



# Cuenta conmigo este cuento

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA  
COMUNICACIÓN DEL AULA INCLUSIVA A PARTIR DEL PROCESO  
DE CO-CREACIÓN DE UN TEXTO PARA LA ESCENA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ALFONSO REYES ECHANDÍA





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN  
DE UN AULA REGULAR CON INCLUSIÓN A PARTIR DEL PROCESO DE CO-  
CREACIÓN DE UN TEXTO PARA LA ESCENA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DISTRITAL ALFONSO REYES ECHANDÍA

Presentado por:

Jessica Alejandra Cano Polanco

Código: 2015277013

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas

Tutor:

Romanoff Calderón Cardozo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura de Artes Escénicas

2020



## *Agradecimientos*

*A Dios, por regalarme la oportunidad de recorrer este camino lleno de aprendizajes y darme la fuerza para superar cada panorama nublado.*

*A mis padres y hermanos, que me apoyaron durante este proceso con actos llenos de amor, paciencia y motivación.*

*A todas las personas que creyeron en mí y me impulsaron a seguir adelante siempre en este proceso con cada retroalimentación de fondo y forma de este documento.*

*Ya los niños y niñas del aula 103 que me permitieron entrar en un universo de juegos, risas y aprendizajes.*

**“Porque no hay acepción de personas para con Dios”**

**(Reina Valera, 1960, Romanos 2:11)**

## **Resumen**

El presente proyecto de grado corresponde a un proceso investigativo a partir de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas efectuada en un aula regular con acercamientos a la inclusión, en el que se analiza la comunicación de la profesora en formación, los estudiantes y la estudiante con diversidad funcional. En ese sentido, la investigación proporciona una estrategia para equiparar las relaciones de interacción en el aula, a partir de la reflexión que se gesta en la creación conjunta de un texto para ser llevado a la escena.

## **Palabras clave**

Diversidad funcional, inclusión educativa, aula integral, comunicación, co-creación, texto para la escena, acción didáctica conjunta, gestos docentes.

## **Abstract**

This research is based on the pedagogical practice of the Performing Arts Major carried out in a regular classroom with an inclusion process. In this research the communication of the teacher in training, the students and a student with functional diversity with an including process it's analyzed. In this sense, the research provides a strategy to equate the interaction relationships in the classroom, based on the reflection that takes place in the joint creation of a text to be brought to the scene.

## **Keywords**

Functional diversity, educational inclusion, comprehensive classroom, communication, co-creation, text for the scene, joint didactic action, teaching gestures.

## Contenido

Índice de tablas .....	5
Introducción .....	6
Justificación: .....	7
Oportunidad para investigar.....	8
Objetivo General:.....	11
Objetivos Específicos: .....	11
1. MARCO CONTEXTUAL DEL AULA INTEGRAL EN PROCESO DE INCLUSIÓN .....	12
1.1.2 Diversidad funcional.....	13
1.1.3 Parálisis cerebral .....	14
1.1.4 Inclusión social .....	15
1.1.5 Inclusión Educativa.....	16
1.1.6 Educación inclusiva en Colombia.....	18
1.2 Tipos y funciones comunicativas.....	20
1.2.1 Otros modos de comunicación.....	21
2 APROXIMACIONES CONCEPTUALES DE LA CO-CREACIÓN DEL TEXTO PARA LA ESCENA.....	22
2.1 ¿Cómo se entiende el texto para la escena?.....	22
2.2 Estructura del texto dramático .....	23
2.3 Acotación: ¿qué es y cuál es su función .....	24
2.3 El diálogo teatral .....	25
2.5 El conflicto teatral.....	27
2.6 Jugando-creando. La co-creación en la infancia.....	29
2.7 La lectura dramática como elemento pedagógico para la construcción de un texto para la escena.....	31
2.8 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.....	31
3.METODOLOGÍA.....	34
Diseño metodológico de investigación .....	34
3.1 Enfoque de investigación.....	34
3.2 Método de investigación.....	34
3.3 Fases de la investigación.....	35
3.4 Instrumentos de recolección.....	36
3.4.3 Proyecto de aula.....	36
3.4.2 Planeaciones de clase:.....	36
3.4.1 Diarios de campo .....	37
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	37

4.1	Antesala: cualidades del aula 103 .....	38
4.2	Primera fase: <i>deconstrucción</i> .....	39
4.3	Segunda fase: <i>reconstrucción</i> .....	52
4.4	Tercera fase: <i>evaluación</i> .....	69
	BIBLIOGRAFÍA .....	79

### Índice de tablas

Tabla 1	Tipos y funciones comunicativas.....	20
Tabla 2.	Funciones comunicativas en el diálogo teatral .....	25
Tabla 3.	Tipos de conflictos.....	28
Tabla 4.	Diario de campo de práctica #1 .....	40
Tabla 5.	Transformación de la mesogénesis .....	42
Tabla 6.	Gestos docentes en la progresión de los contenidos .....	44
Tabla 7.	Contrato Didáctico.....	47
Tabla 8.	Contenidos comunicativos en la creación.....	53
Tabla 9.	Fase de exploración de la planeación #4.....	59
Tabla 10.	Contenidos comunicativos para la construcción del rol docente .....	73

### Índice de Gráficas

Gráfica 1.	Componentes de la estructura dramática.....	24
Gráfica 2.	Tipo de diálogo: el coloquio .....	27
Gráfica 3.	Gestos docentes.....	32
Gráfica 4.	Gestos docentes presentes en el texto mediador .....	50
Gráfica 5.	Gestos docentes en la progresión de contenidos .....	51
Gráfica 6.	Mapa conceptual: primera fase .....	52
Gráfica 7.	Códigos teatrales.....	55
Gráfica 8.	Contenidos del texto para la escena .....	58
Gráfica 9.	Funciones comunicativas en el rol docente y personaje teatral .....	61
Gráfica 10.	Definición del juego.....	63
Gráfica 11.	El juego del hexaedro.....	64
Gráfica 12.	Producto final del texto para la escena.....	68
Gráfica 13.	Materiales creativos del texto para la escena .....	70

## **Introducción**

Enseñar involucra un acto imprescindible de comunicación del ser, el saber y el saber ser. En este proceso, se reconoce que hay distintos modos para producir ideas, sentimientos y para ocupar un lugar en las interacciones que se gestan dentro y fuera del contexto educativo. Por otro lado, reconocer que estas diversas manifestaciones simbólicas se deben fortalecer mediante estrategias de participación e inclusión de todos los que hacen parte del aula. En ese sentido, se encuentra en el proceso creativo de un texto para la escena, una estrategia pedagógica para desarrollar contenidos comunicativos que refuerzan las relaciones in situ.

Esta investigación corresponde a la reflexión de la práctica pedagógica efectuada en el primer periodo del año 2019 en la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, ARE en adelante, en donde se habilita el espacio de enseñanza de teatro dentro de las clases habituales de español y se escoge un aula de primero de primaria con la particularidad de tener una estudiante que no tiene un completo desarrollo motriz y del habla, pero que tiene cualidades de expresión igual de válidas e importantes para desarrollar en el espacio de teatro.

La presente investigación expone en primer lugar, la pertinencia de las artes escénicas como mediadoras en procesos inclusivos de la institución ARE en un aula de primero de primaria. De manera que, la problemática que se observa en el contexto se convierte en una oportunidad para investigar y arroja una pregunta que se intenta resolver a través de la formulación de los objetivos de estudio. El primer capítulo, consiste en el marco contextual de la investigación donde se proponen los lugares de enunciación para referirse a la discapacidad, diversidad funcional, inclusión social, inclusión educativa y los tipos y funciones comunicativas. En el segundo capítulo, se busca encontrar una definición del texto para la escena desde diversos dramaturgos e investigadores del texto dramático, al igual que los procesos de creación teatral para la población infantil y los gestos docentes presentes en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.

Por otro lado, esta investigación se interesa por la construcción del rol docente en una realidad vigente como lo es el proceso de práctica. Para ello, se indaga y propone un mejoramiento sobre la misma práctica, basado en la Investigación Acción Educativa como el tipo de metodología. Por último, se presenta los resultados evidenciados en el proceso de práctica y las conclusiones correspondientes.

## **Justificación:**

La inclusión social hace referencia a todos los procesos que aseguran la protección de los derechos humanos sin excepción alguna. Los debates que han surgido a lo largo del tiempo sobre la inclusión se han transformado ya que hoy se cuenta con más oportunidades de acceso a las instituciones educativas, en el caso específico de las personas que presentan alguna limitación física o cognitiva. Sin embargo, aún existen dificultades de inclusión debido a la falta de estrategias de las instituciones educativas para dar acceso. Al respecto Muriel y Galeano (2015) mencionan:

Sin embargo, nos encontramos con que instituciones educativas y docentes no se sienten preparados y capacitados para atender a esta población, ya que hay un desconocimiento sobre las diferentes metodologías de aprendizaje que se pueden emplear con estos niños, por tanto, hay temor al recibirlos y trabajar en igualdad de condiciones con niñas y niños que no tienen ningún tipo de discapacidad. (Muriel y Galeano, 2015)

Por esta razón, la presente investigación se interesa por mejorar los procesos de inclusión para la población que presenta diversidad funcional en la institución educativa que busca obtener mayores aprendizajes y posibilidades de emprendimiento. Para ello, se piensa en una estrategia pedagógica que fortalezca la comunicación en las clases de práctica en un aula integral que cuenta con un proceso de inclusión, partiendo del proceso de la co-creación de un texto para la escena como un procedimiento que cuenta con la participación de todos desde su capacidad y su diferencia. Así mismo, se busca que cada estudiante interactúe en el aula, proponiendo y escuchando las ideas de sus compañeros que permiten no solo la construcción de un texto que puede ser llevado a la escena, sino la creación de un espacio equitativo a través de la participación y escucha.

Esta investigación también es una propuesta didáctica para los futuros docentes de Artes Escénicas, que posiblemente lleguen a instituciones educativas con aulas inclusivas o aulas regulares con procesos de inclusión, y no sepan de qué manera abordar contenidos y actividades para incluir a los estudiantes con diversidad funcional. Esta reflexión de la experiencia, contribuye diversas estrategias para tener en cuenta en cada oportunidad de enseñanza en espacios de inclusión y educación especial.

De esta manera, los aciertos y desaciertos registrados en esta investigación sobre el proceso en cada clase, sirven como aporte reflexivo sobre la práctica docente, ya que es en el hacer mismo



donde aparecen esos lugares de enunciación deslegitimados del saber sistemático profesional, que promueven un saber crítico frente a la formación docente, de manera que: “No sólo la cuestión de la relación entre una práctica competente y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional” (Schön, 1992). Por lo cual, la profesionalización en Artes Escénicas, necesita generar espacios frecuentes de enseñanza sobre los procesos de inclusión educativa.

### **Oportunidad para investigar**

El concepto de “discapacidad” se ha ido transformando y ampliando durante la historia de la humanidad, pasando de ser para la sociedad antigua “una maldición”, a una “enfermedad mental” en la Edad Media, y posteriormente a una “limitación”, (hoy en día, se prefiere usar el término de *diversidad funcional*). Para Martínez (2005), “El retrasado mental severo fue considerado como una especie de monstruo que había que excluir de la sociedad de los seres humanos” (P.11). Posteriormente, el mismo autor afirma que en el siglo XVIII se empieza a tratar como enfermedad y luego se busca la solución de integrar y normalizar en la sociedad.

Esta visión excluyente, ha afectado el proceso de inclusión en las instituciones educativas, aunque exista un progreso en políticas públicas y marcos legales en defensa de los derechos humanos y el derecho a la educación, algunos han decidido “nublar” el mandato de la inclusión, tal como lo asegura el informe mundial de la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO): “Ellos han cambiado el enfoque de “Educación Inclusiva” a un enfoque de, simplemente, proporcionar una educación a los niños con discapacidad” (UNESCO, 2009). Esto quiere decir, que no es suficiente con proporcionar centros de educación especial para la enseñanza, sino que, se debe asegurar la accesibilidad de los niños y niñas con diversidad funcional a cualquier institución educativa.

El proceso de inclusión educativa en Latinoamérica, ha venido desarrollando en las últimas dos décadas marcos legales en cada país, que tienen como objeto una educación para todos. Así mismo, Paya (2010) en un artículo titulado: “Políticas de educación inclusiva en América Latina”, de la Revista de Educación Inclusiva, afirma que muchos países de Latinoamérica han asistido y participado en las reuniones internacionales para discutir temas referentes a la educación, como la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra 2008). El autor comenta que 12 países tuvieron

participación (“Argentina, Colombia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela”) aportando marcos legales, enfoques de educación inclusiva, políticas públicas y demás (P.129). En este mismo artículo, se visibiliza uno de los puntos del informe de la UNESCO (2008) que afirma: “Los currículos nacionales de América Latina mayoritariamente destaca la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que la formación docente debería responder a estos postulados” (P.127). Más adelante se comenta en el mismo punto, que hay una falta de seguimiento a estos procesos de capacitación de docentes en área de educación especial, de manera que, aunque se esté apostando a una educación sin fronteras y asequible para todos y todas, aún hay barreras al momento de supervisar el cumplimiento de las normas.

En Colombia se deroga en el año 2017 el decreto 1421 con actualización al Decreto 1075 del 2015 del Ministerio de Educación Nacional, MEN en adelante, para el derecho de una educación inclusiva para todos los niños, niñas, adolescentes y adultos con limitaciones físicas o cognitivas o con capacidades excepcionales, para acceder a las instituciones educativas que mejor les convenga. En este Decreto, queda constatado en sus once artículos, cada uno de los factores a tener en cuenta en todo el proceso de inclusión educativa que el gobierno de la nación deberá cumplir. En el esquema de atención educativa del Decreto 1421 se explicita las obligaciones del MEN de las secretarías y de las instituciones públicas y privadas para la atención y bienestar de las personas con “limitación” física o mental, o capacidades excepcionales, entre ellas se menciona el plan para mejora de la enseñanza que parte de estrategias didácticas en el aula y que busca la adaptación del Proyecto Educativo Institucional, PEI en adelante. Dentro del decreto se encuentra además un ajuste a los sistemas físicos y tecnológicos de la institución, el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con los docentes de área, los docentes de apoyo, la familia y el estudiante, y otras medidas como el reajuste al manual de convivencia para evadir la discriminación en las instituciones.

Frente al proceso de inclusión en la capital de Colombia, un informe de la Secretaría Distrital de Educación 2008, afirma que hay aproximadamente 17.670 personas con alguna discapacidad física, cognitiva, auditiva, visual y psicosocial de la voz y el habla, matriculadas en las instituciones educativas oficiales de Bogotá. Dentro de las instituciones educativas del Distrito que cuenta con estudiantes con esta cualidad, se encuentra la institución ARE en la localidad N°7 de Bogotá. En

esta institución se ofrece educación preescolar, primaria y media, “comprometida con la formación de educandos y con el desarrollo social, cultural y productivo de la localidad” según la descripción de la página oficial de la Red Académica. Así mismo, en una investigación orientada a fortalecer la convivencia de los estudiantes en la institución ARE, Galvis (2016) afirma:

En el PEI de la institución, se describen los principios generales que la rigen, que son acordes con los fines de la educación, de modo que entre sus pilares está la formación de los estudiantes en el respeto a los Derechos Humanos, la paz, la convivencia, el pluralismo, la equidad y la inclusión. (P.6)

Por lo cual, la institución educativa ha brindado la posibilidad de accesibilidad a todos los niños y niñas a las aulas desde preescolar a bachillerato, acudiendo al decreto 1421 del MEN.

En este contexto, la autora de esta investigación, realiza su práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas en el periodo 2019 I, en donde tiene un acercamiento con un aula integral de primero de primaria, con un aproximado de 30 estudiantes y solo una estudiante con diversidad funcional en el espacio de una hora y media donde se enseña teatro en la clase de español.

Los encuentros permiten identificar algunas dificultades internas en el proceso de inclusión: en primer lugar, las consignas hechas por el profesor encargado del aula operaban solo en función de la palabra sin usar el lenguaje no verbal, esto dificultaba el proceso de aprendizaje de la estudiante con diversidad funcional que no posee un desarrollo del lenguaje a causa del diagnóstico de parálisis cerebral, PC en adelante. Así mismo, la estudiante tenía el acompañamiento de un cuidador y de un enfermero en algunas ocasiones, sin embargo, hay una ausencia del profesor de apoyo especialista en educación especial, que generalmente cumple la función de acompañar el proceso de aprendizaje para completar el equipo requerido en el Decreto 1421 del MEN.

En esta práctica, también se evidenció que dentro de los establecimientos de la institución no se encuentra muchas adaptaciones en los corredores para la movilización de sillas de ruedas. Esto ocasionaba muchas veces, que las horas de recreo fueran espacios riesgosos y de poca integración. En consecuencia, a pesar de que este contexto educativo corresponde a un espacio regular u ordinario por la falta de adaptaciones de infraestructura y curriculares, se reconoce la necesidad de ir desarrollando procesos inclusivos para los estudiantes con diversidad funcional.

En consecuencia, cuando se realizan las prácticas de artes escénicas en contextos de aulas con estudiantes con diversidad funcional, los profesores en formación se encuentran muchas veces ante la gran incógnita: ¿cómo comunicar los contenidos a los estudiantes que tienen otras cualidades de aprendizaje? o en el caso de las actividades, ¿cómo adaptar los materiales de clase para que todos puedan participar? Esto se debe a que hay un desconocimiento en este campo de la pedagogía que debería fortalecerse en la institución universitaria a través de la inclusión de una cátedra en el programa que se preocupe por formar docentes con herramientas pedagógicas para enseñar a estudiantes con diversidad funcional. Esto como un componente importante y necesario para la formación de profesores comprometidos con la igualdad y equidad en la educación del país.

Estos aspectos mencionados anteriormente, generan una inquietud por el rol de las artes escénicas y por la manera en que podría incidir en un aula regular con un proceso de inclusión para mediar en este contexto escolar, lo que detona la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el alcance del proceso de co-creación de un texto para la escena en el fortalecimiento de la comunicación dentro de un aula regular con un proceso de inclusión?

### **Objetivo General:**

Analizar los aportes que brinda el proceso de co-creación de un texto para la escena en el fortalecimiento de la comunicación del aula regular con un proceso de inclusión

### **Objetivos Específicos:**

Caracterizar los contenidos del texto para la escena que influyen en el fortalecimiento de la comunicación de los estudiantes en el aula.

Plantear una propuesta didáctica que evidencie los contenidos cognitivos, axiológicos y procedimentales del texto para la escena que mejor se adaptan en la enseñanza a un aula integral.

Determinar las características del proceso de co-creación de un texto para la escena en un aula integral, que aportan en la construcción del rol pedagógico de las Artes Escénicas.

## **1. MARCO CONTEXTUAL DEL AULA INTEGRAL EN PROCESO DE INCLUSIÓN**

En este capítulo se encontrará los lugares de enunciación que determinan el contexto general del aula integral con un proceso de inclusión, reconociendo las leyes y estatutos recientes sobre los derechos de las personas con diversidad funcional en un marco institucional. Al igual, que el reconocimiento de los tipos y funciones comunicativas presentes en las relaciones de los sujetos que forman parte del contexto inclusivo y educativo.



### **1.1.1. Discapacidad**

Según Agustina Palacios en el modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el término desde Palacios (2008) se define como:

La desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (p.123)

A partir de lo anterior, se puede comprender que el modelo social es el que determina los conceptos de discapacidad, que restringen la accesibilidad a las personas que presentan una limitación física o mental, tal como lo afirma la misma autora más adelante:

Es decir, la deficiencia —o diversidad funcional— sería esa característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas. En cambio, la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad. Esta distinción permitió la construcción de un modelo que fue denominado «social» o «de barreras sociales» de discapacidad. (Palacios, 2008, p. 123)

De esta manera, se puede analizar que la definición que atribuye la sociedad a las personas que presentan una deficiencia de cualquier tipo, se podría transformar si se quiere, haciendo una reestructuración de esas determinaciones sociales. Sin embargo, cambiar la forma de ver de una sociedad o una institución a un individuo con limitación física o mental, representa un largo y arduo camino de reflexión. No obstante, la aclaración y definición de lo que sería en realidad la discapacidad, desde el modelo social, permite cambiar la perspectiva y encontrar posibles soluciones.

### **1.1.2 Diversidad funcional**

Se adopta una nueva noción a partir de “*El Modelo Social de Discapacidad*” de Agustina Palacios (2007), en el que el término *diversidad funcional* nombraría de manera más propicia la restricción que pueda existir en un órgano, en su parte física o mental. Se prefiere usar este término, ya que como se aclaró en el punto anterior, la discapacidad hace referencia a las limitaciones sociales que no permiten la accesibilidad de las personas con diversidades funcionales. Es un término de preferencia, para anular el carácter negativo. Palacios (2008) define que la “diversidad funcional sería esa característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas”. (P.123)

Por otro lado, podríamos también acuñar que esta nueva terminología que reemplaza la característica despectiva referente a la población, ha sido un debate que ha surgido después de muchos años de segregación y discriminación hacia las personas con diversidad funcional, por ello, se adelantan esfuerzos para transformar el lenguaje, ya que desde las palabras se forman nuevos conceptos y éstos cambian una visión determinada de un objeto por la sociedad. Romañach y Lobato (2005) ejemplifican una de las tantas nociones usadas por la sociedad:

Existen muchas palabras ampliamente utilizadas en diferentes ámbitos para denominar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional. Si nos basamos en nuestra propia experiencia personal, la más utilizada en España es “minusválido”: plazas de aparcamiento reservados para minusválidos, lavado para minusválidos, pensiones para minusválidos, etc. Tanto en nuestra televisión como en la radio, como en las calles, nosotros formamos parte de un colectivo “menos válido” o que “valemos menos”, que para el caso es lo mismo”. (P.2)

El término de diversidad funcional aparece por primera vez en el Foro de Vida Independiente en el 2005 en una comunidad virtual creada por personas con diversidades funcionales a mediados del 2001, que propone cambiar las designaciones de la sociedad como “deficientes”, “minusválidos” “enfermos” “limitados” y otras palabras más que desacreditan al colectivo. Es una lucha de muchos años que implica transformar la visión que tiene una sociedad de “normalidad” que pretende una perfección inaccesible para cualquier persona:

Esa discriminación es la que obliga a un colectivo diferente, como lo es las mujeres y hombres con diversidad funcional, a agruparse e identificarse como un grupo humano que debe luchar para conseguir una ciudadanía plena y una igualdad de derechos y oportunidades efectivas en la sociedad, para conseguir ser un conjunto de individuos cuya diversidad se aprecie con un valor, y encontrar su sitio en el mundo. (Romañach y Lobato, 2005, p.6)

Para consolidar esta diferencia es necesario revisar la definición de las dos palabras: “diversidad” y “funcional” para entender las características de los términos que son elegidos porque se ajustan mejor a la población. Según el diccionario de la real Academia Española:

Diversidad: Variedad, semejanza, diferencia. 2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Esta definición de diversidad se aplica a la población para resaltar esa misma diferencia y esa abundancia de cualidades.

Funcional: Pertenece o relativo a las funciones. Competencia, procedimiento funcional .... Dependencia o enlace funcional. 2. adj. Se dice de todo aquello en cuyo diseño u organización se ha atendido ... Recuperación funcional. 5. adj. Ling. Pertenece o relativo al funcionalismo.

Función: (Del lat. functio, -ōnis). 1. f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos.

Esta definición resalta las capacidades de la población no solo capacidades físicas sino laborales en la sociedad.

### **1.1.3 Parálisis cerebral**

Según Pilar Póo (2008) neuróloga del Hospital Sant Joan de Dèu, Barcelona, la parálisis cerebral infantil es un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura causados por una agresión al crecimiento del cerebro en los primeros años de formación del feto. Además, la PC afecta otras partes del desarrollo como trastornos sensoriales, de percepción, comunicación, cognitivos, visuales, auditivos y conductas por epilepsia. Según Póo (2008) predominan a nivel global 2 o 3 casos de 1000 niños nacidos (p.271).

Hay distintas clasificaciones según la intensidad en la afectación motora, la PC espástica es la forma más frecuente de presentarse en los niños y a su vez tiene un grupo diverso de afectaciones:

- Tetraplejía espástica: es el tipo de PC espástica más grave. Afecta la movilidad de los brazos, piernas, tronco y cabeza de los niños.
- Diplejía espástica: es el tipo de PC más frecuente. El daño cerebral causa debilidad y rigidez en los músculos de las piernas.
- Hemiplejía espástica: es un tipo de PC que afecta la movilidad del brazo y la pierna de un lado del cuerpo.

Hay solo una estudiante en el aula 103 del ARE con diversidad funcional. “E.D.F” (en adelante) tiene un diagnóstico de PC que afecta la movilidad de sus piernas y gran parte de sus brazos, al igual que una dificultad comunicativa. Sin embargo, no se pretende determinar su diagnóstico como una limitación o aislarla simplemente a rehabilitación asistencial. Por el contrario, se busca resaltar su diferencia para encontrar alternativas de inclusión.

#### **1.1.4 Inclusión social**

La inclusión social es un proceso arduo que asegura la integración de todas las personas a cualquier ámbito laboral y cívico. Así mismo, las personas que presentan condiciones de vulnerabilidad, inmigración, discapacidad y demás, son tenidas en cuenta de igual forma, para cumplimiento de políticas y derechos que permitan la equidad.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la inclusión social hace referencia, a las acciones que se ejercen para lograr que los grupos que han sido desfavorecidos, histórica y socialmente por sus condiciones de vulnerabilidad, sean tomados en consideración de igual manera



para ejercer su derecho a la participación, y sean tenidos en cuenta en las decisiones que se involucran (MEN, 2017).

Sin embargo, en el caso específico de la discapacidad, los procesos que aseguran la inclusión social, han abarcado distintas problemáticas teóricas y de abnegación en algunos países o de los mismos grupos exigiendo una atención especial, tal como lo explican Ainscow y Echeita (2011):

También es importante advertir que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los académicos han apoyado la filosofía de la inclusión; algunos incluso se resisten a la idea. Y paradójicamente, si volvemos de nuevo a la cuestión específica de las personas con discapacidad, ocurre también que algunas de sus organizaciones, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados. (P.30)

No obstante, los procesos inclusivos y medidas de aseguramiento para la equidad, son reales en organizaciones que se han dedicado a estudiar las políticas y el cumplimiento de derechos específicamente en el caso de discapacidad. Tal es el caso de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada en el 2006. De igual manera, organizaciones como la UNESCO y la OEA, han hecho avances investigativos para el cumplimiento de las políticas públicas y los derechos a personas que presentan vulnerabilidad, discapacidad, inmigración y demás.

### **1.1.5 Inclusión Educativa**

Para garantizar la inclusión social es necesario darle importancia al derecho a la educación. De tal forma, que las definiciones que se han hecho con respecto a la inclusión educativa, coinciden en



acatar las políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los derechos a la educación, en materia de personas o grupos desfavorecidos en extrema pobreza, etnia, género, discapacidad, inmigración y otros.

Una definición que aporta a las discusiones sobre la inclusión educativa, es la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019) que propone que, para llegar a los grupos desfavorecidos es necesario aplicar acciones y fomentar los sistemas educativos inclusivos, que prescindan de los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos. Sistemas educativos que tomen en cuenta

la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminen todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

Sin embargo, al centrar la discusión en la educación inclusiva para las personas que presentan discapacidad, comienzan a aparecer problemáticas que justifican el aislamiento de la población, según algunos grupos, porque deben ser tratados con una educación centralmente especializada y de rehabilitación. Pese a este argumento, se han abierto propuestas de integración que justifican que “las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas” (Palacios, 2008, p. 26).

De igual manera, un estudio del Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad, expone que “el hecho de que un alumno/a esté físicamente en un centro no implica que esté socialmente integrado, ni que comparta una cultura y unos valores con sus compañeros y compañeras, ni siquiera que se sienta valorado” (CTROADI, 2009, p. 2).

En consecuencia, se ha visto el intento por estudiar los procesos de educación inclusiva a nivel mundial, haciendo un seguimiento del trabajo de organizaciones unidas que han firmado acuerdos de políticas que aseguran el bienestar y el cumplimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional. Sin embargo, en algunos países aún no se ha contemplado la posibilidad de una educación inclusiva Ainscow, Echeita (2010):

Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante ni la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias. Por ejemplo, en el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por AHUJA (2005), se comenta que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. De hecho, a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. (P.4)

Por lo cual, pensar en una educación para todos es una propuesta que deriva de estrategias y metodologías para incluir efectivamente, que, pese a las dificultades mencionadas en el párrafo anterior, aun los estudios y proyectos para el fortalecimiento de los sistemas educativos inclusivos, deben aumentarse y solidificarse para una transformación que apueste por un mundo con las mismas posibilidades de inclusión para todos, por un mundo más equitativo. Es allí, donde la

educación toma un lugar principal, pues instaure las grandes bases para la formación y aprendizaje del sujeto que aporta a la sociedad y la sociedad que retribuye al sujeto.



### 1.1.6 Educación inclusiva en Colombia

El proceso de inclusión educativa en el país se ha ido transformando, pasando por varias etapas de atención a la población con diversidad funcional, hasta obtener una reglamentación más completa sobre el derecho de accesibilidad a cualquier institución educativa.

Según Escallón, Richler y Porter citando a Parra, (2011); Yarza, (2007) afirma: “En Colombia particularmente surge la educación especial a finales de la década de los sesenta, cuando se empiezan a atender niños sordos y ciegos con recursos del Estado (2013, p.14). De esta manera, se identifica como primera etapa de educación a población con diversidad funcional, la creación de centros de atención para limitación visual, auditiva y parálisis cerebral.

Más adelante, se comenta que para el mismo periodo se empieza la formación de profesionales expertos en “*limitación visual y retardo mental*” en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad El Rosario, y se ofrecen becas al extranjero para la capacitación “personal paramédico y maestros” (Escallón et al., 2013).

Fue hasta el año 1991 que la constitución política del país tuvo un cambio de visión, en donde las ideas de la diversidad y equidad comienzan a tomar fuerza a partir de las voces de muchas comunidades y ciudadanos que: “reclamaban el reconocimiento de la diversidad socio-cultural de los pueblos de Colombia” (Muñoz, 2018, p.184). Puesto que, en el artículo 67 de 1991, el derecho a la educación se presenta para todos de manera gratuita: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (const, 1991, art.67).

Sin embargo, no fue hasta en 1994 que se reforma el artículo 67 en la Ley 115, donde se incluye a los grupos étnicos, personas de cualquier edad, campesinos, y en el caso “a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social” (Ley 115 de 1994). Al respecto, Escallón et ál afirma:

A partir de 1994, con la Ley 115, se resalta la pedagogía sin desconocer la limitación; el centro son los problemas de aprendizaje y los recursos educativos requeridos para satisfacer las necesidades del estudiante, con fundamento en la noción de necesidades educativas especiales (NEE) y de educación especial, dentro del sistema educativo. Todo esto es lo que hoy conocemos como *la integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales* (NEE) (2014, p.15).



En otros pasos, hacia la evolución de las garantías de accesibilidad en la educación, en *Orientaciones Pedagógicas para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad* se informa que la nación participa en la *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*, con el interés de reformar sus estrategias para garantizar las nuevas visiones y reformas políticas en referencia a los derechos de la población. De esta manera, esta participación de Colombia se fortalece en el año 2008 con la *Conferencia Internacional de Educación, “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”<sup>1</sup>*, proponiendo nuevas reformas a la propuestas educativas de inclusión en el país.

Finalmente, la nación empieza a tener transformaciones importantes en los marcos legales con las renovaciones de la Ley General de Educación, en la cual no es suficiente el hecho de integrar a las personas con diversidad funcional en los centros de educación especial. Por lo cual se estipula, que las personas en condición de “discapacidad” accedan a cualquier institución educativa incluyendo: “la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, de movilidad, de comunicación y la posibilidad de participar activamente en todas aquellas experiencias para el desarrollo del estudiante, para facilitar su autonomía y su independencia”. (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421, 2017).

Según lo decretado en las normativas de la Constitución Política de 1991 y en el Ministerio de Educación Nacional a través de reiteradas renovaciones, la inclusión educativa es un derecho que se debe asegurar en todas las instituciones del país desde nivel básico a superior, con las condiciones necesarias para la población. Que las instituciones educativas deben garantizar las estrategias de accesibilidad en los currículos, en el Plan de Educación Institucional (PEI), en el

---

<sup>1</sup> Conferencia que se realiza en Ginebra en el año 2008 por parte de la Unesco.

Manual de Convivencia y demás documentos sistemáticos que den cuenta de este proceso de inclusión.

## 1.2 Tipos y funciones comunicativas

El ser humano se comunica todo el tiempo a través de la palabra, de los gestos, movimientos y sonidos que son compartidos a un emisor. De ahí que la palabra *comunicación* venga del latín *communis* que traduce “común”, ya que es algo usual que se comparta un mensaje con un “otro”, ¿no es de esta forma que se genera la comunidad? ¿De ideas, mensajes, creencias, que son transmitidas y transformadas por generaciones? Arias (1968) afirma:

Es indudable que una de las grandes facultades que poseen los seres humanos es la de comunicarse, no solo comunicarse entre sí, sino también con otras generaciones. La comunicación ha hecho posible la formación de culturas y el progreso de la humanidad. (P.1)

Esta necesidad de comunicación ha permitido que se distingan distintos elementos dentro del acto de comunicar algo a otra persona o conjunto de personas, dentro de los más comunes están las seis funciones comunicativas definidas por Jakobson (1975) que describen el carácter del mensaje que va dirigido hacia un receptor:

**Tabla 1 Tipos y funciones comunicativas**

<b>Función emotiva</b>	Referente a la actitud del emisor cuando tiende a producir la impresión de una cierta emoción, ya sea real o fingida.
<b>Función conativa</b>	Está enfocada a la reacción del “oyente” y tiene su máxima expresión en los “vocativos” e “imperativos” donde se busca llamar la atención del receptor.
<b>Función relacional</b>	Tiene el propósito de referirse a algo o a alguien de manera informativa, exponiendo hechos, datos, ideas, etc.
<b>Función fática</b>	Sucede cuando se quiere prolongar, interrumpir, finalizar la comunicación para comprobar si el “canal” funciona.
<b>Función metalingüística</b>	La palabra <i>meta</i> significa: detrás, después o más allá; lo que quiere decir que <i>metalingüística</i> es “más allá de la lingüística. Sucede en ocasiones, cuando el “oyente” no comprende un término que usó el “hablante” e interroga al respecto.
<b>Función poética</b>	Sucede cuando se altera el mensaje para provocar un efecto al receptor. El “hablante” ordena y codifica las palabras para que suenen “más suaves”, “más estéticas”.



*Fuente: adaptado de "Lingüística y poética". Jakobson (1975)*

Sin embargo, es preciso convocar los otros tipos de funciones que han surgido del análisis y la comprensión de otras relaciones de comunicación más diversas.

### 1.2.1 Otros modos de comunicación

Los factores y las funciones anteriormente vistas, comprende los planos, tanto oral como escrito. Sin embargo, ¿qué sucede con los otros tipos de comunicación? O una pregunta más pertinente al caso, ¿qué sucede cuando un emisor no puede comunicarse con el habla, o cuando un receptor no puede oír el mensaje? Valdría la pena una teorización más amplia al respecto. Para ello, Calvo (2007-21) distingue otras formas de comunicación que son de suma importancia:

- a. Comunicación por medio de sonidos: golpes de tambores, sonidos de instrumentos, silbidos, uso de pitos, gritos, balbuceos, onomatopeyas, etc.
- b. Distintos sistemas de señalizaciones emplean elementos pictográficos: señales en la carretera con indicaciones de un teléfono, una gasolinera, un baño, etc. Dibujos que señalan, a hablantes de distintas lenguas, el lugar o la dirección en donde se realizará un evento deportivo o cultural y las simbologías empleadas en los metros, trenes y otros medios de transporte,
- c. El sistema mímico o gestual recurre a gestos de manos, brazos o de cuerpo. Aquí se puede mencionar el lenguaje de señas como forma fundamental de comunicación para las personas con limitación auditiva.
- d. La comunicación a través del tacto, como el lenguaje inscrito sobre las manos de los que presentan discapacidad visual, o el método Braille.
- e. Otra forma de comunicación se realiza valiéndose de elementos como banderas, humo, luces; o puntos y rayas como en la clave Morse.



## 2 APROXIMACIONES CONCEPTUALES DE LA CO-CREACIÓN DEL TEXTO PARA LA ESCENA

Abordar una investigación sobre el fortalecimiento de la comunicación en un aula integral usando el texto para la escena como mediación, requiere de la búsqueda de acepciones teóricas que se encuentran y dialogan. Para ello, el trabajo de investigación se acoge a un marco conceptual, donde se busca categorizar desde las definiciones que más le sirvan y se acomoden a la práctica del presente proyecto investigativo.

En este apartado se busca encontrar una aproximación a la definición del texto para la escena partiendo de las bases teóricas sobre el texto dramático y estructura dramática de algunos autores como José Luis García Barrientos (1991), José Luis Alonso de Santos (1998), Anne Ubersfeld (1989), y algunos aportes sobre el proceso de co-creación tomando nociones de Patricio Vallejo Aristizabal (2014), Carlos José Reyes (2014) y el proyecto de investigación Diego Silva Sánchez (2017)<sup>2</sup>. Por otro lado, conceptualizar los gestos docentes de Sensevy (2007) presentes en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta descritos por Rickenmann (2007).

### 2.1 ¿Cómo se entiende el texto para la escena?



Para hacer una aproximación conceptual referida al texto para la escena, es preciso nombrar la problemática que surge en la particularidad del texto que tiene un destino teatral. García Barrientos (1991) en su obra: “Texto, drama, texto dramático, obra dramática “comenta que, sobre los tres grandes tipos de texto literarios: la lírica, la narrativa (estos dos “indiscutiblemente literarios”) y el tercer tipo de texto, donde “el carácter literario, o no, o no solamente”, abarca todo un análisis teórico del teatro. Cabe aclarar, que hay muchas visiones al respecto de lo que se caracteriza como un texto dramático.

Así mismo, García (1991) más adelante reconoce que el origen de esta problemática se da en la poética de Aristóteles con los elementos que constituye a cada tipo de arte (medios, modos, y

---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión. Silva (2017).

objetos) (P.371). Esto permite identificar lo que podría ser un inicio de la diferenciación del texto para la escena y otros tipos de texto que para algunos podría resultar ambigua.

Sin embargo, la definición que hace Ubersfeld, (1989) en su libro: “La semiótica teatral” define poéticamente la particularidad del texto: “el teatro es un arte paradójico. O lo que es más: el teatro es el arte de la paradoja; al mismo tiempo producción literaria y representación concreta; indefinidamente eterno (reproductible y renovable) e instantáneo (nunca reproductible en toda su identidad)” (P. 11). Es decir, que esta paradoja precisamente de lo “efímero” de la representación, y lo “eterno” de la producción literaria, podría estimarse, como una composición que enriquece al teatro.

En conclusión, el texto dramático cumple diversas funciones, la primera es la de ser llevado a la escena teatral, la segunda es la de comprensión de análisis narrativo, una tercera función es que sirve como guía para los directores y actores en el proceso de montaje de una obra, y otra, es simplemente la de divertir y entretener al espectador.

## **2.2 Estructura del texto dramático**

Es preciso convocar la diferencia del texto para la escena tomando como base la definición de estructura que distingue José Alonso de Santos (1998)<sup>3</sup> y García Barrientos (2001)<sup>4</sup>

La palabra “estructura” según Santos (1998) “es un complejo orgánico de los elementos de los que una entidad está formada de su disposición y sus relaciones” (P.100). En un sentido general, se puede encontrar diversas formaciones desde grandes estructuras hasta imprevisibles. En el caso de la formación y distribución del drama, algunos autores como García (2001) entienden como estructura dramática, los elementos que están fuertemente destinados a una *representación* o puesta en escena y reconoce dos factores relevantes en la composición de un texto para la escena que son el *diálogo* y la *Acotación*:

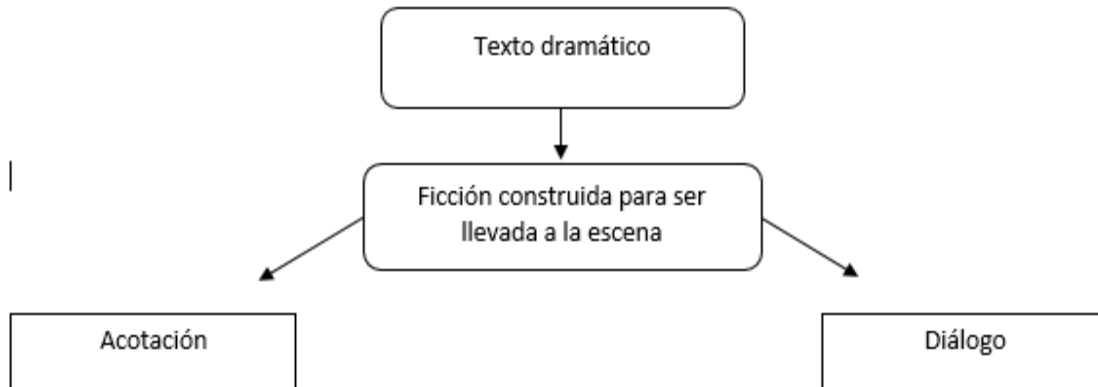
---

<sup>3</sup> Ver “LA ESCRITURA DRAMÁTICA” del director teatral y dramaturgo español (1998)

<sup>4</sup> Extraído de: “CÓMO SE COMENTA UNA OBRA DE TEATRO” (2001)



Gráfica 1. Componentes de la estructura dramática



Fuente: adaptado de “Cómo se comenta una obra de teatro” por García (2001).

### 2.3 Acotación: ¿qué es y cuál es su función?

Sobre la pregunta que Ubersfeld (1989) formula: “¿Qué hace que un texto pueda ser conceptualizado como texto de teatro? (P. 17) La diferencia rotunda, puede entenderse en los *diálogos* de los personajes y las *acotaciones*.

En primer lugar, a diferencia del poema y la novela: en el texto teatral, se suspende el sujeto lírico o la voz del narrador, siempre presente en las descripciones de los personajes y en los ambientes de la diégesis relatada en los otros tipos de texto. De acuerdo con García (2001), se reconoce como primera característica el carácter impersonal de las indicaciones en las acciones de los personajes, de los gestos, del espacio y tiempo teatral.

Por consiguiente, se entiende por *acotaciones* todas las indicaciones *impersonales* sobre las acciones de los personajes, las instrucciones de escenificación, lo que sucede en el entorno, espacio y tiempo de la escena, o sea, todo lo comprendido en el plano diegético y escénico del drama.

### 2.3 El diálogo teatral

Otro elemento principal del texto para la escena es el *diálogo* entre personajes o un personaje y el espectador. Existen textos dramáticos compuestos únicamente de *diálogos*, haciendo omisión de las *acotaciones*, como las obras de Shakespeare en las que se omiten. Y, por otro lado, hay obras que prescinden de *diálogos* y las *acotaciones* son la estructura base del texto. No obstante, se reconoce ambos componentes como parte del *corpus* dramático.

En el diálogo teatral, se omite la voz del autor para dar lugar a la de los personajes. Esto distingue el texto dramático de otras narrativas, debido a que no aparece una apreciación del escritor en la ficción, sino que son los personajes que construyen la diégesis con sus cualidades. En consecuencia, este carácter libre de los personajes está contenido por el acto comunicativo del “doble destinatario” en donde un personaje A interpela a un personaje B y a la vez al receptor, que está en el texto o presenciando la puesta en escena (Ubersfeld, 1989, P.9).

Las funciones del diálogo teatral están clasificadas de acuerdo a lo que el autor, director o actor quiere comunicar al espectador. Es decir, que un factor importante del texto para la escena es que busca comunicar al espectador, una idea, un pensamiento, una imagen, etc. De esta forma, se toma la clasificación de algunas funciones comunicativas<sup>5</sup> del diálogo teatral identificadas por García (2001)

**Tabla 2. Funciones comunicativas en el diálogo teatral**

<b>Función comunicativa del diálogo</b>	<b>Descripción</b>
F- dramática	Cumple la función de denotar una acción con palabras: amenazar, humillar, seducir, agredir, etc. En este caso, lo importante es lo que los personajes hacen en la escena y no tanto lo que dicen. Ej. Combates, duelos, peleas entre personajes sin tocarse físicamente.

<sup>5</sup> La descripción completa de las funciones comunicativas del diálogo se encuentra en: “COMO SE COMENTA UNA OBRA DE TEATRO” García (2001) P.73.

F-caracterizadora	Se le otorga al público elementos para construir el carácter de los personajes (el contenido y la forma de ser). A lo largo de la obra, los personajes se van cargando de un “carácter” o personalidad no solo psicológica, sino que su modo de vestir, su maquillaje, su forma de hablar, van componiendo estos rasgos o atributos de los personajes
F- diegética o narrativa	Se encarga de brindar información que se sale del plano representativo, como alusiones a otros lugares, acontecimientos y situaciones que no se ven propiamente en la escena.
F-ideológica	Pone al servicio del espectador unas ideas, un mensaje o una lección. En este punto, también es necesario tener cuidado para no “contaminar” la obra de las ideas del autor, sino que sean los personajes independientes de toda ideología
F-poética	Es una función del diálogo opcional, en donde los personajes adquieren un modo poético en su lenguaje, que en “su mundo” es concebido como neutro y normal, pero que en la realidad no es usual el uso de tales expresiones. El uso de metáforas, símil, y otras figuras literarias enriquece, la poética en esta función del diálogo.
F- metadramática	Es una función del diálogo que se usa muy poco, menos que las ya mencionadas, en la que el diálogo se refiere al drama que se está representando. Se puede ver en los casos en donde alguien abre y cierra las escenas, o presenta el prólogo o el epílogo de la obra.

*Fuente: adaptado de “Cómo se comenta una obra de teatro” por García (2001).*

Después de hacer un breve resumen de “las funciones teatrales de los diálogos”, también es preciso aclarar que existen distintos tipos de diálogos en los textos dramáticos, donde hay juegos entre personajes, omisiones, y apelaciones al público. Entre los más conocidos están: el monólogo, el

soliloquio, el aparte, la apelación, y el más común en los textos dramáticos, el coloquio- que se presenta con interlocutores, en donde dos o tres personajes (“P”) intercambian palabras (“A” dice algo a “B”), es el tipo de diálogo más común en el teatro:

**Gráfica 2. Tipo de diálogo: el coloquio**



*Fuente: elaboración propia*

El diálogo entre dos personajes o más, ha permanecido desde el origen del teatro hasta las creaciones dramáticas más actuales, porque pueden comunicar cualquier aspecto del autor o hacer mimesis de las transacciones comunicativas entre personas de la vida real.

## **2.5 El conflicto teatral**

El conflicto también hace parte central de la estructura dramática, esa tensión entre dos fuerzas permite que se concadene la ficción dramática. Según José Alonso de Santos (1998) “la mayoría de autores y teóricos de todas las épocas, y estilos, coinciden en señalar que el elemento esencial que estructura y caracteriza la obra dramática es el conflicto” (P.107). Si es de esta manera, se nombraría, el ejemplo que usa Santos (1998) donde claramente no habría obra si Romeo y Julieta se amaran y los padres estuvieran de acuerdo, o por el contrario, si ellos se amaran y los padres se opusieran y ellos terminaren aceptando el designio de sus padres. Se necesita esta “rebeldía” de los personajes para que se desarrolle la trama como afirma el autor:

vamos a plantear la trama en este libro siempre en un sentido amplio y abierto, en función de una dialéctica de fuerzas en pugna que origina la ordenación causal de los acontecimientos, el desarrollo de una incertidumbre dramática, y el significado que aporta el autor a esa lucha. (Santos, 1998, p.104)

¿Qué pasaría si no hubiese un desajuste de los personajes con el contexto, un descontento con la sociedad, un enfrentamiento de poderes o intereses, una inconformidad frente a una idea o frente a la vida, una prohibición (por nombrar algunos de los tantos ejemplos de causas de conflicto) en la ficción dramática? En otras palabras, ¿qué pasaría si no hubiese un choque o una tensión de dos fuerzas en pugna? Santos (1998) afirma al respecto: “Si en la obra no está en peligro algo importante para ellos (el amor, el poder, el futuro, el honor, la vida...), la trama no tendrá fuerza” (P. 109). Y es que, sin un deseo que se persiga, sin una motivación, no habría una autonomía ni un carácter de los personajes. De esta manera, el conflicto se presenta como los obstáculos que tienen que atravesar el personaje para cumplir su deseo, o misión en la obra, y estos mismos muros en el camino permitirán conocer al personaje, verlo transformarse y evolucionar.

Otro aspecto que es importante mencionar del conflicto en el texto dramático, es precisamente el carácter que se mencionó en el apartado *del diálogo*, donde es entendido únicamente en su representación, ya que pensar en el texto dramático es pensar también en la representación. De esta manera, Santos (1998) dice al respecto que: “Es importante señalar también que ese conflicto a que nos estamos refiriendo tiene que suceder en el escenario, es decir, ocurrir ante el espectador, y no darse únicamente en el pensamiento del personaje (o del autor)”.

El hasta ahora mencionado, es el conflicto central de la obra dramática que a veces puede estar oculto para los personajes, pero siempre latente en la trama, sin embargo, hay otros conflictos que se agrupan y se adhieren al conflicto principal, conocidos como: “conflictos secundarios”.

A continuación, se mostrarán los distintos tipos de conflicto definidos y clasificados de la siguiente manera:

**Tabla 3. Tipos de conflictos**

<b>Tipos de Conflicto</b>	<b>Descripción</b>
C-interno	Se da cuando un personaje no está seguro de sí mismo, ni de sus acciones o no conoce las razones profundas de sus deseos o emociones. Este tipo de conflictos se encuentran de manera frecuente en los soliloquios o monólogos.

C- de relación	Se presenta cuando se encuentran dos intereses opuestos y se enfrentan las metas. Puede que este tipo de conflicto sea la trama principal de la obra, o también pueden existir conflictos de relación más pequeños entre los personajes.
C. de situación	Se presenta cuando los personajes luchan con su entorno o su presente heredado del pasado, anhelan un mejor futuro y desean un bienestar económico y social porque se sienten prisioneros de su situación.
C- social	Se presenta en la lucha del hombre contra su entorno, las leyes, costumbres, el poder, de una comunidad, etc. Casi todos los conflictos, sino todos los existentes, se producen por una “prohibición” y una “desobediencia” a ese conjunto de leyes.
C- sobrenatural	Tiene lugar entre un personaje y una fuerza no humana. Es posible, encontrar este conflicto también entre un personaje y un objeto, espacio u otro ser humano.

*Fuente: adaptado de “La escritura dramática” por Santos (1998)*

Son múltiples y diversos los conflictos que pueden existir en las tramas de las obras dramáticas. Aunque no haya una definición profunda del mismo y sus tipologías, es importante mencionarlos y reconocerlos con el objetivo de establecer las relaciones de las partes de la estructura dramática.

## **2.6 Jugando-creando. La co-creación en la infancia**

Hasta ahora se ha descrito las partes fundamentales de un texto dramático según teóricos como García (1991), Ubersfeld (1989) y Santos (1998). Por lo cual, un dramaturgo que reconozca y haga buen uso de estos elementos, puede crear una obra dramática que logre comunicar a un receptor con los personajes y con los escenarios construidos. Sin embargo, estudiar la estructura dramática en un contexto de escuela en primera infancia y construir un texto para la escena con esta población, configura otro tipo de relaciones en el plano teatral, ya que el modo natural del niño es

hacer *mímesis* de la realidad, construir ficciones a través del **juego**, como afirma Carlos José Reyes<sup>6</sup> (2014):

Como juego, no tiene la organización de los tiempos y espacios, la construcción de un argumento ni el orden de los diálogos y demás aspectos que constituyen el arte escénico. Como juego, es libre y espontáneo, sin requisitos ni exigencias diferentes a los que los propios niños desarrollan habitualmente. (P.61)

A través del juego, los niños crean las convenciones teatrales, los personajes pueden estar en cualquier escenario y cualquier objeto es útil para denotar una acción. De esta manera, Carlos Reyes (2014) en su introducción para motivar a los docentes a representar junto a sus estudiantes, pone de manifiesto que el carácter espontáneo de los niños debe ser llevado: “proponiendo ejercicios de observación, de memoria e improvisaciones analógicas de lo que resulte de esas pruebas” (P.72). Todos estos factores descritos, permiten que el docente que está en el proceso de creación de una obra o texto dramático, medie entre el juego y el orden de los elementos del mundo teatral. A este proceso, el autor lo denomina: *propósito de significación*, el cual organiza los elementos, los personajes, los objetos y demás, para establecer lo que se está contando a medida que se desarrolla la acción, dosificando la información para que haya una sorpresa o revele algo inesperado (P.62). Estimular la observación a través de sensibilizaciones en las clases, jugar con los objetivos de los personajes y hacer improvisaciones para ir construyendo escenas, son factores importantes para la co-creación<sup>7</sup> de un texto para la escena.

Por otro lado, para una organizar una estructura básica con los elementos básicos, Vallejo (2014) basándose en la poética de Aristóteles propone estos elementos básicos para la estructura dramática:

- Personajes
- Acciones o líneas de acción
- Acontecimiento o suceso
- Giro de acción o cambio de actitud
- Desenlace

---

<sup>6</sup> Artículo: “ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA ESTRUCTURA DRAMÁTICA”, extraído de: EL TEATRO VA A LA ESCUELA de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos).

<sup>7</sup> Término que se usa para designar la creación de un producto entre varias personas.

## **2.7 La lectura dramática como elemento pedagógico para la construcción de un texto para la escena**

Un mecanismo fundamental que funciona para distinguir personajes, líneas de acción, acontecimientos y la solución de esos sucesos; son las adaptaciones de un texto teatral o narrativo llevado al aula en un formato de lectura y representación teatral por parte del docente.

A partir de un estudio llevado a cargo por un grupo de docentes en formación de la Artes Escénicas<sup>8</sup> se descubre que las lecturas dramáticas es una forma de teatro que permite ampliar los referentes de los estudiantes y los profesores en las instituciones educativas. En ese sentido, Según Silva (2017),<sup>9</sup> esta práctica permite:

Instalar un referente común de una forma de teatro en el aula elemental pero fundamental para propiciar situaciones de representación como posibilidad didáctica e instar a los estudiantes de la licenciatura a ampliar los referentes de lectura hacia cuentos, novelas y obras de teatro en función de posibles adaptaciones para mostrar y representar las voces de los personajes y los conflictos en un formato viable, económico (en términos de recursos físicos) y flexible. (P.25)

A partir de las ventajas que se describen en la anterior cita, las lecturas dramáticas sirven como un ejemplar para la construcción de un texto para la escena en el aula. En primer lugar, porque se lleva un referente teatral externo al aula para ampliar el conocimiento sobre la escritura dramática y, en segundo lugar, porque posibilita la creación a partir de la mimesis de los elementos que constituyen el referente<sup>10</sup>.

Este tipo de formato teatral, permite que el docente experimente con las voces de los personajes que están en la fábula, los objetos y escenarios, haciendo constantemente convenciones dentro de la misma lectura para que haya una identificación por parte de los estudiantes con los personajes y los hechos dentro de la ficción, y se sientan capaces de generar un texto con estas características.

## **2.8 Teoría de la Acción Didáctica Conjunta**

---

<sup>8</sup> Desde el énfasis de escenarios educativos, surge en el 2015 el grupo: "La carreta de los libros" que se encarga de analizar la incidencia de la lectura dramática desde el año 2015 en adelante.

<sup>9</sup> Trabajo de investigación sobre: LA LECTURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO FORMADOR DE VALORES EN LOS MENORES EN SITUACIÓN DE RECLUSIÓN (2017).

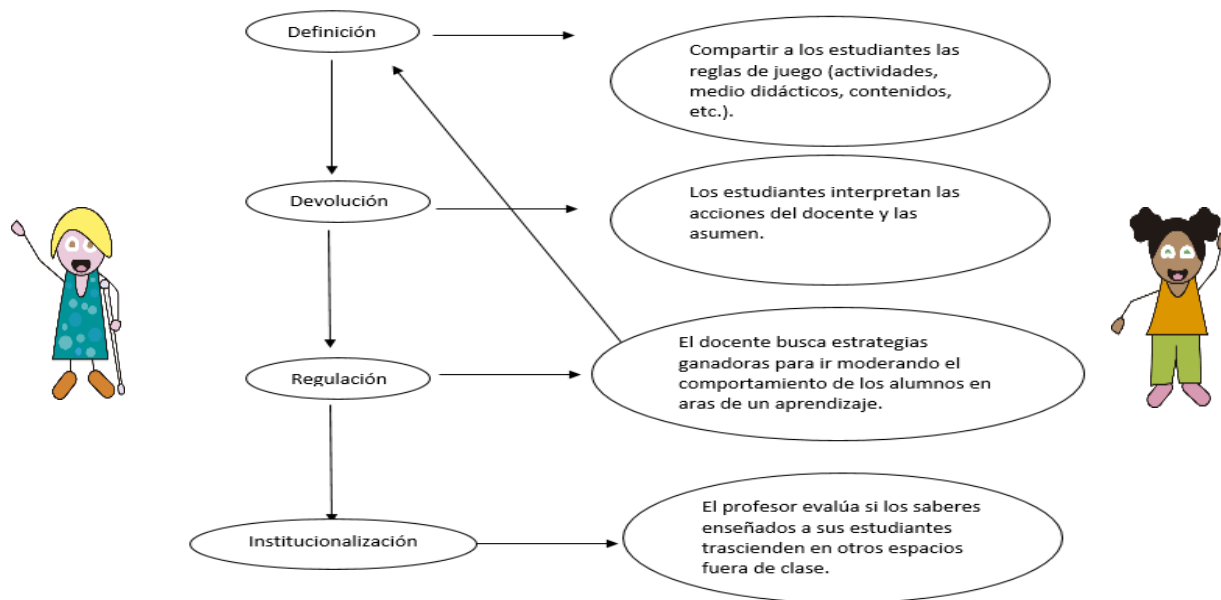
<sup>10</sup> Las adaptaciones de las lecturas dramáticas tienen la estructura básica del suceso dramático. Véase la página 26.



El aula se convierte en un escenario si se usa la metáfora teatral, al identificar las acciones ejecutadas por personajes: *profesor y estudiante*, el tiempo, espacio y rol de la escena que configura la triple dimensión del aula *cronogénesis, mesogénesis y topogénesis*, un compromiso como *contrato didáctico* entre los actores del aula y los *gestos* identifican al actor, *gestos profesionales docentes*.

En el análisis de las estrategias y métodos de enseñanza en el contexto escolar, se identifican actitudes y etapas donde el docente moviliza contenidos de aprendizaje en el aula. Para éstas, Sensevy (2007) identifica cuatro categorías en el juego de aprendizaje: “*definición, devolución, regulación, institucionalización*” (Rickenmann (2007) p. 18) como gestos continuos desde el comienzo de la clase y en todo su desarrollo:

**Gráfica 3. Gestos docentes**



*Fuente: adaptado de “Teoría de la Acción Didáctica Conjunta”. Rickenmann (2007).*

Estas cuatro categorías presentes en el desarrollo de las fases de clase son las que permiten que exista una comunicación triangular entre el profesor, el saber y el estudiante en una situación didáctica. De manera que, la definición es la acción que determina “las reglas del juego” que solo pueden funcionar si hay una retribución y aceptación de dichos aspectos:

Un juego debe ser necesariamente definido, los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. Debe ser restituido: los alumnos deben asumir el juego de una manera adecuada. Esta “manera adecuada encuentra su sentido en el hecho de que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el saber (Rickenmann, 2007, p.18-19).

El aceptar la situación de aprendizaje como un juego permite aclarar que el propósito es que no haya solo un jugador como es común en las competencias, sino que se busca que todos los jugadores ganen. Esto significa que el profesor debe aclarar las reglas del juego para que no haya errores de interpretación que obstaculicen las estrategias ganadoras y que ese aprendizaje trascienda a otros lugares.

Estás cuatro categorías que configuran el rol docente no pueden ser posibles si no se consideran las tres dimensiones que constituyen el tiempo, el espacio y el rol de los agentes en el juego de aprendizaje. Rickenmann (2007):

- ❖ Mesogénesis: la génesis del medio es la respuesta de los estudiantes y el profesor a la evolución y modificación de los significados en el espacio de aprendizaje (Rickenmann (2007, p.20).
- ❖ Cronogénesis: dicha progresión del significado está estrechamente vinculado con el nuevo tiempo didáctico que determina la acción. (Rickenmann (2007, p.21).
- ❖ Topogénesis: esta define el rol del que determina una manera de actuar y el que va valida dicha manera de actuar: profesor y estudiante (Rickenmann (2007, p.21).

Las funciones didácticas mencionadas anteriormente se pueden identificar en el acuerdo que se traza en los momentos de clase al asumir una responsabilidad y cumplirla en el progreso de la clase. A esta serie de comportamientos, actitudes y responsabilidades de los agentes de la acción didáctica se le constituye como contrato didáctico. Chavarría (2006) citando a Brousseau define: “el Contrato Didáctico refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente” (p.2). Cabe aclarar que no es una imposición

de reglas al inicio de clase que hace el profesor. Es un compromiso en asumir las modificaciones de las actividades o estrategias en la progresión de clases.

### **3.METODOLOGÍA**

#### **Diseño metodológico de investigación**

##### **3.1 Enfoque de investigación**

El presente proyecto de investigación comparte una visión fenomenológica interesada en las voces y lugares de las personas y en el significado que éstas le dan al mundo en las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo se sirve para proponer metodologías a disposición del investigador como un portavoz de una comunidad o grupo de personas sin distinción, tal como lo afirma Taylor y Bodgan: (1984) “para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para no ser estudiado” (P.22).

En ese sentido, la investigación es sensible al proceso de observación y práctica, intentando dialogar con las personas de la comunidad educativa sin el ánimo de imponer visiones e ideologías, pero sí con un interés vivo de aprender de la población y compartir las reflexiones que emerjan de allí.

Cabe aclarar que, aunque la investigación apunte hacia la objetividad para no alterar los datos investigados, la investigadora del presente proyecto permanentemente está dialogando con su subjetividad y sensibilidad del mundo que observa; para ello, propone mantener un equilibrio entre las situaciones que observa y las que **siente**.

##### **3.2 Método de investigación**

Gracias a los caminos que se despliegan en el enfoque cualitativo, se piensa en una metodología que esté al servicio de analizar las situaciones pedagógicas y sea crítica frente al saber enseñar del docente que se está formando en la práctica. Además, se busca una metodología que permita hacer una evaluación del mismo proceso en el aula, de las alternativas de solución en el contexto educativo y de la reflexión constante del quehacer docente. En ese sentido, se escoge la Investigación Acción Educativa I.A.E en adelante, como el lugar más conveniente para transitar en la reflexión de la práctica puesta en análisis.

Según Restrepo (2004) esta metodología nace de la Investigación Acción (IA) originada por Kurt Lewin que concebía este tipo investigación como: “la que es emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos” (P.1). Posteriormente, esta concepción se aplica al contexto educativo donde los docentes están en constante reflexión de su quehacer pedagógico en busca de una transformación en el sector educativo.

El presente proyecto de investigación, acoge el prototipo de I.A.E elaborado por varios maestros investigadores que organiza Restrepo (2004) de la siguiente manera: “la primera fase se ha constituido como una **deconstrucción** de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una **reconstrucción** o planteamiento de alternativas y la tercera como **evaluación** de la efectividad de la práctica reconstruida” (P.5).

### **3.3 Fases de la investigación**

**Deconstrucción:** en esta fase del proceso de investigación se propone, por un lado, hacer una observación sobre los gestos docentes de la practicante en las dos primeras sesiones de clase como primer acercamiento a la población. Y, por otro lado, identificar si los contenidos axiológicos, cognitivos y procedimentales propuestos por la docente en formación y presente investigadora, aportaron en la comunicación del aula integral a partir del análisis de las primeras planeaciones de clase y diarios de campo.

**Reconstrucción:** en esta fase se observa el proceso de co-creación de un texto para la escena como una que busca mejorar las relaciones comunicativas del aula integral. En esta fase se analizan las planeaciones de clase, diarios de campo y proyecto de aula que corresponden al tercer encuentro y finaliza al completar ocho sesiones de clase.

**Evaluación:** en esta fase se determina la efectividad de la práctica, identificando las características que influyen en la construcción del rol docente de las Artes Escénicas con el fortalecimiento de la comunicación desde la co-creación de un texto para la escena. Para ello se analizan las planeaciones de clase, los diarios de campo y proyecto de aula para evaluar los contenidos que aportaron a la enseñanza de la docente en formación y así proponer un material didáctico con los hallazgos encontrados para los futuros docentes de las artes escénicas que estén interesados en enseñar en contextos inclusivos.

### **3.4 Instrumentos de recolección**

#### **3.4.3 Proyecto de aula**

Dentro de la práctica pedagógica, elaborar un proyecto pensado en el aula es un procedimiento el cual requiere observar las necesidades de la población y elaborar una propuesta metodológica de acuerdo a esas particularidades encontradas. Por otro lado, este plan que realiza el docente en formación da cuenta de la secuencia didáctica, las progresiones de los saberes propuestos para cada planeación de clase y los objetivos que se buscan alcanzar para el mejoramiento del contexto educativo. Por esta razón, se recurre a un proyecto de aula que se realiza en el primer periodo del año 2019 para recopilar la información sobre los contenidos que se planearon para el fortalecimiento de la comunicación a través del desarrollo del texto para la escena llevado a cabo en el aula

103.

#### **3.4.2 Planeaciones de clase:**

Un elemento para analizar dentro de la reflexión de la práctica pedagógica es la estructura o la organización planeada antes de enseñar en un espacio de clase, ya que los elementos como los objetivos, las actividades y la duración de las mismas, el texto mediador y los contenidos que hacen parte de las planificaciones arrojan datos importantes que se convierten en categorías utilizando la triangulación de la información. Por esta razón se recurre a las ocho planeaciones de clase elaboradas en el primer periodo del año 2019 para analizar la información.

### 3.4.1 Diarios de campo

Se requiere de los diarios de campo para analizar la información, ya que la experiencia registrada sistemáticamente proporciona una reflexión de las acciones que se efectúan en la práctica. De esta manera, las bitácoras o diarios de campo se realizaron con el propósito de hacer una descripción detallada y una posterior reflexión de los *observables* elegidos para cada sesión, según el formato que propone el programa de Artes Escénicas. Esto quiere decir, que desde los factores que involucran el entorno de la enseñanza y aprendizaje se escoge un foco para desplegar todo el análisis. Dentro de los factores que tienen mayor influencia, se toma como referencia los gestos docentes: *definición*, *devolución*, *regulación* y la *institucionalización*, propuestos por Sensevy (2007) en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta.

Por esta razón, el ejercicio de documentar los sucesos en el aula con una mirada crítica es: “la esencia del proceso reflexivo, de ahí que el diario de campo nos permita adentrarnos en infinitos detalles a la vez de encontrar los marcos más generales donde se realiza la trayectoria formativa y de desarrollo profesional.” (Albertín, 2007, p.15). De esta manera, el rol docente se enriquece cuando se realizan esos relatos reflexivos de la propia enseñanza, al igual que este procedimiento sirve como un instrumento investigativo para recoger la información que se requiere y luego triangularla para generar nuevas categorías de información de los ocho diarios de campo que arrojó la práctica en el primer periodo del año 2019.

## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado, se busca analizar la información que proporcionan los instrumentos de recolección, a partir de la triangulación de los datos para determinar el alcance de la co-creación del texto para la escena en el fortalecimiento de la comunicación en el aula integral en proceso de inclusión. Este se realizará de la siguiente manera:

Se guiará a partir de las tres etapas de la I.A.E que propone Restrepo (2014): deconstrucción, reconstrucción y evaluación. La primera fase corresponde a la propia crítica de la práctica, en la que se crearán dos categorías de análisis para identificar las acciones en la enseñanza por mejorar

a partir de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta de Sensevy (2007) en los dos primeros encuentros con el aula. De manera que, el primero contacto de la profesora en formación y los estudiantes corresponde a la categoría *cuadro de encuentro*, en el que se estudia la instalación de los contenidos en el medio, el contrato didáctico, el texto mediador y los contenidos en la primera planeación de clase y diario de campo. El siguiente acercamiento de la practicante con el aula, da paso a la categoría *cuadro de reconocimiento* en el que se consideran de igual manera el contrato didáctico, texto mediador y los contenidos, como datos proporcionados por la segunda planeación de clase y diario de campo (Ver Anexo 1 y 2).

En ese orden de ideas, una vez analizados los datos de la primera fase de deconstrucción, se reconstruye la práctica planteando el proceso de co-creación de un texto para la escena como alternativa de mejoramiento de la comunicación en el aula. Para la fase de reconstrucción se elabora la categoría *cuadro creación* (Ver anexo 3), allí se analizarán los datos recolectados de las planeaciones de clase, diarios de campo y proyecto de aula, de la tercera sesión de clase hasta la última.

Por último, se realiza la evaluación de la efectividad de la práctica observando los contenidos y las características del proceso de co-creación del texto para la escena que aportaron en el fortalecimiento de la comunicación en el aula y la construcción del rol docente. Esta fase, valida la efectividad de la práctica reconstruida, por lo cual, se crea un material didáctico dirigido a los futuros docentes de las artes escénicas como un aporte pedagógico para tener en cuenta al momento de enseñar en un contexto con procesos de inclusión (Ver anexo 4).

#### **4.1 Antesala: cualidades del aula 103**

En el proceso de observación que se realiza previamente en el lugar de práctica, se hace un paneo general de los grados primero a quinto de primaria de la **Institución Educativa Distrital ARE**, que cuentan con estudiantes con diversidad funcional. En consecuencia, se encuentra que hay dos cursos con esta cualidad, un curso de primero y uno de quinto.

Por consiguiente, se escoge iniciar el proceso de práctica en el aula 103 de primaria, con una totalidad de 30 niños con edades variadas entre los cinco a los siete años y una estudiante diagnosticada con PC que no tiene un completo desarrollo del movimiento y postura corporal.

La estudiante se desplaza a través de una silla de ruedas eléctrica y para las clases de práctica está acompañada por un enfermero o por su madre que cumple la función de cuidadora.

De manera que, la diversidad de “E.D.F” denota al espacio de clase como aula integral con un proceso de inclusión porque hay una transformación en la enseñanza para incluir a la estudiante en las fases y actividades que se desarrollan en las clases regulares. Sin embargo, esta diferencia también le da la oportunidad a la profesora en formación para encontrar nuevas formas de incluir su enseñanza en el aula entablando nuevas relaciones comunicativas, por ejemplo, desde el proceso de creación de un texto para la escena.

#### **4.2 Primera fase: *deconstrucción***

Un primer paso, es reconocer que el rol docente se transforma todo el tiempo. Lo que se considera pertinente, ideal y provechoso, puede cambiar de un día para otro. Es un proceso que empieza con un reconocimiento de sí mismo, de las estrategias y acciones en la enseñanza.

En ese sentido, en esta fase se busca develar los contenidos, gestos, acciones del profesor en formación en su lugar de práctica, en las primeras dos sesiones de clase, entablando una relación directa con las artes escénicas como espacio para el fortalecimiento de la comunicación donde se conocen nuevas perspectivas y oportunidades de aprendizaje.

##### **4.2.1 Cuadro de encuentro: introducción de los contenidos en el medio**

La primera sesión de clase produjo un encuentro importante en las relaciones de la profesora en formación y los estudiantes, dando como resultado un primer ítem que se registra en el diario de campo como: *la importancia de saber introducir los contenidos en el medio* para mejorar la comunicación en el aula. Por ello, se recurre a la Teoría de la Acción Didáctica, de Sensevy (2007) para fundamentar este primer punto desde la Mesogénesis, que responde a qué contenidos el profesor enseña y cómo lo enseña (Rickenmann, 2007, p. 22).

En ese sentido, las expectativas y acciones de la practicante son fundamentales para analizar los contenidos de enseñanza que se adecuaron a los propósitos del aula. Zambrano (2006) distingue tres preguntas que están vinculadas con el quehacer pedagógico: “¿Qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? En estos tres interrogantes, parece, se anida una



gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza” (p.226).

En primer lugar, hablar de las expectativas del docente en formación que está dispuesto a efectuar la práctica, supone que hay unos saberes que lo acompañan en su desarrollo, ya sea aprendidos en la academia o en el ejercicio mismo de la interacción social fuera de ésta. Estos saberes forjan unas nuevas probabilidades en el marco de la enseñanza, las que claramente pueden cambiar totalmente o transformarse en el desarrollo de cada sesión de clase. Sin embargo, ese primer estado de las expectativas del practicante antes de enseñar en un contexto educativo, en palabras de Zambrano (2006) corresponde en gran medida a “la identidad” que se construye en el rol docente con el encuentro de otras realidades.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se procede a analizar el encuentro del docente en formación en el aula 103 y los efectos que trajo consigo llevar esos primeros contenidos y estrategias aclarando que, en la primera sesión de clase la estudiante con diversidad funcional no asistió. Entonces, es preciso observar el primer diario de campo que sintetiza las actividades que se desarrollaron:

**Tabla 4. Diario de campo de práctica #1**

<p>Se realizaron las siguientes actividades para instaurar las transacciones didácticas e introducir los contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Presentación y primera definición de contrato didáctico.</b></li><li>2. <b>Todos los niños se ubicaron a un extremo del salón, únicamente con sus sillas. En una mesa con los objetos de la lectura dramática, realicé la presentación de la adaptación: “Un ratón goloso en nochebuena”.</b></li><li>3. <b>Una vez se terminó la lectura, les pregunté ¿qué era un personaje? Y ¿qué personajes había en la lectura.</b></li><li>4. <b>Interacción de personajes en la lectura, los niños representaron los ratones y el hada presentes en la historia.</b></li><li>5. <b>Mostré tres tarjetas, con el nombre de uno de los personajes de la lectura dramática. Les expliqué que era un personaje. También les di la indicación: “haz el sonido del personaje”. Por último, en las tarjetas puse distintas acciones, una por personaje. Cada niño hizo lo que decía la tarjeta. Ejemplo de tarjeta:</b> <table border="1" data-bbox="386 1774 682 1885"><tr><td>- Personaje: Clarita. -Haz los sonidos de Clarita la ratoncita. -Clarita baila.</td></tr></table></li><li>6. <b>Por último, En tres pliegos de papel <u>craft</u>, los niños dibujaron los personajes que aprendieron de la lectura, los que más les gustó y dibujaron como se sintieron haciendo uno de los personajes en la lectura y dialogando con sus compañeros.</b></li></ol>	- Personaje: Clarita. -Haz los sonidos de Clarita la ratoncita. -Clarita baila.
- Personaje: Clarita. -Haz los sonidos de Clarita la ratoncita. -Clarita baila.	

#### **4.2.1.1 Contrato didáctico**

En la tabla anterior que corresponde al primer diario de campo, se observa que lo primero que se establece en el encuentro con el aula es: “el conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro”. (Brousseau, 1980: 35 citado por Rickenmann, 2007, p. 9).

Este acuerdo se establece para un desarrollo en la enseñanza y aprendizaje, y se relaciona con las expectativas que tiene el docente sobre los contenidos disciplinares, procedimentales y axiológicos que espera circular en el aula, al igual que las expectativas del estudiante para aprender esos contenidos. Esto supone que, pactar un acuerdo desde el primer momento del encuentro con el aula, se establezca un compromiso de dos partes que se espera cumplir de principio a fin, esto con el propósito de que todos ganen en el juego de la enseñanza/aprendizaje.

Al mismo tiempo se puede analizar que al momento de realizar un contrato didáctico, los gestos propuestos por Sensevy (2007) se cumplen en la medida que:

- Se definen las reglas del juego didáctico entre los participantes. Es decir que se establecen los compromisos que cada participante desea cumplir para comprender el contenido.
- Se espera una devolución o respuesta del profesor y el estudiante a los acuerdos que se pactaron. Es decir que, en el momento de énf del contrato didáctico, hay una respuesta en relación a la comprensión del saber.
- Se vuelve a establecer o a definir el contrato didáctico en la progresión de actividades. De manera que, cuando se presenta una evaluación del saber, los contratos se transforman y es necesario volverlos a declarar.
- Los estudiantes y el profesor ponen en práctica los acuerdos que se establecen en el juego didáctico y fuera de éste. Con esto, el compromiso trasciende a otros espacios de la institución, ejemplo: el recreo, pasillos, casa, etc.

En consecuencia, el contrato didáctico definido en la primera sesión de clases, se estableció en el resto de sesiones, siendo la primera acción de la docente antes de pasar los contenidos disciplinares y procedimentales.

#### 4.2.1.2 Texto mediador

Uno de los retos mayores que supone la práctica pedagógica es encontrar una manera efectiva para enseñar los contenidos en el aula. Una posible solución, es convocar referentes externos para enriquecer la enseñanza como los textos mediadores que son estrategia didáctica para la movilización de contenidos dispuestos por el docente en relación con los aprendizajes esperados u obtenidos.

El proceso que se configuró con el texto mediador, fue a través de la realización de una lectura dramática en la que se requiere: escogió un referente de acuerdo a los objetivos de enseñanza del docente en formación, a los intereses y a las necesidades del aula. Posteriormente, se realizó la adaptación del referente a un texto dramático donde la docente en formación realice las acciones allí presentes teniendo en cuenta el contexto del aula. Por último, se desarrolló la progresión de los contenidos presentes en la lectura con la elaboración de preguntas mediadoras que vinculen el aprendizaje de los estudiantes.

De manera que, en la primera sesión de clase la profesora en formación lleva la primera lectura dramática “Un ratón goloso en nochebuena” por un lado, para instalar por primera vez el contenido del reconocimiento de los personajes en un texto teatral en el medio, y por otro lado para generar un espacio de interacción entre los estudiantes y las acciones de la profesora en la lectura dramática. En consecuencia, se extrae la actividad de la planeación y el diario de campo para explicar la transformación del contenido en el medio:

**Tabla 5. Transformación de la mesogénesis**

Planeación #1	Diario de campo #1
“Todos los niños se ubicarán en media luna, únicamente con sus sillas en un lado del salón. En una mesa con los objetos de la lectura dramática, les presentaré la adaptación: “Un ratón goloso en nochebuena”.	“Todos los niños se ubicaron a un extremo del salón, únicamente con sus sillas. En una mesa con los objetos de la lectura dramática, realicé la presentación de la adaptación: “Un ratón goloso en nochebuena”.

*Fuente: diario de campo #1 y planeación #1 por Alejandra Cano (2019).*

En la anterior tabla, se observa que la lectura dramática se realizó según lo acordado en la planeación de clase. Sin embargo, hay una modificación en la progresión del contenido de orden cronogenético, de manera que, para reconocer los personajes en la lectura dramática se había pensado en un espacio de circunferencia en el que cada estudiante pudiera ver directamente las acciones de la practicante y pudiera distinguir las diferentes voces y gestos de cada personaje.

Sin embargo, la practicante no tuvo en cuenta la disposición del espacio, esto desencadenó un cambio de orden cronogenético, a su vez se realizaron nuevas indicaciones de orden actitudinal permitiendo volver a los contenidos propuestos de la lectura dramática. Por lo cual, no se completó a cabalidad la transacción didáctica, que según Rickenmann (2007) cumple con la particularidad de redefinir el contenido y presentar una evolución de éste a través del tiempo (p.20).

Por otra parte, de acuerdo con Sensevy (2007) “la génesis del medio constituye, de esta manera, una dimensión central de las instituciones didácticas, independientemente de la manera en que las consideremos, además podemos decir que el trabajo conjunto del profesor y sus alumnos es vital en esta situación”. (Rickenmann 2007, p.20) Por esta razón, se hace referencia a la actividad del texto mediador como una transacción en la que los acuerdos que se establecen entre los participantes cobran sentido en la progresión de contenidos.

De acuerdo con la anterior definición de *mesogénesis*, para que haya un trabajo conjunto entre profesora en formación y estudiantes, en consecuencia, deben establecerse unas relaciones comunicativas en el desarrollo de la actividad en los que el tiempo y espacio son elementos que inciden en estas interacciones. Por ejemplo, la disposición de los pupitres a un rincón del salón puede afectar la comunicación si se consideran estos elementos como “semi-fijos” que pueden influir en las relaciones interactivas en la mejora del entorno:

Los elementos semi-fijos (semi-fixed features) permiten a las personas influir en la interacción con otros con la ayuda del entorno. Por ejemplo, mediante la disposición de muebles podemos aumentar o disminuir la posibilidad de interactuar (Hall, 1963a: 429, 436). Osmond (Osmond, 1957) acuñó los términos sociopetal y sociofugal para caracterizar dos disposiciones opuestas del espacio. El espacio sociofugal desanima a interactuar y, por lo tanto, tiende a mantenerse aisladas las personas y produce soledad. El espacio sociopetal, en cambio, intenta conseguir justamente lo contrario, esto es, favorece la interacción, por ejemplo, la disposición de las mesas en un restaurante o en los cafés o en la calle. (Schmidt, 2013, p.92)

En la anterior cita, se hace una relación de la disposición del espacio en la instalación del contenido con el texto mediador y las interacciones que se forman en el desarrollo de las acciones en la lectura dramática. En ese sentido, se reconoce que un elemento que incide en la progresión de los contenidos en el medio y en las relaciones comunicativas, es la disposición del espacio procurando que éste sea para la actividad, según Osmond (Osmond, 1957; Schmidt, 2013) un espacio *sociopetal*, es decir que favorezca las interacciones de los que habitan el medio.

#### 4.2.1.3 Contenidos

El texto mediador permite que haya una aproximación en la instauración de los contenidos en el aula. Posteriormente, se da paso a un momento clave dentro de las acciones del docente, reconocida como una fase de la Mesogénesis con la evolución de los contenidos que se instalan en el medio (Rickenmann, 2007, p.20).

En la siguiente tabla, se extraen los contenidos de las actividades para observar a través de los gestos docentes si se logró o no una evolución de los saberes en el momento en que la practicante introduce nuevos cambios cuando se da cuenta que la organización del espacio en la lectura dramática obstaculizó el logro de los objetivos de clase:

**Tabla 6. Gestos docentes en la progresión de los contenidos**

Definición	Devolución	Regulación	Institucionalización
En la lectura dramática se presentan los primeros contenidos que se quieren mediar en toda la sesión: la identificación y las	La docente en formación refuerza la definición de los personajes de la lectura haciendo los gestos y las mímicas que los caracterizan. En consecuencia, los estudiantes se unen al	Para una progresión del saber que corresponde al reconocimiento de los personajes, la practicante vuelve a hacer la definición, esta vez, introduciendo en el medio una tarjeta en la	La practicante incentiva la valorización de los contenidos aprendidos en la lectura para que trasciendan en otros lugares fuera del

<p>acciones de los personajes dentro de la trama. Aparece entonces, unas preguntas orientadoras que hacen parte del formato de la lectura dramática:</p> <p>“¿Cuál fue tu personaje favorito?  ¿Por qué los amigos de Enrique estaban enfadados con él?  ¿Qué hizo Enrique para contentar a los amigos? ¿Si fueras Enrique, qué hubieras hecho para reconciliarte con tus amigos?”</p>	<p>juego del saber, reconociendo las acciones de la docente y restituyendo con sus propios gestos y voces para imitar a los personajes de la lectura.</p>	<p>que se encuentra el nombre del personaje y las acciones que lo representan:</p> <div data-bbox="824 436 1133 583" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>- Personaje: Clarita.  -Haz los sonidos de Clarita la ratoncita.  -Clarita baila.</p> </div> <p>Una vez que la practicante se da cuenta que los estudiantes reconocen las acciones correspondientes al nombre de los personajes, cambia la actividad.</p>	<p>espacio de clase a partir de una actividad de memoria utilizando un papel craft para que los estudiantes dibujen lo que aprendieron en la sesión de clase.</p>
--	---	---	---

*Fuente: elaboración propia*

En la anterior tabla se puede observar a partir de los gestos docentes, que la practicante intentó hacer una progresión del contenido renovando las definiciones con nuevas instrucciones en cada fase. Por ejemplo, cuando la practicante termina de leer, constata que la organización del espacio no es la adecuada para realizar las preguntas orientadoras, de manera que, cambia de actividad y empieza a realizar los gestos de los personajes para generar una exploración de las distintas voces y acciones presentes en la historia. Luego, el juego del saber evoluciona a un reconocimiento de los personajes, cuando se puede identificar las acciones que corresponden al nombre indicado, esta vez, utilizando una tarjeta con las instrucciones que los estudiantes deben realizar. Sin embargo,

en el gesto de institucionalización la practicante pretende con la actividad de dibujar en el papel craft, comprobar si los contenidos aprendidos en el texto mediador fueron controlados por los estudiantes, aunque no se puede verificar con esta estrategia, que los estudiantes hayan aprendido saberes legítimos traspasando las fronteras de la institución.

A partir de lo anterior, los contenidos que se instalan en el medio por primera vez, son confrontados con las expectativas de la profesora en formación y con las decisiones que toma en el espacio de clase para una restitución de los saberes. De esta manera, los elementos que proporciona la primera planeación de clase y diario de campo se analizan a partir de los gestos docentes en el cuadro de encuentro, es decir, en el momento en que se hace la primera instalación del juego didáctico en el aula.

#### **4.2.2 Cuadro de reconocimiento**

A partir de la primera instalación de los saberes en el espacio de clase que realiza la docente y que fueron analizados en la categoría *cuadro de encuentro*, se da paso al reconocimiento del contexto particular, de las cualidades y las necesidades en la segunda sesión de clase con el *cuadro de reconocimiento* como un momento de análisis sobre las necesidades específicas de los estudiantes y profesora en formación como autores de la experiencia de acuerdo a la primera y segunda sesión de clase. De manera que, se examina con cuidado las acciones pedagógicas en el aula en relación a los contenidos y fases de las clases en un segundo momento de valoración y conocimiento del contexto en particular. Esta categoría forma parte de la primera fase de deconstrucción para hacer una propia crítica de las acciones en la práctica. Por consiguiente, se realiza una observación de la segunda planeación de clase y diario de campo sobre el contrato didáctico, el texto mediador y los contenidos a partir de los gestos docentes.

En el segundo encuentro con el aula 103, la practicante hace memoria didáctica de los contenidos aprendidos en el primer encuentro. Sin embargo, en esta ocasión hay un cambio en los gestos docentes de la practicante, debido a que se cuenta con la asistencia de la estudiante con diversidad funcional diagnosticada con PC. En consecuencia, las definiciones de las actividades pensadas en la planeación de clase se tienen que adaptar para que también haya una restitución de la estudiante con los contenidos que se busca mediar en esta sesión.

##### **4.2.2.1 Contrato didáctico**

Volver a hacer énfasis en el acuerdo que se pactó en el primer encuentro entre las dos partes (practicante y estudiantes) permite a su vez un reconocimiento de las responsabilidades a cargo de la practicante y los acuerdos que se establecieron en el desarrollo de la clase. Sin embargo, en el segundo encuentro con el aula, se reconoce la importancia de definir los contratos didácticos cada vez que se presenta una progresión del saber. En este caso, al tener la asistencia de la estudiante con diversidad funcional que caracteriza el aula regular como un aula integral, las definiciones con respecto a las respuestas y reglas en la evolución del contenido, generan nuevos resultados en las negociaciones, es decir que las definiciones de los acuerdos en la progresión de la clase, no se basa en respuestas que los estudiantes en su totalidad no pueden cumplir, sino que son flexibles de acuerdo a las capacidades de cada uno. Sin embargo, el contrato didáctico que se realiza en el aula integral, no busca disminuir las capacidades de los estudiantes ni de la profesora en formación, sino que busca que las exigencias de parte y parte sean diferentes de acuerdo a la diversidad de las respuestas.

Para ello, Sensevy (2007) ubica tres pasos importantes dentro de la noción de contrato didáctico, que dan énfasis a la concepción de “la acción didáctica como orgánicamente comunicativa”, es decir que hay una interacción del profesor y el estudiante constante en el juego de saberes. A su vez, estas relaciones que se establecen por medio de acuerdos pueden repetirse o transformarse de manera consciente o no cuando así lo requiera la situación de aprendizaje. Por último, el contrato didáctico al ser un mutuo convenio en el progreso del aprendizaje “otorga a la noción de expectativa un lugar primordial” (P. 9;10), es decir, el profesor espera una restitución por parte de los estudiantes y los estudiantes del profesor.

Una vez identificadas estas tres características del contrato didáctico, se procede a analizar la evidencia del establecimiento del acuerdo entre las dos partes en la segunda sesión según la fase de disposición extraída del diario de campo:

**Tabla 7. Contrato Didáctico**

Actividades: aula 103
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para la primera actividad les enseñé la canción “el baile de las emociones”. Los estudiantes repitieron, cantaron y también hicieron los gestos presentes allí.</li> <li>2. Se les pidió que tocaran con sus manos las partes del cuerpo que les mencionaba (cabeza, hombro derecho, con la mano izquierda el hombro</li> </ol>



derecho), de la misma manera que identificaran partes del cuerpo del compañero como el hombro izquierdo y derecho.

3. Se conservó la ubicación por grupos de cuatro y les pedí a los estudiantes que escogieran el gesto de una emoción y lo representaran (di algunos ejemplos de emociones). Por parejas adivinaban la emoción y cambiaban de turno y de grupos.

*Fuente: diario de campo #2. Alejandra Cano (2019).*

En el ejemplo anterior, se observa una progresión de actividades realizadas de acuerdo a una situación didáctica, donde el saber que se instala son “las emociones”. La practicante intuye que la trascendencia del aprendizaje consiste en un reconocimiento básico del cuerpo y los gestos faciales que identifican la emoción; la imitación de éstos gestos cumpliría con las expectativas de la enseñanza que tiene la practicante. Sin embargo, hay una dificultad en el gesto de definición en la segunda actividad, la cual consta de: “tocar con sus manos las partes del cuerpo que se les menciona”, la interpretación de esta definición no es clara para la estudiante con diversidad funcional que no puede realizar los movimientos, de manera que, la expectativa del contenido que espera la docente en formación, es incorrecta de acuerdo a la particularidad del aula.

En esta situación se manifiesta, que el error del contrato didáctico consiste en el gesto de la definición para esta actividad, por lo que el contenido para identificar las emociones como “reconocimiento corporal” se transforma para la docente en formación como un *reconocimiento* sobre las diferencias de los estudiantes. En consecuencia, se cambia de actividad y se da la indicación de representar por parejas las emociones, como lo indica el diario de campo #2 de acuerdo a los intereses de los estudiantes:

Algo para tener en cuenta en la definición, es la claridad de contenidos dados por el docente, en este caso en formación; esta claridad se tiene que ver precisada en la forma en que se enseña un contenido teatral, en el lenguaje que se emplea, y las herramientas que se apropian para que los contenidos sean bien transmitidos en vía de actividades

Esto hace parte de la reflexión de la practicante sobre la devolución del contrato didáctico, ya que comprobó que había muchas interpretaciones de los contenidos por parte de los estudiantes por el carácter inclusivo del aula. De manera que, se tuvo que generar una nueva estrategia en el gesto

de definir de forma más clara, las *expectativas* mutuas en comprensión del contrato didáctico. Según a lo anterior, los acuerdos que se establecieron en la progresión de las actividades se tuvieron que transformar, reconociendo que “el conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (Rickenmann, 2007, p.9) no son estáticos, sino que se transforman de acuerdo a la diferencia de los estudiantes en la interpretación de los saberes enseñados.

#### **4.2.2.2 Texto mediador**

El texto mediador en este caso, tiene la función de mediar los contenidos teatrales como la expresión de las emociones a partir de un ejercicio de memoria, escucha e identificación del cuerpo, aunque esta expectativa se transforma como se menciona en el punto anterior. La practicante, usa la estrategia de motivar la participación por medio del ritmo y los movimientos que propone la canción, esto como preámbulo a una interiorización de los contenidos que genera el siguiente hallazgo en el diario de campo #2:

A partir de lo anterior, en las definiciones propias usadas, como: “vamos hacer el gesto de la tristeza” se puede inferir que se cuenta con una noción básica de las emociones y los gestos por parte de los alumnos, sin embargo esta definición no se podría dar iniciando la clase, sin antes hacer una introducción de conocimientos de contenidos que se generan a través del texto mediador, ejemplo: “Vamos a aprender el baile de las emociones”, “qué gestos nombra la canción” ,“qué emociones aparecen en el baile” ,“qué es el gesto”, etc.

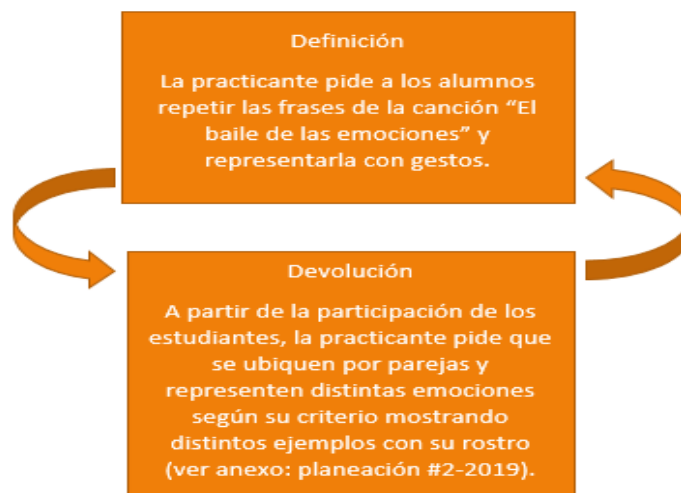
Como se puede ver en la cita anterior, el texto mediador forja a una mayor asimilación del contenido en las etapas posteriores de la clase, al mismo tiempo que, propone un juego de preguntas y respuestas para complementar el aprendizaje previo con el referente externo. En el caso del texto mediador para un aula integral, es importante reconocer éste como una estrategia de comunicación para los estudiantes regulares y la estudiante con diversidad funcional.

A partir de lo anterior, se identifican algunas características del texto mediador para este contexto integral como el conocimiento de las capacidades de todos los estudiantes, al igual que el diagnóstico de la estudiante in situ. Mancomunadamente, la coherencia en las definiciones del texto mediador que hace la practicante, a fin de que sean claras y concisas. Por otro lado, establecer

un fin, expectativa o meta con el contenido que se quiere mediar, al igual que el constante acompañamiento que debe hacer la docente en formación con las devoluciones de los estudiantes. Éste, puede ser un referente externo que proporcione imágenes, sonidos, gestos, juegos sencillos que se adecúen a las capacidades de los estudiantes en concordancia al saber enseñado.

En este caso, para involucrar una canción como texto mediador y punto de arranque en la movilización de contenidos, los gestos docentes *definición* y *devolución* propuestos por Sensevy (2007) son fundamentales para construir esa “*acción orgánicamente cooperativa*”<sup>14</sup>

**Gráfica 4. Gestos docentes presentes en el texto mediador**



*Fuente: elaboración propia*

#### 4.2.2.3 Contenidos

En el acto de comunicar significados en el aula, se reconoce en primer lugar la importancia de generar un “*Background*” término usado por Sensevy (Rickenmann, 2007) para designar los

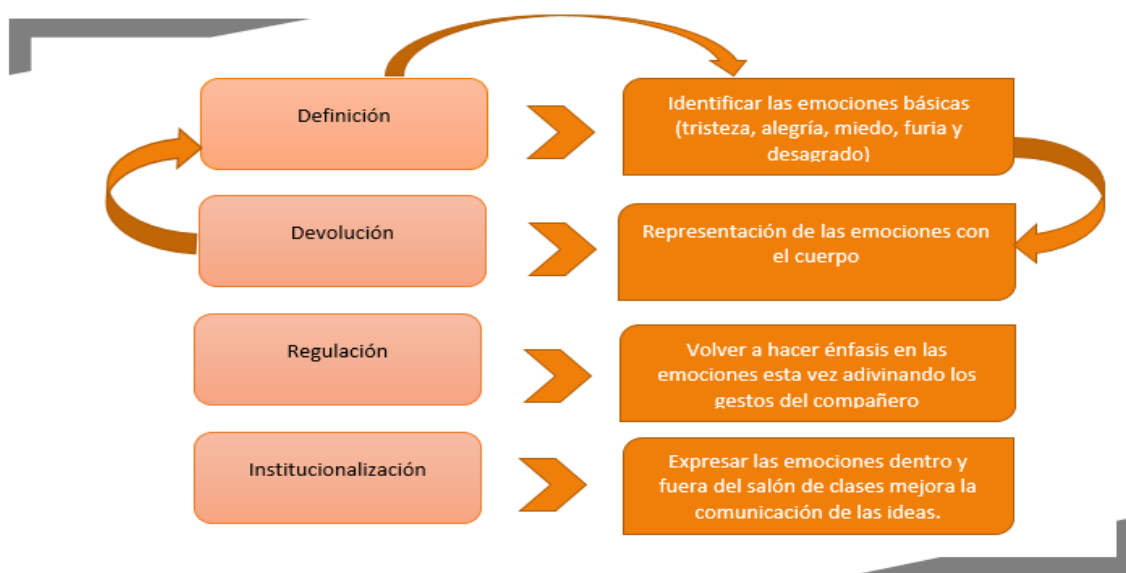
---

14 Referente a la interacción lingüística del proceso comunicativo entre el alumno y el profesor en la Acción Didáctica. Rickenmann (2007) P. 3

diversos signos naturalizados del contexto común que comparten el profesor y los estudiantes (P. 14). Y, por otro lado, implementar estrategias en las actividades para la aceptación de nuevos aprendizajes (P.17).

En la segunda sesión de clase, se diseña una serie de actividades para movilizar las emociones como un contenido que hace parte del conocimiento previo y que se puede profundizar involucrando al cuerpo como nueva pericia teatral que permite el reconocimiento de los rasgos y características físicas de los escolares. Para ello, se analizan los gestos docentes en el sistema progresivo de las fases de clase y estrategias usadas por la practicante:

**Gráfica 5. Gestos docentes en la progresión de contenidos**



*Fuente: elaboración propia*

La sucesión de las etapas de clase, presentó algunas dificultades en la definición como acción determinante para la progresión de los contenidos porque en las instrucciones que la practicante daba para las actividades, no se tenía en cuenta las cualidades de la estudiante con diversidad funcional (Ver anexo: diario de campo #2-2019). En este caso, la indicación “adivinar la emoción según los gestos representados por el compañero y cambiar de parejas” se les asigna la responsabilidad a los estudiantes de corregir los gestos en cada cambio de pareja, esto para generar una relación conjunta en donde se apropie el contenido y aporten en el aprendizaje del otro.

Sin embargo, se encuentra de nuevo la gran dificultad de la definición para “E.D.F”, esta vez porque el cambio de parejas implica un uso del espacio para el desplazamiento de la silla de ruedas y el salón de clases es pequeño para esta actividad. De acuerdo a la importancia del uso de los elementos del espacio para una buena comunicación estudiados por la proxémica,<sup>12</sup> este se considera un espacio sociofugal (véase página 44) ya que la definición y las condiciones de la actividad aísla a la estudiante.

Con ello, queda en evidencia que parte de la efectividad de una clase depende del rol de quien hace las definiciones para una institucionalización del aprendizaje. En consecuencia, el primer encuentro y reconocimiento de los escolares y de las acciones de la practicante devela información relevante para hacer una renovación de contenidos y actividades en vía de un fortalecimiento de los procesos comunicativos que se efectúan en el aula.

**Gráfica 6. Mapa conceptual: primera fase**



**4.3 Segunda fase: reconstrucción**

**4.3.1 Cuadro creativo**

A partir del primer acercamiento, las avenencias descritas en la primera fase: *encuentro* y *reconocimiento* y las dificultades identificadas en las estrategias de enseñanza a través de los gestos profesionales docentes. Se diseña una propuesta metodológica con el objetivo de fortalecer la comunicación del grupo a partir del proceso creativo de un texto para la escena. Para ello, se formula una progresión de contenidos y temáticas

<sup>12</sup> Disciplina que estudia la relación del espacio personal con el desarrollo de la comunicación.

en el proyecto de aula de intervención en el espacio de clase, acordes a la comunicación como eje integrador:

**Tabla 8. Contenidos comunicativos en la creación**

TEMA	CONTENIDOS: COMUNICACIÓN		
	Disciplinares	Procedimentales	Axiológicos
“Este soy yo y esto y este es mi sonido”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión sonora</li> <li>• Lectura dramática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisaje sonoro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>
“Este soy yo y esto es lo que observo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión corporal</li> <li>• observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo</li> <li>• Concentración</li> <li>• Imitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Escucha</li> </ul>
“Tema del texto para la escena”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema central de un texto para la escena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del tema.</li> <li>• Identificación de escenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participación</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>
“Creación de personajes”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personaje teatral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización del personaje teatral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginación</li> <li>• participación</li> </ul>
Construcción de situaciones en el texto teatral a través del juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personajes teatrales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construcción de situaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajo en grupo</li> </ul>
“Conflicto del texto para la escena”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

#### 4.3.2 Instalación del nuevo juego

Cuando las estrategias empleadas en un espacio de clase no funcionan, es momento de cambiar de tácticas y probar nuevos métodos en la enseñanza. Al respecto, Rickenmann (2007) menciona que: “*el profesor introduce algunos cambios a partir del momento en que constata que el juego, tal como lo había planteado, no permite alcanzar los objetivos de la clase*” (P.18), es allí donde se

transforman los gestos docentes a partir de la nueva definición y la aceptación de esos nuevos códigos que los estudiantes y el profesor aceptan.

Al observar las limitaciones de la profesora en formación en la comunicación de los contenidos con los textos mediadores y las definiciones que no tenían en cuenta el diagnóstico de “E.D.F” Se plantea un nuevo juego, entendiendo a éste, por un lado, como un juego de aprendizaje en el que se instalan contenidos en el medio y también porque sitúa a la creación del texto para la escena como una manifestación espontánea en el imaginario de los niños desde distintas expresiones.

### **4.3.3 Códigos teatrales para regular**

La regulación, desde la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta de Sensevy (Rickenmann, 2007), consiste en volver a fijar un contenido, una regla o una actividad a partir de la comprensión de los estudiantes con respecto a éste. Es un lugar importante en las acciones del profesor, como se menciona:

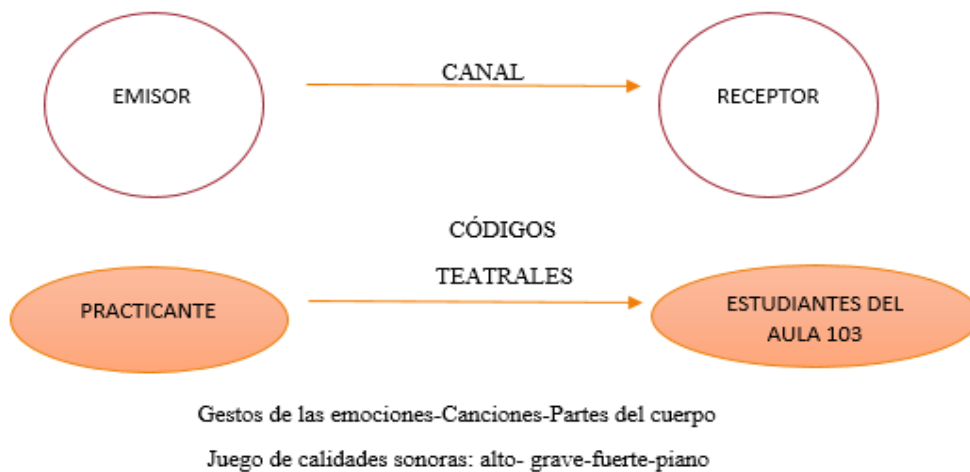
Esta acción de regulación, que reconocemos como el centro mismo de la actividad de enseñanza in situ, caracterizará de tal manera todo comportamiento del profesor producido con la intención de facilitar la adopción de estrategias ganadoras por parte de los alumnos y la comprensión de las reglas estratégicas del juego (Rickenmann, 2007, p.19).

De acuerdo a lo anterior, se observa en esta nueva etapa de práctica, que la regulación es una acción importante en la progresión de aprendizajes en el aula integral. Por lo que, la practicante verifica la comprensión de contenidos y genera nuevas estrategias en la confirmación de las actividades. Estos nuevos lugares de regulación se encuentran en el diario de campo #3 y proyecto de aula como un hallazgo en el fortalecimiento de la comunicación del aula integral:

Esta estrategia de códigos permite que el docente cree unas dinámicas en el aula en pro de un diálogo y participación de todos, sin necesidad de estar forzando la voz y gritando a los alumnos, al contrario, sabiendo utilizar bien la regulación con la instauración de los códigos se logrará la unificación del grupo, la escucha y la participación de todos.

A partir de lo anterior, se evidencia por un lado que cuando la practicante vuelve hacer énfasis en los contenidos o actividades definidos, esta vez incluye ejemplos haciendo uso de su cuerpo, gestos y cambios de voz, esto funciona cuando se quiere llamar la atención de los estudiantes hacia algún aspecto de la enseñanza. Al igual, llevar canciones al aula integral para reforzar y recordar los contenidos aprendidos. En consecuencia, los usos de estos nuevos códigos se convierten en nuevos contratos didácticos con la representación de acciones mutuas que refuerzan los aprendizajes. Es necesario mencionar que se tiene en cuenta la diversidad funcional de la estudiante por lo que no hay una sola forma de realizar los gestos y acciones en los códigos (ver anexo: diario de campo #3-2019). Al igual, son contenidos teatrales cuando éstos se refieren a reconocimiento del cuerpo, de la voz, el ritmo, las gestualidades y mímicas. Sin embargo, es otro modo de comunicación que reemplaza la palabra como medio de regulación para usar acciones de representación.

**Gráfica 7. Códigos teatrales**



*Fuente: elaboración propia*

#### **4.3.4 Comunicación sonora**

El reconocimiento del cuerpo es un contenido central en la disciplina teatral y en el espacio de clase de español donde se enseña teatro, partiendo de las mímicas y las gestualidades del profesor y estudiante se pueden crear códigos enfocados a otros tipos de comunicación. Es así, que se da lugar a una nueva fase de exploración probando otro tipo de lenguajes en la comunicación del aula. Para ello, se hace hincapié en todas las posibilidades que tiene el ser humano para comunicar ideas,



como lo menciona Calvo (2007) (Ver página 21) con: “los golpes de tambores, sonidos de instrumentos, silbidos, uso de pitos, gritos, balbuceos, onomatopeyas, etc”.

La tercera sesión se desarrolla con la representación y emisión de sonidos presentes en la lectura dramática “La granja” (Ver anexo: planeación de clase #3-2019). En circunferencia, la practicante introduce una nueva estrategia usando el juego del “teléfono roto” como mediador de la comunicación. Para ello, escoge un sonido presente en la narrativa y lo pasa en secreto al estudiante de lado, éste imita su acción y así sucesivamente hasta completar la ronda. Luego otro estudiante piensa en un sonido distinto también presente en la historia y elige hacia qué lado comunicarlo. De manera que, la situación de representación a través del juego es un lugar propicio para la atención y escucha de los demás personajes y calidades sonoras. Algo para resaltar en este ejercicio fue la actitud de los estudiantes cuando tenían que pasar el sonido a “E.D.F el estudiante que se encontraba a un lado de ella se levantaba de su silla, le comunicaba el sonido y el otro estudiante del lado contrario también se acercaba y renovaba el sonido y así lo iban circulando, a pesar de que no estuvo dentro de la regulación, ellos por su cuenta tomaron esta acción sin excluirla del juego.

Posteriormente, la definición en la planeación #3 se transforma para modificar el espacio de circunferencia y explorar otros medios de participación y trabajo en equipo:

Dividir la totalidad de alumnos en cinco grupos donde se encargarán de hacer los seis sonidos de los animales (pato, perro, caballo, vaca, gallina y pollitos). Salir en fila del salón marchando soldaditos y haciendo los sonidos repartidos.

Cada grupo acepta la definición y explora el sonido correspondiente, la practicante da salida a cada grupo por orden y calidad sonora para cambiar de juego y simular una caravana de sonidos por fuera del salón recorriendo los pasillos de la institución. En esta actividad también sucede algo particular con el grupo de “E.D.F”, los compañeros la incluyen en la caravana siendo ella la que dirige la fila y la marcha de los “soldaditos”.

#### **4.3.5 Comunicación con gestos corporales**

El siguiente encuentro es una oportunidad para progresar en otros modos de comunicación entre la practicante y los estudiantes. Esta vez se recurre al sistema mímico o gestual con el uso del

cuerpo para recordar en primer lugar el contrato didáctico basado en el respeto, la escucha y el cuidado y los contenidos aprendidos en anteriores ocasiones como las emociones y por otro lado para introducir los nuevos contenidos en el medio.

La organización del espacio en el salón se transforma a una circunferencia para generar un mayor contacto al inicio, donde cada uno de los estudiantes escogía un movimiento que representaba un saludo y los demás contestaban imitando el movimiento. La ubicación fue oportuna en este caso para observar cada uno de los gestos. Para la siguiente actividad se introdujo un nuevo contenido en el medio, **el ritmo** a partir de la canción “Estando la muerte un día divídí”: “Los niños observaron varias veces el ritmo y escucharon la letra de la canción, para después aprenderla e interiorizarla, repasando y ensayando varias veces entre ellos...” (Alejandra Cano, bitácora #4, 2019).

El nuevo contenido presentó nuevas dificultades en el desarrollo de la actividad, por un lado, porque el ritmo que se escogió para acompañar la canción, requería un nivel de métrica y tiempos sincronizados, de coordinación y memoria que no se habían enseñado antes. Por otro lado, porque las indicaciones de la actividad al requerir movimiento, fueron excluyentes para “E.D.F”, a pesar de que se usaron otros modos de comunicación gestual para la inclusión de la estudiante.

Las siguientes indicaciones fueron transformadas para incluir:

Finalmente, la clase transcurrió en la observación de distintas imágenes con objetos que los estudiantes debían representar: Les mostraré imágenes de objetos, como: casas, carros, motos, montañas y demás para que los imiten con su cuerpo, en un espacio del salón. (Lo podrán hacer en el nivel que quieran, sentados, de pie, acostados). (Diario de campo Alejandra Cano)

Según lo anterior, aunque los estudiantes estaban una vez más ante un ejercicio de observación y representación corporal, esta vez hubo **una** modificación para reemplazar los movimientos propuestos por la docente por una exploración libre en donde la estudiante podría jugar a la representación con ayuda de sus compañeros y de acuerdo a su diversidad.

#### **4.3.6 Elección de la temática del texto para la escena**

Inicia una nueva fase en el proceso de creación que hasta ahora se ha ido reconociendo a partir de las lecturas dramáticas como ejemplares de estructuras dramáticas que movilizan contenidos

como: personajes, diálogos, acotaciones y conflictos. Al igual que, se han ido desarrollando actividades donde se utilizan otros modos de comunicación a partir de sonidos y gestualidades para movilizar contenidos axiológicos como la escucha, la participación y el trabajo en equipo, importantes para la realización del texto para la escena.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, se identifican los siguientes contenidos escogidos en el proceso de co-creación como propuesta alternativa para el mejoramiento de la comunicación en el **aula integral**:

**Gráfica 8. Contenidos del texto para la escena**



*Fuente: proyecto de aula. Alejandra Cano (2019).*

En este proceso de elección del texto para la escena, la practicante escoge una obra teatral dirigida a un público infantil, hace la adaptación a títeres y la lleva al espacio de clase como un ejemplar para incentivar la idea creativa. La obra trabaja con una temática central sobre los cuidados y las precauciones que se deben tener al momento de un sismo y presenta unos personajes que hacen mención todo el tiempo del conflicto (Ver anexo: planeación #5-2019). Esto con el fin de responder la gran incógnita que se presenta en el momento de crear un texto dramático: ¿sobre qué escribir?

De manera que, a través del texto mediador “Los consejos de don Tembleque Mendoza” se busca que los estudiantes identifiquen la temática central y se motiven por encontrar un tópico de acuerdo

a sus intereses. Así mismo, que distingan la diferencia entre un texto narrativo y un texto con el fin de ser llevado a la representación escénica:

El teatro es un arte paradójico. O lo que es más: el teatro es el arte de la paradoja; al mismo tiempo producción literaria y representación concreta; indefinidamente eterno (reproducible y renovable) e instantáneo (nunca reproducible en toda su identidad). (Ubersfeld (1989) P. 11)

A partir de lo anterior, la practicante analiza y evalúa las posibles formas para que los estudiantes del aula 103 establezcan relaciones comunicativas desde la creación de un texto dirigido a una representación, teniendo siempre presente que el fin de la creación es mejorar las interacciones entre todos los estudiantes a partir del juego que proporciona el proceso. En ese orden de ideas, la practicante propone establecer una nueva relación con el aula integral por medio de la representación de títeres como un nuevo canal comunicativo en el que se pueden también identificar los diálogos y las acciones que hacen parte de la estructura dramática:

**Tabla 9. Fase de exploración de la planeación #4**

Fase de Exploración	Identificación de personajes.	Una vez hayan visto los títeres, les preguntaré de qué trataba el tema de la obra, también identificaremos los personajes vistos allí y la división de las escenas. Recurriré a ejemplos con los títeres para observar los diálogos entre personajes.	20 minutos	Imagina, comparte y elige un tema para desarrollar en el proceso de creación.
	Identificación de escenas.	En grupos de cuatro personas, dibujarán los personajes que identificaron en la obra, y las situaciones teatrales entre personajes.	20 minutos	

*Fuente: planeación #4. Alejandra Cano (2019).*

En la tabla anterior, se puede observar que en la fase de exploración se escogieron los contenidos: identificación de personajes y escenas para ejemplificar la estructura del diálogo que devela la temática del texto para la escena. En consecuencia, los contenidos que se mediaron a partir de los títeres generaron otro tipo de relación entre la practicante y los estudiantes cuando el espacio de clase se transformó en un entorno de representación. Es decir que, el canal comunicativo es convertido en un juego de convenciones que motivan al estudiante a la participación del juego

creativo. A su vez, la practicante aprovechó para salir del espacio de representación para generar nuevas interacciones con “E.D.F” y los demás estudiantes con el contacto de los elementos teatrales.

Por otro lado, el ejercicio de poner en el medio un ejemplo de texto teatral funcionó para que los estudiantes identificaran el tema central, en ese momento la practicante aprovecha para realizar la gran pregunta: ¿Qué tema les gustaría que tuviera nuestro propio texto para la escena? Posteriormente da algunos ejemplos: “*Hablaremos de los posibles temas que queremos trabajar en nuestro propio texto teatral, ejemplo: mi colegio, mi familia, etc. (refuerzo con imágenes) Elegiremos un tema todos*” (Alejandra Cano, 2019, planeación #5) Los escolares expresaron sus intereses según sus referentes y vivencias, y acordaron entre todos hacer un texto para la escena referente a los “Súper héroes y princesas” como una temática que no es sugerida por la practicante, sino directamente por los estudiantes que manifestaron su inclinación a estas características y personajes. En consecuencia, la practicante les aconseja averiguar lo que más les gusta de la temática y apoyarse de imágenes que les puede servir de motivación.

#### **4.3.7 Creación de personajes del texto para la escena**

El proceso creativo empieza a desencadenarse en esta fase como una estructura que depende de sus partes para conformar un todo. De manera que a partir de la decisión unánime de crear una diégesis en torno a los súper héroes y princesas, la practicante tiene que mediar el interés de sus estudiantes para llegar al siguiente paso que es la construcción de personajes en el texto para la escena.

La profesora en formación intuye que el interés hacia esa temática corresponde en parte a la influencia de canales televisivos para niños y los ejemplares que se construyen en la sociedad de seres irreales con ciertas características inalcanzables como “volar y disparar rayos con sus ojos o la princesa que está en el castillo esperando que un príncipe la rescate”. Sin embargo, no quiere dar un juicio de valor sobre la decisión de los estudiantes y propone otro tipo de características a través de la estrategia de llevar los personajes al espacio de clase en la planeación #6:

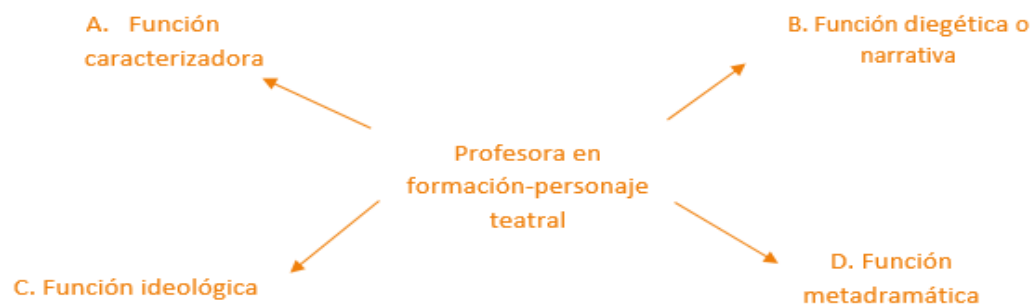
Saldré del salón y entraré con un personaje de princesa, visto desde el contexto colombiano, que pueden ser las madres cabezas de familia. Este personaje va interactuar con los niños. Después

cambiaré de personaje a un superhéroe un trabajador colombiano que también formará un diálogo con los niños. Posteriormente, hablaremos de los dos personajes para identificar las características principales.

Lo descrito anteriormente, demuestra que hay un cambio en la instalación del contenido en el medio, topogénesis, y un cambio en el rol de profesora en formación a personaje teatral, topogénesis (Rickenmann, 2007, p.20-21), lo que denota la estrategia de comunicar el contenido “caracterización de personajes” a partir de la interacción con un personaje que sale de la ficción para entrar al aula de clase. Por otro lado, las características que escoge la practicante para los personajes que lleva al aula no corresponden a las convenciones de “Súper héroes y princesas” sino a personas con situaciones comunes dentro del contexto colombiano.

La acción de la practicante al convertirse en un personaje teatral puede analizarse desde algunas funciones comunicativas del drama propuestas por García (1991):

**Gráfica 9. Funciones comunicativas en el rol docente y personaje teatral**



*Fuente: elaboración propia*

A: la practicante construye dos personajes teatrales con caracteres particulares desde el vestuario, la voz y los gestos corporales para que poco los estudiantes vayan identificando al campesino colombiano por su poncho y sombrero y a la madre cabeza de familia por su voz y gestos corporales.

B: los personajes todo el tiempo hacían alusión a su historia de vida y a tiempos pasados donde tuvieron que enfrentar la pérdida con coraje y valentía.

C: los personajes teatrales que interpreta la practicante son hombres y mujeres que han tenido que pasar por situaciones difíciles y han logrado vencerlas. Al nombrar súper héroe a un campesino colombiano y princesa a una madre cabeza de familia está poniendo al servicio de los estudiantes un mensaje o una idea.

D: el fin de la interacción con los personajes es hablar de ellos mismos para crear los personajes en el texto para la escena. Por esta razón, la practicante en personaje teatral se refiere a la misma ficción en sus diálogos para ejemplificar el contenido de clase.

La practicante se quita el vestuario para dar a entender que la interacción con los personajes teatrales llega a su fin. Continúa la sesión de clase, separando la totalidad de estudiantes por grupos donde tendrán que crear las características de los personajes del texto para la escena y ponerles un nombre. Al finalizar la clase, los estudiantes se ubican en un lado del salón y por grupos exponen su personaje diciendo el nombre y las características (ver anexo: imágenes de los personajes).

En esta sesión de clase, también se pudo observar la relación del tiempo y el lugar como elementos que modifican la comunicación de los contenidos de aprendizaje, es decir que hubo un cambio de orden cronogenético y mesogenético en un cambio repentino del salón, en el que las condiciones del espacio se transformaron para los estudiantes, la estudiante con diversidad funcional y la profesora, que hizo regulaciones constantes en el proceso de adaptación del espacio y esto dilató el desarrollo de la actividad en la creación de personajes.

#### **4.3.8 Juego para crear la estructura**

En este proceso de creación sobre las situaciones de los personajes que los estudiantes han creado, es necesario tener en cuenta lo que Reyes (2014) dice al respecto de la relación entre el teatro y la infancia:

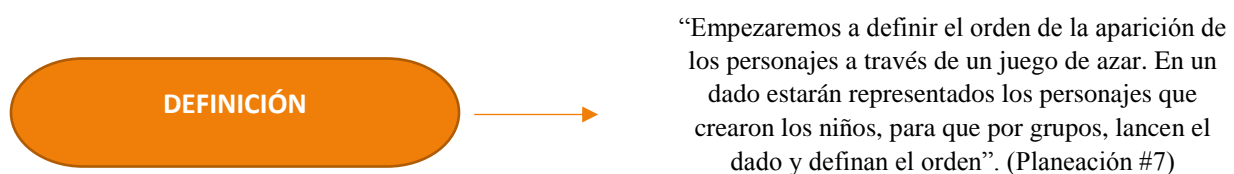
En relación con el teatro para niños, debemos decir que su primera manifestación libre y espontánea aparece en sus juegos, en las fantasías del amigo imaginario y en tantas representaciones en las que los pequeños imitan, reproducen, se burlan o critican el mundo de sus padres, sus maestros y los adultos en general, o bien buscan vivir las aventuras tomadas de cuentos o de los programas de televisión.  
(P.15)

Esta manifestación, a la que se refiere el dramaturgo colombiano corresponde a lo que hasta ahora se ha observado en las decisiones del aula 103 de enfocar el texto para la escena en una ficción de Súper héroes y princesas sobre los referentes de cuentos y programas televisivos. Reyes (2014) también menciona que la expresión y representación de los niños es espontánea a través del juego, lo cual es un factor principal en la creación de diálogos del texto para la escena.

La practicante enfoca el proceso de creación de los estudiantes, tomando en cuenta lo que menciona Rickenmann citando a Brousseau acerca del juego didáctico (2007): “*En primer lugar (es una de las paradojas didácticas puestas en evidencia por Brousseau, -Ibíd.), puede mostrarse que el diálogo didáctico necesita la reticencia de B*” (p.12). Esto quiere decir, que, en esta fase del proceso de creación, la participación de cada uno de los estudiantes es la acción principal para la construcción del texto como adquisición de contenido y para la construcción de relaciones comunicativas en el aula, haciendo partícipe en el proceso a la estudiante con diversidad funcional.

De manera que se amplían las posibilidades de intervención en el texto a través de dibujos, gestos y sonidos y la profesora en formación se convierte en una guía y mediadora de la creación para que los estudiantes encuentren las estrategias ganadoras en la interacción que proporciona la creación del texto para la escena como se verá a continuación:

### **Gráfica 10. Definición del juego**

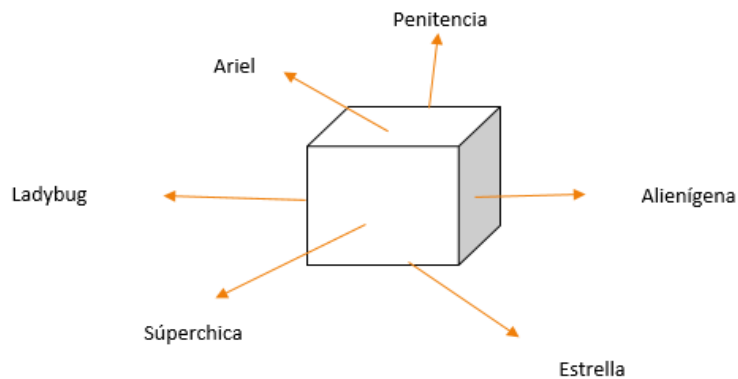


*Fuente: basado en planeación #7. Alejandra Cano (2019).*

La definición que hace la practicante para crear la aparición de los personajes en la escena es a través de un juego, tomando en cuenta a la estudiante con diversidad funcional en la participación del texto y la expresión de los estudiantes de acuerdo a su edad. De esta manera, crea un hexaedro y en cada cara pone los seis personajes que escogieron los grupos la clase anterior:



### Gráfica 11. El juego del hexaedro



Fuente: Con base en la planeación #7. Alejandra Cano (2019).

El dado en este caso, es el motor creador de la estructura con las acotaciones que indican, en este caso, la entrada y salida de los personajes. Para continuar con el juego, los estudiantes escogen a un representante para que lance el dado y en cada ocasión la practicante tomaba nota del orden de aparición en escena de los personajes:

El primer juego fue el hexaedro con los personajes en cada cara para definir el orden y la aparición de los personajes en el texto teatral según el azar, ellos mismos lanzaron, hicieron devolución no por el hecho de haber lanzado el dado, sino por entender que este juego era el motor para crear la historia. Así que los niños disfrutaron del lanzamiento y se emocionaron al ver como los personajes aparecían en la obra.

Definido el orden de la entrada y salida en la diégesis, la practicante intenta progresar en la estructura proponiendo a los estudiantes crear las razones por las que los personajes entraban en la ficción. Para ello, toma el contenido de las *emociones* aprendido en la segunda sesión de clase y en una bolsa coloca los dibujos que realizaron los estudiantes en esa ocasión. Esto también, para involucrar a “E.D.F” en el juego, ya que ella a través de sus dibujos de las emociones interviene en la creación connotando a los personajes del texto un carácter, un rol y una razón para salir a escena: “en los mismos grupos, pasé para que cada uno de los niños escogieran la emoción del personaje que aparecía en el orden ya establecido y así logramos establecer las emociones de todos los personajes” (diario de campo #7-2919. Alejandra Cano).

Como se ve en el ejemplo anterior, para que la comunicación de la actividad fuera inclusiva para “E.D.F”, la practicante decide incluir los dibujos de las emociones que ella junto a sus compañeros realizaron. Luego, pasa por cada grupo con una bolsa que contiene las representaciones pictóricas y establece otro juego en el que cada estudiante escoge el papel con el dibujo de la bolsa, esto genera suspenso en el desarrollo de la aparición de los personajes.



Posteriormente, cada grupo asignaba las razones por las que salía cada personaje a interactuar en la escena y en la ficción, en este caso, las motivaciones de los sujetos de ficción constituyen un orden de causa y efecto según la representación de los estudiantes que corresponden a los *acontecimientos o sucesos* como parte de la situación dramática como lo menciona Vallejo (2014):

El análisis de texto es un trabajo previo a la puesta en escena que el docente debe desarrollar referiblemente con sus alumnos. Consiste en desentrañar las situaciones, el acontecimiento central y el desenlace definitivo. También, los distintos lugares y tiempos en los que se desarrolla la obra. Luego se toma cada situación encontrada y se desentrañan las líneas de acción que contiene, el suceso, el giro y el desenlace. Se analizan los personajes en sus actitudes y sentimientos, así como el dónde y el cuándo se da la situación (p. 49).

Vallejo (2014) se refiere en este caso a un después de la representación teatral donde el profesor y los estudiantes identifican las partes de la estructura. Sin embargo, en el análisis de los personajes que propone este director e investigador ecuatoriano, se puede identificar que un acontecimiento sucede en gran parte por las “actitudes y sentimientos” de los que guían la acción.

A propósito de la situación dramática, la practicante toma en cuenta las justificaciones que dan los estudiantes sobre la emoción de cada personaje para recopilar las partes de la estructura formada hasta el momento:

- Temática de la diégesis
- Personajes

- Acotaciones
- Situaciones o acontecimientos

#### **4.3.9 Conflicto y desenlace del texto para la escena**

El proceso de creación culmina cuando el juego acaba y todos los participantes ganan, al igual que el juego didáctico. En esta ocasión, el conflicto y el desenlace de la ficción como contenidos del texto para la escena son representados en un juego de improvisación que se desvanece tal y como lo menciona Reyes (2014):

En el juego, el niño asume al mismo tiempo el papel de actor y de público. El juego es un círculo cerrado en el que los niños improvisan y consumen sus ficciones, como ensayos de vida, cuyo registro se desvanece cuando termina el juego: se acaba el recreo y hay que volver a la clase, o no se puede jugar más porque llaman a almorzar. También se rompe el juego cuando un niño se enfada por algún motivo y deja de actuar, pronunciando una sentencia demoledora: «¡Tapo, remacho y no juego más!» (p. 61).

La practicante transforma el salón de clases en un lugar de representación y lleva al aula los personajes de la ficción creada por los estudiantes en una obra de títeres en la cual representa el orden de los acontecimientos con el fin de que los estudiantes identifiquen el conflicto jugando a ser público. Después, introduce el significado del contenido disciplinar a partir de la lectura de un cuento corto que presenta un personaje con una problemática relacional que tiene que resolver en el desarrollo de la historia como ejemplo para que los estudiantes identifiquen el “choque de fuerzas en pugna” de los acontecimientos vistos en el juego de representación con los títeres y solucionen ese conflicto jugando ahora a ser actores. En esta representación, los estudiantes participan con otros modos de comunicación validos en el juego, desde sonidos, gestos y dibujos que son parte del texto para la escena: “Así dimos paso a que pensarán y actuarán el conflicto central. Al final los grupos tenían que representar lo que habían imaginado de conflicto para la obra hasta ahora creada” (Alejandra Cano, 2019, bitácora # 8).

La finalización fue un trabajo por grupos de improvisación, en el que los niños jugaron a ser actores de su propio texto para la escena y en el que establecieron nuevas relaciones de comunicación con los diálogos de los personajes involucrando en el juego a “E.D.F” que desde la representación de

los niños había parte de los personajes. Esto dio como resultado distintos finales del texto para la escena vivenciados en el “aquí y el ahora” sin dejar registro escritural. Sin embargo, en las interacciones comunicativas de los grupos en el juego de representación de los posibles finales, se evidenciaron los distintos tipos de conflictos que pueden existir en una ficción teniendo en cuenta lo que menciona Reyes (2014) al definir las acciones de los niños en el teatro como: *“imitación de las actitudes de los adultos, las películas vistas en televisión o las historias que les son contadas y se convierten en representaciones espontáneas”* (p.61).

De manera que, en esas imitaciones se identificaban conflictos de relación entre personajes con acciones “buenas y malas” según las situaciones planteadas como se menciona en la bitácora: “los niños al interactuar con los títeres crearon el conflicto central, acusando a el personaje Alienígena de haber quitado y llevado las pertenencias de los otros personajes” (Alejandra Cano, 2019, bitácora 8), al igual que establecieron relaciones con la estudiante con diversidad funcional incluyéndola en el juego de representación.

El desenlace de la ficción, se entendió en el aula 103 como una solución al conflicto mayor representado por el personaje “malo” que finalmente fue aislado y encarcelado para que no ocasionara más problemas. También, fue la finalización del proceso de co-creación del texto para la escena en el que, transformado en juego, creó nuevas relaciones comunicativas que involucraron a la estudiante con diversidad funcional desde los dibujos, los sonidos y lo gestos.

#### **4.3.10 Resultado final**

Los estudiantes junto con la practicante crean un texto para la escena como resultado final de todo el proceso que corresponde a la fase de reconstrucción, en el cual están las ideas, personajes y líneas de acción que propusieron a través del juego en una obra final:




Gráfica 12. Producto final del texto para la escena


## Súper héroes y princesas

En el escenario está Estrella  porque le dieron un regalo

Estrella: (comiendo un helado) ¡Qué bonito peluche! (dirigiéndose a Alienígena que entra a la escena) ¿Por qué estás llorando?


Alienígena: estoy  porque no me dieron un regalo. También vi Ariel está llorando porque le pegaron (entra Ariel a la escena).

Ariel: estaba  pero ahora estoy  porque no me volvieron a pegar. (A Estrella) ¿te gustó el helado que te di?

Estrella: (Alienígena le quita el helado) estoy muy  porque

Alienígena me quitó el helado.

Entra Súperchica al escenario

Súperchica: hola chicos, miren mi diamante estoy muy  porque me regalaron este hermoso diamante (Estrella, Alienígena y Ariel admiran el diamante asombrados. La luz se apaga y Alienígena siente miedo)

Ariel: (que comienza a convertirse en humana) ¿Qué está pasando? (llora)  
¡Soy humana!



*(Ladybug entra al escenario, intenta unirse al juego, los demás personajes no la dejan. Las luces se encienden).*

Ladybug:



| ¡Chicos exijo que me dejen jugar!

*Alienígena que ha visto los lujosos regalos de todas se roba sigilosamente las pertenencias y escapa.*



*Los cinco grupos improvisan cinco finales diferentes del texto para la escena.*

*Fin*

*Fuente: estudiantes del aula 103- Alejandra Cano*

#### **4.4 Tercera fase: *evaluación***

##### **4.4.1 Cuadro evaluativo**

A continuación, se presentan los elementos de la efectividad de la práctica pedagógica reconstruida en el primero periodo del año 2019. Como fase final, se decide trabajar con los docentes en formación de las artes escénicas teniendo en cuenta los aportes de la estrategia pedagógica del texto para la escena para fortalecer la comunicación, elaborando un material didáctico donde se analiza la satisfacción sobre los cambios evidenciados en la práctica pedagógica registrados en los diarios de campo y llevados a la virtualidad del material.

Para ello, la creación conjunta en el aula 103, logró transformar las relaciones de los estudiantes y de la practicante encontrando nuevas orientaciones de instauración de contenidos disciplinares, procedimentales y axiológicos en el medio, más integradores y participativos como los que proporciona el teatro y la creación colectiva. También, nuevas búsquedas de saberes en la construcción del rol de la practicante que indagaba frecuentemente sobre las posibles maneras de fortalecer la comunicación en el aula de todos, en cada planeación de clase y reflexión de las bitácoras, en las que se intentaba incluir a “E.D.F” en cada actividad y fase del proceso de creación estableciendo el juego como otro lugar para crear.

La co-creación del texto para la escena fue un horizonte para explorar nuevas estrategias de acercamiento en las relaciones entre practicante, estudiantes y la estudiante con diversidad funcional que, a pesar de tener una limitación motriz pudo participar de la creación del tema, los personajes, los diálogos y acotaciones, el conflicto y el desenlace del texto para la escena “Súper héroes y princesas”, de acuerdo al interés que mostraron los estudiantes en explorar sobre sus propios referentes e imaginarios. Esto sucedía cuando las definiciones de las actividades se transformaban para establecer nuevos lugares en la creación con gestos, sonidos e imágenes:

**Gráfica 13. Materiales creativos del texto para la escena**



*Fuente: imágenes realizadas por estudiante con diversidad funcional*

Estas nuevas estrategias se consolidan a través del juego como motor indispensable de la creación y de la integración de diferentes lenguajes en la obra como los dibujos, la identificación de las emociones con los gestos y mímicas, los paisajes sonoros y el rol guía de la practicante. A partir del proceso de creación en el aula integral que corresponde a la fase de reconstrucción de la práctica y la experiencia obtenida en la misma, se propone un material didáctico para los futuros docentes de las Artes Escénicas que vayan a realizar sus prácticas en una institución educativa con estudiantes con diversidad funcional.

Dicho material es construido desde la fase evaluativa, las reflexiones de las bitácoras, proyecto de aula y otras prácticas alternas, como la realizada en el intercambio en la Universidad Nacional de San Juan (**Argentina**), en el espacio académico “Práctica profesional docente en contextos socio comunitarios”, en la institución EEE SARM enfocada en la educación especial, que se suma a la

experiencia de la practicante con estudiantes con diversidad funcional (ver anexo: instrucciones de material didáctico).

Por otro lado, esta fase de evaluación tiene en cuenta la reflexión del rol docente de las Artes Escénicas que se construye en un marco de inclusión y equidad social y se adapta a la nueva práctica en tiempos de pandemia y protección del Covid-19, proponiendo un libro interactivo virtual como un manual de consejos y recomendaciones para este contexto determinado. En el siguiente link:

<https://view.genial.ly/5f0a0595b860cd0d827227e8/presentation-libro-interactivo>

#### **4.4.2 Objetivos**

Realizar un material didáctico virtual para los futuros docentes de las artes escénicas en la UPN, donde estén las experiencias y estrategias para enseñar en un aula integral a través del teatro

- ✓ Recopilar las experiencias más relevantes de la práctica pedagógica del 2019-1 en el aula integral, que puedan proponer pautas y estrategias para los futuros docentes de la LAE.
- ✓ Diseñar de manera creativa y didáctica, un libro interactivo virtual que enseñe las estrategias al momento de enseñar en el aula integral.
- ✓ Divulgar en distintas plataformas virtuales que posean los estudiantes de la LAE, el libro interactivo con los consejos y estrategias.

#### **4.4.3 Estudiantes del aula integral**

Dentro de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía y otras como en la Escuela de Educación Especial de Argentina, se reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, de ahí que se considere la referencia “diversidad funcional” para connotar la diferencia desde las capacidades de los estudiantes que tienen algún diagnóstico social de discapacidad. Para ello, se crea un video en animación para el libro interactivo con los distintos tipos de diagnósticos y los contenidos de las Artes Escénicas que se pueden mediar para el aprendizaje teniendo en cuenta las cualidades de los estudiantes. (Para ampliar información ir a anexo: instrucciones del material didáctico)



#### **4.4.4 Storyboard**

Las situaciones personales y emotivas de la practicante se tienen en cuenta como parte de las reflexiones de la práctica y a partir de ello, se diseñan las primeras escenas del Storyboard con una bienvenida para los lectores del material didáctico que da cuenta del marco contextual del aula integral según las impresiones de la docente en formación. Esta es una estrategia visual para acercar a los futuros docentes de las Artes Escénicas a la lectura del libro interactivo.

#### **4.4.5 Lectura dramática, gestos, mímicas y paisajes sonoros**

A partir del análisis de la práctica efectuada en el año 2019, se evidencia los aportes de los contenidos teatrales en el fortalecimiento de la comunicación en el aula integral. Las lecturas dramáticas porque llevan un referente externo a dialogar con la realidad del aula y sirve como referencia de creación y comunicación de otros contenidos teatrales como los personajes, los diálogos, el conflicto y desenlace de una diégesis narrativa. Los gestos y mímicas como un soporte y acompañamiento en el lenguaje verbal que sirve como estrategia para la definición de contenidos y actividades en un aula con estudiantes de primaria y con diversidad funcional. Por último, los paisajes sonoros como un contenido teatral y también como una estrategia de comunicación de los estudiantes evidenciada en una de las sesiones de clase de la práctica 2019-I donde los estudiantes representaron distintos sonidos y se comunicaron a partir de éstos. En consecuencia, se crean distintos videos tutoriales y de animación con tips para los futuros docentes de cómo pueden enseñar estos contenidos en el **aula integral** que funcionaron en la experiencia de la practicante.

#### **4.4.6 Relevancia en la construcción del rol en las Artes Escénicas**

Esta fase evaluativa se desarrolla en el primer periodo del 2020 en un contexto de pandemia donde la practicante busca nuevas alternativas de formación docente a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (**TIC**) para divulgar sus reflexiones y hallazgos en la comunidad educativa de la Licenciatura de las Artes Escénicas.

Esta se desarrolla a la vez en tres fases: la primera tiene que ver con el estudio y la observación de los hallazgos en la práctica con el aula 103 del ARE y otras que se suman a la experiencia del encuentro con estudiantes con diversidad funcional. Progresivamente, se desarrolla un proceso de creación de medios audiovisuales que recopilan los datos depurados en la primera fase. La última, corresponde a la difusión del material didáctico, para ello se comparte los avances y el progreso

del libro con uno de los grupos de práctica de décimo semestre, también en otros lugares que comparte la Licenciatura en Artes Escénicas como las redes sociales y en una exposición con el resultado final del libro interactivo con todo el grupo de práctica y los profesores encargados.

En esta fase también se analizan los contenidos que mejor se adaptaron al fortalecimiento de la comunicación en el proceso de reconstrucción de la práctica, por lo cual se desarrolla la siguiente tabla:

**Tabla 10. Contenidos comunicativos para la construcción del rol docente**

Disciplinares	procedimentales	Axiológicos	Tipos de comunicación
Lectura dramática	Identificación de personajes, diálogos, acotaciones conflicto y desenlace.	Observación Escucha Participación	Verbal Gestual Con objetos
Unipersonal (practicante que se transforma a personaje teatral)	Caracterización de personajes. Identificación de las emociones.	Trabajo en equipo	Verbal Gestual Sonora
Paisajes sonoros	Creación de ambiente sonoros para las escenas	Escucha Observación Imaginación	Sonora Con objetos

*Fuente: elaboración propia.*

En la anterior tabla se identifican los contenidos que se hallaron la fase de reconstrucción que corresponde al núcleo integrador de la comunicación. También se identifica el tipo de lenguaje que se usó en la instauración de estos aprendizajes en el proceso co-creativo en el aula, teniendo en cuenta los modos de aprendizaje de los estudiantes.

En todo el proceso se evidenció la influencia de los contenidos disciplinares teatrales propuestos por la practicante en la adquisición de nuevos valores y actitudes como la escucha y el trabajo en equipo que se requieren para la creación en el aula integral. A partir de lo anterior, los sujetos que integran esta experiencia encontraron nuevos lugares de participación que involucraron otros tipos de expresión como los sonidos y los gestos que acompañan la palabra. En las actividades donde se usaron estos nuevos lugares de enunciación, se logró observar la participación de la estudiante

diagnosticada con PC que se involucró en el juego con ayuda de sus compañeros y de la practicante.

## 5. CONCLUSIONES

### Inicio

La presente investigación, **buscó** dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el alcance del proceso de co-creación del texto para la escena en el fortalecimiento de la comunicación dentro del aula integral? Dicho cuestionamiento, se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre el rol docente de las artes escénicas que se encuentra ante un contexto educativo con estudiantes con diversidad funcional. A su vez, para indagar e identificar los hallazgos y aportes del proceso investigativo, puestos en diálogo con la comunidad educativa como una estrategia pedagógica. De esta manera, se produce para esta monografía, las siguientes conclusiones:



### ***Función conativa y función relacional: nuevas definiciones y regulaciones en el aula integral***

El encuentro con el aula 103, permitió a la practicante crear nuevas estrategias de definición y regulación para las fases y actividades de la clase de teatro, cuando acepta que, las indicaciones dadas en las primeras sesiones de enseñanza, excluyen y aíslan a la estudiante con diversidad funcional que no cuenta con un completo desarrollo motriz. En consecuencia, las nuevas indicaciones y redefiniciones que realiza la emisora-practicante, buscan generar una respuesta de TODOS los estudiantes, incluida la estudiante con diversidad funcional, a partir de nuevos “vocativos” e “imperativos” convertidos en gestos, sonidos, señas e imágenes que acompañan la palabra para generar una respuesta del receptor-estudiante.

Las lecturas dramáticas como texto mediador, funcionaron en la comunicación de los contenidos procedimentales, axiológicos y disciplinares que se transformaron en un juego de representación, en el que la practicante invitaba a sus estudiantes a adquirir el saber enseñado desde recursos como: objetos convertidos en personajes, sonidos y gestualidades. En ese sentido, se evidenció que cada vez que la practicante hacía nuevas premisas usando estos

recursos en la lectura dramática. La estudiante con diversidad funcional generaba una respuesta en la representación de gestos y sonidos, al igual que el resto de sus compañeros.

Como parte de las nuevas estrategias en la instauración de los saberes, se hallaron otros lugares para enseñar los contenidos de la clase a través de la música. En ese sentido, cada vez que la practicante iba a incluir otro aspecto de la enseñanza, pensaba en la modificación del medio didáctico con referencia en el tema e invitaba a sus estudiantes a hacer parte de estas nuevas definiciones y regulaciones del saber, desde el acompañamiento de sonidos y gestos que involucraran la participación de TODOS.



### ***Función fáctica: nuevos canales comunicativos en el aula integral***

Cuando la practicante evidencia, que el canal de comunicación en el aula opera solo desde la palabra, o actividades que requieren un desarrollo del movimiento y escritura, decide cambiar el medio para instalar el juego como motor en el desarrollo de las actividades. Esto quiere decir, que se evidencia en el proceso de co-creación del texto para la escena, que se incluye a la estudiante con diversidad funcional, cuando la creación involucra otros lugares de enunciación que proporciona el canal, tales como: caracterizar a un personaje desde el gesto y la representación pictórica, o definir la aparición de éste en la escena desde el lanzamiento de un dado.

Una de las alternativas que se encuentra en la función fáctica, para comprobar si el canal comunicativo funciona, es a través de la interacción que proporciona el juego “el teléfono roto”, en el que la practicante y los estudiantes se forman en circunferencia y escogen sonidos para pasarlos por cada uno. En este ejemplo, citado desde la propia experiencia, se observa que el mismo juego se adapta a las posibilidades de los estudiantes, reemplazando las palabras por sonidos e involucrando a la estudiante con diversidad funcional en otros tipos de comunicación. En este aspecto, se evidencia que hacer uso de los juegos cotidianos para involucrar un saber en la enseñanza, fortalece la participación de los estudiantes y pone en evidencia la importancia de incluir los distintos modos de expresión en las actividades de clase.



### ***Función poética y emotiva: profesora en formación/personaje teatral***

El **aula integral** se transformó en un lugar de representación, en donde los contenidos del texto para la escena fueron transformados en mensajes estéticos. Es decir, que la practicante

elige hacer nuevas definiciones en el progreso del aprendizaje por medio de personajes teatrales para incentivar la participación de cada uno de los estudiantes desde la representación de la voz, el gesto, la emoción e imagen.

Una modificación en la comunicación de contenidos, fue darle voz y carácter a objetos como los títeres, que fueron un elemento para interpretar diálogos y conflictos de distintas ficciones y con ello, motivar al desarrollo de la creación del texto para la escena trayendo al aula referentes externos. Por otro lado, la practicante a través de los títeres motivó el desarrollo de nuevas manifestaciones vocales e imaginativas para incluir a la estudiante con diversidad funcional y a los demás estudiantes en el lugar de la expresión creativa.

La practicante comunica distintos códigos y símbolos a través de su cuerpo en una representación performativa, cuando cambia de rol de profesora a personaje teatral. Esto se desarrolló, teniendo en cuenta los referentes e intereses de los estudiantes para retroalimentarlos con los saberes aprendidos en la formación académica, en ese sentido, la profesora en formación crea nuevos personajes involucrando problemáticas sociales para ser llevadas al aula integral en un lenguaje poético e infantil. Las interacciones que proporcionó el cambio de profesora a personaje se vieron evidenciadas en la respuesta de los estudiantes involucrados en la ficción, en los gestos y en los cánticos interpretados.



### ***Función metalingüística: reestablecer lo establecido***

La practicante, cuestionó constantemente la función del lenguaje en el lugar de práctica en las indicaciones de los contenidos y actividades, al igual que en la comunicación entre estudiantes para incluir a la estudiante con diversidad funcional. De manera que, decide hacer una reestructuración en los gestos docentes para crear nuevas estrategias que orienten el fortalecimiento de la comunicación con los contenidos disciplinares, procedimentales y axiológicos que proporciona el texto para la escena. En consecuencia, se concluye que los lugares de expresión de los saberes en el proceso de co-creación deben estar acompañados por los diversos gestos, sonidos, juegos e imágenes para acompañar las ideas.

El lugar de creación fue un espacio para el encuentro de nuevas relaciones comunicativas entre la practicante y estudiantes, dando nuevas oportunidades de inclusión desde la enseñanza de las artes

escénicas a partir un texto, entendiendo éste, como lo menciona Juliana Reyes citando a Barba, *un tejido* en el que varios hilos se entrelazan, se fortalecen y crean una representación de la vida, al igual que las relaciones de los que hacen parte del aula integral.

## **5.2 Nudo: un camino que inicia**

Este trabajo de investigación divisa las primeras huellas en el gran camino de inclusión en la institución ARE y trae consigo la reflexión sobre el proceso de inclusión en las instituciones educativas nacionales que presentan dificultades internas de exclusión por la visión que se ha tenido históricamente sobre la discapacidad, y que se puede mejorar a través de planes de acción en la enseñanza que involucren a todos los estudiantes con diversidad funcional. También, se orienta como un terreno para investigar y producir nuevos conocimientos desde la disciplina de las artes escénicas, como una estrategia para fortalecer la comunicación y las relaciones en el aula integral. Por último, esta monografía se suma a los otros caminos investigativos que se han iniciado en la licenciatura con procesos de inclusión como una invitación para pensar la enseñanza de las artes escénicas desde otros lugares de enunciación.

## **5.3 Desenlace: construcción del rol docente**

El encuentro con el aula generó una inquietud sobre el rol docente en artes escénicas que se enfrenta a contextos reales educativos poniendo en práctica los conocimientos aprendidos en la formación académica. Se observa como dificultad, la falta de experiencia en procesos de enseñanza a personas con diversidad funcional que forman parte de lo que se conoce “aula ordinaria”. De ahí surge el interés de renovar la práctica hacia una mejora de las condiciones de inclusión a través de las artes escénicas y un mayor conocimiento del manejo de la población desde la misma experiencia de realizar las prácticas en un contexto donde se encuentra una realidad latente ignorada muchas veces desde la academia.

Donald Schön (1992) dice al respecto que: “*Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar*”. En este caso, evidencia una serie de errores en el acto de

enseñar debido a la falta de conocimiento sobre cómo enfocar el arte de la escena a personas que no pueden hacer uso de su cuerpo como muchas veces lo exige la danza o el teatro.

Este dilema lo atraviesa la profesora en formación que plantea como conclusión que las instituciones educativas y la LAE debería incluir espacios formativos y de enseñanza sobre estrategias didácticas para las personas que presentan algún tipo de limitación física o cognitiva.

De acuerdo a lo anterior, surge la misma reflexión de la práctica como un aporte a los futuros docentes de las artes escénicas, y se crea un material didáctico apoyado en las Tic, desarrollado en la fase de evaluación de la investigación, como una estrategia para validar la misma práctica. Luego, se decide compartir este material como una manera de fortalecer la comunicación de los hallazgos de la práctica dentro de la comunidad académica en una era digital, proporcionando un registro en la nube, fácil de acceder y compartir en los espacios de clase cuando se reflexione sobre los contextos educativos e inclusivos.

## BIBLIOGRAFÍA

Albertín, C, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria* 2007, N.º 30; 7-18.  
<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/30/Albertin.pdf>

Alonso, J, L. (1998). *La escritura dramática*. Castilla: Estudios de literatura, ISSN 1133-3820, N° 24, 1999, págs. 226-229.

Calvo, N, R. (2007). *El modelo actancial y su aplicación*.  
<https://books.google.com.co/books?id=xWm5uZtiETMC&pg=PA23&dq=calvo+2007+teatro+y+comunicaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj5itGKgavrAhUBIFkKHQj-DXIQ6AEwAXoECAkQAg#v=onepage&q=calvo%202007%20teatro%20y%20comunicaci%C3%B3n&f=false>

Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (2009). *Inclusión social. Estrategias organizativas y metodológicas. Orientaciones para trabajar la socialización en centros de educación infantil, primaria, secundaria y centros de educación especial*. Recuperado el 20 de agosto del 2020 de:  
<http://laroda.es/discapacidad/imagenes/INCLUSI%C3%93N%20SOCIAL.pdf>

Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo 67*.  
<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Decreto 1421 de 2017 *29 de agosto de 2017* Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Ministerio de Educación Nacional*.

Discapacidad Colombia (2013) *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Recuperado el 21 de agosto del 2020 de:  
<https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/27-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, n° 12 I S S N: 1988 – 8430.

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)

Galeano, J. L. y Diana, M. (2015). *¿Hay inclusión educativa en Colombia? Primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva*. Hecho en Cali.com. Recuperado de:  
<https://www.hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>

Galvis, Villamizar, Y, A. (2016) *Propuesta de gestión educativa orientada a fortalecer la convivencia en los estudiantes de grado sexto de la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía* [Tesis Máster, Universidad Libre].  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8241/Trabajo%20de%20grado.%20Yovanna%20Galvis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



García, J. L. (1991). *Teatro, drama, texto dramático, obra dramática: (Un deslinde epistemológico)*. Revista de literatura, ISSN 0034-849X, Tomo 53, N° 106, 1991, pags. 371-390.

García, J. L. (2001). *Cómo se comenta una obra de teatro*. Edición Corregida y Aumentada. <http://norteatro.com/wp/wp-content/uploads/2017/08/GarciaB-Como-se-comenta-2a.pdf>  
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zD9TQ295BgkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=exclusi%C3%B3n+social+y+discapacidad&ots=V\\_G\\_HrNrXT&sig=N1-oDiQ-8NJh23kREXzxMvvlqvs#v=onepage&q&f=true](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zD9TQ295BgkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=exclusi%C3%B3n+social+y+discapacidad&ots=V_G_HrNrXT&sig=N1-oDiQ-8NJh23kREXzxMvvlqvs#v=onepage&q&f=true)

Jackobson, R. (1975). *Lingüística y Poética*.

<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Jakobson%20%20Linguistica%20y%20poetica>

Martínez, J. (2005). *Exclusión social y discapacidad*. PROMI Universidad Pontificia Comillas

Muñoz, C. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 4, Octubre 2018, ISSN: 2387-0907*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4374>

O.N.U. Para la Educación la Ciencia y la Cultura (2008). "*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*" (PP. 5). ED/BIE/CONFINTED 48/4 Ginebra, 30 de abril de 2008 Original: Francés. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

Palacios, A. (2009). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Paya, A. (2019). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista educación inclusiva, vol. 3, n.º 2*. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>

Póo, A. P. (2008). *Parálisis cerebral infantil*. Recuperado el 21 de Agosto 2020, de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>

Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de EL/LE [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Restrepo, B. G. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores. ISSN: 0123-1294*. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Reyes, C y Vallejo, A. (2014) *El teatro va a la escuela*. OEI Editado en abril de 2014 Amaranta Osorio Coordinadora.

Rickenmann. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Université de Genève. Recuperado el 21 de agosto del 2020 de: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

Romañach, J. y Lovato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha de la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado el 20 de Agosto del 2020 de: [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós Barcelona.

Silva, Sánchez, D, F. (2017) *La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión* [Trabajo fin de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9356/TE-20051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, S, J y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós Básica. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Cátedra/Universidad de Murcia. Signo e imagen. Traducción y adaptación de Francisco Torres Monreal.

UNESCO (2019). *Inclusión en la educación*. Recuperado el 21 de Agosto del 2020 de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

UNESCO. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial*. Recuperado de: [https://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos\\_Un-Informe-Mundial\\_Octubre-2009.pdf](https://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf)

Zambrano, L, A. (2006). Tres de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Artículos arbitrarios. ISSN: 1316 – 4910. Schmidt, S. (2013).

## ANEXO 1

### Formato de recolección de la información

#### Cuadro de encuentro

Inst. de recolección	Introducción de contenidos en el medio	Contrato Didáctico	Texto mediador	Contenidos
Planeación	Todos los niños se ubicarán en media luna, únicamente con sus sillas en un lado del salón.	Presentación y primera definición de contrato didáctico.	En una mesa con los objetos de la lectura dramática, les presentaré la adaptación: "Un ratón goloso en nochebuena".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personajes teatrales</li> <li>• Voz</li> <li>• Gestos</li> <li>• Escucha</li> </ul>
Diario de campo	A partir de lo anterior, la clase se recogió en relaciones naturales, donde yo, agente A (profesora en formación), introducía en el medio contenidos, aparentemente nuevos para los agentes B (niños de primero), teniendo en cuenta sus respuestas para así aclarar un contenido y ampliarlo, hasta lograr institucionalizarlo. Cabe aclarar, que esta primera clase fue diagnóstica por lo que aún no se pueden hablar de gestos claros, sin embargo, las dinámicas presentes en la de la acción didáctica, no pasaron por alto en la instauración de este primer juego y se hizo un primer intento de incorporar contenidos como "personajes", "gestos" y "sonidos".	Se realizaron las siguientes actividades para instaurar las transacciones didácticas e introducir los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y primera definición de contrato didáctico.</li> </ul>	<p>Todos los niños se ubicaron a un extremo del salón, únicamente con sus sillas. En una mesa con los objetos de la lectura dramática, realicé la presentación de la adaptación: "Un ratón goloso en nochebuena".</p> <p>Una vez se terminó la lectura, les pregunté ¿qué era un personaje? Y ¿qué personajes había en la lectura.</p>	<p>Disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura dramática</li> <li>• Personajes teatrales</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz</li> <li>• Gestos</li> </ul> <p>Axiológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañerismo</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Expresión</li> <li>• Escucha</li> </ul>

## ANEXO 2

### Cuadro de reconocimiento

Inst. de recolección	Contrato didáctico	Texto mediador	Contenidos
Planeación	1. Presentación de contrato didáctico.	Para la primera actividad se les llevará la canción "el baile de las emociones". Ellos repetirán la canción y harán los gestos presentes allí.	<p>Disciplinares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz</li> <li>• Gestos</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las partes del cuerpo.</li> <li>• Representación de gestos corporales.</li> </ul> <p>Axiológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañerismo</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Expresión</li> <li>• Escucha</li> </ul>
Diario de campo	1. Presentación de contrato didáctico (haciendo énfasis en la escucha, en el respeto y en la participación).	2. Para la primera actividad les enseñé la canción "el baile de las emociones" Ellos repitieron y cantaron la canción y también hicieron los gestos presentes allí.	Reconocimiento de las partes del cuerpo y las emociones

## ANEXO 3

### Cuadro creativo: texto para la escena

Inst. de recolección	Actividades	Tipos y funciones comunicativas	Contenidos
<b>Planeación de clase #3</b>	<p>Les voy a leer la adaptación del cuento a lectura dramática de "La granja", donde están presenten algunos sonidos de animales, de pasos, y demás onomatopeyas.</p> <p>Los estudiantes replicarán los sonidos presentes en la lectura a través de un teléfono roto, donde al último que le llegue el sonido, lo tendrá que hacer delante de los compañeros, representando la acción.</p> <p>Dividir la totalidad de alumnos en cinco grupos donde se encargarán de hacer los cinco sonidos de los animales (pato, perro, caballo, vaca, gallina y pollitos).</p> <p>Salir en fila del salón, marchando como soldaditos y haciendo los sonidos repartidos.</p>	<p>Comunicación por sonidos.</p> <p>Códigos teatrales para regular (movimientos corporales-vocales).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión sonora</li> <li>2. Paisaje sonoro</li> <li>3. Escucha</li> <li>4. Trabajo en equipo</li> </ol>
<b>Diario de campo #4</b>	<p>Comencé con una introducción haciendo uso de varios códigos teatrales, como movimientos de las partes del cuerpo, de gestos, y de acuerdo al clima, un calentamiento de manos y un pequeño masaje. Posteriormente, recordé el contrato didáctico e hicimos memoria de los aprendizajes quedados la clase anterior a esta.</p> <p>La primera actividad requirió de la adecuación del espacio, todos nos sentamos en circunferencia y les enseñé la canción "estando la muerte un día dividi"; después le incluí el ritmo. Los niños observaron varias veces el ritmo y escucharon la letra de la canción, para después aprenderla e interiorizarla, repasando y ensayando varias</p>	<p>Comunicación gestual</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión corporal</li> <li>2. Improvisación</li> <li>3. Ritmo</li> <li>4. Imágenes corporales</li> <li>5. Escucha</li> <li>6. Observación</li> </ol>
	<p>veces entre ellos, para ello, los acompañé y los regulé.</p> <p>La segunda actividad, para reforzar la observación, fue la introducción a elementos como imágenes de objetos comunes para todos, como casas, carros, ríos, etc. De esta manera, los niños observaban las imágenes y luego las imitaban.</p> <p>Finalmente terminamos con la actividad del espejo, donde tenían que trabajar por parejas, imitando los movimientos del compañero, para luego representarlos y mostrarlos ante todos.</p>		
<b>Proyecto de aula</b>	<p>Los estudiantes tendrán la libertad de construir el conocimiento bajo la guía del docente en formación. Es así, que el conocimiento está guiado bajo la premisa de la creación, donde los alumnos cooperan para la transición del aprendizaje, desarrollando un trabajo en grupo en el cual podrán imaginar y volver físicas esas ideas a través del texto para la escena. Con respecto al docente, tendrá el rol de guiar el proceso de creación, atendiendo a un aprendizaje situado, que tendrá en cuenta el contexto de los niños para así cambiar las estrategias en las clases, también tendrá en cuenta el conocimiento que los niños poseen de la realidad y las nociones e imaginarios de los contenidos enseñables, para así mediar ese conocimiento. El docente en esta medida, tendrá en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada estudiante para llevarlo a su máxima potencia, desde el rol de guía y tutor, donde pasará por cada grupo y aportará al trabajo de creación. En relación a los contenidos que la población</p>		<p>Contenidos del texto para la escena: tema, personajes, estructura, conflicto y resolución del conflicto</p>

	desconoce, el docente en formación brindará la definición de tal conocimiento, pero lo enseñará con estrategias que tengan en cuenta las características de la población.		
<b>Planeación de clase #5</b>	<p>Haré la introducción con una representación de títeres, con la adaptación de la obra teatral llamada, “Los consejos de don Tembleque Mendoza.</p> <p>Una vez hayan visto los títeres, les preguntaré de qué trataba el tema de la obra, también identificaremos los personajes vistos allí y la división de las escenas. Recurriré a ejemplos con los títeres para observar los diálogos entre personajes.</p> <p>En grupos de cuatro personas, dibujarán los personajes que identificaron en la obra, y las situaciones teatrales entre personajes.</p>	<p>Función comunicativa: F-metadramática</p>	<p>Identificación de personajes.</p> <p>Identificación de escenas.</p>
<b>Diario de campo #6</b>	<p>Al entrar al salón, la profesora de terreno me preguntó si esta vez íbamos a realizar la clase en el salón de danzas, así que gestioné hablando con la coordinadora para usar el espacio. Recomendé a los niños el cumplimiento de los acuerdos de clase al salir del salón para el nuevo espacio de danzas. Los niños salieron en orden, ingresaron al salón y se quitaron los zapatos.</p> <p>En la primera fase hicimos un estiramiento y nos sentamos en mariposa. Posteriormente presenté a un personaje, que era un superhéroe, que llegaría a compartir con ellos su historia. Me cambié y me puse un sombrero y un poncho, encorvé mi espalda y cambié de voz, les presenté el nombre del personaje, y les conté la historia de este</p>	<p>Comunicación gestual.</p> <p>Comunicación vocal.</p> <p>Comunicación por sonidos.</p>	<p>Disciplinares:</p> <p>Texto teatral</p> <p>Axiológicos:</p> <p>Comunicación</p> <p>Trabajo en grupo</p> <p>Procedimentales:</p> <p>Caracterización de personajes</p>

	<p>campesino que se había convertido en líder social y en superhéroe al desarmar a los hombres violentos con el arma del amor. Interactué con ellos en personaje y posteriormente me despedí para llevar el segundo personaje al aula. Me puse los tacones y envolví un peluche, les dije que era una princesa, pero que no tenía corona porque no era hija de un rey, era una madre cabeza de familia y por ende una princesa luchadora y guerrera. Los niños interactuaron con el peluche, estuvieron muy atentos a cada detalle de la historia, mencionaban distintos ejemplos de princesas, como sus mamás, su profesora, etc. Cantamos la canción del bebé de Marta Gómez e hicimos junto con la canción los gestos teatrales. Posteriormente los ubiqué por grupos, en este momento la profesora de terreno salió, y al cambiar de disposición, los niños comenzaron a dispersarse, no escucharon las definiciones y tuve que hacerles un llamado de atención, ubicándolos en dos filas, preguntándoles si de verdad querían estar en el salón, los niños asintieron y otra vez se ubicaron por grupos. Pasé por cada grupo para volver a definir la actividad. Ingresó la profesora y ayudé también a algunos grupos.</p>		
<b>Planeación #7</b>	<p>Empezaremos a definir el orden de la aparición de los personajes a través de un juego de azar. En un dado estarán representados los personajes que crearon los niños, para que por grupos, lancen el dado y definan el orden.</p>	<p>Comunicación corporal</p> <p>Comunicación vocal</p>	
<b>Diario de campo #8</b>	<p>Saqué la guitarra y con ellos cantamos: “si tú tienes muchas ganas”, así trabajamos contenidos</p>	<p>Comunicación vocal.</p> <p>Comunicación gestual.</p>	<p>Disciplinares:</p>

	<p>que no estaban planeados pero que fueron pertinentes en función de la escucha. A partir de ello, logré generar el espacio para presentar los títeres y jugar con el espacio, transformándolo en escenario y público, donde los niños cambiaron su “topogénesis”, ya no eran alumnos solamente, sino espectadores, “un público especial”, y lo que eso implica, una convención consiente (no declarada explícitamente), a través de la indicación: - “vamos a hacer el gesto de público especial en esta obra”. Di paso a los títeres, para recordar los primeros acontecimientos que habíamos creado en la obra, la entrada de los personajes que ellos mismos habían creado y las entradas a la escena que imaginaron clase anterior. Di paso después al texto mediador para dar un ejemplo de conflicto central, con el cuento: “el príncipe y la cebolla”, marcamos y declaramos el conflicto de este cuento y su final. Así dimos paso a que pensarán y actuarán el conflicto central. Al final los grupos tenían que representar lo que habían imaginado de conflicto para la obra hasta ahora creada.</p>	<p>Comunicación por sonidos. Comunicación corporal.</p>	<p>Creación del conflicto central en una obra teatral Axiológicos: Trabajo en grupo Procedimentales: Representación de conflictos.</p>
--	--	---	--

## ANEXO 4

### Cuadro Evaluativo

Inst. de recolección	Objetivos	Estudiantes del aula integral	Story board	Contenidos
<p><b>Planeación de clase, diario de campo, proyecto de aula.</b></p>	<p>Realizar un material didáctico virtual para los futuros docentes de las artes escénicas en la UPN, donde estén las experiencias y estrategias para enseñar en un aula integral a través del teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recopilar las experiencias más relevantes de la práctica pedagógica del 2019-1 en el aula integral, que puedan proponer pautas y estrategias para los futuros docentes de la LAE.</li> <li>✓ Diseñar de manera creativa y didáctica, un libro interactivo virtual que enseñe las estrategias al momento de enseñar en el aula integral.</li> <li>✓ Divulgar en distintas plataformas virtuales que posean los estudiantes de la LAE, el libro interactivo con los consejos y estrategias.</li> </ul>	<p>Se reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, de ahí que se considere la referencia “diversidad funcional” para connotar la diferencia desde las capacidades de los estudiantes que tienen algún diagnóstico social de discapacidad. Para ello, se crea un video en animación para el libro interactivo con los distintos tipos de diagnósticos y los contenidos de las Artes Escénicas que se pueden mediar para el aprendizaje teniendo en cuenta las cualidades de los estudiantes.</p>	<p>Las situaciones personales y emotivas de la practicante se tienen en cuenta como parte de las reflexiones de la práctica y a partir de ello, se diseñan las primeras escenas del Story board con una bienvenida para los lectores del material didáctico que da cuenta del marco contextual del aula integral según las impresiones de la docente en formación. Esta es una estrategia visual para acercar a los futuros docentes de las Artes Escénicas a la lectura del libro interactivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura dramática y</li> <li>• Gestos mímicas.</li> <li>• Paisajes sonoros.</li> </ul>

**ANEXO: diario de campo #2**

**FORMATO BITÁCORA N°2**

**ANEXO: diario de campo #2**

**FORMATO BITÁCORA N°2**

<b>NOMBRE PROFESOR EN FORMACIÓN:</b> Jessica Alejandra Cano Polanco		<b>CÓDIGO:</b> 2015277013
<b>FECHA:</b> 10-04-2019	<b>HORA:</b> 7:50- 9:00 am 9:50 - 11:30 am	<b>DURACIÓN DE LA CLASE:</b> <b>Primera clase: 1: 10 hora</b> <b>Segunda: 1:30 hora</b>
<b>LUGAR DE OBSERVACIÓN:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía		
<b>ASIGNATURA</b> : Clase de teatro.	<b>NIVEL O GRADO</b>  104 y 103	<b>No. DE ALUMNOS</b>
<b>TEMA DE LA CLASE OBSERVADA:</b> “Mi cuerpo, vehículo de las emociones”.		
<b>CONTENIDOS DE LA CLASE OBSERVADA:</b>  Disciplinares: <ul style="list-style-type: none"><li>• Voz</li><li>• Gestos</li><li>• Juego teatral</li></ul> Axiológicos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Escucha</li><li>• Expresión</li><li>• Diálogo</li></ul> Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de las partes del cuerpo</li></ul>		

- Representación de gestos corporales

### **OBSERVABLE ELEGIDO:**

La segunda vez que alisto mis herramientas, las empaco en mi maleta y las llevo al aula clase. Me autoanalizo, me hago una auto-observación de mis gestos docentes, mis estrategias didácticas, mi manejo de grupo y mi enseñanza de contenidos.

Así mismo escojo un observable para realizar este hermoso ejercicio de reflexión pos-clase: “*La definición*” parte de la cuádrupla para caracterizar los juegos.

Según Sensevy en la teoría de la acción didáctica conjunta: “Cuando hablamos de « definición del juego », nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definatorias del juego”. (2007)

A partir de lo anterior se realiza las reflexiones a partir de mis definiciones que llevaron a la realización de actividades propuestas, haciendo esta vez énfasis en las partes del cuerpo y los gestos corporales.

### **ACTIVIDADES:**

#### **CLASE 104**

1. Comenzamos haciendo un calentamiento rápido por la cabeza y terminando en los pies. Para esa primera actividad se les enseñó la canción “el baile de las emociones” Ellos repetían la canción y hacían los gestos presentes allí.
2. En la fase de exploración trabajamos con los gestos corporales, recordando los más básicos: miedo, alegría, tristeza, furia, desagrado y sorpresa (esta actividad permite también un reconocimiento de las emociones). También les pedíamos que tocaran con sus manos partes del cuerpo que íbamos nombrando (cabeza, hombro derecho, con la mano izquierda el hombro derecho), de la misma manera que identificaran partes del cuerpo del compañero como el hombro izquierdo y derecho.
3. En la fase de cierre, se les repartió copias con dibujos de marionetas con las partes del cuerpo fragmentadas (institucionalización) . Ellos colorearon y entregaron su trabajo. Finalizamos recordando la canción “el baile de las emociones” y otras partes del cuerpo.



## CLASE 103

4. Presentación de contrato didáctico (haciendo énfasis en la escucha, en el silencio y en la participación).
5. Para la primera actividad les enseñé la canción “el baile de las emociones” Ellos repitieron y cantaron la canción y también hicieron los gestos presentes allí.
6. Se les pidió que tocaran con sus manos las partes del cuerpo que les mencionaba (cabeza, hombro derecho, con la mano izquierda el hombro derecho), de la misma manera que identificaran partes del cuerpo del compañero como el hombro izquierdo y derecho.
7. Se conservó la ubicación por grupos de cuatro y les pedí a cada uno de los estudiantes que escogieran el gesto de una emoción y lo representara (di algunos ejemplos de emociones). Por parejas adivinaban la emoción y cambiaban de turno y de grupos.
8. Se les repartió copias con dibujos de marionetas con las partes del cuerpo fragmentadas y otras con cuatro círculos en blanco para que dibujaran las cuatro emociones que más les gustó representar. Ellos colorearon y entregaron su trabajo.
9. Finalicé escogiendo tres niños y uno por uno escogía una emoción y el resto del salón adivinaba. Y para regular y disponernos a salir, cantamos la canción “yo tengo una casita”.

### ANÁLISIS:

El análisis que hago es sobre, como ya lo mencioné anteriormente, las formas en que definí cada actividad en cada una de las clases dictadas, primero destacando la participación de mi compañera Mileidy, quien a través de ejercicios de recreación y juegos motrices definía y regulaba las actividades asertivamente.

Algo para tener en cuenta en la definición, es la claridad de contenidos dados por el docente, en este caso en formación; esta claridad se tiene que ver precisada en la forma en que se enseña un contenido teatral, en el lenguaje que se emplea, y las herramientas que se apropian para que los contenidos sean bien transmitidos en vía de actividades. Si se tiene en cuenta estas pesquisas, la buena definición permitirá jugar el juego. (p.24) Bien, incluso la definición juega un papel importante en el manejo de grupo.

A partir de lo anterior, en las definiciones propias usadas, como: “vamos hacer el gesto de la tristeza” se puede inferir que se cuenta con una noción básica de las emociones y los gestos por parte de los alumnos, sin embargo esta definición no se podría dar iniciando la clase, sin antes hacer una introducción de conocimientos de contenidos, que se generan a través del texto mediador, ejemplo: “Vamos a aprender el baile de las emociones”, “qué gestos nombra la canción”, “qué emociones aparecen en el baile”, “qué es el gesto”, etc.

Si bien es cierto que se deben tener en cuenta los tiempos, las fases, los recursos y las actividades para realizar una buena definición, hay que tener además presente las formas de dirigirse a los

alumnos, el lenguaje utilizado. Para explicar de modo más abierto, voy a recurrir a la experiencia de clase, en que hice la definición de “cambiar de puesto y mostrar a los compañeros una emoción que tenían que adivinar”, en ese momento, en el curso 103 estaba Danna (una estudiante con discapacidad a causa de una parálisis cerebral) en su silla ruedas y ubicada en una de las mesas, mi definición no fue clara ni inclusiva para ella, algo que no tuve previsto, a pesar de que había planeado mi clase inclusiva y teniendo a Danna muy presente. Sin embargo, las actividades que se desarrollaron en torno a los gestos y las emociones tuvieron gran impacto grupal, generando participación y escucha a través de la representación, “este soy yo y estos son mis gestos”, logrando la inclusión de todos en el aula, puesto que todos tuvieron su espacio de representación.

<b>NOMBRE PROFESOR EN FORMACIÓN:</b> Jessica Alejandra Cano Polanco		<b>CÓDIGO:</b> 2015277013
<b>FEC HA:</b> 24-04-2019	<b>HORA:</b> 7:50- 9:00 am 9:50 - 11:30 am	<b>DURACIÓN DE LA CLASE:</b> <b>Primera clase: 1: 10 hora</b> <b>Segunda: 1:30 hora</b>
<b>LUGAR DE OBSERVACIÓN:</b> Colegio Alfonso Reyes Echandía		
<b>ASIGNATURA:</b>  Clase de teatro.	<b>NIVEL O GRADO</b>  104 y 103	<b>No. DE ALUMNOS</b>
<b>TEMA DE LA CLASE OBSERVADA:</b> “Este soy yo y este es mi sonido”		

**CONTENIDOS DE LA CLASE OBSERVADA:**

1. Paisajes sonoros
2. Comunicación
3. Escucha
4. Ritmo

**OBSERVABLE ELEGIDO:**

La regulación y la instauración de códigos es el observable escogido para esta bitácora, siendo importante mencionar los acontecimientos que surgieron a partir de una regulación creada para propiciar un buen espacio de escucha, que es uno de los contenidos axiológicos y que poco a poco se va fortaleciendo a través de estrategias como los códigos.

Esta regulación se trabaja en doble vía, primero como se menciona en la teoría de la acción didáctica, que cumple la función de regular a lo largo de la duración de una actividad, para que los alumnos produzcan “estrategias ganadoras”. (2007) Y la segunda, la de la instauración de códigos al principio de cada actividad, o en la primera parte de la clase, para llamar la atención del niño a la escucha. Esta segunda, es una estrategia muy utilizada por las profesoras de terreno, que a través de canciones y juegos, logran que los niños respondan con silencio. Cabe aclarar aquí que esta estrategia de canciones y juegos con el cuerpo es muy efectiva con los niños de segunda infancia, con los adolescentes se podrían utilizar otro tipo de estrategias. También, esta estrategia de códigos permiten que el docente cree unas dinámicas en el aula en pro de un diálogo y participación de todos, sin necesidad de estar forzando la voz y gritando a los alumnos, al contrario, sabiendo utilizar bien la regulación con la instauración de los códigos, logrará la unificación del grupo, la escucha y la participación de todos. Para Ello, se utilizan juegos teatrales usando el cuerpo como herramienta máxima de expresión, que permite la escucha y la atención de los niños, pero también les permite explotar la energía que es muy importante en la escena, para luego contenerla.

## ANÁLISIS:

Las clases de teatro en los primeros cursos de primaria causan impacto en diversas áreas que se salen del terreno de la disciplina, para llegar a la vida misma de los alumnos. Para explicar este preámbulo, voy hacer énfasis en el contenido que estimé al comienzo de la bitácora, la regulación, acompañado de instauración de códigos, que si bien es una estrategia utilizada por los profesores en su mayoría de primaria, acompañados de gestos teatrales se convierten en una estrategia importante para hacer jugar el juego. En cualquier clase, sin necesidad de ser teatro, se pueden utilizar estos juegos y el docente puede hacer uso de muecas, sonidos y demás, que llaman la atención del niño y que unifican a todo el grupo. Pero, nombré al comienzo, que los gestos teatrales pueden trascender fuera de clase para llegar a la vida, porque se hace uso del juego que es fundamental en segunda infancia y cumple la función de propiciar la escucha para la enseñanza de los contenidos. Esto trasciende, en la medida que los niños notan que el profesor no grita a ningún alumno en particular, sino que interactúa con todos a través del juego y que este, no es violento, sino que tiene en cuenta a todos.

Así, nombro de forma experiencial, que uno de los códigos que instalé para que los niños escucharan la actividad, fue la acción de ordeñar una vaca y hacer el ruido con la boca. En un momento de la clase, los niños se dispersaron, y opté por callar hasta que ellos mismos hicieran silencio por su voluntad, lo curioso aquí es que ellos se regularon con el código que les enseñé, logrando así el silencio total para poder continuar con la actividad.

Por otra parte, quiero aclarar también que no todos los códigos sirven, que hay unos que no tienen impacto en otros cursos. En este caso, hay unos que usamos específicamente con el curso 104 y otros con el 103. También que hay que tener cuidado en la particularidad del juego, ya que se tienen que tener en cuenta a todos, si hay un niño en el aula y está en silla de ruedas, el pedirles que se pongan en pie y salten, no será inclusivo para todos. Yo opté por juegos que todos mis alumnos pudieran hacer, y esto lo aprendí por los mismos errores que tuve en las primeras clases. Aun así sigo cometiendo errores, pero estoy trabajando en ellos.

Finalmente, el espacio de clase es un lugar de aprendizaje, no solo para los que reciben los contenidos, sino para los que los enseñamos. Aprender códigos, haciendo uso del teatro como herramienta, es algo por perfeccionar y seguir desarrollando. Me llama la atención poderosamente, como el teatro se transforma en los espacios del aula para cumplir con otras funciones, como las de regular a un grupo a través del juego. Es allí donde encuentro el conocimiento del teatro amplio y dispuesto a transformarse cada vez más en función del aula y también en función de la inclusión de todos los niños.

<p><b>Bibliografía:</b></p> <p><b>Sensevy. G. (2007). “CATEGORÍAS PARA DECRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA”. Libro Sensevy, G &amp; A.</b></p>	<p>Así logro inferir que las</p>
<p>actividades y contenidos a definir deben ser claros, legibles, productivos, pero además inclusivos, teniendo a todos cerca en el aula, integrando todas las expresiones y emociones. Esta diversidad de respuestas de mis alumnos me permitió reflexionar sobre mis definiciones y guardar en mi maleta para el próximo viaje, una experiencia más para aprender a ser mejor en el aula de clase. Bien</p>	
<p>APRENDIZAJE ALCANZADO EN ESTA OBSERVACIÓN:</p>	
<p>“La mala comunicación puede hacer de la belleza, tragedia. La buena comunicación puede hacer de la tragedia, belleza” Leandro Taub</p>	
<p><b>Bibliografía:</b></p> <p><b>Sensevy. G. (2007). “CATEGORÍAS PARA DECRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA”. Libro Sensevy, G &amp; A.</b></p>	

**ANEXO: diario de campo #3**  
**FORMATO BITÁCORA N°3**

**ANEXO: planeación de clase #3**

<b>Fecha</b>	<b>15-04-2019</b>	<b>Profesor en formación</b>	<b>Jessica Alejandra Cano Polanco</b>
<b>Ciclo</b>		<b>Profesora de terreno</b>	<b>Ángela</b>
<b>Curso</b>	<b>103</b>	<b>Tema</b>	<b>“Este soy yo y este mi sonido”</b>
<b># de alumnos</b>		<b>Texto mediador</b>	<b>“La granja” adaptación de cuento a lectura dramática.</b>

**OBJETIVOS:**

**Objetivo General:** Propiciar un espacio de exploración de sonidos a partir de la lectura “la granja” y el juego, para que el alumno identifique el sonido que más le gustó y lo exprese y comparta dentro y fuera del salón.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar las clases de sonidos existentes en el juego rítmico y en la lectura dramática, para así poderlos expresar en un paisaje sonoro.
- Representar los sonidos que más tuvieron impacto en la lectura y en el juego con el compañero a través de una caravana de sonidos fuera del salón, para conocer diversos lugares y sus sonidos.
- Generar un espacio para hablar sobre los sonidos que se representaron dentro y fuera del salón, para ir fortaleciendo la escucha de los compañeros y la comunicación con el círculo de despedida.

**CONTENIDOS:**

**Disciplinares:**

1. Memoria didáctica
2. Contrato didáctico
3. Lectura dramática

**Procedimentales:**

- Paisajes sonoros

**Axiológicos:**

- Comunicación
- Escucha

<b>Fase de clase</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Duración de la Actividad</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Disposición</b>	<b>Memoria didáctica.</b>  <b>Contrato didáctico.</b>	<p>Antes de la presentación de la clase se les pedirá a los alumnos ubicar las mesas alrededor del salón, levantándolas. Luego ubicarnos en circunferencia solo con las sillas.</p> <p>Todos en circunferencia con un juego de golpe en las piernas y palmada decimos una emoción de la clase pasada y hacemos el gesto. Saludamos a nuestro compañero con la mano agradeciéndole por venir a la clase. Les explico que hoy trabajaremos con los sonidos y que en un momento de la clase saldremos del salón (una salida en el patio modifica el tiempo previsto para las actividades y puede modificar el comportamiento de los estudiantes) para hacer los sonidos que exploramos en clase, si cumplimos con el acuerdo del contrato didáctico.</p>	<b>8 minutos</b>         <b>15 minutos</b>	<p><b>Escuchan atentamente los acuerdos de la clase presentados por el docente.</b></p> <p><b>Escucha y reconoce los gestos y las emociones de los compañeros y comparte los propios.</b></p>
<b>Fase de Exploración</b>	<b>Paisajes sonoros</b>	<p>Les voy a leer la adaptación del cuento a lectura dramática de “La granja”, donde están presenten algunos sonidos de animales, de pasos, y demás onomatopeyas.</p> <p>Los estudiantes replicarán los sonidos presentes en la lectura a través de un teléfono roto, donde al último que le llegue el sonido, lo tendrá que hacer delante de los compañeros, representando la acción.</p> <p>Dividir la totalidad de alumnos en cinco grupos donde se encargarán de hacer los cinco sonidos de los animales (pato, perro, caballo, vaca, gallina y pollitos). Salir en fila del salón, marchando como soldaditos y haciendo los sonidos repartidos.</p>	<b>10 minutos</b>         <b>10 minutos</b>         <b>20 minutos</b>	<b>Identifica los gestos y sonidos a partir de una lectura, para expresarlos y representarlos en distintos lugares.</b>
<b>Fase de Cierre</b>	<b>Comunicación. Escucha.</b>	Al regresar nos sentamos en las sillas que dejamos en media luna. Les haré las preguntas: ¿Qué sonido les gustó más? ¿Cómo se escuchaba el sonido de mi compañero? ¿Cómo se escuchaban todos los sonidos al mismo tiempo?	<b>10 minutos</b>	<b>Recuerda los sonidos y acciones trabajadas y comparte con sus compañeros las sensaciones que tuvo.</b>

		Arreglar los puestos en filas y columnas, cantar la canción “Yo tengo una casita”	<b>8 minutos</b>	
--	--	---	------------------	--

### ANEXO: planeación #5

Fecha:	15-05-2019	Profesor@ en formación:	Jessica Alejandra Cano Polanco
Ciclo:	1	Profesor@ de terreno:	Ángela
Curso:	103	Tema:	Selección del tema para el texto teatral
Número de alumnos:	35	Texto mediador:	

### PLANEACIÓN DE CLASE

#### OBJETIVOS:

##### Objetivo General:

Seleccionar un tema en un conjunto para desarrollar la creación del texto para la escena, a través de ejemplos de lecturas dramáticas, imágenes, personajes y demás. (revisando tu planeación me doy cuenta que el tema central de tu clase es la representación de títeres para identificar los personajes y escenas para luego escoger un tema, hay que especificar en tu objetivo general)

##### Objetivos Específicos:

1. Diferenciar el texto para la escena de otros tipos de narraciones, para hacer un primer acercamiento al guion teatral, a través de ejemplos de diálogos teatrales y lecturas dramáticas.
2. Identificar los temas y personajes a través de los ejemplos llevados a clase, para así poder escoger o crear un tema de elección grupal para el texto teatral.
3. Definir un tema general que dé cuenta del contexto, del aula de clase, del interés de los niños y de los contenidos trabajados hasta el momento, para asignarle a la creación del texto para la escena.

#### CONTENIDOS:

Disciplinares:



**Texto teatral**

Axiológicos:

**Comunicación****Trabajo en grupo**

Procedimentales:

**Identificación de personajes****Identificación de escenas****Matriz de planeación de Clase**

<b>Fase de clase</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Duración de la Actividad</b>	<b>Evaluación</b>
Disposición	<b>Texto teatral</b>	<p>En sus puestos, comenzaré con la instauración de códigos teatrales para hacer memoria didáctica de los contenidos aprendidos la clase pasada.</p> <p>Haré énfasis en nuestro contrato didáctico, con ejemplos del respeto, la escucha y el cuidado.</p> <p>Haré la introducción con una representación de títeres, con la adaptación de la obra teatral llamada, “Los consejos de don Tembleque Mendoza”.</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Observa atentamente los movimientos teatrales y los imita.</p> <p>Escucha y cumple con los acuerdos didácticos a lo largo de la clase.</p> <p>Pone su atención en representaciones teatrales, para identificar el tema y los personajes.</p>
Fase de Exploración	Identificación de personajes.	Una vez hayan visto los títeres, les preguntaré de qué trataba el tema de la obra, también identificaremos los personajes vistos allí y la división de las escenas. Recurriré a ejemplos con los títeres para observar los diálogos entre personajes.	20 minutos	Imagina, comparte y elige un tema para desarrollar en el

	Identificación de escenas.	En grupos de cuatro personas, dibujarán los personajes que identificaron en la obra, y las situaciones teatrales entre personajes.	20 minutos	proceso de creación.
Fase de análisis y Reflexión		Hablaremos de los posibles temas que queremos trabajar en nuestro propio texto teatral, ejemplo: superhéroes, mi colegio, mi familia, etc. (refuerzo con imágenes)  Elegiremos un tema todos.	10 minutos	Escucha y comparte sus ideas para la elaboración del texto teatral.
Fase de Cierre		Terminamos con códigos teatrales y con el compromiso de investigar sobre el tema escogido, para realizar en la próxima clase, el avance del texto para la escena.	5 minutos	

**Convenciones usadas:** Alumno(s): Niños escolares en el aula      Estudiante:  
Practicante en el aula      N/A: No Aplica

**ANEXO: imágenes de los personajes**



*Creación de personajes. Realizado por: estudiantes del aula 103 de la I.E.D ARE*

## ANEXO: instrucciones del material didáctico

1. *Para conocer el material didáctico haz clic en el siguiente link:*  
<https://view.genial.ly/5f0a0595b860cd0d827227e8/presentation-libro-interactivo>
2. *Haz clic en la flecha derecha cada vez para seguir navegando en el libro.*



3. *Haz clic encima del contenido del material que quieras explorar*

# Índice

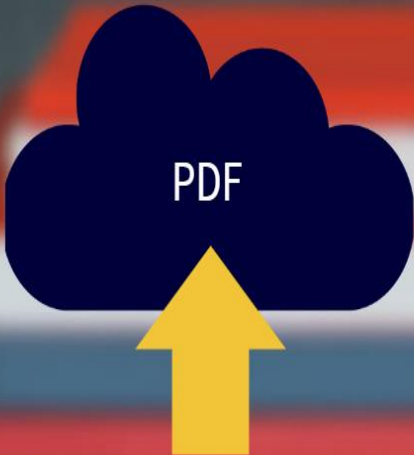
- 1. Sobre la propuesta
- 2. Story board
- 3. Disfruta enseñar
- 4. Lectura dramática



- 5. Gestualidades y mímicas
- 6. Paisajes sonoros y canciones
- 7. Estudiantes del aula inclusiva

***4. En la siguiente página del libro, encontrarás un documento PDF con la justificación y los objetivos del material didáctico. Para conocerlo, haz clic encima de la nube.***

1. Sobre la propuesta



Este libro es una guía interactiva para los futuros docentes de las Artes Escénicas y los que estén interesados en compartir sus conocimientos en un aula inclusiva.

La propuesta surge de una práctica efectuada en un colegio público al sur de Bogotá, en un grado de primero de primaria con esta cualidad.

(Si quieres saber más de esta propuesta leer el siguiente PDF).

genially

***5. En esta página podrás explorar cada una de las imágenes del Story Board haciendo clic en los íconos del lado derecho.***

Review



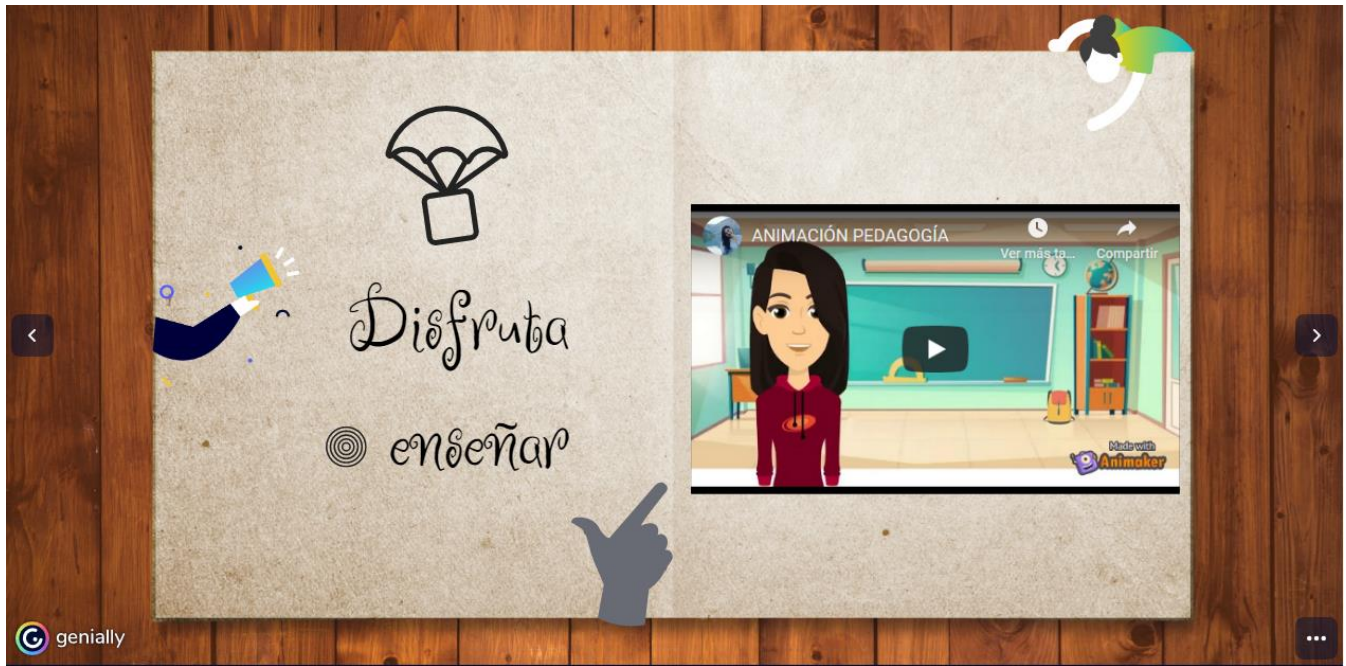
STORY BOARD

*Nace como una propuesta de divulgación de consejos y estrategias para tener en cuenta en el momento de enseñar en un aula inclusiva. A la vez es un corto recuento de la experiencia vivida en la práctica.*



Haz click en los íconos para conocer las escenas

genially



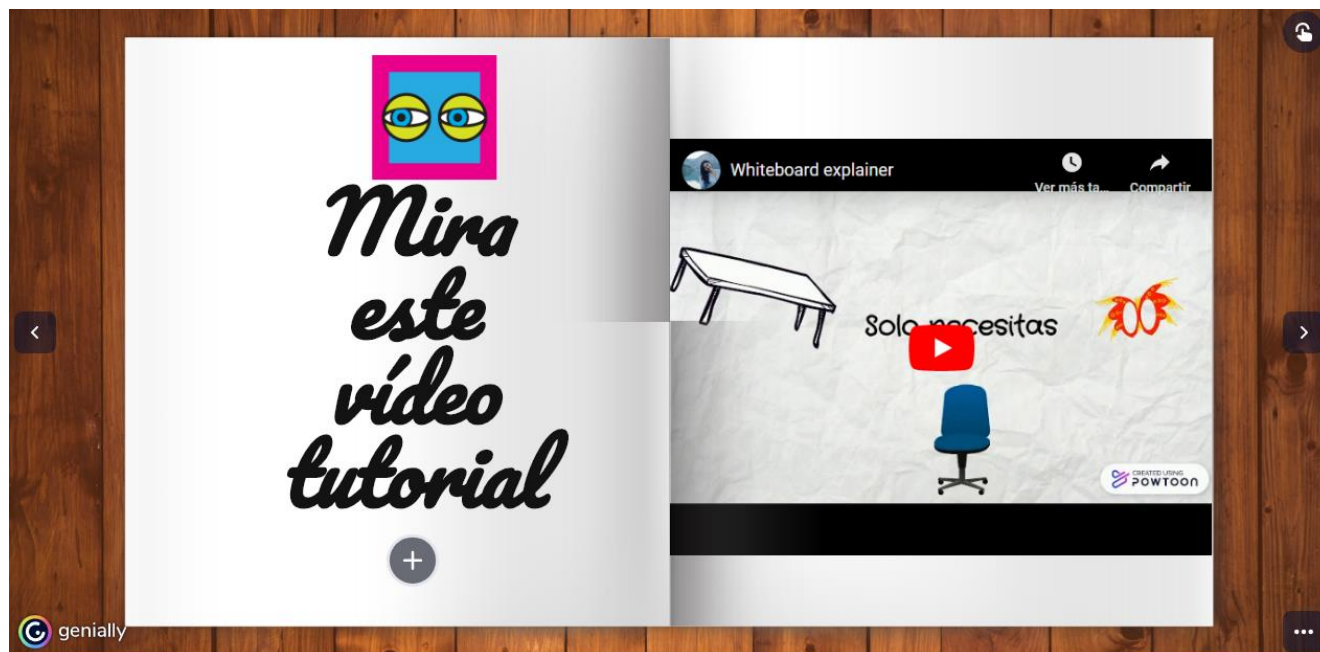
***7. En esta página encontrarás el primer contenido seleccionado para el aula integral***

Tips

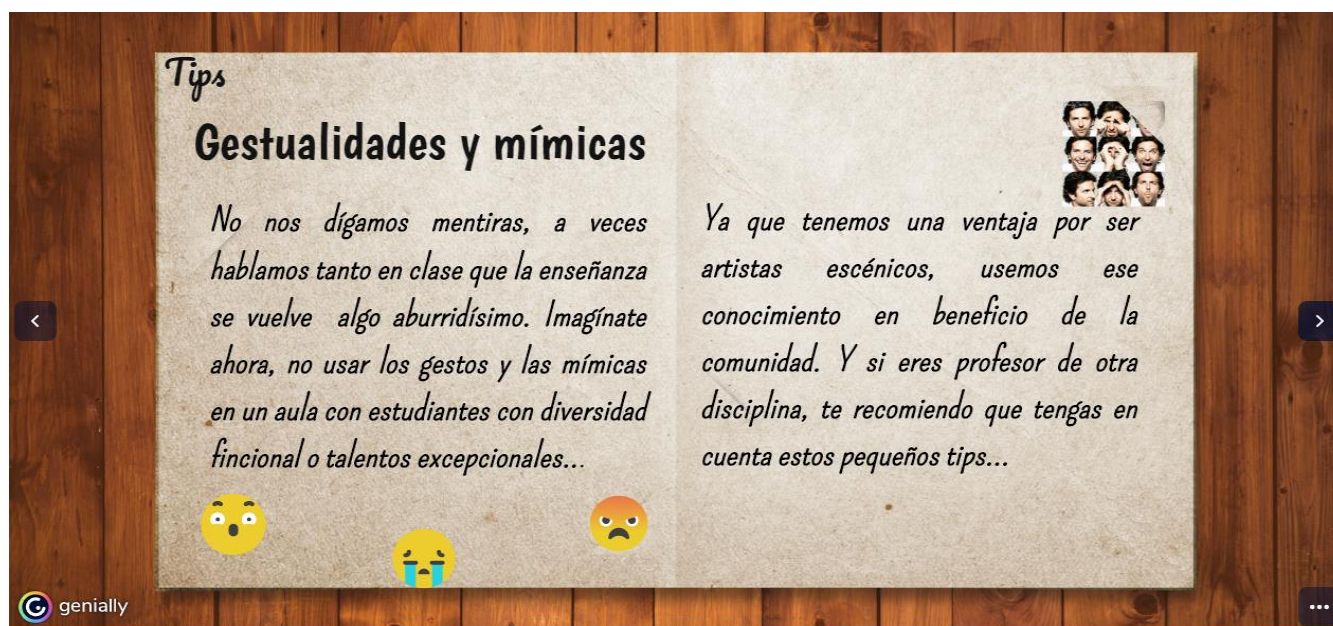
## Lectura dramática

Una primera estrategia que me funcionó en el aula inclusiva, fue la lectura dramática para compartir contenidos en cada sesión. El uso de sonidos en el texto con distintas voces de los personajes, los títeres, instrumentos musicales y los mismos gestos del docente, enriquecen el aprendizaje. A la vez, es una estrategia de participación para todos los niños y niñas.

8. Dale clic al vídeo para saber lo que necesitas en una lectura dramática. En el botón + encontrarás otro vídeo informativo.



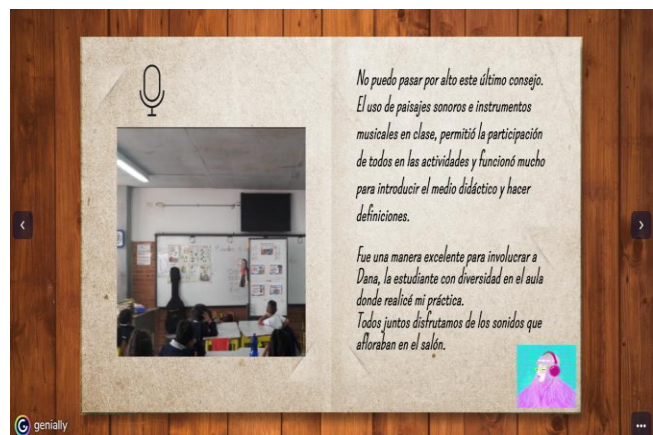
9. “Gestualidades y mímicas” corresponde al segundo contenido o estrategia para tener en cuenta en la enseñanza en el aula integral. Lee el contenido y sigue navegando por el libro.



***10. Este vídeo te ayudará a entender más sobre este contenido.  
Dale clic para conocer el tutorial.***

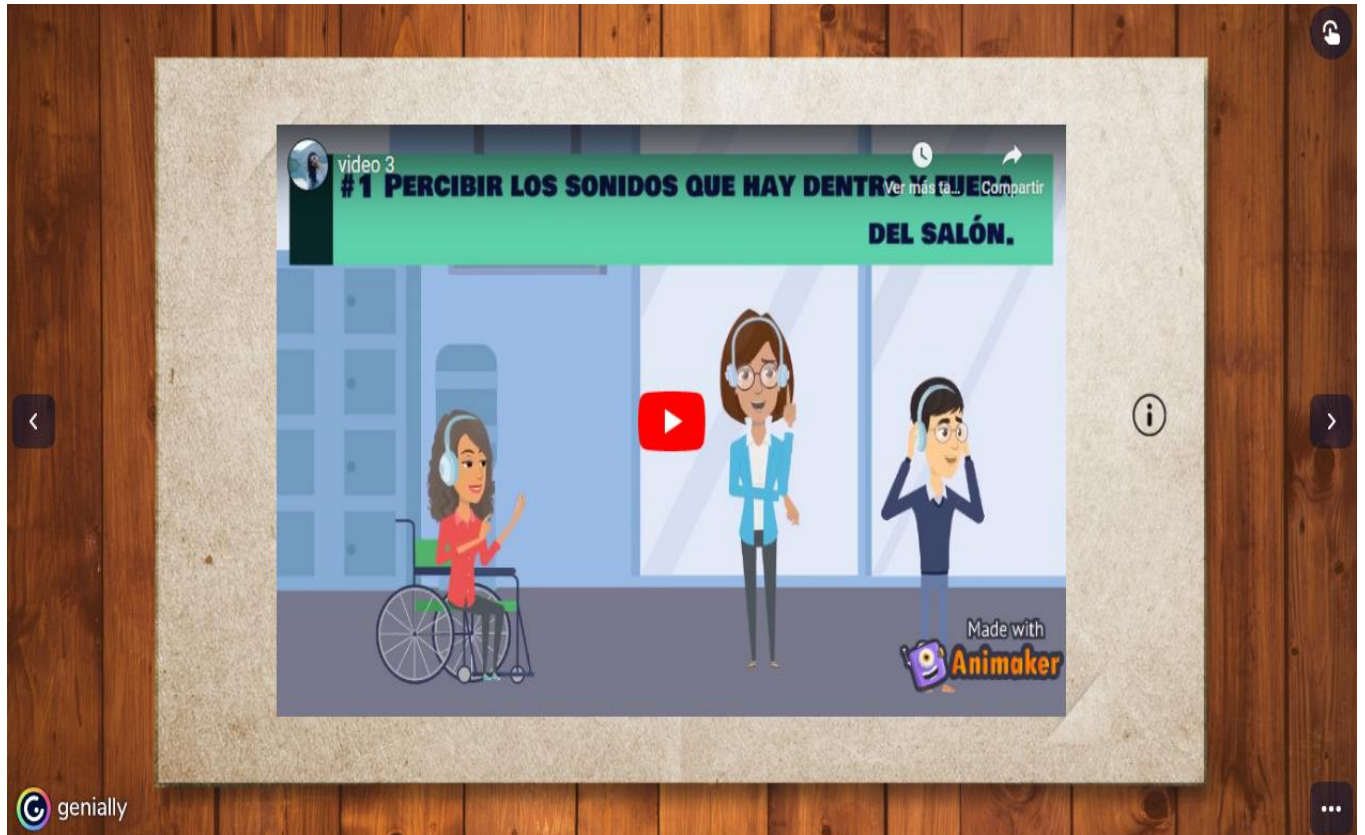


***11. "Paisajes sonoros" consiste en la tercera estrategia para el aula integral y también es un contenido teatral para explorar.  
Lee estas páginas y sigue navegando.***





***12. Aquí unos consejos de cómo puedes usar los sonidos en el aula, extraídos de la propia experiencia de práctica.***



***13. “Estudiantes de aula integral” es un breve contexto de las diversidades que puedes encontrar en espacio de aprendizajes.***



**14. Haz clic en el vídeo para conocer las características del aula integral” y como puedes aportar desde tu enseñanza.**



**15. ¡Y llegamos al fin del libro! Espero que hayas aprendido algunas estrategias para tu aula de clase y gracias por seguir este material.**