



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Secretaría Académica

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y la directora del trabajo de grado titulado, "*Aproximaciones didácticas del teatro con personas en condición de discapacidad.*" presentado en la modalidad de monografía por el estudiante *Victor Alejandro García Martínez* (C.C. 1.068.975.590 - Código 2012177006), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

EL DOCUMENTO DA CUENTA DE UN PROCESO
JUICIOSO DE RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y FORMALIZACIÓN
DE RESULTADOS.
EVIDENCIA LOS HALLAZGOS DEL MODELO DE
FORMACIÓN EN ALTERNANCIA Y DIDACTO
PROPIO DE LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS DIFERENCIADOS.

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

Jurado Eduardo Guevara

Calificación: 4.5

Firma:

Jurado Giovanni Covelli

Calificación: 4.5

Firma:

Director Carolina Merchán

Calificación: 4.5

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**Aproximaciones didácticas del teatro
con personas en condición de discapacidad cognitiva**

Tesis presentada para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas

Por:

Víctor Alejandro García Martínez

Código: 2012177006


Tutora:

Dra. Carolina Merchán Price

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C.


Mayo, 2017

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	


1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	APROXIMACIONES DIDÁCTICAS DEL TEATRO CON PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD
Autor(es)	García Martínez, Víctor Alejandro
Director	Carolina Merchán Price
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 76 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Claves	Discapacidad cognitiva, elementos del combate escénico, adaptación de cuentos, formación en alternancia, profesor en formación.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se desarrolla en el marco de la práctica pedagógica llevada a cabo en la Fundación Fe durante los periodos 2015-2, 2016-1 y 2016-2. La monografía tiene como objetivo <i>Identificar los contenidos movilizados en la clase de teatro con el Grupo FL3 para describir las estrategias didácticas propuestas por el profesor en formación y visibilizar los avances en los alumnos.</i> Para alcanzar dicho objetivo nos remitimos a bases teóricas sobre el teatro como terapia, específicamente el psicodrama, la definición de la discapacidad cognitiva en general, síndrome de Down y retraso mental leve y moderado, el combate escénico como contenido desde el teatro físico. Estos contenidos se eligieron teniendo en cuenta las dificultades y las habilidades de los alumnos del grupo FL3, quienes presentan síndrome de Down y retraso mental leve y moderado. Desde los documentos de apoyo y la metodología en clínica didáctica se hace un análisis de los procesos desarrollados dentro de cada uno de los periodos de práctica, identificando los gestos profesionales del docente y evidenciando procesos didácticos en el aula que ayudan a dar cuenta que los contenidos movilizados al aula de educación especial fomentan el desarrollo de habilidades tanto motrices como cognitivas en los alumnos de la clase de teatro. Es así como entendimos que los alumnos sí pueden desarrollar una situación de representación, poniendo en escena todos los contenidos trabajados durante la práctica (elementos básicos del combate escénico, contacto visual, memorización de frases cortas, gesto corporal, emociones expresadas en el gesto facial y sonidos).</p>

3. Fuentes
<p>Badesa, S. Cerrillo, R. (2010) <i>Formación para la inclusión de personas con discapacidad intelectual</i>. Madrid. Grupo Amaya, S. A.</p> <p>Barba, E. (2007). <i>Partitura y subpartitura</i>. En E. Barba y N. Savarese, <i>El arte secreto del actor</i> (pp. 80-92). Cuba: Ediciones Alarcos.</p> <p>Barba, E. (2007). <i>La prexpresividad</i>. En E. Barba y N. Savarese, <i>El arte secreto del actor</i> (pp. 290-313). Cuba: Ediciones Alarcos.</p> <p>Berger, P. L. & Luckmann, T. (2005). <i>La construcción social de la realidad</i>. Buenos Aires: Amorrortu.</p>

 <small>INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

- Billewicz, P. R. (2010) *Combates escénicos*. Barcelona: revista apunts educación física y deportes, pp. 73 – 87.
- Brousseau, G. (s.f.). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos 1. Obtenido de:
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- Castillo, B. (2013) *Psicodrama, Sociodrama y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias*, Universidad Central de Venezuela: revista de estudios culturales, volumen 26. Obtenido de
<http://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1315&context=teatro>
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La dispute.
- Fundación Fe. (14 de febrero 2017). *Facebook de la fundación Fe; Perfil de la empresa*. Obtenido de www.facebook.com/fundaciónfe
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial.
- Mauss M. (2007). Nociones de técnica del cuerpo. En E. Barba y N. Savarese, *El arte secreto del actor* (pp. pp. 347-352). Cuba : Ediciones Alarcos.
- MEN, (2012) *Colombia aprende*. Obtenido de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf
- Merchán, C. (2011). *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Revista Folios, primer semestre 2011. Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, C. P. (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*. Gêneve.
- Merlín, S. (2001) *Teatro para la educación especial: una opción educativa y terapéutica*. México. Obtenido de: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/4657/1/20016758.pdf>
- Millán, J. C. (2002) *Inclusión socio-laboral y envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual*. A Coruña. Instituto gallego de iniciativas sociales y sanitarias.
- Moreno J. (1970) *Psicoterapia de grupo y psicodrama, Introducción a la teoría y a la praxis*. México: Obtenido de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/psicote_grup/17.pdf
- OMS. (2011). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de
<http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Orozco, L. Gironza, O. (2014) *La acrobacia como herramienta para la composición teatral aplicada en escenas de la obra biodiversi-bar*. Universidad del Valle.
- Pavis, P. (2013). *Diccionario de teatro*. Paidós comunicación. Barcelona.
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, S.A.
- Pieró, S. y Ramos, C. (1985) *Programación de la psicomotricidad en la educación especial: Niveles y etapas*. Madrid. CEPE.
- Rickenmann, R. (s.f.). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del*

 <small>INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4

profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza.
 Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%20E1ctica-RR.pdf>
 Rodríguez, MF. Guerra, P. Bergara, O. (2013) *El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial*. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695880>
 Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de
<http://python.espebretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20decribir%20y%20compr e nder%20Sensevy-2007.pdf>
 Society, N. D. (2012). *National Down Syndrome Society*. Obtenido de www.ndss.org

4. Contenidos


El presente documento está guiado por las preguntas: ¿Qué tipo de contenidos son pertinentes para la movilización al aula de educación especial? ¿Cómo se movilizarían tales contenidos de una manera exitosa al aula?

Para dar respuesta se plantea el objetivo general de la investigación que es identificar los contenidos movilizados al aula, para poder describir las estrategias didácticas que usa el profesor en formación y luego evidenciar los avances en los alumnos. Por lo anterior, nos remitimos a referentes teóricos sobre 1. El teatro en su dimensión terapéutica, en donde resaltamos que en la práctica pedagógica no buscábamos la cura a problemas del alumno, sino que, por medio de técnicas del psicodrama, los alumnos pueden fortalecer habilidades para un mejor desenvolvimiento en ámbitos cotidianos. 2. Discapacidad cognitiva, en donde se tienen en cuenta las características generales de un grupo poblacional, y este conocimiento se reforzó cuando P1 identifico las características específicas de cada alumno. 3. Modelo de formación en alternancia, por medio del cual P1 evidencia el ir y venir del lugar de práctica donde ejerce el rol del profesor que moviliza contenidos para que los alumnos aprendan, y la universidad en donde tiene el rol de estudiante que reflexiona sobre lo que pasa en el aula para así hacer los ajustes necesarios a las planeaciones de clase. En el capítulo de análisis, se describe el proceso de práctica realizado por P1 en cada uno de los tres semestres de práctica efectiva, en donde se hace evidente la relación de los contenidos movilizados al aula por parte de P1 y la relación de los alumnos con la clase de teatro, al final de cada semestre de práctica se evidencian los desarrollos de habilidades en los alumnos. Por último, se escriben las conclusiones a las que se llega después del trabajo de identificar, describir y analizar los tres periodos de práctica por medio de los documentos de apoyo (planeaciones de clase, diarios de campo y proyectos de aula).

5. Metodología

El presente trabajo de investigación es un estudio de caso de corte cualitativo, sobre el proceso de construcción del rol docente a través de la práctica pedagógica de P1 en la Fundación Fe con personas en situación de discapacidad.

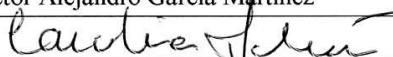
Utilizamos la metodología clínica didáctica para identificar, describir y analizar los fenómenos particulares que suceden en el aula de educación especial donde P1 reconoce los contenidos movilizados en la clase. Estos fenómenos los identificamos a partir de los documentos de apoyo construidos durante los semestres de práctica: proyecto de aula, planeaciones de clase, textos de trabajo (cuentos infantiles) y diarios de campo. Siendo los diarios de campo los que evidencian el proceso desarrollado y su repercusión en la

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

progresión del aprendizaje y habilidades de los alumnos.

6. Conclusiones

- Se manifiesta solidaridad de grupo en población en condición de discapacidad. Los alumnos se dan cuenta de que uno de ellos en varias ocasiones se queda atrás y esperan a que esté a su mismo nivel. No parece haber competitividad.
- La repetición es una estrategia importante en el trabajo con población con discapacidad cognitiva. La repetición de actividades crea en el alumno confianza suficiente en el uso del conocimiento, así como regula las disposiciones para este tipo de actividades, por demás nuevas para ellos y nuevas para el profesor en formación. La repetición ofrece al profesor en formación elementos de juicio para reflexionar sobre sus intenciones de enseñanza, sus posibilidades y las estrategias de enseñanza.
- Hacer memoria didáctica es fundamental con la población en condición de discapacidad porque los alumnos tienen características especiales que hacen que su memoria funcione a corto plazo. Los ejercicios de memoria didáctica refuerzan la repetición y aportan sentido a las actividades.
- P1 se da cuenta que, para el trabajo con los alumnos de la Fundación Fe, es necesario movilizar textos, en este caso cuentos, cortos y que contengan un lenguaje simple concreto para que los alumnos puedan asimilarlos y comprender la fábula del cuento de principio a fin, y así llegar a una posible situación de representación.
- Fue de vital importancia el encuentro después de cada sesión de clase con el Formador, porque sus aportes, y las conversaciones con los pares, ayudan a P1 a dar cuenta de los aspectos favorables y los aspectos a mejorar tras cada sesión. De esta forma, el Formador y los pares son pieza fundamental en la construcción del rol docente de P1.

Elaborado por:	Víctor Alejandro García Martínez
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	27	08	2017
--	----	----	------

Resumen

Este trabajo se realizó en el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas, llevada a cabo en los periodos 2015-2, 2016-1 y 2016-2 en la Fundación Fe, institución especializada en la atención y formación de población con discapacidad cognitiva. Después de preguntarnos por *¿Qué contenidos es pertinente movilizar con esta población? Y ¿Cómo movilizar los contenidos elegidos?* Elegimos trabajar los elementos básicos del combate escénico, los cuales aportan al desarrollo de habilidades motrices y cognitivas en los alumnos del grupo FL3 de la Fundación Fe.

Bajo el enfoque cualitativo y con el método de investigación en clínica didáctica se realizó un análisis de las planeaciones de clase y de los diarios de campo donde se identificaron los contenidos movilizados al aula por P1 y las estrategias del cómo se movilizaron dichos contenidos. Las clases tenían un progreso gracias a los espacios de encuentro entre el formador y los practicantes.

Así mismo, desde los elementos del combate escénico articulados con la adaptación de cuentos infantiles para una situación de representación, nos dimos cuenta que los alumnos en condición de discapacidad aprenden en ritmos diferentes, pero logran aprender contenidos del teatro y se evidencian en la representación de los cuentos.

Contenido

Introducción	1
1. Justificación	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Objetivos	5
Objetivo General	5
2. Marco teórico	6
2.1 Antecedentes	6
2.1.1 En el programa de educación especial.....	6
2.1.2 En la Licenciatura en Artes Escénicas.....	6
2.2 El teatro en su dimensión terapéutica: el refuerzo para el aprendizaje.....	9
2.3 Población de la Fundación Fe.....	12
2.4 Discapacidad cognitiva	13
2.4.1 Síndrome de Down.....	16
2.4.2 Retraso mental	16
2.5 Psicomotricidad en la educación especial.....	17
2.6 El combate escénico como contenido desde el teatro físico.....	18
2.6.1 El cuerpo escénico.....	20
2.7 Funcionalidad laboral	21
3. Modelo de formación en alternancia.....	23
4. Metodología	25
4.1 Procesos didácticos	25
4.2 Recolección de Datos	27
4.2.1 Proyectos de Aula.....	28
4.2.2 Planeaciones de clase.....	28
4.2.3 Diarios de campo.....	29
5. Análisis y resultados	31
5.1 Hacia la postura en el escenario: primera práctica.....	32
5.1.1 El combate escénico como actividad principal	32
5.1.2 Los alumnos en clase de teatro.....	33
5.1.3 El texto en el aula	38
5.2 Construirse como profesor: volver sobre las consignas, ajustar, probar, ajustar, seguir. 39	
5.2.1 Construcción del sentido de la fábula y partitura Rin Rin Renacuajo	42
5.2.2 Muestra final Rin Rin Renacuajo (sesión 10).....	44
5.3 La articulación entre el cuento y el combate: Segunda práctica.	47

5.3.1 De la actividad de concentración a ejercicio fundamental en la clase.....	47
5.3.3 El texto mediador	54
5.4 La perla del dragón: Una lectura en escena.....	57
6. Hacia la situación de representación: Tercera práctica	60
6.1.1 Lectura plana	62
6.1.2 Lectura dramática.....	63
6.2 Situación de representación:.....	64
6.2.1 El gato con botas en la Fundación Fe.....	65
7. Modelo de Formación en alternancia en la Fundación Fe.....	69
A modo de conclusiones	70
Bibliografía	72

Listado de Tablas:

Tabla 1. Características de los niveles de retraso mental, según AAP.....	14
Tabla 2. Características de la población.....	15
Tabla 3. Aspectos de mejora desde la educación psicomotriz en la discapacidad intelectual, según Peiró y Ramos.	17
Tabla 4. Elementos del combate escénico, movilizados en el aula.....	18
Tabla 5. Convenciones de subrayado de indicios.....	27
Tabla 6: Datos de análisis.....	29
Tabla 7. Desarrollos evidenciados en los alumnos.....	31
Tabla 8: Consigas de golpes.....	36
Tabla 9. Muestra final de la práctica 2015-II	44
Tabla 10. progresión en la consciencia corporal con los ejercicios de pelota	48
Tabla 11: Fragmentos de lectura dramatizada.....	57
Tabla 12 Cuentos movilizados en periodo 2016-2.....	60
Tabla 13. Introducción de la situación de representación al aula.	61
Tabla 14 Gato con botas: Muestra final 2016-2.....	65

Listado de Gráficos:

Gráfico 1: Índice de población, en relación a su nivel de discapacidad.....	17
Gráfico 2: Modelo de Formación en Alternancia.....	23
Gráfico 3 Desarrollos motrices y cognitivos de los alumnos	65
Gráfico 4 Alternancia en la Fundación Fe	69

Introducción

La Fundación Fe es una institución que atiende población en situación de discapacidad cognitiva. El tipo de atención que ofrece se divide en tres áreas (educación, salud y protección) en las que presta el servicio adecuado según las necesidades de sus usuarios.

En el área específica de educación, la institución acoge a los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas interesados en realizar las prácticas pedagógicas con esta población.

Mi interés particular por aprender a enseñar en esta fundación surgió porque a lo largo de mi vida he compartido con personas con síndrome de Down y retraso mental. Al acercarme al momento de realizar las prácticas me pregunté sobre ¿cómo enseñar en esta población? ¿Qué tipo de metodologías podrían utilizarse? ¿Cómo es la comunicación docente-alumno?

Durante la fase de observación (fase inicial de la práctica) vimos que los alumnos presentan dificultades motrices, así como dificultades de lenguaje. Ante la evidencia de estas dificultades propuse iniciar una serie de sesiones a partir de elementos del combate escénico con el objetivo de desarrollar habilidades motrices y cognitivas, pues este exige concentración tanto corporal como mental al momento de realizarlo y este podría ayudar a fortalecer dichas habilidades (foco de atención, equilibrio y conciencia corporal).

Por lo anterior, el objetivo que plantea esta investigación es identificar los contenidos movilizados en la clase de teatro con el Grupo FL3 (Funcionalidad laboral) para describir las estrategias didácticas propuestas por el profesor en formación y visibilizar los avances en los alumnos. Para ello el lector podrá hacer un recorrido por varios capítulos que darán cuenta de los intereses para realizar esta investigación, el respaldo de diferentes voces, de pares e investigadores que desde sus propios estudios dieron forma a esta investigación, la metodología que trazó el camino para la realización de la misma y finalmente el análisis y las conclusiones a las que llegamos.

Entonces, en el primer capítulo, en la justificación, el lector encontrará la pregunta principal por la que se sustenta este ejercicio investigativo, los objetivos y las necesidades que se identificaron para llevar a cabo este proyecto.

Para el segundo capítulo fue necesario hacer una revisión documental, sobre ejercicios de investigación anteriores que sirvieron de apoyo para este proyecto. Iniciando en el repositorio de la Licenciatura de Educación Especial, se tuvo en cuenta la monografía titulada: “La dinámica teatral como estrategia pedagógica en la educación especial” de Inés Ester Díaz y Andrea Juliana Herrera (2000). Seguidamente acudimos a la revisión de trabajos que desde nuestra Licenciatura aportaron a la construcción de este documento.

Luego de la revisión de los antecedentes, definimos referentes que pudieran soportar la investigación. De estos dimos relevancia al significado del psicodrama, como técnica para la mejora en las relaciones de grupo por medio del juego de roles. De este tipo de actividades tomamos el concepto de elementos teatrales para mejorar habilidades de la vida diaria en personas con dificultades emocionales y/o corporales de Jacobo Levy

Moreno y Socorro Merlín porque consideramos que nos aporta evidencia de que el teatro en la educación puede sobrepasar la barrera de la capacidad o la discapacidad.

Desde el inicio de la práctica pedagógica en la fundación, y luego de las sesiones de observación, notamos que dos de las dificultades mayores en la población, correspondía a a) realizar movimientos puntuales, b) centrar la mirada en los compañeros.

Así mismo, fue de gran importancia indagar entre las particularidades de la población: los tipos de patología y grado de discapacidad de los alumnos de la Fundación, para comprender de mejor manera el contexto, las dificultades y las mejoras que significó este proyecto. Se obtuvieron entonces, distintas definiciones de discapacidad cognitiva desde la OMS (Organización Mundial de la Salud), la ONU (Organización de las Naciones Unidas), el MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) y la AAP (Asociación Americana de Psiquiatría), como también la descripción detallada de cada una de las enfermedades y las características específicas de los alumnos.

Como el presente proyecto investigativo busca identificar los contenidos movilizados en el aula, el lector encontrará en el capítulo 3, el modelo de formación en alternancia que describe los dos sistemas que constituyen el dispositivo de práctica, donde el profesor en formación, en adelante P1, alterna en los espacios de enseñanza (la Fundación Fe) y los espacios de reflexión en la universidad. Por lo tanto, se analizaron los gestos del docente y los procesos didácticos que se llevaron a cabo en el aula.

En el capítulo 4, se encuentra la metodología que permitió comprender los objetivos que se propusieron para este proyecto la cual se enmarca desde el enfoque cualitativo, donde el diseño metodológico es la clínica didáctica. Por lo tanto, los insumos de recolección y análisis de información, fueron: planeaciones de clase, diarios de campo y proyectos de aula, donde se evidencia lo sucedido en cada una de las clases y los avances paulatinos presentad

os por los alumnos.

Para finalizar, el lector encontrará el análisis y los resultados de la investigación, donde se describe y se analiza lo sucedido en cada uno de los tres periodos de práctica en los que estuvo P1 en la Fundación (2015-II, 2016-I y 2016-II).

1. Justificación

La educación especial en Colombia ha tenido diversos desarrollos a lo largo de la historia y centrado su interés en dos vertientes principales: la primera (liderada por el sector público) se trata de un proyecto educativo que surge desde el Ministerio de Educación Nacional¹, llamado “educación inclusiva”. Este proyecto hace énfasis en evidenciar procesos de integración de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades especiales al aula de clase con pares de su misma edad y en instituciones de su comunidad, con el debido acompañamiento para cumplir objetivos individuales como sus otros compañeros.

En la segunda vertiente (liderado por el sector privado), y siguiendo los datos de la OEI², la educación especial está liderada en un alto porcentaje por el sector privado, representado por fundaciones y organizaciones que desarrollan sus programas educativos orientados hacia la dimensión ocupacional de sus educandos. Realizan talleres enfocados a la producción artesanal, principalmente. Esta producción artesanal, se centra en la elaboración de manualidades, la pintura de porcelanas, la decoración de cajas, la fabricación de marcos con elementos reciclados, etc.

La Fundación Fe no es la excepción. Es una de estas instituciones del sector privado que nutre los procesos educativos de la población con discapacidad cognitiva en el país. Este establecimiento trabaja con el propósito de generar mayor bienestar a sus usuarios al brindarles la oportunidad de sentirse capaces y con potencial a la vez que fortalece los lazos familiares y de amistad entre los educandos.

De acuerdo a lo anterior y con el fin de explorar nuevos escenarios educativos en la enseñanza del teatro, surge en la Licenciatura en Artes Escénicas la idea de realizar prácticas pedagógicas en dicha fundación desde el periodo académico 2014-2.

1.1 Planteamiento del problema

Como dijimos en líneas anteriores, la Fundación Fe tiene como uno de sus objetivos principales la inclusión social y laboral de sus usuarios, fortaleciendo en ellos habilidades motrices y potenciando su capacidad de socializar mediante ejercicios de manualidades, pintura, dibujo, etc. Es desde estos objetivos que la Licenciatura en Artes Escénicas se articula desde las prácticas pedagógicas con la intención de aportar al desarrollo de la persona de los usuarios (en adelante alumnos) de la fundación.

¹ Proyecto educativo, que surge del MEN a partir de las Iniciativas de Educación Inclusiva, que realizó la Asociación Canadiense para Vivir en Comunidad, y la Comisión de Derechos Humanos en New Brunswick; promovido por la Asociación Canadiense de Educación.

Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>.

² www.oei.es/historico/quipu/colombia/col12.pdf

Es así como a partir de 2015-1 el estudiante, autor del presente documento inicia el proceso de práctica en la fundación, comenzando con el proceso de observación orientada, en el cual llevando un registro pormenorizado de las clases lideradas por otros estudiantes y profesores hace una aproximación académica a los procesos de socialización y educación de los alumnos en la fundación.

El proceso de observación realizado por el estudiante (profesor en formación, en adelante P1) como fase inicial a la práctica pedagógica fue muy importante en el proceso de conocimiento del funcionamiento de la Fundación, su misión, su visión y sobre todo de la población, sus características y potencialidades.

La observación orientada (Barragán & Price, 2015) pone a disposición de los observadores y los formadores los focos de atención que permiten potenciar las visitas a los escenarios educativos, así como identificar y describir los componentes propios del aula de acuerdo a las áreas, las especificidades, etc. Es así como a partir de las aproximaciones académicas de los avances en las prácticas de cohortes anteriores en este espacio en práctica efectiva, los estudiantes que se iniciaban en el dispositivo pudieron avanzar rápidamente en la comprensión del funcionamiento del aula de teatro en la fundación, con este tipo de alumnos, y cuestionar y resolver preguntas en los seminarios de práctica de la universidad.

Preguntas sobre

- ¿Qué contenidos de teatro son pertinentes para movilizar en el aula?
- ¿Cómo se movilizarían dichos contenidos, con cuáles estrategias?

En la alternancia entre los seminarios de la universidad y los espacios de reflexión y clase en la fundación; entre las sesiones observadas, las discusiones con los practicantes avanzados y el formador lograron instalar al final de cada jornada de práctica (normalmente son los miércoles durante toda la mañana) los espacios de discusión para comprender las formas de acción del profesor, los modos de aprender de los alumnos y el sentido de las propuestas de aula en este escenario educativo. Justamente y por la especificidad de la población, la fundación pone a disposición de los estudiantes la experticia de las trabajadoras sociales, los psicólogos y los profesores en educación especial.

Gracias a dicho espacio, los practicantes tuvieron la posibilidad de llegar al aula con un conocimiento básico sobre la población y con un rango de contenidos adecuados para la misma.

El autor de presente documento inició la práctica en 2015-1. A partir de las sesiones de la fase de observación, y siguiendo los protocolos del caso, nos dimos cuenta de las siguientes dificultades en las personas con discapacidad cognitiva de 3 nivel.

- La dificultad de hacer contacto visual entre ellos
- la dificultad de hacer movimientos ‘exacto’ (Lecoq, 2004)).

- Sumado a estas dos, estaba también la dificultad por retener en la memoria relatos de mediana extensión y detalles de la trama.

Luego de algunos encuentros con pares y el formador de la práctica, propusimos tomar algunos contenidos propios del combate escénico que permitieran a los alumnos enfocar el trabajo de las clases en artes escénicas hacia establecer contacto visual como premisa disposicional para cualquier tipo de actividad lúdica en la clase de teatro. Una vez se lograra estabilizar esta habilidad continuaríamos con adaptaciones de cuentos infantiles para proponer una situación de representación en el aula donde los alumnos tuvieran la oportunidad de memorizar un texto, pararse en un escenario y expresarse como lo haría un personaje.

Es por esto que este proyecto de investigación se pregunta

- ¿Cuáles fueron los contenidos movilizados a la clase de teatro con el grupo FL3?, ¿a través de cuáles estrategias didácticas?

Para así, identificar, describir y analizar los contenidos y las estrategias didácticas utilizadas por el profesor en formación para lograr enseñar teatro a la población con discapacidad cognitiva FL3.

1.2 Objetivos

Objetivo General

- Identificar los contenidos movilizados en la clase de teatro con el Grupo FL3 para describir las estrategias didácticas propuestas por el profesor en formación y visibilizar los avances en los alumnos.

Objetivos específicos

- Identificar los aportes de ciertos componentes del combate escénico en la construcción de la disposición del alumno para la clase de teatro en los alumnos de la Fundación.
- Analizar la progresión en los contenidos disposicionales y conceptuales (elementos básicos del combate escénico y adaptaciones de cuentos infantiles), y dar cuenta de los desarrollos motrices y cognitivos de los alumnos a través del proyecto de práctica.

2. Marco teórico

En este apartado presentamos los antecedentes relativos a proyectos semejantes realizados en la práctica pedagógica que alimentaron el presente documento. Seguidamente identificamos los conceptos que, contribuyen a la construcción y el desarrollo del presente trabajo de investigación.

2.1 Antecedentes

Para realizar este trabajo, fue necesario hacer una revisión documental sobre trabajos similares al interior del Programa y en la Licenciatura de Educación Especial. Por tanto, presentamos muy brevemente el título y el tema de cada trabajo y una breve síntesis sobre cómo su lectura aporta a este documento. Las siguientes monografías corresponden a esta revisión.

2.1.1 En el programa de educación especial

El proyecto de grado titulado: *“La dinámica teatral como estrategia pedagógica en la educación especial”* de Inés Ester Díaz y Andrea Juliana Herrera (2000). Es una sistematización de experiencias de la práctica pedagógica realizada en el centro Satélite de la Victoria, por las estudiantes. En esta práctica, mediante la dinámica teatral³ se evidenció un desarrollo en las habilidades comunicativas de jóvenes y adultos con retardo mental. Desarrollando temas como: la expresión corporal, la creación literaria a partir de imágenes y la elaboración de elementos como máscaras, maquillaje e incluso escenografía.

Lo anterior le es útil a la presente investigación en tanto evidencia la necesaria transformación del espacio (aula de clase), para generar códigos en los que el alumno comprenda nociones teatrales desde el espacio físico transformado. Es decir, en esta monografía propusieron una metodología en la que, a partir de la codificación del espacio de clase, se logró una apropiación de códigos teatrales en los alumnos.

2.1.2 En la Licenciatura en Artes Escénicas

La monografía titulada: *“Descripción del proceso desarrollado con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico – teatral.”* de Eduardo Arturo Guevara Díaz (2007), se centra en describir un proceso de práctica pedagógica llevada a cabo con población en

³ La dinámica teatral, entendida como el montaje de una obra de teatro, dentro del desarrollo investigativo de las autoras de la monografía.

condición de discapacidad, en donde demuestra que el teatro es un vehículo para que las personas con necesidades educativas especiales expresen su visión de mundo, por medio de juegos teatrales, desarrollando habilidades en los alumnos (conciencia corporal, confianza grupal, memoria, ritmo). Esta monografía es útil para esta investigación ya que demuestra, que el juego, como elemento básico del teatro, sí mejora la capacidad expresiva de personas en condición de discapacidad, dentro de una sociedad.

En segundo lugar, se revisó la monografía: “*La adaptación de texto como didáctica para la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable*” de Marcela Rodríguez Andrade (2015), la cual se realiza en el marco de las prácticas pedagógicas en la Fundación Niños de los Andes. Ésta es una fundación dedicada a resocializar jóvenes en condición de calle. La autora logra identificar factores que afectan de manera positiva en la construcción de un dispositivo didáctico en un tiempo corto con una población flotante.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los hallazgos más significativos para esta monografía es que:

...sabemos que, en efecto, conocer el contexto es un proceso largo y que solicita del profesor entender además las dinámicas del grupo, las formas de relacionarse, los referentes culturales con los que cuentan. Sobre todo, llamamos la atención sobre cómo al ampliar el marco de comprensión de qué quiere decir dar una clase de teatro en este contexto, los profesores en formación ajustan también el marco de posibles que pueden permitir y no permitir en el desarrollo de una clase (Andrade, 2015).

De acuerdo con la autora, fue necesario para esta investigación comprender cómo llevar una clase de teatro a población con necesidades especiales, como lo son los alumnos de la Fundación. Por otro lado, el rol del profesor en formación para adaptarse a lo que este contexto suscitaba.

En tercer lugar, revisamos la monografía titulada: “*Hacia una convivencia mediada por el teatro: Aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro*” de Edwin Torres Guanume (2015) que propone un dispositivo de clase de teatro con los hijos de padres pertenecientes a una hinchada de fútbol. Esta investigación, logró identificar estrategias para la formulación de clases de teatro con el fin de reducir la violencia en dicha población.

En nuestra investigación es importante la anterior monografía por las estrategias de formulación de clase propuestas por el autor, las cuales son:

1. Realiza una lectura previa (contexto y obra).
2. Entra en diálogo directo identificando el conflicto que presenta.
3. Identifica tipo de personajes (protagonistas, antagonistas, extras).
4. Reconoce el tema central y su estructura (inicio, nudo, desenlace).
5. Abstrae qué partes de la obra permiten proponer situaciones de representación efectivas para los jóvenes.
6. Crea la atmósfera y las posibles situaciones de representación.

De modo similar, en la práctica pedagógica realizada en la Fundación, se desarrollaron ciertas estrategias descritas por el autor.

En cuarto lugar, revisamos la monografía titulada: *“la experiencia teatral de vivir con locura diagnosticada”* de Ingrid Barreto (2015) que nos muestra la descripción de la ejecución de un proyecto de aula diseñado para personas diagnosticadas con demencia. Propone que el profesor de teatro debe darse la oportunidad de trabajar con diferentes poblaciones para construir el rol docente de una forma integral. Aporta a esta monografía la metodología utilizada en algunas de las clases de práctica, en donde la comunicación entre alumnos, saber y profesor se da por medio de la expresión corporal y el movimiento, sin necesidad de texto. Este elemento es significativo a la presente investigación ya que un porcentaje de la población con la que se trabajó, no tiene la capacidad de hablar o de memorizar un texto.

A su vez, se revisó la monografía titulada: *“Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional”* de Amadeo Gómez y Catherine Díaz (2014), donde se presenta una descripción de las situaciones que se presentan en clases de danza contemporánea con población diversa y capacidades diversas.

Las estrategias usadas por los autores de la monografía fueron las siguientes:

1. Conocer las particularidades del grupo.
2. La exageración del texto.
3. Distribución de liderazgo.
4. Las señas.
5. La memoria didáctica.
6. La repetición de contenidos.

De este trabajo en particular aprendimos cómo los alumnos se apoyan entre sí para lograr los objetivos de movimiento y aprendizaje. Los apoyos, en sentido literal, son los soportes que se brindan unos a otros para lograr que todos y cada uno pueda construir el movimiento aun teniendo ciertos niveles de discapacidad motriz.

Las anteriores estrategias, al igual que las que propone Torres en su monografía, generaron un soporte para que en la presente investigación se tuviera en cuenta la manera de empezar un proceso de práctica pedagógica desde los escenarios educativos diferentes al aula regular.

En último lugar, revisamos el proyecto de grado titulado: *“Habilidades motrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral”* de Stephanie Cubides Martínez (2016), donde nos muestra desde una perspectiva cualitativa la experiencia de práctica pedagógica con población en situación de discapacidad. Esta monografía, es importante para esta investigación ya que nos permite evidenciar ejemplos donde los escolares, también con discapacidad cognitiva, estimulaban sus dificultades

desde el clown teatral, hasta convertirlas en habilidades. Nuestra monografía pretende resultados similares desde la perspectiva de los elementos del combate escénico y la adaptación de cuentos infantiles.

2.2 El teatro en su dimensión terapéutica: el refuerzo para el aprendizaje

Para iniciar este acápite, es importante resaltar que este ejercicio de investigación está enfocado a mejorar las dificultades en el aprendizaje que existen en los alumnos por medio de las clases de teatro. Lo que el lector verá en este apartado, son algunas bases teóricas de procesos en los que se ha demostrado que el teatro en la educación puede sobrepasar la barrera de la capacidad o la discapacidad.

Para los alumnos de la Fundación Fe, el teatro se incluiría como una clase semanal en el área de educación, este adquiere su nivel como terapéutico en cuanto se empezaron a evidenciar cambios positivos en el desarrollo de las actividades de clase. De hecho, las progresiones en los desarrollos de los alumnos tuvieron rápidamente impacto a nivel cognitivo y motriz, en los cuales el alumno se veía más atento en las clases, con mayor participación y mejor desenvolvimiento en la misma.

A continuación, se mencionan algunos aportes de actividades y ejercicios teatrales que han contribuido a mejorar habilidades de comunicación o de trabajo en equipo en cualquier tipo de población.

- **El psicodrama y la construcción de la espontaneidad**

El psicodrama es la utilización de técnicas dramáticas para ejercer una acción terapéutica sobre las personas, una técnica complementaria que integra el cuerpo, las emociones y el pensamiento. Así reúne estos tres aspectos incidiendo en la acción corporal para reforzar la comprensión de los sentimientos y construir herramientas para dar respuesta en las situaciones definidas. Es un método terapéutico que se puede utilizar con niños, jóvenes y adultos, tanto regulares como en condición de discapacidad.

El médico Jacobo Levy Moreno, en la primera década del siglo 20 se cuestiona por la espontaneidad. Su trabajo le llevó a crear las teorías del psicodrama y el sociodrama, en donde afirma que el teatro tiene una función ‘curativa’. Su hipótesis parte del juego de roles hasta llegar a la catarsis aristotélica. Es así como “los actores adoptaban roles sociales, como el de policía, bombero, cartero, que luego intercambiaban hasta haber experimentado las distintas emociones y puntos de vista de cada rol” (Castillo, 2013). La asunción de distintos roles sociales da paso a la identificación de cada una de las personas con la labor desempeñada por el otro ampliando la comprensión de las decisiones tomadas por ‘el otro’ en situaciones definidas. Pero los roles que asumen las personas no solo se identifican con las profesiones, se identifican también con el status de ‘los personajes’ en situaciones escénicas y con el rol social (Bergman y Luckman 2005) identificado en situaciones sociales (conflictos, resolución de problemas, etc.). En este sentido, la *espontaneidad*, en términos de Barba (2007) y Grotowski (1970), es sobre todo un

problema de herramientas para afrontar lo más asertivamente posible las situaciones de la vida cotidiana (Merchán, 2013). En el teatro, la espontaneidad se construye y por tanto es cuestión de preparar al individuo en el espacio escénico desagregando contenidos en situaciones de representación para constituirla (Merchán, 2014). Articulado a esta forma de ‘entrenamiento’ del actor’, el concepto de juego de roles (Moreno, 1970) se articula a los posibles de las situaciones de representación fundamentadas en el mundo de la ficción escénica (de la literatura y el teatro) para aportar herramientas de comprensión los lugares desde donde se construye la inteligibilidad de la realidad y del ‘otro’.

Entre las principales finalidades del psicodrama de Moreno se encuentran las siguientes:

- Lograr la expresión de contenidos reprimidos con una buena liberación de su carga emocional.
- Tratar que el paciente logre una imagen más objetiva de sí mismo y de todos los ángulos posibles de su conflicto.
- Revivir situaciones infantiles mediante el desplazamiento de la infancia a la realidad actual del psicodrama de una manera amable.

Según Moreno, el teatro busca que el ser humano se concilie con sus semejantes (Fernández, Guerra y Bergara, 2013).

Para los alumnos de la Fundación Fe, la teoría de Moreno implica el uso del cuerpo, las emociones y los sentimientos, para generar una mejor conciencia de sí mismos. Es decir, las estrategias del psicodrama (juego de roles) como recurso teatral con personas en condición de discapacidad cognitiva, pasando al escenario a interpretar un personaje, escena, o un texto de frente a espectadores (compañeros de clase), fortalece el nivel de confianza en sí mismos, al recibir comentarios de sus compañeros (positivos o negativos, pero que dan lectura a su propiocepción) sobre la forma de ejecutar la acción en el escenario.

Por otro lado, Socorro Merlín (2001) en su artículo llamado: “Teatro para la educación especial: Una opción educativa y terapéutica”, nos describe una serie de proyectos que fueron ejecutados dentro de un aula con niños en condición de discapacidad, en donde se obtuvieron resultados positivos del teatro como apoyo para el aprendizaje en esta población.

Este proceso, se inició con clases diagnósticas donde el mostraba características propias, que fueron tomadas en cuenta por los artistas formadores para la construcción de los libretos teatrales. También se tuvo en cuenta el tiempo de atención que pueden tener los alumnos tanto en un espectáculo como en la clase. Además de ello, los textos incluían saberes cotidianos como diferenciación de colores, figuras geométricas, los números, etc. Esto para que los alumnos pudieran asimilarlos con mayor facilidad.

Con estos proyectos se obtuvieron los siguientes resultados:

- La atención prolongada del alumno en cualquier situación, ya sea cotidiana o de clase. Entendiendo que antes del proyecto no tenía la capacidad de prestar atención por mucho tiempo.
- La memorización de conceptos y nociones propuestas en cada una de las clases.
- Una mayor participación de los alumnos en las actividades de expresión y comunicación.
- La aceptación y ejecución del trabajo en equipo en la representación de algunas escenas.

En este mismo sentido, nuestra compañera Stephanie Cubides⁴ formaliza y analiza su experiencia de práctica pedagógica donde logra que población en condición de discapacidad, desarrolle y mejore habilidades en 3 dimensiones: Cognitivo/emotivo, corporal y comunicativo. La propuesta de clase, a partir de técnicas de clown, supuso procesos particulares y estudios minuciosos de las respuestas de los alumnos ante cada una de las propuestas. Cada uno los avances alcanzados es resultado de procesos precisos y sistematización minuciosa. Aquí nombraremos solamente algunos de una manera aleatoria.

- El trabajo sobre la improvisación permitió que los escolares solucionaran problemas.
- Los escolares deciden y toman decisiones frente a las improvisaciones que realizan.
- Conocimiento del propio cuerpo (conocen las partes de su cuerpo).
- A través del trabajo operativo y de la interacción con objetos en la escena, los escolares manifiestan una mayor coordinación ojo-manual.
- Se fortalecieron los procesos de diálogo, la unión entre 2 grupos hizo que los escolares tuvieran que comunicarse más para llegar a acuerdos con aquellos que no conocían.
- Durante el proceso de práctica empezaron a trabajar en equipo y desaparecieron las burlas o señalamientos.

Tanto Moreno, como Merlín y Cubides, trabajan con elementos teatrales para mejorar habilidades de la vida diaria en personas con dificultades emocionales y/o corporales. Moreno, en su rol de médico, lo hace en forma de terapia, buscando la rehabilitación de pacientes con problemas emocionales. Merlín y Cubides, movilizan contenidos teatrales en el aula de educación especial con el fin de desarrollar habilidades tanto motrices como cognitivas, logrando desarrollos significativos a nivel de interacción social.

Los anteriores ejemplos corresponden a sistematizaciones de experiencias alrededor de la relación teatro ← → educación especial. Una base donde se muestra que el teatro en la educación puede sobrepasar la barrera de la capacidad o la discapacidad y sus aportes al

⁴“Habilidades motrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral” (2016).

mejoramiento de la calidad de vida del alumno tanto en sus relaciones interpersonales, como en su relación con la clase misma.

2.3 Población de la Fundación Fe

En palabras de la Fundación: “Trabajamos por una sociedad que acepte las diferencias y rechace las desigualdades”. La Fundación FE es una institución que ofrece atención integral a las personas con discapacidad cognitiva. Esta fundación lleva 49 años al servicio de la comunidad con discapacidad cognitiva y su familia. Se divide en 3 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 población que se admite en esta institución oscila dentro de un rango amplio de edades, ya que pueden ingresar menores de muy corta edad, hasta adultos mayores. Los alumnos del área de educación reciben titulación primaria y su objetivo principal es la inclusión laboral.

La inclusión laboral ocurre cuando un beneficiario de esta fundación da a conocer el desarrollo de habilidades tanto motrices como cognitivas en algún oficio o tarea. Entonces, inicia con el proceso de entrevistas y pruebas para ser admitido en alguna entidad empleadora.

En el momento de la práctica pedagógica, cuando se llevó a cabo este proyecto, la Fundación estaba situada en la carrera 7 con calle 35, en el costado sur del Parque Nacional Olaya Herrera de la ciudad de Bogotá. Desde hace 3 meses funciona en la carrera 59b No. 129 – 45 barrio Ciudad Jardín Norte, en la ciudad de Bogotá.

La institución se plantea como visión:

Trabajar a diario en la creación de oportunidades para las personas con discapacidad cognitiva, fortaleciendo la calidad e innovación tecnológica de nuestros servicios e instalaciones, motivando y formando de forma constante a nuestros profesionales. Aumentar la visibilidad y el reconocimiento de la Fundación Fe, para promover el apoyo de la comunidad, el sector empresarial y el estado, mejorando la calidad de vida de nuestros usuarios.

Asimismo, como misión:

Ser los principales promotores del bienestar y generación de oportunidades para personas con discapacidad cognitiva, proporcionándoles apoyo y atención de forma integral, por medio de servicios en salud, educación y protección de la más alta calidad, prestados por profesionales capaces y comprometidos. Orientar nuestras actividades hacia el fortalecimiento de los vínculos familiares, la mejora

de las condiciones de vida y la preservación de los derechos de igualdad de nuestros usuarios.⁵

2.4 Discapacidad cognitiva

Actualmente existen diversas definiciones sobre discapacidad cognitiva. En este apartado transcribimos la definición que nos propone la Organización Mundial de la Salud (2011), donde nos dice que,

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por otro lado, la “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” en 2008, organizada por la ONU en su artículo primero nos dice que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Tanto la OMS como la ONU coinciden en que la discapacidad consiste en la dificultad de realizar actividades de cualquier tipo, ya sea la dificultad motriz o cognitiva.

Para este trabajo de investigación, como la población involucrada se encuentra en situación de discapacidad cognitiva, nos situaremos específicamente en profundizar sobre este tipo de discapacidad.

Entonces, desde el Ministerio de Educación Nacional se comprende la persona en situación de discapacidad cognitiva como:

Aquella persona que presenta dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta que intervienen en el procesamiento de la información y, por ende, en el aprendizaje. Las personas con discapacidad cognitiva poseen un potencial de desarrollo importante y capacidad de aprendizaje (MEN, 2012).

Por otro lado, la Asociación Americana de Psiquiatría define la discapacidad intelectual como un déficit en el funcionamiento del intelecto o de las capacidades adaptativas en al menos 2 sectores: “comunicación, autonomía, vida familiar, aptitudes sociales e interpersonales, aprovechamiento de los recursos del contexto, responsabilidad individual, utilización de las experiencias adquiridas en la escuela, el trabajo, los

⁵ Tanto la visión como la misión fueron tomadas de la página web www.fundacionfe.org, el día 17 de Julio de 2017.

momentos de ocio, salud y seguridad, que aparece antes de los 18 años” (AAP⁶, citado por Badesa y Cerillo, 2010).

Además de lo anterior, la discapacidad cognitiva se divide en dos dimensiones específicas: grado de discapacidad y tipo de enfermedad.

El grado de discapacidad, se refiere al nivel de detrimento en las capacidades intelectuales del sujeto. La Asociación Americana de Psiquiatría, clasifica los niveles de minusvalía, de acuerdo al coeficiente intelectual, en el retraso mental, de la siguiente manera:

Tabla 1. Características de los niveles de retraso mental, según AAP

Nivel de Gravedad	Coeficiente Intelectual	Características		
		Cognitivas	Motrices	Comunicativas
Retraso mental leve	50-69	<ul style="list-style-type: none"> *Se considera educable. *Hasta edades más avanzadas no se diferencian de sus pares de la misma edad. *Alcanzan la comprensión de conocimientos hasta de tercer grado de primaria. *En la adultez alcanzan grados de autonomía en cuanto a tareas cotidianas, pero requieren de supervisión en situaciones de estrés. *Suelen vivir con su comunidad de manera satisfactoria. 	<ul style="list-style-type: none"> *Padecen menores dificultades psicomotoras. 	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollan habilidades sociales y de comunicación los primeros años de vida.
Retraso mental moderado	35-49	<ul style="list-style-type: none"> *Puede aprender, pero con mayor dificultad. *Pueden recibir formación laboral y en cuanto al cuidado personal. *De acuerdo a contenidos escolares, no suelen alcanzar niveles mayores al primer grado de primaria. *En la adolescencia pueden tener problemas al relacionarse con el otro sexo, por falta de reconocimiento de convenciones sociales. *En la edad adulta pueden realizar trabajos que no requieran de formación. *Pueden vivir en comunidad, bajo constante supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> *Realizan desplazamientos en entornos conocidos y familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> *Durante primeros años de vida adquiere ciertas habilidades comunicativas.
Retraso mental grave	20-34	<ul style="list-style-type: none"> *Presentan graves dificultades para la adquisición de contenidos escolares, llegando a conocer solo el alfabeto o palabras imprescindibles para su vida cotidiana. *En la adultez pueden realizar tareas simples, bajo supervisión. *Solo pueden adquirir aprendizajes dirigidos hacia la comunicación oral o el cuidado personal. *Se adaptan a la comunidad, que debe estar en constante cuidado y supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> *Dificultades de coordinación mayores. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lenguaje adquirido en edad temprana: escaso o nulo.
Retraso mental profundo	Menor a 20	<ul style="list-style-type: none"> *Requieren de ambientes con constante supervisión. *Las intervenciones psicopedagógicas deben ir encaminadas hacia el desarrollo motor, la comunicación y el cuidado personal. 	<ul style="list-style-type: none"> *Presentan alteraciones del funcionamiento sensoriomotor, durante los 	<ul style="list-style-type: none"> *Suele ser nulo el lenguaje oral.

⁶ La discapacidad intelectual en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV (Asociación Americana de Psiquiatría, AAP).

		*En la edad adulta pueden realizar tareas constantes y simples, bajo gran supervisión.	primeros años de vida.	
--	--	--	------------------------	--

De acuerdo a lo anterior, otro factor determinante en la discapacidad cognitiva es la enfermedad o trastorno que padezca el sujeto, dentro de los cuales se encuentran los siguientes: síndrome de Down, síndrome de Asperger y autismo. Para el desarrollo del actual estudio, hemos decidido trabajar solamente con alumnos con Síndrome de Down y retraso mental leve y moderado.

Por lo tanto, a continuación, se presenta un cuadro, refiriendo el tipo de discapacidad cognitiva y las características particulares de cada uno de los alumnos con los que se llevó a cabo este proceso.

Tabla 2. Características de la población.

NOMBRE ⁷	EDAD ⁸	DIAGNÓSTICO	ETIOLOGÍA
A1	30	Autismo atípico- síndrome de Asperger.	Trastorno de las relaciones interpersonales.
A2	19	Retraso mental moderado: deterioro del comportamiento de grado no especificado.	Trastorno del lenguaje expresivo.
A3	58	Retraso mental leve: deterioro del comportamiento nulo o mínimo.	No especificado
A4	49	Disartria / retardo mental leve.	Trastorno en el lenguaje
A5	29	Retardo mental moderado.	Hipoxia intrauterina notada por primera vez durante el trabajo de parto.
A6	32	Retraso mental leve: deterioro del comportamiento de grado no especificado.	Epilepsia y síndromes epilépticos idiopáticos generalizados
A7	21	Retraso mental leve: otros deterioros del comportamiento.	No especificado
A8	26	Retraso mental moderado: deterioro del comportamiento de grado no especificado.	Síndrome de Down, no especificado.
A9	17	Retraso mental leve-moderado.	Atrofia motriz
A10	28	Retraso mental moderado: deterioro del comportamiento de grado no especificado	Síndrome de Down, no especificado.
A11	28	Retraso mental moderado: deterioro del comportamiento de grado no especificado.	Síndrome de Down, no especificado.

⁷ En la columna que pertenece a los nombres de los alumnos, se cambian por códigos para proteger su intimidad.

⁸ Las edades expuestas en la tabla, corresponden al periodo 2016-2.

2.4.1 Síndrome de Down

Normalmente, los seres humanos tenemos un total de 23 cromosomas en cada una de nuestras células heredados, la mitad de cada uno de los progenitores, en los cuales almacenamos todo el material genético heredado de los mismos.

El síndrome de Down según la National Down Syndrome Society⁹ es una alteración genética que se produce cuando se crea una copia (total o parcial) del cromosoma 21, este material genético adicional altera el curso del desarrollo y provoca las características asociadas con el síndrome de Down.

Algunos de los rasgos físicos comunes del síndrome de Down son el bajo tono muscular, la pequeña estatura, los ojos con una inclinación hacia arriba, y un pliegue profundo único en el centro de la palma - aunque cada persona con síndrome de Down es un individuo único y puede tener estas características a diferentes grados, en algunos casos no presenta estos rasgos físicos particulares.

A la clase de teatro en el grupo FL3 de la Fundación Fe, asisten 3 alumnos con síndrome de Down que comparten también cierto grado de retraso mental.

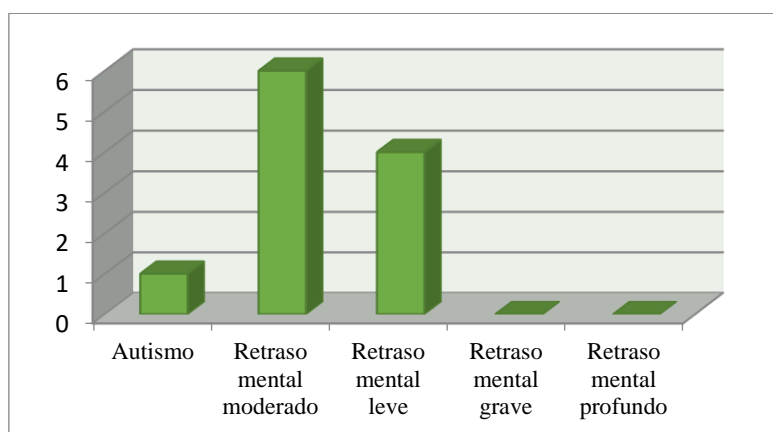
2.4.2 Retraso mental

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, el retraso mental es “una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (un CI de aproximadamente 70 o inferior), con una edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa” (Pichot, 1995, p. 39).

El Coeficiente intelectual (CI) de una persona regular, es de un promedio de 90-110.

El retraso mental está categorizado en cuatro niveles de gravedad: leve, moderado, grave y profundo; con respecto a la población con la que se trabajó en la práctica pedagógica, se hará una relación del número de alumnos encontrados en cada nivel:

⁹ <http://www.ndss.org/Resources/NDSS-en-Espanol/Sobre-de-Sindrome-de-Down/Que-es-el-Sindrome-de-Down/>

Gráfico 1: Índice de población, en relación a su nivel de discapacidad.

2.5 Psicomotricidad en la educación especial

Es importante subrayar, que la educación psicomotriz en esta población no pretende ser la rehabilitación total de las deficiencias corporales y/o cognitivas de los alumnos, pero sí busca generar un fortalecimiento en dichas habilidades, que generen en el sujeto una mayor apropiación de sí mismo y una mejor ubicación espacio-temporal. A continuación, se presentan los aspectos más representativos en los que puede llegar a influir la educación psicomotriz en la discapacidad intelectual:

Tabla 3. Aspectos de mejora desde la educación psicomotriz en la discapacidad intelectual, según Peiró y Ramos.

Aspecto de mejora	Posible influencia
1. Evolución del pensamiento	“La educación psicomotriz es la vía para lograr plenamente el objetivo de recuperar etapas frustradas, o incompletas en el desarrollo de la persona en condición de discapacidad cognitiva”
2. Capacidad de comunicación	Los alumnos deficientes mentales presentan habitualmente problemas en la comunicación verbal debido a su baja capacidad intelectual. La mímica, por medio de gestos puede transmitir sentimientos, emociones, etc. y combinado con el lenguaje verbal pueden hacer que el mensaje sea transmitido y entendido en su totalidad.
3. Adquisición de conocimientos	La atención y la memoria son dos aspectos que juntos constituyen el requisito para lograr la adecuada fijación en cualquier tipo de conocimiento. Debemos elegir para su educación ejercicios que provoquen el máximo interés, los más adecuados son los sensoriales, donde le exigimos al alumno una respuesta motora a través de la cual se ejercita la memoria y se llega al conocimiento del ejercicio u objeto.
4. Integración social	La educación psicomotriz es clave para que el alumno con discapacidad cognitiva adquiera una conducta autónoma y responsable que le permita insertarse adecuadamente en su ambiente, ayudándole a superar barreras sociales.

Por lo anterior, P1 propuso elementos básicos del combate escénico como parte de los aportes de las técnicas propias del teatro para el desarrollo de habilidades psicomotrices: construcción de la atención, contacto visual, posición y equilibrio corporal como proyecto de aula. Los alumnos manifestaron mucho interés por el combate, como quiera que en la

televisión han visto escenas de combate, de lucha cuerpo a cuerpo y manifestaciones semejantes. Este interés posibilitó un mejor desarrollo del tema en el aula.

2.6 El combate escénico como contenido desde el teatro físico

Según Pawel Rouba Billewicz, el combate escénico es “el arte de coreografiar e interpretar la violencia, puesta en escena por los profesionales del espectáculo (actores, bailarines, especialistas, directores y deportistas), que colaboran entre ellos para diversión de los demás” (2010, p. 75). Entendemos ‘la violencia’ más como los juegos de la confrontación, que en la escena tiene además distintos niveles:

- es un combate cuerpo a cuerpo en escena o en pantalla.
- está presente en las palabras, en los pensamientos o en la simple tensión del actor.
- abarca cuerpo y pensamiento al momento de realizarlo.

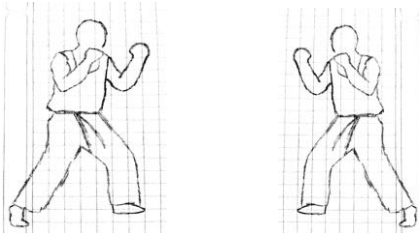




En concordancia con la monografía *“La acrobacia como herramienta para la composición teatral aplicada en escenas de la obra biodiversi-bar”* escrita por Laura Orozco y Oriana Gironza, se puede afirmar que el combate escénico es una serie de movimientos naturales que realizan los actores en donde fluye un juego de roles, uno es atacado y el otro es atacante. “Cabe resaltar que el nivel de improvisación (sin entrenamiento) en este ejercicio es muy mínimo, debido a que cualquier movimiento en falso, puede ocasionar daños en los actores” (2014, p. 45). Por lo anterior, en el combate escénico debe haber un trabajo intenso sobre la concentración y el control del cuerpo.



Con este tipo de ejercicios la concentración se focaliza en el actor en la alerta visual y corporal, activa en la percepción de los movimientos del otro. Es un juego de roles en donde un personaje busca dañar al otro, pero sus impactos quedan expresados en los movimientos mecanizados que se codifican, se coreografían y es repetida desde la concentración de los participantes. Esto hace que ese daño se quede en la ficción de la historia y no en la realidad. El control del cuerpo es fundamental para que el momento del combate en la escena sea preciso y ante los ojos de los espectadores sea orgánico, casi real.

A continuación, mostramos cuáles fueron los elementos del combate escénico movilizados al aula.

Tabla 4. Elementos del combate escénico, movilizados en el aula.

Fases	Elementos del combate escénico
A Disposición	-Los alumnos realizaban una circunferencia y realizan movimientos articulares, de una forma ascendente (tobillos, rodillas, cintura, manos, codos, hombros y cuello).

<p align="center">B Posición de alerta</p>	<p>-Los alumnos se organizan en dos líneas paralelas quedando uno frente al otro. Para empezar, la pierna izquierda va atrás y la derecha adelante para mantener el equilibrio. La mano derecha cerca al mentón y la mano izquierda adelante en defensa. Las dos manos tienen el puño cerrado. La posición de las piernas y los brazos cambian según la instrucción. Una fila ataca, la otra reacciona y viceversa.</p> <p align="center">Fila uno Fila dos</p>  <p align="center">Figura 1</p>
<p align="center">C Ataque</p>	<p>-Se movilizaron dos tipos de golpes.</p> <p>1. Gancho a la cara: consiste en dar un golpe con el impulso del brazo ejecutando un recorrido curvo cuyo destino es el rostro del compañero.</p>  <p align="center">Figura 2</p>  <p align="center">Figura 3</p> <p>2. Gancho al estómago: Consiste en dar un golpe con el impulso del brazo, ejecutando un recorrido curvo cuyo destino es en la boca del estómago del compañero. Para este ataque, el alumno debía flexionar las rodillas con el fin de quedar a una altura precisa para realizar el golpe. Los golpes se realizaban cambiando de brazo según la instrucción del profesor.</p>  <p align="center">Figura 4</p>  <p align="center">Figura 5</p>
	<p>-Las reacciones dependen del tipo de golpe que da el compañero:</p> <p>1. Gancho a la cara: el alumno realiza gestos de dolor, torciendo los labios y girando todo el tronco en la dirección que le indicará el golpe.</p>

<p>D Reacción</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Figura 6</p> </div> <p>2. Gancho al estómago: el alumno se inclina hacia el frente y hace gesto de dolor con la boca abierta, las manos iban al estómago instantes después de recibir el golpe.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Figura 7</p> </div>
-------------------------------------	---

2.6.1 El cuerpo escénico

Con lo anterior, podemos decir que en la práctica del combate escénico es fundamental la construcción del cuerpo escénico.

La noción de cuerpo escénico como eje central del oficio se construye en el actor a través de situaciones de representación, que menestan a su vez de ambientes de representación (Barba, 2007, citado por Merchán, 2013: 55). Con esto entendemos que el actor en la construcción de su cuerpo, como cuerpo escénico, necesita participar en situaciones de representación.

En la vida cotidiana usamos técnicas del cuerpo condicionadas por nuestra cultura, estatutos sociales y profesión (Mauss, 2010, citado por Merchán, 2013), las cuales el actor debe comprender, para poder adquirir técnicas corporales que le permitan participar en una situación de representación usando habilidades extra cotidianas en su cuerpo.

El primer paso hacia la extra cotidianidad del cuerpo en el actor, los aporta Stanislavski, A través del sí mágico”, una codificación mental, el actor altera su comportamiento cotidiano, modifica su manera habitual de ser y materializa el personaje (Barba, 2007, citado por Merchán, 2013). Lo anterior, hace que el actor empiece a pensar de manera diferente la o las acciones que va a realizar.

Al pensar de una manera diferente, el cuerpo entra en acción y realiza el movimiento de tal manera que se transforma en extra cotidiano en el actor.

Teniendo en cuenta la definición de cuerpo escénico, entramos ahora a conectar el cómo sería la construcción de dicho tema en la población de la Fundación Fe. Sabiendo que son

personas con características especiales y que tienen dificultades tanto en la dimensión motriz como en la cognitiva, la construcción del cuerpo escénico entra (al igual que el combate escénico) desde contenidos mínimos tales como: - la postura corporal – la posición de brazos y piernas – el gesto facial – las reacciones a movimientos con los compañeros.

Lo anterior, con el fin que los alumnos dentro de la clase de teatro, logren una disposición extra cotidiana para realizar alguna situación de representación, siendo el escenario el salón de clases y el público sus compañeros de grupo.

2.7 Funcionalidad laboral

“El trabajo es un elemento imprescindible para lograr la interacción social, la normalización y una mejor calidad de vida para la persona con discapacidad intelectual”.

Elías Palacio Verdini.¹⁰

De acuerdo con Verdini, en el presente acápite se presentan los sustentos que diversos autores y organizaciones internacionales han tenido en cuenta para asegurar que la inclusión laboral en esta población es fundamental.

En primera medida, la Organización Mundial de las Naciones Unidas, aprobó en 1975 la *Declaración de los derechos de las personas con Minusvalía*, donde afirma que dichos sujetos tienen los mismos derechos humanos, civiles y políticos que el resto de ciudadanos (Badesa y Cerrillo, 2010). El artículo 7 de esta declaración, refiere que: “Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a obtener y conservar su empleo, y a ejercer una ocupación útil, productiva y remunerada y a formar parte de las organizaciones sindicales” (ONU, 1975).

El anterior artículo brinda un soporte importante para entender políticamente la necesidad de que las personas en condición de discapacidad cognitiva obtengan y guarden un empleo.

Además, y sin alejarse de la anterior declaración, Pichot (1995) afirma que la persona con discapacidad cognitiva leve o moderada, puede adquirir destrezas para hacerse cargo de su propio cuidado y desempeñar actividades laborales simples. Sin embargo, debido a su condición de discapacidad es fundamental contar con la educación necesaria, para “conseguir aumentar el grado de eficacia en las habilidades que presenten mayor limitación” (Badesa y Cerillo, 2010, p.32)

¹⁰ Tomado de: Inclusión socio-laboral y envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual (2002, p. 337).

Por lo anterior, se hace necesario implementar la formación laboral por competencias, partiendo no sólo de conocimientos teóricos, ya que las personas con esta condición no poseen las capacidades intelectuales para adquirir conocimientos complejos. Por el contrario, analizando las capacidades adaptativas de los sujetos, estas capacidades, se refieren a las habilidades: sociales, comunicativas, académicas funcionales, de autonomía personal y autocuidado, que cada persona ha desarrollado. Por lo tanto, la persona, entra al juego, con sus conocimientos prácticos, siendo competentes por su capacidad de – hacer- (*Ibidem*).

Además de ello, para estas personas es muy importante realizar actividades donde se les haga sentir importantes y que de esa forma se les trate, porque son en muchos casos, más las limitaciones que impone el medio social, que las limitaciones derivadas de la propia discapacidad, para que una persona con minusvalía pueda desarrollar el papel de trabajador (Millán, 2002).

En la actualidad, se sabe que algunos supermercados de cadena, han estado inmersos en el proceso de inclusión laboral temporal con personas en condición de discapacidad.

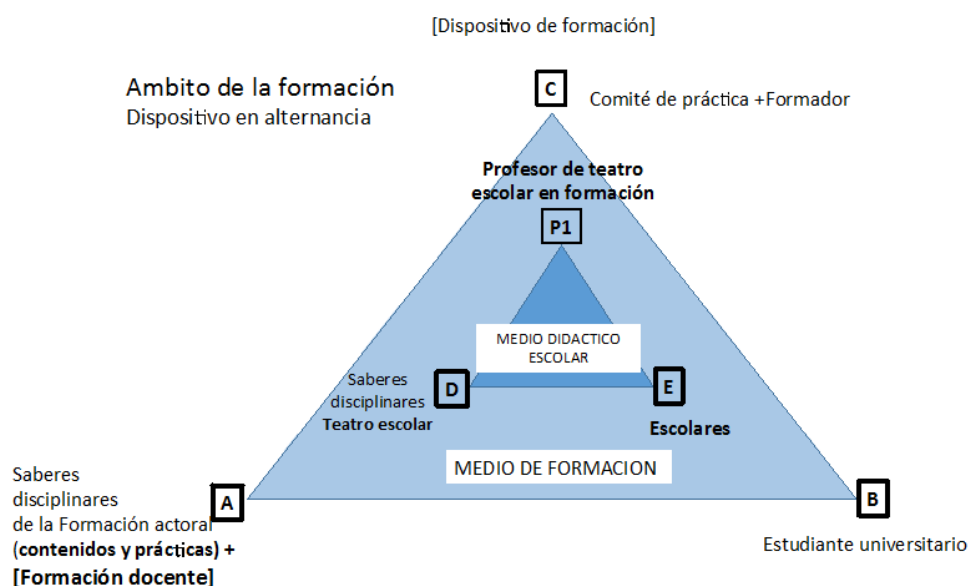
3. Modelo de formación en alternancia

En la Licenciatura se introduce el modelo de formación en alternancia como modelo para el área de prácticas pedagógicas. Este modelo basa su funcionamiento en la concepción de que el estudiante aprende y se forma en la alternancia entre los espacios de práctica (escenarios educativos diferenciados) y los espacios de socialización y reflexión en la universidad. La formación asume la responsabilidad sobre la orientación de los procesos y tareas de los estudiantes en los escenarios educativos, instrumenta y acompaña los procesos de construcción del rol docente¹¹. El modelo, además, da un lugar a cada uno de los agentes y componentes que hacen parte de los procesos del estudiante (ver gráfico 2).

Con lo anterior, se dice entonces que, el espacio de la práctica pedagógica en la Fundación Fe, no solamente contaba con las 2 horas y 30 minutos de intervención en semanal, sino que se complementaba con 2 horas de encuentro del profesor en formación con el formador y reuniones semanales con los psicólogos y sociólogos de la fundación. Por lo tanto, el espacio de práctica sucedió en un total de 4 horas y 30 minutos semanales. El estudiante cumplió alternadamente los roles de profesor y de estudiante.

A continuación, se presenta el gráfico del medio didáctico en el modelo de formación en alternancia, propuesto para la Licenciatura desde el comité de prácticas.

Gráfico 2: Modelo de Formación en Alternancia



A: se entiende como los contenidos disciplinares trabajados durante la carrera, que corresponde a las ramas de la formación teatral, formación docente (pedagogía) y la

¹¹ Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica 2014-2. Protocolo de observación. Bitácora de observación. Formato de Diario de Campo. Comité de área de práctica pedagógica. LAE.

formación investigativa. **B**: corresponde al rol del estudiante universitario en práctica, el cual debe generar reflexiones sobre el proyecto de clase propuesto, así mismo, aprender de sus compañeros en las socializaciones en los seminarios de práctica, que se realizan para evidenciar avances en tales proyectos de aula. **C**: se entiende como el comité de práctica, perteneciente al área de práctica pedagógica a cargo de los formadores, quienes son los tutores de cada uno de los lugares de práctica. **D**: corresponde a los saberes disciplinares, movilizados al aula después de una adaptación previa según el contexto de la clase. **E**: Corresponde a los alumnos de teatro en construcción del rol de alumnos de teatro. **P1**: el estudiante en el rol de profesor en formación. el cual debe buscar la manera de adaptar los contenidos a la población de la institución.

Lo anterior, hace posible la transformación de **B** en la universidad, a **P1** en el lugar de práctica pedagógica. **P1** tiene la responsabilidad de proponer un proyecto de clase para la población específica del lugar y realizar las adaptaciones pertinentes de los contenidos que aprendió en la universidad como **B**, para su movilización al trabajo con **E**.

Como se mencionaba anteriormente, el modelo de formación en alternancia deja una puerta abierta a espacios de reflexión sobre los procesos didácticos que se presentan en la práctica pedagógica, entre el formador y profesor en formación. En los capítulos de análisis constatamos cómo la alternancia entre estar en el aula observando, dando clase, y volver en permanencia a la universidad, discutir con los pares y el formador enriquece y define las tareas del practicante en la construcción de su rol como docente. Vemos en el capítulo inicial de las conclusiones cómo se enriquece puntualmente los focos de los contenidos y de los agentes.

4. Metodología

El presente trabajo de investigación es un estudio de caso de corte cualitativo, sobre el proceso de construcción del rol docente a través de la práctica pedagógica de P1 en la Fundación Fe con personas en situación de discapacidad.

Utilizamos la metodología clínica didáctica para identificar, describir y analizar los fenómenos particulares que suceden en el aula de educación especial donde P1 reconoce los contenidos movilizados en la clase. Estos fenómenos los identificamos a partir de los documentos de apoyo construidos durante los semestres de práctica: proyecto de aula, planeaciones de clase, textos de trabajo (cuentos infantiles) y diarios de campo. Siendo los diarios de campo los que evidencian el proceso desarrollado y su repercusión en la progresión del aprendizaje y habilidades de los alumnos.

4.1 Procesos didácticos

Los gestos profesionales que sintetizamos a continuación son conceptos que hacen parte del “modelo de la acción docente” propuesto por Sensevy (2007), en el marco de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) (Sensevy & Mercier citado en Merchán, 2013).

La identificación de estos gestos en el transcurso de las prácticas pedagógicas, permiten a los estudiantes, a los observadores y a los formadores tener puntos de referencia comunes sobre las formas de instalar los contenidos, los tipos de actividades que proponen e identificar entre uno y otro gesto los vacíos conceptuales y procedimentales que dificultan el avance en el aprendizaje del alumno y del profesor en formación. También, claro, permiten identificar, esas acciones del docente que, por el contrario, aportan al desarrollo y aprendizaje propio (del profesor) y del alumno. Con estos se pretende analizar e identificar la movilización de contenidos del teatro al aula de la Fundación Fe.

Definición: En el acto de definir las actividades de la sesión, el docente explica “el medio didáctico”, los objetos de conocimiento, las ‘reglas del juego’, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos” (Rickenmann, 2007: 450, citado por Merchán 2013). Define a través de la consigna las tareas para los alumnos. Se da cuando en un momento específico de la clase cuando ya se ha centrado la atención en el aquí y ahora, se comparte con los alumnos qué tipo de actividades y qué contenidos se van a desarrollar durante la clase. A lo largo de la sesión de clase, es común re-definir las actividades en función de las progresiones o no de los alumnos.

Devolución: El acto de devolución “implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor” (Rickenmann, 2007: 451, citado por Merchán, 2013). Ocurre justamente en el momento en que el profesor delega la responsabilidad de las tareas, de la acción de aprender en el alumno. El profesor da la consigna, el alumno realiza la tarea.

Regulación: “Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la mediación docente en la relación didáctica: ni acto de poder, la relación didáctica se construye a partir de un sistema de expectativas mutuas, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el contrato didáctico fijado por la institución escolar” (Rickenmann, 2007: 451, citado por Merchán, 2013).

Este es el gesto docente que más se lleva a cabo en las clases con personas en condición de discapacidad cognitiva, debido a la poca atención que presentan la mayoría de los alumnos, se hace regulación constante, es decir el profesor acompaña al alumno muy cercanamente en la realización de las tareas. Para soltar y ampliar los niveles de responsabilidad en la devolución, es necesario que el formador haya entendido también los niveles de comprensión y seguimiento de instrucciones por parte de los alumnos.

Institucionalización: Institucionalización “que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos” (Rickenmann, 2007: 451, 452, citado por Merchán, 2013).

Muchas veces las respuestas de los alumnos se salen del contexto de la clase y terminan siendo sobre experiencias que afectaron sus vidas en situaciones muy distintas. Este gesto supone la validación de un contenido aprendido en clase y su articulación con los contenidos que hacen parte del acervo del mundo. Este gesto de institucionalización permite que los alumnos respondan a partir de los objetivos de cada clase para saber si fue exitosa o hay cosas que mejorar para la siguiente sesión.

La práctica pedagógica realizada en la Fundación Fe, nos permite tres tipos de procesos didácticos de análisis.

Mesogénesis: Como el docente no puede modificar directamente la actividad cognitiva de sus alumnos, tiene que hacerlo a través de las tareas que éstos efectúan en interacción con un medio didáctico (Rickenmann, 2007). En la medida en que los alumnos aprenden el medio cambia, se transforma y con éste se transforman los alumnos.

Topogénesis: está relacionado con las posturas de aprendizaje. En interacción con un medio material y simbólico, los alumnos desarrollan acciones acordes con el proyecto didáctico, (Rickenmann) es decir, mediante este tipo de proceso didáctico, se analizará el lugar que toma el alumno frente al saber. Es decir, en la medida en que el alumno aprende, este asume otro lugar, el lugar, topos del alumno que sabe. En una secuencia didáctica es común que la mayoría de los alumnos estén topogenéticamente en el lugar del ‘no saber’. En la medida en que se articulan los contenidos constitutivos de un saber, el alumno construye conocimiento, el alumno aprende, y pasa del lugar de no saber, al lugar del saber. Pasa del lugar del novato al lugar del experto.

Cronogénesis: este proceso didáctico está relacionado con el tiempo para el aprendizaje. Está relacionado con los tiempos dispuestos a nivel institucional para las diferentes clases, pero también está regulado por el tiempo que los alumnos necesitan para aprender. En el caso que nos ocupa, el tiempo para la clase se ha ido ampliando en función de los avances

y aportes de las lecciones en el ser y sentir de los alumnos. En la Fundación Fe, el espacio para la clase de teatro constaba de sesenta minutos. Para el 2015-2 incrementó el espacio de sesenta minutos a dos horas treinta minutos, esto porque con las prácticas anteriores se puso de manifiesto la importancia de ‘contar con el tiempo necesario’ para la asimilación de saberes (Merchán, 2013). Se hizo evidente que, en los procesos de educación especial, las actividades y contenidos deben ser explicados varias veces durante la clase debido a la memoria a corto plazo y la falta de atención de la mayoría de los alumnos.

Durante la práctica pedagógica en la Fundación Fe, se tuvo muy presente el proceso cronogenético ya que la mayoría de alumnos están en el nivel del pensamiento concreto y apenas si reconocen la importancia primaria de obedecer.

A continuación, el lector encontrará la tabla de subrayado de indicios de gestos profesionales y procesos didácticos, los cuales tienen en papel fundamental en el capítulo de análisis de la información.

Tabla 5. Convenciones de subrayado de indicios.

<u>Definición</u>	<u>Devolución</u>
<u>Regulación</u>	<u>Características de los alumnos</u>

4.2 Recolección de Datos

Los datos de base para el presente análisis fueron recopilados a través de los proyectos de práctica durante los periodos 2015-2, 2016-1 y 2016-2 En la Fundación Fe.

Para ello tuvimos en cuenta recoger, indizar y analizar las planeaciones de clase donde se declararon los objetivos generales y específicos del proyecto de aula, así como los contenidos y actividades para su movilización, los ajustes necesarios de acuerdo a los avances de comprensión del contexto por parte del profesor en formación y de los avances en el aprendizaje de los alumnos.

En la medida en que avanzaba el proyecto las reflexiones sobre el trabajo de profesor fueron formalizadas en los diarios de campo donde se evidencia que pasó en cada clase, si hubo desarrollo de los contenidos, si se llegó al objetivo de la clase.

Mediante los procesos didácticos y los gestos docentes se evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje con el grupo trabajado.

Para el presente trabajo de investigación fueron indizados algunos materiales de sesiones de clase **con sus respectivos diarios de campo.**

De éstos se utilizaron fragmentos y trazas de aquellos que reflejan las propuestas iniciales según las primeras aproximaciones y aquellos que muestran las trazas de avance en los distintos grados de evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.1 Proyectos de Aula

El proyecto de aula corresponde al plan de clase para los alumnos de la Fundación Fe, a través del cual se movilizan contenidos de teatro que tienen sentido en tanto van acompañados de una propuesta secuenciada¹². Es decir, el profesor en formación, en adelante P1, pone un tema específico del teatro (adaptado a la población), y lo desarrolla durante sesiones (dependiendo del lugar de práctica), en dichas sesiones se lleva a cabo un proceso de enseñanza donde se concreta aprendizaje en dos niveles:

1. Referente a la construcción del rol docente y compete a la toma de consciencia del estudiante, ahora profesor en formación, de que él mismo está aprendiendo en una situación a-didáctica (situación concreta de enseñanza sin formador presente en cada sesión, pero acompañado por las instituciones escuela/universidad).
2. Consolidación de los componentes del medio didáctico y los posibles con respecto a los contenidos, su eficacia, pertinencia y oportunidad.

Los proyectos de aula propuestos para el grupo FL3 de la Fundación Fe, para los periodos 2015-2, 2016-1 y 2016-2, tuvieron como objetivo principal el mejoramiento de habilidades motrices y cognitivas en personas con discapacidad mediante elementos del combate escénico, realizando una muestra final de representación con un texto base los cuales fueron cuentos infantiles adaptados por el profesor en formación, en donde la representación tendrá escenas de combate y así entrelazar los contenidos movilizados.

Con el paso del tiempo y a medida que se ejecutaban las planeaciones, el interés del estudiante en práctica se fue inclinando hacia el cómo se generaban las dinámicas de la clase y cómo funcionaba la acción didáctica¹³.

Para la realización de este trabajo se tuvieron en cuenta 2 proyectos de aula: 1. 2015-2 (el cual tuvo continuidad en el periodo 2016-1) y 2. 2016-2.

4.2.2 Planeaciones de clase

Las planeaciones de clase, son la ruta del profesor para dar clase.

Las planeaciones de clase se orientan en función del tema, el objetivo general y los objetivos específicos.

¹² Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica 2014-2. A6 Merchán Price, coordinadora de prácticas pedagógicas LAE. Universidad Pedagógica Nacional.

¹³ En este caso tomaremos como lo propone Sensevy (2007), "la acción didáctica es lo que los individuos hacen en los lugares donde se enseña y aprende".

Tema: se elige en función de los alumnos, posibles intereses, edad de desarrollo, contexto particular.

Objetivo General: responde a la pregunta sobre qué se espera desarrollar con los alumnos durante la duración de la práctica.

Objetivos específicos: Define en cada sesión el desarrollo paulatino y secuenciado del objetivo general.

Se eligieron 10 planeaciones de clase, las cuales fueron priorizadas por la actividad que se proponía en ellas. Las planeaciones escogidas se clasifican de la siguiente manera: 2015-2: 3 planeaciones, 2016-1: 5 planeaciones y 2016-2: 2 planeaciones.

4.2.3 Diarios de campo

El diario de campo es el instrumento mediante el cual el docente en formación, elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.

Los diarios de campo son la herramienta clave para esta investigación porque es en ellos donde se evidencia la pertinencia de los contenidos enseñados y si se cumplió el objetivo de la clase. De la misma manera en los diarios de campo se pueden analizar qué tan exitosas fueron las sesiones de clase con referencia a los contenidos propuestos, cuáles fueron las dificultades más comunes y qué ajustes fueron necesarios.

Para el análisis de este trabajo de investigación se escogieron 10 diarios de campo en los cuales se evidencia lo sucedido en cada una de las clases realizadas por P1.

A continuación, el lector encontrará una tabla en la que se hace una recopilación de los instrumentos de análisis para este trabajo.

Tabla 6: Datos de análisis

Proyectos de aula	2	2015-2 2016-1
Planeaciones de clase	10	2015-2: 26.08.2015 Sesión 1 16.09.2015 Sesión 4 30.09.2015 Sesión 5 14.10.2015 sesión 6 21.10.2015 sesión 7 2016-1: 09.03.2016 Sesión 1 16.03.2016 Sesión 2 13.04.2016 Sesión 3 04.05.2016 Sesión 5

		11.05.2016 Sesión 6 2016-2: 24.08.2016 Sesión 1 14.09.2016 Sesión 4
Diarios de campo	10	2015-2: 26.08.2015: Diario de campo 1 16.09.2015: Diario de campo 2 30.09.2015: Diario de campo 3 14.10.2015 Diario de Campo 6 21.10.2015 Diario de Campo 7 2016-1: 09.03.2016 Diario de campo 1 16.03.2016 Diario de campo 2 13.04.2016 Diario de campo 3 04.05.2016 Diario de campo 5 11.05.2016 Diario de campo 6 2016-2: 24.08.2016 Diario de campo 1 14.09.2016 Diario de campo 4

5. Análisis y resultados

Este estudio se planteó identificar, describir y analizar las estrategias didácticas propuestas por P1 en el espacio de práctica pedagógica, con población en condición de discapacidad. En este espacio de práctica, no solo se evidenció un proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos teatrales y el fortalecimiento de habilidades motrices y cognitivas en los alumnos. También se puso en evidencia los progresos en la construcción del rol docente de P1: cómo leer el contexto, la necesidad de ajustar los contenidos, las actividades de enseñanza y la evaluación dependiendo las necesidades y capacidades de los alumnos.

En un primer momento se eligieron ciertos contenidos propios del combate escénico para potenciar en los alumnos el desarrollo en la motricidad que permitiera avanzar en la construcción del cuerpo escénico. Estos contenidos aportaron en las disposiciones iniciales hacia la clase de teatro, así como en la generación de conciencia de su propio cuerpo en los espacios vitales (laboral, social, familiar, etc.).

Resaltamos que los ejercicios de representación escénica anteriores a la entrada de la práctica pedagógica en los alumnos de la Fundación eran casi nulos. Por tanto, el trabajo para el profesor de teatro comenzó instalando referentes comunes sobre la representación, la imagen escénica, el relato ficcional. Lograr incentivar cierto interés por actividades de teatro se asumió como un reto. Es decir, no se trataba sólo de aportar cierto nivel de conocimiento respecto al cuerpo escénico y la representación teatral como posibles, sino de mostrar la existencia de prácticas culturales desconocidas para este tipo de población.

Los alumnos aprenden teatro

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se encontró la necesidad de fortalecer, además de la dimensión motriz del alumno, la dimensión cognitiva. Es entonces, cuando por medio de adaptaciones de cuentos infantiles se logró que los alumnos memorizaran partes del cuento, identificaran elementos como personajes, espacios y acciones (discriminar entre la realidad y la ficción), pudieran narrar la fábula (línea de acción narrativa, memoria a corto plazo), e incluso establecer diálogos cortos entre sí (personificar).

Tabla 7. Desarrollos evidenciados en los alumnos

Desarrollos evidenciados en los alumnos durante los 3 periodos de práctica	
En la dimensión motriz	En la dimensión cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> - Mejor posición corporal. - Contacto visual entre compañeros. - Mejor disposición en las posiciones de combate. - Reacciones ‘espontáneas’ sonidos y gestos adecuados a la situación de representación (combate escénico). - Desplazamiento por el espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre ficción y realidad. - Memorización de frases cortas. - Intercambio de texto en la escena. (Pregunta respuesta). - Incluyen elementos cotidianos en la escena representando algún elemento fantástico (Símbolo). - Diferencian el espacio del actor y el público, así mismo diferencian sus roles.

<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos de ambiente con el cuerpo (voz, palmadas, pisadas) para la situación de representación. - Vocalización en las palabras y modulación del volumen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquieren características del personaje a representar. - Identifica de una forma concreta los personajes, acciones y lugares de diferentes cuentos infantiles.
---	---

A continuación, el lector encontrará una descripción del proceso de los resultados obtenidos de cada uno de los 3 periodos de práctica y el análisis de cómo llegó P1 a la construcción de dichos hallazgos.

5.1 Hacia la postura en el escenario: primera práctica

A continuación, mostramos cómo P1 introdujo ciertos componentes del combate escénico en la clase de teatro como parte de la estrategia para disponer el grupo hacia las actividades de representación con el grupo FL4¹⁴ y los aportes del texto mediador en esta primera etapa. Además, se describen los pequeños logros y dificultades que dan pie a la siguiente fase.

5.1.1 El combate escénico como actividad principal

El combate escénico como tipo de actividad teatral en el aula propende por la construcción de ciertos contenidos que aportan a tres dimensiones de la persona: la motricidad corporal, al manejo de las emociones y al pensamiento (la memoria) (Moreno, 1970). Plantear el proyecto a partir de actividades propias del combate escénico tuvo como propósito que los alumnos articularan nociones corporales, con el reconocimiento de emociones y algunos procesos de pensamiento propios de la toma de decisiones en situaciones puntuales de movimiento, de representación escénicas que involucran el sentimiento y la emoción. El desarrollo de estas actividades implicó poner mucha atención en el aquí y el ahora de la clase. Así se empezó por fortalecer aspectos como el contacto con el otro, pues el combate no tendría mayor éxito si uno de sus participantes no estaba dispuesto a hacerlo de la mejor manera para generar la sensación de realidad en la lucha directa, en la confrontación frente a los espectadores, en este caso sus compañeros de clase.

Decimos que, las actividades propias del combate escénico como actividad principal, porque justamente en esta primera experiencia de práctica, la actividad más importante en cada una de las sesiones supuso articular movimientos codificados y sincronizados

¹⁴ Los grupos del área de educación en la Fundación Fe se dividen de acuerdo a la funcionalidad laboral (FL) de sus integrantes, donde FL1 es el grupo con menor funcionalidad y FL4 el de mayor funcionalidad laboral.

(posición de alerta, golpes y reacciones) propios del combate escénico. la estructura de cada sesión se organizó en función de este horizonte.

La introducción de contenidos y las actividades de combate escénico

Para introducir este tipo de actividad y sus contenidos con los alumnos de la Fundación Fe, fue necesario remitirnos a lo más básico del combate. Se inició con las definiciones de conflicto y las posiciones de combate para instalar la necesidad de ‘ser consciente del propio cuerpo, su posición y sus movimientos’. Recordemos que, el alumno con discapacidad cognitiva logra apenas niveles estrictos de pensamiento concreto. Debido a esta condición fue necesario instalar las nociones iniciales paso a paso en los tiempos propios y con las repeticiones necesarias hasta que cada uno de los alumnos las internalizaran y pudieran reconocerlas en sí mismos y en los otros.

Por lo anterior el contenido principal de las clases fue denominado *elementos del combate escénico*, basados principalmente en desarrollar y fortalecer aspectos psicomotrices elementales propios para iniciar la comprensión del funcionamiento de la escena. (Ver marco teórico cap. 2.6)

A continuación, el lector encontrará los acápites correspondientes en donde se describe el proceso en el que se movilizaron los contenidos que definimos anteriormente. También los ajustes que tuvo que hacer P1 para lograr enseñar aquello que los alumnos estaban listos para aprender.

5.1.2 Los alumnos en clase de teatro

Para iniciar el proceso en el aula, fue necesario conocer a los alumnos. El hecho de conocerlos incluye identificar los pormenores del comportamiento de los alumnos en la clase de teatro, con sus compañeros de grupo, así como supone conocer en situación qué significa el tipo de discapacidad que los caracteriza. Al respecto, supuso sobre todo conocer cómo fueron los ritmos de aprendizaje, las dificultades que se visibilizaron y las estrategias que utilizó P1 para lograr superarlas. En su primer día de práctica, P1 define una actividad para hacer un diagnóstico general de cómo se mueven, cómo siguen instrucciones, qué tipo de lenguaje entienden y hasta qué punto de dificultad en los movimientos son capaces de llegar.... Con esto además se pretendió identificar los niveles de atención en una clase como esta.

El seguimiento de instrucciones y las expectativas del ejercicio

El primer día de clase fue fundamental para decidir cómo abordar el tema propuesto y cómo empezar a introducirlo. Es por esto que P1 entra al aula con un ejercicio diagnóstico que consistió en que los alumnos se colocaran en 2 filas paralelas una en frente a la otra, quedando uno en frente del otro. La fila uno proponía un movimiento (cada alumno propone uno diferente) y la fila dos, imitaba al compañero del frente (ejemplo: el alumno 1 abría los brazos, el alumno 2 levanta la rodilla, el alumno 3 echa la cabeza hacia atrás...).

Diario de campo 26.08.2015 (Sesión 1)

1. ... copiar con exactitud los movimientos
2. del compañero del frente, pero, a pesar de que repetían (a medias)
3. los movimientos que realizaba su compañero del frente, en ningún
4. momento se miraron a los ojos, la mirada siempre estaba a
5. una altura media.

La consigna dada por P1 tenía tres partes. La primera fue colocarse en dos filas paralelas, no tuvo problema. La segunda consistente en que la fila uno debía hacer un movimiento corporal (cada alumno), que fuera copiada por el alumno de enfrente. A1 abrió los brazos a la altura de los hombros, A2 levanta la rodilla creando un ángulo de 90° con su pierna, A3 echa la cabeza hacia atrás de manera que queda mirando al cielo, A4 abre las piernas un poco más ancho de la cadera, A5 realiza círculos con su cintura poniendo las manos en la espalda, cuando los alumnos de la fila dos vieron los movimientos propuestos por sus compañeros de la fila uno, se dispusieron a hacerlo de una forma no igual pero si parecida (2), es decir, A6 (imitando a A1) levanta los brazos a la altura del estómago, A7 (imitando a A2) levanta un poco la pierna quedando en punta de pie, no separándolo del piso, A8 (imitando a A3) solamente levanta un poco el mentón, A9 (imitando a A4) simplemente direccionando la punta de los pies hacia los lados sin abrir las piernas, A10 (imitando a A5) movía la cintura en forma de péndulo de derecha a izquierda con las manos a los lados; y ahí inició la siguiente parte.

La tercera parte manifestó por parte de los alumnos de la fila dos, algunas dificultades: empezaron a repetir el movimiento, algunos lo realizaban más rápido que otros. Es decir, el ejercicio de imitar al compañero también incluye imitar la velocidad en que lo propone el alumno de la fila uno. Para esto, P1 regula la actividad y da un ejemplo con su cuerpo para que el ejercicio sea realizado a una velocidad menor, con el fin de que todos los alumnos pudieran realizar el ejercicio de la manera propuesta y al mismo tiempo.

En esta sesión P1 se da cuenta que las consignas que da, son seguidas por los alumnos, pero la dirección de la mirada (de los alumnos) estuvo dirigida a un nivel medio (4 y 5), es decir, no existía el contacto visual entre ellos.

El contacto visual es importante en las clases de teatro porque establecer contacto visual directo con los pares también refiere a la desinhibición necesaria de la persona en el proceso de construcción del cuerpo escénico (Merchán, 2013). De esta forma, esa desinhibición de la persona también puede irse trasladando en la vida cotidiana, generando así en el alumno más confianza en sí mismo. La mirada en el actor, por otra parte, es uno de los focos principales de atención para el espectador. En la enseñanza del teatro, este contenido inicia con la capacidad de trabajar en permanencia haciendo ‘contacto visual’ con los otros en el escenario (Pavis, 2013; Barba, 2007; Merchán 2011) Por tanto, esta primera sesión le da a P1 una primera idea sobre qué enseñar en una primera secuencia didáctica orientada a enseñar las disposiciones iniciales para el cuerpo escénico en una población con discapacidad cognitiva.

Pararse en el escenario, una nueva experiencia.

Después de que P1 hubiera identificado las dificultades que existen en el grupo en general, empezó a introducir el tema en la clase, en la sesión 2 y 3 se definieron 3 conceptos del teatro que son el actor, el público y el escenario; los alumnos entendieron las definiciones y el rol que ocupan en el teatro de tal manera que pudimos avanzar hacia nuestra actividad central en la sesión 4.

P1 no solamente identifica en esta sesión diagnóstica, la falta de contacto visual entre los alumnos sino las dificultades que tiene cada uno a nivel motriz para realizar cualquier tipo de movimiento. Estas dificultades tienen que ver con la falta de coordinación en las extremidades, el cansancio rápido, la limitación y el descontrol del movimiento.

Para iniciar a un grupo de alumnos en la construcción del cuerpo escénico y en la apreciación de una situación de representación es necesario empezar con la forma de pararse en el escenario. También es necesario construir la consciencia del espacio y de la presencia de los otros. Y es en esta revisión en donde las preguntas desde la ‘normalidad’ de la mayoría de las personas se transforman en un foco de reflexión. Aparecen las preguntas por lo obvio, eso creímos. Y entendimos que las formas cotidianas de moverse, también se aprenden, y también están estudiadas. Afianzar estos movimientos para hacerlos parte de un movimiento de ‘representación’ fue parte de las tareas de enseñanza (Mauss, 2007).

En este primer ejercicio, se espera que los alumnos reconozcan cómo poner la posición de las piernas y las manos para construir las primeras figuras de combate:

Diario de campo (16.09.2015) (sesión 4)

1. *...revisamos muy detalladamente la forma de pararnos y la posición de*
2. *las manos... Hay un alumno que no mantiene ni la posición de las piernas*
3. *ni los brazos y se desespera mucho al momento de practicar los golpes...*

P1 da la consigna para que los alumnos tomen posición de alerta (B Figura 1 Tabla 4). Para cerciorarse, va alumno por alumno mirando y ayudándolos a pararse de la forma adecuada (Ver figura 1, tabla 4) (1 y 2). Los alumnos no entendían muy bien el cómo ponerse en posición de alerta, así que P1 da un ejemplo con su cuerpo, toma a cada alumno por su cuenta y le ayuda a posicionar los pies y las manos para ubicarlos adecuadamente en la posición de alerta.

En el curso de esta sesión, un alumno, al que llamaremos A7, muestra tener muchas dificultades para sostener la posición. P1 le muestra, lo apoya con su propio movimiento del cuerpo para mostrarle, pero inmediatamente A7 retoma la postura cotidiana (2 y 3).

P1 explicó 3 veces la manera de pararse y la postura de las manos, A7 continua igual, realiza la posición junto con el profesor, pero inmediatamente retoma su postura cotidiana.

Algo no es entendido por A7. El resto de los alumnos está expectante y P1 tomó la decisión de pasar a la siguiente actividad: es hora de practicar los golpes (Ver figura 2 y 3 tabla 4).

P1 pasa a la nueva consigna: ubicarse de nuevo en dos filas paralelas quedando uno frente al otro (igual que en la clase diagnóstica).

Los golpes se realizaban cambiando de brazo según la instrucción del profesor. P1 cuenta hasta 3 y los alumnos de la fila uno, tiran el golpe y los de la fila dos reaccionan. Las reacciones dependen del tipo de golpe que da el compañero. La distancia entre una fila y otra es de aprox. 1 metro. La suficiente para que no vaya a haber contacto real:

Tabla 8: Consigas de golpes

Consigna de golpe	Consigna de respuesta
P1: Primero darán el golpe Gancho a la cara: <i>consiste en dar un golpe con el impulso del brazo ejecutando un recorrido curvo cuyo destino es el rostro del compañero.</i>	Alumnos: Gancho a la cara: el alumno realiza gestos de dolor, torciendo los labios y girando todo el tronco en la dirección que le indicará el golpe.
P1: el segundo tipo de golpe: <i>Gancho al estómago: Consiste en dar un golpe con el impulso del brazo, ejecutando un recorrido curvo cuyo destino en la boca del estómago del compañero. Para este ataque, el alumno debía flexionar las rodillas con el fin de quedar a una altura precisa para realizar el golpe.</i>	Alumnos: Gancho al estómago: el alumno se inclina hacia el frente y hace gesto de dolor con la boca abierta, las manos iban al estómago instantes después de recibir el golpe.

En el marco teórico (capítulo 2.6) habíamos visto las mismas figuras como parte de la enumeración de los movimientos que supone la introducción al tema del combate escénico. En esta sesión de clase, P1 retoma cada una de las figuras y las desagrega en movimientos separados, cada una de las figuras (Cuadro B, las filas paralelas); seguidamente una vez logran saber cómo están ubicados entra la consigna 2, cuadro C1 y C2, para lograr una respuesta coherente D1, D2.

P1 evalúa la respuesta a su devolución por parte de los alumnos. Da la consigna, verifica uno a uno la posición que espera que realicen, están en posición, se han adelantado, están en su lugar, la pierna derecha atrás, etc.

Esta verificación lo lleva a regular, a apoyar en algunos casos que los alumnos mejoren la posición, mantengan la espalda erguida, levanten la cabeza, miren a su compañero.

Y una vez verifica con la mirada que las dos filas estén según la posición (B) continúa con la siguiente consigna.

Lo anterior le da indicios a P1 sobre los contenidos que ha de movilizar, el orden para movilizarlos y el sentido de hacerlo con esta población que, aunque sufre de ciertas

discapacidades y tiene niveles diferenciados de capacidad cognitiva, es educable (Pichot, 1995). A partir de esta primera sesión, P1 pudo direccionar sus clases con miras a enseñar el contacto visual entre los alumnos y fortalecer la conciencia corporal por medio de los elementos del combate escénico (A, B, C, D).

La particularidad de las regulaciones individuales

Todos los alumnos lograron realizar la secuencia de movimiento sin mayor dificultad, excepto A7. Tiene dificultades para mantener la posición de alerta. Se desespera y lanza gran cantidad de golpes con una sola instrucción.

P1 siguió con la actividad de acción-reacción, pensando que A7 se uniría al ritmo de sus compañeros, pero la situación fue la misma en las repeticiones.

Entonces P1 se preguntó, si todos los alumnos avanzan y solamente A7 no ha comprendido la instrucción, ¿Será pertinente quedarse en la misma actividad hasta que se incorpore a ella?, o ¿Debería buscar la manera de incorporarlo para poder avanzar con las actividades planeadas?

Diario de campo (16.09.2015) (sesión 4)

1. *el practicante, tomó la decisión de tomarlo de los brazos y ayudarlo a que*
2. *lo hiciera en el momento indicado, después de acompañarlo en varios golpes,*
3. *el practicante lo soltó y el alumno logró seguir con las indicaciones de una*
4. *manera independiente por un momento, luego volvió a lanzar golpes sin*
5. *esperar las instrucciones.*

Se entiende que A7 no tiene estas conductas porque quiere, sino que, es debido a las características de su situación fisiológica particular, retraso mental leve, donde su mayor dificultad es sensorial y motriz (Pichot, 1995). P1 ve necesario tomarlo nuevamente de los brazos para regular tanto las posiciones como el lanzamiento de los golpes (4 y 5). La regulación de apoyo presenta dos dificultades importantes: a) lograr la entrega en el movimiento sin resistencia y la imitación voluntaria (Fauré, 2000) una vez lograda la posición y la forma de golpear lograr su sostenimiento. fue complicado lograr que el alumno se valiera por sí mismo en el ejercicio, pero después de unos minutos

A7 identifica el movimiento tal como se pide, lo imitó, consiguió hacer el ejercicio sin ayuda del profesor por unos instantes (6 y 7). Pero no logra sostenerlo más allá de dos pruebas. Lo anterior, hizo que P1 tuviera en cuenta que A7, no posee la misma destreza motriz de sus compañeros. A partir de este momento, en cada nueva consigna y la subsecuente actividad, P1 pone un interés mayor en A7.

Una pequeña sorpresa: en los grupos de clase regular, es común que los alumnos que se quedan rezagados observen los avances de la mayoría y poco a poco alcancen el nivel del grupo. En el caso que nos ocupa, el grupo se da cuenta rápidamente que A7 se queda rezagado y que P1 debe devolverse para apoyarlo y acompañarlo hasta que avance con el grupo. Es entonces cuando el grupo se pone de acuerdo para hacer el ejercicio despacio

de modo que A7 se pudiera unir al ritmo grupal. Aparece una manifestación de solidaridad de grupo que vale la pena resaltar.

Topogenéticamente vimos dos desplazamientos.

P1 se desplaza del profesor que espera que todos los alumnos aprendan porque él lo pide, al profesor que regula y verifica y regula haciendo lo que está a su alcance para que cada uno de los alumnos aprenda y avance. Acompaña a A7 las veces necesarias para que lo logre.

Y los alumnos son conscientes de su propio lugar en el aula y de su capacidad de esperar y acompañar a A7 que estaba rezagado.

5.1.3 El texto en el aula

Movilizar un texto en el aula significó para P1 hacerse preguntas profesionales como ¿Qué tipo de texto se debe llevar a clase? ¿Cómo saber si los alumnos entenderán la historia? ¿Qué es lo que se enseña de cada texto? ¿es el relato, la moraleja, los caracteres, los conflictos, todo?

Estas preguntas y la incertidumbre ante el reto, llevó a P1 a plantearse la idea de introducir el texto en la clase desde sus elementos más básicos: los textos deberán tener el mínimo nivel de complejidad, personajes muy bien declarados, y un conflicto sencillo. Para ello fue necesario ajustar y adaptar los cuentos infantiles y enriquecer sus componentes en la medida en que se lograra o no darles vida a través de los posibles de representación con esta población. La pertinencia del texto y su adaptación la vimos en su movilización:

El primer texto fue el poema Rin Renacuajo de Rafael Pombo. Se eligió este texto por su fácil comprensión, sus personajes y la extensión (corto). Un aspecto importante que se tuvo en cuenta, fue que dentro de su historia tiene momentos de conflicto precisos para articular con el trabajo de combate realizado en la clase. Es por esto que el texto entra al aula con el propósito de mediar los contenidos de la fábula con el interés de los alumnos.

Diario de campo (16.09.2015) (sesión 4)

1. ...se anunció la lectura del cuento, P1 se sorprendió al notar
2. que un alumno se sabía el cuento de memoria, pero cuando
3. le hice preguntas como: ¿quién salió a pasear? ¿con quién se encontró
4. el renacuajo? Él no supo responder, entendí que lo tenía grabado en
5. su mente, más no lo había analizado, así que lo leí dos veces haciéndoles
6. preguntas...

P1 introduce el poema Rin Rin Renacuajo. Relata verso a verso quién es el renacuajo, cómo se va orondo dejando a su mamá dando voces en la puerta de su casa. Mientras continúa con las aventuras de Rin Rin, P1 lee el cuento poniendo matices en la voz y

usando partes de su cuerpo para crear una diferencia entre un personaje y otro. Por ejemplo:

-Ratón: *¡Vamos a visitar a doña Ratona!* (Voz aguda, hombros encogidos y dientes sobre el labio)

-Renacuajo: *¡No puedo, me aprieta la ropa!* (Voz grave, cuello largo y ceño fruncido).

Los alumnos se quedan mirando a P1, con la atención centrada en sus movimientos, y en sus cambios de voz, hay risas en los alumnos cuando P1 hace movimientos grandes con los brazos o piernas.

Durante la lectura P1 nota que A5 repetía con él, el texto. A5 conoce la fábula del Rin Rin Renacuajo, tenía memorizado el texto (2). Por tanto, P1 asumió que A5 podría trabajar el contenido del texto sin problema alguno, y que podría ayudarle a los demás alumnos a comprenderlo mejor. Para cerciorarse de que en efecto A5 sabe la fábula P1 le formuló diferentes preguntas (3). Las respuestas ante las preguntas desconciertan a P1:

- A5 no pudo responder ninguna de las preguntas: - ¿quién salió a pasear?
- ¿con quién se encontró el renacuajo?
- - ¿Quién llega por sorpresa a la fiesta?

Es entonces cuando P1 entiende él mismo qué quiere decir ‘educable’ término leído en Pichot (1995). Es decir, el alumno es capaz de memorizar textos, pero no puede por sí mismo entender el trasfondo, el sentido de lo que el texto pretende comunicar.

Este primer ejercicio de introducción de un texto mediador es provechoso para P1. Le permite cuestionarse sobre las formas de enseñar, los ejercicios que lleva consigo ‘recortar contenidos’ para hacerlos enseñables (Rickenmann, 2007; Sensevy & Mercier, 2007; Merchán, 2012).

En este ejemplo vemos un cambio mesogenético particular: el medio está preparado para escuchar un cuento: ‘El renacuajo paseador, Rin Rin renacuajo’. P1, no solo lee y recita la fábula, la actúa, representa con la voz y el rostro voces y formas de expresión. Los alumnos observan los gestos, escuchan los personajes: ha entrado el teatro a la clase.

5.2 Construirse como profesor: volver sobre las consignas, ajustar, probar, ajustar, seguir

Entrar a la Fundación Fe en condición de practicante, supuso un reto académico y de profesionalización en sí mismo. El tipo de población es altamente complejo, y en la universidad no hay preparación especializada para el trabajo con esta población antes de iniciar la práctica. La especialización en el trabajo con población con discapacidad cognitiva se logra a partir del trabajo en la Fundación y en los seminarios de práctica durante la realización de la misma.

Este periodo de práctica (2015-2) empezó con un reconocimiento del espacio y de la población, pero más aún, un auto conocimiento en el rol de profesor de teatro. En los

meses de inicio de la práctica (fase de observación) se construye el proyecto de aula, se realiza una aproximación al conocimiento del significado de las condiciones de discapacidad de los alumnos. En las aproximaciones y conocimiento previo de la institución P1 y el formador a cargo de este escenario educativo¹⁵ han ajustado paulatinamente el proyecto de aula y desde las bitácoras de observación en 2015-1 puntualizan aquellos temas relativos a las necesidades específicas y especiales para enseñar teatro en la Fundación.

Surge entonces la pregunta marco para P1: ¿Cómo poner el proyecto en marcha, y cómo hacer que los alumnos aprendan teatro y lo disfruten?

La clave está en la consigna

En las primeras sesiones P1 pone todo su esfuerzo en elegir el tema de las clases. Seguidamente y a partir de la reconstrucción con el formador revisa y reconstruye aquello que parece no tener coherencia con la cohesión completa de la planeación. Después de irs y venires, de reconocer el terreno, de leer sobre las condiciones particulares de los alumnos, comienza esta cuarta sesión, en la que al fin P1 podrá enseñar las disposiciones mínimas del cuerpo en la escena para iniciar los alumnos en la representación y construcción del cuerpo escénico:

Diario de campo (16.09.2015) (sesión 4)

1. La definición del combate escénico no quedó del todo
2. clara en los alumnos, por lo que hubo que buscar
3. diferentes maneras de explicarlo.
4. (...) los alumnos empezaron a hacer gestos de pelea con sus compañeros
5. y le dieron varios nombres como: “la clase de boxeo” “la clase de karate”

En la introducción de la sesión, P1 da una definición de combate escénico. Lo hizo de una forma técnica, es decir, cualquier estudiante de artes escénicas entendería claramente: “El combate escénico es la capacidad de representar una pelea en la escena”.

Los alumnos entendieron solamente aquellas palabras que conocían de antemano (1): la palabra combate y desecharon el término escénico. Los alumnos inmediatamente hacen gestos de curiosidad por el tema, se ríen y lanzan golpes al aire (4 y 5) afirmando que iban a “aprender a pelear”.

Por lo anterior, P1 tuvo que volver a explicar el término completo del ‘combate escénico’ buscando las palabras precisas para que los alumnos entendieran el término ‘escénico y escena’ (2 y 3). No se puede afirmar que quedó clara en ese momento la definición, pero tampoco se fueron de clase con la idea de que se iba a trabajar karate o boxeo.

¹⁵ Profesor Arlenon Roncancio, Licenciado en psicopedagogía, Magister en desarrollo educativo y social. Coordinador del área de pedagogía, profesor ocasional tiempo completo, viene acompañando la práctica en la Fundación fe desde 2014-2.

Topogenéticamente P1 se da cuenta que los alumnos siguen en el no saber. No han logrado completar el conocimiento, quedó incompleto. El término ‘combate escénico’ se compone de dos palabras, los alumnos asimilaron una, entonces P1 regula y busca las palabras para que los alumnos se desplacen al saber del tema que se iba a trabajar.

Un relato, un mundo para explicar

En la quinta sesión hubo más alumnos de lo normal debido a que ese día los alumnos que solo van una vez a la semana decidieron ir. La lectura de la fábula se llevó a cabo muy despacio para asegurarse que los alumnos nuevos lo entendieran y lo disfrutaran. Luego de realizar la lectura, solamente hubo comentarios diciendo que el cuento era muy bonito y que les había gustado mucho, pero P1 quería escuchar respuestas que le permitieran evidenciar que los alumnos habían comprendido la historia, así que realizó preguntas simples.

Diario de campo (30.09.2015) (sesión 5)

1. Las palabras Aldabón y Chupa, eran desconocidas, el
2. practicante se dio cuenta porque realizó preguntas sobre
3. el cuento, como: ¿Quién agarró el aldabón? ¿Quién iba
4. vestido con chupa de boda?

Sucedió que había dos palabras que no conocían los alumnos (1). P1 se dio cuenta de esto mediante las preguntas cotidianas de regulación que hacía normalmente en todas las sesiones (2, 3 y 4). Al final de esa sesión de clase P1 se dio cuenta que no se puede dar por hecho que los alumnos conozcan todas las palabras, por más cotidianas que sean, es necesario explicar todos los términos. Es necesario verificar que los alumnos entienden el relato.

P1 es consciente de que parte de su función es verificar que los alumnos entiendan el lenguaje que introduce en clase. Cuando los alumnos no entienden algunas palabras, no las asimilan, se quedan callados o simplemente responden sobre las palabras que si conocen. Una vez entienden todas las palabras que P1 dice, opinan sobre el tema, ya sea sobre el cuento o contando experiencias que les recuerda la explicación.

El nivel de comprensión de la clase depende del profesor, de las estrategias para observar los niveles de participación. Él es el primer mediador entre el texto (en este caso) y los alumnos. Ellos no van a llegar solos, a entender solos, mágicamente lo que no saben. Las palabras de la fábula Rin Rin son la llave de entrada para las siguientes actividades, para poderlas representar. Es importante que las entiendan. Es función de P1 enseñarlas.

Quiero mencionar en este punto cómo hay una dependencia de la mediación: los alumnos dependen de las estrategias de P1 para avanzar. Pero P1 como practicante también depende de los formadores para ‘ver’ dónde trabajar mejor. Es donde se hace evidente el

modelo de formación en alternancia donde P1 va al aula como profesor, y luego retorna a la universidad como estudiante a reflexionar junto con el formador sobre lo que ha pasado en las clases, y es gracias a esos encuentros que P1 logra avanzar en el tiempo que dichos logros se dieron.

5.2.1 Construcción del sentido de la fábula y partitura Rin Rin Renacuajo

Para cerrar el periodo de práctica 2015-2, se planeó una muestra abierta del proceso realizado con los alumnos del grupo FL4. Para dicha muestra se había elegido el cuento de Rin Rin renacuajo y se iba a representar con los elementos del combate escénico vistos durante el periodo de práctica.

Para introducir el texto mediador en el aula fue necesario trabajar 3 conceptos fundamentales del teatro: *Actor*, *Público* y *Escenario*¹⁶, los cuales se definieron de la siguiente manera:

- a. **Actor:** El que ejecuta la obra de teatro.
- b. **Público:** Las personas que van a ver la obra de teatro que representa el actor.
- c. **Escenario:** El espacio el cual usa el actor para representar una obra para un público.

Se repitieron clase tras clase realizando distintas estrategias de repetición hasta que logramos que los alumnos tuvieran solvencia en el conocimiento. Luego de que entendieran estos conceptos, se dio paso al montaje (ensayos) del cuento y empezamos desde la asignación de personajes.

Diario de campo (14.10.2015) (sesión 6)

1. ...Primero P1 dejo que los alumnos eligieran voluntariamente si querían
2. ser un personaje determinado, y sorprendió a P1 que todos
3. los papeles se repartieron, porque cada uno se había identificado
4. con un personaje diferente...

Con el objetivo de construir el sentido de la fábula para una situación de representación, P1, después del trabajo con los movimientos (Gancho a la cara y gancho al estómago, reacciones) y la posición de alerta, deja que los alumnos sean quienes decidan la forma de repartir los personajes (1 y 2), este ejercicio se realizó con dos fines: 1. No crear discordia entre compañeros de clase, si P1 elegía a alguien para un personaje y otro también lo quería. 2. Para que los mismos alumnos tomaran la decisión y adquirieran una responsabilidad que no fuera impuesta por P1, sino que fuera una responsabilidad elegida por ellos mismos. Fue sorpresivo para P1 que, cada alumno quería tener un personaje diferente (3 y 4), algunos porque sentían pena de salir al escenario, entonces escogieron

¹⁶ Estas definiciones **no son tomadas de algún autor específico**, son las definiciones a las que se llegaron en construcción con los alumnos y P1.

un personaje secundario que salía en pocas escenas como el pato, y los otros por ser los que siempre querían estar en el escenario como los ratones y Rin Rin.

La toma de decisiones que hace el alumno, es muy importante para P1 en un sentido en que al ser el mismo alumno quien elige el personaje, se va a sentir a gusto y lo va a interpretar de la mejor manera dentro de sus posibilidades.

Luego de la asignación de personajes, pasamos a los ensayos, en donde los alumnos afianzaban la empatía con los personajes, al punto de crear una imagen mental de cómo era su personaje.

Diario de campo (21.10.2015) (sesión 7)

1. ...se les pidió a los alumnos que cerraran los ojos para que fueran
2. imaginando sus personajes a partir de preguntas que P1 iba formulando,
3. por ejemplo: ¿cómo es de grande? ¿Cómo está vestido? ¿Cómo es
4. la actitud? ¿Cómo es el tono de voz? ¿Dónde está este personaje?...

Tener una imagen clara del personaje, puede ayudar al alumno a caracterizarlo mejor, por eso P1 propuso un ejercicio para crear un referente mental del personaje, que consistía en cerrar los ojos (1 y 2) y empezar a construir en la imaginación la figura del personaje partiendo de preguntas que hizo P1 (3 y 4).

Mediante las preguntas, se empezaron a crear mundos a los cuales P1 no hubiera recurrido, se nombraron lugares como una casa de madera, un jardín, un bosque, el techo de una casa, el interior de un árbol. Los personajes los describieron humanizados con pantalones de colores, corbatas, sombreros, delantales. También hubo personajes bravos (de mal humor), grandes, con voz gruesa. Todo fue muy interesante en la clase, pero lo que más llamó la atención de P1 fue que gracias a que los alumnos imaginaran el personaje antes del ensayo, en esta sesión cada uno tuvo una actitud diferente al iniciar el ensayo, tal cual habían descrito su personaje, otro punto a favor fue la atención en la representación, fue más ágil la entrada y salida de los personajes en el escenario. Y fue en esta sesión, por el éxito que tuvo, que P1 decide realizar la muestra final frente a todos los integrantes del área de educación.

5.2.2 Muestra final Rin Rin Renacuajo (sesión 10)

La muestra se realizó con éxito: P1 narra versos tras verso y los alumnos respondieron representando algunas acciones justo en el momento de la elocución.

Tabla 9. Muestra final de la práctica 2015-II

P1 RECITA LENTAMENTE EL TEXTO MIENTRAS LOS ALUMNOS REPRESENTAN	REPRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS
<i>El hijo de rana rin rin renacuajo Salió esta mañana muy tieso y muy majo Con pantalón corto, corbata a la moda Sombrero encintado y chupa de boda.</i>	1. Sale A1 quien representa a Rin Rin, 2. arreglándose la ropa.
<i>- ¡Muchacho, no salgas ¡- le grita mamá Pero él hace un gesto y orondo se va</i>	3. Sale A10 y representa a la mamá 4. Rana diciendo: ¡No salga!
<i>Por el camino se encuentra con un ratón amigo. El ratón le dice: Vamos a visitar a doña Ratona.</i>	5. A1 se encuentra con A5 en la mitad 6. del escenario.
<i>Cuando llegaron dieron tres golpes. - ¿Quién es? - Yo, doña Ratona. - Sigán, bienvenidos son.</i>	7. Entra A5, A1 y A6 dicen: ¡Buenas! 8. A lo que A6 responde: Sigán.
<i>Dice el Ratón: -Mi amigo el de verde tiene calor. Dele una cerveza por favor. Cuando el Renacuajo bebe la cerveza Manda doña Ratona traer la guitarra Y le pide al renacuajo que cante. Renacuajo: - No puedo, me aprieta la ropa. -ay lo siento mucho, aflójese la corbata Y yo mientras tanto cantaré una canción.</i>	9. A1 hace gesto de beber. 10. Luego entran todos los alumnos al 11. escenario a bailar.
<i>Mas estando en esta brillante función De baile y cerveza, guitarra y canción, La gata y sus gatos saltan a la fiesta, Y vuélvase aquella el juicio final. Papá gato agarró a Ratico Los dos gaticos cogen a doña Ratona.</i>	12. A7, A8 y A3 entran al escenario con 13. posición de ataque, sujetan a A5 y A6 14. y realizan partitura de golpes y 15. reacciones.
<i>Don Renacuajito viendo esto Agarra su sombrero y se va deseando Buenas noches a todos. Saltó tan alto que se tropezó con un pato.</i>	16. Mientras que A1 da saltos por todo el 17. escenario. Se encuentra con A11 y 18. ejecutan partitura de combate.
<i>Y así concluyeron, uno, dos y tres Ratón y Ratona, y el Rana después;</i>	19. A7, A8 y A3 levantan los brazos y 20. sonrían al igual que A11.

<i>Los gatos comieron (se abrazan riendo) y el pato cenó (levanta los brazos, feliz en señal de Victoria)</i>	
<i>¡y mamá Ranita solita quedó! (sale mamá ranita llorando)</i>	21. Todos salen del escenario y entra A10 22. haciendo gestos de llorar.
<i>FIN.</i>	

A) Representación

Para la muestra final, todos los integrantes del área de educación de la Fundación (profesores de terreno, alumnos y practicantes) se trasladaron a la sede de la Licenciatura en el parque nacional, allá se dispuso de un salón en el cual hubiera espacio suficiente para todos los asistentes. Cada uno de los grupos presentó una muestra del trabajo que realizó durante el semestre. Cuando le tocó el turno a FL4, los alumnos pasaron al escenario y se ubicaron en una fila contra el fondo, de tal manera que el alumno que pasara al escenario solamente tuviera que dar dos pasos al frente e interpretar su papel.

P1 explica al público el trabajo que realizó con los alumnos durante el semestre y mientras lo hace, los alumnos terminan de organizarse en su lugar.

P1 da inicio a la narración del cuento, A1 da dos pasos al frente y empieza a arreglarse la camisa que lleva puesta (1 y 2) mientras se desplaza hacia la mitad del escenario, por un lado, ya se ha alistado A10 y desde el costado le grita: ¡No salga! (3 y 4), luego se acomoda en su lugar nuevamente. En ese momento A5 camina hasta la mitad del escenario donde está A1 (5 y 6), mientras que P1 narra la conversación que sostienen los dos personajes. A6 se acerca a A1 y a A5, los dos (A1 y A5) dicen: ¡Buenas! y A6 dice: ¡Sigan! (7 y 8), representado la llegada de Rin Rin y el ratón a donde doña Ratona.

P1 continúa el relato mientras que A1 hace gesto de beber levantando la cabeza y llevando su brazo a la boca (9), luego todos los alumnos partícipes, entran al escenario y suena la canción “Boquita de caramelo” de los Hispanos (canción que propusieron los mismos alumnos para la escena de la fiesta), y se ponen a bailar entre todos (10 y 11).

Se notaba felicidad en los alumnos, durante el baile había risas, un alumno hizo la mímica como si tuviera una guitarra en las manos y la tocara, y juegos donde uno baila con uno y luego con el otro, pareciera que en ese momento hubieran olvidado que estaban en un escenario frente a un público. El entretenimiento fue tal, que P1 para seguir con la narración, tuvo que regular el momento y tomar a A7, A8 y A3 para que entraran en su papel de gatos y pararan la fiesta asustando a todos dentro del escenario (12), sujetan entre los tres a A5 y A6, se ponen en posición de alerta y realizan una partitura de combate donde A7, A8 y A3, que representan los gatos, le dan dos golpes cada uno a A5 y A6, y estos dos, reaccionan a los golpes dados por sus compañeros (13, 14 y 15). En este punto damos cuenta de la conexión que se realizó entre los elementos del combate enseñados y el cuento por medio de la representación.

Paralelamente a lo anterior, A1 se salió por un costado dando pequeños saltos (16) del escenario mientras sus compañeros hicieron la partitura de combate, salen estos personajes del escenario y A1 con los mismos saltos que dio, vuelve al centro del escenario donde se encontró con A11 (17) haciendo una partitura de combate (18) donde A1 le da dos golpes a A11, pero A11 le da tres golpes a A1, por lo tanto, gana la pelea. Esta pelea, representó el momento en que el pato se come al renacuajo. Mientras que P1 sigue con la narración A7, A8, A3 y A11 (los tres gatos y el pato), levantan las manos y sonríen (19 y 20) en señal de victoria, luego todos los alumnos se van a sus lugares (21) y solamente llega al centro del escenario A10 quien se pone las manos en la cara y hace sonidos de llanto (22). Todos dan un paso al frente, se toman de las manos y hacen una venia, el público los aplaude.

B) Partituras de combate

Los alumnos encargados de realizar partituras de combate durante la representación del cuento fueron A7, A8, A3, A5, A6, A11 y A1, y se distribuyeron de la siguiente forma: A7, A8 y A3 debían atacar a A5 y A6 en el lugar de la fiesta y luego de este combate, entraba A1 y A11 quienes tendrían otro enfrentamiento.

A7, A8 y A3 se pararon detrás de A5 y A6, poniéndose todos en posición de alerta (B, Figura 1 tabla 4), A7 lanza un gancho a la cara (C, figura 2) de A5, quien reacciona (D, Figura 6) dando un giro de 180° donde lo estaba esperando A8 y le propina un gancho al estómago (C, Figura 3), A5 reacciona (D, Figura 7) quedando inmóvil y se acerca A3 y le tira un gancho a la cara con el cual A5 reacciona y se va del escenario simulando perder el combate. Se repitió exactamente la misma secuencia de golpes reacciones con A6. Luego A7, A8 y A3 salen del escenario.

Entra A1 quien va dan pequeños saltos hasta encontrarse en la mitad del escenario con A11, quien lo está esperando, a penas A1 se percata de la presencia de A11, para el movimiento y los dos al mismo tiempo se ponen en posición de alerta, A11 recibe dos golpes de A1 pero A11 le tira 3 golpes a A1 ganando el combate, los golpes fueron planeados de la siguiente manera: A1 golpeó primero lanzando un gancho a la cara, A11 reacciona pero inmediatamente le responde con un gancho al estómago, A1 se toma unos segundos para reponerse a la posición de alerta, y lanza un gancho al estómago a A11, quien reacciona y se toma unos segundos para volver a la posición, le lanza otro gancho al estómago, pero no permite que A1 se recupere sino que de inmediato le tira un gancho a la cara, A1 en su reacción, da un giro de 180° y sale del escenario simulando haber perdido el enfrentamiento.

En este punto podemos evidenciar que el trabajo realizado con los contenidos del combate, tuvieron una transición, pasaron de ser un ejercicio de clase a ser parte importante en la fábula de una situación de representación.

Logros durante el semestre

Durante este periodo y en la muestra final se evidenciaron diferentes desarrollos de habilidades en los alumnos del grupo FL4:

- Los alumnos memorizaron posiciones de combate, primero como parte de las disposiciones hacia las actividades del teatro, luego como parte de las acciones escénicas. Esperaríamos que estos avances aporten a los trabajos de corporalidad de los alumnos como parte de su desarrollo personal.
- La mayoría de los alumnos aprendieron a autorregularse ante los errores (sobre los movimientos, sobre los textos). En el proceso de aprendizaje vimos progresión en la retención de movimientos y sentido de los personajes en la acción.
- Los alumnos memorizaron palabras, así como reconocimiento del momento de entrada de un personaje en escena, sus acciones, sus gestos. Aprenden vocablos nuevos y los integran en las interacciones con los otros.
- Se estableció un lenguaje común en la clase de teatro haciendo referencia a los 3 conceptos básicos del teatro: Actor, público y escenario.
- Los alumnos aprendieron a estar pendientes de sus compañeros en los ensayos de los juegos de combate: los golpes – reacciones, entonces se generó una mejor comunicación tanto verbal como corporal.

5.3 La articulación entre el cuento y el combate: Segunda práctica.

Para el periodo de práctica 2016-1, los grupos del área de educación en la Fundación se redujeron a 3, siendo el grupo 1 el de menor capacidad y el grupo 3 el de los alumnos con mayores habilidades psicomotrices. P1 continuó realizando el trabajo con el grupo más funcional. Por esta razón, para este apartado, se nombrará al grupo de trabajo: **FL3**. Vale la pena mencionar que los alumnos fueron los mismos con los que se inició el semestre anterior.

Es de resaltar **la importancia de la memoria didáctica en este semestre** como una acción que fija partituras de acción (Merchán, 2013). Es decir, la memoria didáctica tiene un papel importante al retomar el trabajo de los elementos del combate escénico realizado el semestre anterior.

5.3.1 De la actividad de concentración a ejercicio fundamental en la clase

Para este periodo de práctica, se incluyó en la planeación semanal una actividad de concentración, que consistió en que los alumnos se ubicaran en círculo y se enumeraran, de esta manera, con una pelota realizaban lanzamientos creando una ruta. Este ejercicio se convirtió en un ritual para iniciar cada clase con los alumnos.

A continuación, el lector encontrará una tabla donde puede ver la progresión en el aprendizaje de contenidos con esta actividad en el paso de una sesión a otra.

Tabla 10. progresión en la consciencia corporal con los ejercicios de pelota

SESIÓN	Contenidos	ACTIVIDAD CON LA PELOTA
Sesión 1 (S1) 09.03.2016 y Sesión 2 (S2) 16.03.2016	Fijar la atención en la actividad Tener consciencia de la postura corporal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entramos, nos ubicamos en 2. circunferencia, iniciamos con un 3. juego que consiste en pasar una 4. pelota de derecha a izquierda y 5. viceversa, este pase se hace mano 6. a mano para conocer la pelota, 7. una vez diciendo el 8. nombre de cada persona y luego 9. la edad <u>respectivamente para</u> 10. <u>centrar la atención</u>. Al mismo 11. tiempo P1 pasa <u>regulando la</u> 12. <u>disposición del cuerpo</u> para 13. realizar el ejercicio.
<i>Dos meses después</i> Sesión 5 (S5) 04.05.2016 y Sesión 6 (S6) 11.05.2016	Fijar la atención en clase Recordar la postura corporal en la actividad. Controlar la fuerza del lanzamiento. Lanzamiento a una dirección específica Contacto visual	<ol style="list-style-type: none"> 14. Se ingresa al salón, nos 15. organizamos en forma de círculo 16. y hacemos el juego de la pelota, 17. <u>se pasa la pelota al compañero</u> 18. del frente, logrando que <u>caiga</u> 19. <u>con precisión en sus manos,</u> 20. <u>haciendo contacto visual,</u> al 21. mismo tiempo enumerándose 22. en orden <u>ascendente</u> (1,2,3...) 23. luego la pelota se devuelve por 24. la misma ruta, sin dejar de 25. lado el número que ya le 26. había correspondido a 27. cada uno. (10,9,8...)

Hay que decir que el ejercicio se realizó en cada una de las clases del periodo de práctica. Se toman como ejemplo las dos primeras clases del semestre (S1 y S2), para que el lector se dé cuenta de cómo entró el ejercicio de la pelota al aula, del proceso de avance que tuvo en el aprendizaje y de los contenidos propuestos por P1 para trabajar en un principio.

El ejercicio consistía en que los alumnos dentro del salón se ubican en círculo (1 y 2) y se pasa una pelota al compañero de la derecha, luego se repetía el ejercicio, pero en sentido contrario (izquierda) (3 y 4). Cada vez que la pelota pasaba por cada alumno, él debía decir su nombre y la edad (8 y 9), el pase de la pelota se realizaba mano a mano para empezar a conocer la pelota (6) en su peso, textura, dureza, tamaño, este trabajo con el objeto no es con el fin de que el alumno aprenda sobre la pelota, es para que el alumno sea consciente con qué clase de objeto va a realizar la actividad, y se relacione con él. Los contenidos que se trabajaron fueron la atención y la postura corporal; la atención para que el alumno estuviera pendiente de lo que ocurre en la clase y la postura corporal (piernas

abiertas al ancho de los hombros y las manos al frente listos para recibir la pelota) para comenzar a disponer el cuerpo de una forma extra cotidiana para una posible situación de representación.

Se toman también las dos últimas clases del semestre (S5 y S6) donde se hace evidente la transformación que tuvo el ejercicio. Ingresamos al salón nos ubicamos en círculo (14 y 15), los alumnos ya saben dónde y cómo ubicarse (adelante se amplía esta idea). Primero cada uno tenía que enumerarse y memorizar el número que le correspondía (21) luego se ubicaban en círculo con la premisa de que no podían quedar números seguidos, (Ejemplo: 8,3,6,10...). El lanzamiento de la pelota se hacía por la parte superior con un movimiento parabólico, haciendo que la pelota cayera precisa a las manos del compañero (18 y 19), y con la numeración crear una ruta (22). Así mismo, cuando la pelota llega al último número (alumno), se hace nuevamente la ruta, pero en retroceso (24). Tal cual el ejercicio de la pelota evolucionaba, P1 también incluyó contenidos que se adaptaban con el ejercicio como los vemos en la tabla. Aparte de los contenidos ya explicados, también se trabajó el control en la fuerza al momento de lanzar la pelota para ser consciente de la distancia que debe recorrer la pelota, el lanzamiento en una dirección específica, para calcular cómo se debe realizar un lanzamiento preciso a quien corresponde, y el contacto visual, mirando al compañero que le va a hacer el lanzamiento, pues la mirada es la comunicación entre los dos para saber: 1. Cuando está listo A1 para lanzar y 2. Cuando está listo A2 para recibir, al mismo tiempo para fortalecer con este ejercicio, el contacto visual que se venían trabajando con los contenidos de combate.

Algunas dificultades superadas

Este ejercicio, se vuelve fundamental para iniciar la clase ya que los mismos alumnos pedían que se realizara, con el fin de superar el control de la fuerza al lanzar la pelota, precisar la dirección a donde tenían que lanzarla, y lo deseos de hacerlo correctamente crecían tras cada sesión. A continuación, mostraremos ejemplos precisos de los resultados con el ejercicio de la pelota.

Diario de campo (09.03.2016) (Sesión 1)

1. *...se incluyó un ejercicio con una pelota. Por ser la*
2. *primera vez no tuvo el resultado que se quería,*
3. *todos los alumnos la dejaron caer al menos una*
4. *vez. Pero lo importante es que ayudó a centrar la*
5. *atención en el resto de actividades...*

Vemos que P1, moviliza en el aula un ejercicio nuevo para los alumnos (1), que requiere de una concentración igual o mayor a la práctica de las posiciones del combate escénico. Siendo este el primer acercamiento a este ejercicio fue entendible que algunos alumnos, sino la mayoría, mostraron desconocimiento y hasta confusión (1 y 2), porque cuando se

les pasaba la pelota, se caía al piso, la recogían y se quedaban con ella en las manos sin siquiera saber qué hacer.

Tal vez no se usó el lenguaje correcto o no fueron las instrucciones precisas al momento de definirlo, lo que provocó que la pelota se cayera en cada uno de los lanzamientos que realizaban los alumnos (3 y 4). El ejercicio no se pudo hacer de la manera planeada, pero se vio en esta sesión, una mayor atención de los alumnos hacia los demás temas de la clase, es decir, el ejercicio de la pelota como actividad inicial de la clase, contribuyó al mejor desarrollo de la actividad principal (4 y 5), que fue el repaso de la posición de alerta, golpes y reacciones, y la lectura del cuento “Santi el valiente”.

Durante las sesiones 2, 3 y 4 se repetía el ejercicio de tal manera que en cada caso iba cambiando un poco haciéndose más complejo. A continuación, un ejemplo de cómo fue el ejercicio en la sesión 6.

Diario de campo (11.05.2016) (Sesión 6)

1. los alumnos ya entienden la dinámica del ejercicio y ellos
2. mismos, al entrar a la clase se ubican en el círculo y se empiezan
3. a enumerar, lo que provoca que estén más dispuestos, no solamente
4. para el lanzamiento de la pelota sino para la clase en general.

Para la sesión seis, P1 se da cuenta que, al entrar en el salón de clases, hay una autorregulación por parte de los alumnos donde ellos mismos ya saben cómo y dónde se deben ubicar dentro del salón (2 y 3). Esto se debe a la repetición del ejercicio de la pelota en la clase, lo que crea un hábito en los alumnos, además entran al salón con una expectativa ya que se han dado cuenta que sesión tras sesión el ejercicio presenta un pequeño cambio, esto hace que los alumnos estén atentos a las consignas que va a dar P1, y el estar atentos, influye en la disposición para la clase (3), ya no es necesario para P1 pasar alumno por alumno regulando la postura del cuerpo. Como se decía anteriormente, el alumno crea el hábito que el inicio de la clase de teatro es para realizar el ejercicio de la pelota.

Ahora el lector encontrará una cita tomada del informe final de práctica 2016-1, en donde se evidencia el resultado final tras 8 sesiones de repetición con el ejercicio de la pelota.

Se evidenció que durante el semestre hubo un desarrollo en la dimensión motriz de los alumnos porque en el ejercicio de la pelota, cada sesión, la pelota se caía menos al suelo. Cuando se instaló el juego como parte inicial de la clase, la pelota se caía más de 10 veces en un solo sentido de la ruta, en la última sesión del semestre fueron solamente 4 veces en que la pelota tocó el suelo en los dos sentidos de la ruta.

En el informe final de práctica se pone en evidencia la evolución que tuvo este ejercicio con el paso de las clases, y muestra que la repetición es una estrategia importante en el trabajo con población con discapacidad cognitiva. Además de convertirse en el inicio de

cada una de las clases, ayudó a fortalecer la conciencia corporal de los alumnos, la que fue aprendida en el semestre anterior, en tal sentido que:

- Aprendieron a estar concentrados en el momento que era su turno de recibir la pelota.
- Lograron estar conscientes de cómo estaban parados para recibir y lanzar la pelota.
- Pudieron medir la fuerza que le aplicaban al lanzamiento para que su compañero/a lo recibiera de la mejor manera.
- Mantuvieron el contacto visual con el compañero con quien se iba a interactuar ya fuera lanzando o recibiendo la pelota.

Mesogénicamente el cambio particular corresponde a la forma de jugar a la pelota. No se trata de tirar la pelota, se trata de tirar la pelota para que otro la tome, sin que toque el suelo. Esto se logra cuando pueden hacer contacto visual: ver al otro, considerar el peso de la pelota y saber las reglas del juego. Aprender es lento para esta población, pero paso a paso lo pueden hacer.

5.3.2 Combate escénico como situación de representación

Para este periodo (2016-1) se continuó con el trabajo de los elementos del combate escénico (A, B, C, D Tabla 4), y es en este periodo en donde se hace presente la memoria didáctica como una acción que fija partituras de acción (Merchán, 2013). Fue necesario comenzar de nuevo con las indicaciones de la posición de alerta (figura 1, tabla 4) ya que, como se había mencionado anteriormente, los alumnos del grupo FL3, poseen un pensamiento simple-concreto, que conlleva a que sea más difícil la memorización de contenidos.

Diario de campo (09.03.2016) (Sesión 1)

1. *Fue trabajoso volver a instalar las posiciones de*
2. *combate ya que los alumnos llevaban más o*
3. *menos tres meses sin repasarlas, además había alumnos*
4. *nuevos, lo que creó la necesidad de empezar de cero con*
5. *las posiciones, aunque después de repasarlas empezaron*
6. *a recordar movimientos y gestos.*

Se quería continuar con el proyecto de aula planteado el semestre anterior, por lo tanto, fue necesario que la primera clase del semestre se dedicara al repaso de los contenidos (Posición de alerta, gancho a la cara, gancho al estómago y las reacciones). Es ahí donde evidenciamos que una parte de los alumnos no recordaban las posiciones de combate y la

otra parte de los alumnos eran nuevos¹⁷ (2, 3 y 4), porque en el momento en que P1 da la consigna de realizar la posición de alerta, todos hacen gestos de extrañeza, y afirmaron no acordarse. Por lo anterior, se dio inicio al repaso de las posiciones, en donde los alumnos hicieron sonidos y gestos que se habían trabajado antes, pero los hicieron sin haber dado la instrucción de reaccionar a los golpes, empezaban a hacer las acciones con gestos de dolor (5 y 6). Esto lleva a que P1 se dé cuenta que el trabajo de memoria didáctica es fundamental no solamente de un semestre a otro, sino de una sesión a la otra, para recordar permanentemente los contenidos vistos en las clases.

Diario de campo (13.04.2016) (Sesión 3)

1. *P1: Por concentrarme que en la parte corporal estuvieran*
2. *realizando bien el ejercicio alumno por alumno, se pusieron*
3. *a hablar entre ellos de temas no relacionados con la clase.*
4. *Usé esto a favor de la clase y les propuse crear una*
5. *situación de conflicto para generar combate.*

Ya se había nombrado que el gesto de regulación por parte de P1 es muy importante con este tipo de población (1 y 2), porque las características de cada alumno crean la necesidad de repetir las consignas varias veces en la clase. P1 se da la tarea de trabajar con cada uno de los alumnos la posición corporal, lo que le lleva un mayor tiempo de la clase, pero considera necesario para poder continuar con el buen desarrollo de la misma. Como todos los alumnos de la clase tienen “una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio” (Pichot, 1995), les es difícil centrar la atención por un tiempo prolongado en un solo tipo de actividad. Como P1 estaba regulando uno por uno, los demás empezaron a hablar entre sí (2 y 3), y es en ese momento donde P1 comprendió que siempre debe haber una actividad de fondo mientras se hace la regulación individual para que los demás alumnos no pierdan la atención ganada durante la regulación.

Con el objetivo de incluir el combate escénico como situación de representación, P1 ajusta el plan de clase, definiendo la posición de alerta, el gancho a la cara, el gancho al estómago y las reacciones, entonces da la instrucción de incluir el gancho a la cara y la reacción de este, como actividad mientras hablaban (4 y 5). Los alumnos se dispusieron a realizar la actividad, y para sorpresa de P1, el golpe (gancho a la cara) y la reacción comenzó a tener mejor sentido para los alumnos, había intensidad en el gesto, en la mirada, y en las reacciones a los golpes, el sonido del dolor era más claro, es decir, el combate escénico en la clase de teatro, empezó a transformarse en una situación de representación en sí misma.

De ficción y realidad

¹⁷ Los alumnos nuevos son nombrados en este acápite, pero no hacen parte del proceso del presente trabajo ya que solamente estuvieron presentes en pocas clases debido a sus horarios dentro de la Fundación.

Teniendo en cuenta que los textos mediadores movilizados al aula, son ficcionales, era importante que los alumnos aclararan la diferencia entre lo que es real y lo que es ficción. Los ejercicios corporales de combate escénico y la introducción de textos (cuentos infantiles) al aula, ayudó a que los mismos alumnos empezaran a comprender esta diferencia.

Diario de campo (16.03.2016) (Sesión 2)

1. ...ellos mismos dedujeron que había dos tipos de
2. combate, se retomó en ese momento el significado
3. del combate escénico, pero además ellos identificaron
4. el combate real dentro de la situación del cuento.

Durante la sesión 2 se leyó un cuento llamado “el león cobarde”; este cuento trata sobre una equivocación que tuvo una cigüeña al momento de llevar un bebé león, y en lugar de entregárselo a la mamá leona, se lo lleva a una oveja, la cual decide criarlo como si fuera un corderito más del rebaño. Cuando es pequeño, los demás corderos se burlan de él porque no sabe “hablar” y porque siempre perdía jugando a los topetazos (choques con la cabeza), lo llamaban el cobarde. A medida que pasó el tiempo, el león creció y una noche en la que el rebaño estaba durmiendo, se acercó un lobo hambriento e intentó atacar a su madre (la oveja). El león asustado y preocupado por su madre, decidió enfrentar al lobo, y dio tal rugido que provocó que el lobo se cayera por un barranco y no volviera a molestar el rebaño. Desde aquel entonces, dejaron de llamarlo cobarde para considerarlo un héroe.

Luego de esto y mientras se realizaban las preguntas sobre los personajes, las acciones y los lugares, fueron los mismos alumnos los que decidieron que existían dos tipos de combate dentro del cuento (1 y 2): el combate que el león tenía con los corderos del rebaño era de juego (Ficcional), mientras que la pelea con el lobo fue real. (3 y 4).

P1 entiende que el objetivo de esa clase ya estaba cumplido: comprender el combate escénico como situación de representación. Sin embargo, era necesario averiguar por qué habían llegado a esa conclusión, así que, retomó la definición del combate escénico (2 y 3) que según Billewicz (2010), es “el arte de coreografiar e interpretar la violencia”. Con esta definición, lograron establecer la diferencia entre ficción y realidad, y señalarlo dentro del cuento.

Con lo anterior, se interpretó que los alumnos ya estaban listos para hacer una situación de representación, no haciendo las partituras de combate como ejercicio corporal, sino llenándolas de intencionalidades (gestos faciales, voz), convirtiéndolas en situación de representación de escenas de los cuentos infantiles movilizados a la clase.

Toponegeticamente vemos que los alumnos han ido incorporando en su mente el sentido de los contenidos: entienden las figuras que realizan en el ‘juego de pelear’ y pueden usar esos conocimientos según las situaciones (Brousseau, 1990).

Por demás, cronogenéticamente vemos que en efecto es una población que aprende lento, pero que como toda población que aprende, incorpora los aprendizajes cuando se repiten y se da uso a aquello que se aprendió con anterioridad.

5.3.3 El texto mediador

El texto mediador en la clase de teatro se convierte en el hilo conductor de la relación alumno \leftarrow saber \rightarrow profesor, donde los intereses del profesor y los alumnos giran en torno a ese saber movilizado al aula, que en este caso es el cuento infantil. Para la movilización de dichos textos fue necesario realizar la búsqueda sobre el qué se quería con el cuento, en este caso, la intensión de P1 era vincular el trabajo de los elementos del combate escénico con la fábula de los cuentos movilizados al aula.

Los cuentos movilizados en este periodo fueron:

- **Santi el valiente:** Es la historia de un niño que sufría bullying por parte de sus amigos de barrio porque era el más pequeño, siempre lo hacían a un lado y lo trataban como un tonto. En alguna ocasión los chicos del barrio se metieron en problemas en los que el más afectado fue el chico que siempre le hizo bullying, entonces Santi, perdió el miedo que les tuvo siempre y lo ayudó, después de lo sucedido, todos le ofrecieron disculpas a Santi y se volvió parte importante del grupo.
- **El león cobarde:** Es la historia de un león, que, por confusión de una cigüeña, no es entregado a la leona, sino que es abandonado en un rebaño de ovejas, empieza a crecer creyendo que es una oveja y todos se burlan de él porque no sabe decir: Mee y siempre pierde jugando topetazos (choques de cabeza). Pasa su niñez triste, porque todos jugaban a chocar las cabezas y lo llamaban cobarde por no hacerlo. Pero cuando crece, una noche, llega un lobo al rebaño e intenta comerse a su mamá (la oveja que lo adoptó), entonces, saca su ferocidad y defiende el rebaño del lobo. Así nadie se volvió a burlar del león.
- **Los tres deseos:** Consiste en que una pareja de esposos, tiene problemas económicos, un día, cuando el marido llega cansado de trabajar, la esposa no le ha preparado comida porque está encantada con una lámpara mágica que se encontró. Le cuenta a su marido y entre los dos empiezan a decidir qué deseos hacer realidad, por confusión piden deseos que no quisieran pedir y terminan peleando. Al final, concluyen en que lo realmente importante es que, a pesar de las dificultades económicas, están juntos y son felices.
- **La perla del dragón:** Es la historia de una perla que pertenecía a un dragón que vivía en una isla de China, el emperador, ordena a su hijo robarle la perla al dragón, hazaña que muchos habían intentado, pero nadie había logrado, el hijo acepta, idea todo un plan para hacerlo, pero cuando el dragón se da cuenta, ataca a los ladrones, lo que ve obligado al hijo del emperador a matar el dragón.

En busca del texto apropiado

En la sesión uno, se movilizó el cuento *Santi el valiente*, con el fin de empezar a dramatizar algunas escenas, haciendo el intento de memorizar texto y de recordar acciones que realizan los personajes dentro de la historia.

Diario de campo (09.03.2016) (Sesión 1)

1. *Se propuso el ejercicio de dramatizar la escena del cuento:*
2. *Santi el valiente que más haya llamado la atención,*
3. *hubo 3 voluntarios y escogieron la escena donde el*
4. *protagonista pierde sus temores y los afronta, ayudando*
5. *a la persona que le había hecho bullying durante tanto tiempo.*
6. *porque dijeron: perder el miedo es importante para sentirse bien.*

Es importante para el alumno de teatro, tener la oportunidad de participar en alguna situación de representación porque esto genera satisfacción de haber hecho algo en frente de sus compañeros y tener el reconocimiento de ellos. Por esto, se le dio la oportunidad a los alumnos de que participaran en momentos de representación (1 y 2). Los alumnos decidieron representar el clímax del cuento (3, 4 y 5), suponiendo que la mesa del salón era la casa donde se metieron a jugar los niños, así que A8 se metió bajo la mesa y A11 desde arriba de la mesa le ayudó a salir. En cuanto salió A8, se puso de pie, A11 se bajó de la mesa y se dieron la mano. Fue muy importante para la clase la reflexión que los mismos alumnos propusieron para ese día (6) después de haber pasado al escenario en clase y haber dramatizado parte del cuento para sus compañeros.

En ese momento, aunque pareciera obvio, P1 se preguntó sobre el trabajo con el combate escénico que había venido trabajando durante los dos periodos de práctica. Si estaba trabajando el combate escénico como situación de representación, debía incluir cuentos en las clases, en los que haya situaciones de conflicto en su fábula, para que los alumnos pudieran articular los contenidos del combate con el trabajo realizado con los cuentos.

El sentido de las actividades del combate escénico se transforma

En la sesión dos se retomó el trabajo corporal con la posición de alerta, los golpes y las reacciones, fue una sesión provechosa tanto para alumnos como para P1, que se dio cuenta que los alumnos ya tenían la necesidad de dar un paso al frente con ese tema (el combate), es decir, la actividad del combate, debía tener una evolución al igual que pasó con el ejercicio de la pelota.

En la sesión tres, se movilizó el cuento llamado “*Los tres deseos*” y con este, se acompañó la entrada de un objeto (espada de plástico) a la clase. P1 pretendía que el objeto fuera usado en la actividad del combate, para probar cómo se podrían lanzar los golpes propuestos (C figuras 2, 3, 4 y 5 tabla 4) con el objeto, y así mismo, cómo serían las reacciones.

Diario de campo (13.04.2016) (Sesión 3)

1. ...a pesar de que estuvieran un poco distraídos hablando de
2. diferentes temas entre sí, al momento de realizar los golpes (acción-
3. reacciones) algunos lo hicieron de manera correcta (rápidamente) y
los que no pudieron.
4. se regularon a sí mismos (con más tiempo) y exploraron diferentes
maneras de
5. golpear con la espada imitando la pareja del cuento

Luego de realizar las dos lecturas del cuento correspondientes, se dio paso al trabajo de las posiciones de combate, que como se puede evidenciar en el ejemplo han evolucionado de una manera positiva, al punto de que P1 pudo incluir objetos para la representación (una espada de plástico) (5). Algunos alumnos lograron realizar el ejercicio rápidamente, sin mucho esfuerzo (3). Mientras que los demás alumnos comprendían la importancia del objeto en el combate que presenta el cuento (pelea de pareja, golpes) (4), los alumnos que habían avanzado rápido, ayudaron a P1, a regular a los demás alumnos para que lograran hacerlo, de manera que cada alumno, acompañaba al otro con sus movimientos para que lo realizara de la mejor manera, otra vez se evidenció la solidaridad de grupo en la clase, pero esta vez no fue tan necesaria la intervención de los alumnos que sí habían logrado el ejercicio, pues, cada uno fue regulándose a sí mismo, cerraba los ojos, fruncía el ceño (gesto de recordar) y se esforzaba para lograr incorporar el objeto al ejercicio. Cuando ya todos los alumnos habían hecho el ejercicio, no solamente repitieron los golpes que se narran en el cuento, sino que, en un trabajo por parejas, exploraron diferentes formas de golpear con el objeto, y así mismo, diferentes formas de reacción a los golpes.

6. ... uno de los objetivos de la clase era evidenciar la sensación
7. experimentada mientras el combate, pensando en las acciones
8. del cuento, son 12 alumnos, de los cuales 2 pudieron llegar a ese
9. punto emocional (confianza) de decir lo que sentían mientras
realizaban
10. el ejercicio. Por ejemplo:
11. A1: *¡me acordaba del chino de protección que me molesta!*
12. A2: *¡me daban ganas de hacerlo en la realidad!*

P1 evidenció, como se había mencionado anteriormente, que el hecho de regular uno a uno a los alumnos en la actividad, debe llevar consigo una actividad de fondo para que puedan centrar la atención mientras se finaliza el proceso de regulación (1). Cuando P1 dio la instrucción de realizar las partituras de combate, le dio el objeto (la espada de plástico) a cada pareja; el objeto conectado al texto provocó que los alumnos exploraran diferentes maneras de realizar los golpes (2, 3, 4 y 5), y las reacciones de los que eran golpeados se mostraban con mayor intensidad (sonidos y movimientos más reales) comparadas con las que proponían en clases anteriores.

Conectando la situación del cuento con las posiciones del combate, no solamente se vio mayor intensidad en la dramatización, sino que, de acuerdo con Billewicz (2010), el

combate incluyó cuerpo y pensamiento al momento de realizarlo (8, 9 y 10). Esto se demuestra con las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿Cómo te sentiste mientras realizabas los golpes pensando que eras el personaje del cuento?, donde 2 de los alumnos traen a la clase experiencias personales (11 y 12). En ese punto se hizo necesario la intervención de P1 donde aclara que los ejercicios de la clase, se realizan únicamente en la clase.

Durante las siguientes sesiones (4, 5, 6 y 7) se continuó con el trabajo de conectar los elementos del combate escénico con los cuentos infantiles, logrando realizar una muestra final en donde se evidenció el trabajo ya mencionado del texto con el combate, siendo la sesión ocho la clase final del semestre, donde los alumnos se presentaron frente a sus compañeros no solo del salón sino de toda el área de educación.

5.4 La perla del dragón: Una lectura en escena.

Para la muestra final del periodo de práctica P1 decidió usar el cuento la perla del dragón, las razones para que fuera este texto el privilegiado para la muestra, fueron las siguientes:

- Situación de conflicto dentro de la fábula.
- Espacios no cotidianos que los alumnos debían simbolizar en el escenario.
- Es un texto corto, se podía trabajar de principio a fin.

Por lo anterior el montaje se decidió realizar de la siguiente manera.

Lectura Dramatizada: Según Pavis (1998), la lectura dramática supone ubicar en la escritura, imágenes textuales que permitan visibilizar el vínculo entre el drama y la descripción de la escena. Es decir, La lectura dramática es actuar con la voz mientras se lee un texto.

Para este apartado, no la llamaremos lectura dramática, sino que la nombraremos lectura dramatizada. Esto porque los alumnos no fueron los que realizaron la lectura, el que realizó la lectura fue P1, y los alumnos a medida que iban escuchando atentamente la lectura, realizaban acciones que permitía al público imaginar con mayor facilidad la fábula del cuento. Algunos alumnos participaron diciendo frases cortas del texto.

A continuación, el lector verá cómo en fragmentos del cuento que leía P1 los alumnos respondían con acciones que alimentaron la historia.

Tabla 11: Fragmentos de lectura dramatizada

Fragmentos del cuento	Lectura dramatizada
-----------------------	---------------------

Narrador: Hace muchísimos años, vivía un dragón en una Isla de China; tenía su cueva en lo alto de una montaña.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos hacían gesto de furia 2. fruncido el ceño para representar 3. el dragón. Subían la mano y con 4. la mirada señalaban la montaña...
...Tenía una perla de enorme tamaño y todos los días jugaba con ella: lanzaba la perla al aire y luego la recogía con la boca...	<ol style="list-style-type: none"> 5. Hacían un círculo con los brazos 6. y lanzaban el círculo al aire, luego 7. abrían la boca y la cerraban 8. rápidamente...
Emperador: Hijo mío, la perla del dragón debe formar parte del tesoro imperial. Estoy seguro de que encontrarás la forma de traérmela...	9. A2: Hijo, trae la perla.
Recorrió todo el monte, buscó la perla por todas partes, pero no pudo hallarla. Entonces, divisó un junco chino que navegaba rumbo a alta mar. El dragón saltó al agua y nadó velozmente hacia el barco.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Con gesto de furia y ceño 11. fruncido, todos movían las manos 12. en símbolo de correr... 13. luego hicieron movimientos de nadar...
Dragón: ¡Ladrones! ¡Devolvedme mi perla!	14. A11: Ladrones, mi perla.
Narrador: Los marineros estaban muy asustados y lanzaban gritos de miedo.	15. Todos con voces de llanto.
La voz del Príncipe se elevó por encima de todos los gritos Príncipe: ¡Cargad el cañón grande!	<ol style="list-style-type: none"> 16. A11 y A1 pasan al frente y 17. realizan una partitura de combate 18. donde cada uno recibe dos golpes. 19. (1 gancho a la cara y 1 gancho al estómago) 20. A1: Carguen el cañón.
Narrador; Poco después hicieron fuego. ¡Bruum!	21. Todos: BUM

Para esta muestra final de semestre (2016-1), se adecuó la sala más grande la Fundación, de acuerdo a que hubiera espacio suficiente para todos los alumnos del área de educación, los profesores de terreno y los practicantes, dejando a un lado del salón un espacio que funcionaría como escenario para las muestras. Cuando fue el turno de FL3, los alumnos se ubicaron en el escenario en dos filas, los alumnos más altos atrás y los más bajitos adelante, en forma de coro, como quien va a tomar una foto del grupo. P1 contextualizó al público del trabajo que realizó durante el semestre con el grupo mientras los alumnos se preparaban para iniciar.

Representación

P1 empezó a leer el cuento y los alumnos, coordinadamente, en partitura, realizan gestos de furia para representar el dragón (1, 2 y 3), poniendo el mentón un poco más arriba para direccionar la mirada en un ángulo hacia arriba (4). Cuando P1 nombró la perla con la que jugaba el dragón, los alumnos realizaron un movimiento con los brazos poniéndolos al frente de su pecho y creando un círculo para que el público imaginara que la perla estaba en los brazos de cada uno de los alumnos (5), luego hacían el gesto de lanzarla hacia el cielo y recibirla nuevamente en los brazos, el recorrido de la perla en el aire esa seguido por la mirada, simulando que son el dragón jugando con la perla (6, 7 y 8). En este punto ya se hace evidente la presencia del contacto visual en el grupo, si bien no es con otro compañero, si es con un objeto ficcional. P1 sigue leyendo el cuento y le da una frase del texto a A2 para que él la interprete como el personaje del emperador (9). P1 continuó narrando y los alumnos seguían haciendo movimientos literales para fortalecer la imagen que se crea con la lectura.

Continuando con la lectura del cuento, llegamos a la parte donde el príncipe ya le había robado la perla al dragón y este la estaba buscando por toda la isla, los alumnos, movían los brazos representando las piernas del dragón como si estuvieran corriendo, cada uno lo hacía en una dirección diferente para crear la imagen de que el dragón estuviera en toda la isla (10, 11 y 12), Cuando en la lectura P1 dijo que el dragón divisó un barco chino en alta mar, todos se quedaron congelados y direccionaron la mirada al frente como quien busca algo, inmediatamente y en coreografía todos hicieron movimientos grandes como si estuvieran nadando, para representar el acercamiento del dragón al barco (13). Otro fragmento del texto es dado a A11 para que represente el dragón pidiendo su perla de nuevo, el alumno lo grita con la intención de ordenar que le devuelvan la perla (14). Todos los alumnos representando los marineros asustados, fruncen el ceño, tuercen los labios y hacen voz de llanto (15). En ese momento aparece el combate escénico cuando A2 y A11 pasan al frente del escenario y realizan una partitura de golpes, mientras tanto los demás alumnos hacen movimientos balanceándose en péndulo, como si estuvieran en el barco moviéndose por las olas del mar (16, 17 y 18), después de que cada alumno recibiera 2 golpes, A1 daría el golpe final, haciéndolo en cámara lenta, y diciendo: ¡Carguen el cañón! (19) y mientras él fue acercando el golpe final (gancho a la cara), los demás alumnos hicieron un sonido a un alto volumen en la voz: ¡Bum! (20), esto representando el cañonazo con el golpe que A1 le daría a A11. A11 con el impulso que le da el golpe de A1, vuelve a su puesto en el grupo y todos celebran el triunfo del príncipe ante el dragón levantando las manos y gritando mientras sonríen.

Lo anterior muestra el trabajo desarrollado durante el semestre, con el gesto, y los elementos del combate. Además del trabajo con la escucha del texto y la capacidad de construir imágenes acordes a la lectura para darle vida a la historia desde una situación de representación.

Lo anterior fue significativo para los alumnos porque, remitiéndonos a Millán (2002), para estas personas es muy importante realizar actividades donde se les haga sentir importantes y que de esa forma se les trate, porque son en muchos casos, más las

limitaciones que impone el medio social, que las limitaciones derivadas de la propia discapacidad.

6. Hacia la situación de representación: Tercera práctica

Después de que en periodos anteriores se hubieran realizado actividades para desarrollar los contenidos del combate escénico, articulados con la entrada del texto al aula; para este periodo se escogió trabajar el cuento infantil como medio para fortalecer la atención en los alumnos del grupo FL3 de la Fundación Fe. Se aclara que el trabajo con el combate escénico no se deja de lado en este punto de la práctica; se partió de los elementos del combate escénico para que los alumnos tuvieran una conciencia corporal más clara. Luego de esto, y de varios ejercicios escénicos, se da paso al montaje de un cuento infantil, teniendo en cuenta todos los contenidos trabajados en los 3 periodos de práctica.

Se eligieron en total 4 cuentos y cada uno de ellos fue movilizado al aula luego de una búsqueda y una serie de transformaciones. Es decir, no bastó con elegir la primera versión encontrada, sino que fue necesario leer varias versiones del mismo cuento y tomar la decisión de cuál sería la que llegaría al aula.

Además de lo anterior, se tuvieron en cuenta las características individuales de los integrantes del grupo FL3, dentro de las cuales se dedujo, que es necesario movilizar un texto que contenga lenguaje concreto y que sea de extensión corta, esto a partir de la previa experiencia con los alumnos.

Los cuentos elegidos, fueron los siguientes:

Tabla 12 Cuentos movilizados en periodo 2016-2

Cuento	Sinopsis
El gato con botas	El molinero de un reino, fallece y deja como herencia al pequeño de sus hijos un gato mientras que el resto de sus hermanos tienen más suerte. El hijo pequeño quiere abandonar al gato, pero para su sorpresa el gato habla y escucha muy bien. El gato le pide confianza, un par de botas y un saco, prometiéndole que saldrán de la pobreza. La valentía y la astucia del gato le lleva a conocer al rey, y el hijo pequeño del molinero, se convierte en el Marqués de Carabás y logra vivir feliz al conocer al amor de su vida.
La bella durmiente	Durante mucho tiempo los reyes no podían tener hijos, hasta que se les concedió el deseo y tuvieron una hermosa hija. Invitaron a una fiesta en honor de la niña a tres hadas del reino que le otorgan dones positivos. Pero entonces irrumpe un hada que olvidaron invitar y, ofendida, sentencia que el día que la niña cumpla quince años se

	pinchará el dedo con la aguja de una rueca y morirá. Pero una de las hadas invitadas que todavía no había otorgado su don a la princesa, mitiga esa maldición, lanzando otro hechizo en el que la princesa se pinchará el dedo con un huso, pero en vez de morir dormirá un siglo hasta que un beso de amor la despierte.
Barba Azul	Un rey con mucho dinero era evitado por las mujeres porque su barba azul le daba un mal aspecto. Encontró un día una hermosa joven a la que le propuso casarse con él, ella aceptó. Ya viviendo en el palacio, ella podía entrar a la habitación que le entrara en gana. Un día, el rey Barba Azul, tuvo un viaje de negocios, dejándole todas las llaves del palacio a su esposa, pidiéndole que por favor no abriera la puerta que abría la llave de oro, la joven no soportó la curiosidad y entró en aquella habitación la cual estaba llena de cadáveres, al correr, la llave no dejaba de botar sangre, cuando Barba Azul volvió, se enteró que ella había entrado a la habitación, quiso matarla pero los hermanos de la joven llegaron y lo mataron, así la joven y sus hermanos heredaron la fortuna del rey.
Alí Babá y sus 40 ladrones	Un día, Ali Babá está recogiendo leña en el bosque cuando ve a un grupo de cuarenta ladrones entrando en una cueva en la que tienen su tesoro mediante la frase “ábrete sésamo” y saliendo diciendo “ciérrate sésamo”. Cuando los ladrones se van, Ali Babá entra en la cueva y se lleva discretamente un saco de monedas de oro. Cuando Cassim se entera de la razón de la repentina riqueza de su hermano, acude también a la cueva. Sin embargo, la avaricia de Cassim hace que éste se ponga nervioso y olvide la fórmula para salir de la cueva. Cuando los ladrones vuelven, le encuentran y acaban con Cassim. Ali Babá vuelve a la cueva a por su hermano y se lo lleva para enterrarlo. Sin embargo, cuando los ladrones vuelven y encuentran que Cassim no está, se dan cuenta de que alguien más conoce su secreto y se disponen a encontrar a ese desconocido.

Desde el texto hacía la representación

De acuerdo a las condiciones de la población y a lo que se explicó anteriormente en relación al lenguaje y al texto a trabajar en el aula. Todos los cuentos fueron sometidos a adaptaciones, pues las versiones elegidas estaban escritas en forma narrativa, y lo que se quería lograr, era dar voz a los personajes. Es por ello que se transformó la narración en guion teatral.

No obstante, en la movilización de los textos dentro del aula, fue necesario seguir una serie de pasos, para que los alumnos pudieran comprender el cuento y llegar así una situación de representación. Los pasos fueron los siguientes:

Tabla 13. Introducción de la situación de representación al aula.

Texto mediador	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Cuento	Lectura plana por parte de P1	Lectura dramática por parte de P1	Narración – gestos y sonidos de ambiente	Identificación de: -personajes -acciones -lugares	Situación de representación.

6.1 Texto mediador

El texto mediador en la clase de teatro se convierte en el hilo conductor de la relación alumno \leftarrow saber \rightarrow profesor, donde los intereses del profesor y los alumnos giran en torno a ese saber movilizado al aula, que en este caso es el cuento infantil.

Como se nombraba anteriormente, la elección de los cuentos fue un trabajo del profesor, desde la lectura de varias versiones, luego la priorización de uno, pasando después a la adaptación de su forma narrativa a forma de guion, usando el lenguaje apropiado para los alumnos y por último la entrada al aula.

La prioridad que se le dio a las versiones elegidas se rigió por la extensión en número de páginas, escogiendo siempre el más corto, y que manejara un lenguaje que los alumnos pudieran comprender fácilmente.

6.1.1 Lectura plana

La lectura plana¹⁸ de un texto se realizaba como un primer encuentro entre el texto y el alumno. Esta lectura generaba expectativa, pero no lograba cautivar la atención de los alumnos.

Diario de campo (24.08.2016) (Sesión 1)

1. ...sentarnos en círculo se dio paso a la lectura
2. del cuento *EL GATO CON BOTAS*, durante la lectura
3. se tuvieron que hacer varias paradas porque dos alumnos tendían a dormirse...

El profesor da una instrucción y mientras realiza la lectura se presentan interrupciones (2 y 3) en esta sesión se dedujo que no había interés de los alumnos por el cuento, pero vale la pena aclarar que no fue por el contenido del cuento sino por la forma en que se presentó. Los alumnos de la Fundación Fe en general, no están acostumbrados a este tipo de actividades (1 y 2), lo que genera una mayor dificultad para centrar la atención en una actividad que para ellos resulta ser nueva.

¹⁸ En este trabajo de investigación se tomará el termino de lectura plana como una lectura en la que no hay matices de voz ni intensión en la interpretación del texto.

Diario de campo (14.09.2016) (Sesión 4)

1. ...Se levó el cuento *Alí Babá y los cuarenta ladrones*... La historia
2. empezó con gran atención, pero se fue perdiendo con el paso de las
3. palabras, y la cantidad de sucesos dentro del cuento, lo que
4. llevó a tener que regular en diferentes momentos antes
5. de acabar la primera *lectura porque los alumnos perdían*
6. *su atención en el cuento fácilmente.*

P1 durante todo su proceso de práctica solamente había movilizó al aula de clase cuentos cortos y de fácil entendimiento, de tal modo que tomó la decisión de movilizar un cuento un poco más largo porque creía que al igual que el ejercicio de la pelota y las posiciones de combate, para esta actividad también debía haber una evolución en la clase. Al principio los alumnos ponían toda su atención en el cuento por ser algo nuevo para ellos (1), aunque la forma de leerlo en su forma narrativa hizo que los alumnos perdieran la atención en varias ocasiones. Al mismo tiempo, ocasionó que el proceso de cronogénesis se dilatara y en dicha sesión no se pudiera desarrollar la clase en su totalidad.

P1 entiende, por lo sucedido en clase con los alumnos (5 y 6), que es necesario movilizar a clase cuentos cortos, los cuales, los alumnos puedan recordar y entenderlos de principio a fin.

6.1.2 Lectura dramática

Este es el segundo paso en la introducción del texto en el aula. El alumno se motiva ya que con la lectura plana tuvo indicios de lo que sucede en el cuento, ahora lo va poder entender de una manera más clara. La lectura dramática es según Pavis, (1998)

“... suponer ubicar en la escritura, imágenes textuales que permitan visibilizar el vínculo entre el drama y la descripción de la escena. Ya que esta representación la mayoría de las veces carece de grandes acciones, a diferencia de lo que sucede en una obra de teatro; la descripción de la escena y la relación que establece con el drama posibilita el mundo de la imaginación y permite al público asistente entender la complejidad de la escena sin necesidad de mayores requerimientos técnicos”.

Diario de campo (14.09.2016) (Sesión 4)

1. ... *nos dispusimos para una nueva lectura del cuento, pero esta*
2. *vez de una forma dramática*... Se notó que en *esta parte la*
3. *lectura fue fluida e incluso se le dio frases del texto a los alumnos*
4. *para que ellos fueran los que interpretaran el personaje, fue*
5. *divertido hacer como caballos, como rocas, como*
6. *viento, como árboles, etc.*

Para P1 fue importante saber si el cuento, debido a su extensión, definitivamente no era el apropiado para la clase y para el nivel en que se encontraban los alumnos. Por eso se continuo con el desarrollo de la planeación de clase, y el siguiente paso era realizar la

lectura dramática del cuento Alí Babá y sus cuarenta ladrones (1 y 2). Los resultados cambiaron considerablemente (2 y 3), la reacción de los alumnos (5 y 6) ante el ejercicio fue precisa en cuanto a las instrucciones que daba P1, porque lo que quería P1 era que los alumnos hicieran parte de la lectura de una forma directa, haciendo los sonidos de ambiente de la historia.

Con la lectura dramática del cuento se centra la atención de los alumnos porque se hacen gestos, movimientos y matices en la voz que cotidianamente no ven, al ser nuevo para ellos (las diferentes voces, las posiciones del cuerpo, los saltos, los gritos, entre otros), genera expectativa y una atención mayor que le prestaban a la lectura plana.

Narración (Gestos y sonidos): Luego de pasar por la lectura plana y la lectura dramática, se realiza la reconstrucción del cuento, pero en esta ocasión el profesor no se liga al texto, sino que se hace una narración además de que los alumnos pasan de ser espectadores a participantes activos, como se nombraba en el ejemplo anterior, porque son ellos los encargados de ejecutar sonidos y gestos que se vayan presentando en la narración del cuento, esto para nutrir las imágenes mentales que se crean al escuchar el cuento.

Paso 4: Este paso es de identificación después de haber escuchado y participado del cuento de diferentes formas, se realiza un cuadro en el tablero así:

Tabla 9. Ejemplo de análisis de los cuentos en las clases

Personajes	Acciones	Lugares
Personaje 1	Acción 1	Lugar 1
Personaje 2	Acción 2	Lugar 2
Personaje 3	Acción 3	Lugar 3

Con esta tabla se pretendía entender: 1. quién realizaba las acciones. 2. qué acciones realizaba el personaje y 3. dónde las realizaba. fue una tarea compleja para los alumnos, porque no entendían qué era un personaje ni qué hacía dentro de la historia, así que P1 tuvo que recurrir a los conceptos enseñados el periodo pasado (actor, público y escenario), recordar la definición de los conceptos y establecer la semejanza con los personajes y los lugares del cuento, en ese momento los alumnos comenzaron a entender mejor el ejercicio de analizar el cuento, con el paso de las sesiones y de la repetición del ejercicio, llegaron al punto de hacerlo casi sin ayuda.

6.2 Situación de representación:

Después de realizar la separación del cuento en personajes, acciones y lugares, en cada una de las clases, se realizaba una pequeña representación de la acción que más les haya llamado la atención a los alumnos, ya fuera en grupo, en pareja o solo.

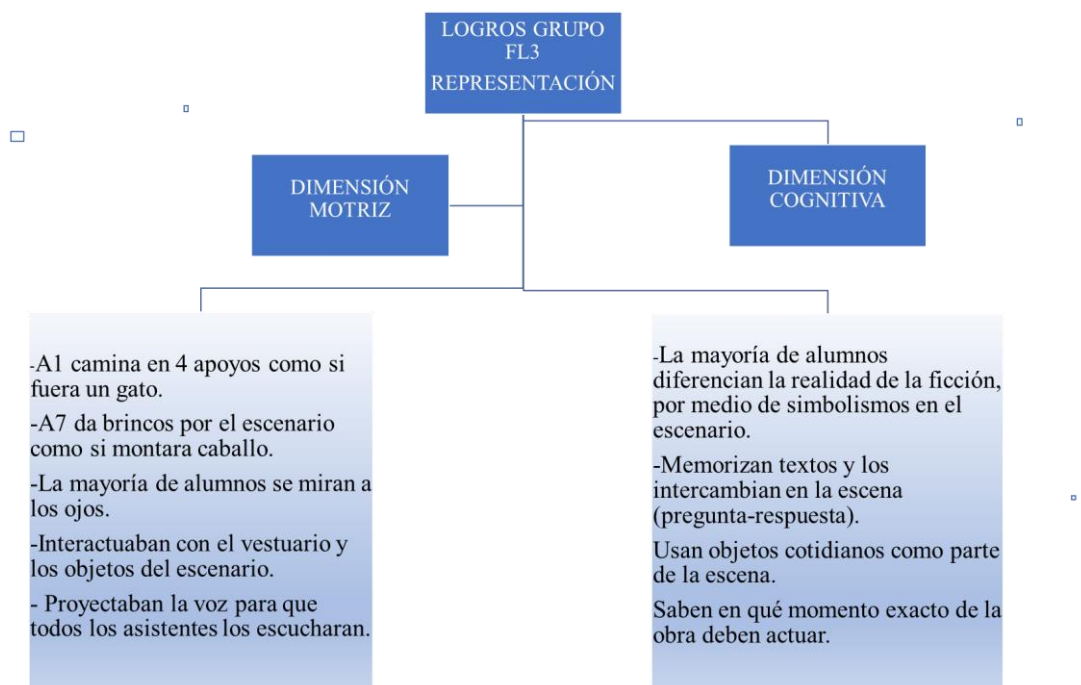
En dicha representación se evidenciaba lo trabajado anteriormente en la clase. En esa actuación que no superaba los 30 segundos, se reflejaban los lugares de representación,

el personaje y además gestos y sonidos que alimentaban la escena propuesta por ellos mismos. Esto permitió a P1 saber que los alumnos ya estaban listos para entrar a escena llevando consigo los contenidos aprendidos durante tres semestres de práctica.

6.2.1 El gato con botas en la Fundación Fe

Para el final de semestre y luego de 12 sesiones de clase, se prepara una muestra final del grupo FL3, donde se presentarían frente a todos los compañeros del área de educación, y en la cual se evidenciaron desarrollos tanto de la dimensión motriz como cognitiva en los alumnos. Dichos desarrollos son mencionados en el siguiente gráfico.

Gráfico 3 Desarrollos motrices y cognitivos de los alumnos



En la muestra final, P1 evidenció, algunos avances en los alumnos que permitieron que ellos mismos representarán un cuento sin necesidad del acompañamiento de P1 en el escenario, donde memorizaron textos, usaron símbolos en la escena, cooperaron como grupo, usaron posturas corporales extra cotidianas, fijaron entradas y salidas del escenario y establecieron contacto visual los unos con los otros.

Tabla 14 Gato con botas: Muestra final 2016-2

Cuento EL GATO CON BOTAS	Representación FL3
Un viejo molinero fallece dejando a sus hijos los pocos bienes que poseía, dejándole al hijo menor un gato.	A3: <i>Hijos, les dejo lo que tengo, un burro, un molino y a mi hijo menor, un gato. (hace</i>

	<i>gesto de morir, caminando hacia atrás sacando la lengua)</i>
Hijo menor: ¿Y ahora qué haré? Solamente tengo un pobre gato.	A11: <i>Yo no quería un gato, gato tonto (pateando frunciendo el ceño)</i>
Gato: no te preocupes amo, te sacaré de la pobreza, solamente dame unas botas y un saco.	A1: <i>Amo, dame unas botas y una caja (A11 le da unas canilleras de cartón y una caja).</i>
El gato fue al monte y atrapó unas perdices las cuales llevó al rey de regalo a nombre del: “Marqués de Carabás”	<i>A1 corrió por el escenario dejando la caja en la mitad, mientras se alejaba, luego de dar tres pasos saltó sobre la caja y la alzó. Entra A5 representado al rey, A1 le da la caja diciendo: Aquí le manda el marqués de Carabás. A5: Gracias.</i>
Un día el gato se enteró de que el monarca iba a salir al río junto con su hija la princesa y le dijo a su amo: Gato: Haz lo que te digo amo. Acude al río y báñate en el lugar que te diga. Yo me encargaré del resto.	<i>A1 hace gesto de escuchar con la mano en la oreja, sale A6 diciendo: EL rey pasará con la princesa. A1 corre por el escenario donde A1 y le dice: Amo metete al agua, A11 responde: bueno. Se sienta en una silla, levanta las manos y abre la boca en señal de que se está ahogando.</i>
Pasó el carruaje del rey y el gato lo abordó diciéndole que al marqués le habían robado la ropa, le rogaba su ayuda. El rey lo invita a pasear por todos los regalos que le ha enviado.	<i>A11 que estaba detrás de una silla saltó cuando A7 iba pasando con A6 y le dijo: El marqués se está ahogando. A5: sáquenlo, pónganle ropa. A8 y A9 obedecen, le ponen una camisa y una gorra. A5: ¿Quieres ir conmigo? A11: bueno.</i>
El gato siguió adelante y se encontró con un grupo de campesinos amenazándolos que, si no decían que las tierras eran del Marqués de Carabás, los asesinaba.	<i>A1: Hola, si no dicen que esta tierra es del marqués, los mato. A7, A6 y A4: Si señor don gato con botas. (haciendo gestos de cortar pasto en el piso)</i>
Pasó el rey junto con el marqués y la princesa, preguntando de quien eran esas hermosas tierras a lo que los campesinos respondieron: del marqués del Carabás.	<i>A5, A11 y A10 salen trotando simulando estar en el carruaje y pregunta A5: ¿De quién son tierras? A7, A6 y A4: Del marqués de Carabás.</i>
El gato con botas continuó su paseo y se encontró con un majestuoso castillo.	<i>A1 camina por el escenario haciendo cara de asombro, y empieza a gritar: ¡Quién está aquí, quien está aquí!</i>
Sale el Ogro y el gato le pide que se convierta en una criatura que le de miedo, a cambio el ogro le dice que si lo asusta se lo comerá.	<i>A1: Conviértete en un león. A3: lo haré, pero te comeré si te asustas. Sale del escenario y entra A10 quien se pone el cabello en la cara y pone las manos en forma de garras haciendo sonidos guturales.</i>

<p>El gato se asusta y antes de que se lo coma le pide el último deseo que es verlo convertido en algo muy pequeñito, el ogro se convierte y el gato no se da cuenta.</p>	<p><i>A10 sale y entra de nuevo A3, A1: Ahora conviértete en un ratón.</i> <i>Entonces sale A3 por un costado y entra A8 agachada con orejitas de ratón y dientes grandes. A1 empieza a decir: ¿Dónde estás? ¿Dónde estás?</i></p>
<p>El ogro le habla desde el piso diciéndole: aquí estoy gato tonto. El gato lo mira fijamente, lo hipnotiza y se lo come.</p>	<p><i>A8: ¡Aquí estoy gato tonto!</i> <i>A1 establece contacto visual con A8.</i> <i>A8: No me mires que no me puedo mover.</i> <i>A1 se lanza de un zarpazo y le pone las manos en la cabeza, mientras hace gestos de saborear algo, A8 sale por un costado.</i></p>
<p>Cuando llegó el rey en el carruaje al castillo, el gato dijo que era el castillo del Marqués, entonces el rey le dio la mano de su hija y vivieron felices para siempre.</p>	<p><i>A1: Bienvenido al castillo del Marqués de carabás.</i> <i>A5 a A11: Te daré la mano de la princesa.</i> <i>A11 y A6 se tomaron de la mano mientras todos pasan al escenario y dicen en coro: Colorín colorado este cuento se ha acabado.</i></p>

Sobre la representación

Los alumnos que participaron en la muestra final tuvieron la tarea de memorizar textos que hacían parte de los sucesos de la historia, y aunque no memorizaron al pie de la letra los parlamentos de cada uno de los personajes según correspondiera, sí los decían con sus propias palabras manteniendo la idea general de la historia. Los personajes tenían diálogos entre sí, los alumnos lograron intercambiar textos como preguntas-respuesta, o instrucción-acción.

los alumnos vincularon objetos cotidianos del salón de clases para que se convirtieran en parte esencial de la historia. Incluyeron sillas como el río del cuento, la ropa cotidiana (una camisa y una gorra) fue tomada como los atuendos que el rey le presta al marqués.

Gracias a los ensayos y a la repetición, los alumnos lograron memorizar la fábula del cuento, y con esto fue menos complejo organizar una secuencia de entradas y salidas de los actores al escenario. Para la muestra final, no fue necesario que el profesor acompañara estas entradas y salidas ya que los alumnos habían memorizados en qué momento entraba cada personaje y volvía a salir.

Para la dimensión motriz, los avances también fueron significativos; para llegar a la representación del gato con botas, A1 tuvo que explorar formas de ser un gato, por el referente que el alumno poseía del animal, representó el gato con botas en 4 patas (gateaba). Esto hizo que el alumno pusiera a prueba su resistencia corporal manteniéndose en esa posición durante los ensayos y en la muestra final mientras duró la representación.

Por otro lado, A5, que representaba al rey, logró encarnar el suceso en el cual el rey sale a pasear con su hija la princesa en su carruaje, el carruaje fue representado galopando. Para A5, hacer un trote suave representaba ir en el carruaje halado por caballos. Lo

anterior evidencia un desarrollo en la conciencia corporal y en la construcción del cuerpo escénico, aún en la construcción del lenguaje simbólico. Hasta este momento solamente se desplazaba de esa manera (extra cotidiana para el alumno) por el escenario simulando el trote de los caballos, mientras que en la historia el rey se movilizaba en el carruaje.

Además, incluir los objetos cotidianos en la representación no solamente fue un hallazgo para la dimensión cognitiva porque los alumnos fueron conscientes de que la silla en la historia no funcionaría como silla, sino que sería el río, por lo tanto, el trato que se le dio al agarrarla y al movilizarla al escenario, fue con la atención y la conciencia 'como si' fuera un recipiente lleno de agua. Esto obligó a los alumnos a tomarla con la fuerza suficiente como si fuera más pesada. Igualmente, con la ropa que se incluyó como si fueran los atuendos del rey, por tanto, eran tomadas de una forma delicada intentando no arrugarla al cogerla, entonces la agarraban con dos dedos apenas sosteniéndola sin que se fuera a dañar.

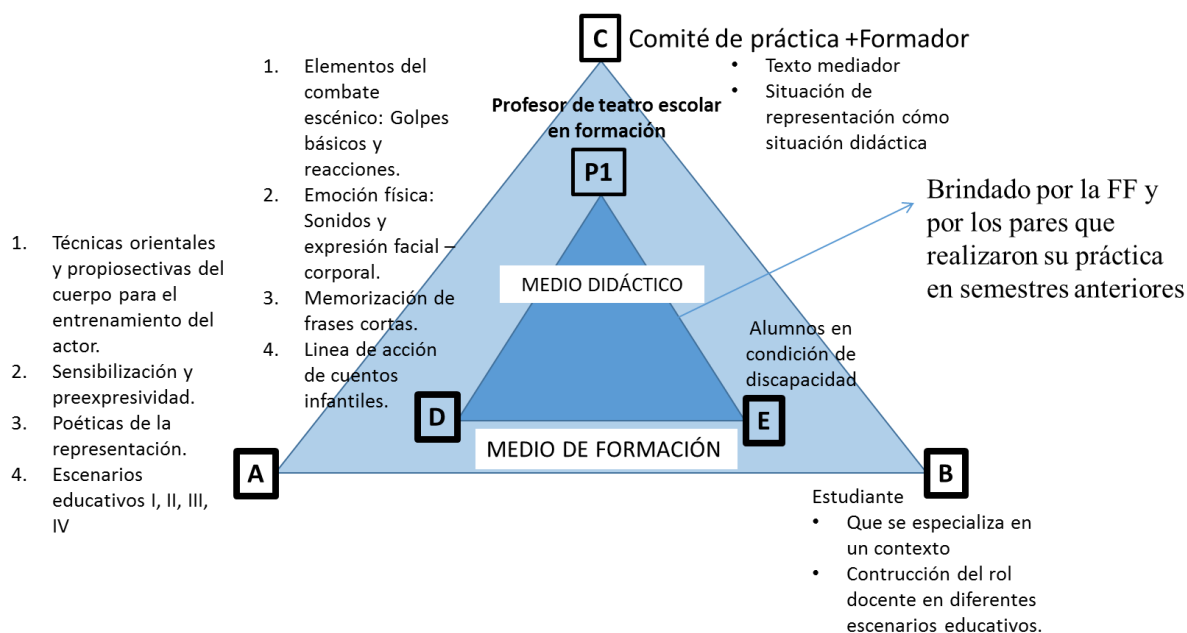
Por último, los alumnos no solamente memorizaron textos e intervenciones con otros personajes, sino que también se evidenció el interés porque el público entendiera la obra, así que los personajes que tenían la responsabilidad de decir algún texto, lo hacían de forma vocalizada y con el volumen suficiente para que los espectadores entendieran. En un caso particular, se vuelve a presentar la solidaridad de grupo cuando A4, que es una alumna que tiene problemas de lenguaje, fue apoyada por A7 y A6 para realizar un coro entre los 3 y que el público escuchara y entendiera el texto que tenía que decir A4.

7. Modelo de Formación en alternancia en la Fundación Fe

A continuación, el lector encontrará el gráfico del modelo de formación en alternancia llevado a cabo en la fundación fe por P1, durante el proceso de prácticas pedagógicas.

Gráfico 4 Alternancia en la Fundación Fe

Dispositivo de formación en alternancia situado en la Fundación Fe



En el caso de la fundación Fe, las partes de la gráfica corresponden de la siguiente manera:

C: Corresponde al comité de práctica del cual hace parte el formador que acompañó el proceso de la práctica pedagógica en la Fundación.

B: hace referencia al estudiante universitario, el cual se especializa en el contexto de la población donde va a realizar su práctica pedagógica, además, inicia la construcción de su rol docente en diferentes escenarios educativos.

A: Corresponde a los contenidos por los que tuvo que haber pasado B a lo largo de su carrera profesional en los ciclos de fundamentación y profundización como pre requisito para llegar al espacio de práctica pedagógica.

P1: es el mismo B, solamente que en este rol ahora es P1 que se va a enfrentar ante una población en terreno, en este caso, en condición de discapacidad, con el acompañamiento de C para hacer mejor y pertinente cualquier contenido movilizado al aula.

E: corresponde al alumno, el que va a recibir las clases de P1, en este caso, personas en condición de discapacidad cognitiva en la Fundación Fe.

D: corresponde a los contenidos que B priorizó y adaptó, para ser movilizados por P1 al aula de clase con dicha población; como se puede ver en el gráfico, D son contenidos básicos del teatro, los cuales debieron ser así debido a las características de la población en cuestión.

A modo de conclusiones

Este trabajo de investigación nace a partir de la necesidad de identificar los contenidos teatrales movilizados al aula por parte de P1 en una Fundación cuya población es en condición de discapacidad. Lo anterior, para lograr describir las estrategias didácticas que utilizó el profesor en formación. A continuación, algunas conclusiones a las que llega el autor luego del proceso.

- Se manifiesta la importancia de que el estudiante que va a empezar su proceso de práctica pedagógica en una institución con alumnos en condición de discapacidad, hubiera realizado por lo menos una observación previa de la población. De tal manera que tenga el espacio de decidir qué contenidos del teatro va a movilizar al aula de clase con dicha población.
- El profesor en formación inicia la práctica pedagógica con una expectativa alta sobre el tema que va a movilizar, dándose cuenta que con dicha población no aporta mucho el tema en general, sino que hay que remitirse a su contenido más elemental como es el caso del contacto visual.
- Se reconoce la importancia de la revisión documental de los antecedentes de este proyecto de investigación, los cuales ayudan al autor a evidenciar elementos importantes, a los cuales no se les había prestado la suficiente atención para entender realmente qué fue lo que aprendió, cómo lo aprendió y con el apoyo de quien lo aprendió.
- Se manifiesta solidaridad de grupo en población en condición de discapacidad. Los alumnos se dan cuenta de que uno de ellos en varias ocasiones se queda atrás y esperan a que esté a su mismo nivel. No parece haber competitividad.
- La repetición es una estrategia importante en el trabajo con población con discapacidad cognitiva. La repetición de actividades crea en el alumno confianza suficiente en el uso del conocimiento, así como regula las disposiciones para este tipo de actividades, por demás nuevas para ellos y nuevas para el profesor en formación. La repetición ofrece al profesor en formación elementos de juicio para reflexionar sobre sus intenciones de enseñanza, sus posibilidades y las estrategias de enseñanza.
- Hacer memoria didáctica es fundamental con la población en condición de discapacidad porque los alumnos tienen características especiales que hacen que su memoria funcione a corto plazo. Los ejercicios de memoria didáctica refuerzan la repetición y aportan sentido a las actividades.

- P1 se da cuenta que, para el trabajo con los alumnos de la Fundación Fe, es necesario movilizar textos, en este caso cuentos, cortos y que contengan un lenguaje simple – concreto para que los alumnos puedan asimilarlos y comprender la fábula del cuento de principio a fin, y así llegar a una posible situación de representación.
- Los alumnos sí pueden desarrollar una situación de representación llevando a la escena la mayoría de los contenidos trabajados en las clases. Aunque cronogenéticamente el tiempo de aprendizaje es extendido (lento) los resultados dan razón de comprensión en el aprendizaje.
- Efectivamente la movilización de los elementos básicos del combate escénico y las adaptaciones de cuentos infantiles en el aula, tienen una repercusión positiva en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades motrices y cognitivas de los alumnos en condición de discapacidad.
- Fue de vital importancia el encuentro después de cada sesión de clase con el Formador, porque sus aportes, y las conversaciones con los pares, ayudan a P1 a dar cuenta de los aspectos favorables y los aspectos a mejorar tras cada sesión. De esta forma, el Formador y los pares son pieza fundamental en la construcción del rol docente de P1.
- Realizar el ejercicio de investigación con el acompañamiento de un tutor es importante para P1 en el sentido que aprende a expandir la mirada sobre lo que ocurre en una clase, y le ayuda a ver la riqueza dentro de las pequeñeces en el aula, como lo pueden ser una respuesta o un movimiento de los alumnos. Es ahí donde inician los hallazgos de un profesor en formación con su grupo.

Bibliografía

- Badesa, S. Cerrillo, R. (2010) *Formación para la inclusión de personas con discapacidad intelectual*. Madrid. Grupo Amaya, S. A.
- Barba, E. (2007). *Partitura y subpartitura*. En E. Barba y N. Savarese, *El arte secreto del actor* (pp. 80-92). Cuba: Ediciones Alarcos.
- Barba, E. (2007). *La prexpresividad*. En E. Barba y N. Savarese, *El arte secreto del actor* (pp. 290-313). Cuba: Ediciones Alarcos.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Billewicz, P. R. (2010) *Combates escénicos*. Barcelona: revista apunts educación física y deportes, pp. 73 – 87.
- Brousseau, G. (s.f.). *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos 1. Obtenido de:
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- Castillo, B. (2013) *Psicodrama, Sociodrama y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias*, Universidad Central de Venezuela: revista de estudios culturales, volumen 26. Obtenido de
<http://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1315&context=teatro>
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La dispute.
- Fundación Fe. (14 de febrero 2017). *Facebook de la fundación Fe; Perfil de la empresa*. Obtenido de www.facebook.com/fundaciónfe
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial.
- Mauss M. (2007). Nociones de técnica del cuerpo. En E. Barba y N. Savarese, *El arte secreto del actor* (pp. pp. 347-352). Cuba : Ediciones Alarcos.
- MEN, (2012) *Colombia aprende*. Obtenido de:
http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf
- Merchán, C. (2011). *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Revista Folios, primer semestre 2011. Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, C. P. (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*. Gêneve.

- Merlín, S. (2001) *Teatro para la educación especial: una opción educativa y terapéutica*. México. Obtenido de:
<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/4657/1/20016758.pdf>
- Millán, J. C. (2002) *Inclusión socio-laboral y envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual*. A Coruña. Instituto gallego de iniciativas sociales y sanitarias.
- Moreno J. (1970) *Psicoterapia de grupo y psicodrama, Introducción a la teoría y a la praxis*. México: Obtenido de
http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/psicote_grupo/17.pdf
- OMS. (2011). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de
<http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Orozco, L. Gironza, O. (2014) *La acrobacia como herramienta para la composición teatral aplicada en escenas de la obra biodiversi-bar*. Universidad del Valle.
- Pavis, P. (2013). *Diccionario de teatro*. Paidós comunicación. Barcelona.
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, S.A.
- Pieró, S. y Ramos, C. (1985) *Programación de la psicomotricidad en la educación especial: Niveles y etapas*. Madrid. CEPE.
- Rickenmann, R. (s.f.). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Suiza. Obtenido de
<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%20ctica-RR.pdf>
- Rodríguez, MF. Guerra, P. Bergara, O. (2013) *El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial*. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695880>
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de
<http://python.espebretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Society, N. D. (2012). *National Down Syndrome Society*. Obtenido de
www.ndss.org