMIENTO	

Tabla 1 Diagnóstico clínico. Tomado de la Fundación Fe.

Cabe aclarar que la relación de estos alumnos no es fácil, su interacción social se logra con un proceso prolongado que se da desde sus vivencias personales y desde el proceso de aprendizaje y enseñanza que se pueda lograr a través de su escolarización y de su nivel social. Es así que podemos ver un tipo de desarrollos sociales que, según los estudios que se han hecho, se puede llegar a este esquema donde las personas con discapacidad cognitiva puedan desarrollar su carácter, fomenten el orden y desarrollo físico.-



Grafica 4 Esquema de desarrollo en personas de capacidad. Tomado de (Miriam García, 2012)

Por esta razón se muestra en este gráfico que es posible avanzar con ellos en su desarrollo como se evidenciará en las prácticas que según (Miriam García, 2012) se alcanza con este tipo de población con “discapacidad”.

- **Desarrollo físico** (destrezas manipulativas, sensomotrices, habilidades deportivas, etc.).
- **Desarrollo de las estructuras mentales** (conducen hacia la lógica del pensamiento; hay que intentar desarrollar todo el campo cognoscitivo del sujeto promoviendo actividades para construir el pensamiento).
- **Desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión** (comunicación).

- **Adquisición de conocimientos** (necesarios para su vida diaria).
- **Adquisición de habilidades y destrezas** (para formarse en una profesión).

3.1 Deconstrucción: la clase y sus contenidos

La práctica pedagógica parte de un texto mediador que en este caso fue un cuento, (Wilde, 1888) “El gigante egoísta” utilizado desde la lectura dramática y haciendo una descomposición de los personajes y los lugares que aparecen allí. Se realizó una adaptación previa para ayudar a dinamizar la apropiación de los contenidos para los alumnos. Sin embargo evidenció que no era la forma más apropiada para su aprendizaje, a continuación veremos una muestra del tema y los objetivos de una planeación de clase en el inicio del proceso:

Práctica

Clase: No.6

14

de Octubre 2015

Tema: Personajes del cuento de Oscar Wilde El Gigante Egoísta.

Objetivo: Definir personajes para la realización de las escenas del Cuento de Oscar Wilde, El gigante Egoísta.

Objetivos específicos:

- Enseñar los personajes del cuento para poder entender la historia.
- Desarrollar a través de las escenas acciones de impro las cuales aporten a la construcción del personaje.

El objetivo planteado para esa clase fue relacionado con los personajes y la escena que se iba a representar pero no fue alcanzado, es decir, no funcionó en gran medida se convirtió en algo complejo para el tipo de discapacidad cognitiva que los alumnos tienen y los resultados no fueron notables, su comprensión de los contenidos teatrales fue básica.

Observando la planeación anterior se evidencia que se trataba de desarrollar un acercamiento del tema a los alumnos pero dicha metodología no fue la más adecuada, por tanto en este momento

del proceso se ve la necesidad de realizar la deconstrucción para mejorar este espacio de aprendizaje.

La clase y sus contenidos: en este primer semestre de práctica se hizo la institucionalización de lo que era Actor, Público y Escenario. Propiciando así un primer acercamiento al teatro y por consiguiente se vio la necesidad de utilizar el cuento (**Wilde, 1888**) como texto mediador que explicara en una representación los personajes y lugares. A pesar de esto no fue suficiente insumo para que los alumnos lo comprendieran; dicho proceso se obstaculizó por la manera en que se abordó el texto mediador (**Wilde, 1888**) que se encontraba ligado a la mera interpretación del mismo, era complejo transmitir los contenidos teatrales de esta forma a los alumnos, así se llevaría al aula una propuesta alterna enlazada al texto, no era posible la institucionalización de los conceptos, es decir la comprensión y aprehensión de los contenidos de teatro.

3.2 Construcción de la línea de contenidos teatrales: estrategia didáctica

Desde una estrategia didáctica como practicantes, desarrollamos un tipo de enseñanza de contenidos teatrales básicos, se pensó en otra alternativa para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, una didáctica que permitiera desde lo cotidiano a los alumnos entender gradualmente la relación del teatro con ellos mismos.

Se construyó entonces una línea de contenidos teatrales a partir de la improvisación como instrumento, que permitió transmitir un aprendizaje significativo para el grupo de alumnos.

3.2 Una aproximación básica al teatro:

3.2.1 Actor, Público, Escenario

El texto mediador (Wilde, 1888) dejó implementar un esbozo de los contenidos teatrales con un cuento que ilustró los personajes principales y cómo se relacionaban entre sí, de esa forma se pudo iniciar la aproximación básica, desplegando el rol del actor, del público y el lugar donde se instalan.

Fue un logro bastante reducido teniendo en cuenta que los alumnos no habían tenido un acercamiento al teatro o algunas expresiones artísticas ; es decir que, apareció una brecha entre la población y el modelo de enseñanza, sin embargo los practicantes a cargo de la clase de teatro continuaron con la metodología que movilizaba el texto mediador; se trabajó la lectura del cuento,

se hizo una adaptación que consistió en reducir la historia a una escena, donde se tuvo en cuenta a los personajes y se les fue delegado uno a cada alumno.

Después se piensa en cómo desarrollar unos objetivos específicos y generales que aporten a una identificación más cercana con los alumnos.

Para evidenciar lo sucedido se mostrarán los objetivos de una de las planeaciones

Clase No. 2

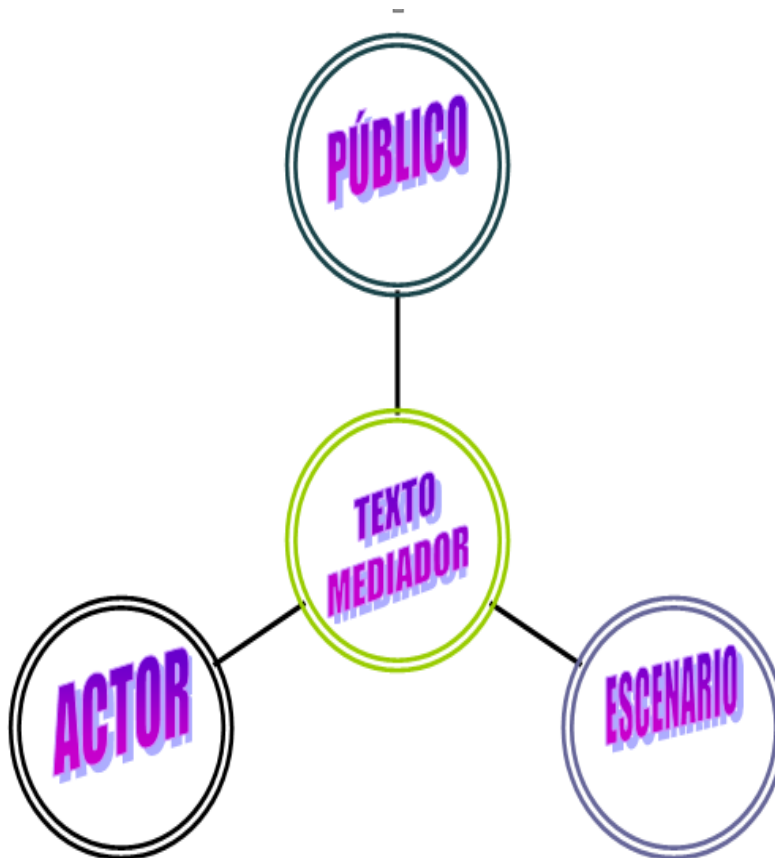
31 de agosto 2016

Objetivo: Desarrollar a través de los lugares cotidianos el reconocimiento de espacios tanto cotidiano, escénico y teatral para su identificación.

Objetivos específicos:

- Fomentar un lazo de relación con el compañero a través de una actividad del reconocimiento con el otro.
- Hacer memoria didáctica recordando lo visto la clase pasada para definir una línea metodológica clara para los temas a trabajar.
- Establecer la relación entre el personaje, la situación y la acción dramática para identificar la escena en general.
- Realizar unas escenas con los alumnos en las cuales podremos en práctica los temas recordados la clase pasada: Público, Escenario, Actor, Roles cotidianos, Personaje teatral, Lugares Cotidianos, Espacio Escénico, Espacio Teatral, Situaciones, Acciones.
- Dar a conocer la temática para la siguiente clase en donde se pueda vincular lo visto con un nuevo tema.

Desde la metodología de clase entonces se trabajaron tres aspectos importantes que permitieron un acercamiento a los contenidos de teatro, vistos de la siguiente forma:



Grafica 5 Contenidos desarrollados a partir del texto mediador. Desarrollado por los investigadores.

3.3 Reestructurando la estrategia didáctica

Rol Social, Personaje, Espacio, Situación y Acción Teatral

Se desarrolló entonces una estrategia didáctica en la que se pensó cómo se podría estructurar una línea de contenidos teatrales; donde primero los alumnos llegarán a comprender estos contenidos, paso seguido fortalecieron sus habilidades psicomotrices a través de los ejercicios de improvisación, para lograr en un tercer paso que se diera la transposición del contenido teatral y se contrastará con el momento que surgió la escena, allí inició como (Edmond Marc, 1992)

menciona que la interacción social tiene lugar cuando una acción producida por un sujeto **A** actúa como estímulo para generar una respuesta en el sujeto **B**, esto se dio cuando se pudo realizar en conjunto dos situaciones al final del proceso.



Ilustración 1 Sesión 1 de personajes

Algo muy importante fue cómo desde sus referentes cotidianos ellos pudieron recordar y aprender los contenidos de teatro a través de la improvisación teatral, en este momento se empezó a implantar la estrategia didáctica (línea de contenidos) oportunos para la realización de la clase. El primero como se muestra en la anterior fotografía fue el Rol social con los que ellos se identificaron y por elementos externos que llevaron, asociaron sus referentes cotidianos. Por ejemplo un alumno decía: “El carpintero es el que pone puntillas y hace mesas”, fue así que por los ejemplos de roles sociales ellos y con la ayuda de las preguntas reguladoras que hizo el practicante de la clase de teatro empezaron a hablar del personaje y éste los llevó a hablar de un espacio que bien podía ser un espacio cotidiano, espacio escénico, espacio teatral, según la intervención que se diera al respecto de éste con los alumnos y así se concretaba una situación y por último un acción que según el personaje que el alumno interpretaba se realizaba con las indicaciones oportunas.

Como se puede observar en la fotografía, los alumnos tienen objetos como las gafas que permitían hacer la relación del tema propuesto (personaje) por el practicante de la clase de teatro.



Ilustración 2 Rol de personajes

Otro de los ejemplos utilizados para poder hablar de la relación entre personaje y lugar era lograr caracterizar un objetivo específico, a uno de los alumnos se le preguntaba: ¿Quién era la persona que los atendía en el hospital cuando les dolía la panza?, algunos levantaban la mano para responder y decían: que el doctor. Entonces se podía observar tres aspectos importantes:

1. Los alumnos asociaban su entorno a la clase de teatro
2. Desde el lugar de la representación podían identificar quién era el personaje (Hospital-Doctor)
3. De manera inconsciente comprendían el rol del doctor, (atender la dolencia del paciente).
El practicante de la clase de teatro hacía una regulación para explicar la relación entre:
lugar, personaje y objetivo del personaje

3.3.1 Composición rítmica

Personaje, Escena, Puesta en escena.

Se observó que la estrategia didáctica y la línea de contenidos teatrales a través de la improvisación mostraron un avance oportuno y desarrollo para este tipo de población. Se pudo evidenciar que el

proceso fue importante, porque de una forma lenta pero estructurada pudieron desarrollar habilidades cognitivas (memoria e interacción social) de modo que su aprendizaje fue desde su capacidad como una oportunidad. Fue así como se pudo hablar que estos contenidos teatrales avanzaban, ya que en el tercer semestre se abarcó el ritmo y la composición rítmica, en primera medida como un acercamiento a lo ya trabajado (actor, público, escenario, personaje, espacio, situación y acción) pero con un grado más de complejidad a su proceso de enseñanza. Cuando se ha construido una escena compleja podemos a partir del ritmo musical integrar otros contenidos del teatro a la hora de interpretar y realizar la acción del personaje, fue así que el personaje apareció como ese medio entre lo que interpretaban y lo que el público veía para que hubiese una comprensión de lo que se estaba representando por lo que la escena tomó un nuevo significado y se realizó con una conciencia propia y compleja según lo que se llevaban durante el proceso anterior en el segundo semestre.

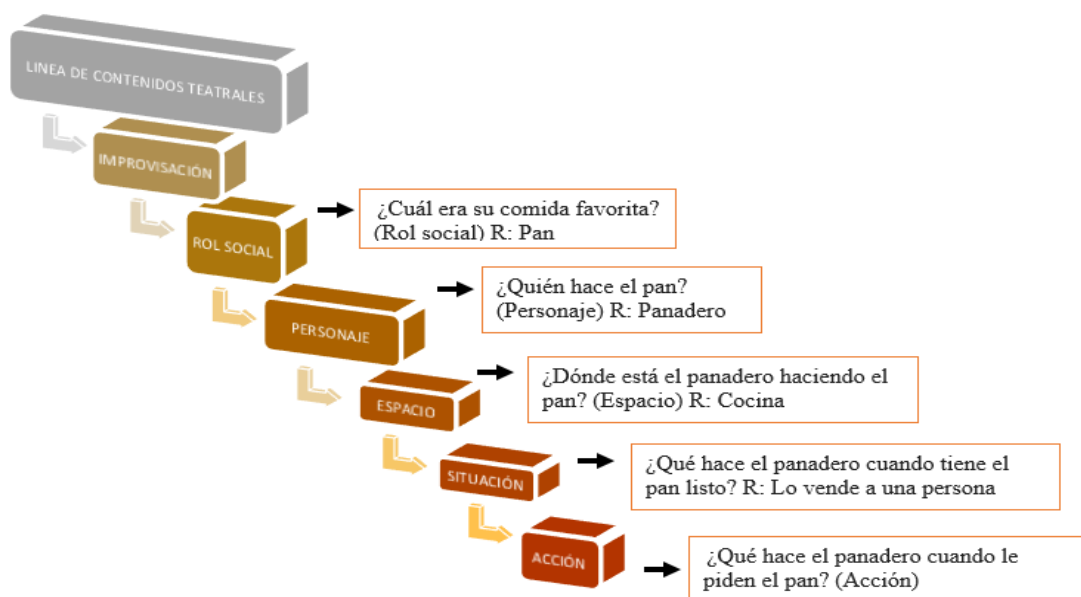


Ilustración 3 Línea de contenidos teatrales. Desarrollado por los investigadores.

En la ilustración anterior, podemos ver cómo se construye la línea de contenidos teatrales, es decir cómo se desarrolló la estrategia didáctica dentro del aula de clase.

Inició desde un contenido llamado la improvisación, explicado a los alumnos por fragmentos, de manera que comprendieran sus elementos y el debido desarrollo de cada uno. De esta forma se generaba una exploración mucho más personal y relacionada a las experiencias de cada alumno,

fue así que se empezó a hablar de roles cotidianos, personaje, espacio, situación y acción como mostraremos a continuación, siempre movilizados por preguntas reguladoras, por ejemplo:

- ¿Cuál era su comida favorita? (Rol social)

R: Pan

- ¿Quién hace el pan? (Personaje)

R: Panadero

- ¿Dónde está el panadero haciendo el pan? (Espacio)

R: Cocina

- ¿Qué hace el panadero cuando tiene el pan listo? (Situación)

R: Lo vende a una persona

- ¿Qué hace el panadero cuando le piden el pan? (Acción)

R: Se saluda con la persona.



Ilustración 4 Representación de escena final

Con la anterior fotografía se puede observar al practicante de la clase de teatro representando junto a ellos el fotógrafo, en reemplazo de uno de los alumnos que no asistió a la clase este día. Adelante las tres alumnas, representando las amigas de la protagonista, (vestidas de azul y verde, Angélica y Mercedes, en medio Luisa de vestido verde y zapatos rojos, protagonista). En la parte de atrás

los tres coristas (Fabio, Fernando y Alexander), siguiendo la derecha, el mariachi (Santiago), el DJ el alumno que se encuentra en silla de ruedas, (Freddy) uno de los alumnos que se integró en la mitad del proceso, a su derecha, el galán (Frederik).

Terminado así un proceso que se llevó a cabo con una estructura elaborada y pensada para la didáctica que se podía poner con este tipo de población y encontrando el Ritmo (entendido como la manera en que cada personaje podía darle un sonido característico dentro de su acción, como por ejemplo: el mariachi, el ritmo de este se desarrollaba cuando interpretaba una canción) , Composición rítmica, Puesta en escena (entendida como el proceso final donde todos los alumnos participaban y ejecutaban unas acciones dentro de un lugar de representación), estos permitieron cerrar el ciclo de práctica, de enseñanza y aprendizaje fue el camino que se recorrió respectivamente con este tipo de alumnos.



Ilustración 5 Dirección de la escena por parte de sus compañeros.

Esta fotografía permite evidenciar, al personaje en el escenario dirigiendo a sus compañeros la puesta en escena, al fondo se puede ver la integración e interés que ellos tienen en relación a quien los dirige, cada uno con su personaje y ubicado espacialmente de acuerdo a las acciones que debían realizar, y elementos que llevaron para su vestuario, (Vestido, zapatos rojos, alumna que

representaba el personaje principal de la construcción colectiva “El cumpleaños de Luisa”, a la derecha de ella la alumna, de saco verde (Mercédes), representando una de las amigas de Luisa, en la puerta el alumno en silla de ruedas,(Freddy) representando al DJ de la fiesta). Por ejemplo Freddy entendió el personaje a través de la situación que se planteaba en la escena, la situación se llamaba “el cumpleaños de Luisa” en donde alguno tenía que encargarse de la reproducción de la música, y a partir de su rol como “DJ” podría tener acciones concretas en la escena.

Tabla 2 Fases empleadas en la clase. Desarrollado por los investigadores.

AUTOR	PROCESO 2015-2	PROCESO 2016-1	PROCESO 2016-2
(Wilde, 1888) (texto mediador)	Iniciando con un texto mediador.		
(Layton, 2002)	<p>Emerge la línea de contenidos teatrales IMPROVISACIÓN.</p> <p>Se inicia el proceso de la primera etapa mencionada por Layton. “libres”</p>	<p>Se realiza la transición de la primera etapa a la segunda, ¿qué circunstancias se dan en mi vida?</p> <p>Rol social en su cotidianidad.</p>	<p>Se ha desarrollado la segunda etapa. Inicia la tercera y última etapa</p> <p>Personaje en la escena.</p> <p>Hubo un avance corporal y vocal, para el escenario y también para su vida cotidiana.</p>

(Carles, 2012)		Se realizaron más ejercicios relacionados con el espacio y las preguntas del profesor –alumno como alumno-alumno Personaje, lugar en la escena.	Tanto el espacio de clase como el del escenario se convirtieron en algo valioso para los alumnos. Las habilidades que fortalecieron contribuyeron para la creación de la Escena, su espacio correspondiente . Además de su confianza entre ellos mismos para relacionarse
(Keith, 1990)		Surgió poco a poco la imaginación Situación y acción en la escena.	La imaginación y espontaneidad se desarrollaron y exploraron con más amplitud, por lo tanto esto ayudó en la Puesta en escena . (vestuario, objetos y utilería)

3.3.2 La improvisación en el aula: preguntas introductorias

El proceso tuvo como elementos, la introducción de la improvisación teatral, es decir se explicaron los elementos que la componen: y las preguntas que abrieron la puerta a la imaginación y creación libre, de modo que, la improvisación fue el vehículo y estrategia escogido con el que los alumnos de la Fundación Fe pudieron ver, experiencia y asociar la temática a trabajar con ellos, es por medio de esta clase de ejercicios que se pudo llevar a la creación de relaciones entre los contenidos tanto prácticos como teóricos. Cada uno de los estudiantes desde su realidad, cotidianidad y condición aportó una serie de habilidades que fueron aprovechadas y potenciadas a través de los diferentes ejercicios de improvisación, resultó valioso el ejercicio de tomar las decisiones basados en las diferentes habilidades que el grupo posee. La improvisación se vio alimentada de esas

habilidades potenciadas y las decisiones colectivas; evidenciado en el proceso de creación grupal que se desarrolló con ellos.

De esta manera, la imaginación teatral como herramienta, ocupó un lugar muy importante dentro de ese ejercicio, debido a que fue una de las categorías que permitió construir de modo colectivo las escenas que se propusieron. Cada actor-alumno usó la imaginación para llevar a su personaje y a las acciones que se desarrollaron al siguiente nivel, gracias al acercamiento teórico-práctico de la improvisación que fue enriquecida y aterrizada en los diferentes espacios que se propusieron para el trabajo con ellos.

Se evidenció la importancia de la riqueza que produjo el ejercicio imaginativo por la forma en que la experiencia fue para ellos un proceso en el que se observaron avances grupales, tales como las creaciones hechas por cada uno, así como la memoria que se fortaleció a través de las preguntas guías por el practicante de teatro y espontaneidad al actuar con la naturaleza que cada momento tenía, que pudo verse reflejada en las sesiones grupales, es decir, cuando se trabajó de manera individual y en conjunto con sus compañeros.

Fue vital como dice Castillo (Carles, 2012) las preguntas tanto del profesor como del alumno mucho más si se enmarcaron dentro de un ejercicio de improvisación porque ayudaron a desarrollar la situación dentro de la escena y del pensamiento consciente del alumno con relación al personaje que incorporó, vale la pena resaltar que el profesor debe mantenerse en esta dinámica de estar haciendo las preguntas reguladoras que evidencian la comprensión por parte de los alumnos durante el proceso en las sesiones, es decir que por medio de éstas se afianzó un tema importante en la clase y se conectó el nuevo elemento de la improvisación.

Como lo afirma (Keith, 1990) la imaginación es uno de los elementos de la improvisación que destaca por ser una herramienta para crear, que el alumno puede tomar cuando sea necesario y cuando desee proponer algo nuevo como un rol social que quiera convertir en un personaje elaborando más esto, tanto como para las escenas donde éste se desenvuelve y el espacio donde se encuentra ya que no es lo mismo si éste es meramente imaginario a diferencia de uno real y visible.

Castillo (Carles, 2012) habla también de lo que el alumno piensa durante una improvisación y en la manera que las preguntas básicas le ayudan a entender las reacciones de los personajes pero que cuando aparecen en el preciso instante antes de empezar la improvisación es necesario pensar más en la acción del personaje o situación en cuestión que lo que compone a este, aquellas ideas que vienen a los alumnos fueron espontáneas y guiadas por el motor de la imaginación desde las preguntas que ocurren en el espectador guía, es decir el profesor que estuvo guiando desde afuera el ejercicio de la improvisación teatral, en la cual se podían expresar a través de una situación dada.

El proceso realizado durante el primer semestre, fue el comienzo de esta primera etapa en se resalta la importancia de la creación grupal y fue el intercambio de preguntas que se fomentó entre profesor y alumnos, como uno de los elementos dinamizadores de la improvisación como técnica, así mismo, el avance del grupo fue notorio en el diálogo como se ve en las imágenes que van a transcurrir, poniendo a la imaginación como eje creador.

La improvisación sirvió de conector entre los conceptos teóricos trabajados en el aula de clase y permitió evidenciar su avance en las diferentes sesiones, en las que predominó el uso y fomento de situaciones imaginarias y juegos de creación a partir de la improvisación.

Sesión de “reconocimiento con el otro”. Inicio del proceso



Ilustración 6 Inicio de clase de teatro Primera parte



Las anteriores imágenes tomadas en el inicio del proceso con los alumnos de la fundación Fe correspondieron a la etapa inicial en la que se trabajó en base al reconocimiento del otro, una aproximación a los conceptos básicos del teatro, a través de la improvisación como técnica. Se observa en ellas, las posturas corporales de distanciamiento y la prevención propia de los primeros encuentros en los que no hubo un avance significativo de los objetivos propuestos en esta primera etapa.

3.3.4 En la construcción de situaciones y personajes

En el proceso se construyeron diferentes situaciones y a partir de ellas personajes en los que surgió la manera de caracterizarlos, por lo tanto en esta fase del proceso se evidencia la secuencia de las primeras dos etapas propuestas por (Layton, 2002); Creaciones (Improvisaciones) Libres e Improvisaciones sobre escenas.

Se observó que es muy importante la memoria de los alumnos, de la que cada uno expresó con sus palabras, como lo afirma el ejemplo de uno de ellos:

Profesor: “¿Qué es lo que hace un carpintero?” (Rol social).

Alumno: “Profe, el carpintero es el que hace una mesa” (Acción según su rol).

De allí que puede verse que ellos hacen relaciones desde sus experiencias cotidianas para desarrollar un personaje habiendo aprendido qué es un rol social, tal como lo vemos en Layton, quien nos habla de tres etapas de la improvisación en este caso observamos cómo la primera etapa de improvisación: es libre, lo que quiere decir que son “basadas en la experiencia personal del actor, buscando sus propias sensaciones, emociones, ideas, vivencias. Trabajando con uno mismo y el entorno social en que se desenvuelve.

A partir de los ejercicios propuestos se vio la posibilidad de fundamentar la construcción de un camino específico con relación a la didáctica

Desde los roles sociales se llegó al personaje, de ahí condujo desde el personaje a pensar dónde realizaba su oficio, hacia qué lugar o en qué espacio se desenvolvía, y se dio una transición lentamente desde el lugar a una situación y luego a la acción. Por ejemplo así:

Rol social: es el Médico

Personaje a partir del rol social: Médico Cirujano

Espacio de representación: Hospital

Situación: Paciente con dolor de oídos

Acción: Revisar al paciente

De manera que puede afirmarse que los elementos de la improvisación teatral en un proceso de enseñanza con una población de discapacidad cognitiva fueron pertinentes, ya que nos arrojó un camino para desarrollar la estrategia didáctica a partir de los contenidos. Haciendo una primera exploración emergieron los personajes a medida que fueron avanzando y posteriormente apareció el espacio.

Cada ejercicio que partió de situaciones comunes, es decir tomadas de la vida real, le permitió a los alumnos vincularse con cada uno de los espacios cercanos a sus vivencias personales, como Layton menciona que en la primera etapa de la improvisación se da a partir de entender el contexto inmediato, la importancia de esto condujo progresivamente a la comprensión y caracterización de los personajes, abordando inicialmente el mencionado contexto cercano que los alumnos reconocieron de manera integral y por tanto en el que se identificaron con un rol social, esto generaría una improvisación más espontánea.

A partir de la regulación hecha por el profesor fueron recordados los espacios y personajes trabajados anteriormente, teniendo claro los comportamientos y características que componían tanto al personaje como el espacio se tomó como ejemplo un espacio como el hospital, todo aquello que hay allí fue el insumo determinante para que los alumnos comprendieran y desarrollaran el comportamiento que se había visto en algún momento. Esto permitió que se empezaran a realizar las acciones concretas que cada personaje podía desarrollar en un espacio como este, su comportamiento natural, donde emergió entonces una improvisación teniendo una idea base.

Este proceso evidenció el avance progresivo de los elementos de la improvisación dentro de las sesiones, desde la primera etapa de elaboración según Layton (2002) y cómo poco a poco el espacio, la escucha de Castillo (2012), empezaba a aparecer y abría cada vez más la exploración hacia la imaginación por los alumnos y la espontaneidad de la que Johnstone nos sugiere. Un ejemplo de cómo se llega a la imaginación se dio, cuando se les preguntaba qué dolor podría tener el paciente que llegaba al hospital y los alumnos respondían, nombrando varios síntomas que ayudaban a la escena. Sin embargo tenían algo particular, como que al mencionar el dolor de estómago se tocaban la oreja, con esto, se implantó un conflicto entre los personajes (doctor y paciente), una discusión acerca del verdadero dolor, se observó la tensión que ellos mismos crearon desde su propia forma de pensar e imaginar dicha situación, aquí también se puede articular la espontaneidad, ya que no se les daba un guion para que crearan una situación real sino que ellos desde su personaje iniciaron la construcción de un texto mediador que en este caso partió de escenas particulares con acciones que no correspondían a lo cotidiano y en otros casos las acciones eran semejantes a lo que los alumnos vivían; después esto les permitió llegar a una gran escena llamada “el cumpleaños de Luisa”.

Sesión “Proceso de caracterización”



Ilustración 8 Interpretación de personajes.

En la anterior imagen se evidencia una actitud más cercana y de comunicación entre compañeros. Anotamos la importancia del interés que tuvieron los alumnos acerca de elementos que aportaron a su trabajo de caracterización de roles sociales, lo que más adelante sería su personaje.

3.3.5 Personajes y relaciones en el escenario



Ilustración 9 Creación y realización de personaje.

El final de esta fase estuvo enfatizado en la creación y relación de personajes, siguiendo con el tercer momento propuesto por Layton.

Por lo que puede decirse que los alumnos retuvieron información específica de las escenas a través de las preguntas que el profesor les hizo, como también las preguntas formuladas entre ellos mismos, dentro de la escena creada.

Cuando los conceptos de la clase como lo son los personajes, la situación y acción se realizaban a través de las preguntas, los alumnos lo relacionaban recordando los ejemplos dados acerca de escenas y así pudiendo comprenderlos con mayor facilidad.

La escena final, requirió la articulación entre el cuerpo y la voz, en la cual se estuvo haciendo énfasis y correspondió a lo planteado por Layton en la fase tres, en donde la línea de pensamiento se hace más real y profunda, para transmitirla en el proceso de improvisación. Ésta fase también corresponde al proceso del actor que crea y estimula su propio personaje a través de un texto propio o un texto de un autor externo. Para el propósito de este proceso, se trabajó desde el texto creado por el mismo alumno-personaje. Por medio de sus capacidades y el aporte que cada uno hacía, se pudo ver cómo la interpretación se enriqueció, así mismo, se evidenció la importancia del espacio imaginativo, que menciona Castillo como elemento fundamental en su improvisación.

El espacio creado brindó seguridad a la espontaneidad y potenció las capacidades que se estaban trabajando para improvisar y generar las escenas. La escucha y la capacidad de construcción colectiva son aspectos resaltados por Castillo que se evidenciaron aquí, los alumnos fueron expuestos a este ejercicio de conocimiento y confianza mutuas que lograba profundizar en las relaciones que entre ellos existían.

La tercera fase de Layton, anteriormente mencionada, habla acerca de la apropiación de los personajes a tal punto, que el comportamiento de ellos pudiera ser orgánico, es decir que pudieran reaccionar cómo reaccionaría el personaje que se estaba construyendo.

Se resaltó el hecho de que los alumnos recordaron las actividades pasadas, poniéndolas en relación con la vida diaria, dando lugar a que se apropiaran los contenidos de una mejor manera.

El espacio de la clase de teatro para los alumnos se transformó gracias a la confianza escénica que fue mejorando entre ellos, la comunicación, y trabajo en grupo, lo que permitió además fue la nueva manera de ver lo que eran gracias a las propuestas de interpretación, empezando por el hecho de haber dispuesto adecuadamente el espacio donde se desarrollaba la clase.

Para los alumnos fue muy importante la información que sus compañeros aportaban desde las propuestas hechas por el practicante de la clase de teatro, las situaciones y nuevas acciones porque se articulaban a la elaboración de una escena, los alumnos partían de buscar y apoyarse en elementos que pudieran enriquecer su personaje y la caracterización de éste, para ello el vestuario (zapatos, vestidos, trajes, gafas, sombrero) aportó una información más detallada a las escenas, a las acciones y a la línea de pensamiento de la caracterización que desplegó cada alumno.

Pudo inferirse entonces, que la improvisación, como temática central se fue vivenciando e incorporando en ellos a través del proceso, este fue el medio por el cual se desarrollaron los contenidos básicos teatrales (personaje, escenario, público y espacio) con los alumnos de la fundación fe, y a través de ésta, fortalecieron y exploraron, otra forma de conocer sus habilidades en su cuerpo y su voz, se dio desde el contenido específico que fue la acción del personaje, es decir, cuando el paciente golpea la puerta el enfermero iba a abrirla, la primera acción que se generaba aquí, era golpear, viendo así la forma de usar su cuerpo para cumplir un objetivo concreto. Después de que el enfermero abría la puerta, su voz era indispensable para generar la comunicación con el paciente, allí se daba el primer saludo y un primer diálogo. A partir de esto

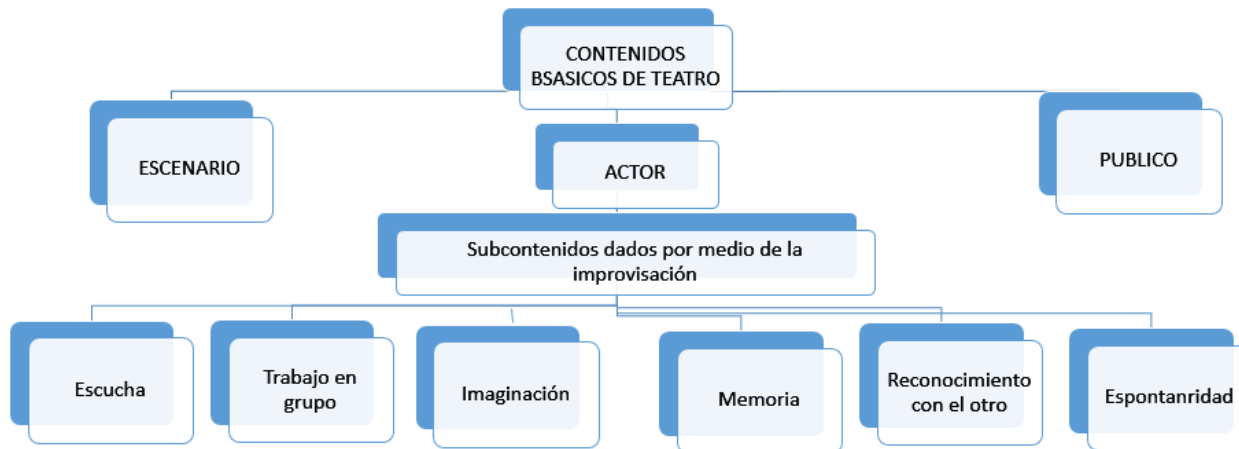
reconocieron a sus compañeros para realizar situaciones, acciones y escenas de manera más orgánica dándole una caracterización real a cada personaje y un desarrollo en el escenario.

Sesión próxima a finalizar el proceso. Personajes, “*La fiesta del cumpleaños de Luisa*”.



Ilustración 10 Caracterización de personajes.

En la imagen anterior los estudiantes a partir de sus creaciones y vivencias personales realizan una puesta en escena, su relación de interacción social tuvo mayor disposición dentro de la clase. Cada uno con el personaje que caracterizó. Se puede observar que se divierten y hay complicidad entre ellos, el acercamiento físico es una evidencia de su interacción y relación tanto como personajes, como de compañeros. La categoría de improvisación fue abordada durante este proceso de construcción colectiva desde los planteamientos mencionados anteriormente de William Layton sobre las etapas de la improvisación para la creación y constitución de personajes y escenas. El proceso mencionado tuvo como eje articulador el desarrollo de los siguientes elementos: espacio, escucha, silencio, personajes, espontaneidad, imaginación, preguntas. Cada uno de estos jugó un papel fundamental puesto que fueron planteados tanto teóricamente como prácticamente con el grupo de alumnos.



Grafica 6 Contenidos básicos de teatro. Desarrollado por los investigadores.

Como se observa en el cuadro anterior, además de los contenidos generales del teatro enseñadas en este proceso: Actor, escenario, público, espectador; existen sub-contenidos propios de la improvisación como la espontaneidad, imaginación, creatividad. Las cuales fortalecen el proceso creativo a través de la improvisación y funcionan como peldaños para la enseñanza general de los contenidos teatrales, esto quiere decir que a lo largo de las sesiones estos elementos estuvieron presentes en la construcción de personajes, de escenas, de situaciones, de la caracterización, de la interacción entre sí para en últimas contribuir al fortalecimiento de sus habilidades psicomotrices.

3.3.6 Habilidades psicomotrices por construir

Desde un primer acercamiento y con una previa revisión de sus historias clínicas, como instrumento de recolección de datos dentro de la investigación, se observó dentro del grupo de alumnos que había poca comunicación entre ellos, que no reconocían la edad o el nombre de sus compañeros, algunos llegaban sin disposición para la clase y esto les impedía participar, no hablaban durante la sesión. Aunque se podría pensar que esto sucedía a causa de su discapacidad era más debido a su limitación de sus habilidades psicomotrices, esto inicialmente fue un obstáculo ya que su capacidad de memorizar y retener la información era demasiado corta.

Partiendo de estas condiciones iniciales en las que estaban los alumnos para recibir el conocimiento fue importante estructurar la didáctica enseñanza- aprendizaje para empezar a potenciar sus habilidades psicomotrices. Los hallazgos emergentes desde el primer semestre, como las habilidades, que fueron determinadas por su tipo de discapacidad y condición corporal.

Cuando se relacionó este proceso con discapacidad se vio la posibilidad de llegar a una transformación desde una educación con inclusión que nos llevó a pensar en distintos escenarios como la Fundación misma y el aula de clase.

Se observó que el modelo de enseñanza de la Fundación Fe es un modelo no formal, el cual pone al practicante de la clase de teatro a desarrollar ese espacio donde pudo brindarles una mejora a los alumnos del grupo FL2 desde el fortalecimiento de sus habilidades psicomotrices. Hablando específicamente del proceso que se da desde los derechos de la persona y la inclusión, llegamos a pensar en algo vital y fue su condición corporal, ya que se establece a partir de su forma de ser, en el momento en que nació con su limitación.

Hubo una clase en la que se pudo observar, en primera instancia, que los alumnos estaban dispersos y no había ninguna interacción entre ellos como se ve en la siguiente imagen:



Ilustración 11 Disposición espacial con los alumnos.

Fue así que los alumnos estuvieron en una disposición espacial, es decir la ubicación de las sillas en circunferencia, ayudó a que se observaran entre ellos y empezaron a generar nuevas dinámicas y habilidades tanto comunicativas como de observación, sin embargo no fue suficiente con este hecho como vemos en la foto anterior. Pues uno de ellos bostezó, los otros mantienen su mirada en el practicante de la clase de teatro, donde decidió centrar la atención y preguntar algo concreto como: *¿Cuál es tu lugar favorito para ir a caminar?*, y se empezó a ver un cambio en los alumnos,

demonstraron un interés por participar y acercarse al otro a comentar la pregunta, los rostros y las disposiciones corporales cambiaron y se dispusieron para el ejercicio que se propuso en la clase. Cuando nos referimos a lo que sucedió con sus habilidades en el aula de clase, su trabajo en grupo, fue como dice el autor (Edmond Marc, 1992) acerca de la influencia que las relaciones tienen y cómo los comportamientos son modificados. Esto generará un resultado que conllevará a una interacción social que es recíproca haciendo que su carácter sea de una distinto, los alumnos al ser reunidos en la clase para realizar las escenas, debían tener contacto con sus compañeros, una comunicación que aportara a la escena o a los personajes lo que implicó en ellos un esfuerzo por aprender de qué se trataba el trabajo en grupo, el respeto y reconocimiento del otro fue fundamental para que los alumnos asociaran su convivencia con la convivencia también de los personajes relacionándose dentro de la escena.

A continuación en la fotografía la alumna que representaría el personaje principal (Luisa) muestra de a través de su cuerpo lo que podían bailar en su cumpleaños, cuando ella bailó sus compañeros fueron partícipes de esto, divirtiéndose y apoyando su idea es decir la reconocieron y entraron en esa dinámica de personificar con su cotidianidad aportando a la escena



Ilustración 12 Primeras interpretaciones de la alumna protagonista.

3.4 Reconociendo la particularidad desde sus capacidades

Memoria didáctica

Se puede observar que, cuando hablamos de “didáctica”, hacemos referencia a las relaciones entre un aprendiz, algo que debe ser aprendido (bajo la decisión de alguien) y un “medio” que provoca el aprendizaje. Hemos mostrado que los saberes culturales no pueden aprenderse sin la presencia, en el medio, de un sistema enseñante (Brousseau, 2004), es así que se construye la memoria didáctica desde las preguntas que el practicante de la clase de teatro hacía en cada sesión, para asegurarse primero de lo aprendido en la sesión anterior y de este modo continuar con los siguientes contenidos a enseñar, se convirtió en un instrumento importante para la realización de la clase puesto que los alumnos cuando estaban incorporando algún contenido teatral debían corroborar lo que aprendían con lo que hacían es decir usar su memoria corporal y empezaron a ser conscientes de ella, fue cuando en primera instancia el practicante de la clase de teatro determinó que se debía enseñar algo básico, y de forma reiterada que fue: público – actor – personaje, como un detonante que ayudó a encontrar una estructura básica de teatro, y poder tener las primeras nociones que se trabajaron a través de una orden tanto axiológica, espacial y de contenidos.

Los alumnos en el proceso pudieron, a través de la memoria didáctica, generar unos mecanismos en donde la repetición por parte del practicante de la clase de teatro de lo que ellos hacían dentro los ejercicios, de sus acciones, de su trabajo individual y grupal, permitía que los contenidos explicados durante la clase fueran interiorizados y que realmente se comprendieran.

Así fue como el tablero se convirtió en una herramienta útil para que los alumnos vieran escrito en éste los contenidos, las preguntas orientadoras o dibujos con los cuales pudieran identificar los personajes y situaciones, es decir recordaban, y ejercitaban su capacidad de retención cognitiva.

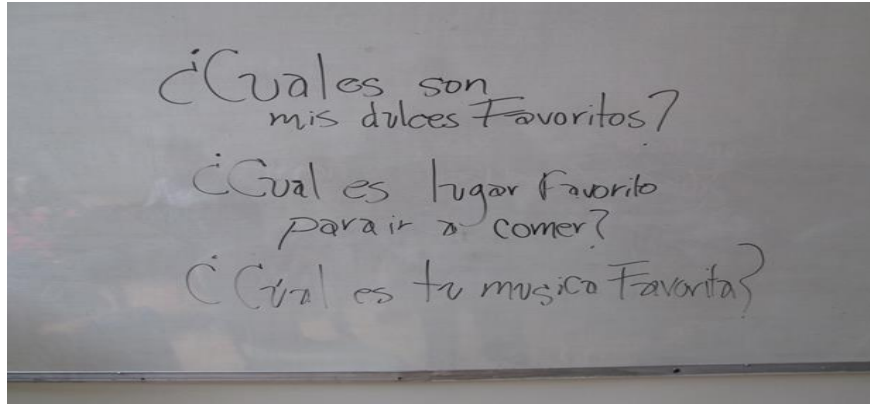


Ilustración 13 Preguntas orientadoras en la clase.

3.4.1 Lo cotidiano como medio de apropiación de conocimiento

Este proceso dio respuestas de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, se hizo pertinente hablar con ellos desde sus experiencias cotidianas como hechos significativos para que pudieran entender los elementos de la improvisación, y posteriormente pasaran al contenido teatral.

La desinhibición de estar en grupo y poder hablar desde sus referentes cercanos generó confianza en sí mismos, evidenciado en la seguridad que se dio poco a poco en cada uno y abrió la oportunidad para que se realizara un reconocimiento con el otro, permitiendo una apertura de lo que son con un contexto específico que era el aula de clase y la relación persona-persona desde el rol y la imagen, (Edmond Marc, 1992) dice que uno se desenvuelve según la situación y caracteriza un rol social según lo que acontece.

Retomando lo anterior el contenido teatral se convirtió en un camino donde el alumno fue transitando por un proceso en un orden predeterminado por el practicante de la clase de teatro y se fue dando cuenta de lo que se aprendía a través de las escenas y se complementó en el momento que uno de los gestos docentes fue la institucionalización de contenidos que pasan a la práctica es decir, el cuerpo, su memoria y sus recuerdos significativos, desarrollando esas habilidades psicomotrices.

3.4.2 Interacción social un vínculo de comunicación, individual como grupal

El trabajo en equipo desarrolló y fortaleció los vínculos respecto a sus relaciones y comunicación para lograr los diferentes objetivos propuestos en cada planeación de clase. Se elaboraron medios

desde los ejercicios propuestos que se convirtieron en un mecanismo importante para la ejecución de las escenas, esto no solo permitió un avance en la clase de teatro sino en sus demás clases, ya que estableció mejores formas de comunicarse y que pudieran reflexionar acerca de su propia vida en relación al contexto del que cada uno hace parte. (Fundación Fe, Familia y Trabajo)

Durante las sesiones se hizo importante una interacción social por parte del practicante de la clase de teatro con sus alumnos, fue así como la precisión en las instrucciones a seguir hacía la ejecución de los movimientos que se proponían en los ejercicios de improvisación permitió que se estableciera un contrato didáctico y puesta en escena de los ejercicios.

Tanto los alumnos como el practicante de la clase de teatro se pusieron en función de la realización de los actividades propuestas en las planeaciones de clase permitiendo así poner en marcha el contrato didáctico, es decir que el docente a cargo hace un acuerdo metodológico y cognitivo con los alumnos para desarrollar y desplegar el proyecto de aula, así cada parte tiene una responsabilidad frente a la clase. Esto daba pie a que los alumnos se expresaran de una forma espontánea haciendo que ellos mismos descubrieran a partir de lo que veían y repetían del practicante , otra forma de ejecutar el mismo ejercicio desde su discapacidad cognitiva brindándole autenticidad y veracidad a lo que realizaban.





Ilustración 14 Escena Cumpleaños de Luisa



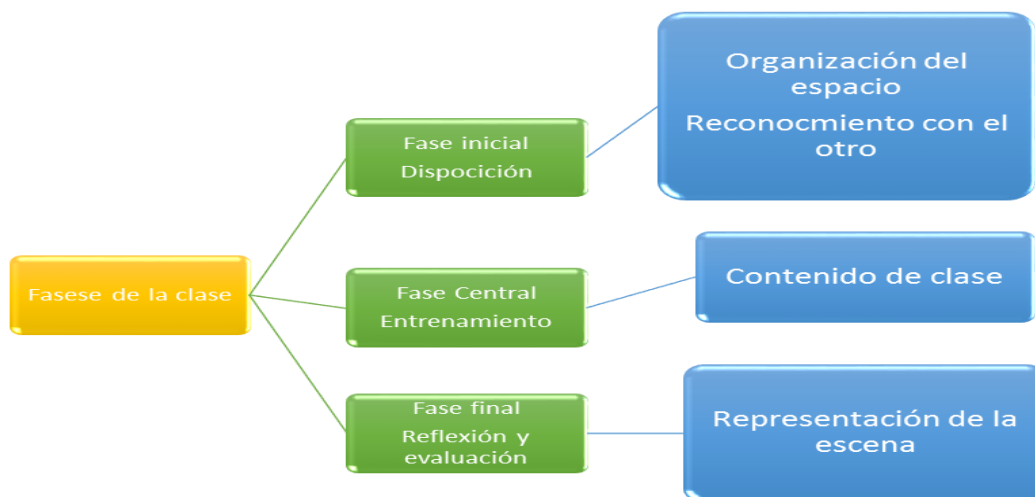
Ilustración 15 Baile en la escena

En la secuencia anterior de estas tres fotografías podemos observar que: en la primera el practicante de la clase de teatro les da una instrucción precisa de una acción a realizar (Galán saca a bailar a amiga de la cumpleañera). En la segunda, podemos ver que a quien interpreta al Galán sacando a bailar con timidez y emoción de realizar la acción, alrededor los demás alumnos ponen toda su atención en ellos. En la tercera imagen los dos alumnos estaban bailando, es decir realizando la instrucción dada y a la vez de forma espontánea bailan de acuerdo a lo que hay en su conocimiento previo acerca de esta acción.

3.4.3 Concentración y atención, habilidades psicomotrices construidas

Fue muy importante cómo la concentración y la atención se convirtieron en factores claves para la comprensión y realización de las escenas, el desarrollo de habilidades, tanto cognitivas como motrices evidenció en las clases su mejoría gradualmente en muchos de sus aspectos corporales, como el contacto visual, coordinación motora de manos y pies, ritmo en los movimientos, posturas extra cotidianas y fluidez en el habla.

De manera que la identificación de hechos relevantes por los alumnos hizo que ellos mismos pudieran darse cuenta de lo importante que se convierte la clase de teatro, esta dinámica permitió que la clase tuviera un estructura organizada la cual hizo que los alumnos fueran conscientes de que habían unas fases específicas. Esto se podía evidenciar en la nueva forma que los alumnos se relacionaran entre ellos, la confianza entre el grupo mejoró, la disposición frente a la clase por algunos mejoró, se interesaban en organizar el espacio antes de la clase y se llamaban la atención entre ellos porque ya empezaba la clase de teatro. En la planeación de clase había un momento que se denominaba “reconocimiento con el otro” y durante su ejecución los alumnos debían estar atentos a lo que sus compañeros mencionaban porque se hacían preguntas relacionadas con esto. Demostrando así que la concentración y la atención eran fundamentales para conocer al compañero; que más adelante sería un elemento clave para afianzar la comunicación tanto en la clase como en las escenas.



Grafica 7 Fases de la clase. Desarrollado por los investigadores

El cuadro anterior muestra cómo se estructuraba la clase, este fue el orden en el que se desarrolló, por tanto los alumnos entendieron y memorizaron esta estructura que estableció una disposición por parte de ellos hacia la clase, implementando así una gesto docente oportuno llamado definición: la definición vista como el momento de la clase en donde el practicante menciona las tareas y actividades a realizar durante la sesión.

Al entender la relación que hubo entre las categorías presentes se construyó un cruce de información; el fortalecimiento de las habilidades psicomotrices (memoria, contacto visual, coordinación motora de manos y pies, ritmo en los movimientos, posturas extra cotidianas y fluidez en el habla), que constó de diferentes etapas que a lo largo de este proceso fueron trabajadas. Estas etapas tienen que ver con la interacción entre individuos, la construcción de lazos significativos y el desarrollo de una confianza grupal que fue posible gracias al trabajo de construcción de contenidos teatrales a partir de la improvisación, esto quiere decir que los alumnos de la fundación fueron expuestos a un proceso de fortalecimiento de las mencionadas habilidades a través del teatro como instrumento educativo.

Este análisis hizo un recorrido de relacionar las categorías, que se fueron articulando entre ellas, siempre teniendo en cuenta la población objeto de estudio y el instrumento educativo que aportó la improvisación teatral. Al momento de abordar las discapacidades de esta población no se tuvo la pretensión de hacer un análisis negativo a partir de ellas por el contrario se buscó explorar las posibilidades que la misma población ofreció como un potencial para ser aprovechado desde la improvisación y por ende se mencionaron anteriormente los resultados obtenidos que tuvo lugar en tres diferentes etapas entre el segundo semestre del año 2015 y el segundo semestre de 2016. De modo que la relación entre el proceso de las habilidades y la improvisación teatral nos lleva a pensar que:

“La improvisación que no es más que un liberar la creatividad innata en cada cual, puede ayudarnos a desembocar en un personaje más pleno, realizado y sobretodo, más auténticamente propio” (Johnstone, 1990 p.209)



Grafica 8 Habilidades Desarrolladas. Realizado por los investigadores

En el gráfico anterior se evidencian las habilidades desarrolladas durante el proceso, cada se llevó a cabo gracias a la compañía constante del practicante de la clase de teatro, y a medida que se implementaban los contenidos teatrales. La estructura de la clase cómo la línea de contenidos se desarrolló de una forma que atendiera las necesidades de los alumnos de la fundación fe que permitía que las habilidades tanto corporales como cognitivas fueran mejorando progresivamente y fortaleciera el desarrollo integral de cada alumno en relación a su entorno y demás clases.

En los diarios de campo, referenciados en los anexos, se puede observar que a través del proceso la fluidez en el habla y el contacto visual fue mejorando gradualmente, articulándolo con el vínculo de comunicación que se generó y la memoria didáctica que se planteó como mecanismo de cognición que generaba experiencias propias y la aprehensión de conocimientos resultado de la concentración y atención de cada alumno durante cada sesión.

4. Conclusiones y reflexiones

El proceso de investigación desde un comienzo se realizó pensando en algo muy importante y es cómo el teatro y los elementos de la improvisación teatral podían fortalecer las habilidades psicomotrices. Fue desde ese instante que se tuvo en cuenta; primero las historias clínicas de los alumnos para poder comprender cómo se iba a desarrollar la didáctica y la línea de contenidos pertinente para este proceso, es decir conocer la población. Segundo, cómo se podrían abordar los contenidos de teatro según la estructura metodológica de enseñanza y tercero, cómo se mejorarían sus habilidades psicomotrices para poder hablar desde unas capacidades diferenciadas y no desde sus capacidades cognitivas.

El punto a tratar es cómo podemos hacerlo, puesto que esto representa un reto como futuros licenciados en artes escénicas y es cómo el arte puede generar cambios significativos en el aula de clase, puesto que no se trata de una población regular si no de una muy especial y es el grupo FL2 de la fundación fe que como ya se ha mencionado tiene retraso mental y síndrome de Down.

Con esto queremos referirnos también a las dificultades que el maestro debe solucionar dentro del aula de clase, teniendo en cuenta en primera instancia el contexto de los alumnos, y la forma en la que opera en este caso la Fundación fe, que abrió un espacio de educación teatral, por tanto acotamos la importancia de que el profesor replantee las metodologías y didácticas adquiridas para una población diferente a la que pensamos encontrar en un proceso de educación regular.

Los alumnos en un primer instante demostraron poco interés en la clase de teatro, inseguridad en ellos mismos y al relacionarse con otros. Su memoria y concentración era efímera la cual no permitía que el proceso tuviera avance y logros en los alumnos. Entonces la creatividad puede ser un apoyo para institucionalizar los contenidos teatrales, en este proceso, se diseñó una manera de enseñarlos a través de la repetición constante de lo que se hace en clase, preguntas orientadoras que ayudaban al alumno a concientizar lo que se estaba aprendiendo y poder relacionarse entre ellos mismos de una forma más segura, espontánea y divertida.

El grupo demostró una mejor capacidad para comunicarse, para escuchar al otro, adoptar una postura corporal de acuerdo al personaje que se desarrolló, además una mejor participación como

grupo y fundamentalmente se notó mejoría en la capacidad de recordación, algunos de los alumnos mostraban deficiencia a la hora de comunicarse y otros no hablaban, sin embargo a medida que el proyecto de aula avanzó en sus contenidos los alumnos también avanzaron en construir y mejorar, como el caso de un alumno que en las sesiones empezó a hablar y a participar con sus compañeros, logrando un cambio dentro del grupo FL2 y reconocido en la Fundación Fe, gracias a que las sesiones tuvieron lugar semanalmente.

El grupo de alumnos fue capaz de encadenar el nuevo aprendizaje sobre la base de lo visto en la sesión anterior todo esto logrado desde una clara división de las fases de la clase que hicieron que el proceso se diera de una forma consciente y con unos objetivos claros que permitieron una realización oportuna, de ese modo se empieza a ver que la creación colectiva puede ser una forma de trabajo pertinente para reconstruir el texto mediador y que trasciende del proceso enseñanza aprendizaje,

Por esto nos detenemos para hablar de un aspecto relevante y es la creación colectiva, la improvisación se muestra como un vehículo para plasmar situaciones y personajes que fueron materializados por este grupo de alumnos con base en sus propios aportes, a su contexto inmediato, sus conocimientos personales. Es decir una construcción colectiva que emergió de sus mismos actores y simplemente no se queda en unas escenas teatrales sino que genera contenidos axiológicos y de interacción social que hacen que haya un trabajo en grupo, un trabajo de persona a persona y que el espacio sea significativo para la realización de las escenas visto desde como el aula de clase se llegara a transformar en un espacio de teatro donde ellos se encontraban y hacían de la clase un momento significativo para sus vidas.

Resaltamos que las habilidades psicomotrices, que cada uno de los alumnos fortaleció, de la mano con la implementación de los elementos que brindó la improvisación teatral, fue gracias a sus vivencias personales, insumos que el practicante de la clase de teatro tomó para hacer un puente entre sus saberes y los que los alumnos también pudieron aportar.

Dichas habilidades evidenciadas en sus posturas corporales, (dentro de la capacidad particular de cada uno de los alumnos, con respecto a su movilidad física), en su exploración vocal, tanto así que algunos de los alumnos por lo general no entablaban conversaciones ni con el practicante ni

con sus compañeros. Sin embargo, en la clase de teatro ellos se motivaron a relacionarse y a hablar y esto fue uno de los grandes avances que ocurrió con los alumnos que tenían este tipo de discapacidad.

La didáctica en esta investigación cumple una función importante porque es a través de esta que resolvemos las necesidades encontradas en el aula de clase, teniendo en cuenta además el modelo de formación en alternancia, el cual ayuda a entablar una relación entre el profesor a cargo, el practicante de la clase de teatro y los contenidos de las sesiones.

Al tener esta posibilidad, vemos adecuada una metodología de enseñanza-aprendizaje con la cual es viable llegar a comprender la pertinencia de la didáctica a implementar de acuerdo a cada contexto educativo para la transmisión de saberes, en este caso partimos del contrato didáctico en el cual se mediará el conocimiento del practicante tanto como del alumno. Permitiendo la elaboración de un proyecto de aula que se interese por las capacidades diferenciales y cómo el teatro puede ser ese medio para la mejora y exploración en cada alumno.

Por medio de esta investigación tanto la pregunta como los objetivos propuestos nos permiten ver que el teatro y los elementos de la improvisación si mejoraron las habilidades psicomotrices de los alumnos de la Fundación Fe porque se demuestra un avance en lo corporal y en lo cognitivo. Se logró el desarrollo de habilidades psicomotrices, identificando que emergen estrategias didácticas desde el practicante de teatro para implementar su clase; como las preguntas orientadoras y la repetición como gesto docente que se vuelve vital para el proceso de enseñanza aprendizaje con este tipo de población. Esto permitió analizar qué tan pertinente son las metodologías aplicadas dentro de un espacio no formal como lo es la Fundación Fe.

De manera que las referencias que el practicante de la clase de teatro debe buscar se convierten en un punto de anclaje vital para su investigación, aquí emergen grandes autores desde lo pedagógico y lo teatral que permitieron un diálogo entre lo teórico aprendido en la Licenciatura y lo práctico en el momento de ejecutar las clases como practicante, (docente en formación). Sin embargo, el rastreo de los autores, en ocasiones es difícil articular a los objetivos que los investigadores se

proponen para abordar adecuadamente las categorías de análisis. A pesar de esto se puede observar la importancia y gran aporte que cada autor nos hace.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información y realizar el análisis son pertinentes ya que desde las historias clínicas se pudo conocer las patologías de cada alumno, que nos brindaron un primer acercamiento a este tipo de población. Desde los diarios de campo se evidencia el avance y desarrollo de cómo la didáctica y la línea de contenidos teatrales fueron oportunas para el aprendizaje en los alumnos. Los proyectos de aula nos dejan ver de manera general las falencias y los hallazgos que se dieron a través del tiempo hasta tener una planeación de clase efectiva que conocía la forma de trabajo de los alumnos en cada sesión.

Esta investigación da cuenta de que la Licenciatura en Artes Escénicas nos brinda herramientas y saberes pertinentes desde lo pedagógico para desenvolvernó en un aula de clase como maestros, qué estrategias desarrollar y qué modelos pedagógicos implementar y cómo hacer una transposición didáctica de los saberes teatrales, sin embargo sería importante abrir un espacio en donde se profundice acerca de las distintas discapacidades que hay y cómo podríamos asumir un rol docente dentro de estos espacios educativos que incluyan a este tipo de poblaciones.

Esta investigación es pertinente para quienes están en un proceso de enseñanza en un aula de clase con educación especial que involucre la didáctica para implementar contenidos teatrales y saberes propios.

Bibliografía

- Alfredo Mantovani, B. C. (2016). *Impro, 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. España: Octaedro.
- Alonso, M. A. (2002). *Análisis de la definición de la discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental*. España: Universidad de Salamanca .
- Anselm Strauss, J. C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Anselm Strauss, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Obtenido de
• <http://www.artedramaticoaplicado.com/programa/tecnicas-de-improvisacion/>
- Bernardo, R. G. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 11.
- Brousseau, G. (2004). *INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA*.
- Carles, C. (2012). *Imrovisación el arte de crear el momento*. España: Ñaque.
- Daniel González Lomelí, S. C. (2006). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México: UniSon.
- DSM-IV, C. E. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Masson.
- Edmond Marc, D. P. (1992). *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. España: Ediciones Paidós.
- Fabián Cifuentes Rodríguez, Y. A. (2013). *Ambientes de aprendizaje lúdico que potencializan procesos de inclusión a través de la sensoriomotricidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Halper, D. C. (2004). *La verdad en la comedia*. Barcelona-España: Obelisco.
- Jorge Holovatuck, D. A. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Argentina : Atuel.
- Keith, J. (1990). *Impro Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Layton, W. (2002). *¿Por qué? Trampolín del actor*. España: Fundamentos.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético una pedagogía de la creación teatral*. España: Alba Editorial.
- Martínez, S. C. (2016). *Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el Clown Teatral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- MEN. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: MEN.
- Miriam García, V. P. (2012). *Bases de la educación especial, la expresión corporal en la discapacidad cognitiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-Facultad profesorado de Santa María.
- Nacional, M. d. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Bogotá.
- Ndss, org. (2012). Obtenido de National Down Syndrome Society:
<http://www.ndss.org/Resources/Publications/>
- Picard, E. M. (1992). *La interacción social cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: PAIDOS.
- Price, C. M. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis disáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Price, C. M. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Price, C. M. (2014). Hablar y escribir sobre la obra: una problemática inter-didáctica para la enseñanza artística y cultural. *Education et Didactique*, 25-40.
- Ríos, A. Y. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación-Formación* , 000.
- Shanon, W. (1949). *Mathematical theory of communication*. España: Herder.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro*. Sao Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Wilde, O. (1888). *El gigante egoísta*. Reino Unido: Nobooks.