



Universidad Pedagógica Nacional

**PROCESO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA
COMPETENCIA DE APRECIACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA.**

Una secuencia didáctica de apreciación artística con alumnos de cuarto de primaria del colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide.

Lorena Flechas Herrera

**Tutora:
Dayan Roza Rojas**

Bogotá 2019



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Escénicas**

**PROCESO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA
COMPETENCIA DE APRECIACIÓN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA.**


Una secuencia didáctica de apreciación artística con alumnos de cuarto de primaria del colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide.

Trabajo de grado:

**Lorena Flechas Herrera
2014277014**

**Tutora:
Dayan Roza Rojas**

Bogotá 2019


| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 06-12-2013 | Página 1 de 4 | |

| 1. Información General | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Proceso de formación artística desde la competencia de apreciación en un contexto de educación inclusiva |
| Autor(es) | Flechas Herrera, Cindy Lorena |
| Director | Dayan Roza Rojas |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Apreciación artística, Educación inclusiva, Experiencia sensible, Diversidad funcional, Secuencia didáctica. |

| 2. Descripción | |
|---|--|
| <p>Este documento da cuenta del proceso que se llevó a cabo en el marco de la práctica pedagógica en el Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide, institución educativa con modalidad de inclusión. Específicamente la inclusión en este colegio se centra en niños y niñas con diversidad funcional cognitiva- intelectual y física. Este proyecto surge a partir de una inquietud sobre procesos de enseñanza de las artes escénicas basado en procesos de apreciación estética y sus alcances en un contexto educativo con poca o ninguna presencia de las artes escénicas. El objetivo es describir y analizar este proceso educativo centrado en la apreciación del teatro.</p> <p>El análisis propuesto busca comprender las características didácticas del proceso de formación artística centrado en el eje de apreciación, llevado a cabo en el marco de la práctica educativa del periodo 2018-2, con los niños y las niñas de cuarto grado de primaria del Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide. Para ello, recurrimos al análisis inductivo siguiendo la metodología del estudio de caso y tomando algunos elementos de la clínica didáctica.</p> | |

| 3. Fuentes | |
|--|--|
| <p>-AAIDD (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid: Alianza Editorial</p> <p>-Aguirre, I. (2005) Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación. Barcelona: Octaedro, UPNA.</p> <p>-Aguirre, I. (2007) El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Pamplona: Catedra Jorge Oteiza UPNA</p> <p>-Alonso, D. (2017) La educación artística en las personas con discapacidad funcional. Habilidades bio-psicosociales y calidad de vida. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid</p> <p>-García, B. (2003). Cómo se comenta una obra de teatro. Madrid: ED. síntesis.</p> <p>-Medina, M. (2017) La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. España: Ediciones Cinca.</p> <p>MEN (2017) Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva: Colombia.</p> | |

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 06-12-2013 | Página 2 de 4 | |

- MEN (2010) Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Colombia
- Molano, A. (2012) Desafíos para una teoría del arte: Experiencia estética institución y función social. Publicado en: Chile. Aisthesis, N. 51. p. 79 - p. 92
- Perez, G. (1994), Investigación cualitativa retos e interrogante. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rickenmann, R. (2006) El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Medellín, Colombia: conférence invitée, actes du 1er simposio internacional de educación y formación docente. Universidad de Antioquia.
- Rickenmann, R. (2006) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza: Universidad de Ginebra.
- Rivière, A. (s.f.) Desarrollo normal y autismo: Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR.
- Stake, R. (1995) Investigación con estudio de casos. Madrid Morata
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: Unesco.
- Viviescas. V. (s.f.) Mirando la butaca desde el escenario. Apreciación teatral. Colombia. Publicado en: Revista educación y pedagogía no. 6. p. 161- p. 168
- Walker, J. (s.f.) La educación inclusiva para niños con discapacidad. Johannesburgo, Suráfrica: Asociación Handicap Internacional


4. Contenidos

Luego de la presentación de la delimitación del proyecto, el planteamiento metodológico y los conceptos claves para analizar el proceso consignados en el marco teórico, el lector encontrará la descripción de la experiencia que sirvió de antecedente correspondiente a la práctica del periodo 2018-1 y de la experiencia que se va a analizar a la luz del registro en diarios de campo, proyectos de aula y planeaciones. En el análisis encontrará un proceso inductivo en el cual se identificaron cuatro momentos en los que se desarrolló la práctica cruzados por los elementos que emergieron como constitutivos de la experiencia. Finalmente encontramos las conclusiones y las posibles vías de desarrollo de esta investigación

5. Metodología

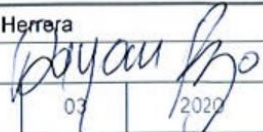
Para desarrollar esta investigación de tipo cualitativo proponemos como marco metodológico el estudio de caso, dado que nuestro objetivo es comprender la experiencia particular desde la competencia de apreciación con el grupo de cuarto de primaria del Colegio la Cúspide. Para esto, recurrimos a analizar la doble perspectiva de profesora en formación y alumno. Proponemos además un diálogo metodológico con la clínica didáctica puesto que comprende las dimensiones didácticas de esta secuencia y el abordaje de la competencia de apreciación y los contenidos. A partir de las categorías de la acción docente propuestas por la clínica didáctica podemos describir y comprender la situación didáctica.

6. Conclusiones

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 06-12-2013 | Página 3 de 4 | |

Las conclusiones de este proyecto de investigación son:

- Para entender la apreciación tomamos inicialmente la definición que propone el MEN (2010), ésta relaciona la apreciación con procesos mentales que tienen como fin conceptualizar las impresiones ante las obras para comprenderlas. Sin embargo, fuimos alejándonos de esta perspectiva debido a las condiciones específicas de la población. Nos dimos cuenta que los alumnos con diversidad funcional tenían dificultades para realizar ejercicios de asociación y conceptualización, así como para expresar verbal o escrituralmente las impresiones ante un objeto artístico. Fue la definición de Imanol Aguirre (2010) la que nos permitió entender la apreciación artística de una forma más consecuente con la población ya que es más cercana a conceptos como goce, disfrute e interpretación, en este sentido, está más afín con la diversidad en la forma de percepción de los alumnos.
- El hallazgo más relevante en cuanto a las condiciones de lo didáctico para un proceso de formación artística desde el eje de apreciación, tiene que ver con las posibles formas de diálogo entre los conceptos de creación y apreciación. Durante este proceso la apreciación se presentó como contenido central y la creación fungió como medio didáctico.
- Ya que la educación inclusiva se entiende como un modelo educativo que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes y se enfoca en garantizar el derecho a la educación sin discriminación alguna, hay que tener en cuenta, en el caso del abordaje de los contenidos de la formación artística, un medio didáctico desde la experiencia sensible con el fin de posibilitar el acercamiento, la relación y la comprensión de contenidos. Así mismo, la colaboración mutua y el apoyo de los alumnos regulares hacia los alumnos con diversidad funcional favoreció el desarrollo de las actividades y la participación efectiva de todos los alumnos.
- Finalmente, parte de las conclusiones de esta experiencia es la necesidad de seguir indagando tanto en el tema de la apreciación como componente de la educación artística como en el modelo de educación inclusiva, con el fin de ofrecer al profesor construcciones más claras en cuanto a las rutas didácticas para estos contextos así como, hallazgos que permitan indagar en cómo leer contextualmente los lineamientos para la educación artística.

| | | | |
|--|---|----|------|
| Elaborado por: | Cindy Lorena Flechas Herrera | | |
| Revisado por: | Dayan Roza Rojas  | | |
| Fecha de elaboración del Resumen: | 12 | 03 | 2020 |

Resumen

Este proyecto es de orden cualitativo y surge a partir de una inquietud sobre procesos de enseñanza de las artes escénicas basado en procesos de apreciación estética entendida como competencia de la educación artística. Proponemos una secuencia didáctica desde el componente de apreciación en el contexto de la práctica educativa realizada en el Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide, institución educativa con modalidad de inclusión. El objetivo es describir y analizar este proceso acudiendo a la metodología del estudio de caso, además, proponemos comprender los elementos que determinaron la situación didáctica a partir del análisis clínico de la acción didáctica conjunta. El análisis de naturaleza inductivo se realizó teniendo en cuenta la doble perspectiva de la profesora en formación y de los alumnos, acudimos a las acciones docentes para comprender la relación sistémica de la situación didáctica, las respuestas de los alumnos y su incidencia en las modificaciones del proceso y el abordaje de la competencia de apreciación un contexto de educación inclusiva.

Palabras clave: Apreciación artística, Educación inclusiva, Experiencia sensible, Diversidad funcional, Secuencia didáctica.

Abstract

This project is of a qualitative nature and arises from a concern about the teaching processes of the performing arts based on processes of aesthetic appreciation understood as the competence of artistic education. We propose a didactic sequence from the appreciation component in the context of the educational practice carried out at the Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide, an educational institution with an inclusion modality. The objective is to describe and analyze this process using the case study methodology. Furthermore, we propose to understand the elements that determined the didactic situation from the clinical analysis of the joint didactic action. The inductive analysis was carried out taking into account the double perspective of the teacher in training and the students, we resorted to teaching actions to understand the systemic relationship of the didactic situation, the responses of the students and their impact on changes in the process and the approach of the appreciation competence an inclusive education context.

Key words: Artistic appreciation, inclusive education, sensitive experience, functional diversity, didactic sequenc

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Índice de tablas | 8 |
| Introducción..... | 9 |
| 1. Justificación | 10 |
| 2. Planteamiento del problema..... | 11 |
| 2.1 La pregunta que impulsó esta investigación | 12 |
| 3. Objetivos..... | 12 |
| 3.1 Objetivo general. | 12 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 13 |
| 4. Marco metodológico..... | 14 |
| 5. Marco teórico | 18 |
| 5.2 Apreciación artística..... | 24 |
| 5.3 Apreciación del teatro..... | 31 |
| 6. Descripción de la experiencia | 35 |
| 6.1 Preguntas iniciales (Proceso previo al inicio de la práctica) | 35 |
| 6.2 El escenario de práctica pedagógica..... | 35 |
| 6.3 Los alumnos | 37 |
| 6.4 Experiencia previa: practica educativa del periodo 2018 – 1 | 39 |
| 6.5 Descripción de la experiencia a analizar: practica educativa del periodo 2018-2 | 42 |
| 7. Análisis de la práctica educativa 2018-2..... | 44 |
| 7.1 Primer Momento: Exploración sensorial..... | 47 |
| 7.2 Segundo momento: contextualización de la obra de arte | 56 |
| 7.3 Tercer momento: El vestuario. Elementos de la composición visual | 62 |
| 7.4 Cuarto momento. Estructura dramática | 69 |

| | | |
|----|--------------------|----|
| 8. | Conclusiones | 82 |
| 9. | Bibliografía | 85 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Características del grado Cuarto de primaria..... | 32 |
| Tabla 2: Tabla de progresión didáctica Proyecto de Aula 2018-1 | 34 |
| Tabla 3: Desarrollo cronogenético: contenidos y actividades por sesión..... | 38 |
| Tabla 4: Tabla de progresión didáctica Proyecto de aula 2018-II | 39 |
| Tabla 5: Momentos de la práctica pedagógica 2018 –II..... | 40 |
| Tabla 6: Respuesta de alumnos en el primer momento..... | 45 |
| Tabla 7: Primer momento- Exploración sensorial..... | 50 |
| Tabla 8: Respuesta de alumnos en el segundo Momento..... | 53 |
| Tabla 9: Segundo momento – Contexto de la obra..... | 57 |
| Tabla 10: Reacción de los alumnos en el tercer momento..... | 60 |
| Tabla 11: Descripción tercer momento – Vestuario..... | 64 |
| Tabla 12: Reacción de los alumnos en el cuarto momento..... | 68 |
| Tabla 13: Descripción cuarto momento- El conflicto dramático..... | 76 |
| Tabla 14: cruce de elementos constitutivos..... | |

Introducción

Este documento da cuenta del proceso que se llevó a cabo en el marco de la práctica pedagógica en el colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide, institución educativa con alto nivel de inclusión. Específicamente la inclusión en este colegio se centra en niños y niñas con diversidad funcional cognitiva- intelectual y física. Al ser inclusiva, tanto en el colegio como el grado cuarto de primaria se encontraban alumnos con necesidades diferenciadas a nivel cognitivo y físico, y sin ellas. Este proyecto surge a partir de una inquietud sobre procesos de enseñanza de las artes escénicas basado en procesos de apreciación estética y sus alcances en un contexto educativo con poca o ninguna presencia de las artes escénicas. El objetivo es describir y analizar este proceso educativo centrado en la apreciación del teatro.

El análisis propuesto busca comprender las características del proceso de formación artística centrado en el eje de apreciación, llevado a cabo en el marco de la práctica educativa del periodo 2018-2, con los niños y las niñas de cuarto grado de primaria del Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide. Para ello, recurrimos al análisis inductivo siguiendo la metodología del estudio de caso y tomando algunos elementos de la clínica didáctica; en efecto, el estudio de caso nos permitió comprender la experiencia de los alumnos y de la profesora en formación durante el desarrollo de las clases, y la clínica didáctica nos permite tener la perspectiva de la profesora en formación haciendo énfasis en la situación didáctica, los gestos docentes y las génesis.

Así, el documento está estructurado de la siguiente manera: Luego de la presentación de la delimitación del proyecto, el planteamiento metodológico y los conceptos claves para analizar el proceso consignados en el marco teórico, el lector encontrará la descripción de la experiencia que sirvió de antecedente correspondiente a la práctica del periodo 2018-1 y de la experiencia que se va a analizar a la luz del registro en diarios de campo, proyectos de aula y planeaciones. En el análisis encontrará un proceso inductivo en el cual se identificaron cuatro

momentos en los que se desarrolló la práctica cruzados por los elementos que emergieron como constitutivos de la experiencia. Finalmente encontramos las conclusiones y las posibles vías de desarrollo de esta investigación

1. Justificación

La pregunta sobre posibles contenidos y actividades de la apreciación estética de las artes escénicas para el aula escolar surge en el espacio académico de Escenarios Educativos de la Licenciatura, cuyo eje central de investigación es la didáctica para la enseñanza del teatro en diversos espacios de formación.

En este contexto, llevamos a cabo en los periodos 2017-2 y 2018-1 un proceso de investigación con el fin de identificar contenidos enfocados en la apreciación dentro de los procesos de formación artística desarrollados en el marco de la práctica educativa de nuestra licenciatura. Para ello, nos basamos en el concepto de apreciación propuesto en el texto “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística” del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), en donde se plantea la apreciación estética como una competencia de la educación artística junto con la sensibilidad y la comunicación. Desde esta perspectiva, revisamos las planeaciones de clase de los estudiantes de IX y X semestre del periodo 2017-2 y concluimos que la competencia de apreciación, aunque reconocida como fundamental para la educación artística por los profesores en formación, no estaban declarada ni formalizada en sus planeaciones. Lo cual nos indica, teniendo en cuenta las actividades planteadas en las planeaciones, que hay un mayor énfasis en las competencias de sensibilización y comunicación que en las Orientaciones del MEN (2010) se relacionan con procesos de creación y socialización de productos artísticos, en este sentido hay un desequilibrio entre las tres competencias que deberían desde esta perspectiva estar presentes en un proceso de educación artística.

De esta ausencia, surge la idea de proponer secuencias didácticas basadas en la competencia de apreciación, teniendo en cuenta que en los documentos de política pública que orientan la enseñanza de la educación artística definen que los objetivos de este campo,

propuestos durante la conferencia regional de América Latina y El Caribe de la UNESCO, celebrada en Bogotá en el año 2005 son:

Expandir las capacidades de apreciación y de creación, educar el gusto por las artes y convertir a los estudiantes en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística.” (MEN, 2010, p.15)

Otro aspecto importante de nuestra investigación es que encontramos pocos textos sobre apreciación artística en la escuela que estuvieran orientados específicamente a la apreciación del teatro. En efecto, la mayoría del material teórico consultado por los profesores en formación gira en torno a la educación de las artes visuales y plásticas.

A partir de estas conclusiones, surge la necesidad de plantear contenidos y herramientas metodológicas que contribuyan a movilizar la competencia de apreciación artística en los escenarios educativos que permitan construir recursos para abordar esta competencia y que sirvan como antecedentes a futuros proyectos que se interesen en este aspecto. Por esta razón, propusimos una secuencia didáctica centrada en la apreciación estética en el colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide con el grado cuarto de primaria, institución educativa con el modelo de educación inclusiva. Durante el primer semestre de práctica observamos que no hay antecedentes en educación de teatro o danza por lo que propusimos un proyecto de aula que evidencie posibles contenidos de la apreciación para la educación inicial en artes escénicas, priorizando los contenidos referidos a la relación del público y la obra siguiendo la propuesta de Rene Rickenman según la cual:

El universo de las prácticas artísticas no se reduce a la sola relación artista – producción de la obra de arte. En los objetivos de las secuencias didácticas de recepción artística se procura desarrollar otra importante relación, a nuestro modo de ver más acorde con lo que será la realidad de la gran mayoría de los escolares: la relación entre la obra de arte y su público (Rickenmann, 2006, p. 13)

2. Planteamiento del problema

Como ya se comentó anteriormente, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional afirma que son tres los procesos desarrollados dentro del ejercicio de la educación artística: procesos de socialización, de creación y de

recepción y que estos llevan a desarrollar tres competencias del campo de la educación artística, sensibilidad, comunicación y apreciación artística. Estos procesos se encuentran relacionados y se presentan de manera simultánea en los procesos educativos de las artes, sin embargo, la intención de centrarnos en la apreciación se debe a que este es un componente tan importante para la educación artística como la creación o producción de arte y la indagación en este tema aportaría a la comprensión de este eje en la Licenciatura en Artes Escénicas. En este sentido, el MEN afirma que:

La sensibilidad estética es la base de la comprensión del Arte, pero ésta no se agota en el cuerpo sino que establece distinciones, jerarquías y órdenes a partir de las impresiones sensoriales (...) Esta apropiación surge de una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones. Esta facultad sensible-racional se denomina apreciación estética, un componente de la experiencia estética. (MEN, (2010), p. 35)

La apreciación estética entonces, es la base para la comprensión del arte, teniendo en cuenta que esta es una facultad mixta sensible racional que permite apropiarnos de las impresiones que nos generan las experiencias u objetos artísticos. Es por esta razón que surge la pregunta por el desarrollo de una secuencia basada en la apreciación, sus contenidos, y manera de abordar los temas en este contexto en particular. Cómo iniciar la enseñanza de las artes escénicas con ejercicios de apreciación artística para motivar la comprensión de las artes escénicas y sus componentes, qué contenidos y herramientas metodológicas llevar a cabo en este contexto particular.

2.1 La pregunta que impulsó esta investigación

¿Cómo abordar la competencia de apreciación artística en una secuencia didáctica para alumnos de cuarto grado en el contexto de educación inclusiva del Colegio nuevo gimnasio la cúspide?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general.

Analizar el proceso de formación artística desde la competencia de apreciación con alumnos del grado cuarto de primaria del Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide, por medio de un estudio de caso y análisis didáctico con el fin de aportar a la construcción de saberes en torno a la apreciación como eje de formación artística en contextos de educación inclusiva.

3.2 Objetivos específicos.

- Identificar los elementos que determinaron la experiencia tanto en los contenidos de apreciación como en la situación didáctica, desde la doble perspectiva de alumnos y profesora en formación.

- Comprender las dinámicas didácticas del proceso de formación artística centrado en la apreciación en este contexto específico de educación inclusiva.

-Analizar el abordaje del concepto de apreciación como competencia y su desarrollo en la secuencia didáctica estudiada.

4. Marco metodológico

Para llevar a cabo el análisis inductivo que esta investigación de tipo cualitativo requiere, proponemos como marco metodológico el estudio de caso, dado que nuestro objetivo es comprender la experiencia particular desde la competencia de apreciación con el grupo de cuarto de primaria del Colegio la Cúspide. Para esto, recurrimos a la doble perspectiva de profesora en formación y alumno, en este sentido el estudio de caso nos parece la metodología pertinente teniendo en cuenta que el estudio de caso funciona para encontrar registro descriptivo de una situación determinada brindando información de todo lo descubierto o evidenciado. Se centra en la comprensión de situaciones lugares o personas particulares, la característica básica del estudio de caso es que aborda de forma intensiva una unidad, en este caso la clase de teatro, pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker 1983). Por lo tanto nos permite comprender la situación particular de este proyecto.

Por otro lado, Cebreiro y Fernandez (2004) afirman que el estudio de caso en la educación está fundamentada en tres características básicas:

- Énfasis en las observaciones a largo plazo, fundamentadas únicamente en informes descriptivos.
- Interés por describir la conducta observada dentro del marco de los hechos circundantes.
- Preocupación por la perspectiva de los participantes en torno a los sucesos, es decir, como construyen su realidad social.

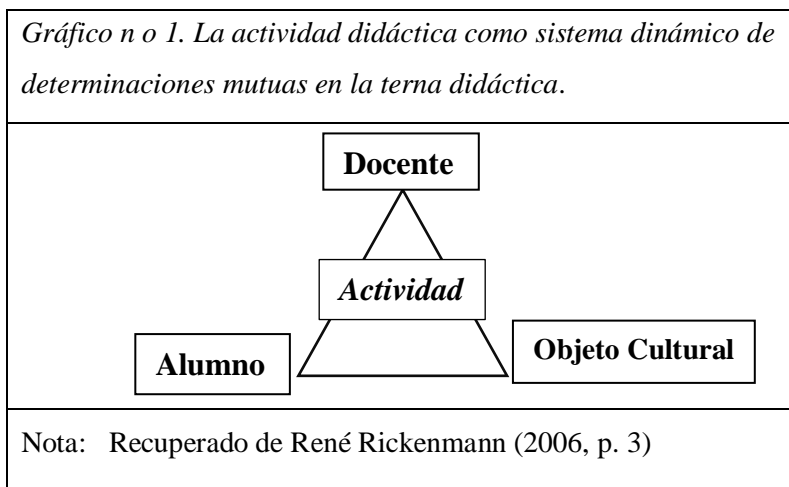
En efecto, vamos a describir la experiencia tanto de alumnos como de la profesora en formación dentro del marco de la secuencia didáctica, centrándonos en la propuesta de la docente en formación frente a la apreciación artística y la respuesta de los alumnos del grado cuarto a esta propuesta desde su particularidad como grupo.

Por otro lado, Stake (1995) clasifica los estudios de casos en tres categorías e indica que estos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos.

- Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; no son casos representativos de otros casos, tienen especificidades propias y se eligen porque es de interés el caso en sí mismo.
- Los instrumentales, estos se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo profundizar un tema o corroborar una teoría
- Los colectivos, para seleccionar este caso, se elige una colectividad. Se estudian Varios casos simultáneos para analizar una realidad.

Teniendo en cuenta esta clasificación, este proyecto es un estudio de caso intrínseco al ser un proceso que se da en un contexto particular y único.

Proponemos además un diálogo metodológico con la clínica didáctica puesto que comprende las dimensiones didácticas de esta secuencia y el abordaje de la competencia de apreciación y los contenidos. El análisis clínico de la acción didáctica, tiene como objetivo describir y comprender las formas de ingeniosidad didáctica que se dan en el cotidiano de las aulas de clase (Rickenmann, 2006). En este sentido, este modelo de análisis comprende la acción de enseñanza- aprendizaje como una acción conjunta entre una serie de elementos que se encuentran correlacionados entre sí. De ahí que, el carácter sistémico de una actividad didáctica se evidencie en la evolución de los elementos que constituyen esta acción. En el siguiente gráfico se muestra de qué manera los elementos del sistema didáctico se relacionan:



Para realizar el análisis de esta experiencia se observaron e interpretaron los elementos referidos a la acción docente, con el fin de analizar los aspectos pertenecientes a la practicante, en cuanto a la propuesta metodológica y de contenidos durante el proceso, teniendo en cuenta que: “En este modelo, la observación y el análisis de la acción docente son un medio de comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos.” (Rickenmann, 2006, p. 2).

Para poner en diálogo esta metodología con el estudio de caso tomamos específicamente las categorías de la acción docente, reconocidas como parte de la macroestructura de la acción didáctica: La definición de la actividad, en cuanto al aprendizaje y el medio didáctico, la devolución al alumno de la tarea que debe realizar en cada actividad, la regulación de la actividad en función de los objetivos didácticos; y, finalmente, la institucionalización de las respuestas de los alumnos en cuanto a los saberes reconocidos (Rickenmann, 2006).

Directamente ligados a estas categorías de la acción docente se encuentran los procesos didácticos:

- Procesos mesogenéticos: Estos tiene que ver con cómo el docente las tareas que los alumnos deben efectuar en interacción con un medio didáctico.
- Procesos topogenéticos: Están relacionados con las posturas de aprendizaje en relación al saber y a las tareas propuestas. Estas tareas pueden ir cambiando a medida que el medio didáctico se modifique.
- Procesos cronogenéticos: Son aquellos relacionados con los horarios y duración de programas de las instituciones de formación escolar. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por los docentes en medida de los cambios del medio didáctico. (Rickenmann, 2006).

Estas categorías nos ayudan a describir y comprender las formas en que la situación didáctica se desarrolló en este grupo particular y la evolución de esta. Tomando como punto de partida que:

Para la comprensión de la acción didáctica es necesario desarrollar dispositivos de análisis que permitan comprender no solamente las interrelaciones entre los elementos sino, más fundamentalmente, la dinámica de su evolución de una situación de “ignorancia” hacia una situación de “construcción de conocimientos”. (Rickenmann 2006, p.7).

Es decir, para el análisis de esta experiencia no solamente se tomaron en cuenta aquellos elementos identificados desde la acción didáctica conjunta sino que además se hizo énfasis en el análisis de su evolución durante el proceso.

Los elementos de registro que utilizamos para este proyecto fueron:

Diarios de campo: El diario es el principal instrumento de registro del proceso utilizado en esta investigación. Se realizaron con el fin de exponer de manera clara y sincera la experiencia de la práctica, datos, sentimientos ideas, miedos, errores, confusiones, preocupaciones, decisiones, fracasos, soluciones, que surgieron durante el trabajo de campo.

Informe final de práctica: este es el documento como resultado de la práctica, en él se recogen experiencias y reflexiones del proceso de práctica pedagógica.

Fotografías y videos: Fotografías que evidencian actitudes, y respuestas frente a los ejercicios planteados ya que algunos de los alumnos no participaron directamente en el cuestionario

Cuestionario grupal: Decidimos aplicarlo de manera grupal debido a que algunos de los alumnos no escriben, sus opiniones y respuestas fueron definidas por medio de terceros y nacieron a partir de la discusión del tema planteado para el cuestionario.

5. Marco teórico

A continuación desarrollaremos los conceptos que se encuentran en diálogo como base teórica para el análisis y comprensión de esta experiencia. Abordaremos la educación inclusiva como modelo educativo, la noción de discapacidad y su desarrollo histórico y la perspectiva de la educación inclusiva diferenciada de la educación especial. Luego, desarrollaremos el concepto de apreciación artística y apreciación del teatro dentro del ámbito educativo y posteriormente abarcaremos el objeto artístico y cultural.

5.1 El modelo de educación inclusiva

Los sistemas de educación inclusiva se basan en un análisis de derechos, que puede dar autonomía a los estudiantes, celebrar la diversidad, combatir la discriminación y promover sociedades más inclusivas. Puede ser una herramienta valiosa para solucionar las desigualdades. También puede acabar con la discriminación haciendo que se tambaleen actitudes y conductas muy arraigadas; ayudándonos a todos a celebrar y abrazar la diversidad en nuestras sociedades.

JO WALKER

La educación inclusiva está cada vez más presente en el ámbito educativo, figura en la agenda de organismos internacionales como la UNESCO (2009) y forma parte de las políticas educativas de varios países del mundo. El proyecto de educación inclusiva se proyecta como el mejor modelo para la superación de barreras que actúan en contra de los derechos de niños y niñas con diversidad funcional, categoría que reemplaza la noción de discapacidad.

Algunas investigaciones en educación inclusiva admiten que aunque es poca la información estadística sobre la deserción y abandono escolar de los niños y niñas con discapacidad, es posible concluir con los datos existentes, que existe una profunda situación de exclusión hacia las personas con discapacidad. Según el informe de monitoreo de 2011 de la Convención de los Derechos de la Infancia, los niños con discapacidades son “uno de los grupos más marginados y excluidos por lo que respecta a la educación.”(Walker, s.f., p. 4)

En este sentido, la educación inclusiva se entiende como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes, se enfoca en garantizar el derecho a la

educación sin discriminación alguna y busca que sirva como base para la construcción de una sociedad más equitativa en el que se normalice la diversidad. En muchos países el modelo de la educación inclusiva se ha declarado como un principio del sistema educativo, incluido Colombia. Por ende, muchos de los practicantes de la Licenciatura en Artes Escénicas se encontrarán con él en colegios públicos u organizaciones y otros escenarios educativos.

A diferencia de la educación especial, la educación inclusiva propone la integración de las personas con diversidad funcional a las aulas, puesto solo de esta manera hay una integración profunda y real. Para algunos autores e investigadores la educación especial resulta excluyente y no aporta a la construcción de una sociedad equitativa podemos corroborar esta conclusión basándonos en la reflexión de la pedagoga Marta Medina García quien afirma que:

Los centros de educación especial no ayudan a los chicos con discapacidad, pero menos aún a construir una sociedad justa. Eso solo se va a conseguir desde la educación como agente principal de socialización, con lo que los chicos tienen que estar juntos(...)El objetivo de la educación inclusiva es generar una estructura social justa, y esto significa ofrecer a todas las personas, con sus necesidades y características, un tratamiento educativo equitativo.(Medina, 2017, p.79)

En efecto, a diferencia de la educación especial, la educación inclusiva permite que las personas sin discapacidad conozcan la diversidad funcional y esta interacción posibilita buscar soluciones a problemas que puedan presentarse en un espacio en el que comparten personas con y sin discapacidad, los niños sin discapacidad pueden hacerse preguntas y reflexiones acerca de la diversidad en los seres humanos, además abre la posibilidad de entender la variedad de observaciones sobre un mismo aspecto o de comprensiones frente a un mismo tema o contenido. Sobre este aspecto Medina comenta:

Esa es la magia de la educación inclusiva, aporta más a los chicos sin discapacidad que a los que la tienen. Si conviven con la diferencia no van a tener prejuicios, no les va a parecer raro ver a alguien en silla de ruedas, no van a tener problemas en contratar a alguien ciego.
(Medina, 2017, p.82)

De esta reflexión podemos reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de la educación y debe considerar las mejores condiciones para el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes. Así mismo, las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva

(2017) consideran que es necesario tener en cuenta algunos elementos relevantes a la hora de definir la inclusión:

-La inclusión responde al llamado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), según la cual ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación (Artículo 2) y todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades (Artículo 26).

-La inclusión es un proceso, no un resultado. En este sentido, la inclusión en educación está en un movimiento constante hacia la participación de todas las prácticas educativas en pro del respeto por la diversidad y la aceptación.

-La inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes.

-La inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Según estas consideraciones, las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema educativo formal, por el contrario, éste debe responder a sus necesidades y promover su participación activa en la sociedad, puesto que, como indica en Ministerio de Educación Nacional:

La inclusión enfatiza en la necesidad de priorizar una atención especial a aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad y alerta sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de ser segregados o excluidos. (MEN, 2007, p.17)

La necesidad de incluir las personas con discapacidad al contexto educativo deviene del cambio de paradigma ante la discapacidad. Durante muchos años fue considerada como una deficiencia de los individuos, por este motivo, las personas con discapacidad eran marginadas y excluidas de los espacios sociales, incluidos los espacios educativos. Se consideraba que debido a estas limitaciones del individuo no podían recibir la misma educación que las personas “normales”. En esa medida, se consideraba que la persona diagnosticada con alguna discapacidad no podría alcanzar metas de aprendizaje que sí alcanzaban quienes no estaban diagnosticados.

Actualmente la concepción sobre discapacidad no descansa en atributos de una persona “La discapacidad constituye el resultado de aquellas relaciones que los sujetos

(atendiendo a sus fortalezas, con el mismo acento que a sus limitaciones) pueden establecer con ciertos entornos (variables en cuanto a su accesibilidad física, social, actitudinal, etc.).” (MEN, 2017, p.18) Esta mirada sobre discapacidad alude a la relación constante, permanente y fluida que puede darse entre el individuo y su entorno variable. Esta perspectiva se conoce como modelo biopsicosocial de la discapacidad y es la base conceptual de los actuales documentos normativos en Colombia sobre la educación inclusiva.

Una visión de la discapacidad como atributo defectuoso del individuo justifica la necesidad de mantener un modelo educativo basado en la rehabilitación de las personas diagnosticadas, fue por esto que se crearon centros educativos especializados para personas con discapacidad y un amplio estudio alrededor de esto. Sin embargo, con este cambio de paradigma, en el que la discapacidad es considerada como parte de lo humano, los niños y niñas con alguna discapacidad pueden ser formados en establecimientos educativos formales y no en centros especializados.

En este sentido y teniendo en cuenta que este proyecto se enmarca en el modelo de educación inclusiva, entenderemos discapacidad desde la definición del Ministerio de Educación y las Orientaciones Pedagógicas para personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN 2017) que a su vez, se basa en la definición de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las naciones unidas (ONU, 2006) la cual establece que:

La discapacidad es un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza (MEN 2017 p.20)

Por su parte, el estudiante con discapacidad se define como:

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

Teniendo en cuenta lo anterior, para este proyecto, tendremos en cuenta específicamente la discapacidad cognitiva o intelectual ya que los alumnos del grado

cuarto diagnosticados con discapacidad se encuentran dentro de este grupo. Tomaremos la definición del manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) siendo esta la definición actual tenida en cuenta en las diversas investigaciones sobre la discapacidad intelectual y por ser esta la entidad con mayor importancia en el estudio de las discapacidades intelectuales. Se entiende entonces discapacidad intelectual como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, que abarca muchas habilidades sociales cotidianas y prácticas (AAIDD, 2011). Esta definición fue dada en la undécima edición del manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo en el año 2010 en donde además, se eliminó definitivamente el término de retraso mental por considerar que este entiende la discapacidad como un defecto en el interior de las personas, discapacidad intelectual por su parte, se refiere a la “discapacidad intelectual como un estado de funcionamiento” (Alonso, 2017, p. 92) y en este sentido requiere que la sociedad responda con intervenciones centradas en las fortalezas individuales.

Consideramos importante, además, desarrollar un apartado sobre el TEA debido a que algunos de los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio La Cúspide están diagnosticados con este conjunto de trastornos. El texto en el que nos apoyaremos para abordar este tema es el “Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación” del Ministerio de Educación Nacional, ya que este es el documento actual que guía los procesos educativos en el país para abordar la discapacidad en el modelo de educación inclusiva

El TEA se refiere a un conjunto de trastornos del neurodesarrollo de origen biológico que, por lo tanto, aparece durante los primeros años de vida. El TEA afecta tres habilidades específicas: reconocimiento y comprensión social, comunicación y comprensión pragmática y flexibilidad mental y comportamental. El grado de gravedad varía de una persona a otra. A pesar de tener unas características específicas del espectro y las categorías del diagnóstico, ninguna persona con TEA es igual a otra, por esta razón, los procesos educativos necesarios para abordar el TEA dependen de cómo se ubica cada persona en el espectro y sus particularidades, ya que esta no es una condición homogénea, sino que varía según cada persona. La característica más relevante de los niños y niñas con TEA radica en su dificultad

para establecer interacciones sociales recíprocas (MEN, 2017, p. 77) esta es considerada la naturaleza del espectro autista. Rivière (1997 a y b) además, clasifica estas dificultades en cuatro posibles niveles de severidad en un continuo que denomina “Trastorno cualitativo de la relación”

1. Impresión clínica de aislamiento completo y “profunda soledad desconectada”. No hay expresiones de apego a personas específicas, No hay señales de interés por las personas.

2. Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con adultos (figuras de crianza y profesores).

3. Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales.

4. Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel suele ser parcialmente consciente de su “soledad” y de su dificultad de relacionarse. Fracasa frecuentemente en el intento de lograr una relación fluida. (MEN, 2017,p.77)

Las personas con trastorno autista, como señala Rivière (1997), pueden mostrar una amplia gama de comportamientos, en la que se incluyen la hiperactividad, periodos breves de atención, impulsividad, agresividad, conductas auto-lesivas o rabietas. Se pueden presentar respuestas extrañas a estímulos sensoriales. Por ejemplo, umbrales altos al dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a luces y olores, fascinación por ciertos estímulos, cambios inexplicables de estados de ánimo, falta de respuesta a peligros reales y, en el extremo opuesto, temor inmotivado intenso a estímulos que no son peligrosos.

Aunque los niños y niñas del grado cuarto de primaria se encuentran en esta gama de discapacidades, para este proyecto se utilizará el término diversidad funcional para referirse a la discapacidad intelectual, considerando que este es mucho más pertinente con el enfoque de inclusión educativa .Diversidad funcional es el término con el que se designa la discapacidad con el fin de eliminar la concepción negativa de esta última y reforzar la idea de la diversidad, considerando peyorativos los términos discapacidad o deficiencia. Esta concepción surge del modelo de diversidad funcional, que es un movimiento mundial que pretende la reivindicación social de las personas con discapacidad teniendo como eje central la dignidad, que es inherente a todos los seres humanos independientemente de sus capacidades. Las personas con diversidad funcional tienen características diferentes y dadas las condiciones del entorno social se ven obligadas a realizar las mismas funciones que las

demás personas, pero de manera diferente o por medio de terceros. “por eso el termino diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa respecto de la mayoría de la sociedad” (Alonso, 2017, p. 102)

A pesar de que las personas con diversidad funcional presentan problemas de aprendizaje, tienen un desarrollo madurativo mucho más lento, su avance no es lineal y muestran un desarrollo mental más inmaduro (González-Pérez, 2003), sin embargo, su procesamiento mental de la información también evoluciona y mejora con la experiencia, esta maduración depende de las características de cada persona pues como vimos antes, aunque estas puedan ser semejantes, varían según sus experiencias de vida o constitución biológica.

5.2 Apreciación artística

En los documentos normativos para la educación artística en Colombia se concibe la apreciación artística como una competencia que hace parte de la experiencia estética (MEN, 2010, p.35). Por esta razón, queremos abordar la experiencia estética como el ámbito amplio en el que se cobija la apreciación. Explicaremos de manera breve dos de las posturas más relevantes sobre la experiencia estética y cómo esta guía los procesos de aprendizaje del arte hacia la apreciación.

Imanol Aguirre en el texto “Teorías y prácticas en educación artística” (2000) da una mirada histórica del término y explica que existieron dos teóricos cuyas propuestas, totalmente opuestas sobre la experiencia estética y su relación con la apreciación dentro del ámbito educativo, abordan la amplia gama de percepciones al respecto de este tema por ubicarse en extremos contrarios. Estos autores son Harold Osborne y Clifford Geertz. Según Osborne, la experiencia estética es completamente incompatible con cualquier análisis, es solo un instante de atención sobre un hecho estético, esta experiencia no está relacionada con las condiciones anímicas, culturales o psicológicas de quien percibe, es una mirada atenta del objeto sin ningún interés y cuando hay un intento de análisis la emoción estética desaparece. Cualquier consideración analítica, desde el deseo de poseer el objeto o la reflexión sobre la sensación producida por el objeto, resulta un obstáculo para la contemplación del arte. Para este autor, la experiencia estética se da aquí y ahora, y no se percibe el objeto como un conjunto de

elementos relacionados entre sí, sino como un todo, y aunque pueda existir un interés en conocer el contexto histórico de la obra no es relevante en el momento de la experiencia.

En oposición a la percepción centrada en el objeto que vincula la experiencia estética a las cualidades de la obra de arte, el antropólogo Geertz (1973), considera que la experiencia estética es una opción cultural y no una condición propia de los objetos, no es aquello que nos llega a simple vista desprovisto de cualquier significado sino el discurso y las lecturas de los símbolos que acompaña la experiencia. La visión de Geertz ha tenido una repercusión importante, según Aguirre, en la definición de contenidos y métodos para la apreciación estética en la educación artística.

Para esta investigación sin embargo, tomamos la definición de experiencia estética del autor Molina (2012) para él “un enfoque del arte desde la experiencia deja sin sustento las teorías que intentan definir el carácter artístico en términos de rasgos formales, técnicos, estilísticos o históricos”. (Molina, 2012, p.83) y más bien se asocia a la idea de “placer subjetivo, a las impresiones ópticas, táctiles, espaciales, auditivas y a sus asociaciones emocionales” (Molina, 2012, p. 83). Esta experiencia, según el autor, puede activarse en cualquier momento y espacio. Desde este punto de vista, una experiencia estética son todas aquellas experiencias que nos vinculan corporal y emocionalmente ante objetos y eventos y que nos dejan preguntas que nos impulsan a comprender aquel evento u objeto estético. Esta definición pone en dialogo las definiciones de Osborne y Geertz, y expone la posibilidad de construir sentidos a partir de una experiencia sensible.

En el ámbito educativo, la relación que puede generarse entre un alumno y una situación u obra de arte supone una relación entre un espectador o receptor y una obra de arte a este proceso las orientaciones pedagógicas en la Educación Artística Básica y Media lo definen como: Procesos de recepción y se ubican como procesos del campo de la educación artística.

Estos procesos los entendemos como un proceso interactivo mediante el cual se percibe una información contenida en cualquier expresión cultural o artística llevada al aula en el que el estudiante se ubica como receptor o espectador de los objetos artísticos

La atención centrada en el espectador y la recepción de la obra dentro de los procesos artísticos, está vinculada con la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. Este autor enunció por primera vez la Teoría de la Recepción (o Estética de la Recepción) en la

conferencia inaugural “La historia literaria como una provocación a la ciencia literaria” en 1967 en la Universidad de Constanza. Jauss habló de la necesidad de reescribir la historia literaria teniendo en cuenta no tanto la autoría o la obra en sí misma, como se venía haciendo hasta el momento, sino ante todo la recepción que se hacía de esta por parte del público, pues es esta la que, al fin y al cabo, da sentido a los textos.

La recepción es entendida como un sistema relacional que implica tres factores: el autor, la obra y el público, este último no solo constituye la parte pasiva del proceso comunicativo, sino una fuerza histórica y creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario, todo este proceso dialéctico pone en movimiento la producción y recepción pasando por la intermediación de la comunicación.

Es posible hacer una trasposición del sistema relacional propuesto por Jauss al sistema didáctico. Teniendo en cuenta que en la teoría de la recepción encontramos una obra y un espectador, el espectador en el aula sería el alumno y la obra sería aquel texto mediador u objeto cultural llevado a la clase con unos objetivos previamente definidos por el profesor. Sería el profesor quien media la relación entre el espectador (alumno y la obra) “Así, para que la recepción sea un proceso educativo, se requiere hacer evidente el propósito formativo de cada actividad que realicen los estudiantes como espectadores activos” (MEN 2010)

En este sentido, en las Orientaciones del Ministerio de Educación para la Educación Artística (2010), los procesos de recepción se sugieren como parte del proceso de formación pedagógica en educación artística y corresponden a la competencia de apreciación artística, la cual es definida como:

conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización (MEN, 2010, p. 35).

Sin embargo esta definición no tiene en cuenta los procesos de recepción en personas con diversidad funcional, quienes según el modelo de inclusión vigente en las políticas educativas tienen derecho a acceder a la educación artística y por lo tanto a desarrollar estas competencias educativas debido a sus particularidades cognitivas. Por esta

razón tomamos otra definición de apreciación artística como guía para el desarrollo de este proyecto:

Imanol Aguirre define la apreciación artística como:

Concepto que agrupa aquellas actividades de aproximación responsiva al arte y a las obras de arte que consisten en la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética". (AGUIRRE, 2000, pág. 110)

Para Aguirre apreciación se presenta como sinónimo de respuesta, goce, interpretación y enjuiciamiento, dejando de lado la "comprensión" ya que, según él, este requiere un marco de estudio diferente. Es esta definición de apreciación artística en el ámbito educativo la que se acerca más a los objetivos de este trabajo, ya que no excluye otras formas de percepción artísticas alejadas de la comprensión racional del arte, postura que es pertinente con este proyecto que se enfocó en llevar a cabo procesos de recepción para la apreciación artística en un contexto de inclusión.

De acuerdo con lo anterior, para este trabajo se entenderá la apreciación artística como una facultad sensible y racional que sucede ante un hecho estético o una obra de arte. Esta facultad es inherente al ser humano independiente de sus características cognitivas o intelectuales. Integra las impresiones sensoriales, ideas, reflexiones y los conceptos que emergen del encuentro con la obra. En este sentido, para llevar a cabo procesos de apreciación como competencia de la educación artística es necesario definir contenidos cognitivos y sensitivos relacionados con conceptos que pertenecen al área artística y que dirigen la creación de arte, en este caso del teatro. Además algunos investigadores han hecho énfasis en la influencia del contexto social en el momento de percibir una obra de arte, autores como Barbara B. Lloyd (1972), E. Winner (1982) analizaron las particularidades en la forma de percibir según sus contextos. En los procesos receptivos influyen todas aquellas experiencias que el individuo tiene.

Imanol Aguirre en el texto "Teorías y Prácticas de la Educación Artística (2004)" realiza un recorrido histórico y recoge algunas definiciones y posturas frente al abordaje de la apreciación artística en procesos escolares. A continuación nombraremos algunos de ellos su propuesta metodológica y de contenidos:

D. W. Ecker pretendía evitar el juicio impulsivo sobre las obras de arte con un procedimiento para las aulas, este consistía en permitir que los alumnos expresaran libremente

las emociones o sensaciones que provocaba la obra, hacerle ver que a causa de las experiencias individuales existen maneras únicas de percibir el arte, guiar la expresión hacia la diferenciación entre emociones causadas por sentimientos y juicios de valor basados en argumentos y por último incentivar la experiencia con obras de arte e incentivar la expresión de sentimientos y juicios de valor argumentados.

Vincent Lanier y Kenneth Marantz en 1996 durante un seminario sobre la enseñanza artística (Aguirre, 2000) exponen una didáctica para la aproximación a las artes en el ambiente escolar, según Lanier hay nueve elementos condicionantes en la contemplación artística:

1. La actitud social hacia la obra, ya que las obras aceptadas socialmente tienen más valoración.

2. Las experiencias de los estudiantes condicionan su valoración artística.

3. La destreza para la apreciación de las obras depende del contexto cultural.

4. El análisis de la estructura formal es imprescindible para el análisis.

5. Es necesario también detenerse en los posibles significados de los símbolos que contiene la obra.

6. El conocimiento sobre las condiciones sociales en las que la obra fue creada son importantes para la apreciación estética.

Por otro lado, Marantz propone unas categorías para el análisis de la obra en la escuela:

1. Identificación de aspectos como autor, lugar de técnica, título, etc.

2. Descripción formal de la obra de arte, color, forma, técnica, ubicación espacial.

3. Análisis contextual de la obra

4. Asociación con nuestras propias experiencias vitales

5. justificar nuestra preferencia en el gusto de manera crítica

6. Familiarización, a partir de las categorías anteriores crear una profunda comunicación con la obra.

- Para Daniel Feldman, la crítica del arte está inmersa en la apreciación artística en el ámbito escolar y es a partir de los elementos de la crítica del arte como los alumnos se introducirán en el mundo del arte

Teniendo en cuenta estas posiciones, para establecer un diálogo con una obra de arte, se requiere ir más allá de lo exclusivamente formal y así poder llegar a otros significados

dentro del objeto artístico que conllevan a una interpretación de esta. Cuando observamos una obra identificamos, formas, figuras, colores, que relacionamos con formas preexistentes en la memoria para darle un sentido a lo que vemos, en este punto es posible expresar gusto o disgusto.

Algunos autores que postulan propuestas metodológicas para abordar la apreciación del arte en la escuela plantean rutas de abordaje en distintos niveles de percepción de la obra. Gil Almeijeiras, afirma que la apreciación es un ejercicio de búsqueda del pasado y por esto, la historia del arte constituye un elemento fundamental, dejando de lado la mirada formal de la obra, por otro lado Obsorned defiende la experiencia estética como un algo que sucede aquí y ahora , en ese instante de interacción con la obra no es importante el contexto de esta, por su parte, Ecker atiende el concepto de la apreciación desde la expresividad y afirma que esta existe en el momento en que los estudiantes expresan lo que les hace sentir una obra y pueden diferenciar entre valores sensibles y valores de juicio argumentados al momento de valorar una obra de arte.

Para llevar a cabo un proceso de apreciación artística es necesario saber que cada elemento que conforma una obra de arte, ya sea la palabra, la gramática de una obra literaria o dramática, el color en artes plásticas y visuales o en una puesta en escena teatral o de danza, la organización de cada elemento en el espacio, ya sea un espacio plano bidimensional o un espacio escénico, fue puesto allí con una intención del autor, en cualquier caso puede ser interpretado y así, es posible aprender sobre arte ya sea para crear o para conocer un determinado contexto histórico. Por su parte las Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Artística plantea dos formas de decodificación de los elementos de la obra de arte, estos son:

-La interpretación formal: Entendida como el proceso de decodificación de los elementos estructurales de la obra. Permite establecer qué elementos constituyen la estructura de la obra (colores, formas, líneas, personajes, líneas de acción dramática, etc) al igual que establece relaciones entre elementos e instaura cómo están distribuidos estos en el espacio, este entendido como espacio escénico, poético y real o estructural. Permite hacer comparaciones, establecer nociones de concentración, progresión, simetrías y asimetrías.(MEN, 2010, p.36)

Uno de los objetivos fundamentales en este campo de interpretación es adquirir y fortalecer las habilidades del pensamiento abstracto (Comparaciones, clasificaciones,

inferencias, análisis e hipótesis) así como desarrollar variadas representaciones y a través de la coordinación entre ellas generar acercamientos conceptuales que favorecen la creación y manipulación de nuevas representaciones mentales. La segunda forma es:

-La Interpretación Extratextual: Se refiere al análisis que se hace de una obra de arte al leerla en relación con la sociedad, la cultura y la época en la que se produjo. Los procesos políticos, sociales y económicos por los que pasa determinado grupo social imprimen significados en las obras artísticas que se realizan, por esta razón, acercarse al contexto cultural de una obra reconstruye hechos históricos y formas de pensamiento de culturas pasadas, que permiten ubicarnos en un momento histórico para reconocer elementos que nos identifican culturalmente con el presente. (MEN, 2010, p.37)

Entendemos desde este enfoque que la historia y el arte están estrechamente relacionados en un proceso pedagógico centrado en la apreciación, “La historia del arte es una excelente vía para la educación de la apreciación artística, ya que apreciar artísticamente casi siempre consiste en “un ejercicio de búsqueda en el pasado” (Morales, 2001, p.81). En este sentido, la apreciación artística en la escuela ha estado ligada a las tendencias estéticas cambiantes históricamente, la cultura y los lugares lejanos en los que ha evolucionado el arte.

Por otro lado, en cuanto a los procesos educativos centrados en la creación, Imanol Aguirre afirma que los estudios en psicología cognitiva⁴ y los diferentes estudios tanto en el ámbito de la percepción artística como en el de la producción, no desvinculan los procesos creativos y los procesos perceptivos, al contrario, apoyan la idea de la codependencia de ambos procesos en el arte. “Estas dos dimensiones de la educación artística se contemplan como complementarias e inexcluíbles. A este respecto son cada vez más las voces que se levantan contra la pretensión de disociar creación de percepción” (Aguirre, 2000, pág. 110) Sin embargo, en los proyectos educativos se suelen estudiar por separado y se organizan dentro del currículo educativo en diferentes apartados, ejemplo de esto son las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el que la apreciación estética tiene un desarrollo por separado a los procesos de producción artística (MEN, 2010). La sensibilización (ligada a procesos de creación), la comunicación (ligada a procesos de socialización) y la apreciación estética (ligada a procesos de recepción) son catalogadas como competencias educativas del campo de las artes, definidas y desarrolladas de manera aislada.

La educación artística (...) contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de competencias propias de las prácticas artísticas. Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de procesos pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de productos y en su interacción con los contextos que son propios de las artes y la cultura. Las competencias básicas constituyen el eje articulador del sistema educativo nacional y de los procesos de mejoramiento de la calidad. (MEN, 2010, p. 17)

Para este proyecto, aunque el análisis se centra en los procesos de recepción ligados a lo que denominan las orientaciones como la competencia de apreciación estética, se tienen en cuenta que estos procesos en la práctica efectiva ocurren de manera simultánea y complementaria.

5.3 Apreciación del teatro

Aunque son numerosos los textos investigativos que indagan en la apreciación artística en el ámbito educativo, son escasos aquellos que se enfocan en la apreciación del teatro y están más direccionados hacia la apreciación de las artes visuales y plásticas. Por ende, están direccionados hacia la apreciación de los elementos visuales que componen estas obras y su sentido e interpretación, obras que además se presentan como un objeto cultural y artístico acabado. La representación teatral, por su parte, es un acontecimiento irrepetible que consta de un público, unos actores y un espacio, sucede en un mismo lugar y momento y se ofrece en múltiples canales de percepción, es un acontecimiento visual, sonoro, táctil y olfativo.

Teniendo en cuenta lo anterior y para efectos de esta investigación, tomaremos la definición del teatro referida al drama, desde Garcia Barretos, ya que fue desde esta perspectiva desde donde se propuso la definición de contenidos para el proceso, “El drama es el conjunto de los elementos en la representación teatral, es decir, el actor, el público, el espacio y el tiempo representados “(García Barrientos 2006, p. 38). El drama se define por la relación que contraen las categorías de la fábula o argumento, que es el universo ficticio que presenta una obra teatral, y la escenificación en el que se encuentran los elementos representantes en un espectáculo teatral. Esta separación teórica es necesaria, ya que no se comprenderá el teatro como un contenido independiente del modo de representarlo sino como

acción dramática, es decir, aquello que ocurre entre unos actores, el público en un espacio y durante un tiempo determinado.

La representación teatral, por otro lado, es un encuentro entre el público y los actores, es un suceso que conlleva un diálogo, una relación participativa de ambas partes, el papel del público espectador no es pasiva, no solo recibe y consume información del actor, la percepción del público afecta la dinámica del espectáculo ya que sus respuestas son también percibidas por el actor (Viviescas s.f.) La representación teatral es un fenómeno participativo en el que la ficción y la realidad se cruzan, se constituye de elementos que transgrede los sentidos y exigen la atención completa del espectador, es una lluvia de estímulos multi sensitivos provocando procesos de asociación e imaginación con los que el espectador construye un sentido.

Este sentido que se manifiesta en la percepción de los materiales ofrecidos por la puesta en escena, se construye a partir de la diversidad en la percepción de los espectadores, de la asociación que se haga de ellos y de la experiencia propia y única de quienes participan como público en una representación teatral. Esta diversidad está relacionada con la experiencia adquirida de cada uno de ellos, con sus recuerdos, con su personalidad, con su contexto y con sus características cognitivas, mentales y físicas. El sentido que ofrece una obra de teatro y que se construye desde el espectador ofrece la posibilidad de una transformación en quien percibe, en su manera de sentir, de ver el mundo (Viviescas, s.f.)

5.4 Medio didáctico y objeto mediador

Desde la teoría de la acción didáctica conjunta Sensevy (2007) define la acción didáctica como “Lo que los individuos hacen en lugares en los que se enseña y se aprende” (Sensevy, 2007, p.6). Esta acción didáctica resulta necesariamente conjunta ya que por un lado, la acción de enseñar y la de aprender se evocan mutuamente en la práctica y además, la acción didáctica se funda en una relación comunicativa entre el profesor y los alumnos la cual se focaliza en el saber. La acción didáctica conjunta se da en un espacio y en un tiempo determinado y es posible gracias a la relación triádica entre profesor, alumno y saber. Esta relación esta mediada por lo que se denomina medio didáctico.

El medio didáctico sufre ciertos cambios a medida que avanza el proceso de aprendizaje en el aula y abarca todo el sistema organizado deliberadamente con el fin de que los contenidos didácticos, es decir los saberes estructurados, puedan ser movilizados en un espacio y tiempo determinado. En la escuela se desarrollan procesos de transmisión y apropiación de la cultura a través de contenidos específicos, el profesor propone actividades en las que algunos elementos son conocidos y otros deben ser construidos con ayuda, estos elementos constituyen el medio didáctico. El medio didáctico comprende todas las condiciones y objetos didácticos que convergen en un proceso educativo con el fin de mediar un saber, este medio debe ser definido por el profesor

Teniendo en cuenta lo anterior, hacen parte del medio didáctico para la educación artística los objetos artísticos y culturales. Los objetos culturales son todos los objetos que existen y hacen parte de nuestra cultura y cuyo significado y uso conocen las personas de un mismo grupo social, “el mundo está cargado de significados, códigos y costumbres los artefactos son las cristalizaciones de la experiencia humana que mediatizan la interacción con el entorno” (Rickenman, 2006 p. 3). El objeto artístico por su parte, se refiere a las obras de arte validadas social y culturalmente como tales, su relación con la educación la define Rickenmann (2006):

El cómo se interpretan y se comprenden los artefactos culturales en la sociedad, hacen parte de un proceso de enseñanza aprendizaje que se hereda y se transforman con el intercambio social, en la escuela este intercambio lo rige la institución. (Rickenman, 2006, p.2)

De acuerdo con esto, un texto mediador se refiere a un objeto artístico que es llevado al aula con el fin de tratar un tema o contenido a partir de su acercamiento o “lectura” para que a través de este sea posible movilizar un saber. En otras palabras, los textos mediadores son aquellos instrumentos que mediatizan las relaciones saber- alumno- profesor en un contexto de educación artística. Ya que el fin es movilizar un saber específico, es necesario que este sea adaptado teniendo en cuenta el contexto en el que se llevará y así, guiar la lectura o interpretación del objeto artístico hacia el tema elegido por el profesor para la clase.

El artefacto cultural como medio didáctico posibilita, desde la teoría de acción didáctica conjunta, la acción de enseñanza - aprendizaje. El objeto artístico cultural como texto mediador cumpliría su objetivo como mediador de las relaciones existentes entre los elementos de la acción didáctica, pero estos saberes serían propios de la apreciación artística.

6. Descripción de la experiencia

6.1 Preguntas iniciales (Proceso previo al inicio de la práctica)

La pregunta por la apreciación como dimensión de la educación artística surgió en el Énfasis de Escenarios Educativos, en donde desde el segundo semestre del año 2017 comenzamos a indagar en la apreciación del teatro. Este interés surgió debido a que la apreciación se presenta como una competencia de la educación artística en los textos normativos sobre educación en Colombia, y sin embargo, se conocía poco sobre este eje en la Licenciatura de Artes Escénicas. Con el ánimo de solventar esta carencia, iniciamos la creación de una ruta para abordar un proceso de apreciación de teatro en un contexto escolar, tomado como guía a autores como Juan José Morales, Hans Robert Jauss, Juan Acha e Imanol Aguirre.

Al emprender este estudio, lo primero que llamó nuestra atención fue que la mayoría de los textos entienden la apreciación desde las artes plásticas y visuales, por lo que la apreciación estaba muy ligada a los aspectos visuales del arte: el color, la forma, la composición y la estructura. Así que, decidimos hacer una transposición de estos elementos e identificamos los factores visuales del teatro. A partir de allí construimos una primera propuesta pedagógica desde las preguntas ¿Cómo hacer una clase enfocada en la apreciación artística del teatro? ¿Cuáles son los contenidos? ¿Cómo se abordarían los temas? A partir de allí surgieron como posibles contenidos para desarrollar en los espacios de práctica educativa algunos de los componentes visuales de las artes escénicas: composición de escena, elementos en el escenario, composición escenográfica, color, luz, organización y composición de cuerpos en el espacio escénico. En nuestro caso tuvimos la oportunidad de abordar estas preguntas en un contexto de educación inclusiva

6.2 El escenario de práctica pedagógica

Conocimos el Colegio Nuevo Gimnasio La Cúspide en el semestre 2018-1 en donde tuvimos la oportunidad de realizar la práctica educativa. Antes de iniciar nos vimos enfrentados a algunas dudas en relación a la posibilidad de abordar la formación artística en

este contexto educativo desde la apreciación, ya que para ese momento nos guiábamos especialmente por la definición de este concepto propuesto por el Ministerio de Educación Nacional:

Conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización (MEN, 2010,p. 35)

Esta definición de apreciación nos llevó a hacernos algunas preguntas teniendo en cuenta la diversidad funcional de los alumnos: ¿Cómo establecer un objetivo de formación enfocado en la comprensión de la obra de arte si una parte de los alumnos presenta alteraciones en el lenguaje, la memoria, la comunicación o la atención?, ¿de qué manera abordar la apreciación con el fin de conceptualizar los valores del arte?.

Teniendo en cuenta estas preguntas, decidimos hacer este proyecto en este espacio de práctica con los alumnos de cuarto de primaria por las siguientes razones: por un lado, la educación inclusiva se entiende como un modelo que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes, se enfoca en garantizar el derecho a la educación sin discriminación alguna y se busca que sirva como base para la construcción de una sociedad más equitativa en el que se normalice la diversidad. Además, ya que la apreciación artística es una competencia de la educación artística según el MEN (2010), todos los alumnos sin importar su condición física, cognitiva o mental tienen derecho a acceder a procesos pedagógicos que promuevan o fortalezcan la apreciación artística del teatro. Por otro lado, el objeto de estudio de esta investigación es la apreciación como competencia de la educación artística, por lo que sus contenidos y abordaje metodológico pueden ser llevados a cualquier contexto educativo.

Iniciamos la práctica con un proceso de observación de una clase de arte en el grado cuarto de primaria en la que se estudiaba el círculo cromático. La indicación de la profesora era mezclar los colores primarios para crear los colores secundarios y pintarlos en orden dentro de un rectángulo. Llamó nuestra atención la diversidad con la que los alumnos abordaban esta tarea: hubo algunos que finalizaron rápidamente el ejercicio y mostraban mucha inteligencia, otros eran más inquietos, estaban todo el tiempo en movimiento, yendo de un lugar a otro, interactuando entre sí o interesados en objetos dentro del salón, algunos

estaban totalmente concentrados en lo que hacían sin dialogar con los demás; otros realizaron con las pinturas una tarea distinta a la propuesta por la profesora, se acercaron a preguntarnos cosas, a saludarnos, a abrazarnos, a observar nuestra ropa o accesorios; algunos tenían dificultades en el habla, por lo que se acercaban con gestos de afecto. Otro aspecto importante que observamos ocurrió cuando una de las alumnas golpeó a la profesora luego de que le pidiera silencio durante el desarrollo de la actividad. En ese momento surgieron preguntas en torno a nuestras posibilidades de orientar un proceso de formación artística en un contexto de educación inclusiva.

Además de las observaciones de las clases, el colegio nos hizo una introducción al tema de la educación inclusiva y poco a poco nos comenzamos a familiarizar con conceptos como: espectro autista, asperger, condición específica o regular. El objetivo de la institución es brindar un espacio de inclusión cobijados por la ley 1618 del año 2013, en el que personas con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales comparten con alumnos regulares en un mismo espacio. Aprendimos que en este contexto el alumno regular es quien no tiene ningún tipo de diagnóstico, y es así como nos referiremos a los alumnos sin diversidad funcional en el desarrollo de este análisis, fuimos conociendo más acerca de las condiciones de los estudiantes, leímos sobre el espectro autista, el síndrome de asperger, la discapacidad cognitiva o intelectual, y la inclusión en la escuela.

La consigna del colegio es educar para la diversidad reconociendo las capacidades de cada niño o niña, su ritmo particular de aprendizaje y sus necesidades educativas haciendo adaptaciones metodológicas de los contenidos para respetar las particularidades de cada uno, el colegio busca vincular a los alumnos con diferentes formas de aprendizaje a la vida escolar y garantizar su tránsito educativo.

6.3 Los alumnos

En el grado cuarto, había 9 estudiantes entre 7 y 12 años de edad con distintas condiciones como: trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno leve del espectro autista y trastorno del desarrollo intelectual. Algunos de los estudiantes han sido rechazados de otros colegios o han presentado problemas de comportamiento y académicos. Cada diagnóstico integra unas especificidades en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, el

trastorno del espectro autista, implica dificultades en distintos niveles: trastorno del desarrollo social, trastorno de la comunicación y el lenguaje, trastorno de la flexibilidad y de la simbolización (Riviere, 1997). En este curso observamos algunas dificultades en la sociabilidad y comunicación, así como en la expresión de emociones o sensaciones generadas por los estímulos externos e internos. No obstante, el Ministerio de Educación Nacional en el documento de “Orientaciones para la Transición Educativa de los Estudiantes con Discapacidad y con Capacidades o Talentos Excepcionales en la Educación Inicial, Básica y Media”, la educación inclusiva, establece que:

Todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa (MEN, 2017,p.11)

Así mismo, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y hace énfasis en la inclusión educativa en Colombia, afirmando que las personas con alguna discapacidad cognitiva tienen derecho hacer parte del sistema educativo convencional.

Esto nos lleva a concluir que independientemente de las necesidades específicas de los alumnos es necesario construir las condiciones necesarias para que su educación sea exitosa. En el grado cuarto de primaria encontramos niños entre diagnósticos de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, muchas de las dificultades encontradas están en la interacción y comunicación con el resto de personas. Estas condiciones hacen parte de lo que se denomina discapacidad cognitiva. En este sentido, la apreciación artística es definida por varios autores como una competencia cognitiva- sensitiva, ya que el ejercicio de apreciación requiere un proceso cognitivo en el que se analiza e interpretan ciertos elementos o experiencias estéticas, sin embargo, como lo define el modelo de educación inclusiva se busca no normalizar una forma correcta de análisis e interpretación. No necesariamente es una dificultad, puede entenderse como una forma diferenciada de cognición sobre una sensación estética. Además, notamos aunque dos niños tuvieran la misma edad y diagnóstico, su

condición se presentaba de manera diferente en cada uno de ellos, cada condición tiene algunas características que las caracteriza pero cada individuo es único y su condición se desarrolla en cada uno de manera distinta.

El curso cuarto de primaria era un grupo muy diverso a pesar de ser solamente 9 estudiantes, había niños regulares y con diversidad funcional, niños con una marcada inteligencia y creatividad, niños que no podían comunicarse verbalmente y otros con atención dispersa. La siguiente tabla presenta la condición específica de cada alumno del grado cuarto de primaria:

| <i>Tabla 1: Características del grado Cuarto de primaria.</i> | | |
|---|-------------|---|
| Alumnos | Edad | Condición específica, discapacidad o capacidad extraordinaria |
| A1 | 9 años | Con condición regular |
| A2 | 10 años | Trastorno del espectro autista |
| A3 | 11 años | Síndrome de asperger, asiste al neuropsicólogo |
| A4 | 12 años | Hipoxia, discapacidad intelectual/cognitiva, Asiste con tutora |
| A5 | 10 años | Con condición regular, asiste a psicoterapia |
| A6 | 9 años | Con condición regular, asiste al psicólogo por problemas de comportamiento |
| A7 | 9 años | Con condición regular, asiste al psicoterapeuta por problemas familiares y comportamiento |
| A8 | 9 años | Con condición regular |
| A9 | 9 años | Con condición regular |
| A10 | 13 años | Trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual/cognitiva |
| <i>Tomado de: Anexo proyecto de Aula 2018-1</i> | | |

6.4 Experiencia previa: practica educativa del periodo 2018 – 1

Durante el primer semestre de practica (2018-1) nos enfocamos en construir un ambiente propicio para el aprendizaje, en fortalecer la confianza y el vínculo con ellos, en conocernos, en cultivar el respeto y en abordar conceptos básicos teatrales ya que ellos no habían recibido antes clases de teatro y algunos ni siquiera habían visto teatro alguna vez. Poco a poco fuimos conociendo las dinámicas grupales y a cada uno de ellos con sus particularidades. Planteamos en del proyecto de aula un objetivo que permitiera, a partir del concepto de personaje teatral, fortalecer el reconocimiento de emociones propias y ajenas con el fin de trabajar contenidos axiológicos que potenciaran la comunicación y la convivencia. Este objetivo surgió a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo, a partir del concepto de personaje de teatro, se puede movilizar el reconocimiento de emociones propias y ajenas, con el fin de potenciar las relaciones

interpersonales en un grupo estudiantil en el que cada uno de sus miembros tiene una condición específica? Así, trabajamos contenidos relacionados al personaje teatral y sus características. Estos fueron propuestos organizados en macro-contenidos, refiriéndose a un contenido general que cobija un grupo de contenidos y micro-contenidos, entendidos como aquellos que se desarrollan como soporte con el fin de generar un progreso en el aprendizaje del macro-contenido:

-Macro-contenidos: El personaje teatral, específicamente los elementos que lo constituyen y características importantes para la creación.

-Micro-contenidos: Los contenidos son: emocionalidad del personaje, gesto de la emoción, corporalidad de la emoción, objeto animado para la construcción de personaje.

Propusimos estos contenidos con el fin de posibilitar la comunicación y el respeto por las condiciones de los otros para construir un escenario en el que fuera posible llevar a cabo el proceso de aprendizaje eficazmente además, con el fin de acercar a los alumnos a algunos conceptos básicos del teatro teniendo en cuenta que no habían recibido clases de teatro antes. En la siguiente tabla podemos ver la progresión de los contenidos propuestos:

Tabla 2 - Progresión didáctica Proyecto de Aula 2018-1

| Sesión | Contenidos | Objetivo de aprendizaje |
|---------------|--|--|
| 1 | Cartografía. Sesión de diagnóstico y reconocimiento inicial. | Realizar un ejercicio de cartografía con el fin de conocer el grupo y su relación con las artes escénicas y posibles situaciones problemáticas. |
| 2 | Atmosferas sonoras como primer acercamiento a la dramatización. Introducción a los conceptos público, escenario. | Indagar en las atmosferas sonoras con la voz y el cuerpo a partir de la lectura en voz alta, con el fin de introducir el concepto de personaje e incentivar la participación y la comprensión de las dinámicas de la clase de teatro |
| 3 | Representación de las situaciones descritas en el cuento y atmosfera sonora. | Introducir el concepto de personaje y acción dramática a partir de la representación de situaciones trabajadas la clase anterior por medio del cuento "La vuelta al mundo" |
| 4 | Identificación de elementos físicos y emocionales del personaje del cuento, así como atmosfera y ambientación trabajada la sesión anterior | Identificar características principales del personaje teatral a partir del dibujo |
| 5 | Identificación de emociones primarias. Juego dramático con emociones primarias. Acercamiento a la animación de objetos. | Introducir las emociones como elemento fundamental para el personaje teatral a través de ejercicios de gesto y animación de objetos (títere de dedo) |
| 6 | | Crear un personaje de la obra Romeo y Julieta teniendo en cuenta características físicas, vestuario, voz y emociones por |

| | | |
|--|--|---|
| | Juegos de representación con animación de objetos a partir de las emociones del personaje | medio de la animación de objetos y reconocer emociones a partir del gesto y el cuerpo por medio de los títeres |
| 7 | Creación de personaje a través de la manipulación de objetos. La corporalidad de las emociones. | Comprender la corporalidad de las emociones a través del juego con objetos animados. |
| 8 | Corporalidad de las emociones por medio de la obra Romeo y Julieta, el juego como herramienta de integración grupal y para indagar en la expresión de emociones. | Comprender la corporalidad de las emociones a través de la representación de escenas de Romeo y Julieta por medio de la manipulación de objetos |
| 9 | Institucionalización del concepto de personaje, emoción, escena | A partir de la representación y la grabación de dos escenas de Romeo y Julieta fortalecer la noción de personaje y las emociones en situaciones de ficción. |
| <i>Tomado de: Anexo Proyecto de aula 2018- 1</i> | | |

Como evidenciamos en la tabla 2, los contenidos propuestos en este periodo se enfocaron en conocer las nociones básicas del teatro, especialmente los conceptos de público y escenario, así como contenidos axiológicos como la escucha y el respeto por el otro. Así mismo, recurrimos a textos mediadores como cuentos adaptados a una estructura dramática con el fin de abordar el concepto de personaje. Para trabajar este tema iniciamos indagando en las emociones del personaje, luego en las características físicas y psicológicas. Realizamos juegos y actividades que requerían trabajo en equipo, escucha y respeto, se exploraron distintas formas de comunicar una emoción actuada de un personaje, verbal, gestual y corporal.

A lo largo de este proceso, observamos que los alumnos con diagnóstico de autismo tenían distintos comportamientos durante las sesiones, enfocaban su atención en aspectos que no estaban relacionados con la clase como la televisión o el transporte público. Otro de los alumnos no se comunicaban verbalmente y les costaba adaptarse a las reglas del salón como poner atención, o mantenerse sentados, se evidenciaban además muestras de cariño como abrazos y besos al mismo tiempo que peleas y a veces agresiones. Los alumnos sin una condición específica por su parte, mantenían una comunicación constante con los demás, conversaban entre sí y jugaban.

Después de terminar este primer semestre, con ayuda del tutor de práctica, llegamos a algunas conclusiones para tener en cuenta en la investigación que se realizaría durante el

semestre 2018-2, proceso que se analiza en este documento: La primera de ellas fue que en los procesos educativos para esta población se debían tener en cuenta las capacidades individuales y era necesario adaptar los textos mediadores y las formas de comunicación a las necesidades de cada uno. La segunda conclusión fue sobre los cambios que sufre el espacio durante la clase de teatro, observamos que cuando se hace un cambio abrupto en el salón como por ejemplo al ponerse de pie o correr los puestos, los alumnos actúan de manera desordenada, por lo que era necesario que ese cambio se hiciera de forma paulatina, por esta razón las primeras clases del periodo 2018-1 se hicieron con los alumnos sentados y poco a poco se fueron haciendo cambios en el salón. La tercera estimación importante tiene que ver con el número de actividades realizadas en clase, profesores y coordinadores del colegio recomendaron realizar más de una actividad en cada clase para mantener la atención de los alumnos ya que muchas veces se mostraban cansados después de hacer una misma actividad mucho tiempo.

6.5 Descripción de la experiencia a analizar: practica educativa del periodo 2018-2

A partir de las reflexiones recogidas en la experiencia previa, proyectamos los contenidos para iniciar el proceso de práctica del semestre 2018- 2, continuando con la apreciación artística del teatro como eje de la propuesta formativa. Esta proyección se hizo desde las siguientes preguntas que fueron surgiendo durante el proceso: ¿Cómo abordar la apreciación artística en este contexto de educación inclusiva? ¿Qué contenidos y temas proponer para este eje de apreciación artística en este contexto particular?

Para la construcción del proyecto de aula tomamos como tema inicial los componentes visuales de la puesta en escena. En un primer momento nos propusimos abordar temas como el vestuario y la escenografía, pero posteriormente fue evidente que no solo los aspectos visuales constituyen la estructura de la puesta en escena, puesto que el teatro resulta ser una actividad artística que abarca más sentidos que el visual, como el sonoro, y hasta el táctil.

En un primer momento habíamos planeado trabajar los colores de una puesta en escena, la escenografía, el vestuario y la composición de cuerpos en un escenario, para posteriormente centrarnos en la expresión de sentimientos o recuerdos que evocan las obras de teatro para finalizar con el tema de personaje. Sin embargo, el camino que tomó esta práctica y

este proyecto fue muy diferente, ya que las condiciones específicas de los alumnos nos motivaron a proponer los contenidos de la apreciación partiendo de la experiencia sensible, partiendo de las propuestas de algunos pedagogos en las que los procesos de apreciación pasaban por ciertos niveles además los primeros ejercicios planteados desde allí nos dieron indicios de que esta podía ser un buen mecanismo de abordar la apreciación teniendo en cuenta que nos encontrábamos ante un grupo con diversidad funcional.

Planteamos entonces, abordar el eje de apreciación comenzando con ejercicios que estimularan la sensibilidad desde distintos sentidos con el fin de ejercitar la expresión de estas sensaciones y la concreción de experiencias sensibles, por medio de la expresión verbal y gráfica de estas. Luego, tomamos contenidos relacionados con el vestuario ya que se tenían ciertas nociones del personaje. El proceso abarcó también aspectos del contexto cultural de la obra y aspectos de la estructura dramática. En el proyecto de aula se organizaron los contenidos en micro y macro contenidos:

- Macro-contenidos: La apreciación del teatro desde los elementos estructurales, tales como elementos visuales en una puesta en escena, sonoros y de la estructura narrativa.
- Micro-contenidos: Sensibilidad y expresión (Ejercicios para la exploración de sensaciones y la expresión de estas), vestuario (el vestuario como elemento visual comunicativo y que hace parte de la composición de una puesta en escena, cargado de significado), conflicto, protagonista y antagonista, comedia y tragedia (como elementos que constituyen la narrativa de una obra de teatro) y musicalidad del teatro (como elemento que aporta y forma parte de la estructura formal de una puesta en escena, cargada de significado)

La propuesta de contenidos fue sufriendo algunos cambios que respondían tanto a las necesidades que surgían del proceso, como a la normatividad planteada por el Ministerio de Educación Nacional en relación a la competencia de apreciación. Finalmente, para el proyecto de aula planteamos el desarrollo cronogenético desde los siguientes contenidos durante 9 sesiones:

Tabla 3: Desarrollo cronogenético: contenidos y actividades por sesión.

| Sesión | Contenidos trabajados | Actividades |
|---------------|------------------------------|--------------------|
|---------------|------------------------------|--------------------|

| | | |
|---|--|---|
| 1 | Espacio escénico: Escenario y público, personaje teatral. Espacio en el que suceden las acciones dramáticas y en donde los espectadores se ubican para observar dichas acciones. | Memoria didáctica de conceptos trabajados en el periodo 2018-1 |
| 2 | Experiencias sensoriales, Expresión verbal y no verbal. Motivar la expresión verbal y no verbal de sensaciones e impresiones. | -La caja de objetos -Lectura dramática El zorro y la Luna |
| 3 | Contexto de Shakespeare autor de la obra Romeo y Julieta. Conocer el contexto del autor y como este se evidencia en la puesta en escena de Romeo y Julieta. | -Con ojos vendados por el espacio -Contexto histórico de Romeo y Julieta |
| 4 | Vestuario y caracterización de personaje. El vestuario de un personaje tiene características que nos hablan de cómo es un personaje, como actúa, como piensa. | Creación de personajes a partir de personajes literarios y de películas |
| 5 | Vestuario y época. El vestuario de los personajes de una obra nos muestra la época y el lugar en la que sucede la historia. | Creación de personaje e identificar relaciones del vestuario y las características del personaje y la época |
| 6 | Conflicto dramático: entendido la oposición de fuerzas en una obra dramática. Por ejemplo dos personajes que desean el mismo objetivo, cuando el personaje desea un objetivo y otros se oponen o el ambiente se opone. | -Juego para entender el conflicto dramático -Lectura dramática de El Quijote |
| 7 | Antagonista y protagonista: personajes que están en oposición o en conflicto en la obra y que hacen parte de la forma dramática. | - Juego para entender el antagonista y el protagonista - Lectura dramática de El Quijote |
| 8 | Conflicto, antagonista y protagonista y vestuario. Refuerzo y evaluación de los contenidos. | Creación de escenas para identificar conflicto, protagonista y antagonista |
| 9 | Evaluación final. Conflicto, vestuario y protagonista. | Puesta en escena de la practicante |
| <i>Tomado de: Anexo Proyecto de aula 2018-2</i> | | |

7. Análisis de la práctica educativa 2018-2

Para realizar el análisis de este proceso, primero identificamos los momentos en que se desarrolló la práctica, después, identificamos unos elementos estructurantes de cada momento que consideramos determinantes para comprender la experiencia, estos, emergieron de la observación de diarios de campo, informes de práctica y proyectos de aula, este ejercicio a su vez nos permitió identificar la doble perspectiva de profesora en formación y alumnos en cada uno de los momentos dentro de los que se desarrolló la experiencia.

En un primer momento, nos planteamos en el proyecto de aula unas fases en las que considerábamos que la secuencia didáctica podía desarrollarse:

Tabla 4: Progresión didáctica Proyecto de aula 2018-II

| Fase | Temas trabajados | Contenidos |
|------------------------------------|--|--|
| Expresión y sensibilidad | Expresión y sensibilidad | Observación y exploración sensorial Descripción verbal de sensaciones y observaciones Trasmisión de sentimientos |
| Elementos comunicadores del teatro | Contexto histórico | Vestuario |
| | Elementos de la puesta en escena | Relación entre vestuario y contexto histórico Relación entre vestuario y características de personalidad del personaje |
| | Elementos de la estructura dramática | Formas de conflicto en la obra dramática Protagonista y antagonista |
| Reconocimiento | Relación de los elementos en la puesta en escena | Expresión de un juicio estético y reconocimiento del juicio del otro Relación e interpretación de los elementos teatrales |

El primer ejercicio de organización de los datos nos arrojó que la secuencia didáctica se desarrolló en 4 momentos diferentes a los planteados en el proyecto de aula. Identificamos que el factor que determinó el paso de un momento a otro responde a las temáticas planteadas desde la competencia de apreciación. Estos momentos son:

1. El primer momento tiene que ver con la expresión de la percepción sensorial, es decir indagar y explorar la expresión verbal y no verbal de sensaciones generadas a partir de estímulos sensoriales. Durante estas sesiones el objetivo fue motivar la expresión de sensaciones percibidas sobre un objeto a través del dibujo y la expresión oral, como ejercicio introductorio a la apreciación estética.
2. El segundo momento está relacionado con la contextualización de una obra de teatro, apela a la importancia de conocer el contexto social y cultural en que fue creada una obra de teatro con el fin de acceder a más información que permita una interpretación de la obra más profunda.
3. El tercer momento se centró en identificar elementos de la estructura visual de una puesta en escena, tales como, el vestuario, teniendo en cuenta que este elemento está cargado de significados y puede ser interpretado en relación a otros elementos de la obra.

4. Por último, el cuarto momento se centró en indagar en la estructura dramática de las obras, específicamente en el Conflicto dramático y en la figura de antagonista y protagonista.

Sintetizamos el desarrollo de cada momento en la tabla 5 donde especificamos los objetivos de cada momento planteados en las planeaciones:

Tabla 5: Momentos de la práctica pedagógica 2018 –II

| Momentos | Objetivos |
|--|---|
| 1 – Exploración sensorial | Motivar la expresión de sensaciones percibidas sobre un objeto a través del dibujo y la expresión oral, como ejercicio introductorio a la apreciación estética |
| 2 - Contextualización de la obra de arte | Identificar el contexto cultural e histórico de la obra Romeo y Julieta para conocer más elementos constituyentes de una obra de teatro y relacionarlos con elementos como el vestuario |
| 3 - El Vestuario: elementos de la composición visual | Identificar el vestuario como elemento constituyente de la estructura visual de una obra de teatro en relación a características del personaje y la época |
| 4 – Estructura dramática | Identificar el antagonista y el protagonista en el conflicto dramático, por medio de un ejercicio de creación escénica |

La lectura que se realizará de la experiencia se va a hacer desde los momentos identificados por los que, en efecto, pasó la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que nos da una mirada más amplia y clara de la experiencia. A partir de estos cuatro momentos constitutivos de la secuencia didáctica, iniciamos la tarea de rastrear qué otros elementos presentes en las clases fueron determinantes para la experiencia identificamos, después de revisar los diarios de campo, los proyectos de aula y los informes de práctica identificamos cinco:

1. Contenidos propuestos para la apreciación artística, qué contenidos de la apreciación se desarrollaron durante el proceso.
2. Cómo abordamos la apreciación en la clase, ejercicios, actividades y definiciones de las clases desde el eje de apreciación artística.
3. El objeto artístico, obras de teatro, cuentos, literatura y obras artísticas adaptadas y llevadas al aula.

4. Diversidad de percepción, las distintas formas de relacionarse con los ejercicios y los objetos artísticos llevados al aula.
5. Creación y apreciación, de qué manera estos procesos estuvieron en dialogo durante el proceso

Al identificar estos momentos como estructurantes de la experiencia nos dimos cuenta que en ellos se contenía la perspectiva de los alumnos y de la profesora en formación, específicamente los elementos 1, 2 y 3 corresponden a la perspectiva de la profesora y los elementos 4 y 5 corresponden a la perspectiva de los alumnos. Estas categorías nos arrojan la forma en que cada uno de los aspectos evidenciados fue cambiando tanto los referidos a la practicante como los relacionados con los alumnos, de qué manera fuimos abordando la apreciación y cómo esta noción fue transformándose en diálogo con el contexto y sus particularidades . Estos cinco elementos tienen un funcionamiento dinámico a lo largo de los cuatro momentos definidos anteriormente. En la propuesta analítica cada momento se irá analizando a la luz de estos cinco elementos y de la doble perspectiva.

7.1 Primer Momento: Exploración sensorial

Las posturas construidas por diferentes pedagogos, llevan a suponer que los procesos de apreciación pasan por determinados niveles de percepción que complejizan el proceso de recepción y que permiten el acercamiento con la obra de arte de manera progresiva, algunas de estas son las categorías para el análisis de la obra en la escuela de Kenneth Marantz y la didáctica para la aproximación a las artes en el ambiente escolar de Vincent Lanier (Aguirre, 2000). Estas propuestas pasan por considerar la apreciación como un ejercicio paulatino en el que se encuentran aspectos estructurales de la obra, reconocimiento del autor y el contexto hasta posibilitar un juicio crítico.

Fue a partir de esta concepción de la apreciación en la escuela que trazamos la primera propuesta de secuencia temática:

-Percepción sensorial: Enfocarnos en la estimulación de percepciones sensibles con el fin de indagar en las formas de expresión de estas

- Análisis del contexto: Centrarnos en conocer el contexto de una obra de teatro para poder relacionar los elementos formales de la obra con los elementos del contexto y así, ampliar la comprensión de la obra.

-Percepción formal o estructural: Realizar actividades en torno a la identificación de elementos de la forma de la obra de teatro y la relación entre estas

Con los ejercicios definidos para este primer momento pretendíamos indagar en la percepción sensorial de los alumnos al relacionarse táctilmente con objetos de diferentes texturas creados por la profesora en formación, con el ánimo de estimular el sentido táctil y para motivar la expresión de estas percepciones. Se buscaba que posteriormente esta experiencia sensible se expresara de manera verbal, gráfica o desde el medio de expresión de cada uno de ellos al relacionarse con dichos objetos. Este ejercicio se propuso teniendo en cuenta que la percepción de una obra de teatro cruza por diferentes sentidos, como lo afirma Viviescas (s.f.):

La representación teatral es un fenómeno participativo en el que la ficción y la realidad se cruzan, se constituye de elementos que transgrede los sentidos y exigen la atención completa del espectador, es una lluvia de estímulos multisensitivos provocando procesos de asociación, de imaginación con los que el espectador construye un sentido (Viviescas s.f. p.162)

De esta manera, pretendíamos durante esta etapa, reconocer las respuestas de los alumnos ante estos estímulos teniendo en cuenta las características del grupo y conocer de qué manera cada uno asimilaba los ejercicios. Para esta propuesta nos basamos en algunos autores que afirman que la apreciación artística no solo debe pretender motivar un juicio crítico sobre una obra sino que además debe propender que los alumnos expresen libremente sus impresiones sobre los objetos artísticos pues cada persona tiene una manera única de percibir el arte. D. W. Ecker por ejemplo, pretendía evitar el juicio impulsivo sobre las obras de arte con un procedimiento para las aulas, este consistía en

Permitir que los alumnos expresaran libremente las emociones o sensaciones que provocaba la obra, hacerle ver que a causa de las experiencias individuales existen maneras únicas de percibir el arte, guiar la expresión hacia la diferenciación entre emociones causadas por sentimientos y juicios de valor basados en argumentos. (Aguirre, 2000, p.99)

En este primer ejercicio hubo diversas reacciones entre los alumnos, Al sacar la caja ya se evidenció miedo, interés y expectativa por saber qué había dentro de la caja. Algunos

alumnos con diversidad funcional como A2, A3, A4 y A10 expresaron preocupación por no saber que había dentro de la caja. En el momento de tocar los objetos A2 se sintió incómodo y solo tocó uno de los objetos. A1, A5, A6, A7 y A8 Se preguntaban qué había adentro de la caja, si iba a doler, o iba a ser desagradable.

Durante el ejercicio algunos intentaron dar una descripción de la sensación que les producían los objetos, aquellos alumnos con diversidad funcional relacionaron el objeto con objetos ya conocidos como A2, quien dibujo un pastel y expresó que eso era lo que había tocado, A3 dibujó cuadros, no expresó ninguna relación de los cuadros con los objetos, además, durante el ejercicio se mantuvo con una expresión facial de impresión y temor, no estuvo tocando los objetos por mucho tiempo. A A4 el ejercicio le produjo nervios y risa, no tocó los objetos por mucho tiempo pero intentó dibujar fielmente la forma del objeto que había tocado. A1, A5, A6, A7 Y A8 realizaron dibujos similares que pudimos comparar al finalizar la clase. A10 se mostró entusiasmado durante todo el ejercicio, rió y expresó alegría, dibujó líneas y no expresó verbalmente ninguna relación del dibujo con su experiencia.

Tabla 6: Respuesta de alumnos en el primer momento

| Alumno | Diagnóstico | Respuesta frente al ejercicio |
|---------------|--|---|
| A1 | Con condición regular | -Ante la caja mostró interés e incertidumbre, realizó dibujos intentando seguir la forma del objeto. -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. -Se mostró incomodo al tener los ojos tapados y no participó de la actividad |
| A2 | Trastorno del espectro autista | -Ante la caja mostró preocupación, estuvo incomodo mientras tocaba los objetos, dibujó un pastel. -Durante la lectura se acercó al teatrino a observar a la practicante manipulando los títeres |
| A3 | Síndrome de asperger, asiste al neuropsicólogo | -Ante la caja mostró interés e incertidumbre, dibujó cuadrados. -Durante la lectura se mantuvo atento y en silencio, no respondió ninguna pregunta realizara al final -Estuvo contento y riendo con los ojos tapados sin embargo, no sirvió de guía para sus compañeros |

| | | |
|-----|---|--|
| A4 | Hipoxia, discapacidad intelectual/cognitiva, Asiste con tutora | -Se mostró nervioso y con risa al tocar los objetos en la caja, intento hacer un dibujo fiel a lo que había sentido -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. -Se sintió desconfiado con los ojos vendados fue difícil guiarlo |
| A5 | Con condición regular, asiste a psicoterapia | -Hizo preguntas ante la caja como ¿va a doler?, hizo los dibujos de los objetos que recordó -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. Se mantuvo con los ojos vendados y sirvió de guía para sus compañeros |
| A6 | Con condición regular, asiste al psicólogo por problemas de comportamiento | -Hizo preguntas ante la caja como ¿va a doler?, hizo los dibujos de los objetos que recordó -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. -Se mantuvo con los ojos vendados y sirvió de guía para sus compañeros |
| A7 | Con condición regular, asiste al psicoterapeuta por problemas familiares y comportamiento | -Hizo preguntas ante la caja como ¿va a doler?, hizo los dibujos de los objetos que recordó -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. -Se mantuvo con los ojos vendados y sirvió de guía para sus compañeros |
| A8 | Con condición regular | -Hizo preguntas ante la caja como ¿Qué hay en la caja?, hizo los dibujos de los objetos que recordó -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. - Se mantuvo con los ojos vendados y sirvió de guía para sus compañeros |
| A9 | Con condición regular | -Hizo preguntas cuando vio la caja para saber qué había dentro, hizo los dibujos de los objetos que recordó -Durante la lectura se mantuvo atento y respondió las preguntas que se hicieron al finalizar. - Se mantuvo con los ojos vendados y sirvió de guía para sus compañeros |
| A10 | Trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual/cognitiva | -Ver la caja e introducir la mano le produjo risa y nerviosismo, dibujo líneas de colores -Durante la lectura quiso tocar los muñecos -Disfrutó del ejercicio con los ojos vendados sin embargo no sirvió de guía para sus compañeros |

Con la definición de este ejercicio pretendíamos que los alumnos se relacionaran con un objeto y expresaran sus impresiones, de modo que, el siguiente ejercicio fue propuesto para que los alumnos se relacionaran con un objeto artístico. Para nosotros en ese momento era necesario buscar la forma de llevar las obras de teatro al aula escolar por eso acudimos a las lecturas dramáticas y los títeres, teniendo en cuenta los hallazgos en la practica 2018 – 1 y que la recepción en la escuela es definida desde el MEN como un proceso interactivo mediante el cual se percibe una información contenida en cualquier obra artística llevada al aula en el que

los alumnos son los receptores. (2010). Así, llevamos una pequeña obra de títeres del cuento El Zorro y La Luna, cuento popular andino del Perú. La presentación se realizó al aire libre, se utilizó un teatrino y títeres de papel. Además de motivar la relación y la expresión de las primeras percepciones ante un objeto artístico buscábamos recordar algunos conceptos estudiados el semestre anterior como personaje e introducir los siguientes temas relacionados con la competencia de apreciación, el contexto de la obra y el vestuario.

Durante la lectura dramática con títeres los niños con diversidad funcional estuvieron atentos, se mostraron interesados en tocar los títeres, A2 por ejemplo se acercó al teatrino para observar cómo la practicante realizaba la lectura y manipulaba los objetos, A10 se acercó con la intención de tocarlos y observarlos de cerca, A3 se mantuvo en silencio con la atención puesta en los títeres y en la historia, A1, A4, A5, A6, A7 y A8 mantuvieron la atención sobre la lectura, al finalizar se hicieron preguntas sobre impresiones de los personajes y la historia, A4, A1, A5, A6 y A7 respondieron a estas preguntas, ¿cuántos personajes había? y ¿qué personaje le había gustado y por qué?. Nombraron a los personajes, los describieron y expresaron cuál había sido su favorito. A2, A3 y A10 se mantuvieron cerca al teatrino, tocando los títeres y jugando con ellos, A1 y A2 jugaron en el teatrino a contar el cuento.

Así como la forma de dibujar los objetos que tocaron en el primer ejercicio fue distinta entre los alumnos regulares como A1, A5, A6, A7, A8 y A4 que intentaron representar gráficamente lo que habían tocado intentando ser fieles a su percepción táctil y A10 o A3 que realizaron dibujos que no representaban de manera gráfica los objetos en la caja pero expresaron temor e incertidumbre ante el ejercicio, o A2 que relacionó el objeto que palpó con la textura de un objeto conocido por él, las palabras para referirse a los objetos o a los títeres, y la actitud frente al objeto artístico fue diversa, unos contestaron las preguntas que se hicieron y otros se interesaron más en acercarse de manera táctil a los títeres y a jugar con ellos a imitar a la profesora en formación.

Esta observación nos llevó a suponer que la respuesta frente a los objetos culturales y artísticos está sujeta a la condición de cada uno, algunos están más desconectados de los ejercicios, a otros les cuesta expresar verbalmente las sensaciones pero se expresan de manera espontánea y los alumnos con diversidad funcional muestran un interés por acercarse, tocar, oler o jugar con los objetos.

La regulación en este primer momento se hizo con el fin de motivar la identificación y la expresión verbal y concreta de las sensaciones que les generaban los objetos llevados a clase. Motivamos la expresión con preguntas como ¿que sienten?¿qué puede ser lo que está dentro de la caja? Hubo algunos que expresaron espontáneamente emociones, como risa, nerviosismo, interés, pero no lograron poner en palabras estas sensaciones debido a sus características específicas. Esto se evidenció tanto en el momento de ver la caja y tener que tocar los objetos adentro sin saber de qué se trataba como en el momento de ver el teatrino y los títeres. La relación con el objeto es de interés, no solo por sentarse como espectadores en el caso de la lectura dramática con títeres, sino a tocar, a ver detrás del teatrino a mirar a quien está representando la acción y a jugar también a hacer la representación. La devolución como gesto docente estuvo en permitir que cada uno de los alumnos se relacionara con el objeto artístico desde su interés propio y su capacidad.

Para el tercer ejercicio se organizaron en grupos de tres personas. Un participante de cada grupo se vendó los ojos los otros dos lo llevaban por el espacio dentro y fuera del salón haciendo que palpara los objetos con los que se encontraba. A1, no quiso estar mucho tiempo con los ojos vendados pues le daba temor caminar sin poder ver. A10 lo disfrutó mucho reía y quería siempre tener los ojos tapados, no guió a sus compañeros. A4 no quiso participar pues no ver le causaba desconfianza, A6, A5 Y A7 realizaron el ejercicio juntos, A3 participó y disfrutó tener los ojos tapados, sin embargo, no guió a sus compañeros cuando estos tenían los ojos vendados.

La dificultad en la definición de este ejercicio estuvo en el trabajo en grupo, a diferencia del ejercicio anterior, esta vez hubo más dispersión y el grupo se vio dividido entre los alumnos con diversidad funcional y los regulares ya que requería del cuidado y guía entre los alumnos. Al finalizar como ejercicio de regulación hacia el objetivo planteado, se les preguntó cómo se habían sentido, respondieron A1, A7, A6 que era divertido no poder ver y que los objetos los reconocían al tocarlos. A3, A10 y A2 no expresaron verbalmente nada al finalizar este ejercicio. Para la regulación del ejercicio fue necesario plantear preguntas orientadoras que guiaran la participación de los alumnos hacia los objetivos que planteamos.

La primera etapa de esta experiencia nos dejó algunos hallazgos referidos a la forma de abordar la apreciación artística. Nos dimos cuenta que en los tres ejercicios planteados participaron de diferente manera todos los alumnos, cada uno desde sus

capacidades, pero al momento de regular la actividad desde preguntas que pretendían construir conceptos o asociaciones solo los alumnos regulares participaban.

Con la intención de seguir los lineamientos de Ministerio de Educación, en el siguiente momento de la secuencia didáctica abordamos el tema de contexto de la obra de arte con el fin de introducir el tema del vestuario, tema propuesto desde la secuencia inicialmente propuesta. Esta decisión la tomamos debido a que nos encontrábamos en un momento en el que explorábamos los temas para introducir, abordar y desarrollar el componente de apreciación.

En cuanto al objeto artístico y cultural solo acudimos a textos mediadores en una de las sesiones con la lectura dramática y los títeres, en los demás ejercicios utilizamos objetos culturales, puesto que la apuesta era por la experiencia sensible, entendida como aquellas experiencias que vinculen y relacionen directamente a los alumnos corporal y emocionalmente con objetos o acciones, este concepto suele estar asociado más bien a la idea de placer subjetivo, a las impresiones táctiles, espaciales o auditivas y a sus asociaciones emocionales con el fin de activar los sentidos y para ello no vimos necesario acudir a un objeto artístico en todas las sesiones. En el ejercicio en el que utilizamos un texto mediador los alumnos mostraron interés por tener una relación táctil y sensible con el títere lo que nos hace vincularlo con el primer ejercicio.

Desde los contenidos y la forma como abordamos la apreciación podemos decir que la propuesta se hizo en concordancia con lo que plantean los lineamientos del MEN (2010) y los niveles propuestos por algunos pedagogos para abordar la apreciación en la escuela, este momento instala una primera idea que posteriormente determinó la lectura cronogenética de la experiencia, ya que fue en esta primera etapa cuando se manifestó la diversidad en la percepción de los objetos culturales y artísticos por parte de los alumnos.

Esta primera experiencia permitió la participación de todos los niños independientemente de su condición, algunos lograron expresar verbalmente sus percepciones y otros no, pero evidenciamos que todos tuvieron una experiencia porque todos reaccionaron frente a los objetos. Ahora bien, ¿Cómo lograr que todos los alumnos teniendo en cuenta sus características específicas puedan expresar sus experiencias sensibles?

Tabla 7: Primer momento- Exploración sensorial

| Elementos Tema | S e s i ó n | Contenidos propuestos para la apreciación artística | Cómo abordamos la apreciación en la clase | El objeto cultural | Diversidad de percepción |
|---|----------------------------|---|---|---|--|
| <p>Expresión de la percepción sensorial- Experiencia sensorial para Motivar la identificación de objetos como ejercicio introductorio a la apreciación de objetos artísticos. Motivar la expresión de sensaciones percibidas sobre un objeto a través del dibujo y la expresión verbal.</p> | 1 | <p>Relación táctil con objetos</p> <p>Descripción verbal de sensaciones</p> <p>Trasmisión de sensaciones</p> <p>Primeras impresiones ante un ejercicio escénico</p> | <p>Se les propuso a los alumnos una actividad en la que con los ojos tapados, debían tocar objetos de distintas texturas dentro de una caja. Este ejercicio se hizo con el fin de generar una experiencia sensible como primer eslabón de la apreciación artística. La idea era identificar de los objetos que percibían con sus manos, como ejercicio inicial para poder identificar posteriormente los objetos artísticos con los que se relacionarían.</p> | | <p>Al sacar la caja ya se evidenciaron reacción de miedo, interés y expectativa por saber qué había dentro de la caja. Se preguntaban qué había</p> <p>Adentro de la caja, si iba a doler, o iba a ser desagradable. Durante el ejercicio algunos intentaron dar una descripción de la sensación que les producían los objetos, aquellos alumnos con diversidad funcional relacionaron el objeto con objetos ya conocidos por ellos, se mostraron impresionados en el momento de tocar los objetos, a algunos les produjo risa y no tocaron los objetos por mucho tiempo.</p> |
| | | <p>Descripción de elementos</p> | <p>Lectura dramática con títeres.</p> | <p>Cuento popular peruano</p> <p>El zorro y La Luna</p> | <p>La lectura dramática se realizó al aire libre, se utilizó un teatrino pequeño, títeres de varilla hechos de papel. Durante la lectura se mantuvieron atentos y concentrados, sin embargo, algunos de los alumnos con diversidad funcional se acercaron al teatrino para observar y tocar los títeres y uno de ellos se asomó detrás del teatrino para observarme haciendo la lectura y manipulando los títeres. Al finalizar la practicante realizo unas preguntas sobre impresiones de la lectura y los títeres, que cosas gustaron y que no, cuáles eran los personajes, qué personajes fueron los que más gustaron y cuales no y por qué. Ante estas preguntas algunos de ellos dieron una respuesta clara a las preguntas otros, no respondieron a ninguna pregunta sino que se mostraron más interesados en tocar los títeres y el teatrino.</p> |
| | 2 | <p>Identificación de texturas y objetos</p> | <p>Caminar con los ojos vendados identificando objetos con el tacto. Con</p> | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>con los ojos vendados</p> <p>Descripción de las características de los objetos</p> | <p>los ojos tapados tocar todas las texturas que había al alrededor, con el fin de que describiera las sensaciones y adivinara que objeto era el que tocaba. Después de estar unos minutos así la indicación cambió, ahora la forma de moverlo por el espacio sería con ayuda de la voz</p> | <p>Todos participaron del juego y se mostraron entusiasmados y respetuosos entre sí. Solo algunos de ellos, de la misma forma que ocurrió la sesión anterior, participaron describiendo verbalmente lo que percibían con el tacto, los demás solo se mostraron interesados, entusiasmados, extrañados con el tacto y con la sensación de tener los ojos tapados, no quiso estar mucho tiempo con los ojos vendados. Al finalizar se preguntó cómo se habían sentido con el ejercicio, a lo que respondieron que se sentían ciegos, que era emocionante no poder ver.</p> |
|--|---|---|--|

7.2 Segundo momento: contextualización de la obra de arte

Para este momento iniciamos un proceso entorno al contexto de la obra, acudimos a la obra *Romeo y Julieta*. Nos queríamos enfocar en la apreciación del vestuario como un elemento formal de la puesta en escena y pensamos que sería pertinente enfocarnos en el contexto del autor para establecer unos elementos con los cuales poder relacionar luego el vestuario de la obra.

Tanto las Orientaciones Pedagógicas del MEN como algunos autores que cita Imanol Aguirre en su texto “Teoría y Práctica de la educación artística” (2010), hacen referencia a que el conocimiento del contexto histórico cultural de una obra de arte hace parte de un proceso de apreciación en un contexto educativo. En las orientaciones del MEN esto se denomina Interpretación extratextual:

Se refiere al análisis que se hace de una obra de arte al leerla en relación con la sociedad, la cultura y la época en la que se produjo. Los procesos políticos, sociales y económicos por los que pasa determinado grupo social imprimen significados en las obras artísticas que se realizan, por esta razón, acercarse al contexto cultural de una obra reconstruye hechos históricos y formas de pensamiento de culturas pasadas, que permiten ubicarnos en un momento histórico para reconocer elementos que nos identifican culturalmente con el presente. (MEN, 2010, p. 39).

Teniendo como punto de partida esta definición de los procesos de apreciación en la escuela, llegamos a la conclusión que trabajar el contexto social y cultural de una obra permitiría una interpretación más amplia de los elementos visuales y estructurales de una puesta en escena al poderse relacionar con el contexto.

Definimos la actividad para que los alumnos ubicaran espacial y temporalmente la obra *Romeo y Julieta*. Este ejercicio tenía como fin relacionar el contexto de la obra con el vestir de la época y de esta manera introducir el siguiente tema propuesto, el vestuario. La forma como se abordó este tema fue utilizando un mapa en el que ubicarían espacialmente al autor para posteriormente observar imágenes de la vestimenta de mujeres y hombres de ese lugar y en esa época.

Las diferencias en las respuestas ante el ejercicio planteado fueron igualmente diversas, algunos se acercaron a un mapa ubicado en una de las paredes del salón con el fin de

comparar los continentes y así construir el mapa, otros participaron cuando se les preguntó sobre vestimenta, y medios de transporte de la época otros no participaron de la actividad pues no comprendieron las indicaciones. A1, A5, A6, A7, A8 se acercaron juntos al mapa ubicado en la pared con la intención de comparar los continentes y construirlo, los demás alumnos A2, A3, A4, A10 estuvieron sentados sin comprender el ejercicio, A2 se acercó al tablero a hacer dibujos que no estaban relacionados con el ejercicio.

Tabla 8: Respuesta de alumnos en el segundo Momento

| Alumno | Diagnóstico | Respuesta frente al ejercicio |
|---------------|---|---|
| A1 | Con condición regular | Se acercó al mapa de la pared para completar la tarea , no participó durante la actividad de las imágenes |
| A2 | Trastorno del espectro autista | Estuvo sentado durante una parte de la clase, y distraído con dibujos en el tablero. No participó al ver las imágenes |
| A3 | Síndrome de asperger, asiste al neuropsicólogo | Estuvo sentado durante la clase. No participó al ver las imágenes |
| A4 | Hipoxia, discapacidad intelectual/cognitiva, Asiste con tutora | Estuvo sentado durante la clase, completó el mapa con ayuda de sus compañeros. No participó al ver las imágenes |
| A5 | Con condición regular, asiste a psicoterapia | Se acercó al mapa de la pared para completar la tarea |
| A6 | Con condición regular, asiste al psicólogo por problemas de comportamiento | Relacionó las imágenes con una característica de la época. |
| A7 | Con condición regular, asiste al psicoterapeuta por problemas familiares y comportamiento | Se acercó al mapa de la pared para completar la tarea |
| A8 | Con condición regular | Se acercó al mapa del tablero para completar la actividad. |
| A9 | Con condición regular | Con ayuda de sus compañeros participo en la construcción del mapa |
| A10 | Trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual/cognitiva | Se mantuvo en su puesto durante toda la sesión |

Algunos intentaron ayudar a quienes tenían condiciones más profundas ya que se encontraban con el mapa en la mano sin saber cómo participar del ejercicio. En esta sesión fue más evidente la necesidad diferenciada de algunos alumnos puesto que fueron quienes menos participaron, quizás se debe a que el tema requería entender sobre geografía y organización de continentes para luego relacionarlo con aspectos cotidianos como el vestir de las personas y

los objetos que se usaban. Como devolución de la practicante el ejercicio se dio en grupos y parejas, dinámica que surgió de los alumnos.

Al finalizar esta primera parte y ubicar la imagen de Shakespeare en el mapa que construyeron se mostraron algunas imágenes del vestir de hombres y mujeres del teatro isabelino, solo A6 contestó preguntas sobre como creía que vivían en esa época refiriéndose a que no existían los automóviles. No hubo una participación plena por parte de los niños con necesidades diferenciadas. Consideramos que el ejercicio no alcanzó el logro propuesto por varias razones; primero, no tuvimos en cuenta los hallazgos de la primera etapa en la que la diversidad en las percepciones motivaba a definir los ejercicios más desde la experiencia sensorial por la condición del grupo.

Por otro lado, el momento histórico de la obra se ubicaba muy lejos de su realidad y no fue posible que dimensionaran mentalmente tal lejanía, esto sucedió debido a que no se vinculó con algo cercano a ellos para que lo pudieran comprender. Además, el mapa es en sí una abstracción del territorio, en su mayoría, se evidenció la falta de comprensión del concepto “mapa” sobre todo en los alumnos A1, A2, A3, A4 Y A10 quienes estuvieron dispersos y sin comprender ninguna indicación del ejercicio, a pesar de que la profesora de terreno afirmó que conocían el mapa del mundo y los continentes.

Así mismo, evidenciamos que los alumnos regulares guiaron a los alumnos con diversidad funcional al observar que no comprendían las indicaciones de la practicante, A1 tomó a A3 de la mano y lo llevó hasta el mapa para ayudarlo a concretar el ejercicio, igual que A4 con A1 y A10. De esta manera fue posible completar el mapa y ubicar la imagen de Shakespeare.

A partir de este punto fue necesario definir las actividades teniendo en cuenta que los niños con diversidad funcional se mostraron más interesados en ejercicios que involucraban una experiencia sensible más que la conceptualización de un tema, teniendo en cuenta que “una dificultad generalizada de los estudiantes con TEA tiene que ver con el uso del lenguaje en función de las exigencias comunicativas y los intercambios conversacionales que se establecen a diario”.(MEN, 2017 p.79) Por esta razón, se dificulta la comunicación con los alumnos con este diagnóstico, además el TEA dificulta la comprensión pragmática y la flexibilidad mental (MEN, 2017, p.76)

A partir de este punto surgió una modificación de orden mesogenética, fue necesario, definir los ejercicios acudiendo a la experiencia sensible y no solo a la conceptualización de temas. Además, teniendo en cuenta el trabajo en conjunto de los alumnos regulares con los alumnos con diversidad funcional que espontáneamente se presentó durante la sesión, decidimos proponer ejercicios grupales, así como definir ejercicios desde la experiencia sensible y ejercicios más abstractos para los niños sin diversidad funcional, teniendo en cuenta que en el documento “Lineamientos para la Educación Inclusiva“(MEN 2017) se considera que:

La inclusión es un proceso, no un resultado. En este sentido, la inclusión en educación está en un movimiento constante hacia la participación de todas las prácticas educativas en pro del respeto por la diversidad y la aceptación de la diferencia. La inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes. (MEN, 2017,p. 84)

Teniendo en cuenta lo anterior, el hecho de que la participación de los alumnos no hubiese sido el esperado, que la institucionalización no fuera clara para todos y que solo aquellos sin una condición específica hubiesen realizado el ejercicio, nos obligó a revisar la forma como se estaba abordando la apreciación y a realizar cambios en la propuesta. La tarea de asociación fue imposible de realizar por algunos de los estudiantes con diversidad funcional. Esto planteó un primer momento de modificación de las definiciones y el medio didáctico.

En cuanto a los contenidos propuestos y el abordaje de la apreciación, basados en las orientaciones del MEN (2010) sugerimos trabajar la contextualización de la obra de teatro con el fin de abarcar el ámbito de la decodificación extra textual¹ y así avanzar en la secuencia de apreciación. En cuanto a los objetos artísticos, el texto mediador fue una adaptación de Romeo y Julieta de William Shakespeare, buscábamos que la relación con este objeto estuviera guiada hacia la atención y comprensión de un elemento específico, el contexto. En cuando a la diversidad en la percepción no tuvimos en cuenta los hallazgos en el primer momento referidos a la experiencia sensible pues en ese momento no fueron claros, se evidenció una división entre los alumnos con diversidad funcional y los regulares. Sin embargo sí se

¹ Interpretación extra textual se refiere al análisis que se hace de una obra de arte al leerla en relación con la sociedad, la cultura y la época en la que se produjo.(MEN, 2010)

realizaron cambios posteriores que poco a poco fueron haciendo más visible la forma en que la apreciación puede ser abordada privilegiando la experiencia sensible para garantizar la participación y la experiencia de todos los alumnos.

Por esta razón, continuamos con el tema de vestuario llevando no solo un texto mediador al aula sino unos elementos de vestuario que permitieran tener un acercamiento experiencial del tema, pasar por el cuerpo los contenidos a movilizar y de esta forma fortalecer y profundizar las reflexiones.

Tabla 9: Segundo momento – Contexto de la obra

| Elementos Tema | S e s i ó n | Contenidos propuestos para la apreciación artística | Cómo abordamos la apreciación en la clase | El objeto cultural | Diversidad de percepción |
|---|----------------------------|--|--|---|--|
| Contexto histórico y cultural de una obra | 2 | <p>Contexto histórico de la obra Romeo y Julieta</p> <p>Ubicación geográfica del autor William Shakespeare</p> <p>Ubicación temporal del autor y la obra</p> <p>Identificación del vestuario de la época</p> | <p>Se propuso un ejercicio en el que cada alumno tenía un trozo del mapa del mundo, cada uno pasaría al frente y armariamos entre todos un mapa del mundo con el fin de ubicar al autor de Romeo y Julieta Shakespeare.</p> <p>Posteriormente se indagaría en la forma de vivir en la época, veríamos imágenes del vestuario utilizado durante la época del teatro isabelino.</p> <p>El ejercicio tenía como objetivo brindar más herramientas para interpretar elementos de la puesta en escena al relacionarlos con el contexto histórico y espacial de la obra y autor.</p> <p>Se hicieron preguntas como: ¿cómo creen que vivía la gente en esa época? ¿Cómo se vestían? Este ejercicio se propuso siguiendo los lineamientos del MEN (2010)</p> | Lectura dramática de la obra Romeo y Julieta de William Shakespeare | <p>Aunque en general no hubo una clara devolución en cuanto a los contenidos propuestos, los alumnos con diversidad funcional fueron quienes menos participaron, estuvieron sentados todo el tiempo sin entender el ejercicio o haciendo una actividad totalmente desconectada con este.</p> <p>Los alumnos regulares fueron quienes guiaron a los alumnos con diversidad funcional para completar el mapa y fueron los alumnos regulares quienes contestaron algunas preguntas formuladas en la fase final de la clase.</p> |

7.3 Tercer momento: El vestuario. Elementos de la composición visual

El vestuario se propuso como contenido principal de este momento como un punto de entrada para abordar los componentes visuales de una obra. La primera actividad pretendía que se relacionara este elemento al tema del momento anterior, el contexto, además de propiciar una experiencia sensible que permitiera que los alumnos con diversidad funcional generaran respuestas o reflexiones sobre el tema.

En este momento fue apareciendo de manera espontánea la creación como ejercicio necesario para abordar la competencia de apreciación, lo que implicó que a partir de ese momento la creación y la apreciación se mantuvieran en relación y diálogo constante aun cuando la secuencia estaba enfocada en el eje de apreciación artística.

Los contenidos para este momento los propusimos tomando como guía las “Orientaciones para la Educación Artística en Básica y Media” del MEN (2010), En donde afirman que hacen parte de los procesos de apreciación además de la interpretación extra textual la interpretación formal:

Entendida como el proceso de decodificación de los elementos estructurales de la obra.

Permite establecer qué elementos constituyen la estructura de la obra (colores, formas, líneas, personajes, líneas de acción dramática, etc) al igual que establece relaciones entre elementos e Instaura cómo están distribuidos estos en el espacio, este entendido como espacio escénico, poético y real o estructural, permite hacer comparaciones, establecer nociones de concentración, progresión, simetrías y asimetrías. (MEN,2010,p. 35)

Teniendo en cuenta este proceso, el objetivo de este tercer momento era acercarnos al vestuario como elemento constituyente de la estructura visual de una obra de teatro. Para esto se definieron ejercicios en los que se describían las características del vestuario y su relación con el carácter del personaje y posteriormente el vestuario en relación con la época en la que fue creada la obra o la que se representaba en la fábula. Durante estas sesiones se utilizaron objetos artísticos como Romeo y Julieta de William Shakespeare y la película “Intensamente”, estas fueron trabajadas por medio de imágenes y lecturas dramáticas.

Después de trabajar en la descripción del vestuario de los personajes observados por medio de imágenes cada uno creó un personaje utilizando elementos de vestuario llevados

por la profesora en formación, tales como: sombreros, corbatas, sacos, pantalones, gafas, pelucas, etc. Luego debía ser socializado relacionando los elementos de vestuario con las características emocionales del personaje y la época de cada uno. Mientras el abordaje de la apreciación artística pasaba a enfocarse en los aspectos formales del teatro, las definiciones de las actividades propuestas poco a poco fueron tomando otra forma más cercana a la creación.

En este sentido, los ejercicios de creación fortalecieron la comprensión de los temas propuestos en todos los alumnos. Aquellos con necesidades diferenciadas al tener una experiencia directa con el vestuario, estuvieron atentos y participativos, durante estas sesiones todos los alumnos participaron de manera activa y dieron cuenta de su personaje y de las características de este con sonidos, descripciones o definiciones de su propio personaje y de los demás personajes creados. La creación se dio en este momento como situación didáctica, no se dio para desarrollar la creación como competencia sino para abordar contenidos de apreciación.

Fuimos identificando que los niños debían vincularse desde la experiencia con los elementos del teatro puesto que era para ellos más fácil comprender los temas propuestos, esto fue modelando la cronogénesis y la mesogénesis del proceso ya que fue necesario que la creación de personajes hiciera parte fundamental de las sesiones, además requirió más tiempo dejar que los alumnos caracterizaran los personajes, por otro lado, algunos alumnos como A1, A4, A5, A6, A7 y A8 identificaron relaciones entre las características personales y emocionales de los personajes con el vestuario, especialmente con la película intensamente en la que cada personaje representa una emoción.

En esta fase fue evidente la diferencia no solo en la percepción, sino además en la creación de personaje. Los niños con diversidad funcional, aunque no llegaron a dar una definición de vestuario como si lo hicieron algunos de los alumnos regulares, se presentaron y expresaron características del personaje, por ejemplo; A2 se vistió con una corbata y un bléiser y comentó que su personaje era un hombre trabajador, A3 sabía que era un cocinero, y preguntó cosas sobre los cocineros, como: ¿Por qué los cocineros usan tapabocas al cocinar? Estos ejemplos evidencian que a partir de la creación de personajes utilizando elementos de vestuario comprendieron el concepto de personaje como construcción ficcional, entendían que representaban otra persona al utilizar el vestuario sin definirlo o conceptualizar esta idea y

relacionaban el vestuario con sus experiencias cotidianas lo que les permitían expresar características de sus personajes . En el diario de campo se registró de manera más específica la participación de los alumnos:

A3 caracterizó un cocinero, A3 comprende que es la imitación de alguien más y qué es la caracterización por medio del vestuario, A5 comprende que el vestuario brinda información sobre las características del personaje y la época , A4 entiende que el vestuario brinda información de la época lo expresa verbalmente. Aunque A 10 se comunica poco, parece disfrutar de los ejercicios de caracterización del personaje sin embargo no expresa comprender que se trata de una representación. A veces a veces logro comunicarme con A2, el ejercicio del vestuario lo hizo e incluso hizo algunas descripciones de los vestuarios del Quijote. Muestra la capacidad de relacionar lo que percibe, las imágenes y los objetos con su cotidianidad, Sin embargo su atención dura poco. Tomado de anexo: diario de campo n. 5

Como ejercicios de institucionalización les hicimos algunas preguntas con el fin de evidenciar la comprensión del vestuario como elemento teatral ¿Qué entienden por vestuario? Algunos de los alumnos A1, A4, A5, A6 y A7 respondieron: es lo que usa un personaje en una obra de teatro, ropa, objetos, elementos que usa en una obra. La institucionalización con los alumnos con diversidad funcional se hizo a partir de la observación de otro tipo de expresiones sobre su personaje creado, esta actividad quedó registrada en el diario de campo:

Al finalizar la clase los alumnos hablaron sobre sus personajes y como institucionalización se les preguntó según este ejercicio, qué era vestuario, a lo que respondieron algunos: Es lo que un personaje usa al representar una obra. Otros solo se vistieron y construyeron su personaje, emitieron sonidos propios del personaje como el caso del dinosaurio, o describieron algunas características del personaje como el señor trabajador ya que usaba corbata, uno de los escolares con necesidad diferenciada preguntaba por características de su personaje como ¿Por qué los cocineros usan tapabocas? Diario de campo n. 4

Por otro lado, los ejercicios de creación posibilitaron que el trabajo en grupo se fortaleciera, se profundizó la relación entre el vestuario y las características de un personaje, así como la época de la historia que se está contando.

Tabla 10: Reacción de los alumnos en el tercer momento

| Alumno | Diagnóstico | Respuesta frente al ejercicio |
|---------------|---|--|
| A1 | Con condición regular | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. Definió el concepto de vestuario |
| A2 | Trastorno del espectro autista | Definió su personaje. |
| A3 | Síndrome de asperger, asiste al neuropsicólogo | Al escuchar que los demás de referían a él como cocinero, hizo preguntas sobre la función de los elementos de un cocinero como el tapa bocas |
| A4 | Hipoxia, discapacidad intelectual/cognitiva, Asiste con tutora | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. Definió su personaje |
| A5 | Con condición regular, asiste a psicoterapia | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. Definió el concepto de vestuario |
| A6 | Con condición regular, asiste al psicólogo por problemas de comportamiento | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. Definió el concepto de vestuario |
| A7 | Con condición regular, asiste al psicoterapeuta por problemas familiares y comportamiento | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. Definió el concepto de vestuario |
| A8 | Con condición regular | Relacionó las características emocionales y personales de un personaje con el vestuario. |
| A10 | Trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual/cognitiva | Realizo sonidos característicos de su personaje |

Durante este momento surgió una nueva pregunta que marcó un cambio en la forma de entender la apreciación artística y en la forma como se abordó en este contexto:

¿Los elementos trabajados para la apreciación de una obra pueden ser comprendidos y evaluados por medio de un ejercicio creativo? Sobre este tema Aguirre afirma que:

Los diferentes estudios tanto en el ámbito de la percepción artística como en el de la producción, no desvinculan los procesos creativos y los procesos perceptivos, al contrario, apoyan la idea de la codependencia de ambos procesos en el arte, (Aguirre, 2000, pág. 110)

Esto nos llevó a concluir que estas dos dimensiones de la educación artística se contemplan como complementarias. Los ejercicios de creación propuestos fueron actividades exploratorias en el campo de la experiencia estética relacionadas con los contenidos propuestos para la apreciación artística. Es decir, estas actividades pretendían motivar el reconocimiento de los elementos y eventos que se presentan en el arte de manera simultánea y que interpelan con preguntas que servirán para construir un sentido sobre la obra (Molina,

2012). Fue así que los ejercicios presentados desde la experiencia sensible que nos llevaron a la creación permitieron a los alumnos reconocer y acercarse a estos elementos de distintas maneras como afirma Molina: “La experiencia sensible permite interpelar las obras y los elementos del arte desde horizontes de comprensión diferentes” (Molina, 2012, p.85) Un ejemplo de esto fue el reconocimiento de algunos alumnos con diversidad funcional del elemento del vestuario a partir de la creación de personaje. Durante la presentación de los personajes fue cuando A3, A10 y A2 expresaron comprender que un personaje es una caracterización de un ser que no es real, que usando la imaginación y el vestuario se puede representar. La comprensión de este elemento fue posible gracias a que llevamos los elementos del vestuario, los dispusimos en el centro del salón y ellos fueron probándolos, y vistiéndose caracterizando su personaje. Fueron posteriormente descubriendo características propias del personaje alejadas de ellos mismos, tales como la voz o simples descripciones de su personaje. Desde una perspectiva topogenética los alumnos en este momento pasaron de tener un rol como observadores a tener un rol como creadores.

Así mismo, a partir de esta etapa, los alumnos comenzaron a trabajar de manera colaborativa debido a que proponíamos actividades para trabajar de manera grupal y quienes no tenían condiciones guiaban a los alumnos con necesidades diferenciadas, fue a partir de este tercer momento que los ejercicios se centraron en fortalecer el trabajo en grupos con el fin de motivar la participación de todos en las actividades. Esto surgió específicamente en los ejercicios de creación en los que, entusiasmados por los elementos de vestuario y la actividad, los estudiantes sin condición específica motivaron y guiaron la creación de los personajes de los alumnos con necesidades diferenciadas teniendo en cuenta sus gustos y sus características específicas, puesto que comparten una cotidianidad en el aula y conocen los intereses de cada uno. Este hecho también sugirió un cambio en la forma de abordar la apreciación en este contexto. Las indicaciones para los ejercicios se hacían de manera general y eran indicaciones no concretas, por lo tanto, solo algunos de ellos llevaban a cabo las indicaciones, y fueron ellos quienes poco a poco fueron guiando a los demás.

En cuanto a los contenidos propuestos desde la apreciación continuamos guiándonos por los lineamientos del MEN y abordamos el vestuario con el fin de iniciar una comprensión de elementos visuales del teatro. En cuanto al abordaje y la noción de apreciación, la definición en los lineamientos del MEN se alejó de las necesidades del contexto y sus

alumnos, ya que en las orientaciones para la educación artística el fin de los procesos de apreciación recae en la construcción conceptual:

Esta facultad sensible-racional se denomina apreciación estética, un componente de la experiencia estética que, si bien no está desprovisto de aspectos emocionales o productivos, tiene como función predominante la construcción conceptual. (MEN, 2010, p. 35)

En este sentido, la diversidad de habilidades cognitivas de este contexto nos llevó a pensar que este abordaje no es suficiente para trabajar con el total de los alumnos, no es posible que la totalidad de ellos pueda hacer la relación entre contexto y otros elementos de la obra y pueda además expresarlo de manera clara. Es necesario para este contexto un desarrollo que tenga muy en cuenta el aspecto sensible, por esta vía puede el alumno con diversidad funcional interpretar ciertos elementos del teatro desde sus capacidades específicas.

En cuanto al objeto cultural y artístico, para este momento acudimos a textos mediadores como obras de teatro y películas utilizando imágenes y lecturas dramáticas con ayuda de animación de objetos. En cuanto a la diversidad en la percepción todos los alumnos participaron de las actividades y solo algunos de ellos expresaron con palabras las reflexiones y comprensiones sobre el tema, otros lo hicieron desarrollando la actividad y expresando de diversas maneras relaciones entre los elementos de vestuario y su cotidianidad, así como actuando de la forma en que lo haría su personaje. En cuanto a la creación en relación a la apreciación, esta surgió como situación didáctica dentro de la propuesta enfocada en desarrollar la competencia de apreciación artística.

Tabla 11: Descripción momento 3 – Vestuario

| Elementos Tema | S e s i ó n | Contenidos propuestos para la apreciación artística | Cómo abordamos la apreciación en la clase | El objeto cultural | Diversidad de percepción | Creación y apreciación |
|---|----------------------------|--|---|---|--|--|
| El vestuario como elemento de la puesta en escena | 4 | <p>El vestuario de un personaje en relación a su carácter</p> <p>Colores del vestuario, forma y accesorios</p> <p>El vestuario en relación a la época de la representación</p> | <p>El ejercicio propuesto para desarrollar estos contenidos fue observar unas imágenes de personajes de cine y literatura, describimos el vestuario de cada uno, color, elementos y forma y la relación con el carácter de estos dentro de las historias.</p> <p>Nos preguntábamos por ejemplo ¿Qué tal si este personaje estuviera vestido de otro color? O ¿para que servirían ciertos accesorios del personaje y que pasaría si no los tuviera?</p> <p>Posteriormente se corrimos los puestos para los lados y se puso una maleta con muchos accesorios de vestuario en la mitad, se les dio la indicación de elegir entre los elementos de vestuario algunas prendas con el fin de caracterizar un personaje basándonos en los personajes vistos. Ellos acudieron a los elementos de vestuario y caracterizaron algunos personajes. Al final pasaron al frente y se presentaron</p> | <p>Romeo y Julieta imágenes y videos</p> <p>El quijote imágenes</p> <p>Chaplin imágenes</p> <p>Intensamente película imágenes</p> <p>El principito imágenes (ellos lo habían leído con la profesora de terreno)</p> | <p>Los alumnos con diversidad funcional participaron del ejercicio de creación e y algunos de ellos durante la primera fase de la sesión. Tuvieron dificultades al momento de crear el personaje por lo que los alumnos regulares los guiaron, esto marco cambio en el proceso propuesto, las actividades estuvieron buscaban motivar la colaboración mutua. Por otro lado los niños con diversidad funcional aunque no llegaron a dar una definición de vestuario como si lo hicieron los regulares, ellos se presentaron y actuaron como su personaje.</p> | <p>El ejercicio de creación apareció como un medio para la apreciación artística. Solo cuando tuvieron la experiencia propia de crear el personaje se evidenciaron devoluciones sobre los contenidos propuestos.</p> |
| | 5 | <p>Vimos nuevamente los personajes imágenes y videos de puestas en escena de Romeo y Julieta</p> <p>Luego retomaron los personajes creados la sesión anterior haciendo los cambios que cada uno consideraba.</p> <p>Al finalizar Pasaron Al espacio marcado como escenario uno por uno, se les preguntaba al público ¿de qué época será este personaje? ¿Cómo será su personalidad? ¿Cómo sea su familia? O ¿lugar donde vive?</p> | <p>Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes, Romeo y Julieta de Shakespeare y El Principito</p> | | | |

7.4 Cuarto momento. Estructura dramática

Aunque se tenía un proyecto inicial que pretendía continuar con aspectos estructurales visuales de la puesta en escena, por sugerencia de la tutora de práctica y siguiendo los “Lineamientos para la Educación Artística del MEN” (2010) integramos la estructura dramática de la obra de teatro teniendo en cuenta que según este texto:

El proceso de decodificación de los elementos estructurales de la obra. Permite establecer qué elementos constituyen la estructura de la obra (colores, formas, líneas, personajes, líneas de acción dramática, etc) al igual que establece relaciones entre elementos e Instaura cómo están distribuidos estos en el espacio, este entendido como espacio escénico, poético y real o estructural, permite hacer comparaciones, establecer nociones de concentración, progresión, simetrías y asimetrías.(MEN, 2010)

Según García Barrientos (2006), el drama se define por la relación que contraen las categorías de la fábula o argumento, que es el universo ficticio que presenta una obra teatral y la escenificación en el que se encuentran los elementos representantes en un espectáculo teatral. En este sentido se pretendió establecer de manera concreta esta relación entre los elementos de la escenificación de la obra y el argumento de la fábula. Los contenidos que se trabajaron durante el cuarto momento fueron, el conflicto dramático, el protagonista y el antagonista.

Fue así, que para abordar la estructura dramática como elemento para la apreciación del teatro, utilizamos como textos mediadores dos capítulos de El Quijote de la mancha de Miguel de cervantes, el primero titulado “El caballero de la blanca luna” y una adaptación de un capítulo de la obra teatral de Santiago García que corresponde al capítulo de la novela “La aventura del barco encantado”. Los temas trabajados fueron: conflicto, antagonista y protagonista. Trabajar estos temas tenía como objetivo identificar estos elementos en una obra de teatro para mejorar la comprensión y ampliar una posible interpretación de las obras.

Ya que este era un tema que requería procesos de abstracción más complejos y que los momentos anteriores nos habían arrojado hallazgos en cuanto a la creación y la experiencia sensible, pensamos que el juego podía servir para presentar el tema y garantizar la participación de todos los alumnos. Se realizaron tres juegos para ejemplificar de qué manera en una obra de teatro se genera un conflicto, ya que específicamente trabajamos tres casos:

cuando dos personajes tienen el mismo objetivo, pero solo uno de ellos puede alcanzarlo, cuando un personaje tiene un objetivo y otros se oponen y cuando un personaje tiene un objetivo y el ambiente se opone. El siguiente tema trabajado fue antagonista y protagonista, “protagonista entendido como un personaje principal que tiene un objetivo en mente y el antagonista como un personaje que se opone a esto y con quien en protagonista debe enfrentarse”. Tomado de: Anexo diario de campo 6

El primer juego consistió en que dos alumnos pasaban al frente, ubicamos un objeto (una pelota de tela) a un extremo del salón y se les explicó que cada uno ellos tenían el mismo objetivo que era alcanzar el objeto. Para llegar a él la primera pareja debía hacerlo gateando, luego las condiciones fueron cambiando, en un solo pie, como lombrices, de espaldas contra el piso y bailando merengue (dos o más personajes quieren alcanzar el mismo objetivo)

Para el segundo juego, debían pasar tres alumnos al frente, el objetivo de uno de ellos era alcanzar el objeto, el objetivo de los otros dos era no permitirlo. (Un personaje tiene un objetivo y condiciones ambientales u otras personas no lo permiten). Para el tercer ejercicio pasaron cuatro alumnos al frente, dos de ellas querían pasarse el objeto solo entre ellas sin dejárselo quitar de la otra pareja, quienes también querían el objeto solo para pasarlo entre ellos. (Dos personajes tienen objetivos contrarios) Diario de campo n. 6

Fue a través del juego que se introdujo la explicación del tema y se fortaleció con un esquema utilizando dibujos en que se explicó la similitud con algunas de las diferentes formas de conflicto que pueden existir en una obra. La definición de antagonista y protagonista se hizo a partir de dibujos y ejemplos acudiendo a Romeo y Julieta y a las lecturas dramáticas de El Quijote.

En el juego participaron todos los alumnos, ellos incluso comprendieron las reglas y el objetivo de los juegos planteados, no obstante, no todos relacionaron los juegos con el conflicto dramático. A1, A5 y A6 expresaron su interpretación del conflicto en el capítulo del Quijote y en Romeo y Julieta, los niños con diversidad funcional no. A2, A10 y A3 participaron de los juegos y entendieron el objetivo del juego pero no hubo una relación con el contenido propuesto.

Hubo diferencias en la percepción y en las reflexiones que surgieron a partir del juego y los ejercicios. Como ejercicio de regulación se les preguntó por obras conocidas por ellos como Romeo y Julieta y por la lectura realizada del Quijote A1, A4 Y A6 respondieron e

identificaron conflicto , antagonista y protagonista , A1 , A3 , A4 Y A10 se mantuvieron en silencio A2 estuvo jugando durante la actividad.

Con el fin de evaluar el proceso que se había llevado hasta este momento y para institucionalizar los temas estudiados les pedimos una definición de antagonista y protagonista, les preguntamos ¿Cómo lo entienden? A esta pregunta respondieron solo A1, A4 y A6 quienes respondieron dos personajes que se oponen

La definición de esta actividad fue hecha para que los alumnos jugaran y asociaran los objetivos de los juegos con los de los personajes en una obra de teatro. Como había pasado en el segundo momento solo los alumnos sin diversidad funcional hicieron la asociación, los demás comprendieron las reglas del juego participaron y disfrutaron de la actividad pero no expresaron una respuesta o indicio de asociaciones, por esta razón propusimos un ejercicio de creación en el que a partir de los personajes creados construyeran una historia que diera cuenta del conflicto, del protagonista y del antagonista y de las características de cada personaje en el que todos participaran.

El trabajo se hizo en dos grupos, la creación fue liderada por los niños con condiciones menos profundas o regulares, fueron ellos quienes organizaron las presentaciones y las historias a representar. Durante la actuación, eran ellos quienes les recordaban a los demás cuando intervenir, aunque los alumnos con necesidades diferenciadas participaron de la actividad, identificaban personajes y acciones propios de los personajes como el dinosaurio, el cocinero, el señor serio, no identificaron el conflicto como tal o el antagonista y protagonista, no obstante representaron su rol dentro de la historia y acudieron a sonidos, frases y acciones acordes a la historia, si durante la presentación alguno se oponía la concreción de un objetivo de un personaje, realizaba acciones que dieran cuenta de que se oponía pero no expresaron esto de manera verbal o escrita o de manera concreta.

Al finalizar cada presentación el público, que estaba conformado por los alumnos del otro grupo, como ejercicio de institucionalización, debía opinar sobre la escena. La indicación era expresar sensaciones, opiniones, vestuario e identificar el conflicto, antagonistas y protagonistas. Estas reflexiones se hicieron entre todos, A4, A7 Y A9 solamente expresaron el gusto o disgusto frente a la presentación de sus compañeros, A1,A4 Y A6 identificaron conflicto , antagonista y protagonista, A2 , A3, y A10 estuvieron en silencio pero participaron

durante la representación, actuaron y representaron su personaje guiados por sus compañeros como se evidencia en los diarios de campo:

Mientras unos expresaron gusto o disgusto por lo que presentaron, otros hicieron algunos comentarios sobre sus impresiones, relaciones o recuerdos que citaron las presentaciones, sobre el aspecto de sus compañeros y otros identificaron e interpretaron el antagonista y protagonista, el conflicto. Tomado de: anexo Diario n. 8

Tabla 12: Reacción de los alumnos en el cuarto momento

| Alumno | Diagnóstico | Respuesta frente al ejercicio |
|---------------|---|--|
| A1 | Con condición regular | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participo en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contesto las preguntas de manera escrita |
| A2 | Trastorno del espectro autista | Participó del juego y entendió en qué consistía pero no asoció el juego con los temas. Participó en la representación con ayuda de sus compañeros Estuvo atento durante la presentación, al finalizar preguntó si la practicante necesitaba ayuda para quitarse el pegamento |
| A3 | Síndrome de asperger, asiste al neuropsicólogo | Participó del juego y entendió en qué consistía pero no asoció el juego con los temas. Participó en la representación con ayuda de sus compañeros Estuvo atento durante la presentación |
| A4 | Hipoxia, discapacidad intelectual/cognitiva, Asiste con tutora | Participó del juego e identifico el conflicto en El Quijote. Participó en la presentación Antes de iniciar la presentación estuvo mirando cómo se ubicaba la escenografía y el vestuario de la practicante. Estuvo atenta durante la muestra contesto las preguntas de la evaluación de manera escrita |
| A5 | Con condición regular, asiste a psicoterapia | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participó en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contesto las preguntas de manera escrita |
| A6 | Con condición regular, asiste al psicólogo por problemas de comportamiento | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participó en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contesto las preguntas de manera escrita |
| A7 | Con condición regular, asiste al psicoterapeuta por problemas familiares y comportamiento | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participo en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contesto las preguntas de manera escrita |

| | | |
|-----|--|---|
| A8 | Con condición regular | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participó en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contestó las preguntas de manera escrita |
| A9 | Con condición regular | Identificó conflicto, antagonista y protagonista en los capítulos de El Quijote y Romeo y Julieta. Participó en la creación de la historia y represento su papel durante la presentación Se mantuvo atento frente a la presentación, contestó las preguntas de manera escrita |
| A10 | Trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual/cognitiva | Participo en el juego y entendió en qué consistía pero no lo asoció con los temas Participó en la presentación con ayuda de sus compañeros Al iniciar la presentación estuvo tocando los objetos de la escenografía, durante la actividad se mantuvo atento y con risa. |

Durante esta etapa evidenciamos en los diarios de campo la necesidad de definir ejercicios desde la experiencia sensible con los alumnos con diversidad funcional, siendo este el camino más acorde con la diversidad del grupo, y mostrando que a partir de estos ejercicios es posible que cada uno de los alumnos exprese sus alcances, su interpretación y su nivel de complejidad en la identificación de un objeto artístico.

Aunque se traten como temas por separado, todos los contenidos propuestos para la apreciación de las artes escénicas o más específicamente para el teatro, se enlazan y articulan al momento de experimentar una obra de teatro, es por esta razón que para la última sesión decidimos llevar una puesta en escena al salón de clases y posteriormente se indagó en cómo los alumnos habían percibido la puesta en escena teniendo en cuenta los temas tratados durante todas las clases. Además un ejercicio en el que los alumnos se relacionen con una puesta en escena podía dar la posibilidad de hacer una evaluación final del proceso.

Para la educación artística desde el concepto de apreciación tomado en un comienzo, sería importante entonces no solo detenerse en el impacto instantáneo de la experiencia ante una obra de arte, habría que indagar en el sentido más profundo de su creación, pasando por el autor, el contexto en el que fue creado y los posibles significados inmersos en ella, teniendo en cuenta el proceso y el contexto de inclusión, ¿cuáles habían sido los alcances?

Para la presentación se organizó la escenografía durante el descanso antes de la clase, el personaje vestía sombrero y tirantas, pantalón negro, camisa blanca, tenía bigote y cejas

postizas. La obra transcurría en una época pasada. Había un teléfono de cable, una ventana y un escritorio, el relato de la historia está descrito en el diario de campo:

El personaje entra a escena, saluda se sienta y saca la foto de lo que parece ser su novia. Se muestra muy enamorado. El personaje pregunta la hora al público sin hablar y mira el teléfono, está esperando la llamada de su novia. Un perro ladra por la ventana, él se asusta y va a espantarlo. Se da cuenta que del susto rompió la foto, muy preocupado saca un poco de pegante extra fuerte que tiene debajo de su escritorio y cuando se dispone a verter el pegamento sobre la foto el perro vuelve a ladrar sorpresivamente. El personaje se asusta y riega el pegante sobre sus manos, asustado se pone de pie y espanta al perro nuevamente. Cuando el perro se va, el personaje se da cuenta que tiene las manos llenas de pegante y que no puede soltar el tarro, se coge sin darse cuenta de una varilla de uno de los muebles del salón y queda pegado, con todas sus fuerzas intenta despegarse pero no lo logra. En ese momento entra la llamada de su novia. Intenta contestar pero se encuentra muy pegado al mueble, intenta alcanzar el teléfono con su pie, y con otras partes del cuerpo pero está muy lejos, finalmente consigue soltarse y cuando llega a contestar el teléfono ya su novia ha colgado. Tomado de: diario de campo n. 9

Antes de iniciarla clase se cambiaron los puestos de lugar y se instaló la escenografía, aunque se les indicó que permanecieran lejos mientras se organizaba el salón de clases, A4 se acercó para observar como cambiaba el espacio, preguntó que hacía, qué iba a hacer con los objetos escenográficos en repetidas ocasiones, al momento de invitarla a irse explicándole que sería una sorpresa se mostró de mal genio por no poder observar el proceso de transformación del espacio y de la practicante. Esta es una característica de su forma de relacionarse con la obra, era necesario para ella evidenciar el juego entre lo real y lo ficcional. Luego otros alumnos se unieron a ella, espionaron la organización del espacio y la caracterización del personaje desde la ventana.

Al entrar en el salón estaban a la expectativa, A2 y A10 se acercaron a los objetos con la intención de tocar la escenografía. En general se mantuvieron atentos y en silencio. Al comenzar la representación demostraban expresiones de sorpresa y preguntas como: ¿Qué va a hacer? Se observaron risas durante la presentación por parte de todos los alumnos.

Estuvieron atentos durante la obra, observando, riendo, al finalizar A2 me preguntó si necesitaba ayuda con el pegamento, no reconoció la ficción en la representación. Al explicarle que era mentira se tranquilizó, los alumnos corrieron a tocar la escenografía, A10 estaba muy impresionada con el personaje masculino, le causó risa el bigote ficticio, comprendía muy bien la

ficción del personaje. En general hubo risas, expectativa antes de iniciar la obra, A3 se mostraba nerviosa en algunos momentos de la trama. Desde el punto de vista topogenético se presentó una alternancia en el que los alumnos estaban como creadores o en el papel de artistas al presentar sus personajes y al presentar sus escenas y como observadores de las puestas en escena llevadas por la practicante.

Al finalizar se organizaron en parejas y formulamos unas preguntas con el fin de que quienes no escribían pudieran dar cuenta de sus impresiones con ayuda de sus compañeros, sin embargo hubo también expresiones verbales y gestuales y en sus actitudes ante la obra registradas en el diario de campo.

Las preguntas formuladas fueron:

1. ¿Qué les gusto y qué no les gusto de la obra?
2. ¿Qué impresiones tienen sobre la historia? De qué se trataba?
3. ¿cómo los hizo sentir la obra?
4. ¿Cuál era el objetivo del personaje central? ¿Qué obstáculos se encontró para cumplir este objetivo?
5. ¿Qué opinión tienes sobre el vestuario para el personaje?

Algunas de las respuestas fueron:

1. Me gustó el paisaje (de la ventana) y la presentación, nos gustó la actuación
2. La historia nos pareció graciosa y divertida, chévere, buena.
3. Me dio risa de ver a Lorena actuar como hombre, tristeza y risa, emoción, tristeza y risa.
4. El objetivo del personaje era Poder llamar a su novia, los obstáculos que encontró fueron: que no pudo atender a la que quería, el hombre quería contestar el teléfono y no alcanzó, el conflicto es que se dañó la foto.

A propósito de esta pregunta algunas de las respuestas no escritas fueron, que el hombre no pudo contestar porque se quedó pegado, que quien se interpuso fue el perro que ladraba muy duro y asustó al personaje, además uno de los alumnos preguntó si es que acaso él no tenía el teléfono de ella para devolverle la llamada.

5. El vestuario fue Apropiado, nos pareció de otra época, me gustó el vestuario de hombre. Antigua

Algunos de los alumnos, A1, A4, A5, A6, A7 Y A9 identificaron un conflicto, un protagonista e interpretaron elementos de la obra como el vestuario, relacionándolo a una época, sin embargo quienes tenían una condición específica más profunda, solo expresaron gusto o preocupación por algunos momentos en la obra, expresaron risa, interés por el personaje y la escenografía. El hecho de que los alumnos con diversidad funcional se mantuvieran atentos, respondieran con risa, temor o sorpresa, se interesaran por acercarse a la escenografía, a la practicante y su vestuario deja ver que hubo una respuesta ante ese objeto artístico, esta respuesta aunque no quedó declarada en la evaluación si tiene validez desde la apreciación artística puesto que demuestra una actitud responsiva frente al arte, teniendo en cuenta la definición de apreciación sugerida por Aguirre según la cual: “La apreciación se presenta como sinónimo de goce, interpretación y enjuiciamiento” (AGUIRRE, 2000, pág. 110) La competencia de apreciación abarca todas las respuestas que emergen del encuentro con la obra y que integra impresiones sensoriales, ideas, reflexiones y enjuiciamientos.

Estas impresiones son evidentes tanto en las respuestas escritas como en el diario de campo en cuanto a respuestas y expresiones verbales y no verbales. Enjuiciamientos ante el hecho de que la practicante se vistiera de hombre, ante el hecho de que durante la escena el personaje se quedara pegado a las paredes, reflexiones sobre el vestuario en relación a la época e interpretaciones en cuanto al conflicto que para A4 fue entre el personaje y el perro y para A6 fue entre el personaje y el teléfono, así como una actitud de goce y disfrute frente a la presentación, la escenografía y el personaje.

Desde los contenidos de apreciación continuando con la propuesta del MEN y la interpretación formal, propusimos elementos de la estructura dramática: conflicto, antagonista y protagonista: en cuanto al abordaje de la apreciación alternamos entre ejercicios que implicaban procesos complejos de asociación y conceptualización con ejercicios enfocados en la experiencia sensible y la creación. En cuanto a la diversidad en la percepción algunos alumnos podían elaborar explicaciones verbales que implicaban comprensión de los temas trabajados, pudieron definirlo, verbalizarlo o escribirlo, otros por su parte expresaron de diversas formas las reflexiones alrededor de los ejercicios respondiendo a sus capacidades específicas. En cuanto a la creación en relación a la apreciación, la creación se mantuvo como situación didáctica además fue posible que sirviera para evaluar los alcances en cuanto a la comprensión de contenidos y marcó una característica topogenética del proceso en el que

los estudiantes pasaban de ser espectadores a creadores. En la tabla 14 se presenta la descripción de los aspectos fundamentales de este análisis a partir de los elementos y categorías constitutivas de la experiencia:

Tabla 13: Descripción cuarto momento- El conflicto dramático

| Elementos Tema | S e s i ó n | Contenidos propuestos para la apreciación artística | Cómo abordamos la apreciación en la clase | El objeto cultural | Diversidad de percepción | Creación y apreciación |
|---|----------------------------|---|--|---|--|--|
| Conflicto dramático como elemento formal del teatro y la puesta en escena | 6 | <p>-Formas de conflicto en la obra dramática</p> <p>-Protagonista y antagonista</p> | <p>Ya que este era un tema que requería procesos de abstracción más complejos sabían que los alumnos con diversidad funcional no responderían a las indicaciones del ejercicio. Se realizaron tres juegos para ejemplificar tres opciones de conflicto dramático. Una vez terminados los juegos, organizamos el salón como estaba antes. En el tablero con gráficos se expuso que en una obra de teatro los personajes tenían objetivos que intentaban alcanzar, a veces dos personajes tenían el mismo, a veces tenían objetivos contrarios o a veces querían alcanzar uno al que más personas se oponían. Posteriormente se hizo la lectura dramática del capítulo del quijote con el fin de identificar el conflicto.</p> | <p>El quijote CAPÍTULO XXIX “De la famosa aventura del barco encantado”</p> | <p>Durante los momentos de las explicaciones solo los regulares participaron y hubo devolución por parte de ellos, los diversidad jugaron entendieron el juego pero no fue evidente que pudieran hacer la comparación con el conflicto. Los alumnos con diversidad funcional participaron del juego pero este no sirvió como ejemplo para entender el conflicto. Durante el ejercicio de creación de escenas si participaron con ayuda de sus compañeros Al preguntar por Romeo y Julieta respondieron que sus objetivos eran el mismo, casarse, pero sus familias se oponían, solo los alumnos regulares.</p> | |
| | 7 | <p>Antagonista y protagonista</p> | <p>Se hizo una explicación con dibujos sobre el protagonista y antagonista. Posteriormente se realizó una lectura dramática con el fin de identificar el antagonista y el protagonista. Se</p> | <p>Don Quijote de la Mancha Capitulo: El caballero de la blanca luna</p> | <p>Los alumnos con diversidad funcional no participaron durante la explicación y durante las preguntas sobre antagonista y protagonista sino hasta el final en</p> | <p>Retomamos la creación de personaje para brindar la posibilidad de</p> |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--|
| | | preguntó por estos en la obra Romeo y Julieta. Al finalizar recordamos los personajes creados y los mejoramos con el fin de crear una historia en la próxima sesión | | la sesión cuando recordamos los personajes creados. | participar a quienes | |
| | 8 | Ejercicio de creación | Con los personajes creados anteriormente crearon historias y las presentaron. Se hicieron preguntas al finalizar sobre conflicto y antagonista y protagonista | Representación de los alumnos por grupos. | Hubo participación de todos, los regulares guiaron a los alumnos con diversidad funcional | La creación como evaluación y medio para la apreciación. |
| | 9 | Observar una puesta en escena Evidenciar aprendizajes Identificar la obra representada Identificar elementos vistos anteriormente | Ejercicios para que ellos tengan la posibilidad de apreciar una obra, en este caso un número. Preguntas al finalizar para contestar en grupos | Puesta en escena de la practicante | Todos prestaron atención, hubo interés desde antes de empezar la obra cuando se organizaba el salón | |

Tabla 14: Cruce de elementos emergentes

| Elementos Momentos | Contenidos propuestos para la apreciación artística | Abordaje de la apreciación en la clase | El objeto cultural y Artístico | Diversidad de percepción | La creación y la apreciación artística |
|------------------------|--|---|--|---|--|
| Primer momento. | Los contenidos fueron propuestos entendiendo la apreciación como un proceso que requiere niveles de abordaje | A partir de los niveles propuestos por algunos pedagogos y los lineamientos del MEN apostamos por iniciar con ejercicios que motivaran la identificación y expresión de las percepciones ante objetos culturales y artísticos | Ya que pretendíamos motivar la relación de los alumnos con distintos objetos, acudimos a textos mediadores y a objetos culturales apostando a la experiencia sensible. | Todos participaron sin importar sus características específicas, sin embargo los niños con diversidad funcional no respondieron a las preguntas reguladoras que buscaban una construcción conceptual o asociativa. | |
| Segundo momento | Siguiendo con la idea de los niveles para el abordaje de la apreciación propusimos contenidos que según el MEN se relacionan con la interpretación extra textual dentro de los procesos de apreciación artística | Sugerimos trabajar la contextualización de la obra de teatro con el fin de abarcar el ámbito de la decodificación extra textual y así avanzar en la secuencia de apreciación | En cuanto a los objetos artísticos, el texto mediador fue una adaptación de Romeo y Julieta de William Shakespeare, buscábamos que la relación con este objeto estuviera guiada hacia la atención y comprensión de un elemento específico, el contexto | En cuando a la diversidad en la percepción no tuvimos en cuenta los hallazgos en el primer momento referidos a la experiencia sensible pues en ese momento no fueron claros, se evidenció una división entre los alumnos con diversidad funcional y los regulares | |

| | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|---|---|
| <p>Tercer momento</p> | <p>Continuamos guiándonos por los lineamientos del MEN y abordamos el vestuario con el fin de iniciar una comprensión de elementos visuales del teatro.</p> | <p>La definición en los lineamientos del MEN se alejó de las necesidades del contexto y sus alumnos, ya que la diversidad de habilidades cognitivas de este contexto nos llevó a pensar que este abordaje no es suficiente para trabajar con el total de los alumnos, no es posible que la totalidad de ellos pueda hacer asociaciones complejas y pueda además expresarlo de manera clara. Es necesario para este contexto un desarrollo que tenga muy en cuenta el aspecto sensible ya que por esta vía puede el alumno con diversidad funcional interpretar ciertos elementos del teatro desde sus capacidades específicas.</p> | <p>Para este momento acudimos a textos mediadores como obras de teatro y películas utilizando imágenes y lecturas dramáticas con ayuda de animación de objetos</p> | <p>Todos los alumnos participaron de las actividades y solo algunos de ellos expresaron con palabras las reflexiones y comprensiones sobre el tema, otros lo hicieron desarrollando la actividad y expresando de diversas maneras relaciones entre los elementos de vestuario y su cotidianidad, así como actuando de la forma en que lo haría su personaje</p> | <p>La creación surgió como elemento didáctico para el abordaje de la apreciación. Por medio de la creación los alumnos llegaron a reflexiones o interpretaciones sobre el tema propuesto.</p> |
| <p>Cuarto momento</p> | <p>Continuando con la propuesta del MEN y la interpretación formal, propusimos elementos de la estructura dramática: conflicto, antagonista y protagonista</p> | <p>Alternamos entre ejercicios que implicaban procesos complejos de asociación y conceptualización con ejercicios enfocados en la experiencia sensible y la creación</p> | <p>Se utilizaron textos mediadores, lecturas dramáticas y puestas en escena creadas por la profesora en formación</p> | <p>Algunos alumnos podían elaborar explicaciones verbales que implicaban comprensión de los temas trabajados, pudieron definirlo, verbalizarlo o escribirlo, otros por su parte expresaron de diversas formas las reflexiones alrededor de los ejercicios respondiendo a sus capacidades específicas</p> | <p>La creación se mantuvo como situación didáctica además fue posible que sirviera para evaluar los alcances en cuanto a la comprensión de contenidos</p> |

8. Conclusiones

Al llevar a cabo este proceso, pretendíamos desarrollar la competencia de apreciación sin que la condición específica de los alumnos representara un obstáculo al relacionarse con una obra de teatro. Para esto, Tomamos como guía dos textos en los que nos apoyamos para construir el camino transitado: por un lado, las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística del MEN y el texto de Imanol Aguirre “Teoría y Práctica de la Educación Artística”. Los hallazgos que encontramos durante el análisis de esta experiencia en este grupo en particular, se presentarán desde tres perspectivas, primero el concepto de apreciación en un proceso de formación inclusiva, segundo las condiciones de lo didáctico para un proceso de formación artística desde la competencia de apreciación y por último la educación inclusiva como modelo educativo.

Para entender la apreciación tomamos inicialmente la definición que propone el MEN (2010), ésta relaciona la apreciación con procesos mentales que tienen como fin conceptualizar las impresiones ante las obras para comprenderlas. Sin embargo, fuimos alejándonos de esta perspectiva debido a las condiciones específicas de la población. Nos dimos cuenta que los alumnos con diversidad funcional tenían dificultades para realizar ejercicios de asociación y conceptualización, así como para expresar verbal o escrituralmente las impresiones ante un objeto artístico. Fue la definición de Imanol Aguirre (2010) la que nos permitió entender la apreciación artística de una forma más consecuente con la población:

Concepto que agrupa aquellas actividades de aproximación responsiva al arte y a las obras de arte que consisten en la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética. (AGUIRRE, 2000, pág. 110)

Esta perspectiva más cercana a conceptos como goce, disfrute e interpretación está más afín con la diversidad en la forma de percepción de los alumnos. Por esta razón, la apreciación se centró en el relacionamiento con la obra de arte desde las posibilidades o particularidades de cada alumno. De manera única y diferencial cada uno de ellos alcanzó distintos niveles en estos elementos de la apreciación por medio de ejercicios basados tanto en la abstracción de contenidos como en ejercicios enfocados en la experiencia sensible. Elementos como el

enjuiciamiento o el juicio crítico son mucho más complejos para la edad y el tiempo con el que se contó para esta experiencia.

A medida que el proceso avanzaba y al reconocer los hallazgos que surgían poco a poco, las circunstancias nos llevaron a plantear alternativas en la definición de las clases en términos de los gestos docentes. En el caso de A3 por ejemplo, al crear su personaje de cocinero durante el tercer momento, fue necesaria la definición desde ejercicios que privilegiaran la experiencia sensible y la experiencia propia sobre un concepto para que pudiera comprender ciertas ideas básicas de la obra como, el personaje ficticio, y así posteriormente pudiese identificar este elemento en una obra de teatro.

El hallazgo más relevante en cuanto a las condiciones de lo didáctico para un proceso de formación artística desde el eje de apreciación, surgió durante el tercer momento y tiene que ver con las posibles formas de diálogo entre las competencias de creación y apreciación. Imanol Aguirre advierte que los procesos de creación y apreciación artística no están desligados entre sí y durante este proceso la apreciación se presentó como contenido central y la creación fungió como medio didáctico. Esto sucedió principalmente por dos razones, primero, encontramos la necesidad de proponer ejercicios que posibilitaran una experiencia directa con el vestuario, al darnos cuenta que los alumnos con diversidad funcional se relacionaban con los objetos artísticos de manera más táctil y sensitiva y que requerían de actividades en las que tuvieran una experiencia personal que los vinculara directamente con los temas vistos, fue así que surgió el ejercicio de creación de personaje como propuesta didáctica para desarrollar la competencia de apreciación. Por otro lado, los ejercicios de creación evidenciaron un aprendizaje en cuanto a los contenidos propuestos, en otras palabras, los ejercicios creativos fueron un medio para evaluar la comprensión de los temas desarrollados.

Durante este proceso, notamos que así como algunos de los alumnos seguían las indicaciones y respondían a los ejercicios de mayor complejidad conceptual, los alumnos con diversidad funcional no participaban ni respondían a las actividades puesto que ellos tienen otro ritmo de aprendizaje y otra forma de acercarse o identificar un objeto artístico. Durante los ejercicios en los que se llevaron textos mediadores al salón, los alumnos con diversidad funcional tenían la necesidad de tocar, de acercarse o de observar detrás de escena, de ver a la profesora manipular los títeres o construyendo la escenografía, de tocar los títeres, de tocar el vestuario de la practicante, de tocar la escenografía o de alternar entre la ficción y la realidad durante las presentaciones. Los

alumnos con diversidad funcional se relacionaban con el objeto artístico solo cuando había una relación experiencial con el objeto, solo cuando tocaban o cuando pasaban por la experiencia.

Ya que la educación inclusiva se entiende como un modelo educativo que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes y se enfoca en garantizar el derecho a la educación sin discriminación alguna, hay que tener en cuenta, en el caso del abordaje de los contenidos de la formación artística, un medio didáctico desde la experiencia sensible con el fin de posibilitar el acercamiento, la relación y la comprensión de contenidos. Así mismo, la colaboración mutua y el apoyo de los alumnos regulares hacia los alumnos con diversidad funcional favoreció el desarrollo de las actividades y la participación efectiva de todos los alumnos.

En este sentido, la definición en este contexto está en el ámbito de la experiencia y el trabajo en equipo. Esto se evidenció en los ejercicios planteados durante el cuarto momento donde los alumnos con diversidad funcional pasaron a representar un personaje ficcional creado con apoyo de sus compañeros y así comprendieron por su propia experiencia qué es la representación y por lo tanto alcanzaron un primer nivel de comprensión en cuanto al concepto de personaje.

Finalmente, parte de las conclusiones de esta experiencia es la necesidad de seguir indagando tanto en el tema de la apreciación como componente de la educación artística como en el modelo de educación inclusiva, con el fin de ofrecer al profesor construcciones más claras en cuanto a las rutas didácticas para estos contextos así como, hallazgos que permitan indagar en cómo leer contextualmente los lineamientos para la educación artística.

9. Bibliografía

AAIDD (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid: Alianza Editorial

Aguirre, I. (2005) Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación. Barcelona: Octaedro, UPNA.

Aguirre, I. (2007) El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Pamplona: Catedra Jorge Oteiza UPNA

Alonso, D. (2017) La educación artística en las personas con discapacidad funcional. Habilidades bio-psicosociales y calidad de vida. tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Cebreiro López, B. y Fernández, M. (2004), Estudio de casos. Málaga: Diccionario enciclopédico de didáctica.

García, B. (2003). Cómo se comenta una obra de teatro. Madrid: ED. síntesis.

Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. Nueva York: Ed. Gedisa

Medina, M. (2017) La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. España: Ediciones Cinca.

MEN (2017) Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva: Colombia.

MEN (2010) Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Colombia

Montaner, S. (2018) Estudio de caso en educación. Una aproximación teórica. Madrid. Campus Educación. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/estudio-caso-educacion/>

Morales, A. (2012) Desafíos para una teoría del arte: Experiencia estética institución y función social. Publicado en: Chile. Aisthesis, N. 51. p. 79 - p. 92

Perez, G. (1994), Investigación cualitativa retos e interrogante. Madrid: Editorial La Muralla.

Rickenmann, R. (2006) El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Medellín, Colombia: conférence invitée, actes du 1er simposio internacional de educación y formación docente. Universidad de Antioquia.

Rickenmann, R. (2006) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza: Universidad de Ginebra.

Rivière, A. (s.f.) Desarrollo normal y autismo: Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR.

Stake, R. (1995) Investigación con estudio de casos. Madrid Morata

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: Unesco.

Viviescas. V. (s.f.) Mirando la butaca desde el escenario. Apreciación teatral. Colombia. Publicado en: Revista educación y pedagogía no. 6. p. 161- p. 168

Walker, J. (s.f.) La educación inclusiva para niños con discapacidad. Johannesburgo, Suráfrica: Asociación Handicap Internacional

