

ANÁLISIS DIDÁCTICO EN UN CONTEXTO DE  
EDUCACIÓN ESPECIAL. LA RELACIÓN ENTRE MÁSCARA  
EXPRESIVA Y JUEGO DIDÁCTICO.

---

Jorge Hernán Cuervo Monroy  
Abril de 2019

**Análisis Didáctico En Un Contexto De Educación Especial. La Relación Entre Máscara  
Expresiva Y Juego Didáctico.**

Jorge Hernán Cuervo Monroy

Monografía de grado para optar el título de Licenciado en Artes Escénicas


Tutora. Carolina Camargo Lombana

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes



Licenciatura en Artes Escénicas

Noviembre de 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Explicando la Realidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 66	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo De Grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad De Bellas Artes	
<b>Título del documento</b>	Análisis Didáctico En Un Contexto De Educación Especial. La Relación Entre Máscara Expresiva Y Juego Didáctico.	
<b>Autor(es)</b>	Cuervo Monroy, Jorge Hernán	
<b>Director</b>	Carolina Camargo Lombana	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 66 Pág.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional. UPN.	
<b>Palabras Claves</b>	Análisis Didáctico, máscara expresiva, juego didáctico, discapacidad cognitiva y sensorial.	

<b>2. Descripción</b>
<p>El investigador parte de la pregunta sobre la movilización de los gestos docentes que se derivan del concepto de juego didáctico, en aras de identificar la pertinencia en implementar la máscara expresiva en un contexto de educación especial (Fundación Fe).</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿De qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fe?</p> <p><b>Objetivo general:</b> Analizar de qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fe durante el segundo semestre del año 2015.</p> <p><b>O. Específicos:</b> Identificar las características fundamentales del juego didáctico en el proceso de enseñanza en artes escénicas con un grupo de jóvenes en condición de discapacidad física y cognitiva.</p> <p>Establecer la pertinencia de la máscara expresiva como contenido de la disciplina teatral con el grupo fl1 de la Fundación Fe.</p>

	<b>FORMATO</b>
--	----------------

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>FORMACIÓN DE PROFESORES</small>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 66</b>	
<b>3. Fuentes</b>		
<p>Alfonso, Miguel. (2013). Revista Pensamiento, palabra y obra. (art. De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: intentos de construcción de un campo profesional). ISSN 2011- pp 34-45.</p> <p>Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? IREM, Université de Bordeaux, Francia. Citar en <a href="http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51335/93083">http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51335/93083</a>. Recuperado el 25 de noviembre de 2018.</p> <p>Cerda, Hugo. Los Elementos de la Investigación. (2000). Ed. El Búho.</p> <p>Fundación Fe. (19 denoviembre de 2015). Facebook de la fundación Fe; Perfil de la empresa. Obtenido de <a href="http://www.facebook.com/fundaciónfe">www.facebook.com/fundaciónfe</a></p> <p>Lecoq. J El Cuerpo Poético. (1997). España: Alba.</p> <p>Matoso Elina. El Cuerpo, Territorio Escénico. (1996). Paidós. Argentina.</p> <p>Merchán, C. (2013). (Tesis doctoral. El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas). Universidad de Ginebra. Suiza. Pág. 162-168. <a href="https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549">https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549</a></p> <p>Pavis, P. (1998) Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología. Editorial Paidós. España.</p> <p>Rickenmann, R. (2007) “Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia”. Universidad de Ginebra. Suiza</p> <p>Salud, O. M. (19 de Noviembre de 2015). Organización Mundial de la Salud . Obtenido de <a href="http://www.who.int/topics/disabilities/es/">http://www.who.int/topics/disabilities/es/</a></p>		
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>FORMACIÓN DE PROFESORES</small>	<b>FORMATO</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 66</b>	
<b>4. Contenidos</b>		

En este trabajo de investigación se hace un análisis cronológico de diez sesiones de clase en artes escénicas con un grupo de jóvenes en condición de discapacidad cognitiva y sensorial. Las sesiones de clase se enmarcan dentro del proceso de práctica pedagógica realizado por el autor del proyecto de investigación. La implementación de la máscara expresiva en el aula concebida no sólo como un contenido disciplinar sino como una ayuda didáctica (Astolfi, 1997). Se resalta en el capítulo de análisis de la información los gestos docentes: definición y regulación.

También se define la memoria didáctica como una estrategia que apoya a que el grupo pueda recordar y posteriormente interiorizar los conceptos que han sido explorados en el transcurso del proceso. Los conceptos clave en teatro que adquirieron mayor relevancia son: improvisación, interpretación, personaje, historia y caracterización.

El grupo poblacional con el que se desarrolla la investigación son jóvenes pertenecientes al grupo FI1 de la Fundación Fe, es decir, son personas entre los catorce y los veintiocho años que presentan discapacidades de orden cognitivo y sensorial.

## 5. Metodología

El proyecto de investigación está propuesto desde la pedagogía en artes escénicas es de carácter cualitativo, entendiendo el concepto de metodología cualitativa como la que admite subjetividad, donde la realidad cambia por las observaciones y la recolección de datos. “La investigación cualitativa describe comprende e interpreta a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. “También el análisis consiste en describir información y desarrollar temas” (Sampieri, 2010). En su mismo texto “metodología de la investigación” Sampieri dice que la interacción física entre el investigador y el fenómeno es cercana, y que suele haber contacto. El presente proyecto tiene como una de sus directrices el análisis al vínculo que hay entre los agentes de la tríada didáctica (docente-saber-alumno).

La metodología conocida como clínica didáctica es la que se emplea en la presente investigación, se analiza el dispositivo de práctica pedagógica llevado a cabo en un contexto de educación especial, y para ello se recolectan los datos específicos de la práctica en cuestión. Retomando la teoría de Brosseau (1991) sobre las situaciones didácticas se puede definir que la situación didáctica corresponde al conjunto de relaciones que se establecen entre un grupo de alumnos, el profesor (en éste caso del profesor en formación) y de los saberes (entorno o medio) con la finalidad de que los alumnos aprendan y/o puedan llegar a reconstruir su conocimiento.

Los instrumentos de recolección de datos empleados son: la transcripción de diarios de diarios de campo y la observación participativa.


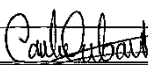
El análisis se ha centrado en la observación de cada una de las sesiones de manera progresiva; en donde se evalúa las tres fases que componen el proceso, y se halla la pertinencia de la gestión efectiva en el aula para dar continuidad al proceso de enseñanza en teatro con jóvenes en condición de discapacidad. Posteriormente se centra el análisis de los diferentes contenidos

emergentes que hacen parte de la actividad principal (Merchán, 2013): la elaboración y el uso interpretativo de la máscara expresiva en el contexto de educación especial.

## 6. Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha sido significativo en gran medida con respecto a mi proceso formativo como docente en artes escénicas, en primera instancia por ampliar el espectro de los escenarios educativos donde los términos de inclusión en el aula y el reconocimiento de diversos tipos de capacidades han sido directrices que están latentes en las necesidades educativas del sistema educativo. Haber transitado por el proceso de la práctica pedagógica y analizarlo en el proyecto de investigación, sin duda me ha permitido reafirmar el interés por explorar desde los procesos de enseñanza en las artes escénicas diferentes tipos de población. He podido reconfigurar mi percepción frente al teatro y comprenderlo como un vehículo para la transformación social. A continuación enuncio dos de las conclusiones descritas en el documento:

- El rol docente: sobre la construcción del rol docente considero - luego de la experiencia de analizar mi propia práctica pedagógica- la necesidad de arriesgarse a proponer proyectos pedagógicos que conduzcan a procesos en la enseñanza de las artes escénicas en escenarios alternos al contexto educativo escolar, ello resaltando el uso provechoso que propone la teoría didáctica como metodología en el aula -o fuera de ella- y la apropiada disposición de contenidos disciplinares que produzcan interés en sujetos que no se están formando justamente con el objetivo de ser profesionales en teatro (actores y actrices). Con esta investigación he aprendido que un docente en artes escénicas tiene como principal material de trabajo la humanidad misma de sus alumnos y de sí mismo, elementos innegables en cualquier proceso de enseñanza - aprendizaje (es decir, procesos de reciprocidad) donde ambos agentes -alumno y docente- construyen rutas de apropiación del conocimiento, y ello no sólo es una labor social o un trabajo: es un acto de humanidad y una elección de vida.
- Tríada didáctica: La terna didáctica que se compone por la interacción permanente entre el alumno, el saber y el docente ha sido una premisa que se configura como fundamental en cualquier proceso de enseñanza. En esta investigación puedo plantear como una conclusión que la relación alumno-docente se reglamenta principalmente por el tratamiento adecuado de los gestos docentes (definición, regulación, devolución e institucionalización), y se debe tener la claridad en cuanto a la movilización del saber y de como la construcción del mismo por parte de los alumnos corresponde principalmente a la conveniente implementación de la tríada didáctica

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 4 de 4	
Elaborado por:	Jorge Hernán Cuervo Monroy		
Revisado por:	Carolina Camargo Lombana		
Fecha de elaboración del Resumen:	04	04	2019

## **Resumen**

El trabajo de investigación se enfoca en desarrollar un análisis cronológico de diez sesiones de clase en artes escénicas con un grupo de jóvenes en condición de discapacidad cognitiva y sensorial. (Fundación Fe). Las sesiones de clase se enmarcan dentro del proceso de práctica pedagógica realizado por el autor del proyecto de investigación. La implementación de la máscara expresiva en el aula es concebida no sólo como un contenido disciplinar sino como una ayuda didáctica. Se define el concepto de memoria didáctica como una estrategia que apoya a que el grupo pueda recordar y posteriormente interiorizar los conceptos que han sido explorados en el transcurso del proceso. Los conceptos clave desde la disciplina teatral que adquirieron mayor relevancia son: improvisación, interpretación, personaje, historia y caracterización. El grupo poblacional con el que se desarrolla la investigación son jóvenes pertenecientes al grupo FI1 de la Fundación Fe, es decir, son personas entre los catorce y los veintiocho años que presentan discapacidades de orden cognitivo y sensorial.

El investigador parte de la pregunta sobre la movilización de los gestos docentes -en el aula- que se derivan del concepto de juego didáctico, en aras de identificar la pertinencia en implementar la máscara expresiva en un contexto de educación especial (Fundación Fe).

## **Palabras Clave**

Análisis Didáctico, máscara expresiva, juego didáctico, discapacidad cognitiva y sensorial.



## **Dedicatoria**

El presente trabajo de investigación va dedicado a todos aquellos seres humanos que creen y trabajan a diario por la inclusión, no sólo en la escuela sino en la vida misma.

A mis padres, esos viejos robles campesinos -aunque ajenos a mi desarrollo académico- han sido los maestros más significativos en mi vida.

A mi hija, y su luz que emana en la distancia y que me anima a no desfallecer a pesar que en muchos momentos las circunstancias pareciera que lo ameriten. Gracias totales Luna. Un día volaremos juntos.

Al teatro y su matrimonio con la pedagogía, que me enseñaron un camino infinito, un sinnúmero de posibilidades.

A mis amigos que son la familia que uno elige.

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Fundación Fe por permitirme desempolvar las alas y acogerme en un espacio de inclusión y de exploración pedagógica con seres maravillosos.

Agradezco a la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, al cuerpo administrativo, a todos los docentes con quienes construimos en las aulas, y por supuesto, a todos los colaboradores que se esfuerzan por mantener un espacio de aprendizaje permanente.

Agradezco a mis tutores de práctica pedagógica y de monografía, el profesor Arlenson Roncancio y la profesora Carolina Camargo respectivamente, quienes con su ejemplo y paciencia han aportado bastante en mi construcción como docente.

Finalmente, agradezco a todos aquellos docentes que comparten su conocimiento sin prejuicios ni pretensiones de ego, siempre con claridad -no sólo conceptual- sino desde la impredecible realidad de la condición de ser humano.

## Índice

1. Introducción.....	13
2. Justificación.....	14
2.1 Planteamiento Del Problema.....	15
2.2 Contexto De La Investigación .....	19
2.3 Objetivos.....	20
2.3.1 Objetivo General.....	20
2.3.2 Objetivos Específicos .....	20
3. Marco Teórico .....	23
3.1 Juego Didáctico .....	23
3.1.1 Juego Cooperativo.....	24
3.1.2 Gestos Docentes.....	24
3.2 Máscara Expresiva.....	26
3.2.1 Vestuario Y Maquillaje .....	28
3.3 Discapacidad Cognitiva Y Sensorial.....	31
3.3.1 La Discapacidad Múltiple.....	32
3.3.2 La Discapacidad Auditiva.....	33
3.3.3 Síndrome De Down.....	33
4. Metodología De Investigación.....	33
4.1 Instrumentos De La Investigación.....	35
4.1.1 Observación Participante.....	35
4.1.2 Transcripción De Diario De Campo.....	35
5. Análisis De La Información.....	36
5.1 Fase 1. Instalación De La Máscara Expresiva Como Tema Principal.....	37
5.2 Fase 2. Re-Organización Del Plan De Trabajo Para Una Gestión De Aula Efectiva.....	45
5.3 Fase 3. Elementos Apropriados Por Parte De Los Alumnos En Relación Al Principal Contenido Temático.....	56
6. Conclusiones.....	60
7. Bibliografía.....	66

## Índice De Tablas

TABLA 1. Discapacidades en el grupo FL1 de la Fundación Fé 2015-2.....	30
TABLA 2. Elementos de la primera fase.....	38
TABLA 3. Elementos de la segunda fase.....	46
TABLA 4. Elementos de la tercera fase.....	57

*“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,  
Haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”.*

*Eduardo Galeano*

## **ANÁLISIS DIDÁCTICO EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. LA RELACIÓN ENTRE MÁSCARA EXPRESIVA Y JUEGO DIDÁCTICO.**

### **1. Introducción**

El presente trabajo de investigación analiza diez sesiones de clase de teatro que han sido enfocadas al desarrollo de un proceso de práctica pedagógica, donde se asume como principal eje temático-disciplinar la máscara expresiva y de manera simultánea se conciben algunas características del juego didáctico (en especial los gestos docentes) en la estrategia de enseñanza. Éste último es un modelo que permite analizar y reflexionar en torno a la gestión de aula efectiva por parte del docente-practicante.

Se parte de la lectura minuciosa al proyecto pedagógico implementado en la Fundación Fé en el período académico 2015-2 por un docente en formación de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), proyecto pedagógico que se determina por el siguiente contenido temático: la máscara expresiva en la disciplina teatral. Se analizan diez sesiones de clase desde la metodología de clínica didáctica, es decir, con una mirada de docente-investigador se desglosan los contenidos y actividades llevadas a cabo en el proceso con jóvenes en condición de “discapacidad física y cognitiva” para puntualizar la dupla máscara expresiva y juego didáctico en aras de definir la efectividad de estas en el aula.

El análisis de éste proyecto de investigación busca dilucidar la progresión en el aula que se genera desde la implementación los gestos docentes (regulación y devolución) que forman

parte de la teoría de la acción didáctica y las características del juego didáctico (juego cooperativo y gestos docentes).

## **2. Justificación**

El interés que predomina en el presente trabajo de investigación surge de la necesidad de analizar la práctica pedagógica en sí misma, principalmente para obtener avances significativos en relación con una evolución en los procesos de práctica de enseñanza en artes escénicas en un contexto de educación especial. Se considera pertinente transitar por momentos de reflexión, y hacer uso provechoso de la construcción de una monografía precisamente para reflexionar en torno a la pregunta de fondo por el ¿Cómo?; ¿Cómo definir un contenido temático en teatro apropiado para población en condición de discapacidad? - ¿Cómo generar interés en emprender un proceso de enseñanza en artes escénicas? - ¿Cómo relacionar contenidos para una gestión de aula efectiva? - ¿Cómo lograr una instrucción efectiva para la comprensión de un concepto? La presente monografía tiene presente la necesidad de una pedagogía incluyente, donde se mire a la persona “sin subtítulos”, a la persona con sus capacidades individuales y únicas. Se concibe un tipo de enseñanza que sea adaptable a procesos de enseñanza en artes escénicas que se ajusten a un tipo de población tan diversa y amplia como lo es el contexto de educación especial.

Así mismo se aspira con este proyecto de investigación aportar a otros docentes en formación que se encuentren con intereses similares a los aquí planteados, que puede ser desde el contenido temático-disciplinar (máscara expresiva) o desde la teoría de la acción didáctica conjunta (gestos docentes y juego didáctico) los anteriores desde la perspectiva del contexto educativo (educación especial).

## 2.1 Planteamiento Del Problema

Al remitirse a la ley 115 de 1994 (ley general de educación), se encuentra que la definición de educación dice que “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (ley 115 de 1994). Se puede evidenciar que no se enfoca en un tipo de sujeto en particular, es decir, la educación y los procesos de formación por naturaleza son inclusivos ya que están dirigidos a todas las personas en general sin importar su raza, procedencia, estrato, condiciones físicas y psicológicas, etc.

La relevancia de implementar un proyecto pedagógico desde la inclusión escolar no solo es pertinente en un contexto como la licenciatura en artes escénicas (LAE) donde se forman futuros formadores en artes escénicas, sino que además el camino que falta por recorrer en relación a la inclusión de personas con discapacidad en distintos espacios de la sociedad aún es largo. Lena Saleh, ex directora de educación especial de la UNESCO plantea en el artículo 24 de la Convención Internacional Amplia e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad, realizada en México en el año 2002 la siguiente concepción sobre el derecho a la educación: “que incluye a todo niño con discapacidad a acceder a educación inclusiva en su comunidad”; de hecho dice en el artículo que si es necesario se deben generar apoyos para que ésta educación sea efectiva, apoyos tales como “adaptaciones al currículo, tecnologías, entornos físicos, y estrategias de aprendizaje que aseguren la participación de los estudiantes con discapacidades”. (UNESCO, 2002).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas) es un espacio de educación formal donde se preparan los futuros docentes en Artes Escénicas, y además que los

escenarios educativos cuentan con población diversa, es menester que los docentes en formación estén en la búsqueda y construcción permanente de herramientas para dar respuesta a las situaciones que surgen en el contexto educativo colombiano. Se entiende que una de las cualidades de los docentes en formación se orienta en desarrollar la capacidad suficiente para diseñar e implementar estrategias y propuestas en el orden de lo didáctico en distintos ámbitos educativos. Aún más al asumir el reto de explorar en el contexto de educación especial, contexto que cada vez viene tomando más fuerza en la construcción de procesos de enseñanza - aprendizaje.

El presente proyecto de investigación toma como punto de partida el interrogante sobre la pertinencia que pueda tener un taller de máscara expresiva en aras de generar un proceso con una adecuada organización didáctica en la población abordada, por medio de los gestos docentes que se derivan del concepto de juego didáctico.

Esta propuesta busca identificar las características propias del diseño del taller de manera progresiva analizando las diez sesiones ejecutadas desde el concepto de juego didáctico (enmarcado dentro del espacio académico de práctica pedagógica 2015-II) y cómo la implementación del mismo genera determinados aportes a nivel de la estimulación de capacidades cognitivas (de comunicación y lenguaje) y físicas (motoras), así como de los procesos de apropiación del conocimiento en el grupo poblacional mencionado anteriormente (FL1 de la Fundación Fe). La estimulación se refiere al aprendizaje de conceptos inherentes al tema de máscara expresiva y al desarrollo mismo del proceso, empero cabe resaltar que no es el principal objetivo de ésta investigación.



Posteriormente al ejercicio de observación del grupo poblacional, donde se evidencia el escaso acercamiento al lenguaje teatral desde un proceso de enseñanza/aprendizaje, se orienta el diseño del proyecto de aula al reto de estimular el aprendizaje de conceptos clave en teatro (máscara, personaje, escenario, público, intérprete, etc.), y en mayor medida de la exploración práctica con la máscara expresiva desde la técnica de elaboración hasta el uso de esta en la escena. La pertinencia que toma el concepto de máscara expresiva radica en que el alumno debe recorrer una ruta propuesta por el docente en formación, y que en esta ruta va a llegar a la comprensión tanto conceptual como práctica y experiencial de varios elementos teatrales que requieren nivel de esfuerzo motor y de cognición promoviendo el aprendizaje en la disciplina teatral. Los principales elementos que componen el problema de esta investigación son:

**Desde lo didáctico** Diseño e implementación de un taller de máscara expresiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el teatro, en especial partiendo de los gestos docentes y el juego didáctico liderado por el docente.

**Desde lo teatral** Acercamiento a la máscara expresiva y definición de conceptos clave en teatro; en gran medida sobre la elaboración y el uso interpretativo de la máscara expresiva.

Ahora bien, entendiendo que los anteriores aspectos son las directrices del proyecto pedagógico surge el principal cuestionamiento de este trabajo de investigación ¿De qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fe? Para plantear una posible respuesta a la anterior pregunta es válido resaltar que la máscara expresiva en sí misma es plural en su utilización, es decir, puede ser abordada por los sujetos a partir de diferentes puntos de vista, en este caso se aborda desde la aproximación a la creación de un personaje desde un texto mediador. Éste último hace parte del punto de partida, en otras palabras, se denomina como la “ayuda didáctica” (Astolfi, 1997). El texto mediador es

pertinente en la medida que no se puede orientar el aprendizaje de la nada pues es necesario un pretexto, una historia: “algo que decir”.

Desde el planteamiento de un proceso de enseñanza en artes escénicas en la Fundación Fe sobre máscara expresiva surge la pertinencia en definir los siguientes conceptos:

**La máscara expresiva:** Vista como un elemento que se resignificará a medida que el proceso de enseñanza avanza y que busca instalarse como la ayuda didáctica que es transversal en todo el proyecto. Con la máscara expresiva se plantea definir demás conceptos que son básicos en teatro (entrada y salida, personaje, público, escenario, historia, etc.). La definición que se emplea en la presente investigación se profundiza en el capítulo de aproximaciones conceptuales.

**Juego didáctico:** Asumiendo este término como la estrategia de enseñanza a implementar, para favorecer la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario mencionar que el juego didáctico no corresponde a un modelo específico, está liderado por el docente en la gestión de aula. Las coordenadas concretas que dirigen el dispositivo a implementar en cada sesión. La importancia del juego didáctico y sus características de regulación y devolución para la exploración con la máscara expresiva en este contexto educativo puntual. Sensevy es en principio el principal referente conceptual desde el que se apoya la definición de juego didáctico, en el capítulo de aproximaciones conceptuales se puede comprender a profundidad el uso de este término en el presente trabajo de investigación.

Como es evidente, en el presente proyecto se ve implicado no solo el contexto de la investigación sino la disposición e interés del investigador para diseñar la propuesta a nivel metodológico. Recordemos que el juego didáctico “supone la producción de comportamiento en situación, supone la resolución de un problema” (Sensevy, 2007). En éste caso el problema de aprendizaje corresponde a la mediana presencia de contenidos teatrales implementados en procesos de enseñanza-aprendizaje en la Fundación Fe.

En síntesis, el problema identificado en esta investigación se dirige a dilucidar los componentes que fueron pertinentes en el desarrollo de la práctica pedagógica en términos de la relación que se elabora entre la máscara expresiva (contenido disciplinar desde el teatro) y el juego didáctico (fundamento didáctico que es liderado por el docente), lo anterior enmarcado en un contexto de educación especial.

## **2.2 Contexto De La Investigación: Fundación Fe**

El contexto en donde se lleva a cabo este proyecto investigativo es con un grupo de alumnos de la Fundación Fé que se encuentran en condición de discapacidad cognitiva y sensorial (FL1). La Fundación Fé se constituye como una entidad privada que gestiona programas en las siguientes áreas: protección, educación, salud, familia y comunidad. Los servicios específicos y según el área son: fisioterapia, pediatría, prevención, nutrición, psicología, trabajo social y desarrollo humano.

El presente proyecto investigativo se ubica en el área de educación, específicamente en el grupo llamado FL1 (funcional laboral nivel 1), este grupo se compone por ocho niños y jóvenes entre los 16 y los 26 años. Las siglas se interpretan así; F=Formación L= Laboral y 1= Nivel de funcionalidad. Teniendo en cuenta que hay cuatro grupos (FL1, FL2, FL3 Y FL4), cabe resaltar que el grupo poblacional que corresponde a la población objetivo de este proyecto de investigación es el de menor funcionalidad en términos cognitivos y motrices. Las condiciones físicas y cognitivas presentes en el grupo corresponden a los diagnósticos médicos que son: síndrome de Down, discapacidad auditiva, y discapacidad múltiple, conceptos que se describen más adelante, en el capítulo de marco teórico. Los tipos de discapacidad que se presentan en el grupo FL1 están descritos en la tabla 1.

## **2.3 Objetivos**

### **2.3.1 General**

Analizar de qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fe durante el segundo semestre del año 2015.

### **2.3.2 Específicos**

- Identificar las características fundamentales del juego didáctico en el proceso de enseñanza en artes escénicas con un grupo de jóvenes en condición de discapacidad física y cognitiva.
  
- Establecer la pertinencia de la máscara expresiva como contenido de la disciplina teatral con el grupo fl1 de la Fundación Fé.

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación se toma como punto de partida la siguiente pregunta orientadora:

¿De qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fé?

### **Antecedentes**

Es necesario resaltar aquellos proyectos de grado del programa en la Licenciatura en Artes Escénicas que han llegado a buen término, y que por tener aspectos en común han servido de punto de referencia para la elaboración del presente trabajo de investigación. En primera instancia contamos con el proyecto titulado “Descripción del proceso desarrollado con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la Fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico-teatral” del profesor Eduardo Arturo Guevara Díaz (2007). En ésta monografía se manifiesta la necesidad de hacer adaptaciones metodológicas en los procesos de formación teatral para el contexto de educación especial.

Por otra parte, se revisó el proyecto denominado “Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional” de la profesora Maria Catherine Díaz Barrera y el profesor Germán Amadeo Gómez Puentes (2014). Ellos desarrollan el análisis de cinco sesiones de danza contemporánea integrada con población en condición de diversidad funcional, las que han sido llevadas a cabo por dos formadores de la Corporación Concueros y como resultado generan siete estrategias didácticas efectivas en el aula.

El proyecto de grado (meritorio) titulado “Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral” escrito por Stephanie Cubides Martínez también ha sido de gran aporte en el presente trabajo de investigación, en tanto que ejecuta el análisis de lo que sucede en el proceso de práctica pedagógica en términos de los gestos docentes planteados en la teoría de la acción didáctica conjunta de SENSEVY (2007); lo que permite identificar de qué manera los contenidos del clown teatral contribuye a las habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva. El aporte de esta monografía corresponde principalmente a la implementación de estrategias didácticas apoyadas en la teoría de la acción didáctica conjunta de SENSEVY (2007) y en gran medida sobre los gestos docentes.

La monografía “Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y emisión de un radioteatro para la emisora escolar del Colegio John F. Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica” elaborada por Ivonne Tatiana Sánchez, se lleva a cabo desde la metodología de clínica didáctica haciendo un análisis minucioso de las sesiones de clase enmarcadas en el proceso de práctica pedagógica de la misma autora de la investigación. Se cuestiona sobre la pertinencia de proponer contenidos temáticos relacionados al radio teatro y desde la pregunta del cómo implementarlos en el aula, siendo necesario cuestionarse en relación con las metodologías empleadas por la docente en formación. Este trabajo de grado aporta a la presente investigación con respecto a la metodología de análisis denominada como clínica didáctica.

Finalmente el trabajo de grado de Víctor Alejandro García titulado “Aproximaciones didácticas del teatro con personas en condición de discapacidad” también ha sido de gran aporte en el presente proyecto de investigación pues en él identifica los contenidos que se movilizan en el aula para describir las estrategias didácticas que el docente en formación propone y a su vez evidenciar los avances del grupo FL3 de la Fundación Fe. La investigación de Víctor Alejandro se desarrolló en el mismo escenario educativo en donde tuvo lugar el presente proyecto de investigación. El tema de los gestos docentes es comprendido gracias a un estudio minucioso desde la recolección de datos y un ejercicio descriptivo acerca de la construcción de estrategias de enseñanza.

Haber estudiado las anteriores monografías permite confirmar que es pertinente plantear diferentes maneras de abordar desde los procesos de formación en artes a las poblaciones en condición física y/o cognitiva diferencial, pues el formador en artes escénicas se enfrenta a diferentes contextos educativos en el panorama profesional.

Los hallazgos que surgen del presente proyecto de investigación se pueden definir como aportes y conclusiones que se proponen en estrecha concordancia con la principal pregunta orientadora: ¿De qué manera el juego didáctico apoya la comprensión de la máscara expresiva con el grupo FL1 de la Fundación Fé?

### **3. Marco Teórico O Aproximaciones Conceptuales**

Para efectos del presente trabajo de investigación se establecen las siguientes aproximaciones conceptuales pertinentes que fueron aplicadas en el proceso de práctica pedagógica con jóvenes en condición de discapacidad física y cognitiva

#### **3.1 Juego Didáctico**

En este proyecto investigativo se asume el concepto de juego didáctico desde el postulado del autor Gerard SENSEVY, quien lo define como: “un juego del saber, que posee, entre otras particularidades, la de la apropiación efectiva de las estrategias” (SENSEVY, 2007). Es decir, que el juego didáctico -compuesto por los gestos docentes- es liderado por el docente en la gestión de aula efectiva propone determinadas coordenadas partiendo del modelo del juego como estrategia. En el contexto de educación especial es necesario diseñar una estrategia didáctica que sea efectiva y apropiada para el ritmo de aprendizaje del grupo FL1 entendiendo que el contexto de educación regular es completamente distinto al de educación especial. De manera puntual y partiendo de la experiencia del proceso de enseñanza se puede enfocar en las maneras en que el docente declara las reglas de juego, moviliza los contenidos y lleva a cabo las actividades en el aula.

El juego didáctico por naturaleza es un juego cooperativo ya que ambos agentes (docente y alumno) del proceso de enseñanza-aprendizaje están en la posición de ganar (saber), y para ello es necesario que haya gestos de devolución y regulación permanente. Para una mejor comprensión del concepto de juego didáctico, a continuación, se explica las características que se han abordado en el proceso de enseñanza con los alumnos del grupo FL1 de la Fundación Fé.

### **3.1.1 Juego Cooperativo**

El término juego cooperativo se define como: juego del saber donde el docente y el alumno ganan en la medida en que exista interacción constante y disposición para diseñar estrategias ganadoras. Además, otro aspecto relevante es que el docente posee ese saber y define la ruta de aprendizaje; sin embargo, este tiene el deber de acompañar al alumno en el proceso sin definir directamente cuál es la manera en que el alumno puede ganar (reticencia). Sénsevy (2007).

### **3.1.2 Gestos Docentes (La Cuádrupla Del Juego Didáctico)**

Los gestos docentes son aquellos aspectos que se presentan de forma continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son identificados en primera instancia por el docente. La definición, la devolución, la regulación y la institucionalización. En la Fundación Fe, con el grupo FL1, es necesario tener una claridad conceptual y procedimental en relación a los gestos docentes.

**La definición** corresponde a “la transmisión de reglas constitutivas, definitorias del juego... los alumnos deben comprender, por lo menos en primer nivel del juego efectivo, qué es lo que se está jugando” (Sénsevy, 2007). Y es este uno de los gestos más relevantes en el contexto de



educación especial, pues el docente debe ajustar la definición a un nivel de entendimiento apropiado para la comprensión adecuada por parte de los alumnos. Se propone a partir de un texto mediador de fácil comprensión (fabula de Esopo El Pastorcito Mentiroso) explorar de manera práctica, es decir, transitando por la experiencia y la acción tangible (capacidad motora-cognitiva) y de manera teórica (capacidad cognitiva) el concepto de máscara expresiva. Dicho concepto ha sido expuesto de manera clara para que los alumnos asuman una única definición. Además, este gesto docente se ve fuertemente apoyado por la regulación que se abordará más adelante. En el proyecto de aula llevado a cabo con el grupo FL1 el gesto de definición se determina también por el ejercicio de la memoria didáctica que se genera de forma progresiva en cada sesión de clase. Lo que se evidencia en la lectura de cualquiera de los diarios de campo (ver anexos).

**La devolución o restitución** se enfoca en el saber, es decir, el alumno acepta una devolución cuando genera un comportamiento significativo en relación al saber que está en juego. Un gesto de devolución puede o no ser inmediato pues una devolución puede emerger de manera progresiva y manifestarse en cualquier momento del proceso de enseñanza. En el contexto de educación especial es pretensioso creer que todos los alumnos van a tener el mismo nivel y ritmo de aprendizaje, pues en el mismo grupo (FL1) hay disímiles puntos de vista como características de discapacidad cognitiva y motora. Los gestos de restitución presentes en el grupo FL1 son descritos en mayor profundidad en los diarios de campo anexos al final del documento. (Ver anexo diarios de campo)

**La regulación** la hace el docente en el transcurso del juego, es el docente quien valida o invalida las reacciones de los alumnos, un aspecto importante en la regulación es direccionarla hacia la construcción de estrategias ganadoras para el alumno. Sin embargo, en este gesto es

menester que el docente mantenga conciencia en evitar producir la estrategia adecuada de forma directa, es decir, indicar literalmente al alumno que hacer y cómo hacerlo. La regulación en el grupo FL1 se determina por un carácter individual, se regula a un alumno en específico, es necesario dedicar el tiempo justo para mayor efectividad en la comunicación con cada uno de ellos.

En **la institucionalización** cobra sentido toda la anterior constitución del juego didáctico, pues se puede definir como “el aprendizaje que pueden producir y reconocer los alumnos...” (Sénsevy, 2007). Tanto los alumnos como el docente en formación hacen este reconocimiento final, donde se evidencia que el saber fue apropiado por medio de la construcción de estrategias ganadoras.

Las anteriores características del juego didáctico, (el juego cooperativo y los gestos docentes) son consideradas como coordenadas concretas para el diseño y la implementación de una estrategia didáctica para el contexto de educación especial, donde se está mediando la exploración práctica con la máscara expresiva.

### **3.2 Mascara Expresiva**

En la disciplina teatral existen diferentes usos y técnicas de actuación con las máscaras, algunos con un carácter sacro, otros desde el ritual y también como ornato o accesorio para la caracterización del personaje. Resulta de interés para esta propuesta investigativa remitirse únicamente a la máscara expresiva que propone Jacques Lecoq (1997) en sus indagaciones como director y actor de teatro. Según Lecoq, el concepto de máscara expresiva se define en el siguiente postulado: “si bien no existe más que una sola máscara neutra, existe una infinidad de máscaras expresivas. Ya sean las fabricadas por los propios alumnos o las ya existentes, estas mascararas aportan un nivel de actuación”... (Lecoq, 1997). La máscara expresiva hace

referencia a la posibilidad de que los alumnos puedan crear sus propias máscaras, desde el diseño y los bocetos plasmados en una hoja de papel, hasta su técnica de elaboración y uso de la misma en la escena. Una máscara expresiva por su propia naturaleza proyecta una emoción en concreto, un gesto facial que determina la acción y el movimiento de quien la lleva puesta. Los alumnos del grupo FL1 se ven determinados por las máscaras que usan, tanto en sus capacidades cognitivas (de comprensión) como motoras (de movimiento), al usar una máscara el cuerpo adquiere otras dimensiones y encuentra nuevas y diferentes opciones de movimiento y acción. Ello indica que los alumnos deben generar estrategias dentro del marco del juego didáctico para abordar la exploración práctica con la máscara expresiva, se requiere de disposición a nivel cognitivo y físico para que dicha experiencia sea desplegada de la mejor manera.

En este proyecto de investigación la máscara expresiva trasciende su carácter teatral y se configura como una ayuda didáctica, un instrumento que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje; en palabras de Astolfi, el término de ayuda didáctica se puede definir así: “designa los instrumentos seleccionados o elaborados por el docente para crear medios que le faciliten las actividades didácticas”... “cuya concepción y utilización responden a una finalidad triple...” (Astolfi, 1997). Por medio de la introducción progresiva de la máscara expresiva como medio tangible (ayuda didáctica) para el proceso con el grupo FL1 se abordan demás conceptos como espectador, público y escenario. La finalidad triple a la que se refiere Astolfi se explica a continuación:

- Promueve la actividad y la reflexión personal de los alumnos, es una ayuda para apropiarse de saberes.

- Posibilita trabajo autónomo para evolucionar de forma acorde a los ritmos diferenciados.
- Pone en interacción a los alumnos con instrumentos de comunicación.

Vale mencionar que se elige el uso de la máscara expresiva para la población (grupo fl1 de la Fundación Fe) porque es un elemento tangible que permite ser explorado en un sentido amplio, que ofrece mayores posibilidades de abordaje en los alumnos. Es decir el uso de otro tipo de máscaras implica un estudio más rígido en el aspecto disciplinar con relación al teatro y no es el objetivo de enseñanza en este contexto educativo.

### **3.2.1 Vestuario Y Maquillaje**

Constantin Stanislavski señala que el vestuario de un personaje no solo responde a la propuesta plástica y de prendas de vestir, sino que el individuo mismo hace parte de ese vestuario del personaje; "...había experimentado como podía vivirse la vida de otra persona, había aprendido lo que significaba sumergirse en un personaje". (Stanislavski, 1975). La anterior definición trae consigo la premisa que si la persona es en parte el vestuario del personaje también está en la capacidad de distanciarse o separarse del mismo, puesto que en el proceso los alumnos del grupo FL1 puedan comprender la diferencia entre el personaje y el sujeto (no actor). Atendiendo a Pavis, se precisa el vestuario así: "en la puesta en escena contemporánea juega un papel variado y de gran importancia, transformándose verdaderamente en esa segunda piel" (Pavis, 1984). Dentro de los contenidos que se movilizan en el juego didáctico se plantea que los alumnos lleguen a generar una definición de vestuario y a su vez del maquillaje. En este punto coincide con la definición que se encuentra en el diccionario de teatro de Pavis, pues los alumnos lo pueden configurar como la piel del personaje, es decir, "lo que los ayuda a convertirse en personaje".

Emprender un acercamiento a la construcción de un personaje desde los anteriores conceptos produce en los alumnos la necesidad de crear estrategias que implican sus funciones motoras, por ejemplo, el peso del abrigo incide en la manera de caminar. A nivel cognitivo el alumno se encuentra en la situación de elegir el vestuario adecuado a las características del personaje, un ejemplo de ello es usar unos lentes negros para que el personaje del lobo que acecha un rebaño de ovejas adquiriera un carácter más discreto.

Con el grupo FL1 de la Fundación Fe se hace evidente que el ejercicio de abordar conceptos y contenidos de teatro como el de personaje, vestuario y máscara requiere del desarrollo y la estimulación de habilidades comunicativas, de interacción con sus pares y de creación permanente.

**Tabla 1.** Discapacidades En El Grupo FL1 De La Fundación Fe 2015-2.

	<b>TIPO DE DISCAPACIDAD EN EL GRUPO FL1</b>		
<b>ALUMNO</b>	<b>D. MÚLTIPLE</b>	<b>D. AUDITIVA</b>	<b>SÍNDROME DE DOWN</b>
<b>A1</b>			X

A2	X		
A3	X	X	
A4		X	X
A5	X	X	
A6			X
A7			X
A8	X		

### **Características de la población**

A continuación, se describe a cada uno de los aprendices del grupo FL1, tipos de discapacidad y cualidades en relación con los contenidos teatrales.

**A1:** Síndrome de Down. Capacidad de lenguaje y comunicación. Actitud propositiva.

**A2:** Discapacidad múltiple (baja audición, lenguaje y comunicación verbal nulos). Capacidad de interpretación gestual. Actitud propositiva.

**A3:** Discapacidad múltiple (baja audición, espectro de autismo, sin lenguaje y comunicación verbal y no verbal). Gesto de devolución significativo.

**A4:** Síndrome de Down. Discapacidad auditiva leve. Capacidad de lectura “interpretativa”.

**A5:** Discapacidad múltiple y auditiva. Nivel bajo de comunicación verbal. Dispersión permanente. Interés en la interpretación de personaje.

**A6:** Síndrome de Down. Bajo interés en la interpretación de personaje. Capacidad de lenguaje y comunicación.

**A7:** Síndrome de Down. Bajo interés en la interpretación de personaje. Baja capacidad de lenguaje y comunicación.

**A8:** Discapacidad múltiple. Espectro de autismo. Baja capacidad de lenguaje y comunicación. Reacciones violentas con sus pares y docentes. Interés en participar en la interpretación de personajes.

### **3.3 Discapacidad Cognitiva Y Sensorial**

El concepto de discapacidad adoptado en el presente proyecto de investigación se toma desde la definición que plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS), que lo define así: “desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona”. (CIF, 2001).

Partiendo de la anterior definición, en este proyecto se pone de manifiesto que la discapacidad es un término que está en constante transformación, puesto que la discapacidad cognitiva y física no solo responde a condiciones meramente biológicas, a defectos del organismo que son determinados por medio de diagnósticos médicos, sino que se plantea desde la relación directa de la persona con discapacidad y el entorno social en el que desarrolla sus actividades. Es decir, una persona con algún tipo de discapacidad puede estar en plena capacidad de llevar a cabo determinadas tareas y de sobresalir en determinados contextos, la complejidad radica cuando la persona con discapacidad es invalidada por los conceptos (generalmente fundamentados en observaciones intuitivas) que define la sociedad que está alrededor.

El grupo FL1 de la Fundación Fé, se compone por un total de ocho alumnos, que llamaremos A1, A2, A3, ... A8. Se define también como población flotante, ya que no todos estaban presentes en las diez sesiones que se llevaron a cabo; incluso uno de los alumnos fue retirado de la Fundación a mitad del proceso.

Ahora bien, para hacer una clasificación acertada sobre los diferentes tipos de discapacidad se acoge las definiciones establecidas en “la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2009). Sin embargo, en el grupo FL1 se evidencian tres tipos de discapacidad, los cuales son: discapacidad múltiple (sordo-ceguera), discapacidad auditiva y síndrome de Down.

### **3.3.1 La discapacidad múltiple**

Se refiere a aquellas personas que han sufrido diferentes lesiones ya sean de tipo motor o cerebral; en éste grupo de alumnos, hay cuatro alumnos con bajo nivel auditivo y de visión (A2, A3, A5 Y A8). Ninguna lesión es grave, todas son moderadas y ello permite que pueda interactuar con otros alumnos y formar parte del grupo poblacional.

### **3.3.2 La discapacidad auditiva**

Se define como la poca o nula funcionalidad del sistema auditivo, en el grupo se encuentra a dos alumnos con éste tipo de discapacidad (A4 Y A5), A5 también presenta discapacidad múltiple pues tiene bajo nivel de visión y algunas complicaciones de lenguaje.

### **3.3.3 Síndrome de Down**



Es el más común de los estados en que se encuentran los alumnos que componen éste grupo; aquí encontramos a cuatro alumnos (A1, A4, A6 Y A7). El síndrome de Down que se presenta en los alumnos es también de nivel moderado y permite que se pueda ejecutar diferentes actividades en la clase de teatro y que las instrucciones sean comprendidas.

#### **4. Metodología De Investigación**

Este proyecto de investigación que está propuesto desde la pedagogía en artes escénicas es de carácter cualitativo, entendiendo el concepto de metodología cualitativa como la que admite subjetividad, donde la realidad cambia por las observaciones y la recolección de datos. “La investigación cualitativa describe comprende e interpreta a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. “También el análisis consiste en describir información y desarrollar temas” (Sampieri, 2010). Es decir que por medio de la investigación cualitativa se puede interpretar el fenómeno según el análisis a las experiencias de los participantes en el proceso educativo aquí planteado. También partiendo del investigador como un sujeto que se cuestiona desde una distancia mínima a la del objeto a investigar; en otras palabras, este proyecto investigativo propone que el investigador sea un sujeto activo en el proceso, que no solo se base en la observación pasiva, sino que esté en la capacidad de involucrarse por medio de la participación y de manera simultánea llevar a cabo la labor investigativa. En su mismo texto “metodología de la investigación” Sampieri dice que la interacción física entre el investigador y el fenómeno es cercana, y que suele haber contacto. El presente proyecto tiene como una de sus directrices el análisis al vínculo que hay entre los agentes de la tríada didáctica (docente-saber-alumno), donde la máscara expresiva se propone como contenido principal, el juego didáctico como teoría fundamental que apoya en “las

coordinadas” para ejecutar la acción didáctica conjunta y además se elabora en un contexto de educación especial. A partir de la idea anterior el proyecto investigativo se configura como una herramienta conceptual y metodológica en educación artística que pueda ser efectiva en el aula.

La metodología conocida como clínica didáctica es la que se emplea en la presente investigación, se analiza el dispositivo de práctica pedagógica llevado a cabo en un contexto de educación especial, y para ello se recolectan los datos específicos de la práctica en cuestión. Las acciones efectuadas en el aula se conciben como medio didáctico que se refiere a la necesidad de instalar e institucionalizar los contenidos temáticos para un efectivo proceso de aprendizaje en relación con la máscara expresiva y de manera inherente la comprensión de conceptos básicos de la disciplina teatral. Retomando la teoría de Brosseau (1991) sobre las situaciones didácticas se puede definir que la situación didáctica corresponde al conjunto de relaciones que se establecen entre un grupo de alumnos, el profesor (en éste caso del profesor en formación) y de los saberes (entorno o medio) con la finalidad de que los alumnos aprendan y/o puedan llegar a reconstruir su conocimiento. El análisis se ha centrado en la observación de cada una de las sesiones de manera progresiva; en donde se evalúa la primera fase del proceso, es decir las primeras sesiones, y se halla la pertinencia de la gestión efectiva en el aula para dar continuidad al proceso de enseñanza en teatro con jóvenes en condición de discapacidad. Posteriormente se centra el análisis de los diferentes contenidos emergentes que hacen parte de la actividad principal (Merchán, 2013): la elaboración y el uso interpretativo de la máscara expresiva en el ya mencionado contexto educativo.

#### **4.1 Instrumentos De Investigación**

Es necesario acudir a los adecuados instrumentos de recolección de la información; los que se usan en esta propuesta de investigación son fundamentados conceptualmente desde Hugo Cerda en su texto “Los Elementos de la Investigación” (Cerda, 1991) los instrumentos de recolección de la información empleados para posibilitar la presente investigación son:

**4.1.1 Observación participante**; definida como una modalidad donde el fenómeno se conoce desde dentro, en el caso de esta investigación, la observación además de participante se enmarca como artificial, pues el investigador se integra al medio para facilitar la recolección de datos. En éste caso para hacer el ejercicio de recolección de datos se apoya en los diarios de campo (correspondientes a diez clases) y que se encuentran en los anexos al presente documento.

**4.1.2 Transcripción de diario de campo**; Cerda afirma que el diario de campo debe ser una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados. Para el diario de campo en el caso de esta investigación se ha optado por seguir las recomendaciones del tutor a cargo de la práctica pedagógica, quien sugiere un formato para que la información en el diario de campo tenga más claridad en el momento de ser recolectada y se pueda clasificar con más facilidad. (Ver anexo los diarios de campo LAE). Cabe reiterar que el formato de los diarios de campo implementado para el período en el que se desarrolló la práctica pedagógica fue el propuesto por el tutor de dicho espacio académico y ellos han sido el principal insumo de información para llevar a cabo el análisis de ésta monografía, en total fueron diez diarios de campo y las respectivas planeaciones de clase.

## **5. Análisis De La Información**

Para el análisis del presente proyecto de investigación se establecen tres fases o etapas del proceso en relación al proyecto de aula implementado en la Fundación Fe con el grupo FL1; agrupando las sesiones de clase de manera paulatina según los aportes que se han evidenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hacer el análisis de las transcripciones de las planeaciones de clase y de los diarios de campo se puede estructurar el análisis de ésta investigación en las siguientes tres fases:

1. Fase 1. Instalación de la máscara expresiva como tema o contenido transversal en el proceso de enseñanza.
2. Fase 2. Re-organización del plan de trabajo para llevar a cabo una gestión de aula efectiva.
3. Fase 3. Elementos apropiados por parte de los alumnos con relación al principal contenido temático-disciplinar (la máscara expresiva).

Al finalizar el ejercicio de descripción de cada una de las sesiones se presenta un apartado sobre las conclusiones de la primera y segunda fase atendiendo a la pregunta del presente trabajo de investigación con relación a las condiciones de lo didáctico y el aprendizaje conceptual en la disciplina teatral puntualmente sobre la máscara expresiva. Se hacen citas relacionadas a los planes de clase que se encuentran adjuntos en los anexos a éste documento.

### **5.1 Fase 1. Instalación de la máscara expresiva como tema principal**

La primera fase del proceso corresponde a las cuatro primeras clases, puesto que es en ésta primera parte donde se define e instala no sólo el contenido temático principal (máscara expresiva) sino que a su vez se reconoce las necesidades puntuales del grupo en relación al

interés en abordar el mencionado tema. Teniendo en cuenta que el proceso de práctica pedagógica durante un semestre académico no cuenta con el desarrollo efectivo de más de doce sesiones de clase (diez en éste caso), se decide agrupar para el análisis de ésta primera fase de intervención las primeras cuatro sesiones de clase. Allí se logra terminar con la construcción de un antifaz que es el elemento clave que produce el efecto de inducción gradual al uso de la máscara expresiva.

Para comprender a profundidad lo que sucedió en la gestión de aula en la primera fase, se desglosa la experiencia clase a clase evidenciando los aciertos y las falencias reflejadas en las acciones tomadas por el docente en formación a quien denominamos D y los elementos de aprendizaje por parte de los alumnos que denominamos A1, A2, A3... A8. Las sesiones de clase se analizan de una manera descriptiva para llevar a cabo un ejercicio de síntesis en cada una de ellas produciendo un análisis en términos de la progresión didáctica del proceso implementado.

**Tabla 2. Elementos de la primera fase**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ESPACIO Y TIEMPO</b>
Clase 1. Identificar intereses y necesidades de la población. Clase 2. <u>Reconocimiento del gesto facial.</u>	Clase 1. <u>Presentación de tema.</u> Escucha e improvisación.	Clase 1. Aula de clase. Sesión de una hora. Clase 2. Aula de clase. Sesión de una hora.

Clases 3 y 4. Elaboración de un antifaz. (entendido como una acción en el aula)  Trabajo plástico.	Clase 2. Mímesis. <u>Transposición de la emoción en el gesto.</u>  Clases 3 y 4. Desarrollo motriz. <u>Aproximación a la interpretación.</u>	Clases 3 y 4. Aula de clase. Sesión de una hora.
--	---	---

**Clase 1. Rompiendo el hielo. Reconocimiento del grupo y presentación del docente en formación.**

La primera sesión se basa en el reconocimiento de la población y la presentación de D, referirse al reconocimiento de la población se entiende como el ejercicio de identificar el estado de los alumnos con respecto a su acercamiento al lenguaje teatral. Para ello, la sesión de clase se dividió en tres fases, la primera fue la presentación de D y del contenido principal a explorar: la máscara expresiva. Al abordar el concepto de máscara expresiva se manifestó que los alumnos tenían leves intuiciones sobre lo que es una máscara teatral: A3: *“una máscara es cuando uno se tapa la cara con una cosa redonda y no puede hablar, pero si puede decir muchas cosas sin las palabras”*. A6: *“también es cuando me tapo la cara con las manos y hago cara de estar bravo o estar feliz”*; la intervención de A3 se acompaña por la ilustración de cubrir su rostro parcialmente con las manos y dejando al descubierto los ojos y la boca mientras expresaba diferentes gestos. Teniendo en cuenta que los alumnos no habían tenido un acercamiento práctico al uso o interpretación de una máscara es notorio que sus intuiciones están en gran medida en concordancia con el significado de la máscara expresiva, puesto que ésta es la máscara que permite plasmar un gesto específico que representa una emoción en particular. Podemos afirmar que el contenido temático es acertado y efectivo para éste grupo ya que no había un reconocimiento claro frente a la expresión corporal de los alumnos y la

máscara expresiva no sólo puede aportar al desarrollo de sus capacidades de movimiento, sino que por ser un elemento que limita las posibilidades de expresiones con los gestos faciales contribuye al uso de otras partes del cuerpo para expresar sus emociones. Empero, el acercamiento a la población con respecto al contenido temático aquí planteado (máscara expresiva) ciertamente se ubica en un nivel meramente intuitivo y primario, se entiende que los alumnos poseen nociones respecto a la máscara, pero es también necesario enunciar que hubo factores de dispersión que corresponden al orden de sus niveles de atención y comprensión. Al momento de hacer efectiva la instalación de la clase, era evidente que los alumnos desconocían la existencia del concepto máscara expresiva, y como se citó anteriormente en las intervenciones de dos de los alumnos se manifestaron declaraciones vagas. Por ende surge la necesidad del docente formador en acudir a una ruta organizada que en términos de la didáctica se puede definir como la praxeología (Alfonso M. 2013), definida como una organización didáctica en el modo de enseñanza; citando al profesor Miguel Alfonso Peña, es pertinente implementar un formato didáctico de actividad (FDA) que sugiere determinadas etapas. Dichas etapas son: el diseño, la planeación, las acciones, los tiempos dispuestos para esas acciones en el aula y el cumplimiento en la meta de conocimiento.

Al finalizar la sesión, es decir en la tercera fase de la clase se logró hacer una retroalimentación de la percepción que tuvieron los alumnos sobre la propuesta a desarrollar en el proceso. A3: *“yo creo que es importante que podamos jugar con las muecas porque cuando uno no quiere hablar para contarle a otra persona como me siento las muecas también hablan mucho”,* la anterior intervención denota el interés en emprender la exploración planteada por D sobre la máscara expresiva. Ahora bien, en términos didácticos se evidencia que es necesario acudir a los gestos docentes de regulación y devolución permanente: entendiendo la regulación como un gesto que se hace efectivo en la gestión de aula de manera individual, es decir, se otorga el tiempo necesario para un alumno en particular. No significa que las sesiones de clase tienen un

componente personalizado en la declaración de contenidos, pero si es menester regular cualquier inquietud o desacierto en el tiempo adecuado para evitar desviaciones y/o tergiversaciones de los conceptos.

## **Clase 2. Los gestos faciales y las emociones**

Teniendo en cuenta que se presentó un repentino cambio de horario fue necesario ajustar el dispositivo de gestión en el aula y así dilatar algunas de las actividades planteadas. Por ejemplo, en la actividad de la fase inicial de la sesión, haciendo un calentamiento en las articulaciones, fue bastante positivo tener la posibilidad de reconocer uno a uno a los alumnos en el desarrollo de los ejercicios, de esa manera el gesto de la regulación era pertinente, reiterativo y además efectivo. *“Aquí aprovecho para hacer una observación en relación a que el grupo FL1 es el de menor grado de funcionalidad entre los demás grupos, lo cual requiere de implementar una metodología más bien sencilla y a su vez que tenga claridad y precisión en los contenidos”.*

En la tercera fase o fase final de ésta sesión de clase, hubo mayor reestructuración, ya que los alumnos hacían un gesto extra cotidiano a partir de una emoción y los demás lo iban identificando y a su vez imitando. En esta actividad se tuvo la posibilidad de contar con más tiempo y por ende de profundizar en la exploración y en la definición de conceptos como imitación, gesto facial, y diferentes emociones reflejadas en el gesto. Las emociones que se manifestaron con mayor fuerza fueron la alegría, la tristeza, el miedo y el asombro; todas ellas enmarcadas dentro del contenido del texto mediador (fábula del pastorcito mentiroso de Esopo). Al final, se leyó el texto del pastorcillo mentiroso y los alumnos dibujaron en el tablero frente al resto del grupo los diferentes gestos asociados a las emociones trabajadas. Se puede afirmar que en el desarrollo de esta sesión los alumnos incorporaron el aprendizaje desde la socialización con sus pares en correspondencia a la relación gesto facial y emoción del personaje. En el momento en que se efectúa el gesto docente de la devolución se sugiere la



pertinencia de hacer un desglose más específico asumiendo el rostro como un todo que expresa -principalmente una emoción- y cómo las partes que componen el mismo adquieren movimiento según lo que se desea expresar: A4: “*por ejemplo profe cuando me pongo muy pero muy bravo espicho la nariz así y ni mi mamá se me acerca porque sabe que estoy brava así tenga los ojos mirando al cielo y no al piso*”. Los alumnos en el transcurso de esta sesión vincularon momentos significativos de su cotidianidad con el ejercicio planteado de los gestos faciales a partir de la emocionalidad.

Otro aspecto que vale la pena mencionar es que el texto mediador se configuró como el hilo conductor del proceso, pues al finalizar la sesión se dio la instrucción de releer la fábula en diferentes momentos en los días anteriores a la próxima sesión (esta actividad se propone con el objetivo de generar un ejercicio de memoria didáctica).

### **Clase 3. Elementos de la estructura dramática (unidad de acción) y aproximación a la interpretación de un personaje.**

En principio esta sesión estaba enfocada a la construcción de un antifaz que pudiera contribuir al ejercicio de memoria didáctica tomando como material de trabajo los ejercicios desarrollados en la sesión anterior sobre los gestos faciales; se propone plasmarlos en un elemento tangible y elaborado por los mismos alumnos. Sin embargo, emergió la necesidad de hacer explícito en qué consiste el concepto de personaje, puesto que eran evidentes los vacíos conceptuales sobre elementos básicos del teatro. D siempre mantuvo la claridad en evitar llevar a la práctica efectiva ejercicios teatrales que aprendió en la universidad, pues en el contexto de la población objetivo no existen pretensiones alrededor de formar alumnos en la disciplina teatral. Por ello siempre fue necesario llevar un tratamiento conceptual básico para evitar tergiversaciones en el aprendizaje. A3: “*Es que a mí el teatro me gusta mucho y ponerme las máscaras también*”

*pero no quiero ser grande y usar máscaras*". Se ha podido evidenciar que en el grupo es necesario que el gesto docente de la regulación esté presente de manera constante, sino que además se debe hacer efectivo de manera casi personalizada. A6: "¡ uy ¡si profe, imagínese uno caminando por la calle y pensando sólo en máscaras y si no me la quiero poner todos los días, porque cuando consiga un trabajo no me la voy a poder poner o me echan del trabajo..." esta afirmación claramente se deriva del significado que el alumno otorga a la asociación entre el contenido que se moviliza en el aula y la trascendencia que podría llegar a tener en su cotidianidad fuera del aula (Siglas FL: Funcionalidad Laboral).

En la sesión también emergió la relevancia de las condiciones de lo didáctico, por ejemplo, D por evitar cambiar a los estudiantes de espacio prefirió escribir en el tablero con una mesa atravesada lo que incomodó el ejercicio de explicación de conceptos y determinó un factor contundente de dispersión. A pesar de tener que replantear los conceptos de la sesión los alumnos respondieron de manera acertada en la aproximación de interpretación, pues como se ha leído el cuento al inicio de la sesión ya empieza a ser familiarizado y asimilado por la mayoría del grupo. La anterior premisa pone de manifiesto que el ejercicio de memoria didáctica condicionada por el texto mediador es efectivo, de hecho, algunos de los alumnos tenían aprendidos fragmentos del texto. En este punto fue necesario una vez más acudir a los gestos docentes de devolución y regulación ya que se requiere de hacer explícito como se compone una historia explicando los elementos de la unidad de acción: el inicio (planteamiento de una historia), el nudo (conflicto de la historia) y el desenlace (resolución del conflicto. Fin de la historia). Atendiendo a los anteriores momentos de la estructura de una historia podemos afirmar que los alumnos apropiaron los conceptos de manera clara y efectiva, la gestión en el aula tuvo impacto: A5: "*ya entendí por fin profe, primero se dice quiénes son los personajes y*

*qué hacen.... Luego se pelean o dicen mentiras y confunden al pueblo... a lo último el pastorcito aprendió que decir mentiras no está bien y se volvió el pastorcito no mentiroso...”*

El acercamiento a la interpretación de un personaje desde la exploración básica y sin herramientas que lo complejizaran además de provocar divertimento e interés fue de gran importancia para generar la expectativa en referencia a la elaboración de un antifaz que se propuso para la siguiente sesión de clase. Para el abordaje de los personajes el grupo se dividió en dos subgrupos, unos eran los lobos y otros los pastorcitos, entre tanto D contribuyó representando al pueblo.

#### **Clase 4. Elaboración de un antifaz como elemento de inducción al tratamiento de la máscara expresiva.**

El principal objetivo de la sesión de clase número cuatro es “Desarrollar una aproximación en la interpretación de un personaje por medio del antifaz terminado”. Se puede entender que el anterior objetivo proyecta vincular el aprendizaje adquirido por los alumnos para la elaboración de un antifaz (media-máscara) y de cómo usarlo en la escena.

En esta sesión de clase se hizo un antifaz nuevo con materiales rígidos que permitió encausar al grupo a una exploración más profunda en el desarrollo de la elaboración del antifaz, también se emplearon diferentes elementos o recursos decorativos (escarcha, ramas y hojas de árboles), esto quiere decir que se permitió el libre uso de los elementos para evidenciar la expresión individual e identificar la perspectiva subjetiva sobre los imaginarios que tienen los alumnos respecto a dos personajes diferentes en su naturaleza (lobo: animal, pastorcillo: niño) por medio de los antifaces terminados. El factor de mayor interés en esta sesión de clase evidentemente fue sobre las concepciones estéticas en lo que se refiere a la creación de un elemento tangible.

A5: “...la verdad yo nunca me imaginé que pudiera hacer una mascarita tan bonita...”.

Posteriormente se leyó el cuento de una manera más interpretativa, ya que se llamaron a diferentes alumnos al frente y de pie frente al resto de grupo cada uno hacía el gesto facial de la emoción que identificaba al personaje y se enunciaba una pequeña parte del texto. El anterior ejercicio produjo un efecto de desinhibición respecto a estimular las habilidades comunicativas por parte del que interpreta un personaje y el sentido de la escucha y la atención de los espectadores. Finalmente se propuso crear un coro escénico el cual fue tímido y frágil, pues hasta ahora no se había propuesto ejercicios que involucraran un factor colectivo, sin embargo se generó un nuevo interés por parte de los alumnos: interpretar personajes de manera colectiva. A3: *“a mí la verdad me gustaría hablar más con mis compañeros y que me escuchen...”* la anterior afirmación constata que A3 tuvo un proceso de apropiación de saber; lo que a su vez valida la presencia efectiva de la tríada didáctica (docente-alumno-saber).

### **Primeras Conclusiones Relación Entre Primera Fase Y El Juego Didáctico (Gestos Docentes)**

En la primera fase (clases 1, 2, 3, y 4) los contenidos fueron acertados, aunque de manera parcial, puesto que algunos de ellos correspondían más aun ejercicio de transposición literal del proceso de aprendizaje en la universidad por D que a un ejercicio de lectura de la población. Lo anterior se presenta como un desacierto que tuvo D, ya que llevar elementos que no corresponden a la realidad concreta y propia del aula genera desinterés por parte de los alumnos que evidentemente no se proyectan en un proceso formativo actoral. En términos de la auto-evaluación de D se presenta una falencia metodológica, aunque existe una clara progresión conceptual y práctica en el proceso de la gestión efectiva de aula.

El gesto docente de la regulación es de real pertinencia para concretar la acción didáctica y es notorio en cuanto la repetición se configura como un elemento clave, referirse a la repetición no es precisamente el hecho de desarrollar una rutina de entrenamiento sino -como se menciona

anteriormente- como un elemento clave que se fundamenta en el ejercicio de la memoria didáctica.

Esta primera fase del proceso que se constituye por el desarrollo de las primeras cuatro sesiones de clase plantea de manifiesto la claridad en relación a los conceptos que se van a seguir explorando durante las próximas sesiones, podemos afirmar que el contenido principal (la máscara expresiva) se comprende como la directriz y a su vez se produce el interés en el grupo para continuar con dicho proceso.

## **5.2 Fase 2. Re-organización de plan de trabajo para desarrollar una gestión de aula efectiva**

La segunda fase del proceso se basa en la instalación de nuevos dispositivos (enfocados en el uso de la máscara expresiva en la escena y de las aproximaciones a lo que significa la construcción de un personaje). En esta segunda fase los conceptos clave son la improvisación, el personaje, el vestuario y la caracterización; elementos que profundizan en el abordaje efectivo de la máscara expresiva. En un inicio se propone la improvisación para estimular la dimensión creativa de los alumnos, luego el ejercicio permanente desde los gestos docentes de regulación y devolución por medio de la repetición en la lectura del texto mediador. De esta manera la historia a desarrollar es comprendida en su totalidad.

Posteriormente, se lleva a cabo un micro-proceso que se elabora en dos sesiones de clase sobre los contenidos de caracterización del personaje y el uso del vestuario. La fase finaliza con la experiencia de tener un contacto directo con dos máscaras expresivas que están por fuera del contexto del texto mediador y los personajes que se habían venido trabajando, ello con el objetivo de mostrar un panorama más amplio a los alumnos respecto a la interpretación con la máscara expresiva. Las sesiones de clase que corresponden a la segunda fase del proceso son

de la sesión número cinco a la sesión número ocho, es decir a la etapa media del proceso con cuatro sesiones de clase.

**Tabla 3. Elementos de la segunda fase**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ESPACIO Y TIEMPO</b>
Clase 5. Desarrollo de la capacidad interpretativa.	Clase 5. Improvisación y <u>lectura interpretativa.</u>	Clase 5. Aula de clase. Sesión de una hora.
Clases 6 y 7. Uso de elementos escenográficos.	<u>Texto mediador.</u>	
Clase 8. Exploración con la máscara expresiva.	Clases 6 y 7. <u>Vestuario y caracterización del personaje.</u>  Clase 8. Conceptos estudiados desde el uso de la máscara expresiva. (personaje e improvisación)	Clases 6 y 7. <u>Alteración del espacio - parque. Situación emergente sesión de tres horas.</u>  Clase 8. Aula de clase. Sesión de una hora.

**Clase 5. Generar interés en la interpretación, concepto clave: improvisación desde el texto mediador**

En esta clase se desarrollaron las tres fases que constituyen todas las sesiones de clase (inicial, central y final) con los siguientes aspectos a evidenciar. En la fase inicial, se llevó a cabo el ejercicio de memoria didáctica, donde los alumnos estuvieron atentos, aunque con poca recordación de los conceptos clave desarrollados hasta ahora en el proceso (improvisación, gesto y mimesis) sin embargo, los alumnos se apropiaron en concordancia a los conceptos en el transcurso de la sesión y al final de la clase -de igual manera que en las otras sesiones del

proceso- se generó un espacio de reflexión en torno a sus propias definiciones y puntos de vista individuales. En la fase inicial también se reflejó el avance en relación a la lectura dramática o en mayor medida a la participación de los alumnos para interpretar el sentido del texto. En la fase central, los alumnos exploraron de manera activa y proponiendo desde su propio punto de vista algunos movimientos corporales que daban cuenta de sus concepciones sobre los rasgos y características de los personajes, allí el docente-practicante, es decir D implementó el ejemplo en sí mismo para trabajar desde la imitación y guiar de manera más clara a los alumnos en sus exploraciones. La anterior actividad fue satisfactoria para el objetivo de apoyar el proceso de interpretación y construcción de personaje desde la improvisación del texto mediador. En la fase final, y para gran sorpresa del docente-practicante, los alumnos manifestaron la recordación de los conceptos vistos en sesiones anteriores y en la clase del mismo día. Todos ellos corresponden a conceptos transversales que han estado presentes en el proceso como: interpretación, personaje y texto. Cabe mencionar que estos conceptos disciplinares, son conceptos que emergen en la gestión de aula efectiva y que no corresponden a categorías de análisis en el presente proyecto investigativo.

**Clases 6 y 7. Exploración con los accesorios y el vestuario para caracterizar un personaje (abrigo y lentes oscuros para el lobo, sombrero y ruana para el pastorcito)**

Como ha sido evidente, en las sesiones desarrolladas en la primera fase del proceso, es decir, de la primera sesión a la cuarta sesión, apenas se logró hacer un trabajo introductorio al uso y a la elaboración de elementos que constituyen el abordaje de la máscara expresiva. Ahora bien, en la segunda fase el ejercicio exploratorio involucra elementos más enfocados a la interpretación.

Se han agrupado las sesiones seis y siete pues en el desarrollo de las mismas se acude al uso del vestuario que de manera evidente aporta significativamente a la comprensión de lo que es

un personaje. Vale la pena resaltar que no se concibe como objetivo que los alumnos construyan un personaje desde las premisas académicas (puesto que no estamos formando actores o actrices en las gestiones de aula, ni tampoco está planteado de esta manera en el proyecto pedagógico), básicamente se proyectó llevar a cabo un acercamiento a la construcción del personaje.

Para ejemplificar, en la sesión seis se usaron diferentes tipos de vestuario que los alumnos seleccionaban libremente según lo que ellos determinaron como apropiados para interpretar el personaje. Los personajes eran dos en principio: el pastorcito mentiroso y el lobo feroz. Posteriormente se generó la necesidad de representar al pueblo como un colectivo indignado y engañado, este último interpretado por uno de los alumnos que alteraba su voz generando una atmósfera heterogénea de voces del colectivo-pueblo. Alterar la voz significa asociar diferentes tonos de voz para expresar un personaje en concreto, en este caso un alumno utilizó diferentes modos de gesticulación y volúmenes en la voz representando las voces del pueblo: el panadero, la tendera, el carpintero, etc.

Los elementos utilizados según el personaje que se le atribuyó a cada alumno fueron: Pastorcito mentiroso: sombrero, poncho o ruana y anteojos, y para el lobo: capa negra, nariz de lobo y balaca con orejas de animal. Los anteriores elementos fueron apropiados de manera efectiva para el acercamiento de la construcción del personaje. En relación a esta exploración, hubo una acción propuesta por uno de los alumnos que causó confusión: el alumno se escondió bajo una mesa y fue tímido en sus acciones con el cuerpo y la voz, la acción se pudo definir como la representación de un pastorcito más ausente. Algunos de los alumnos manifestaron que era necesario ser más expresivos con el movimiento y la voz. Sin embargo, se puede afirmar que algunas condiciones fueron expuestas para hacer un ejercicio efectivo y se evidenció en los pocos movimientos del alumno en el trabajo con el personaje del lobo, como el peso del abrigo,



o la capa para condicionarlo a un nivel bajo (casi a ras del suelo para hallar la animalidad en el movimiento). En este punto fue necesario determinar acciones dramáticas puntuales y que ubican la historia del texto mediador en la situación general: el pastorcito miente y se burla de los habitantes del pueblo, mientras que el lobo merodea y acecha.

Pasando a un segundo aspecto de la sesión número seis, es necesario mencionar que surgieron condiciones que alteraron la planeación de la clase y por ende el desarrollo efectivo de la misma, dichas condiciones se describen a continuación:

➤ **Cambio de espacio para la clase, del aula a un espacio abierto:**

El cambio de espacio afecta la gestión de aula en términos de los agentes de dispersión que se encuentran en un espacio abierto (cancha de futbol del parque nacional) en comparación al aula donde se habían hecho las anteriores clases. Sin embargo, el papel del docente en formación-D, presupone la relevancia de ajustarse a diferentes situaciones emergentes que debe aprender a solucionar y llevar a buen término la práctica efectiva (dentro o fuera del aula). Puede afirmarse que los alumnos estuvieron atentos ya que las actividades planteadas captaron su atención y produjeron interés, generando así participación. Es necesario recordar que la actividad principal (el acercamiento a la construcción y por ende a la interpretación de un personaje desde la exploración de elementos que lo caracterizan) se pudo llevar a cabo, y vale la pena mencionar que la actividad se condiciona por claras indicaciones/premisas: por ejemplo: “en cuántas patas se apoya y camina un lobo”, “cómo se revuelca de la risa el pastorcillo que se burla de los vecinos del pueblo”, “qué le dice el lobo a la luna” “el pastorcillo cómo tiembla del miedo”....

➤ **Alteración en los tiempos de la clase:**

En la clase se ajustaron los tiempos de cada fase así:

9:00 a.m. – 9:20 a.m. preparación para salir de la fundación

9:20 a.m. – 10:00 a.m. Desplazamiento hasta la cancha del parque y alimentación

10:00 a.m. – 11:20 a.m. Trabajo en grupos (3) con los diferentes docentes practicantes

11:20 a.m. – 12:00 p.m. Muestra de los ejercicios desarrollados ante los demás grupos

De la anterior manera se distribuyó el tiempo y las fases de la clase. En relación al plan de clase hubo una gran diferencia pues se tenía planeado hacer un ejercicio de calentamiento de articulaciones, y luego un ejercicio de memoria didáctica sobre el texto mediador, sin embargo, se pudieron indagar en las actividades clave como en el contacto directo con los elementos escenográficos que han sido un nuevo elemento que se involucra en el proceso de interpretación del personaje. (Ver anexo diario de campo número seis).

➤ **Interacción con alumnos de otros grupos de la Fundación Fe:**

Este es uno de los aspectos más importantes, pues no asistió el grupo completo con quienes se viene llevando a cabo el proceso, y también llegaron cinco alumnos de otros grupos (con mayor nivel de funcionalidad). Lo anterior incide de manera positiva sobre las interpretaciones de los personajes y abona de manera significativa en la creación y propuestas de los alumnos del grupo FL1 que están en el proceso. Uno de los alumnos de otro grupo propuso utilizar las gafas de lente oscuro para el personaje del lobo, mientras que otra alumna planteó que podría ser una pastorcilla a cambio de un pastorcillo. Esto ayudó a que los demás alumnos se animaran a participar de manera más espontánea, fue de inmediato que empezaron a ponerse de pie para pasar al frente a interpretar al personaje con los elementos que finalmente fueron definidos como la piel del personaje.

Sobre el rol docente considero que trabajar con alumnos en nivel diferente de funcionalidad es efectivo si se dialoga con sus individualidades, es decir, si se permite que manifiesten sus opiniones pero no desde el caos y la dispersión, sino apoyándose en los gestos docentes (definición, devolución y regulación) los cuales se movilizan de forma aleatoria y permanente, y principalmente si se propone de forma concreta las actividades. De esta manera, al ser claro y puntual se puede llegar a descubrir un avance en este tipo de procesos pedagógicos desde el arte y con este tipo de grupo poblacional.

En la sesión de clase número siete fue necesario repetir la planeación de la clase anterior, puesto que se presentaron variables de espacio y algunas ausencias de los alumnos. La sesión de clase se logró desarrollar completamente, y en la gestión de aula se ha manifestado la pertinencia que conlleva tener contacto directo con elementos de la caracterización del personaje, en este punto es un gesto docente (devolución) que se configura como un trabajo con la máscara expresiva que es funcional y efectivo. Es relevante resaltar que en la clase anterior (clase 6) y esta (clase 7) se logró avanzar en el aspecto de la memoria y recordación de las actividades y contenidos desarrollados en las anteriores sesiones: ¿de qué manera?, por asociación en la situación de representación, donde los alumnos remiten un determinado objeto o elemento del vestuario a un personaje en particular y manifiestan lo que éste representa.

➤ **Breve reflexión sobre el rol docente:**

*“Reflexiono acerca de la importancia de elegir, crear e implementar actividades (dispositivo didáctico) que sean generen interés e inviten a los alumnos a que participen de manera activa en las sesiones de clase. Uno de los factores que inciden en el desarrollo de las sesiones es la importancia de ser claro con las indicaciones que se dan en el momento de pasar de una actividad a otra, de esta manera, se evitarán contratiempos y confusiones que desgastan*

*tiempo en el proceso. También la regulación es un gesto docente que está de manera constante en el desarrollo de una sesión de clase, la regulación nos ayuda como docentes a evitar que el alumno se disperse o se desinterese cuando se ejecuta una actividad. Ahora también voy comprendiendo la institucionalización desde las dinámicas de comunicación que se va originando con el grupo, por ejemplo, los alumnos ya entienden que al cerrar la puerta del salón todos deben estar atentos y preparados para abordar el texto mediador de diferentes formas y así hacer el ejercicio de memoria didáctica. En términos generales, la sesión fue satisfactoria tanto para los alumnos (según sus reflexiones del final de la clase) y para el docente practicante que en cada nuevo encuentro reconoce un aspecto más en la formación docente”. (Anexo literal del diario de campo de la sesión de clase siete).*

### **Clase8. Contacto con dos máscaras expresivas para la improvisación.**

Esta sesión de clase se orientó para acercar a los alumnos a la experiencia de sentir, observar y usar una máscara expresiva (un animal-perro rabioso y una bruja), ambas contenían una emoción determinada y ellos -los alumnos- lograran identificar además de estar en la capacidad de explicar desde la práctica efectiva a sus pares, a través del movimiento. Esta fase del proceso es un momento crucial puesto que los alumnos hasta ahora no habían tenido la experiencia de tener el contacto directo con máscaras expresivas y que además son ajenas al contexto elaborado desde el texto mediador. Tal es ejemplo de A7 que durante el proceso ha estado dentro del grupo de los alumnos más activos y participativos, ya que comprende los contenidos temáticos de las sesiones, sin embargo, y para sorpresa de D, docente-practicante, la alumna se negó con cierto temor y recelo a usar cualquiera de las máscaras expresivas que se llevaron para la sesión. Es necesario mencionar que D no tiene el objetivo de forzar que la recepción de

los alumnos sea ajustada a un comportamiento de apropiación del saber para lograr los objetivos, pues se entiende como un hallazgo fundamental en el proceso que el saber sea apropiado, para que el aula se configure como un espacio de resignificación de su cotidianidad por un corto lapso, para divertirse y por medio de ese divertimento aprender conceptos y aprovechar las capacidades múltiples de los alumnos.

En ese orden de ideas, D opta por hacer un ejercicio de inclusión con A7, entonces la alumna ayuda a poner las máscaras a los demás, a mantener el orden en el público y a ubicar las máscaras expresivas en los lugares establecido al finalizar las exploraciones. El ejercicio de inclusión se puede comprender como un gesto de regulación por parte de D docente – practicante para tomar decisiones inmediatas y no permitir que la clase se desviara.

En términos generales, el trabajo que se logró desarrollar en esta sesión mantuvo un nivel de exigencia tanto cognitiva como de capacidades de movimiento; elementos que han evolucionado de manera progresiva generando una apropiación más efectiva de contenidos que trabajados hasta éste punto del proceso: conceptos clave en la implementación de contenidos teatrales en el aula (improvisación, expresividad corporal, acercamiento a la construcción de personaje y caracterización).

### **Segundas Conclusiones Relación Entre Segunda Fase Y El Contenido Temático (Máscara Expresiva)**

La segunda fase del proceso se enfoca más en los contenidos teatrales que constituyen el abordaje efectivo de los siguientes elementos: 1. La improvisación. 2. El vestuario. 3. El acercamiento al uso de la máscara expresiva. Los anteriores contenidos están en concordancia con las clases 5, 6, 7 y 8. Para tener una mejor comprensión de éstas conclusiones serán explicadas según los temas propuestos y que han sido enunciadas anteriormente.

1. **La improvisación.** La memoria didáctica como ejercicio permanente genera en primera instancia una necesidad por profundizar la estructura de una historia (la fábula en éste caso, puesto que tomamos el pastorcito mentiroso como texto mediador) se presenta la pertinencia de desglosar en términos de unidad de acción la estructura de la fábula en el inicio, nudo y desenlace. Teniendo la claridad de la progresión en la historia, los alumnos interiorizan los momentos clave y los transforman en acciones puntuales y textos: A3: “Si soy el lobo digo mi llegada con los aullidos de un animal feroz que tiene mucha hambre y me como a las ovejas...” A8: “Un pastorcito que está asustado tiembla en las piernas y pide auxilio auxilio... así como yo estoy gritando auxilio ayúdenme – llegó el lobo de verdad...”. Los alumnos identificaron los momentos más importantes en la historia y lograron -en términos de la teoría de la acción didáctica conjunta y en especial de los gestos docentes- institucionalizar la claridad de expresar en escena por medio de sus cuerpos y su voz la representación de los personajes. En otros términos, se efectuó un desglose de la estructura dramática del texto mediador y posteriormente se adaptó, usando la técnica de la improvisación teatral como una herramienta para la apropiación de conocimiento.
2. **El vestuario y la caracterización.** Durante las sesiones 6 y 7 se logró hacer una gestión de aula con mayor nivel de efectividad en correspondencia al aporte significativo a partir del uso de elementos para la caracterización, un claro ejemplo de ello es la instalación del dispositivo didáctico en una forma adecuada. Llevar al aula vestuario como un abrigo pesado, unos lentes oscuros y un sombrero ubican a los alumnos en un plano que altera la imagen del cuerpo en la cotidianidad. Los elementos escenográficos y de vestuario producen una carga simbólica que provoca en ellos mayor espontaneidad

y desinhibición para representar un personaje en determinada situación: A5: “con el abrigo que es todo pesado prefiero caminar bien agachado porque los lobos no caminan en dos patas y con el abrigo pesado y lleno de pelos se cansaría muy rápido...”. Entre tanto se puede afirmar que el vestuario se configura -al igual que la máscara expresiva tangible- como (en palabras de Astolfi) una ayuda didáctica relevante para la comprensión del contenido temático.

3. **Acercamiento al uso de la máscara expresiva.** Finalmente, en esta segunda fase del proceso se incorporó el uso de dos máscaras expresivas ajenas al contexto en el que se ha desarrollado todo el proceso con la firme intención de romper con la dinámica del uso del texto mediador y de los personajes ya reconocidos por los alumnos, para orientar la gestión de aula a una dimensión más libre en la interpretación y la interacción con un elemento tangible del que se venía haciendo todo un trabajo introductorio para llegar al mismo. En esta fase el gesto docente con mayor pertinencia ha sido la devolución, puesto que teniendo un terreno transitado en relación a la improvisación y el personaje en la escena (explicado en las tres clases anteriores), se permitió a los alumnos explorar de manera libre con dichas máscaras y así “poner en práctica” las apropiaciones del saber.

Con respecto a la gestión de aula, hubo mayor efectividad en la implementación del dispositivo didáctico y las metodologías empleadas por D docente-practicante, comprendiendo que hacer un ejercicio de transposición didáctica de contenidos teatrales no corresponde a los ejercicios prácticos vistos por D en su formación académica, en cambio, los ejercicios propuestos deben estar adaptados al grupo poblacional que se aborda. En otras palabras, D comprende la importancia de hacer entendibles los conceptos y contenidos que tiene como objetivo llevar al

aula teniendo como premisa que se trata de un proceso de enseñanza en teatro para alumnos en condición de diversidad funcional.

### **5.3 Fase 3. Elementos apropiados por parte de los alumnos en relación al principal contenido temático**

En el análisis de la última fase se denota cuáles fueron los elementos que han quedado institucionalizados en el proceso de aprendizaje y que fueron manifestados por parte de los alumnos del grupo FL1. Para ello se desglosan las dos últimas clases; la primera (clase 9) que se desarrolló en pro del uso de las máscaras expresivas que representaban a los personajes del texto mediador (lobo y pastorcito), el uso de dichas máscaras se hizo desde la improvisación como técnica para la representación, y la segunda (clase 10) que fue dirigida al ensayo de la presentación abierta o muestra final del proceso frente a los demás grupos de la Fundación Fe y a los docentes. Estas dos clases fueron determinantes para concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la máscara expresiva fue el principal contenido temático.

Es en esta fase donde claramente se retoman los elementos vistos durante todo el proceso.

**Tabla 4. Elementos de la tercera fase**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ESPACIO Y TIEMPO</b>
Clase 9. Contacto directo con la máscara expresiva.	Clase 9. <u>Improvisación</u> . <u>Interpretación</u> .	Clase 9. Aula de clase. Sesión de una hora.
Clase 10. <u>Preparación para puesta en escena</u> .	Clase 10. Interpretación. <u>Conceptos de entrada y salida</u> .	



<u>Presentación de los personajes.</u>		Clase 10. Aula de clase. Sesión de una hora.
--	--	---

**Clase 9. Vinculación de los elementos vistos hasta este punto del proceso: vestuario, máscaras expresivas, improvisación con los personajes del texto mediador.**

La penúltima clase se llevó a cabo bajo la premisa de incorporar los elementos que han tenido mayor relevancia durante el proceso. Estos corresponden en gran medida a la caracterización del personaje desde el vestuario, la máscara expresiva y la improvisación. El docente-practicante tomó la decisión de abordar a los alumnos desde la misma práctica teatral, es decir, asumiendo que los alumnos ya poseen la apropiación de determinadas bases (improvisación, expresión corporal desde el movimiento y claridad en la historia a representar), se disponen los elementos para dar rienda suelta al “juego” de actuar. Se define el espacio escénico como un territorio único para interpretar el personaje y desarrollar la historia que se quiere contar. Sin embargo, es necesario mencionar que se evidencia mayor interés y sentido de apropiación con relación a la interpretación del personaje que en mantener el hilo conductor de la historia. Los alumnos se ubican en lo que se define como el espacio escénico, y a través del movimiento del cuerpo y el uso de la voz representan el personaje en una situación en particular (el pastorcito se burla por mentir al pueblo y luego tiembla de miedo cuando el lobo lo acecha) (el lobo merodea, se esconde y luego ataca al rebaño). La anterior aclaración pone de manifiesto que el grupo apropió algunos conceptos básicos, aunque de manera parcial. Por otra parte, la historia pasa a un segundo plano, aunque no menos importante, pues en medio de los ejercicios de improvisación se comprende que los personajes son referentes puntuales de la fábula.

Cabe mencionar en el presente análisis que se presentó un evento fuera de la planeación de la clase, la presentación de la obra de teatro “Culpable por inocente” en el teatro de la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas). Los alumnos de todos los grupos de la Fundación Fe asistieron. El aporte de este evento es que permite desarrollar un ejercicio de recordación y asociación sobre los contenidos vistos durante el proceso.

### **Clase 10. Ensayo para la muestra final. Conceptos: entrada, salida y presentación de los personajes in situ**

La última sesión de clase tuvo un enfoque de preparación para lo que sería una muestra final del proceso. Marcando el precedente de haber asistido a una obra de teatro (citada en la descripción de la clase anterior) los alumnos tenían entusiasmo en abordar el ejercicio de interpretación ante un público ajeno a su contexto más cercano (Fundación Fe). Se evidencia claramente que hay una mejora en cuanto a la memoria didáctica, los alumnos elaboraron sus propias definiciones de algunos conceptos teatrales que se han explorado previamente:

- Publico: “son las personas que observan a los personajes de la obra de teatro”. (A4)
- Escenario: “es donde las personas están actuando, ahí son personajes”. (A6)
- Entrada a escena: “es entrar al escenario como un personaje”. (A8)
- Salida de escena: “es salir de escena y no ser más un personaje”. (A3)

En términos generales la sesión de clase tuvo un impacto positivo en estrecha concordancia al objetivo que era preparar una presentación que diera cuenta de los aprendizajes apropiados por los alumnos.

Es necesario mencionar que una situación emergente fue la integración de cinco alumnos del grupo FL3, que corresponde a jóvenes con nivel de funcionalidad más avanzado. Contando con

el precedente de sesiones anteriores donde se ha tenido que ajustar la planeación de clase a la misma situación, se puede afirmar que es provechoso situar en interacción constructiva a los alumnos de ambos grupos (FL1 Y FL3). Cuando han estado trabajando de manera conjunta en las sesiones de teatro, los alumnos de ambos grupos responden con mayor disposición e interés. También cabe resaltar que los alumnos del grupo FL3 incitan al grupo FL1 a participar con un ritmo que requiere de mayor atención y exigencia.

Una decisión metodológica vinculada al gesto docente de la regulación corresponde en hacer uso de una cinta de enmascarar para delimitar el escenario y hacer la división con respecto al público, es decir, se dispuso de manera práctica y tangible el concepto de ubicación del espacio escénico para abordar el concepto de entrada a escena y el concepto de salida de escena. Este gesto fue comprendido por todos los alumnos de manera inmediata, pues en el momento en que se puso la cinta ninguno de los alumnos entró a menos que fueran a actuar como el personaje que le correspondía.

Desafortunadamente no se contó con la posibilidad de llevar a cabo la muestra final como se tenía previsto. Se logró hacer una presentación en la misma Fundación frente a los demás grupos del área de educación (FL2, FL3 Y FL4). Sin embargo vale mencionar que en términos evaluativos se pudo concluir con el proceso de manera satisfactoria tanto para el grupo como para el docente-practicante y la institución (la Fundación Fe).

## **6. Conclusiones**

El presente trabajo de investigación ha sido significativo en gran medida con respecto a mi proceso formativo como docente en artes escénicas, en primera instancia por ampliar el espectro de los escenarios educativos donde los términos de inclusión en el aula y el

reconocimiento de diversos tipos de capacidades han sido directrices que están latentes en las necesidades educativas del sistema educativo. Haber transitado por este proceso (me refiero tanto a la práctica pedagógica como a esta investigación que analiza el desarrollo de la misma), sin duda me ha permitido reafirmar el interés por explorar desde los procesos de enseñanza en las artes escénicas diferentes tipos de población. He podido re-configurar mi percepción frente al teatro y comprenderlo como un vehículo para la transformación social.

Desde una perspectiva académica y teórica puedo mencionar las siguientes conclusiones de ésta monografía:

#### ➤ **En Cuanto A La Progresión Didáctica**

En un primer acercamiento a los conceptos de la didáctica de las disciplinas y estudiando a los respectivos referentes, personalmente surge un cuestionamiento en relación a la pertinencia de los mismos para implementar un proceso de enseñanza en las artes escénicas, es decir, al inicio del proceso de práctica pedagógica fueron más los interrogantes que las posibilidades de abordaje que comprendía. Sin embargo, con el apoyo de los docentes de la Licenciatura en artes escénicas que se han enfocado en llevar sus propias indagaciones y descubrimientos en la teoría de la didáctica -principalmente del tutor del área de práctica pedagógica- pude llevar a cabo el proceso de comprensión de los conceptos de didáctica de manera gradual, además de adquirir la capacidad de plantearlos en las sesiones de clase que constituyeron el proceso de práctica pedagógica en la Fundación Fe.

Con respecto a los alumnos, puedo afirmar que la implementación de algunos de los elementos de la teoría didáctica -de manera progresiva- generaron en definitiva un mayor interés por conocer y reconocer en el aula sus puntos de vista, sus diferentes tipos de lenguaje, las formas

de relacionarse, los modos de expresar emociones y saberes, y por supuesto la apropiación e interiorización de elementos clave en el proceso de enseñanza en artes escénicas.

### ➤ **Gestos Docentes**

Sobre los gestos docentes es menester aclarar que aunque son complementarios entre sí, el docente que tiene a cargo un grupo y la responsabilidad de saber orientar la ruta para el aprendizaje (hacer una efectiva gestión de aula) debe estar en la capacidad de movilizar los gestos pertinentes en el momento indicado, además de identificar cuáles son esos gestos predominantes según el grupo poblacional con el que se esté desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el caso de la presente investigación, los gestos que conllevaron mayor relevancia han sido: la definición y la regulación, puesto que trabajar con niños y jóvenes en condiciones de diversidad funcional requiere tanto de ser absolutamente claro con los contenidos que se proponen para cada sesión de clase, como de moderar la movilización de los mismos (contenidos) en la ejecución del dispositivo didáctico. Así, se vuelve comprensible para el grupo el abordaje disciplinar de los contenidos y se genera interés en participar en las actividades propuestas en la gestión de aula.

### ➤ **Tríada Didáctica**

La terna didáctica que se compone por la interacción permanente entre el alumno, el saber y el docente ha sido una premisa que se configura como fundamental en cualquier proceso de enseñanza. En esta investigación puedo plantear como una conclusión que la relación alumno-docente se reglamenta principalmente por el tratamiento adecuado de los gestos docentes (definición, regulación, devolución e institucionalización), y se debe tener la claridad en cuanto

a la movilización del saber y de como la construcción del mismo por parte de los alumnos corresponde principalmente a la conveniente implementación de la tríada didáctica.

### ➤ **Máscara Expresiva**

Se puede definir como un acierto llevar al contexto de población en condición de diversidad funcional un elemento de la disciplina teatral que simboliza al teatro mismo como lo es la máscara. Específicamente la máscara expresiva, pues este tipo de máscara permite una indagación más libre y menos limitada que la que proponen otro tipo de máscaras teatrales (como la larvaria o la neutra que requieren de un tratamiento más disciplinar y profesional). La máscara expresiva sirve como una ayuda didáctica que nunca permite entrar a una dinámica de rutina y de monotonía, lo anterior provoca en este tipo de grupo poblacional un mayor interés en mantener una exploración constante en contacto directo con dicho elemento tangible, por ende, una adecuada construcción del conocimiento en conjunto alumnos-docente.

### ➤ **Clínica Didáctica Como Metodología**

La clínica didáctica como metodología de investigación es pertinente en procesos de análisis sobre la enseñanza en artes, ya que plantea las reglas de manera totalmente clara y comprensible para efectuar un estudio sobre un tema en particular de manera concreta y efectiva. A pesar de que en el presente documento no se hizo uso de videoscopías, sí se hizo una transcripción de los diarios de campo -que fueron el principal insumo de información- de la manera en la que lo propone la metodología de clínica didáctica obteniendo así un análisis en la progresión didáctica del proceso de práctica pedagógica.

### ➤ **Grupo Poblacional**

Aunque es reiterativo en el presente documento el hecho de mencionar al grupo poblacional con el que se desarrolló todo el proceso de implementación del proyecto pedagógico, le dedico este aparte en las conclusiones, ya que es necesario recordar que el docente de artes escénicas debe tener como premisa: “conducir en estado de alerta”. Con la idea anterior hago referencia directa a que es preciso estar en la capacidad de elaborar procesos de enseñanza con diferentes tipos de grupo poblacional. Es ineludible salir del contexto de escenario educativo regular y escolar -claramente sin la intención de deslegitimar y/o invalidar la importancia que tienen estos escenarios en la formación del docente- para generar nuevas metodologías de intervención que se adapten a contextos que tienen aún un largo terreno por reconocer.

Entender que los alumnos con diversidad funcional no son personas con limitaciones en sus capacidades (pues ello es un punto de vista superficial y prejuicioso) sino que los diferentes niveles de funcionalidad pueden ser asumidos como un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje y reconocimiento de nuevas formas de hacer y de aprender, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

### ➤ **Articulación Juego Didáctico – Teoría De La Acción Didáctica**

Uno de los hallazgos más significativos en este trabajo de investigación corresponde a la pertinencia en mantener estudiando desde la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) la teoría de la acción didáctica que brinda unas coordenadas muy concretas para elaborar una gestión de aula efectiva. Aludiendo a los estudios realizados por el profesor Miguel Alfonso sobre la teoría didáctica y su transposición en la enseñanza de las artes escénicas, he tomado como referente algunos conceptos que desglosan una mejor comprensión para los docentes en formación del mencionado programa; a continuación, me permito mencionarlos en aras de divisar una posible articulación.

La teoría de la acción didáctica que en conclusión se refiere a que esta es una acción implementada en el aula, con características fundamentales como: es conjunta/cooperativa, puesto que ambos agentes: docente y alumno están comprometidos con la efectividad de la misma. Una segunda característica es que ambos agentes movilizan gestos y acciones en pro del saber/construcción de conocimiento. Ahora bien, partiendo que el grupo poblacional con el cual se desarrolló esta investigación cuenta con discapacidades de orden cognitivo y físico surgió la pertinencia de acudir al juego didáctico que deviene de la teoría de la acción didáctica. Cabe resaltar que el juego didáctico a su vez se desglosa en conceptos tales (necesarios en éste análisis investigativo) como el juego cooperativo y los gestos docentes.

El juego didáctico se configuró -en gran medida desde los gestos docentes- como una acción liderada por el docente practicante, principalmente los gestos de definición y regulación. Ambos gestos se movilizan de manera permanente en la práctica efectiva. Por ende, implementar la teoría de la acción didáctica y los componentes que en ella se desglosan son necesarios para que el docente en formación intervenga en diferentes escenarios educativos donde la inclusión es un factor que no debe ser prescindible.

### ➤ **El Rol Docente**

Para finalizar las conclusiones de esta investigación quiero detenerme en la reflexión sobre la construcción del rol docente. Considero luego de la experiencia de analizar mi propia práctica pedagógica la necesidad de arriesgarse a proponer proyectos pedagógicos que conduzcan a procesos no convencionales en la enseñanza de las artes escénicas, ello resaltando el uso provechoso que propone la teoría didáctica como metodología en el aula -o fuera de ella- y la apropiada disposición de contenidos disciplinares que produzcan interés en sujetos que no se están formando justamente con el objetivo de ser profesionales en teatro (actores y actrices).



Con esta investigación he aprendido que un docente en artes escénicas tiene como principal material de trabajo la humanidad misma de sus alumnos y de sí mismo, elementos innegables en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (es decir, procesos de reciprocidad) donde ambos agentes -alumno y docente- construyen rutas de apropiación del conocimiento, y ello no sólo es una labor social o un trabajo: es un acto de humanidad y una elección de vida.

## 7. Bibliografía

Alfonso, Miguel. (2013). Revista Pensamiento, palabra y obra. (art. De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: intentos de construcción de un campo profesional). ISSN 2011- pp 34-45.

Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? IREM, Université de Bordeaux, Francia. Citar en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51335/93083>. Recuperado el 25 de noviembre de 2018.

Cerda, Hugo. Los Elementos de la Investigación. (2000). Ed. El Búho.

Colombia, C. d. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá.

Colombia, C. d. (8 de Febrero de 1994). *Ministerio de educación*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Fundación Fe. (19 denoviembre de 2015). *Facebook de la fundación Fe; Perfil de la empresa*. Obtenido de [www.facebook.com/fundaciónfe](http://www.facebook.com/fundaciónfe)

Lecoq, J. El Cuerpo Poético. (1997). España: Alba.

Matoso Elina. El Cuerpo, Territorio Escénico. (1996). Paidós. Argentina.

Merchán, C. (2013). (Tesis doctoral. El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas). Universidad de Ginebra. Suiza. Pág. 162-168. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

Pavis, P. (1998) Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología. Editorial Paidós. España.

Rickenmann, R. (2007) “*Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*”. Universidad de Ginebra. Suiza

Salud, O. M. (19 de Noviembre de 2015). *Organización Mundial de la Salud* . Obtenido de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

UNESCO (2006) Convención Internacional Amplia e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad, realizada en México en el año 2002 nacional, M. d. (2006).