



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado **"Teatro gestual para fortalecer las habilidades y destrezas de expresión corporal en jóvenes con discapacidad visual"**, presentado en la modalidad de monografía de la estudiante Leidy Milena Delgado Arroyo (C.C. 1.010.166.201-Código 2008277008), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

*El proyecto cumple con los requisitos
mínimos exigidos por la facultad
de Bellas Artes.*

En Bogotá, a los veintidós (22) días del mes de Noviembre de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Diana Rodríguez

Calificación: 3,5

Firma: *Diana Rodríguez*

Jurado Alexander Rubio

Calificación: 3,5

Firma: *Alexander Rubio*

Director Carolina Camargo

Calificación: 3,5

Firma: *Carolina Camargo*

TEATRO GESTUAL PARA FORTALECER LAS HABILIDADES Y DESTREZAS DE
EXPRESIÓN CORPORAL EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL

LEIDY MILENA DELGADO ARROYO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

OCTUBRE 2016

BOGOTA D.C,

TEATRO GESTUAL PARA FORTALECER LAS HABILIDADES Y DESTREZAS DE
EXPRESIÓN CORPORAL EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL

LEIDY MILENA DELGADO ARROYO

COD. 2008277008

TRABAJO DE GRADO PARA OPTENER EL TITULO:

LICENCIADA EN ARTES ESCÉNICAS

TUTORA

CAROLINA CAMARGO LOMBANA


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

OCTUBRE 2016

BOGOTA D.C,

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

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES.
Título del documento	Teatro gestual para fortalecer las habilidades y destrezas de expresión corporal en jóvenes con discapacidad visual.
Autor(es)	Delgado Arroyo, Leidy Milena
Director	Camargo Lombana, Carolina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 86 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN.
Palabras Claves	Teatro gestual, Discapacidad visual, Deconstrucción, Reconstrucción, Evaluación. Habilidades perceptivas motrices.

2. Descripción
La presente tesis de grado tiene como objetivo presentar la indagación teórica- práctica de los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha.

3. Fuentes
Acero, E., Algecira, C. (2006). Guía primera de los conceptos y elementos básicos de la técnica del mimo corporal dramático. Tesis de grado Universidad Pedagógica Nacional.
Álvarez, D, Arregui, B, Cenjor C, García M, Gómez, P, Martín, E, Martín-Blas, A, Martín, M, Puig, V, Alta-Gracia, M, Romero, E, Santos, C, Zorita Díaz, M, (2004). La sordoceguera.

Análisis multidisciplinar. Primera edición: Madrid, Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Chávez, A. (Septiembre 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotski. Revista educación, vol. 25, p 59 – 65

Ávila Penagos, R. (2007). La formación de subjetividades. Bogotá D.C: Ediciones Átropos.

Barba, E. (1997). TEATRO. Soledad, oficio y revuelta. Argentina: Catálogos Editora S.R.L.

De Quadra, I, (s.f). Utopías de cuerpo del actor como signo escénico en el s. XX, p.6

Fortalecimiento de la expresión corporal a través de talleres
<https://prezi.com/uoyggrhntjcx/fortalecimiento-de-la-expresion-corporal-a-traves-de-talleres/>

Lecoq, J, (1986). "Lo que yo tengo no es teatro, sino pedagogía" (18/02/1986) Madrid, recuperado de http://elpais.com/diario/1986/02/18/cultura/509065211_850215.html

Moreno, A. La Expresión corporal, diciembre de 2008 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf

4. Contenidos

Esta tesis de grado busca fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) de San Mateo, Soacha. A través de la práctica de elementos básicos del teatro gestual. Con ello busca disminuir el grado de discapacidad del individuo con su entorno social y físico. Potencializando las habilidades de los participantes y la interacción con los elementos del teatro gestual para apropiarlos y ejecutarlos en su entorno cotidiano.

Asimismo se busca dejar un aporte para la construcción de nuevos procesos de inclusión para futuros educadores en las artes escénicas.

Los contenidos abordados son los siguientes:

- La inclusión en la educación
- Discapacidad visual
- Educación para la discapacidad visual
- Expresión corporal
- Teatro gestual

5. Metodología

Es el proceso por el que pasa la investigación, este debe responder a los objetivos, el paso a paso teniendo en cuenta los planteamientos, la planeación y las formas en que se quiere

favorecer la enseñanza a la población con discapacidad visual y a los docentes en formación en Artes Escénicas.

En este capítulo se encontrará: tipo, enfoque, método y fases de la investigación, así como población y muestra, y técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El trabajo de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo puesto que se busca dar respuesta a una pregunta de investigación que surge y se desarrolla dentro de un espacio académico con jóvenes con discapacidad visual. Es pertinente abordar este enfoque puesto que atraviesa las humanidades llevando al investigador a una comprensión interpretativa de la experiencia humana (Gurdián-Fernández, 2007), de esta manera permite analizar y hacer una interpretación de los hechos que suceden en el espacio académico, donde se observa la relación entre el docente-el saber- y el estudiante para investigar qué y cómo se puede diseñar una serie de estrategias y acciones que permitan avanzar en la consolidación del teatro para jóvenes con discapacidad visual.

Junto con el enfoque cualitativo, se desarrolla el método investigativo **IAPE** Investigación Acción Pedagógica, que busca constituir una estrategia de Autoformación y Co-formación de educadores, permitiendo una investigación de proceso a través del conocimiento y la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas, de carácter formativo. (Ávila Penagos, 2003).

Desde esta perspectiva, el conocer y comprender lo que sucede en el contexto por las prácticas pedagógicas, nos lleva como docentes en formación a formarnos para ir transformando nuestro rol dentro del aula, e ir encontrando con la investigación, las respuestas que surgen a esos fenómenos que se presentan en el contexto escolar, puesto que permite que el docente-investigador, quien diseña y ejecuta las prácticas, retorne a ellas y las tome como objeto de estudio, para exponer las preguntas-problemas que se generan en las mismas (Ávila Penagos, 2007).

Al ser la reflexividad el eje transversal de este método, permitió que el docente-investigador construyera las condiciones idóneas y los programas pertinentes para desarrollar y su práctica pedagógica en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo, del Municipio de Soacha, recolectando la información necesaria para dar respuesta a la pregunta investigativa.

6. Conclusiones

Una vez realizado el análisis e interpretación de los resultados se formulan las siguientes conclusiones:

El cuerpo es el principal medio de expresión, como punto de partida de la creación, con el objetivo de hacer visible lo invisible mostrando el pensamiento a través del movimiento.

El teatro gestual, puede brindar la comprensión y mejora de las habilidades de percepción motriz para procesos de comunicación, al ser una técnica, que exige del participante toda su concentración, conocimiento, reconocimiento y apropiación de su cuerpo y mente, a través de la articulación del cuerpo en relación con el mismo y con el espacio, consiguiendo con este construir un lenguaje de comunicación entre el sujeto y el espacio ya sea social o escénico.

Algunos jóvenes con discapacidad visual se les dificultó apropiarse correctamente los contenidos del mimo corporal dramático lo cual evidencia la carencia de estrategias por la falta de experiencia en el manejo de la población con discapacidad visual por parte de la docente en formación.

Se evidencia que los jóvenes con discapacidad visual fortalecen la apropiación de los conocimientos dados por la docente en formación, a través del juego planteado de situaciones cotidianas. Pues esto contribuye a asociar las posiciones con la vida cotidiana. Además que permitió que liberaran tensiones innecesarias lo cual les permitió a los jóvenes con discapacidad visual explorar con mayor tranquilidad las posiciones de teatro gestual enseñadas.

Los contenidos del teatro gestual, optimizan el desarrollo perceptivo motor de los jóvenes con discapacidad visual y por consiguiente la confianza en sí mismos, estos ayudan a construir procesos de identidad y reconocimiento hacia sus compañeros generando en ellos escucha, aceptación, tolerancia y seguridad, optimizando sus relaciones consigo mismo y con los otros, porque tienen una mejor comunicación y expresividad con su entorno.

Al realizar la investigación con jóvenes con discapacidad visual, se evidencian no solo cambios en el aprendizaje escénico sino que también se produjeron efectos en el desarrollo integral de los jóvenes.

Se concluye que el lenguaje utilizado por los docentes en formación cambia dependiendo de la población con la que se trabaja debido a que es importante conocer las necesidades de las personas con discapacidad visual para lograr una mejor y fácil interacción.

Para la docente en formación, significó aprender sobre el trabajo y la flexibilidad para lograr identificar una metodología acorde con las necesidades y los intereses de los jóvenes con discapacidad visual; metodología que a través de la interacción personal con cada participante y del trabajo cooperativo a través de la participación del grupo para relacionar los ejercicios con información conocida, se fue implementando y adaptando de acuerdo con los contenidos que se construyeron del teatro gestual.

Se puede afirmar que, los contenidos del teatro gestual que se efectuaron, fueron pertinentes para (12) de los jóvenes con discapacidad visual quienes demostraron haber asimilado los conceptos, pues en su proceso, se observó que los aplicaban en el contexto académico y repercutió hacia su cotidianidad.

Se infiere que los procesos educativos de inclusión fortalecen y brindan bases para nuevas ideas de trabajo en equipo para la integración de diversas poblaciones.

Elaborado por:	Leidy Milena Delgado Arroyo
Revisado por:	Carolina Camargo Lombana

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2016
--	----	----	------

Agradecimientos

Le doy a gracias a Dios por ser mi guía y permitirme tener la paciencia y la fortaleza para no caer
ante las adversidades

A mis padres Arminda y Hernán porque siempre han sido de apoyo incondicional
acompañándome en cada paso de mi vida.

A mi hijo Aarón Nicolai quien es el motor de mi vida y el motivo para luchar por un mejor
mañana.

A mi esposo Oswaldo Barreto por ser mi bastón en los momentos de desilusión y desasosiego

A cada uno de los maestros que acompañaron los procesos vividos y aprendidos en estos años de
estudio

A mi tutora Carolina Camargo quien me acompañó en este proceso

A Gladys Arenas quien me acompañó y creyó en mi proyecto

A los jóvenes con discapacidad visual del CADIS de San Mateo (Soacha), quienes me
permitieron compartir esta experiencia tan bonita en mi rol como docente

Gracias.

Tabla de Contenido

1. Introducción.....	12
2. Justificación.....	14
3. Planteamiento del Problema.....	16
4. Pregunta General.....	17
5. Objetivo General.....	17
5.1 Objetivos específicos	17
Capítulo 1	
6. Marco Conceptual.....	18
6.1 Antecedentes.....	18
7. Marco Legal.....	20
7.1 Ley 762 de 2002.....	20
7.2 Ley General de Educación 115 de 1994.....	21
7.3 Ley 1145 De 2007.....	21
7.4 Ley Estatutaria 1618 de 27 febrero 2013 o Ley de Inclusión Social..	22
7.5 Lineamientos Curriculares de la Educación Artística.....	22
8. Marco contextual.....	23
Capítulo 2	
9. Marco Teórico.....	23
9.1 Inclusión en la educación.....	23
9.2 Discapacidad visual.....	25
9.2.1 El ojo y la visión.....	25
9.3 Educación para la discapacidad visual.....	29
9.4 Expresión corporal.....	31
9.5 Teatro gestual.....	34
9.6 Modelo pedagógico.....	39
Capítulo 3	

10. Diseño metodológico.....	41
10.1 Fases de la investigación.....	43
10.2 Población.....	44
10.3 Técnicas e instrumentos de recolección.....	45
 Capítulo 4	
11. Análisis e interpretación de los resultados	49
11.1 Primera fase de análisis.....	50
11.1.1 Entrevista inicial.....	51
11.1.2 Patologías.....	53
11.1.3 Sesión 1 del 26 de agosto de 2015.....	53
11.1.4 Sesión 2 del 31 de agosto de 2015.....	58
11.1.5 Diagnóstico de las (2) sesiones de los días 26 y 31 de agosto del 2015. Segunda Fase de Análisis.....	59
11.2 Segunda Fase de Análisis.....	63
11.2.1 Sesión 3 del 2 de septiembre de 2015.....	63
11.2.2 Sesión 4 del 4 de septiembre de 2015.....	68
11.2.3 Sesión 5 y 6 de los días 7 y 10 de septiembre de 2015.....	69
11.3 Tercera fase de análisis.....	71
11.3.1 Sesión 7 del 14 de septiembre de 2015.....	71
11.3.2 Sesión 8 del 16 de septiembre de 2015.....	73
11.3.3 Entrevista final.....	74
12. Conclusiones.....	77
13. Referentes Bibliográficos.....	79
14. Tabla de anexos.....	86
14.1 Entrevista inicial.....Anexo 1.....	86
14.2 Planeación de Sesión.....Anexo 2.....	86
14.3 Diario de Campo.....Anexo 3.....	86
14.4 Entrevista final.....Anexo 4.....	86
14.5 Videos del taller de teatro gestual.....Anexo 5.....	86
14.6 Videos entrevistas.....Anexo 6.....	86

14.7 Formato de asistencia (CADIS).....Anexo 7.....	86
---	----

Resumen

El presente trabajo de investigación que lleva por nombre “*Teatro gestual para fortalecer las habilidades y destrezas de expresión corporal en jóvenes con discapacidad visual*”, el cual da muestra cómo a partir de la investigación acción pedagógica (IAPE) el teatro, con su saber, pueden ser llevado al aula como herramienta y como conocimiento, que contribuye al desarrollo integral y perceptivo motriz de la población con discapacidad visual. Para ello, fue necesario identificar estrategias de enseñanza y contenidos del teatro gestual para los jóvenes con discapacidad visual del centro a de atención al discapacitado (CADIS).

Los contenidos del teatro gestual, optimizan el desarrollo perceptivo motriz de los jóvenes con discapacidad visual y por consiguiente la confianza en sí mismos, estos ayudan a construir procesos de identidad y reconocimiento hacía sus compañeros generando en ellos escucha, aceptación, tolerancia y seguridad, optimizando sus relaciones consigo mismo y con los otros, porque tienen una mejor comunicación y expresividad con su entorno.

1. Introducción

Con la presente tesis de grado el objetivo es presentar la indagación teórica- práctica de los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha.

Esta investigación busca fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual a través de la práctica de elementos básicos del teatro gestual.

Con ello se busca disminuir el grado de discapacidad del individuo con su entorno social y físico, potenciando las habilidades de los participantes y la interacción con los elementos del teatro gestual para apropiarlos y ejecutarlos en su entorno cotidiano.

Asimismo se busca dejar un aporte para la construcción de nuevos procesos de inclusión para futuros educadores en las artes escénicas.

A continuación se hace una descripción del proyecto de grado “teatro gestual para fortalecer las habilidades y destrezas de expresión corporal en jóvenes con discapacidad visual”.

El capítulo 1, contiene una visión general del marco conceptual el cual está enfocado al cómo, el que y porque, con el fin de apropiar la condición de docente en formación responsable social y éticamente con su trabajo. Hace referencia a los antecedentes, marco legal y modelo pedagógico que la orientan.

Dentro de este encontramos temas como la inclusión, esta debe generar la integración de todos los estudiantes en un mismo entorno que facilite la interacción de los individuos entre sí y con el aprendizaje, por ello no es solo responsabilidad del estado, por el contrario la implementación de estrategias y acciones para que los aprendizajes sean apropiados por las personas con diferentes necesidades es también un compromiso de la sociedad.

Por otro lado las leyes obligan a las instituciones educativas a generar la participación de las personas con discapacidad en espacios educativos, en algunos casos no se brindan las estrategias necesarias que permitan mayor facilidad en el aprendizaje de dicha población.

El capítulo 2, hace referencia al marco teórico el cual comprende: la inclusión en la educación, discapacidad visual, educación para la discapacidad visual, expresión corporal, teatro gestual, modelo pedagógico.

El capítulo 3, comprende el diseño metodológico que el proyecto de grado maneja, el cual es el enfoque cualitativo debido a que este busca dar respuesta a una pregunta de investigación que surge y se desarrolla dentro de un espacio académico con jóvenes con discapacidad visual. Es pertinente abordar este enfoque puesto que atraviesa las humanidades llevando al investigador a una comprensión interpretativa de la experiencia humana (Gurdián-Fernández, 2007), permitiendo interpretar los hechos en el espacio académico, donde se relacione el docente, el saber y el estudiante para investigar qué y cómo se puede diseñar una serie de estrategias y acciones que permitan avanzar en la consolidación del teatro para jóvenes con discapacidad visual.

De esta manera el enfoque permite investigar para construir la perspectiva del otro, apropiándose de los ambientes y espacios naturales de los docentes, y posibilitando la participación con el otro; “donde se comprende la realidad social desde una mirada constructiva por parte del investigador que le permite hacer un trabajo de campo para hacer una lectura y una inmersión en el contexto” (Camargo Abello, 2005), el enfoque investigativo permite recolectar la información en el espacio académico para luego ser analizados e interpretados.

Esta investigación se centra en el método investigativo Investigación Acción Pedagógica (IAPE), que constituye “una estrategia de Autoformación y Co-formación de educadores, permitiendo una investigación de proceso a través del conocimiento y la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas, de carácter formativo” (Ávila Penagos, 2003). El conocer y comprender en las prácticas pedagógicas, lleva al docentes en formación a formarse en el rol dentro del aula, e ir encontrando las respuestas que surgen de los fenómenos que se presentan en el contexto escolar, permitiendo al docente-investigador, que diseñe y ejecute las prácticas, para exponer las preguntas-problemas que se generan en las mismas.

El eje transversal de este método, permite que el docente-investigador construya condiciones y los programas pertinentes para su práctica pedagógica, recolectando la información necesaria para dar respuesta a la pregunta investigativa.

Capítulo 4, se presenta el análisis de la información, de acuerdo al método, Investigación Acción Educación Pedagógica IAPE, el cual tiene las siguientes fases de análisis: deconstrucción, reconstrucción, evaluación y nuevas propuestas complementadas por el análisis cualitativo. Ambas proponen la transformación y la reflexión de las falencias encontradas en la práctica docente.

Finalmente, se presentan las conclusiones que permiten dar a conocer estrategias para la enseñanza del teatro gestual en un grupo de jóvenes con discapacidad visual y los aportes que el teatro gestual le brinda a esta población.

2. Justificación

En Colombia la Ley General de Educación 115 de 1994 en los Art. 46, 47 y 48, promulga los derechos a la igualdad de las personas con deficiencias físicas, sensoriales y psíquicas (deficiencia en el desarrollo mental e inteligencia), para evitar la exclusión social. Razón por la que las instituciones educativas se han visto en la obligación de aceptar a las personas con necesidades educativas especiales, por su condición de discapacidad o de excepcionalidad.

Por ello, todo programa educativo debe ser suministrado sin ningún tipo de desigualdad, tal y como se expone claramente en La ley estatutaria No 1618 o Ley de Inclusión del año 2013, la cual promulga que se deben crear espacios, en los cuales posibiliten la eliminación de las barreras educativas y por el contrario impulsen el reconocimiento de este tipo de población. Es por ello que la investigación pretende brindar estrategias y acciones que le permitan al docente en formación abordar a la población con discapacidad visual, con actitudes teatrales.

En concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la Universidad Pedagógica Nacional quien propone la inclusión como una de sus políticas, con el fin de integrar a estudiantes, docentes en formación, profesores y en general a toda la comunidad académica y con ello difundir la importancia de iniciar un proceso de cambio y mejora, el cual pretende,

igualmente, fortalecer la diversidad y fomentar así mismo, las actitudes de mutuo respeto, para de este modo irradiarla a la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, se pone en evidencia que la práctica teatral no debe ser la excepción a dicha inclusión, pues esta tiene corrientes teatrales, tales como el teatro gestual. El cual puede contribuir a la población con discapacidad visual un aporte social, educativo y de inclusión. Dicha corriente brinda elementos que aportan al desarrollo de habilidades perceptivo motriz, que pueden contribuir al individuo y fortalecer formas de interacción con sus actividades en general.

Esta investigación busca fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) de San Mateo, Soacha. A través de la práctica de elementos básicos del teatro gestual, afirma Carlos Gómez (2007) que:

Toda dimensión de discapacidad es analizada en términos de una interacción entre el individuo y el ambiente social y físico, en esta relación aparecen factores de transición, es decir, factores que capacitan o incapacitan al individuo para poder participar o desarrollar actividades en sus contextos. (Gómez, 2007, p. 37)

Con ello busca disminuir el grado de discapacidad del individuo con su entorno social y físico. Potencializando las habilidades de los participantes y la interacción con los elementos del teatro gestual para apropiarlos y ejecutarlos en su entorno cotidiano.

Asimismo se busca dejar un aporte para la construcción de nuevos procesos de inclusión para futuros educadores en las artes escénicas.

En esta medida, el teatro gestual, puede brindar la comprensión y mejora de las habilidades de percepción motriz para procesos de comunicación, al ser una técnica, que exige del participante toda su concentración, conocimiento, reconocimiento y apropiación de su cuerpo y mente, a través de la articulación del cuerpo en relación con el mismo y con el espacio, consiguiendo con este construir un lenguaje de comunicación entre el sujeto y el espacio ya sea social o escénico.

3. Planteamiento del problema

La población con discapacidad visual, se haya determinada por la pérdida visual parcial o total, dicha condición trae como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información. Según Pablo Martín (2010) “El mundo está desdibujado. Sufre distorsiones sistemáticas de la realidad...” (s. a, p.8). Lo que conlleva a que su relación con el entorno los convierta en personas con discapacidad, por la falta de herramientas y elementos que este brinda para una mejor comunicación.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2008), publicó la identificación de las personas con discapacidad, con el fin de detectar la población con deficiencia, este fue ejecutado a 41.174.853 personas, de las cuales 1.121.129 personas pertenecen a la población con deficiencia visual para un total del 43 % de la población en mención. En Bogotá por cada 100 personas, el 38,9% presentan limitaciones permanentes en la visión. En este mismo documento se hallaron datos sobre este tipo de población, los cuales revelan, por ejemplo, que el 33,3% no tiene algún nivel educativo alcanzado, el 29% tiene básica primaria incompleta, el 2,34% tiene algún nivel de educación ya sea técnica, tecnológica o profesional y solo el 1% tiene terminados sus estudios superiores. Dentro de los anteriores porcentajes se encuentra la población con discapacidad visual asistente al del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) de San Mateo, Soacha

En Colombia, existen diversas fundaciones y centros de atención encargada en atender los problemas educativos de las personas con discapacidad visual, tales como el manejo de las TIC, acceso exitoso al mercado laboral u ocupacional, inclusión en la cultura, entre otras, las cuales se hallan esbozadas en el plan sectorial de educación.

Dentro de estas se encuentra el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) ubicado en el barrio San Mateo del municipio de Soacha, en donde la enseñanza de las artes no es una prioridad, existen convenios con otras fundaciones aliadas que brindan talleres artísticos relacionados con la música, pintura y danza.

Si bien, en el campo de la investigación y práctica de las artes musicales, hay un espectro vasto, en el ámbito del teatro, las investigaciones registradas visual y teóricamente, con y para la población en discapacidad visual, son muy reducidas. Se cuenta con pocos documentos que ayuden a fortalecer las experiencias en el aula relacionadas con la enseñanza del teatro gestual y la población con discapacidad visual.

Con lo expuesto, se evidencia la falta de recopilación de datos que den muestra de la implementación de estrategias de enseñanza en el ámbito teatral, lo cual impide el acceso a una mayor información para realizar una debida inclusión, que pueda dar prueba de las contribuciones al desarrollo perceptivo, cognitivo, de expresión y comunicación dentro de esta problemática.

4. Pregunta general

¿Cuáles son los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha?

5. Objetivo general

Analizar los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha

5.1 Objetivos específicos

- Caracterizar la población con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha.
- Explorar la incidencia que tiene el teatro gestual en el desarrollo de habilidades perceptivas motriz en los jóvenes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha
- Proponer estrategias para la enseñanza del teatro gestual en un grupo de jóvenes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha

6. Marco conceptual

6.1 Antecedentes

La formación en teatro de la población con discapacidad visual, se ha presentado en organizaciones y/o fundaciones, dejando pocas evidencias escritas y visuales de las actividades, cabe aclarar, que son escasas las escuelas profesionales en artes escénicas que presten atención a dicha población. Por ejemplo, la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) con el apoyo del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), en el año 2007, creó un espacio llamado “Concuerpos”, donde se elaboran talleres y seminarios de danza contemporánea para toda clase de población, así como población en discapacidad.

En la búsqueda de los antecedentes relacionados con el trabajo en teatro y población con discapacidad visual, se encontraron los siguientes archivos de investigaciones y proyectos ejecutados, los cuales serán descritos a continuación:

En España, la investigación y la práctica frente a la integración de las personas con discapacidad visual en el teatro, es una inquietud de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Dicha organización se interesa por la inclusión de esta población, dándole la participación como actores. Según el periódico digital noticias de Almería dirigido por Rafael M. Martos, para el 2013 (ONCE) contaba con 29 grupos teatrales y más de 365 actores, además de funciones en festivales importantes dentro y fuera de su país. Han llegado a representar sus obras en festivales como “El festival de teatro de la Habana, Cuba”, “X festival iberoamericano de teatro Cádiz”, “I Feria de Las Artes Escénicas de Iberoamérica”, además de contar con muestras estatales de teatro y muchos otros espacios para la representación de sus obras.

Para esta organización es importante resaltar las habilidades de los actores con discapacidad visual de tal forma que no haya diferencia con un actor sin discapacidad, porque como afirma Francisco Arroyo en una entrevista al Diario de Cádiz (2005):

El espectáculo no se trata de ir a ver a unos ciegucecitos haciendo teatro y estando pendientes de que no se tropiecen. El objetivo es que no se note qué actor es invidente y cuál no lo es. Si es así, la función ha sido un éxito (Arroyo, 2005)

En La Universidad Austral de Chile, los profesores Juan Domingo Ramírez Cáceres y Carolina Erber Soto, realizaron (2003), una investigación con el tema: “La práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales a través del teatro”, en la cual presentan lo importante que es para la población con discapacidad visual, la enseñanza del teatro para la reinserción social, utilizando “la metodología del taller de teatro desde la perspectiva comunicativa” (2003, p 65), dicha investigación, ratifica y comprueba, que el tacto y el olfato, son los sentidos utilizados como medios de expresión, siendo esta una metodología pertinente para el diálogo y participación de esta población.

En Argentina, existe la organización Teatro Ciego, la cual se encarga de ofrecer cursos para la formación en teatro, así como la creación de obras con la participación de la población con discapacidad visual. De igual manera, dicha organización se encarga de realizar cursos en otras áreas artísticas como la danza. Los trabajos realizados por la misma, consisten en la creación de obras, en donde no sólo los actores presentan algún tipo de discapacidad visual; sino que a su vez oscurecen todo el espacio, con el fin de que el público no pueda observar, atribuyéndoles trascendencia y relevancia a los otros sentidos, esta ambientación permite, de igual manera, que el público experimente nuevas sensaciones.

Realizando una indagación al respecto, en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en La Licenciatura de Artes Escénicas, no se hallaron documentos relacionados con la población con discapacidad visual. Lo más cercano a la población en discapacidad, son las investigaciones: “Perspectivas e incidencias del teatro en la formación de niños sordos, una apropiación desde el aprendizaje significativo” realizada por Claudia M. Ochoa Peña y Yenny A. Rincón Arias (2009), para obtener el título de licenciado en artes escénicas.

También se halló la investigación Teatro y Discapacidad: “Un Encuentro desde el Mutuo Reconocimiento” realizada por Miguel Ángel Flórez Montenegro y Flor Mireya Hincapié Flórez (2012), para obtener el título de licenciados en artes escénicas.

Estas investigaciones dan cuenta de procesos llevados a cabo con niños sordos y con niños con síndrome de Down, donde buscan dar cuenta de elementos que fortalezcan la práctica del docente con dicha población.

En la Universidad Minuto de Dios en la Facultad de Educación, de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Educación Artística (2015), los estudiantes Mario Andrés Peña

Bermúdez, Sandra Milena Sastoque Quinchaneque y Geraldine Viviana Vargas Alarcón realizaron una investigación con el nombre de Viendo con mi cuerpo: “Una nueva comunicación con ejercicios de expresión corporal para población con discapacidad visual” en la cual dan cuenta de la importancia de trabajar la expresión corporal con personas con discapacidad visual para fortalecer la comunicación de la población.

Los anteriores procesos llevados con la población en discapacidad, son de gran importancia debido a los elementos que estos aportan para el crecimiento del docente y la inclusión de la población al arte, no solo como agentes pasivos sino como participantes activos.

También surge la necesidad de fortalecer y crear procesos con la población discapacitada visual, donde se pueda dejar registro de lo investigado y aportes que contribuyan a nuevos procesos de inclusión.

7. Marco legal

Acuerdos internacionales difunden leyes sobre los derechos de las personas con capacidades excepcionales de la siguiente manera:

7.1 Ley 762 de 2002

Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).

Artículo I. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por:

Discapacidad. El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental-sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

Discriminación contra las personas con discapacidad. Significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Artículo IV. Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados Parte se comprometen a:

Cooperar entre sí para contribuir a prevenir y eliminar la discriminación contralas personas con discapacidad.

Colaborar de manera efectiva en:

La investigación científica y tecnológica relacionada con la prevención de las discapacidades, el tratamiento, la rehabilitación e integración a la sociedad de las personas con discapacidad.

El desarrollo de medios y recursos diseñados para facilitar o promover la vida independiente, autosuficiencia e integración total, en condiciones de igualdad, a la sociedad de las personas con discapacidad.

7.2 Ley General de Educación 115 de 1994

El Artículo 2o. promulga que el servicio educativo, comprende el conjunto de normas jurídicas... la educación no formal, la educación informal... articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

Con el objetivo de dar cabal cumplimiento a la anterior ley se estableció en los Art. 46, 47 y 48, los derechos a la igualdad de las personas con deficiencias físicas, sensoriales y psíquicas (deficiencia en el desarrollo mental e inteligencia), para evitar la exclusión social.

De igual manera, el Artículo 92, establece que la educación, debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico, y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

7.3 Ley 1145 De 2007

Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.

Artículo 2º. Persona con discapacidad: Es aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano

Equiparación de oportunidades: Conjunto de medidas orientadas a eliminar las barreras de acceso a oportunidades de orden físico, ambiental, social, económico y cultural que impiden al discapacitado el goce y disfrute de sus derechos.

Artículo 3°. Principios generales que orientan la Política Pública Nacional para la discapacidad

Equidad: Igualdad de oportunidades a partir de la inclusión de las personas con discapacidad sin ningún tipo de discriminación.

7.4 Ley Estatutaria 1618 de 27 febrero 2013 o Ley de Inclusión Social.

En el Artículo 6° define que la sociedad debe asumir la responsabilidad compartida de evitar y eliminar barreras actitudinales, sociales, culturales, físicas, arquitectónicas, de comunicación, y de cualquier otro tipo, que impidan la efectiva participación de las personas con discapacidad y sus familias.

En el artículo 11 y 17 promulga el derecho a la educación y a la cultura, informando que se debe crear, promover e identificar las barreras y las necesidades de la población a fin de lograr la integración social.

Para aclarar el significado de discapacidad, define a dicha población, promulgando que son aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo y que al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Con esta definición la ley limita a este tipo de población.

7.5 Lineamientos Curriculares de la Educación Artística

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística difundidos por el Ministerio de Educación Nacional (1997), los cuales contribuyen al cumplimiento de las anteriores leyes ya que el teatro es concebido como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y de la propia comunidad, en la medida en que el imaginario colectivo, es también su materia prima. Esto es mediado por los talleres que sirven para orientar con eficacia la labor teatral, a través de un proyecto pedagógico en el que debe construirse una metodología que va de una pedagogía de la percepción a una pedagogía de la representación. (Ministerio de Educación, 1997, pp. 76-77)

8. Marco contextual

El Centro de Atención a la Población con Discapacidad (CADIS), es apoyado por la Secretaria para el Desarrollo Social y participación comunitaria, el cual tiene como propósito: brindar talleres y cursos ofertados por el Sena, dirigidos a cuidadores, padres de familia y población con algún tipo de discapacidad; por ejemplo talleres de sistemas en donde los jóvenes se integran a procesos de inclusión laboral, sistematización y reconocimiento de un computador, además de cursos de panadería en donde las personas que elaboran estos productos son invidentes y con discapacidades cognitivas.

El Centro de Atención a la Población con Discapacidad (CADIS), igualmente permite a la población recibir talleres de formación básica (leer, escribir.), dulcería (elaboración de chocolatinas), formación artística (música, danzas), deportiva (atletismo) entre otras. Siendo brindados por fundaciones aliadas y convenios.

Capítulo 2

9. Marco Teórico

9.1 Inclusión en la educación

Al hablar de inclusión, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (Educación inclusiva) define:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as... (UNESCO, 2006).

En esta medida la inclusión debe generar la integración de todos los estudiantes en un mismo entorno que facilite la interacción de los individuos entre sí y con el aprendizaje, por ello no es sólo responsabilidad del estado, por el contrario la implementación de estrategias y

acciones para que los aprendizajes sean apropiados por las personas con diferentes necesidades es también un compromiso de la sociedad. Aunque las leyes obligan a las instituciones educativas a generar la participación de las personas con discapacidad en espacios educativos, en algunos casos no se brindan las estrategias necesarias que permitan mayor facilidad en el aprendizaje de dicha población.

Para lograr la inclusión existen orientaciones para trabajar con alumnos ciegos o con discapacidades visuales (*actividades infantiles*, 2014) las cuales son:

- Conocer la situación visual del alumno y sus implicaciones desde el punto de vista educativo y funcional.
- Procurar referencias concretas de la situación de objetos y personas.
- Procurar mantener un orden fijo.
- Atención a puertas y ventanas, deben permanecer abiertas o cerradas, de forma que no pueda golpearse con el canto.
- Avisar de obstáculos, escalones o cambios de orden del mobiliario.
- Si necesita que se le guíe, el vidente debe ir delante del ciego o deficiente visual.
- Estudiar los problemas inherentes a la estructura del entorno para ver la posibilidad de adaptarlos y facilitar al alumno mayor autonomía.
- Respetar el ritmo del alumno. A veces hay que darle más tiempo.
- Proporcionarle estrategias muy claras de organización del trabajo.
- Favorecer que planifique su propio trabajo: que haga un hábito de esta planificación.

Estas estrategias pueden facilitar la comunicación entre las personas videntes con las personas con discapacidad visual, desde allí, los formadores pueden generar nuevas estrategias.

Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández (2014, p. 64) proponen unas competencias que se deben implementar sin importar la especialidad y/o la asignatura que el formador desempeñe, tales como:

- Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias.
- Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos, basado en los principios

de accesibilidad universal, con objeto de favorecer la participación y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

- Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad.
- Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes.
- Generar redes y promover la colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros profesionales y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos.

Pablo Martín Andrade (2010, p. 14), afirma que las personas con discapacidad visual necesitan:

- Una estimulación multisensorial, que permita y favorezca la utilización de todos los sentidos, sobre todo tacto y oído.
- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.
- Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto.
- Tomar conciencia de los procesos que se realizan y transmitir los datos significativos de los mismos.
- Anticipar verbalmente algunos hechos, sobre todo si el entorno es poco conocido.
- Evitar sorpresas.
- Dar información adicional en los casos que el alumno no pueda percibir los datos significativos por sí mismo.
- Además, si queremos que imite algún gesto motor se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del alumno ciego.

Una educación inclusiva “es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños/as y jóvenes.”(*Educación inclusiva*, s.f) en esa medida se pretende generar con esta investigación, cambios en la enseñanza del teatro gestual, integrando a la población con discapacidad visual a un proceso que les permita la inclusión en la educación artística, aportando al desarrollo de nuevas formas de trabajo y accesibilidad a la población.

9.2 Discapacidad visual

La población con discapacidad visual, se encuentra ubicada según la cartilla de presentación discapacidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), en la categoría sensorial visual la cual hace mención a “personas que presentan de forma permanente alteraciones para percibir la luz, forma, tamaño o color...”(s.f. p. 10).

Para aclarar lo anterior, se retoma a Carlos Gómez (2007), quien plantea que:

Toda dimensión de discapacidad es analizada en términos de una interacción entre el individuo y el ambiente social y físico, en esta relación aparecen factores de transición, es decir, factores que capacitan o incapacitan al individuo para poder participar o desarrollar actividades en sus contextos (Gómez, 2007, p. 37).

De la misma forma el Plan Nacional de la Discapacidad de Colombia (2006) dice que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social” (p.3).

Con lo expuesto anteriormente, se podría decir que la discapacidad se presenta en todas las personas en un determinado momento de su vida, ya que ésta se relaciona con las habilidades de la persona y el contexto en el que se desarrolla. Valga anotar que el término varía según el contexto en el que se utiliza, debido a que amplía o disminuye la cantidad de personas que lo integran. Según Carlos Gómez (2007), la ceguera es una deficiencia ya que esta se centra específicamente en el cuerpo y no en las interacciones con el contexto.

A continuación se dará a conocer una breve clasificación de la población con discapacidad visual y sus características La Sordo ceguera. “Análisis multidisciplinar” (2004)

9.2.1 El ojo y la visión

Anatomía

El globo ocular está alojado en una cavidad ósea llamada órbita, formado por tres capas: la córnea-esclera, la úvea (iris, cuerpo ciliar y coroides) y la retina (Álvarez, et al., 2004, p.20).

Mecanismo

Consta de cuatro fases

➤ Percepción:

Búsqueda y seguimiento de las imágenes, realizada por los músculos externos del ojo. (Álvarez, et al., 2004, p.24)

➤ Transformación:

Cuando los impulsos en forma de energía luminosa llegan a la retina se activan sus células sensoriales, y estas, por medio de reacciones químicas, transforman dichos impulsos en energía eléctrica. (Álvarez, et al., 2004, p.24).

➤ Transmisión:

Los impulsos son conducidos por las fibras nerviosas a través de las células neuronales retinianas, Este abandona el globo ocular y la órbita y penetra en la cavidad craneana, conduciendo los estímulos hasta la corteza cerebral. (Álvarez, et al., 2004, p.24).

➤ Interpretación:

Se realiza en la corteza cerebral (Álvarez, et al., 2004, p.24).

Dentro de esta clasificación, existen diferentes patologías oculares, algunas de estas son la sordo-ceguera. Análisis multidisciplinar. (Álvarez, et al., 2004).

Defectos de refracción:

- Hipermetropía: los rayos paralelos que inciden en el ojo se focalizan por detrás de la retina. (tres tipos: latente, manifiesta y total). La agudeza visual puede variar según el grado de acomodación del paciente pero, si carece de acomodación, la agudeza será mala de lejos y de cerca. (Álvarez, et al., 2004, p.29).
- Miopía: los rayos que inciden en el ojo se enfocan por delante de la retina (dos tipos) Miopía benigna o simple: El paciente tiene mala visión de lejos y el resto del examen ocular es normal. Miopía maligna: Se inicia precozmente y aumenta a lo largo de toda la vida. En edades avanzadas el paciente puede

llegar a la ceguera dado el carácter degenerativo de la enfermedad. (Álvarez, et al., 2004, p.29).

Algunas patologías de polo anterior integrado por córnea, iris y cristalino son:

- Cataratas congénitas: Opacidad cristaliniiana presente en el momento del nacimiento o en los primeros meses de la vida. (Álvarez, et al., 2004, p.30)

En las patologías del nervio óptico son muy variadas las patologías: edemas, inflamaciones y neuropatías isquémicas. La etiología es muy diversa, pudiendo tratarse de infecciones, enfermedades desmielinizantes, metabólicas, tóxicas...).

También existen otras patologías generales como:

- Nistagmos

Afecta a la capacidad de fijación. Nistagmus define un trastorno de la motilidad ocular que se caracteriza por movimientos oscilatorios, rítmicos e involuntarios de los ojos, en una dirección de la mirada o en todas ellas. (Álvarez, et al., 2004, p.38).

- Pérdida visual de origen cerebral

Los ojos pueden ser perfectamente normales, pero según el área del cerebro afectada tendrán características muy diferenciadas.

Las causas fundamentales (etiología) por orden de incidencia suelen ser: hipoxia, anomalías congénitas del cerebro, infecciones (meningitis, encefalitis y Síndrome de Reye), traumatismos, prematuridad y hemorragia cerebral. (Álvarez, et al., 2004, p.40)

Dentro de las anteriores patologías, se pueden encontrar las deficiencias que los integrantes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del Municipio de Soacha.

Las personas con discapacidad visual son una población con necesidades especiales ya que la conexión y la comunicación con el medio (entorno), es diferente al habitual. Debido a que las personas con discapacidad visual tienen que desarrollar otras habilidades para conseguir información.

Una de estas habilidades es la táctil, que se produce en las manos para desarrollar la comunicación e interacción con el entorno. Este sistema necesita que las personas que lo rodean lo comprendan y manejen. Además el “No poder tener un conocimiento inmediato de lo que ocurre y no entender lo que se está diciendo produce un cambio radical en todas las dimensiones de la persona: física, psicológica, social y cultural.”(Once, 2004, p. 106), este cambio en las dimensiones de la persona puede producir pérdida de la expresividad, ya que al no obtener la totalidad de la información de lo que sucede a su alrededor, puede generar miedo al entorno, por ello es importante que el guía o interlocutor de información anticipada de las personas que lo rodean y el lugar en el que se encuentran.

Por otro lado, para el acceso a la información y la cultura las personas con discapacidad visual cuentan con los siguientes técnicas; Sistemas Alfabéticos (Braille Manual), Sistemas No Alfabéticos o Signados (Lenguaje de signos naturales, Lengua de signos), Sistemas Basados en la Lengua Oral, Sistemas Basados en Códigos de Escritura, Recursos de Apoyo a la Comunicación, entre otros. (Once, 2004, p. 132), cabe anotar que no todos los integrantes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del Municipio de Soacha, conocen y practican las técnicas de comunicación aquí enunciadas.

Por último, las personas con discapacidad visual aprenden a desarrollar con mayor efectividad los sentidos del olfato (Es también un sentido de la distancia), el gusto, el tacto (mantiene el permanente contacto con la realidad) y el sentido kinestésico (el sentido de lo muscular, del movimiento) lo cual les da otra perspectiva del mundo.

9.3 Educación para la discapacidad visual

Es importante tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2006) publicó las Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Visual, donde proporciona herramientas como:

- Orientaciones en Educación Preescolar: es una etapa en la que se forman las bases para continuar el aprendizaje académico... en el aula deberán hacerse adecuaciones a

los materiales netamente visuales, para que el niño (a) pueda acceder a ellos. (MEN, 2006, p.12).

- El desarrollo motor, se logra a partir del conocimiento de su propio cuerpo y éste se construye a través del reconocimiento del cuerpo del otro (padres de familia, hermanos, cuidadores). Ese otro es el puente entre el niño (a) y su entorno. Esto favorece la utilización de su cuerpo en actividades cotidianas, el manejo postural y el desplazamiento. (MEN, 2006, p.13).
 - Desarrollo cognitivo, a partir del conocimiento del propio cuerpo, a las personas con discapacidad visual se les posibilita el acercamiento al mundo de lo concreto, aproximación que se hace a partir de los canales kinestésicos y auditivo, utilizados para recepcionar la información; es el manejo del cuerpo, el instrumento que les posibilita ubicarse en el espacio, el empleo adecuado de la direccionalidad y de la posterior lateralidad. (MEN, 2006, p.13).
 - Desarrollo socio afectivo, la imagen personal se construye a través del otro, significa que la otra persona es el espejo de él mismo y la imagen se cimienta desde la ubicación de él con el adulto, el cual debe estar detrás del niño (a), de manera que los dos cuerpos estén en la misma posición. (MEN, 2006, p.13).
- Educación Básica y Media: siendo el plan de estudios el esquema estructurado de las áreas obligatorias, fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de las instituciones educativas Ley General de Educación Art.79. Se considera que es una estrategia para desarrollar intencionalmente el currículo de la Educación Formal, que debe dar respuestas en cuanto al qué, al cómo, al para qué y al cuándo del quehacer educativo con miras a satisfacer las necesidades y expectativas que la comunidad y cada estudiante tienen con respecto a la institución. (MEN, 2006, p.15).

Retomando lo anterior, la población con discapacidad visual aprende a comunicarse con el entorno a través del cuerpo, este se vuelve el mediador de la comunicación en su contexto,

según el Ministerio de Educación Nacional (2007), el acercamiento se realiza desde la “aproximación que se hace a partir de los canales kinestésicos y auditivo, utilizados para recepcionar la información.”(MEN, 2007, p.11), partiendo de ello es importante resaltar, para esta investigación las habilidades del área motriz que se pueden desarrollar a través de los canales kinestésicos.

La población con discapacidad visual presenta baja apropiación de algunas características de las habilidades del área motriz, ya que como enuncia el Consejo Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE), (2010), “Los niños con discapacidad visual suelen ser más pasivos que el resto de sus compañeros, porque sienten inseguridad al caminar o desplazarse de un lugar a otro” (2010, p. 22). Esto es evidente en los trece (13) participantes con discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado, (CADIS), donde se observa:

- Tensión acumulada. Se presentan en un momento de mucha tensión o exigencia del medio o bien cuando no se les ha permitido moverse durante un lapso prolongado (CONAFE, 2010, p.23).
- Dificultad para expresar sus sentimientos. No tienen la posibilidad de observar la expresión eso gestos de otras personas ante algo que les desagrada, molesta o les es grato, así que sus conductas suelen ser una forma de expresar dichos sentimientos. (CONAFE, 2010, p.23).
- Aislamiento. Se aíslan cuando las personas en su entorno no se le acercan, no lo motivan para moverse, no le hablan o no le ofrecen los apoyos apropiados (por ejemplo, pretenden enseñarle a escribir cuando aún no establece un código de comunicación con el adulto). El ambiente escolar y familiar debe llenarse de estímulos y actividades que los motiven para reducir esos movimientos y se evita que interfieran con los aprendizajes. (CONAFE, 2010, p.23).

9.4 Expresión corporal

Según Stokoe (citado de Blanco, 2009, p. 19) afirma que:

“La Expresión Corporal nace de aquella manifestación corporal existente desde siempre, pues nuestra forma de existencia es corporal. El cuerpo constantemente manifiesta desde su concepción hasta el momento de su muerte. Se va modelando según las experiencias vividas

dentro del contexto familiar, social y cultural. Es el modo de internalizar el mundo y responderle” (Blanco, 2009, p. 19).

Dice Amalia Moreno Guerrero (2008) que la expresión corporal tiene como objetivos, “descubrir, interpretar y ejercitar las posibilidades expresivas del cuerpo humano con intenciones comunicativas” (Moreno, 2008, p.2), a través del gesto con el rostro, con las manos y otras partes del cuerpo, esto con el fin de “producir actitudes corporales y posturas codificadas”(Moreno, 2008, p.2), que le permitan al individuo representar vivencias como sentimientos, emociones, acciones y situaciones a través de la mímica corporal.

Por otro lado, Romero (citado de Blanco, 2009, p. 15) manifiesta que la expresión corporal, “genera el desarrollo motriz, la comunicación y la estética. Teniendo en cuenta que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son sus elementos básicos.” (Citado de Blanco, 2009, p. 15), permitiendo al individuo participante “reconocer habilidades, destrezas y capacidades en escenarios de enseñanza-aprendizaje, por medio de espacios creativos, llenos de imaginación, espontaneidad, goce e improvisación.” (Blanco, 2009, p. 15).

La expresión corporal según Moreno (2008), favorece áreas de desarrollo como:

- Área motriz: brinda un aporte importante en el desarrollo psicomotor del niño, tomando como elemento puntual sus esquemas corporales y como objetivo clave la adquisición del mismo. La incorporación del esquema corporal, le facilita al niño la formación del concepto de sí mismo, pues al saber cómo es su cuerpo y el de los demás, lo que puede hacer con él y lo que no, como están dispuestas las distintas partes del mismo y su relación con el espacio que lo rodea, puede saber “quien es el” a través de este reconocimiento, sabrá cuáles son sus fortalezas, reforzara su autoestima y constituirá su personalidad (Moreno, 2008, p. 5).
- Área cognoscitiva: fomenta la concentración, la atención. Estimula la representación simbólica, el lenguaje. Juega un papel importante en la evolución del pensamiento y son la base del desarrollo de su dimensión intelectual. (Moreno, 2008, p. 5).
- Área del lenguaje: los objetos y las situaciones, van ligadas a la comunicación verbal y a la formación de nuevas expresiones. (Moreno, 2008, p. 5).

- Área socio-afectiva: favorece la adquisición de confianza y seguridad en sí mismo, la expresión y canalización de sus emociones, ansiedades y deseos, el desarrollo de su capacidad afectiva y de dialogo. (Moreno, 2008, p. 6).

Si bien cada área que es fortalecida por la expresión corporal es una parte importante en el desarrollo del individuo.

En el área motriz se encuentran las habilidades perceptivas motrices, según Pablo Pozo Rosado (2010) son “el conjunto de capacidades directamente derivadas y dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central” (2010, p.1). Este sistema se encarga de controlar los órganos de los sentidos, sistema táctil, sistema de orientación básica (gravedad, dirección, aceleración), sistema auditivo, sistema olfativo, del gusto y sistema visual. Estas habilidades son las que brindan al individuo una percepción del mundo que lo rodea.

Dentro de las capacidades perceptivas-motrices se destacan:

- La corporalidad o esquema corporal: hace referencia a la adquisición y tono muscular. “La percepción corporal es una estructura cognitiva que proporciona al hombre el reconocimiento de su cuerpo en cualquier situación y la información necesaria para establecer las relaciones con el medio, a partir de la conciencia de uno mismo y de su situación en el espacio” (Prieto, 2011, p. 1).

Según Prieto (2011), la percepción corporal se mide en la interacción con los objetos que lo rodean en el espacio, se evalúa según el tono muscular, respiración, la lateralidad y la imagen que tiene el sujeto de su propio cuerpo.

El tono muscular es la “ligera tensión, que afecta a los músculos estriados y que les da una consistencia característica.” (Prieto, 2011, p. 3).

Tipos de tonos musculares de reposo:

- mínimo estado de tensión permanente: cumple la función de preparar al músculo para contraerse (Prieto, 2011, p. 3).
- postural: Es la contracción tónica que inmoviliza y fija las articulaciones en posiciones determinadas (de pie, sentado...) (Prieto, 2011, p. 3).

- Acción: tono de predisposición para entrar en acción (ponernos en movimiento. (Prieto, 2011, p. 3).

- La espacialidad: hace referencia a la orientación, estructuración y organización del espacio adaptación en el espacio que lo rodea.

Según Manuel Rodríguez (2010) “Tener una buena percepción del espacio es ser capaz de situarse, de moverse en este espacio, de orientarse, de tomar direcciones múltiples, de analizar las situaciones y de representarlas” (2010, p.1), la espacialidad se puede medir por la ubicación del cuerpo en el espacio, en el que se moviliza y se adapta, ya sea en quietud o movimiento, reconocer el espacio que ocupa nuestro cuerpo.

- La temporalidad: se tiene en cuenta los cambios en un tiempo determinado.

Según Correa, García, Martín y Morilla (2009), para el desarrollo de la percepción temporal se tiene en cuenta:

- Determinar la regularidad del “tempo” personal del alumno (2009, p. 4)
- Apreciación de diferentes velocidades (2009, p. 4).
- Interiorización de cadencias (2009, p. 4).

Es importante resaltar que cada una de las capacidades pertenecientes a las habilidades perceptivas motrices “van encaminadas a que niños y niñas, adquieran los patrones de movimiento básico” (Trigueros y Rivera, s.f, p.5).

9.5 Teatro gestual

El teatro gestual, es una corriente que dio inicios en “buena parte en el teatro épico o dialéctico, el cual consiste en el empleo consciente del gesto, como una de las materias primas básicas a realizar” (Duque, 2008: 14). Se podría definir como aquel arte en el que se usa especialmente el cuerpo y su lenguaje específico. Sin embargo en occidente el arte de la representación estaba desligado al arte del cuerpo.

Uno de los más grandes innovadores en el campo del teatro gestual es Étienne Decroux, director, dramaturgo, actor y maestro de teatro, quien según Eugenio Barba (s.a) “logro elaborar

una serie de reglas comparable con las reglas del teatro tradicional de oriente.”(De Quadra, s. a, p. 6). En donde plantea el cuerpo como principal medio de expresión, como punto de partida de la creación, con el objetivo de hacer visible lo invisible mostrando el pensamiento a través del movimiento.

En el mimo de Decroux, la acción juega un papel importante ya que busca “condensar una idea en el tiempo y el espacio” (Lizárraga, 2014, p.84), crear una imagen. Ese diseño de la acción parte desde:

- Movimiento que empieza en el interior de la persona, cuando es un estímulo interior que se exterioriza provocando el diseño del movimiento. (Lizárraga, 2014, p.84).
- Movimiento causado como respuesta a una acción exterior, cuando el actor reacciona un estímulo exterior. (Lizárraga, 2014, p.85).
- Movimiento arquitectónico, se trata de crear líneas en el espacio dictadas por decisiones externas, es decir coreografías. (Lizárraga, 2014, p.86).

Para Decroux, el espacio escénico es un espacio artificial que no está vacío, “está lleno de pensamientos, intenciones y sentimientos” (Lizárraga, 2014, p.86), en su técnica propone dos dimensiones geométricas (De Quadra, s. a, p. 4).

- Geometría corpórea o articulación del espacio inter corporal. La cabeza en relación al cuello, el cuello en relación al busto, el busto en relación al tronco y el tronco en relación a las piernas.
- Geometría móvil o articulación de la acción en un espacio tridimensional, el cuerpo responde a una concepción geométrica, y al mismo tiempo a una concepción dinámica, donde el sujeto está en constante resistencia-lucha (contrapesos), a esto le llama un cuerpo prometeico.

Si bien, la base del arte del movimiento del mimo corporal de Decroux, es la geometría corpórea y geometría móvil, existen otros elementos que contribuyen a hacer visible lo invisible, a esto se suma la articulación corporal, la cual parte de la base de “que el cuerpo va a imitar al pensamiento, observamos que el pensamiento es articulado y, por lo tanto, el cuerpo también

tiene que moverse de forma articulada.”(Lizárraga, 2014, p.94), lo cual hace que el actor controle cada parte de su cuerpo para poder dar respuesta al momento dramático y a las necesidades expresivas de la acción.

Para lograr esta articulación el actor debe “regular la tendencia de mover todo el cuerpo” (Lizárraga, 2014, p.99), cada parte del cuerpo se mueve en relación a otra, trazando líneas imaginarias de forma horizontal, vertical y diagonal. Por ejemplo:

- Cabeza - cuello
- Cuello - pecho
- Pecho - cintura
- Cintura - pelvis
- Pelvis - piernas

Se encuentran para este mismo diseño de la acción, dos tipos de movimiento (Lizárraga, 2014, p.101).

- Movimiento progresivo: el movimiento de cada parte se va sumando a la anterior empezando de la parte más pequeña hasta la más grande.
- Movimiento degresivo: el movimiento empieza de la parte más grande hasta la más pequeña.

Esto con el fin de permitirle al actor salir de los movimientos cotidianos del cuerpo.

Cabe resaltar que el carácter dramático del mimo corporal, “se trata de una técnica al servicio de la expresión, cuyo objetivo no es la ejecución pura de un movimiento correcto y medido sino la expresión y la comunicación por encima de todo” (Lizárraga, 2014, p.84). Dado lo anterior es de suma importancia resaltar la utilidad de la técnica en la comunicación del actor en el escenario y en la cotidianidad, pues esta contribuye a la mejora del área motriz del sujeto.

Por otro lado, se encontró las técnicas de Rudolph Von Laban (2014), quien al igual que Decroux toma el cuerpo como materia prima de trabajo, el movimiento es pensamiento, emoción, acción, expresión, dinamismo, espacio, entre otras. Según Marta Schinca Quereilhac,

Rudolph Von Laban “cimentó el análisis del movimiento humano, llegando a lo que denominó, principio básico del movimiento” (s.f, p.2).

En su teoría Laban parte de la idea que “el movimiento en los niños es más natural y espontáneos que en los adultos” (Lizárraga, 2014, p.162).esto causado por la libertad en la imaginación del movimiento, también plantea que “la mente influye en el movimiento y el movimiento en la mente” (Lizárraga, 2014, p.163). Desde allí parte para Laban, la idea de que todo el universo visible está en movimiento.

Laban, creo una serie de herramientas metodológicas para el descubrimiento del movimiento humano en escena las cuales son: (Lizárraga, 2014, p.165)

- Observación del movimiento: saber ver y advertir el movimiento el primer paso
- Análisis del movimiento: ¿Qué es lo que se mueve? ¿Dónde se mueve? y ¿Cómo se mueve?
- Memoria del movimiento: es necesario desarrollar la capacidad de la mente para recordar el movimiento, para entender el sentido y el significado.
- Imaginación del movimiento: asociación entre diferentes imágenes y estimular la creación de nuevas imágenes.

Para Laban es de suma importancia, no solo observar la acción del movimiento, concluía que para poder entender los movimientos era necesario hacerlo en términos de movimiento. De la misma manera afirma Laban que:

“El movimiento afecta el estado interior de la persona; pero al mismo tiempo, el estado interior puede afectar al movimiento. La manera en la que se mueve la persona, refleja su estado interior y sus sentimientos: no se mueve igual una persona que se siente segura de sí misma, que una persona depresiva. El patrón de movimiento cambia, cuando cambia el estado interior de la persona, pero cambiando el movimiento también se puede llegar a cambiar el estado de ánimo.” (Lizárraga, 2014, p.166).

En esta medida, se podría decir que el movimiento expresado en el cuerpo del actor, varía según los pensamientos y emociones que afecten al sujeto. Laban afirma que “el cuerpo no

sólo es un instrumento de expresión, también es un instrumento de impresión.” (Lizárraga, 2014, p.166). Por ello determina los factores que inciden en el movimiento:

- Factor físico
- Factor psicológico
- Factor metabólico
- Factor emocional

Laban dividió el cuerpo en tres partes:

- Cabeza: área de actividad mental y psicológica
- Tronco: es el área de la actividad metabólica
- Extremidades (brazos/ piernas): relacionadas con la movilidad y la gesticulación.

Además resalta la importancia de tres puntos concretos en el cuerpo para realizar movimientos:

- La flexibilidad de la columna vertebral
- La fuerza del abdomen
- El ritmo y la capacidad de expansión del dorso y los pulmones.

Las técnicas aportadas por Laban están enfocadas hacia la danza, cabe resaltar la importancia de este y la aplicación en el teatro de texto y en el mimo, ya que sus técnicas de movimiento contribuyen a la creación de lenguaje escénico a través del movimiento.

Para Decroux y Laban lo más importante en sus técnicas es el cuerpo como elemento expresivo, para ambos “la técnica es una forma de utilizar con precisión el lenguaje y los conceptos, en la búsqueda del movimiento escénico expresivo” (Lizárraga, 2014, p.197). Decroux lo plantea a través de unas formas y estructuras más cerradas y codificadas, mientras que para Laban es el sujeto quien busca su movimiento y la manera de expresarse.

Estos dos autores según Lizárraga (2014) también coinciden en que:

“Cada movimiento revela algún aspecto o matiz de nuestra vida interior, cada movimiento genera de una excitación interior de los nervios que se traducen en esfuerzo interno

o impulso para moverse. En ningún momento se da el movimiento por el movimiento, siempre tiene alguna finalidad practica o expresiva” (2014, p.208).

El cuerpo es un instrumento al servicio de la imaginación, de los estímulos internos y externos, todo con el fin de hacer visible lo invisible.

Por otro lado, estos autores rescatan la importancia de la geometrización espacial ambos coinciden en que “el objetivo es enseñar al actor a pensar el movimiento en categorías espaciales” (Lizárraga, 2014, p. 344) lo cual permite al sujeto interactuar con el espacio de una forma controlada que permita explorar las posibilidades del movimiento.

En esta medida, el teatro gestual, puede brindar la comprensión y mejora de las habilidades de percepción motriz para procesos de comunicación, al ser una técnica, que exige del participante toda su concentración, conocimiento, reconocimiento y apropiación de su cuerpo y mente, a través de la articulación del cuerpo en relación con el mismo y con el espacio, consiguiendo con este construir un lenguaje de comunicación entre el sujeto y el espacio ya sea social o escénico.

9.6 Modelo pedagógico

Según Vygotsky “el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual, como hasta el momento se había sostenido: una actividad de producción y reproducción del conocimiento, mediante la cual los jóvenes asimila los modos sociales de acción e interacción” (Patiño, 2007, p. 55). En otras palabras el ser humano no aprende únicamente en función de sus condiciones mentales o biológicas, si no que por el contrario su aprendizaje es fruto del contexto en el que se desenvuelve.

En este orden, la adquisición de conocimiento no puede considerarse como un proceso ajeno al desarrollo humano y social.

“considera que los jóvenes con necesidades especiales se deben tratar desde un punto de vista psicológico y pedagógico de la misma forma que el joven común, aunque el modo del desarrollo y de la educación de los primeros es distinto, debe tener su peculiaridad.” (García, 2002, p. 97).

Por este motivo Vygotsky postuló en sus conceptos la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La Zona de Desarrollo Actual, es “aquello que los jóvenes realiza de una manera independiente, es decir, sin ninguna ayuda, es lo que puede hacer en un momento determinado y que muestra el desarrollo alcanzado” (García, 2002, p. 97). Esto quiere decir que la (ZDA) equivale al nivel real de desarrollo de los jóvenes expresado de forma espontánea.

Mientras que, La zona de desarrollo próximo (ZDP).

Resulta desde el punto de vista Psicológico, la extensión que separa el nivel de desarrollo real, actual, presente, existente, de un sujeto, y su capacidad psicológica de actuar, del desarrollo que le es posible alcanzar, es decir, su desarrollo potencial, latente, posible, que puede lograr siempre a partir de la colaboración, guía, ayuda, de los "otros" (adultos o coetáneos más aventajados) (García, 2002, p. 97).

Para estimular la (ZDP) especialistas como Green y Piel (citado de González, Rodríguez, Hernández, 2011, p. 3) proponen 7 tipos de actividades como son:

- Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución.
- Retroalimentación y autocorrección.
- Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos.
- Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida.
- Preguntas que requieran respuestas colectivas.
- Diseñar tareas estructuradas.
- Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje.

Estas actividades deben ir acompañadas de tareas que ayuden a potencializar la (ZDP), estas “deben ser cada vez más complejas –aunque no en exceso-, para potenciar el desarrollo de las funciones psicológicas que están madurando” (González, Rodríguez, Hernández, 2011, p. 6).

En este sentido, la zona de desarrollo próximo (ZDP), según la definición ya expuesta anteriormente haciendo énfasis en utilizar los conocimientos previos de los jóvenes, con el

objetivo de crear, construir, generar y apropiarse nuevos conocimientos favorecedores, con una mayor eficacia para incluirse en el mundo que los rodea con la ayuda del otro pues este realiza simultánea y relaciona procesos de aprendizaje y socialización, mientras al tiempo forma sus conceptos y desarrolla su personalidad individual.

En este orden de ideas, la actividad conjunta entre instrumentos de aprendizaje y desarrollo sociocultural, hacen parte fundamental del proceso de desarrollo. “De esta manera, actividades producto de la interacción con sus pares recrean conocimiento construido a través de la comprensión y solución relativa de las tareas. Mientras que al enfrentarse a dichas tareas con la ayuda de un tutor o de una herramienta de aprendizaje, las soluciones pueden llevar a caminos estándar y preestablecidos así como también si se realiza el enfoque adecuado se puede potencializar el aprendizaje mediante herramientas, medios y fines planificados y eficientes.” (Chávez, 2001)

Para esta investigación la (ZDP), puede ser estimulada a través del teatro gestual, pues este propone ejercicios que contribuyen en el desarrollo de habilidades perceptivo motrices, los cuales partiendo desde los conocimientos previos de los jóvenes con discapacidad visual, se pueden encaminar hacia la comprensión y mejora de dichas habilidades.

Capítulo 3

10. Diseño metodológico

Es el proceso por el que pasa la investigación, este debe responder a los objetivos, el paso a paso teniendo en cuenta los planteamientos, la planeación y las formas en que se quiere favorecer la enseñanza a la población con discapacidad visual y a los docentes en formación en Artes Escénicas.

En este capítulo se encontrará: tipo, enfoque, método y fases de la investigación, así como población y muestra, y técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El trabajo de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo puesto que se busca dar respuesta a una pregunta de investigación que surge y se desarrolla dentro de un espacio

académico con jóvenes con discapacidad visual. Es pertinente abordar este enfoque puesto que atraviesa las humanidades llevando al investigador a una comprensión interpretativa de la experiencia humana (Gurdián-Fernández, 2007), de esta manera permite analizar y hacer una interpretación de los hechos que suceden en el espacio académico, donde se observa la relación entre el docente-el saber- y el estudiante para investigar qué y cómo se puede diseñar una serie de estrategias y acciones que permitan avanzar en la consolidación del teatro para jóvenes con discapacidad visual.

Es en este punto donde el enfoque permite investigar para construir la perspectiva del otro, e ingresar a los ambientes y espacios naturales de los docentes para hacer posible la participación con el otro; donde se comprende la realidad social desde una mirada constructiva por parte del investigador que le permite hacer un trabajo de campo para hacer una lectura y una inmersión en el contexto (Camargo Abello, 2005) de este modo el enfoque permite hacer la recolección de la información en el espacio escolar para luego ser estudiados, analizados e interpretados.

Junto con el enfoque cualitativo, se desarrolla el método investigativo Investigación Acción Pedagógica (IAPE), que busca constituir una estrategia de Autoformación y Coformación de educadores, permitiendo una investigación de proceso a través del conocimiento y la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas, de carácter formativo (Ávila Penagos, 2003).

Desde esta perspectiva, el conocer y comprender lo que sucede en el contexto por las prácticas pedagógicas, nos lleva como docentes en formación a formarnos para ir transformando nuestro rol dentro del aula, e ir encontrando con la investigación, las respuestas que surgen a esos fenómenos que se presentan en el contexto escolar, puesto que permite que el docente-investigador, quien diseña y ejecuta las prácticas, retorne a ellas y las tome como objeto de estudio, para exponer las preguntas-problemas que se generan en las mismas (Ávila Penagos, 2007).

Al ser la reflexividad el eje transversal de este método, permitió que el docente-investigador construyera las condiciones idóneas y los programas pertinentes para desarrollar y su práctica pedagógica en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo, del Municipio de Soacha, recolectando la información necesaria para dar respuesta a la pregunta investigativa.

10.1 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta esta investigación, se utilizarán las fases mencionadas por Stringer (citado por Ana Cecilia Salgado Lévano, 2007), en primera fase se encuentra la Observación de la cual habla que es “construir un bosquejo del problema y recolectar datos” (Salgado, 2007, p.5). Con base a esto, se inicia la investigación con el planteamiento del problema frente a una población con discapacidad visual en el Área de Artes Escénicas, se inicia indagando sobre los antecedentes, que debería tener un trabajo desde la educación artística para las personas con discapacidad visual.

Segunda fase, Pensar “analizar e interpretar” (Salgado, 2007, p.5), desde la problemática vista, se pensó una probable solución desde las Artes Escénicas evidenciando la falta de herramientas didácticas de la población con discapacidad visual, diseñando talleres de teatro gestual para mejorar las falencias.

Tercera fase, Actuar “resolver problemas e implementar mejoras” (Salgado, 2007, p.5), se encuentra relacionado con el taller de prueba diagnóstica aplicado a la población en condición de discapacidad visual del Centro de Atención al Discapacitado del barrio San Mateo del Municipio de Soacha (CADIS).

- Ver - Detallar: Después de tener el tema de la investigación, ¿por qué? y ¿para qué? se quiere trabajar, se realiza la búsqueda de antecedentes es decir, los trabajos realizados con anterioridad que tuvieron que ver con las categorías de análisis (la inclusión en la educación, discapacidad visual, educación para la discapacidad visual, expresión corporal y teatro gestual). En esta búsqueda se evidencia la escasa cantidad de herramientas didácticas desde las artes escénicas adecuadas para la población con discapacidad visual.

- Realización: Se seleccionan ejercicios de teatro gestual creados y aplicados por el maestro Étienne Decroux, diseñando talleres que se adapten a las necesidades específicas de la población con discapacidad visual.
- Acción: Se ejecutan los talleres en el Centro de Atención al Discapacitado del barrio San Mateo municipio de Soacha (CADIS), con una duración promedio de 2 horas por cada sesión con un grupo de 13 jóvenes con discapacidad visual.
- Recopilación: Se realiza el proceso de análisis y recolección de datos con la información.

La Recopilación dará el resultado de la aplicación de los talleres, de los antecedentes encontrados y aplicados a la población.

Según Juliao (2014), esta cuarta fase se denomina Devolución Creativa, en la cual presenta una reflexión y una serie de estrategias y acciones que mediante ejercicios de teatro gestual fortalezcan las habilidades y destrezas de expresión corporal en los jóvenes con discapacidad visual y permitan avanzar en la consolidación de las prácticas en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

10.2 Población

La población con la que cuenta la Investigación en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) ubicado calle 28D No. 7-40 en el barrio San Mateo del municipio de Soacha, el (CADIS), cuenta con un grupo de profesionales como son: fisioterapeutas, psicólogos, entre otros.

El grupo de estudiantes que acuden al (CADIS) oscila en un promedio de 150 jóvenes con discapacidad, para esta investigación se trabajó con 13 jóvenes, con las siguientes características: (1) joven presenta ceguera total y (12) con baja visión (miopía, hipermetropía, nistagmus, lagrimales tapados, cataratas congénitas, miopía maligna), se encuentran entre los 18 y 38 años de edad, solo un joven tiene conocimientos y manejo de actividades teatrales puesto que los demás no habían participado en espacios relacionados con teatro gestual.

Actualmente el (CADIS) brinda proyectos enfocados al fortalecimiento de generación de ingresos (talleres de capacitación psicosocial y comercial), protección a la vida (plan de atención integral individual), ambiente familiar (desarrollo personal de los miembros de la familia

necesidades, expectativas, intereses, herramientas, conocimiento y aceptación del diagnóstico del adulto(a) mayor) , ambiente comunitario (articular acciones con entidades públicas, privadas en beneficio de la comunidad para el aprovechamiento de los recursos y servicios que contribuyan a la implementación de las políticas, programas y servicios para el sector poblacional), además de actividades deportivas, recreativas, culturales y apoyo nutricional.

10.3 Técnicas e instrumentos de recolección

Con el propósito de obtener información que soporte las percepciones, creencias, opiniones, interpretaciones y conductas del contexto donde se investiga (Gurdián-Fernández, 2007) se hizo pertinente utilizar instrumentos investigativos específicos como lo fueron: Diarios de Campo, Entrevistas, Planeación de Sesiones, Fotos y Videos de las sesiones realizadas con los jóvenes con discapacidad visual.

Estos instrumentos fueron implementados en la práctica pedagógica realizada en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) en el barrio San Mateo del municipio de Soacha. A continuación se hará una descripción de cada uno de los instrumentos.

Para esta investigación se tomó el **Diario de Campo**, es uno de los instrumentos que permite el registro de hecho, de las vivencias del investigador en un contexto determinado en donde se registra el paso a paso de las actividades del docente en formación para los fines de la planeación pedagógica del día a día (Ramírez Velázquez, 2009), este paso a paso está descrito por las sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, sucesos detallados, que llevan a la reflexión e interpretación del investigador.

En el marco pedagógico y según el comité de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Artes Escénicas (2015) en uno de los documentos enviados a los docentes en formación se afirma que: “El diario de campo tiene como fin la sistematización y el análisis del pensamiento de la acción pedagógica. Es el instrumento mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre su hacer, poniendo como objeto de estudio su propia experiencia.” Los diarios de campo dan cuenta de lo sucedido en las clases desde el primer día que se hizo una observación al contexto, y da cuenta del desarrollo de las actividades ejecutadas con los jóvenes con discapacidad visual por el docente en formación del Centro de Atención al Discapacitado (CADIS).

“Una herramienta indispensable en el trabajo etnográfico, el cual consiste en llevar una bitácora en la que se registran los datos obtenidos, mediante cualquiera de los dos tipos de observación o de la entrevista. Se recomienda utilizar la página de la derecha del cuaderno para escribir ahí todo lo que se ha observado y todo lo que han dicho los informantes. No debe existir ninguna interpretación, ni objetivos: una casa no se describe como “pobre”, sino objetivamente como es, de modo que quien lo lea pueda deducir si tiene esa condición o no; de lo contrario le estamos otorgando esa categoría de manera anticipada. Además se debe distinguir con todo cuidado si es un fenómeno observado o es lo que dijo un informante.

El lado izquierdo del cuaderno se dedicara a la interpretación, a las preguntas que nos hacemos a la especulación, planteamiento de líneas tentativas de explicación. De esta manera, el diario se hace todos los días sin falta. La información no registrada o que tarde en registrarse en él es información perdida o de dudosa confiabilidad. Cada día del diario de campo debe iniciarse con fecha del día en que se hizo la observación e indicando si el registro se está haciendo en fecha posterior” (Martínez H., 2010, p. 112).

DIARIO DE CAMPO
(Anexo 3)

FECHA:	HORA:	LUGAR:
PROFESOR EN FORMACION:		
RECURSOS:		
ACTIVIDAD:		
OBJETIVO:		
PROTAGONISTAS (Personas Involucradas):		
ACUERDOS:		
REFLEXION:		
ASPECTOS A MEJORAR:		
EVIDENCIAS		

Se tuvo en cuenta en esta investigación, la Entrevista debido a la discapacidad visual de los jóvenes, en que algunos participantes desconocen las técnicas de comunicación escritas tales como: Sistemas Alfabéticos (Braille Manual), Sistemas Basados en Códigos de Escritura.

La finalidad de la **Entrevista** es: “Obtener información mediante una conversación profesional entre dos personas para realizar una investigación determinada o ayudar al diagnóstico y tratamiento de un problema social” (Martínez H., 2010, p. 111). Existen dos tipos de entrevista, por un lado está la entrevista abierta a profundidad esta busca “en una plática informal entre el investigador y el informante, cuyo eje rector es por lo general un guion de entrevista que puede adaptarse según la orientación que esta tome, la entrevista a profundidad suelen emplearse informantes claves (personas que son importantes en la comunidad)”. (Martínez H., 2010, p. 111).

Por otro lado, está la entrevista dirigida o encuesta, “la cual se realiza a través de un cuestionario que se elabora para obtener una muestra representativa de la información u objeto de investigación” (Martínez H., 2010, p. 112).

Entrevista Abierta

(Anexo 1)

<p>Inicio</p> <p>¿Cuál es su nombre?</p> <p>¿Qué edad tiene?</p>
<p>Desarrollo</p> <p>¿Qué actividades artísticas ha realizado?</p> <p>¿Qué sabe usted del teatro y del teatro gestual?</p>
<p>Conclusión</p> <p>¿Qué significado tiene para usted el teatro gestual?</p> <p>¿Ha practicado actividades relacionadas con el teatro y el teatro gestual?</p>
<p>¿Mejoro el reconocimiento de sí mismo y del otro en las actividades desarrolladas?</p> <p>Sí _____ No _____</p> <p>¿De qué manera? _____</p>
<p>¿Considera beneficiosos los ejercicios de teatro gestual para personas con discapacidad visual?</p> <p>Sí _____ No _____</p> <p>¿Por qué?</p>
<p>¿Considera que algún ejercicio le ha sido útil en su diario vivir?</p> <p>¿Cuál? _____</p> <p>¿Por qué? _____</p>
<p>Gracias por su colaboración</p>

Planeación de Sesión (Anexo 2)

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL				
Planeación de sesión (fecha)				
Docentes en formación:				
Lugar:				
Objetivo General:				
Objetivos Específicos:				
FASE DE LA CLASE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO DE LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Fase de Preparación				
Fase de Entrenamiento				
Fase de Reflexión				

Capítulo 4

11. Análisis e interpretación de los resultados

Análisis de datos de la presente investigación responde a la pregunta planteada ¿Cuáles son los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha? Teniendo como objetivo general, Analizar los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del Municipio de Soacha.

Se tuvo la participación de 13 jóvenes, del Centro de Atención al discapacitado, los cuales contestaron una entrevista con 4 preguntas abiertas. Además se realizaron 8 Planeaciones de Sesión y 8 Diarios de Campo que permitieron el registro de hechos, de las vivencias del investigador en un contexto determinado en donde se registra el paso a paso de las actividades del agente educativo con fines pedagógicos para jóvenes con discapacidad visual del día a día.

También en los videos y las fotos (Anexos 5 y 6) se puede ver, cómo los jóvenes con discapacidad visual trabajan en un grupo los elementos del teatro gestual, que incentivan el aprendizaje colaborativo en actividades, durante las cuales ellos se relacionan, median, organizan, estructuran su trabajo y afianzan sus lazos de compañerismo.

La conclusión del análisis es un juicio procedente, basado en la síntesis de los resultados respaldado por el análisis de los datos.

11.1 Primera fase de análisis

-Deconstrucción

Para analizar la Deconstrucción del primer paso de la IAPE, se tuvo en cuenta las siguientes unidades de análisis: Relaciones con el contexto, Experiencia previa, Patologías, Contexto y las (2) primeras sesiones del taller de teatro gestual, puesto que en esta se puede evidenciar las características perceptivas motrices que los jóvenes con discapacidad visual presentan. Esa primera fase se plantea como el diagnóstico inicial de la investigación.

En esta primera fase se busca como lo menciona Marchesi (2014) “Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias”.

FASE1: Deconstrucción	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANALISIS
	Zona de desarrollo próximo (ZDP)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones con el contexto ➤ Experiencia previa

	Población discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Patologías ➤ Contexto
	Teatro gestual: -habilidades perceptivo -motrices	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacialidad ➤ Temporalidad ➤ Corporalidad o espacio corporal

Cuadro elaboración propia

11.1.1 Entrevista inicial

Pregunta No. 1: ¿Qué actividades artísticas ha realizado?

Se tuvo la participación de (13) jóvenes con discapacidad visual, quienes manifestaron haber participado en los siguientes talleres de:

- Taller figuras con cintas
- Talleres de danza
- Talleres de música
- Taller de dibujo
- Taller de teatro

De acuerdo con las opiniones dadas por los jóvenes con discapacidad visual, se puede deducir que (10) de los participantes han realizado actividades artísticas relacionadas con la danza, y que solo (1) de los jóvenes con discapacidad visual ha participado en talleres de teatro, asimismo (2) jóvenes participaron en talleres de figuras de cintas, (4) jóvenes en talleres de música, (2) en talleres de dibujo y solo (1) joven no ha participado en alguna actividad artística.

Cabe anotar que algunos de los jóvenes han participado en más de un taller de los mencionados, esto contribuye al desarrollo de “la percepción auditiva, la percepción táctil de las formas, la orientación espacial y el esquema corporal, al mismo tiempo que establece relaciones grupales que favorecen la aparición de actitudes sociales positivas” (Martin, 2010 p.21).

Pregunta No.2 ¿Qué sabe usted del teatro y teatro gestual?

Los jóvenes con discapacidad visual entrevistados, expresaron que el teatro es:

- Representación de una situación
- Representación parecido a las danzas
- Representación dramática como novelas
- Representación en un escenario
- Presentación
- No sabe

De acuerdo con las respuestas dadas por los jóvenes con discapacidad visual se puede concluir que para (5) de los participantes el teatro es una representación ya sea dramática, de una situación o en un escenario, (3) de los jóvenes afirma que es una presentación y es importante resaltar que (5) de los jóvenes no sabe que es teatro y aunque han realizado actividades artísticas el teatro no es una inquietud para la población con discapacidad visual del CADIS de San Mateo Soacha.

Pregunta No.3 ¿Qué significado tiene para usted el teatro gestual?

El total de los jóvenes con discapacidad visual niegan saber que es el teatro gestual y que entienden del mismo.

Pregunta No.4 ¿Ha participado en actividades relacionadas con el teatro y o el teatro gestual?

De acuerdo con los datos arrojados por la entrevista, (12) de los jóvenes con discapacidad visual no ha participado actividades relacionadas con teatro, solo (1) de los jóvenes ha participado en talleres de teatro.

En conclusión, de los (13) jóvenes con discapacidad visual del CADIS de San Mateo Soacha, solo (1) de los jóvenes a participado en talleres de teatro y conoce algo sobre que es el teatro pero ninguno de los jóvenes reconoce que es el teatro gestual, lo que es un eje principal para esta investigación. Es importante resaltar que el hecho que los participantes tengan realizado actividades artísticas que contribuyen a la mejora de las habilidades perceptivo motrices, no hay una exploración de los jóvenes con discapacidad visual en el área del teatro.

11.1.2 Patologías

Dentro del grupo de jóvenes con discapacidad visual podemos encontrar las siguientes patologías:

Según los datos arrojados por la caracterización médica del CADIS, (4) de los jóvenes tienen miopía benigna o simple, seguido de (3) jóvenes que presentan hipermetropía, (2) jóvenes con cataratas congénitas, (1) joven tiene nistagmus, (1) joven lagrimales tapados y (1) joven pérdida visual total.

Afirma Ceres et al.(2010), que habitualmente la población con discapacidad visual que tiene un resto visual “necesitan “aprender a ver”, es decir, aprender a utilizar su resto visual de la manera más eficaz posible”(Ceres et al.2010,p.4), mientras que la población con discapacidad visual con pérdida total “necesita de otros sentidos, como el oído, el tacto o el olfato o de la información que pueden suministrar otras personas, para conocer el entorno” (Ceres et al. 2010, p.3).

11.1.3 Sesión 1 del 26 de agosto de 2015

De ahora en adelante enunciaremos a los jóvenes con discapacidad visual para identificarlos **grupalmente** como “A” (aprendiz), y a la docente en formación como “M” (maestro).

Los datos enunciados a continuación fueron arrojados por el registro de video (anexo 5) del Taller de teatro gestual.

En la primera sesión del taller de teatro, la docente en formación trabajó los siguientes contenidos:

- Planos de movimiento
- Posiciones
- Contrapesos
- Gamas

Se analizará de los contenidos expuestos, los aspectos pertenecientes a la primera fase de la investigación (Deconstrucción).

En el primer ejercicio (planos de movimiento) planteado por la docente en formación, se puede observar que la mayoría de los “A” no tienen un conocimiento claro sobre el tema, esto se hace notorio en el momento en el que “M” les indica que “el brazo derecho debe ir al plano frontal” (Anexo 5-1-1, 26 de agosto de 2015, min 13:43), observándose en “A” como Francy, Martha y Jeison, se equivocan al realizar la acción ya que ubican el brazo derecho hacia un plano diferente al que se les está indicando, esta acción la realizan sin notar que están equivocados.

Esta dificultad se podría relacionar con la falta de información previa por parte de los “A”, también se repite en el momento en que “M” les pide llevar los brazos a los planos laterales y se observa que algunos “A” no asocian la lateralidad en relación a su cuerpo, ocurre el caso de Rafael, Francy, Wendy y David Macana, quienes realizan la acción a partir de la imitación a “M”, sin notar nuevamente que se equivocan de brazo, además no se observa un análisis del movimiento realizado por parte de “A”. La falta de identificación de los planos de movimiento podría asociarse a la deficiencia en la formación y en el desarrollo que el joven con discapacidad visual ha recibido, afirma José Luis vaquero (s.f) que “Las personas ciegas y deficientes visuales presentan, con relación a la población vidente, ciertas diferencias desde el punto de vista motriz debidas fundamentalmente a carencias de experiencias y a la educación recibida” (s.f, p.7), la mayoría de los “A” no reaccionan realizando el movimiento, o imitan a sus compañeros y a la docente en formación

En determinado momento “M” al ver la iniciativa tomada por Joanna de acomodar a su compañero David Macana, aplica este método con todos los “A”. Pablo Martin Andrade (2010) afirma que “si queremos que imite algún gesto motor se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del alumno ciego” (Martin, 2010, p.12), de tal forma “M” interactúa en la ubicación de la posición del cuerpo de los jóvenes con discapacidad visual, según el ejercicio explicado.

Se observa que las diagonales no es un concepto reconocido por los “A”, debido a la indicación de “Brazo izquierdo diagonal frontal” (Anexo 5-1-1, 26 de agosto, min 14:50), todos los “A” se observaron sin realizar la acción propuesta. A lo cual “M” explica y ayuda a ubicar la posición en los “A”, Se puede deducir por la observación, que los términos referentes a los planos de movimiento no son conocidos por los jóvenes con discapacidad visual.

El segundo contenido que “M” explica a los “A” son las posiciones, da inicio con la posición paralela, indica que los pies van hacia adelante, hacia el infinito y que deben abrir un poco las piernas al ancho de las caderas (Anexo 5-1-1, 26 de agosto de 2015, min 20:15), Se puede observar que “M” inicia en primera posición, la cual no es entendida por el grupo. Por lo cual, Joanna y Francy al entender la explicación, ayudan a corregir la postura de Jeison, quien no tiene clara la posición según Martin Andrade las actividades de carácter colectivo permiten que “se apoyan desde el principio en el trabajo en equipo y, por lo tanto, constituyen un medio excelente para las relaciones interpersonales, así como para descubrir intereses, motivaciones y aptitudes individuales” (Martin, 2010, p.22). Esta iniciativa de parte de los “A”, permite que se apropien del conocimiento, colocándolo en práctica no solo en su cuerpo si no también explicando a sus compañeros, además de propiciar la interacción entre ellos y la colaboración.

Los “A” manifiestan entender las posiciones, pero al momento de realizar la postura se presentan dificultades corporales, en el caso de Francy específicamente, quien presenta un problema de desviación de columna, movilizar la parte derecha de su cuerpo resulta de gran conflicto. Situación que genera inconformidad por parte de la participante. Pero Francy no es la única que tiene dificultades corporales, hay algunos “A”, que presentan dificultad en la construcción física de las posiciones, casos como el de David Macana, Jeison, Rafael y Martha, estas tensiones son comunes en la población específica, debido a que “la vida de quien ve poco o no ve, puede desarrollarse en determinados ámbitos bajo el signo de la duda: en la percepción del mundo, en las relaciones con los demás y en la imagen de sí mismo.”(Martin, 2010, p.7) esta baja percepción de sí mismo y la relación con el espacio, produce miedos que se ven reflejados en el cuerpo.

En determinado momento, Freddy asocia con un pingüino (Anexo 5-1-1, 26 de agosto de 2015, min 20:33) la primera posición de teatro gestual, esta nueva terminología dada por él, facilita que el grupo reconozca la posición a través de la imagen creada. De la misma forma le cambian el nombre a las dos posiciones faltantes llamándolas arquero y estiramiento.

En este caso específico a diferencia de los planos de movimiento se puede observar que la apropiación del conocimiento, es adquirido gracias a la (ZDP), ya que se apoyó en los conocimientos previos de los “A”. Facilitando así el reconocimiento de los ejercicios.

Para Decroux el contrapeso “es un sistema de equilibrio: el mimo provoca voluntariamente su desequilibrio y de la misma forma recurre al contrapeso para restablecerse; con esto consigue que la acción tengan tensión y energía mayor” (Lizárraga, 2014, p.125). “M” explica los contrapesos que van a trabajar (normal, Torre Eiffel, contrario, diagonal).

Con la explicación los “A” intentan realizar las posturas de contrapeso, notándose claramente la dificultad con las habilidades perceptivo-motriz, específicamente relacionadas con la lateralidad, tono muscular, imagen del cuerpo y la orientación en el espacio. Según Vaquero (s.f) “la ausencia de visión limita la imitación y la exploración del espacio, lo que conlleva un deficitario conocimiento del espacio y de la situación.” (s.f, p.11), cuando “M” les indica el contrapeso normal, Rafael en vez de doblar una de las rodillas saca la cadera y se desplaza hacia el frente en diagonal, (Anexo 5-1-2, 26 de agosto de 2015, min 7:19) la indicación no es clara y este pierde la ubicación de su cuerpo en el espacio, lo cual genera una posición errónea. Esta dificultad de tono muscular y orientación se pueden observar también en Jeison quien no puede realizar la postura hacia el lado izquierdo.

Más adelante, en el contrapeso Torre Eiffel como en el contrapeso contrario, se hace evidente la dificultad de los “A” para dibujar líneas con su cuerpo, debido a que no hay una clara imagen corporal de sí mismo, afirma Moreno que “La incorporación del esquema corporal, le facilita al niño la formación del concepto de sí mismo, pues al saber cómo es su cuerpo y el de los demás, lo que puede hacer con él y lo que no, como están dispuestas las distintas partes del mismo y su relación con el espacio que lo rodea, puede saber “quien es el” a través de este reconocimiento” (Moreno, 2008, p. 5), al no tener una imagen clara de sí mismo, genera en los jóvenes con discapacidad visual un aumento en la tensión del tono muscular y descompensación de pesos provocando el desequilibrio.

Los contrapesos exigen más de la corporalidad y espacialidad de los “A”, esto es evidente, ya que ocasiona dificultad en todo el grupo, como se puede observar en Francy quien no puede realizar con efectividad el ejercicio, a causa de su condición física (Anexo 5-1-1, 26 de agosto de 2015, min 18:29).

El cuarto tema de la primera sesión fueron las gamas, “M” inicia la explicación indicando que existen líneas en el cuerpo, luego indica la primera gama “gama de cabeza” la explica

corporal y verbalmente. Se evidencia que “M” se equivoca diciendo que deben mover la cabeza en diagonal (Anexo 5-1-3, 26 de agosto de 2015, min 1:17) afirma Martin Andrade (2010) que para lograr una debida inclusión se deben “Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto” (Martin, 2010, p.9), pues este tipo de confusiones pueden generar movimientos erróneos en los “A”, al momento de realizar el tema propuesto, debido a que no hay una información clara y concisa que le permita a los jóvenes con discapacidad visual asimilar el concepto dado.

Ejecutan el ejercicio con la ayuda de “M”, donde se puede observar que entienden el movimiento. En algunos “A”, como Francy se evidencia nuevamente el problema de movilidad que le genera la columna (Anexo 5-1-3, 26 de agosto de 2015, min 3:47). Rafael y David Macana al parecer tienen dificultad para entender la imagen dada por “M” (Anexo 5-1-3, 26 de agosto de 2015, min 4:41), se observa dificultad para realizar las gamas con las indicaciones dadas en el inicio del ejercicio (Anexo 5-1-3, 26 de agosto de 2015, min 3:57). Los anteriores tres (3) momentos se pueden asociar según Leonhardt Gallego (1992), con que la población con discapacidad visual presenta un “desarrollo motor que se ve dificultado, ya que necesita más tiempo para descubrir los objetos y manipularlos” (citado por vaquero, s.f, p.16).

En la gama de cuello nuevamente “M” realiza el movimiento y sin darse cuenta desdibuja las líneas que había propuesto al inicio, retoma y da la indicación de estirarse y corrige la posición, lo cual permite en los “A”, una mejor comprensión en los movimientos. Continuamente “M” corrige uno a uno la posición en los “A”, evidenciando las falencias y ayudando a corregir desde imágenes con líneas. Durante este ejercicio planteado “M” utiliza como estrategia corregir la postura de los participantes uno a uno con el fin de dejar clara la explicación.

En esta observación del diario de campo y de los videos de la sesión, la docente en formación manifiesta que el grupo muestra tensiones esto según CONAFE (2010) “Se presentan en un momento de mucha tensión o exigencia del medio o bien cuando no se les ha permitido moverse durante un lapso prolongado” (CONAFE, 2010, p.23).

Por otro lado también se evidencia la falta de información que la docente en formación tiene de los integrantes del grupo de jóvenes con discapacidad visual pues no utiliza el vocabulario correcto.

11.1.4 Sesión 2 del 31 de agosto de 2015

En la segunda sesión del taller de teatro, la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Triple diseño

En esta sesión “M” inicia explicando el triple diseño de teatro gestual, indicando qué lo conforma la rotación, la inclinación y la profundidad, luego acude como estrategia preguntar a los “A”, si saben que es una rotación. Una vez terminadas las respuestas, toma de ejemplo, el movimiento realizado por Joanna y Santiago Gamboa (Anexo 5-2-2 31 de agosto de 2015, min 13:27), para explicar desde allí la rotación y lo compara con la rotación de la tierra, esta explicación de parte de “M”, funciona con algunos “A” porque utiliza información propia de los ellos. Pero en el caso de Santiago Gamboa, no se observa que logre asociar la explicación con algo conocido, debido a que esto hace parte de “verbalismos o utilización de palabras que hacen referencia a conceptos visuales (colores, fotografías, reflejos, ver, mirar, etcétera) a los que las personas ciegas no tienen acceso a través de sus sistemas perceptivos” (Martin, 2010, p.28).

En otro ejercicio “M” explica con movimientos en su cuerpo lo que es una rotación lo cual permite que la mayoría de los participantes entiendan el movimiento que se debe realizar, claramente se nota que Santiago Gamboa, no puede apropiarse de la imagen del movimiento que se creó para los “A”, debido a su discapacidad visual (ceguera total o nula) no se lo permite. Pablo Martin Andrade (2010), afirma que en los jóvenes con ceguera total “existe especial dificultad en el reconocimiento de los objetos y su localización espacial, así como en la relación que guardan entre sí por su ubicación” (Martin, 2010, p.7). Lo anterior muestra la falta de estrategias por parte de “M”, para lograr incluir en la explicación los conocimientos de Santiago Gamboa. Una vez más “M”, utiliza como estrategia de aprendizaje, pedirles a los “A” que realicen el movimiento indicado, corrigiéndolo y explicando cómo debe ser. Lo cual es propicio ya que en la población con discapacidad visual “la percepción del entorno es analítica y secuencial, por lo que el niño tarda más tiempo en aprender” (Gallego, M (1992) citado por vaquero, s.f, p.16), al realizar repetición y explicación nuevamente le permite al joven con discapacidad visual el tiempo para asimilar y apropiarse el nuevo conocimiento.

En este ejercicio “M” nota la dificultad de Santiago Gamboa, y decide ubicarse cerca de él, ya que su discapacidad lo pone en diferentes condiciones con sus compañeros, que aunque presentan una discapacidad visual tiene un resto visual que les facilita la adquisición de información a través de este.

Como alternativa de aprendizaje, se realizan todos los movimientos propuestos, en el cuerpo de Santiago Gamboa, y toma como ejemplo algunos de sus movimientos involuntarios. Esto con el fin de lograr que Santiago adquiriera un reconocimiento de su corporalidad.

Interpretación: durante la sesión la docente en formación se interroga el cómo incluir al joven con pérdida total de la visión. Lo cual es apropiado pues “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje” (UNESCO, 2006).

11.1.5 Diagnostico de las (2) sesiones de los días 26 y 31 de agosto del 2015.

PARTICIPANTE	CORPORALIDAD	ESPACIALIDAD	TEMPORALIDAD
Wendy Sierra	Muestra una ligera tensión manteniendo los hombros hacia adelante. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta la ubicación	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.
Francy Santos	Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás. Tiene una desviación de la columna lo cual le impide el fácil	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta la ubicación, tempo-	Se le dificulta los diferentes tiempos y velocidades.

	movimiento de la pierna y brazo del lado derecho. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos.	espacial.	
Rafael Perilla	Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás. Tiene una tensión en la espalda lo cual le hace permanecer curvado. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta la ubicación.	Se le dificulta los diferentes tiempos y velocidades.
Luisa Fernanda Ramírez	Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.
José Over Herrera	Se le dificulta la diferencia entre derecha e izquierda, arriba, abajo y atrás, se le facilita diferenciar partes del	Presenta una relación natural con el espacio.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo

	cuerpo para realizar movimientos concretos.		repetición grupal.
John Freddy Cárdenas	Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.
Joanna Molina	Muestra una ligera tensión manteniendo los hombros hacia adelante. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.
Santiago Herrera	Muestra una tensión en el cuello lo cual le mantiene la cabeza hacia adelante y un poco abajo. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Se le dificulta los diferentes tiempos y velocidades.

	e individuales. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás.		
Jeison Garzón	Muestra una tensión muscular en todo el cuerpo, se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Se le dificulta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.
Julián Camilo Ardila	Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y las diferencias bajo repetición grupal.
Marta Amaya	Muestra una tensión muscular en cuello y espalda, se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales. Se le	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Capta los diferentes tiempos, velocidades y la diferencia bajo repetición grupal.

	dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás.		
Santiago Gamboa	Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás. Se le dificulta caminar en línea recta.	Presenta dificultad para ubicarse en el espacio, necesita ayuda de otra persona para desplazarse.	Se le dificulta los diferentes tiempos y velocidades.
David Macana	Muestra una tensión en el cuello y espalda lo cual le mantiene la cabeza hacia adelante y un poco abajo y mantiene una posición de joroba. Se le dificulta diferenciar partes del cuerpo para realizar movimientos concretos e individuales. Se le dificulta identificar lado derecho e izquierdo, arriba, abajo y atrás.	Presenta una relación natural con el espacio pero al indicar ubicaciones específicas se le dificulta.	Se le dificulta los diferentes tiempos y velocidades.

Cuadro elaboración propia. Datos apoyados en los Videos de la sesión 1 y 2 (anexo 5), y Diario de Campo de la sesión 1 y 2.

11.2 Segunda Fase de Análisis Reconstrucción

En esta fase se analizará la sesión 3, 4, 5, y 6 del taller de teatro gestual, en las cuales se busca afianzar los conocimientos dados en las dos primeras sesiones, además de indagar en la reconstrucción de los conocimientos previos y las actividades de retroalimentación de los participantes, frente a temas como la corporalidad, espacialidad y temporalidad. Buscando identificar los elementos que den respuesta a las necesidades de la población y la incidencia que tienen los conceptos y elementos de la técnica del mimo corporal dramático en el desarrollo perceptivo-motriz de los jóvenes con discapacidad visual.

FASE 2 Reconstrucción	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANALISIS
	Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación ➤ Tolerancia ➤ Igualdad
	Teatro gestual -habilidades perceptivo- motrices	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacialidad ➤ Temporalidad ➤ Corporalidad o espacio corporal
	Zona de desarrollo próximo (ZDP).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo en equipo

11.2.1 Sesión 3 del 2 de septiembre de 2015

En la tercera sesión del taller de teatro la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Formas de la mano
- Colocación de los brazos según nivel
- Fragmentación de los brazos, hombros y manos

“M” explica una a una las cinco formas: mano Paleta, Tridente, Concha, Salamandra y Margarita. Como en anteriores ejercicios se puede observar que algunos “A”, asocian los nombres de las formas de la mano con objetos conocidos de la siguiente manera; mano Paleta, con el helado y simulan comer un helado, mano en Tridente es asociada con una estrella, mano en Concha la asocian inicialmente con un gato (Anexo 5-3-1, 2 de septiembre de 2015, min 10:36), “M” les asocia la posición con agarrar una pelota (Anexo 5-3-1, 2 de septiembre de 2015, min 10:38) y después con cucharas (Anexo 5-3-1, 2 de septiembre de 2015, min 10:44), con esta indicación los “A” como José, Camilo, Francy, Freddy y Luisa realizan el movimiento como si estuvieran comiendo, mano en Salamandra es asociada para explicarla a los “A” con una araña y ellos nuevamente la asocian con garras de un gato. Por último la forma de la mano en Margarita es asociada con la flor.

Este tipo de asociación con la información previa funciona cuando los “A” conocen el objeto con el cual se relaciona. Esto no ocurre o no es evidente en el caso de Santiago Gamboa quien no asocia los movimientos y nombres propuestos en la explicación, con su información previa. Esto ocurre porque la información en las personas con ceguera total “llega principalmente por vía auditiva y táctil. Por tanto, la percepción resultará limitada y fragmentada” (Martin, 2010, p.9).

“M” se da cuenta de la dificultad de Santiago para asociar las formas con los objetos propuestos en la sesión y utiliza como estrategias explicar la posición en su cuerpo e informarle que existe un objeto que tiene esa forma. Esta estrategia es realizada durante toda la explicación de las formas de la mano. Para que los “A” apropien y retroalimenten los conocimientos nuevos utiliza como estrategia, la repetición y la enunciación los cuales según Martin Andrade, “es muy necesaria la reiteración y repetición de los movimientos mecánicos hasta que lleguen a automatizarse en el niño con discapacidad visual” (Martin, 2010, p.28).

Inicia la explicación de las posiciones solicitando a los “A” ubicarse en posición de pingüino (Anexo 5-3-1, 2 de septiembre de 2015, min 23:02), a la cual todos van porque ya existe una apropiación del conocimiento por parte de los “A”. Luego da la explicación de los tres niveles de los brazos y sus respectivos nombres.

Durante esta explicación, “M” les asocia las posiciones y sus nombres con objetos conocidos, en el caso de la primera posición de los brazos, llamada Techo, “M” la asocia con los techos de las casas, mientras que, los “A” lo asocian inicialmente con un pingüino, esta asociación que hacen los “A” y “M”, no es familiarizada por Santiago Gamboa.

En la segunda posición de brazos la participante no la asocia con algún objeto conocido, solo les indica que deben formar una línea entre manos y hombros. Por último para explicar la tercera posición les pregunta a los “A” si saben escribir (Anexo 5-3-1, 2 de septiembre de 2015, min 25:26), algunos “A”, no contestan de forma positiva, sin embargo “M” les indica que la tercera posición es formar la **letra V** con los brazos.

Se puede observar que “M” intenta relacionar las posiciones de los brazos con conocimientos previos de los “A”, pero para Santiago Gamboa quien nunca ha visto una casa u observado un pingüino y quien no sabe escribir las letras del abecedario, estas comparaciones son poco útiles para retroalimentar las posiciones. Se evidencia la falta de estrategias que la docente en formación presenta ante el joven con ceguera total.

“M” con el fin de que los “A” apropien los conocimientos, realiza un ejercicio de repetición, dando el nombre de la posición, los “A” realizan los movimientos y se puede observar que Santiago Gamboa no responde solo a los movimientos, debe ser ayudado para movilizar los brazos y lograr la posición. Como se habían enunciado anteriormente , “si queremos que imite algún gesto motor se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del alumno ciego.(Martin, 2010, p.12) Esto es normal en personas que presentan ceguera total, la ayuda de una persona externa brinda a el sujeto confianza para realizar movimientos, “M” al notar que no realiza solo los ejercicios, le explica que significa o cual es el objeto dado y ayuda a ubicar los brazos en las posiciones. Lo anterior no solo lo realiza con Santiago Gamboa sino que también lo hace con los “A”, corrigiendo posturas e indicando la posición utilizando así nuevamente esta estrategia.

“M” inicia el ejercicio en posición de techo y desde allí empieza a explicar la fragmentación de los brazos, hombros y manos.

En la fragmentación de muñecas hacia arriba en nivel techo, se observa que “M” relaciona esta posición con pingüinos y les plantea desplazarse por el espacio. Laban afirma que “El

movimiento afecta el estado interior de la persona; pero al mismo tiempo, el estado interior puede afectar al movimiento. (Citado por Lizárraga, 2014, p.166), ese juego planteado por “M” desarrollan en los “A” seguridad y agilidad brindándole herramientas que contribuyan al desarrollo de las habilidades perceptivo-motriz.

Seguidamente explica la posición la cual corresponde a codos, pasa por los “A” corrigiendo la posición y explicándola. Además incita a darle un nombre conocido con el cual lo puedan recordar. El grupo no asocia con nada la posición, así que “M” decide relacionarla con el caminar de las reinas de belleza, obteniendo del grupo una reacción positiva (Anexo 5-3-2, 2 de septiembre de 2015, min 6:21).

En la siguiente posición de hombros en techo, en el momento de verificar el tono muscular de los “A” se evidencia que no es claro el ejercicio, puesto que los brazos se dejan mover con facilidad con una fuerza mínima. Para lo cual “M” decide realizar el ejercicio y pedirle a Wendy que intente mover sus brazos, esto con el fin de que los “A” entiendan el tono muscular que deben tener en sus brazos al realizar la posición (Anexo 5-3-2, 2 de septiembre de 2015, min 10:16). Luego se pasa por cada uno verificando y explicando el ejercicio.

A pesar de que la explicación es con ejemplos claros, se desdibuja en algunos “A”, las posiciones. Santiago Gamboa no puede mantener una posición por mucho tiempo, esto se evidencia en el abandono del tono muscular. Este abandono se debe según Leonhardt (1992) a que “presenta dificultades en la atención por lo difuso de los estímulos que le llegan”(citado Martin, 2010, p.10), “M” explica las siguientes posiciones de fragmentación utilizando las mismas estrategias de comparación, asociación, repetición y apropiación.

En el siguiente contenido expuesto, “M” utiliza como alternativa para explicar las fragmentaciones, la asociación con objetos o figuras conocidas. Esto funciona en ciertos “A”, para quienes es más fácil la asimilación, y les contribuye a apropiar el conocimiento nuevo a través de un conocimiento previo. Además de la asociación propicia el movimiento en el espacio, lo cual permite que el grupo se relaje y juegue con las posiciones, permitiendo que recuerden los ejercicios a través de los nombres con los que lo asociaron y mediante el juego.

Por otro lado en determinado momento “M” observa que los “A” no tienen claridad en la tonicidad de las posiciones, así que decide realizar la posición y pedirle a Wendy que intente

mover sus brazos, logrando con ello, una mejor claridad del ejercicio, este es complementado con la explicación y verificación uno a uno.

Interpretación: la asociación de los movimientos con conocimientos previos de los jóvenes con discapacidad visual, es significativo pues como lo manifiesta Laban en sus herramientas metodológicas para el descubrimiento del movimiento humano es importante la “Imaginación del movimiento” (Lizárraga, 2014, p.165) ya que permite “la asociación entre diferentes imágenes y estimular la creación de nuevas imágenes.” (Lizárraga, 2014, p.165).

11.2.2 Sesión 4 del 4 de septiembre de 2015

En la segunda sesión del taller de teatro correspondiente al “Diario de Campo 2 del 26 de agosto de 2015”, la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Repaso de los contenidos trabajados en las sesiones 1, 2, 3.

Durante la sesión de evidencia que la docente en formación realiza con los jóvenes con discapacidad visual un repaso de los ejercicios ya vistos, esto lo hace con el fin de plantearles que realicen una escena donde puedan utilizar los contenidos vistos en la sesión.

En el planteamiento del ejercicio los jóvenes no entienden la dinámica, por lo que la docente en formación les crea teóricamente la escena y los deja explorar en la creación de los movimientos. Se evidencia la participación de algunos “A” para la construcción de la escena y muestran interés en la actividad propuesta. También se puede observar que no existe ningún tipo de exclusión por parte de los “A”, pues todos participan en la planeación, desarrollo y muestra del ejercicio.

Interpretación: es importante por parte de la docente en formación provocar que las actividades generen más esfuerzo permitiendo “más complejidad –aunque no en exceso–” (González, Rodríguez, Hernández, 2011, p. 6). pues es necesario tener en cuenta las condiciones que presenta el grupo con discapacidad visual. Por otro lado la asociación de los contenidos con la puesta en escena les fomenta a los jóvenes con discapacidad visual el juego, lo que es propicio para apropiarse del conocimiento.

11.2.3 Sesión 5 y 6 de los días 7 y 10 de septiembre de 2015

En la quinta y sexta sesión del taller de teatro la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Ondulaciones
- Marchas

“M” explica el ejercicio a través del movimiento realizado con sus brazos a una velocidad rápida, lo que ocasiona que los “A” repitan el movimiento sin tener en cuenta la fragmentación del mismo. Así que se da la explicación paso a paso del ejercicio, logrando dar una mayor claridad del movimiento (Anexo 5-5-1, 7 de septiembre de 2015, min 13:05). Laban afirma que para lograr un análisis del movimiento es necesario preguntarse “¿Qué es lo que se mueve? ¿Dónde se mueve? y ¿Cómo se mueve?” (Lizárraga, 2014, p.165), la docente en formación busca generar estas preguntas en los “A”, en otro momento de la explicación, “M” nota la dificultad de Santiago Gamboa para diferenciar las partes de su cuerpo (Anexo 5-6-2, 10 de septiembre de 2015, min 12:25). Esta dificultad se asocia con que el “A” no tiene un conocimiento previo sobre las partes de su cuerpo.

“M” nota que no existe una claridad en todos los “A” sobre el movimiento, y decide realizar un paso a paso (Anexo 5-6-2, 10 de septiembre de 2015, min 10:45). Para facilitar la recepción de la información sobre el movimiento. También se puede observar que al notar la dificultad de Santiago Gamboa para diferenciar las partes del cuerpo, realiza una explicación personal de cada parte utilizada (Anexo 5-6-2, 10 de septiembre de 2015, min 13:21). Esto permite a Santiago Gamboa interiorizar un poco el ejercicio con esto la docente en formación aplica la teoría de Laban buscando generar memoria del movimiento pues para provocarlo “es necesario desarrollar la capacidad de la mente para recordar el movimiento, para entender el sentido y el significado”(Lizárraga, 2014, p.165), para finalizar el ejercicio “M” decide involucrar la temporalidad, propiciando la ondulación a diferentes velocidades (Anexo 5-6-2, 10 de septiembre de 2015, min 20:48). Esta estrategia despierta en los “A” el juego a través del movimiento, permitiendo jugar con las velocidades, se puede observar la “apreciación de diferentes velocidades” (Correa, García, Martín y Morilla, 2009, p. 4).

“M” explica los dos tipos de marchas que se trabajan en la guía de teatro gestual que está aplicando, la primera marcha natural y la segunda marcha neutral. Una vez explicada le pide al grupo realizar el desplazamiento por el espacio. Cuando están en la marcha neutral, “M” les asocia la marcha con caminar en el hielo, para así jugar con la temporalidad. Esta estrategia utilizada por la docente en formación permite que los jóvenes con discapacidad visual realicen una “asociación entre diferentes imágenes” (Laban, citado por Lizárraga, 2014, p.165) y logren “estimular la creación de nuevas imágenes” (Laban, citado por Lizárraga, 2014, p.165), esto a través del juego y la imaginación. Para finalizar el ejercicio le pide a cada participante pase uno a uno, para observar y corregir el movimiento. En un caso específico como lo es el del joven con ceguera total se le dificulta realizar la marcha solo, pues como lo enuncia CONAFE (2010), “Los niños con discapacidad visual suelen ser más pasivos que el resto de sus compañeros, porque sienten inseguridad al caminar o desplazarse de un lugar a otro” (2010, p. 22).

Durante las fases de explicación del ejercicio se observa que Rafael no logra diferenciar las marchas, por lo cual “M” intenta corregir dirigiendo los pies para realizar el movimiento. Esta estrategia la realiza también con Francy, Jeison, David Macana, Santiago Gamboa y Santiago. La docente en formación plantea como alternativa asociar la marcha con un lugar en específico buscando que los participantes jueguen con el espacio y el movimiento. En determinado momento el grupo se solidariza con algunos de sus compañeros y les ayudan a realizar la caminata, acompañándoles en el desplazamiento por el espacio.

Interpretación de la sesión 5: la apropiación del lenguaje ayuda a que los temas propuestos durante la sesión sean adquiridos con facilidad, por otro lado se evidencia que la geometría móvil propuesta por Decroux sobre las linealidades del cuerpo, es un tema que entiende durante la sesión.

Interpretación de la sesión 6: en esta sesión es importante resaltar que se “promovió la colaboración entre los distintos actores de la comunidad... en beneficio del aprendizaje de todos.” (Marchesi, Hernández, 2014, p. 64), Esta es una estrategia que provoca la inclusión dentro del grupo.

11.3 Tercera fase de análisis

Evaluación

En esta fase se analizarán las sesiones 7 y 8 del taller de teatro gestual, con el fin de observar su pertinencia en relación a la fase de evaluación, en las categorías de análisis de inclusión, Zona de desarrollo próximo (ZDP) y habilidades perceptivo-motrices.

FASE 3 Evaluación y propuestas	CATEGORIAS	UNIDADES DE ANALISIS
	Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación ➤ Tolerancia ➤ Igualdad
	Teatro gestual - habilidades perceptivo- motrices	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacialidad ➤ Temporalidad ➤ Corporalidad o espacio corporal
	ZDP	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones con el contexto ➤ Trabajo en equipo

11.3.1 Sesión 7 del 14 de septiembre de 2015

En la séptima sesión del taller de teatro, la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Ofrenda

“M” inicia el ejercicio dando la explicación del nombre y el objetivo final de los movimientos que se van a realizar (Anexo 5-7-1, 14 de septiembre de 2015, min 18:30). “M” indica cada paso a seguir, los cuales fueron vistos en las sesiones anteriores, en donde se explicó y corrigió cada una.

Se puede observar que “M” se da cuenta de la pérdida de algunas posiciones en relación al cuerpo, lo cual quiere decir que se acordaban del nombre pero no tenían una idea clara de la posición con el cuerpo, lo que le provocó a “M” una demora en la explicación, ya que tuvo que realizar corrección de las posiciones en todos los “A”. Este ejercicio agotó a los “A”, quienes se puede observar sentados o recostados en el aula (Anexo 5-7-2, 14 de septiembre de 2015, min 5:03). Durante toda la explicación de la ofrenda se nota el grupo disperso, afirma CONAFE que “El ambiente escolar y familiar debe llenarse de estímulos y actividades que los motiven” (CONAFE, 2010, p.23) en esta ocasión se evidencia la falta de estrategias por parte de “M”.

Como estrategia de apropiación de los movimientos “M” implementa la interacción con el cuerpo del participante, corrigiendo las posturas y explicándolas. En el caso de Francly quien tiene dificultad con la parte derecha del cuerpo, “M” le propone realizar los movimientos con el lado contrario al planteado buscando con ello la inclusión de la joven a la actividad, como lo indica la UNESCO (2006) la inclusión es aquella que “Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos”.

También se puede observar que “M” les propone imaginar la acción para lograr una mejor apropiación del ejercicio.

En determinado momento en que los “A” están agotados “M” realiza como estrategia de motivación la participación del grupo explicando lo ya visto (Anexo 5-7-2, 14 de septiembre de 2015, min 5:48).

Durante la ejecución del ejercicio la ofrenda, se pudo observar dificultad para recordar los movimientos, para lo cual “M” volvió a corregir y explicar las posiciones como en ejercicios anteriores, en la corrección de las posturas “M” se preocupa por mantener la lateralidad (Anexo 5-7-1, 14 de septiembre de 2015, min 20:44), y nuevamente intenta provocar en los “A” imágenes de su cuerpo.

Interpretación: es importante resaltar que las actividades deben ir acompañadas de tareas que ayuden a potencializar la (ZDP), estas “deben ser cada vez más complejas –aunque no en exceso-, para potenciar el desarrollo de las funciones psicológicas que están madurando” (González, Rodríguez, Hernández, 2011, p. 6).

11.3.2 Sesión 8 del 16 de septiembre de 2015

En la octava sesión del taller de teatro, la docente en formación trabajó el siguiente contenido:

- Maleta

Al igual que el ejercicio anterior (la ofrenda) “M” realiza la descripción paso a paso de los movimientos correspondientes. Se puede observar la dificultad de Camilo (Anexo 5-8-1, 16 de septiembre de 2015, min 29:31) y Rafael (Anexo 5-8-1, 16 de septiembre de 2015, min 30:22) para realizar las posturas esto debido a la complejidad de la figura planteada.

En determinado momento del ejercicio se propone una rotación sobre el eje, en este momento se observa que los “A” pierden la temporalidad, complicándoseles la rotación (Anexo 5-8-1, 16 de septiembre de 2015, min 32:14) y generando confusión sobre la posición en la que deben quedar. Nuevamente la complejidad del ejercicio afecta el desarrollo de la figura en el grupo.

El ejercicio da por terminado con la repetición de todo por cada “A”, donde “M” y los “A” observan y ayudan a corregir las posturas del que se está exponiendo. Se puede observar que en este ejercicio “M” aplica la teoría planteada por Martin (2010) quien plantea necesaria “la reiteración y repetición de los movimientos mecánicos hasta que lleguen a automatizarse en el niño con discapacidad visual” (Martin, 2010, p.28), además aplica la estrategia ya utilizada en otras sesiones, como lo es ayudar a lograr la posición acomodando el cuerpo de los “A” y la intervención de todos los “A” para corregir la postura de sus compañeros.

Nuevamente “M” explica a cada participante las posiciones, teniendo en cuenta su condición de discapacidad visual y dificultad física. Con el fin de corregir la temporalidad para el ejercicio, luego expone los tiempos en los que se debe hacer la rotación y también la posición en la que debe quedar el cuerpo al finalizar el movimiento (Anexo 5-8-1, 16 de septiembre de 2015, min 33:51).

Se evidencia también como los “A” ayudan a sus compañeros a recordar cuales son los pasos a seguir en el ejercicio. Lo cual evidencia trabajo en equipo y participación.

El ejercicio de la maleta, es un ejercicio que asocia todos los temas de percepción- motriz que busca desarrollar los ejercicios de teatro gestual, se evidencia que “M”, utiliza estrategias ya antes mencionadas, como la repetición y la asociación de los movimientos, para crear imágenes de las acciones que se realizan, esto brinda una herramienta que facilita la apropiación en el sujeto. Uno de los objetivos de la docente en formación es “enseñar al actor a pensar el movimiento en categorías espaciales” (Lizárraga, 2014, p. 344), pues de esta forma contribuir en el reconocimiento corporal de los jóvenes con discapacidad visual.

Por otro lado la corporalidad, espacialidad y temporalidad, en algunos “A”, caso José (Anexo 5-8-2, 16 de septiembre de 2015, min 11:30) y Wendy (Anexo 5-8-2, 16 de septiembre de 2015, min 5:04), se evidencia un grado de mayor dominio de su cuerpo en comparación con el de las primeras sesiones del taller. Según Decroux el actor debe “regular la tendencia de mover todo el cuerpo” (Lizárraga, 2014, p.99) lo cual fue apropiado por los participantes.

Interpretación: se puede concluir de esta reflexión que la estrategia utilizada por la docente en formación es la repetición y la observación del ejercicio, esta es una estrategia que funciona con algunos casos de discapacidad visual, para el caso específico de ceguera total la observación del otro no es una estrategia apropiada, mientras que la repetición del paso a paso puede contribuir a su reconocimiento y apropiación.

11.3.3 Entrevista final

Pregunta No.1 ¿Mejóro el reconocimiento de sí mismo y del otro en las actividades desarrolladas?

Interpretación: (12) de los jóvenes con discapacidad visual afirman haber mejorado el reconocimiento de sí mismo y el de sus compañeros, solo 1 de los participantes informa no haberse tenido reconocimiento de sí mismo durante el taller de teatro gestual.

¿De qué manera?

- Conocer partes del cuerpo
- Movilidad
- Cambiar partes del cuerpo
- Identificar partes del cuerpo
- No sabe

Los (12) de jóvenes entrevistados opinaron que en el reconocimiento de sí mismo y de sus compañeros aprendieron a conocer e identificar partes del cuerpo, mientras que (1) joven no identifica cómo se dio ese reconocimiento.

Pregunta No. 2 ¿Considera beneficiosos los ejercicios de teatro gestual para personas con discapacidad visual?

Interpretación: Según la aplicación de la entrevista, (12) de los jóvenes afirma beneficioso el teatro gestual para la población con discapacidad visual, (1) de los jóvenes argumenta que no le aporta ningún tipo de beneficio.

¿Por qué?

- Ayuda a estirar
- reconocer el cuerpo a través del movimiento
- conocer partes del cuerpo
- libera tensiones
- No sabe

De los (5) jóvenes con discapacidad visual afirman que el teatro gestual contribuye al reconocimiento del cuerpo a través el movimiento, (3) jóvenes opinan que este les sirve para conocer las partes del cuerpo, (2) jóvenes concluyen que ayuda a liberar tensiones, (2) jóvenes no identifican los aportes del teatro gestual y (1) joven encuestado menciona que le ayuda a estirar.

Pregunta No. 3 ¿Considera que algún ejercicio le ha sido útil en su diario vivir?

Interpretación: (9) de los entrevistados manifiestan considerar útil los ejercicios del taller de teatro gestual, mientras que (3) jóvenes manifiestan no encontrar utilidad del teatro gestual en su diario vivir y (1) joven no tiene ningún tipo de conocimiento al respecto.

¿Cuáles ejercicios?

Esta pregunta se hizo abierta por lo que se realiza la interpretación de las respuestas dadas por los jóvenes con discapacidad visual, coinciden al afirmar que los ejercicios de caminar (caminatas), de columna, brazos y cuello son útiles en su diario vivir.

¿Por qué?

- Disminuye tensiones
- Perder el miedo
- Reconocer el cuerpo
- Hacer ejercicio
- Movilizarse
- Aplica en casa en los oficios diarios
- Controlar el cuerpo

Los jóvenes afirman que la mayor utilidad de los ejercicios es principalmente porque les ayuda a movilizarse y además de poder aplicar dichos ejercicios en la casa en sus oficios diarios.

Según la entrevista final se puede concluir que para los (9) jóvenes con discapacidad visual del CADIS San Mateo Soacha, el taller de teatro fue productivo y beneficioso porque este les ayudo a disminuir tensiones, perder el miedo, reconocer el cuerpo y movilizarse, este reconocimiento favorece “la utilización de su cuerpo en actividades cotidianas, el manejo postural y el desplazamiento” (MEN, 2006, p.13).

Por otro lado los 4 participante que manifestaron que el taller de teatro no les brindo utilidad podría asociarse según Martin Andrade con que las personas con discapacidad visual “Requiere más tiempo para descubrir los objetos y así poder manipularlos” (Martin, 2010, p.10).

12. Conclusiones

Las siguientes conclusiones dejan entrever las estrategias que surgieron durante la investigación desarrollada en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS), respondiendo a la pregunta que circunda esta investigación ¿Cuáles son los aportes del teatro gestual para fortalecer las habilidades perceptivas motrices de los jóvenes con discapacidad visual en el Centro de Atención al Discapacitado (CADIS) del barrio San Mateo del municipio de Soacha?

Una vez realizado el análisis e interpretación de los resultados se formulan las siguientes conclusiones:

La inclusión debe generar la integración de todos los jóvenes en un mismo entorno que facilite la interacción de los individuos entre sí y con el aprendizaje, por ello no es solo responsabilidad del estado, por el contrario la implementación de estrategias y acciones para que los aprendizajes sean apropiados por las personas con diferentes necesidades es también un compromiso de la sociedad.

El cuerpo es el principal medio de expresión, como punto de partida de la creación, con el objetivo de hacer visible lo invisible mostrando el pensamiento a través del movimiento.

El teatro gestual, puede brindar la comprensión y mejora de las habilidades de percepción motriz para procesos de comunicación, al ser una técnica, que exige del participante toda su concentración, conocimiento, reconocimiento y apropiación de su cuerpo y mente, a través de la articulación del cuerpo en relación con el mismo y con el espacio, consiguiendo con este construir un lenguaje de comunicación entre el sujeto y el espacio ya sea social o escénico.

Algunos jóvenes con discapacidad visual se les dificultó apropiarse correctamente los contenidos del mimo corporal dramático lo cual evidencia la carencia de estrategias por la falta de experiencia en el manejo de la población con discapacidad visual por parte de la docente en formación.

Se evidencia que los jóvenes con discapacidad visual fortalecen la apropiación de los conocimientos dados por la docente en formación, a través del juego planteado de situaciones

cotidianas. Pues esto contribuye a asociar las posiciones con la vida cotidiana. Además que permitió que liberaran tensiones innecesarias lo cual les permitió a los jóvenes con discapacidad visual explorar con mayor tranquilidad las posiciones de teatro gestual enseñadas.

Los contenidos del teatro gestual, optimizan el desarrollo perceptivo motriz de los jóvenes con discapacidad visual y por consiguiente la confianza en sí mismos, estos ayudan a construir procesos de identidad y reconocimiento hacía sus compañeros generando en ellos escucha, aceptación, tolerancia y seguridad, optimizando sus relaciones consigo mismo y con los otros, porque tienen una mejor comunicación y expresividad con su entorno.

Al realizar la investigación con jóvenes con discapacidad visual, se evidencio no solo cambios en el aprendizaje escénico sino que también se produjeron efectos en el desarrollo integral de los jóvenes.

El lenguaje utilizado por los docentes en formación cambia dependiendo de la población con la que se trabaje debido a que es importante conocer las necesidades de las personas con discapacidad visual para lograr una mejor y fácil interacción.

Para la docente en formación, significó aprender sobre el trabajo y la flexibilidad para lograr identificar una metodología acorde con las necesidades y los intereses de los jóvenes con discapacidad visual; metodología que a través de la interacción personal con cada participante y del trabajo cooperativo a través de la participación del grupo para relacionar los ejercicios con información conocida, se fue implementando y adaptando de acuerdo con los contenidos que se construyeron del teatro gestual

Se puede afirmar que, los contenidos del teatro gestual que se efectuaron, fueron pertinentes para (12) de los jóvenes con discapacidad visual quienes demostraron haber asimilado los conceptos, pues en su proceso, se observó que los aplicaban en el contexto académico y repercutió hacia su cotidianidad.

En conclusión los procesos educativos de inclusión fortalecen y brindan bases para nuevas ideas de trabajo en equipo y la integración de diversas poblaciones.

13. Referentes Bibliográficos

- Acero, E., Algecira, C. (2006). Guía primera de los conceptos y elementos básicos de la técnica del mimo corporal dramático. Tesis de grado Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, D, Arregui, B, Cenjor C, García M, Gómez, P, Martín, E, Martín-Blas, A, Martín, M, Puig, V, Alta-Gracia, M, Romero, E, Santos, C, Zorita Díaz, M, (2004). La sordoceguera. Análisis multidisciplinar. Primera edición: Madrid, Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- Aravena, M, Kimelman, E, Micheli, B, Torrealba, R, Zúñiga, J, (2006). Investigación educativa 1, Registro Propiedad Intelectual N° 152.529 (Chile).
- Chávez, A. (Septiembre 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotski. *Revista educación*, vol. 25, p 59 – 65
- Ávila Penagos, R. (2003). *La Investigación-Acción Pedagógica*. Bogotá D.C: Ediciones Átropos. 75
- Ávila Penagos, R. (2007). *La formación de subjetividades*. Bogotá D.C: Ediciones Átropos.
- Barba, E. (1997). *TEATRO. Soledad, oficio y revuelta*. Argentina: Catálogos Editora S.R.L.
- Camargo Abello, M. (2005). Práctica Investigativa. Desarrollo Metodológico de un Proyecto Sobre Necesidades de Formación de Docentes. *Revista Colombiana de Educación*, 105-130.
- Cerezo Huerta, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Revista Electrónica de Pedagogía*.
- Colmenares E Ana Mercedes. , Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción, Recibido: 17 agosto 2011 | Aceptado: 16 junio 2012 | Publicado en línea: 30 junio 2012, Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421

Cuervo, C. Gómez, C. (2007). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. 124 p.

De Quadra, I, (s.f). Utopías de cuerpo del actor como signo escénico en el s. XX, p.6

Domingo, J, Erber, C, (2003). La práctica de la comunicación educativa con niños discapacitados visuales a través del teatro

Fernández, J, Mercado, F, Sánchez, M,(2003). Teoría Y Práctica Psicomotora De La Orientación Y Localización Espacial: Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 59 - Abril de 2003

González, G., & Trozzo, E. (2008). *El teatro en la Escuela*. Buenos Aires: Aique.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Lagos, R, Palacios, N, (2010). Incidencias Del Teatro En El Aprendizaje Y Personalidad De Niños Y Niñas de 6° año de educación general básica.

Martin, P. (2010).Desafíos De La Diferencia En La Escuela, Guía De Orientación Para La Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Especiales En El Aula Ordinaria.

Martínez, H. (2010). Metodología de la investigación editorial Cengage. Learning, México.

Marchesi Álvaro. Rosa Blanco Laura Hernández, (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, Madrid.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Visual Bogotá, D.C., Colombia. (2006).

Morrison, G, (2005). Educación infantil. España.

Prieto, M. (2011). La Percepción Corporal y Espacial. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (38)

Ramírez Velázquez, J. E. (2009). *Sistematización de experiencias posibilidad de producción de conocimientos teórico prácticos*. Bogotá: CINDE Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

República de Colombia, (2006). Plan nacional de la discapacidad de Colombia.

Wertsch J. (1997). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid España: fund. Infancia y aprendizaje.

Cibergrafía

Ana Cecilia Salgado Lévano, Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos 2007, lima, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Begoña Delgado, E., & Antonio Contreras, F. (2008). *Desarrollo social y emocional*. Obtenido de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/3.2.Desarrollo_social_emocional.pdf

Begoña Munarriz. (s.f.). *Técnicas y métodos de Investigación cualitativa*. Recuperado el 17 de 10 de 2015, de <file:///C:/Users/Asus/Google%20Drive/Documentos/UPN/Tesis/instrumentos%20de%20investigacion%20cualitativa.pdf>

Concierpos, (2014). *Concierpos danza inclusiva*, recuperado el 13 de 08 de 2015, <http://concierpos.com/>

Correa, B, García, J, Martín, M, Morilla, V, (2009), *Estructuración Espacio-Temporal*, recuperado el 20 de 09 de 2015,

<https://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2009/06/gtb05-estructuracion-espacio-temporal-documento-word.pdf>

Dane. (2005). Censo general censo general 2005, Discapacidad Personas con limitaciones permanentes, recuperado el 13 de 03 de 2015, <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>

Educación inclusiva recuperada de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

El teatro como elemento integrador en la sociedad, Diario de Cádiz (05/04/2005), Recuperado de <http://sid.usal.es/noticias/discapacidad/20991/1-1/el-teatro-como-elemento-integrador-en-la-sociedad.aspx>

Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación1 María De Jesús Blanco Vega Mayo 2009, <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnfoquesTeoricosSobreLaExpresionCorporalComoMedioD-4892962.pdf>

Fortalecimiento de la expresión corporal a través de talleres <https://prezi.com/uoyggrhntjcx/fortalecimiento-de-la-expresion-corporal-a-traves-de-talleres/>

Gershanik, P. (2014). Teatro físico lecoq & clown. Recuperado de <http://gershanik.blogspot.com/p/teatro-fisico-lecoq.html>

Hernández, G, (1997). Caracterización Del Paradigma Sociocultural, (23/03/2015) recuperado de <http://teosocul19vigostown.blogspot.com.co/2015/03/caracterizacion-del-paradigma.html>

Lecoq, J, (1986). "Lo que yo tengo no es teatro, sino pedagogía" (18/02/1986) Madrid, recuperado de http://elpais.com/diario/1986/02/18/cultura/509065211_850215.html

Lic. Alejandro David González López, Lic. Anay de los Ángeles Rodríguez Matos, Lic. Damaris Hernández García, El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana, Educ Med Super vol.25 no.4 Ciudad de la Habana oct.-dic. 2011, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013

Lizárraga Gómez, Iraitz. Universidad Autónoma de Barcelona, 2014 recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/118624>

Los grupos de teatro ‘Cuarta Pared’ y ‘Las Cacatúas Parlantes’, de Almería, ganadores del Premio Max de Teatro Aficionado recuperado de <http://www.noticiasdealmeria.com/noticia/79592/almeria/los-grupos-de-teatro-cuarta-pared-y-las-cacatuas-parlantes-de-almeria-ganadores-del-premio-max-de-teatro-aficionado-.html>

Martínez, J. (2006). Investigación educativa, panorama histórico y contexto. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/miraton10/textos/investigacion%20educativa.pdf>

Morales, P, (2010). Resumen adaptado de diferencias entre las metodologías cuantitativa y cualitativa. Tomado de la universidad peruana “cayetano heredia”. Dpto. Académico de odontología social. 4to. Año versión digital

Moreno, A. La Expresión corporal, diciembre de 2008 http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf

Moveo, (2014). El mimo corporal dramático de Etienne Decroux, recuperado de <http://www.moveo.cat/sp/mimosp.html>

Orientaciones para trabajar con alumnos ciegos o con discapacidades visuales, 4 octubre, 2012 a las 5:14 pm , n/a, recuperado de <http://actividadesinfantil.com/archives/5726> ,

Organización nacional de ciegos españoles (Once). (2014). Recuperado de <Http://www.once.es/new>

Patiño Garzón Luceli. Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza, 2007, <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/676-2797-1-PB.pdf>

Pozo, P, (2010). Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices en la educación física escolar, recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/capacidades-perceptivo-motrices-en-la-educacion-fisica.htm>

Rodríguez, M, (2010). Las bases perceptivo-motrices en primaria: la percepción espacial, tomada de <http://www.efdeportes.com/efd146/las-bases-perceptivo-motrices-en-primaria.htm>

Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto colombiano para la educación superior. Bogotá

Serrano, Manuel Martin Evolución e historia en el desarrollo de la comunicación humana, 2007 institutoblestgana.cl, ETAPAS DEL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN, recuperado de http://www.institutoblestgana.cl/virtuales/com_organiz/Unidad3/contenido2.htm

Tavera, I, (2015). Recuperado de <http://www.desarrollosocialsoacha.gov.co/soacha-cuenta-con-un-cadis/>

Trigueros, Cervantes Carmen y Rivera Garcoia Enrique. El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego, s.f <http://www.ugr.es/~erivera/WebColmena/paginas/Biblioteca/Complementarias/librofrail e.pdf>

Vaquero, José. s.f, Aspectos sobre las actividades acuáticas para personas con discapacidad visual recuperado de

http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20090309140108Discapacidad_visual-JoseL_Vaquero.pdf

14. Tabla de anexos

14.1 Entrevista Inicial	Anexo 1
14.2 Planeación de Sesión	Anexo 2
14.3 Diario de Campo	Anexo 3
14.4 Entrevista Final	Anexo 4
14.5 Videos del Taller de teatro gestual	Anexo 5
14.6 Videos Entrevistas	Anexo 6
14.7 Formato de Asistencia (CADIS)	Anexo 7