

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Facultad de Bellas Artes**

**Licenciatura en Artes Escénicas**



**Una mirada sorda hacia el teatro**

**Elaborado por:**

Luisa Fernanda Osma Montaña

Cód. 2013177018

Yesica Paola Pineda Giraldo

Cód. 2013177019

**Tutora**

Andrea Karina García

**Bogotá D.C.**

**2018**

## **Agradecimientos y dedicatorias**

*Pienso y recuerdo...esos primeros días en la academia donde jugamos, reímos, soñamos, gritamos, sudamos, discutimos, bailamos, cantamos, lloramos, compartimos, comimos, viajamos, aprendimos y crecimos, por ello y muchas más vivencias hoy le agradezco a mis colegas, compañeros y amigos de semestre. También agradezco en mi tránsito por la querida UPN a los docentes que me acompañaron y enseñaron durante este recorrido, porque gracias a este conjunto de personas me voy con valiosos aprendizajes tanto personales como profesionales.*

*Y es que este tránsito por la Educadora de educadores también me permitió converger con una mujer llena de sueños, cuestionamientos, pasiones, fuerza y alegría, porque si hay dos palabras que la describen son fuerza y alegría. Así que señorita Lizzie, Natasha, Mujer judía, Inés, Lavagirl, flaca y Yesica agradezco su compañía en esta aventura llamada LAE, y sobre todo gracias por soñar con un teatro para y con los sordos.*

*Nota: La invito a que sueñe como si fuera a vivir para siempre.*

*Ahora llega el momento de mencionar a ese pequeño núcleo que me acompañó en este largo y difuso camino, gracias a mi fabulosa madre, a mi hermana del alma, a mi tía querida, a mi tío gordo, a mi queriamado amigo y cómplice, a mi tía loquilla y a los profes del Campestre Monteverde, ya que cada uno de ustedes me apoyó y motivó. Y por supuesto gracias a mi padre, que desde su incredulidad, me impulsó a seguir y creer aún más en mis capacidades.*

*Esto es para mis amadas sobrinas Salome y Juliana porque cuando se sueña con alma y corazón todo es posible. Y en memoria de mi segundo padre que desde ese lugar recóndito en donde se encuentra sé que siempre estuvo presente.*

*L.F.O.M.*

*Indudablemente mi forma de construir patria.*

*Gracias:*

*A Remates Pineda por hacer posible mi paso por la UPN y a mis hermanas por estar en él todos los días. A mi familia, por apoyarme de diferentes maneras y darme ánimo e ilusión cuando me perdía.*

*A todas las personas que hicieron parte de mi proceso en la LAE, ya que con los diferentes momentos de tristeza, alegría, rabia y hasta calma, me ayudaron a aprender e hicieron más valioso y rico mis años de estudio, a todos ellos gracias por hacer parte de mi vida y compartir conmigo tantos momentos que guardaré en mi corazón. Amigos, compañeros, profesores, a ti, por ser mi compañero de vida.*

*A mis primeros profesores que un día en diciembre de 2011 me dijeron que sí y de esa manera inició todo. Ese día mi ilusión en el teatro se empezó a materializar. A S.I., F.R., V.B. Siempre les estaré agradecida por decir que sí.*

*Finalmente y no por eso menos importante a Luisa, pues con su apoyo y aguante me demostró que sí se puede. Fueron días y noches de no dormir, de sentir que nada valía y todo se perdía, otros de alegría infinita y orgullo ante el trabajo realizado pero ante todo y lo más valioso de creer la una en la otra, eso fue lo que permitió que el trabajo se diera y este documento pudiera ser lo que es. A Luisa gracias por ser mi compañera de sueños y tejer este conmigo.*

*Dedicado a la familia Pineda Giraldo*

## **Agradecimientos especiales**

*De manera conjunta queremos agradecer especialmente a la profesora Karina García por su paciencia y ayuda durante este proceso que inicialmente fue abrigado por la nada. También damos gracias a los profesores que aportaron en este camino, por su gestión a Patricia Huertas; por su acompañamiento a Arlenson Roncancio; por sus aportes referenciales a Ángela Valderrama; por hacer viable la articulación con el proyecto MyP a Marta Pabón y a Nahir Rodríguez; finalmente a la UPN y a la LAE por fomentar en nosotras pensamiento crítico y social.*

*Esta investigación es dedicada a semestre cero.  
A cada uno de ustedes gracias por subirse a esta ruta.*

## **Resumen**


Cuando se habla de personas sordas se suele pensar en un limitante de comunicación, aunque el hombre está cada vez más abierto a la comprensión e inclusión de personas con NEE, por ello esta monografía busca aportar a la construcción de sujetos conocedores de su entorno y la diferencia. Es por esto que la presente investigación inicia realizando una inmersión teórica en el concepto de sordo, donde se relata el recorrido social y educativo de dicha población, y por otro lado se hace una construcción conceptual de teatro escolar, elementos de la situación de representación y los juegos teatrales como metodología. Finalmente se realiza la descripción de la propuesta pedagógica llevada a cabo con los estudiantes semestre cero de la UPN, pensando en un acercamiento de tipo exploratorio de los sordos al teatro.

**Palabras clave:** Propuesta pedagógica, sordos, teatro y juegos teatrales.

## **Abstract**


When deaf people are discussed, it is often associated with a restricted way of communication, although human beings are more open to the understanding and inclusion of people with NEE. Therefore this monograph intends to contribute to the establishment of subjects aware of their surroundings and its differences. Consequently, this research starts taking a closer look to the deaf as a concept, where it is described the social and educational path of the population already mentioned. On the other hand, it is accomplished a conceptual research about educational theatre, elements of drama and theatre games as a methodology. Finally, it is described a pedagogical proposal implemented with the zero semester students from Universidad Pedagógica Nacional, considering an exploratory approach to theatre by the deaf.

**Keywords:** Pedagogical proposal, deafs, theatre and theatre games.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 3</b>	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes
<b>Título del documento</b>	Una mirada sorda hacia el teatro
<b>Autor(es)</b>	Osma Montaña, Luisa Fernanda; Pineda Giraldo, Yesica Paola
<b>Director</b>	Andrea Karina García
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 90 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional-UPN-
<b>Palabras Claves</b>	Propuesta pedagógica, Sordos, Teatro, Juegos teatrales.

1. Descripción
<p>Cuando se habla de personas sordas se suele pensar en un limitante de comunicación, aunque el hombre está cada vez más abierto a la comprensión e inclusión de personas con NEE, por ello esta monografía busca aportar a la construcción de sujetos conocedores de su entorno y la diferencia. Es por esto que la presente investigación inicia realizando una inmersión teórica en el concepto de sordo, donde se relata el recorrido social y educativo de dicha población, y por otro lado se hace una construcción conceptual de teatro escolar, elementos de la situación de representación y los juegos teatrales como metodología. Finalmente se realiza la descripción de la propuesta pedagógica llevada a cabo con los estudiantes semestre cero de la UPN, pensando en un acercamiento de tipo exploratorio de los sordos al teatro.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 3</b>	

## 2. Fuentes

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wistitski, J. (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidós S.A.
- Boal, A. (2001). Juegos para actores y no actores. España. ALBA EDITORIAL, S.I.U.
- Cuba, S. e Hidalgo, L. (1999). Proyecto educativo institucional: construyendo nueva escuela, volumen II. Lima. Editorial: Tarea. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/10111022/Proyecto-Educativo-Institucional-VOLUMEN-II>
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.  
Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Los+Modelos+Pedagógicos+De+Zubiria&ots=nb1A7XBJ97&sig=YAZDav6v\\_rAyjHmWGJzZMtGp8b0#v=onepage&q=Los%20Modelos%20Pedag%C3%B3gicos%20De%20Zubiria&f=false](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Los+Modelos+Pedagógicos+De+Zubiria&ots=nb1A7XBJ97&sig=YAZDav6v_rAyjHmWGJzZMtGp8b0#v=onepage&q=Los%20Modelos%20Pedag%C3%B3gicos%20De%20Zubiria&f=false) (15/05/2017)
- FREIRE, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México. Editorial: Siglo XXI Editores S.A.
- González, V. FENASCOL. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Colombia. Recuperado de [http://docplayer.es/10190444-Un-acercamiento-historico-a-la-comunidad-sorda-de-bogota.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.es/10190444-Un-acercamiento-historico-a-la-comunidad-sorda-de-bogota.html#show_full_text)
- González, G., Martí, S., Trozzo, E., Torres, S. y Salas, B. (1998). Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente. Argentina. AIQUE Grupo Editorial S.A.
- Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali, Universidad del Valle. Instituto Nacional para Sordos -INSOR-.
- Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Bogotá, Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Rodríguez, N., García, D., Delgado, E., Galvis, R., Jutinico, M., Monroy, E. y Pabón, M. (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia. Bogotá, Colombia. Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

## 3. Contenidos

El preámbulo de este documento es la introducción, justificación y los antecedentes investigativos y artísticos, enseguida se encuentra el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

En el capítulo I se encuentra el apartado teórico de la población sorda, aquí se narra la situación social y educativa de los mismos, haciendo énfasis en la educación superior y algunos aspectos metodológicos para desarrollar el trabajo con esta población, para ahondar en la situación de los sordos dentro de la UPN. Aquí mismo se encuentra el concepto de teatro escolar, algunos elementos pertenecientes al teatro y la descripción del juego teatral como agente movilizador de contenidos, para así profundizar en los planteamientos de Augusto Boal sobre el juego.

El Capítulo II es el marco metodológico en el que se basa la presente investigación, tomando como punto de referencia al enfoque cualitativo y a la Investigación Acción Educativa, en donde se emplean algunas técnicas de recolección pertinentes al proyecto.

Respondiendo a la pregunta ¿De qué manera una propuesta puede incidir en los estudiantes sordos de semestre cero, motivando su aproximación al teatro?, surge el capítulo III, en donde se desarrolla la propuesta pedagógica, es decir, la construcción conceptual y el diseño de la misma, con su respectivo análisis.

Para culminar se presentan las conclusiones a las que las investigadoras han llegado luego del proceso pedagógico-investigativo realizado y expuesto en este documento.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 1

#### 4. Metodología

La base de esta investigación es el enfoque cualitativo de Roberto Hernández Sampieri y la Investigación Acción Educativa planteada por Bernardo Restrepo Gómez. Cabe mencionar que las técnicas de recolección empleadas son planeaciones, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, encuestas, videos y fotografías.

#### 5. Conclusiones

- Los juegos teatrales fueron un factor motivante ya que les permitía explorar cada uno de los contenidos de manera corporal, además ayudaron a la progresión de los mismos.
- A lo largo de la sesión se descubre que dar ejemplos concretos y apoyamos en lo visual, potencializa la imaginación de los estudiantes. Así mismo ellos empezaron a ser más concretos y sintéticos a la hora de exponer y sustentar sus ideas.
- Así mismo se realiza un reconocimiento al desarrollo corporal dentro del teatro, que es un aporte a la expresión de los estudiantes sordos y en consecuencia a su comunicación, no solo desde la expresión con las manos.
- El proceso deja en los estudiantes una reflexión para su cotidianidad, pues el trabajo del cuerpo en la clase los lleva a pensarse su cuerpo en el día a día.
- En el cierre de proceso se llegó a concluir, junto con los alumnos, que muchos se estaban replanteando su estadia en la universidad, pues comprendían que quizás no querían ejercer la docencia ya que se interesaban por estudiar otras carreras. De esta manera muchos reconocieron el aporte de la clase de teatro con relación a todo su proceso durante el semestre cero.
- Es indispensable tener en cuenta que quien presta el servicio de interpretación es la voz de y para los sordos, por ello es necesario no interferir en la comunicación por más de que se tenga manejo de la seña, porque se presta para confusiones pues el sordo no sabe a quién mirar.

Elaborado por:

Osma Montaña Luisa Fernanda, Pineda Giraldo Yesica Paola

Revisado por:

Andrea Karina García

Fecha de elaboración del Resumen:

05

06

2018

CC . 52. 877. 419

# Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	11
<b>Justificación</b>	12
<b>Antecedentes</b>	14
<b>Problema de investigación</b>	17
<b>Objetivos</b>	18
<b>CAPÍTULO I: Marco Teórico</b>	19
<b>1. Sordos y educación</b>	19
<b>1.1. Sordera y tipos de sordera</b>	19
<b>1.1.2. Sordo y sordo</b>	21
<b>1.2. Menciones en la historia</b>	22
<b>1.3. En Señando</b>	23
<b>1.4. Entrando en contexto</b>	26
<b>2. Teatro escolar</b>	28
<b>2.1. Teatro: proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	28
<b>2.2. En busca de elementos</b>	30
<b>2.3. Juegos teatrales: agentes movilizadores de contenidos</b>	33
<b>CAPÍTULO II: Marco Metodológico</b>	37
<b>3. Metodología de investigación</b>	37
<b>3.1. Enfoque cualitativo</b>	37
<b>3.2. Investigación Acción Educativa</b>	38
<b>3.3. Técnicas de recolección</b>	39
<b>CAPÍTULO III: Propuesta pedagógica</b>	41
<b>4. Propuesta pedagógica: Expresión corporal desde el silencio. Una mirada sorda hacia el teatro</b>	44
<b>4.1. Introducción</b>	44
<b>4.2. Contexto</b>	45
<b>4.3. Justificación</b>	46
<b>4.4. Situación problemática</b>	46
<b>4.5. Objetivos</b>	47
<b>4.6. Metodología</b>	47
<b>4.6.1. Desde lo pedagógico</b>	47
<b>4.6.2. Desde lo teatral</b>	49
<b>4.7. Progresión de los contenidos</b>	52

<b>4.8. Planeaciones</b>	53
<b>4.9. Evaluación</b>	69
<b>CAPÍTULO IV: Análisis</b>	70
<b>    Planteamiento del análisis</b>	70
<b>Conclusiones</b>	86
<b>Bibliografía</b>	88

## Introducción

*Al fin y al cabo, somos lo que  
hacemos, para cambiar lo que somos.*

*Eduardo Galeano*

Cada una de las acciones que el ser humano realiza responde a sus propios impulsos, pensamiento-acción-reacción, cada pensamiento es una intención, la cual se traduce en acción y esta a su vez causa una reacción. Partiendo de esta premisa, las autoras inician con un impulso de indagación (pensamiento), este se consolida en preguntas y tránsitos por el teatro desde su accionar como proceso formativo, en otros campos y en otras poblaciones. En el avance deviene una investigación que se afianza como una propuesta pedagógica (acción). La evaluación y análisis del proceso realizado (reacción) motiva entonces una transformación del hacer.

Para empezar es importante ver el marco inicial del trabajo. La Universidad Pedagógica Nacional -UPN- es la institución *educadora de educadores* a nivel nacional, dentro de sus fundamentos están la formación integral de maestros para generar igualdad de oportunidades y el acceso a la educación superior. Reconociendo esto, la UPN responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje. Es por esto que desde su postura inclusiva acoge estudiantes sordos, quienes ingresan con las condiciones básicas para el desarrollo de sus actividades académicas. Se menciona esta población, porque es el objeto de estudio en el que se centra esta investigación, tanto marcos argumentativos como la propuesta pedagógica, se ajusta a las experiencias desarrolladas con esta colectividad. El trabajo específicamente se enfoca en los estudiantes sordos de semestre cero, contexto que más adelante se profundizará.

Reconociendo lo anterior, la presente monografía está adscrita a la línea de investigación *Arte, educación y poblaciones*. La Facultad de Bellas Artes -FBA- expresa que "...la educación sirve de hilo conductor entre el proceso educativo y la relación del arte con la sociedad y la vida, el mismo hilo que debe reconocer el carácter cultural asociado al

acontecimiento pedagógico.” (Rivas, 2014, p. 11)<sup>1</sup>. Teniendo en cuenta esto, se considera pertinente que el proyecto se adhiriera a dicha línea de investigación, pues como futuras licenciadas surge la inquietud ante la relación entre el teatro y la población sorda, para que a través de la interacción entre ambos campos se posibiliten procesos pedagógicos.

El presente documento brinda al lector un marco teórico que sitúa diálogos entre autores y argumentos en aras de presentar los conceptos de SORDO y TEATRO como categorías de análisis. Posterior a esto, muestra el desarrollo de la propuesta pedagógica desde su estructuración hasta su implementación reconociendo incidencias en los estudiantes sordos y en las practicantes. Finalmente y desde los hallazgos, se consolidan unas conclusiones fundamentales que proponen perspectivas que articulan las características de la población y las dinámicas de enseñanza/aprendizaje desde el teatro.

## **Justificación**

Partiendo de lo mencionado en la introducción este proyecto se motiva en las autoras ante la posibilidad de ampliar su mirada y experiencia artístico-pedagógica, reconociendo en el teatro su capacidad de acercarse a diversas poblaciones sin importar las condiciones de las mismas. Atendiendo a esto, la investigación pretende aproximar a la comunidad sorda de semestre cero a componentes teatrales debido a que la participación de estas personas en el campo teatral es mínima. Paralelamente se busca generar nuevos lugares de práctica dentro de la licenciatura, respondiendo a uno de los objetivos del programa que es el de formar educadores capaces de llegar a diversos escenarios educativos.

Es importante decir que la Lengua de Señas Colombiana -LSC- maneja como componentes principales la gestualidad y la corporalidad para facilitar la expresión, características que también corresponden al teatro, lo cual es uno de los puntos a favor dentro del presente proyecto ya que esto permite la exploración y diálogo de contenidos, empleando como mediador didáctico y metodológico los juegos teatrales. De esta manera, la población sorda se acerca al teatro motivando perspectivas de implementación fundamentales para el perfil del estudiante de la LAE.

---

<sup>1</sup> Peña, M., Morales, P., Ramos, J., Rivas, L. y Merchán, C. (2014). Lineamientos y líneas de investigación. Bogotá. Editorial: Facultad de Bellas Artes

En esta misma línea, el Doctor en lingüística Alejandro Oviedo plantea que “la existencia de algunas variedades lingüísticas de la LSC en las principales regiones del país, [...] no impiden la comunicación entre sus usuarios” (Oviedo, 2001, p. 10), con lo anterior se quiere decir que así como las modificaciones entre la LSC por regiones no limitan la comunicación, el lenguaje teatral al emplear el gesto y el cuerpo como medio de expresión permite que haya una relación complementaria con la LSC. De esta manera la experiencia transitada con la población sorda, fortalece los procesos comunicativos gestuales y corporales prácticos para su lengua.

Adicionalmente y respondiendo a una necesidad de trabajo conjunto entre las diferentes licenciaturas de la universidad, se inicia una articulación entre el Proyecto Manos y Pensamiento-MyP-<sup>2</sup> y la Licenciatura en Artes Escénicas -LAE- por medio de la presente investigación, respondiendo a uno de los aspectos mencionados en el libro *Manos y Pensamiento; Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*:

[...] *Manos y Pensamiento* ha procurado mantener como constante la implicación de otros actores otras instancias [...] en torno a estas temáticas que, cada vez más, exigen de comunidades de docentes e investigadores que se piensen y se reconozcan desde la interculturalidad, desde la diversidad, que se comprometan con la investigación y con la implementación de propuestas serias que pasen de la enunciación a la práctica, y evidencien el lugar del otro y de los otros. (Rodríguez, et al, 2009, p. 14)

De tal modo el proyecto es importante gracias a que reúne en un solo espacio personas que hacen parte de la población sorda, solo que con intereses disciplinares diferentes y con variedades de pensamientos y posturas. Además se cuenta con la presencia de personas oyentes como lo son los intérpretes y las futuras licenciadas en artes escénicas, quienes también tienen sus propias formas de concebir el mundo. Lo anterior genera momentos de interacción y encuentros teatrales, donde el intercambio de conocimientos es funcional para el quehacer docente de cada una de las personas asistentes a las intervenciones.

---

<sup>2</sup> Quienes son los encargados del ingreso y acompañamiento de los estudiantes sordos. Esta información se seguirá desarrollando a lo largo de la monografía.

Es importante decir que esta propuesta es necesaria para la LAE ya que la única monografía que se ha realizado con personas sordas dentro del programa es *Perspectivas e incidencias del teatro en la formación de niños sordos. Una apropiación desde el aprendizaje significativo* y fue realizada hace siete años. Con este proyecto se busca abrir horizontes pedagógicos dentro de la licenciatura para que se generen cuestionamientos sobre la educación inclusiva y el arte inclusivo, también se apuesta por ampliar los espacios de práctica, aportando al Plan de Mejoramiento de la LAE que fue trazado durante el proceso de acreditación y acortar la brecha existente entre el programa y la población sorda.

### **Antecedentes**

Los antecedentes elegidos se relacionan de la siguiente manera: tres de orden investigativo y seis artísticos. Se ha decidido discriminarlos de dicha forma ya que los primeros atienden a un propósito específico, mientras que los correspondientes a grupos artísticos hace referencia a experiencias personales con relación al arte y a la discapacidad, sea auditiva o no.

### **Investigativos**

El primer antecedente encontrado es una monografía titulada *Perspectivas e incidencias del teatro en la formación de niños sordos. Una apropiación desde el aprendizaje significativo* escrita por Claudia Ochoa y Yenny Rincón (2009), se encuentra adscrita a la LAE. Tal investigación plantea como objetivo general identificar y analizar las incidencias de un proceso teatral realizado con niños sordos de la Fundación Integral SENTIR. en el transcurso de la investigación las autoras encuentran que uno de los aspectos a revisar es el vínculo entre lo teatral y lo pedagógico por lo que empiezan a reflexionar sobre formas para generar un canal de comunicación entre ambos campos. Esta monografía aporta referencias bibliográficas en el campo de la pedagogía y el teatro, que son importantes en el desarrollo de la presente investigación, además de establecer un precedente de la licenciatura frente al trabajo con la población estudio, reafirmando el poco campo de acción hacia la misma.

La segunda monografía consultada fue *El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo* cuya autora es Jenny Peñuela de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2015). Lo que propone la investigación es reforzar los procesos lecto-escritos de las personas

sordas en el colegio ICAL, tomando como mediación pedagógica el teatro, aquí la autora realiza un proceso de creación dramaturgica y de observación de obras teatrales. En primer lugar la monografía amplía los referentes aportando así a la bibliografía en construcción, en segundo lugar muestra la lecto-escritura como una forma de acercar el teatro a la población sorda, sin dejar a un lado las necesidades propias de la población.

El tercer antecedente consultado fue la tesis de maestría de la Universidad Nacional de Colombia titulada *Personas sordas y diferencia cultural: Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera* de Claudia Saldarriaga (2014). El debate es el eje central de esta monografía, pues con base en preguntas genera discusiones para conocer el punto de vista que las personas sordas tienen sobre diferentes temas. Teniendo como insumo las respuestas de los participantes, la autora realiza un análisis sobre una posible percepción y puntos que se vuelven un común denominador entre los sordos. El aporte que se identifica en esta tesis es la importancia de reconocer las edades y posturas políticas y sociales de las personas con las que se va a trabajar, ya que es una forma de no tomar decisiones arbitrarias frente al trabajo con ellos y también se resalta la importancia de fortalecer la comunicación entre oyentes y sordo pues es así cómo se logra una real inclusión.

### **Artísticos**

Los antecedentes de este apartado dan luces sobre los procesos artísticos que se han realizado en Colombia y México. Tales experiencias le brindan a la presente investigación un panorama sobre el estado actual de las artes y los sordos. A su vez permite vislumbrar las actividades culturales que se despliegan en el territorio nacional. Para esta investigación es pertinente saber sobre dichas acciones ya que son vivos ejemplos del arte para y con población sorda.

Con paso lento pero seguro, la persona sorda ha tomado parte en las diferentes expresiones artísticas presentes en su contexto demostrando así que no existen las barreras. En Colombia la Corporación Concueros trabaja danza con personas con y sin discapacidad, realizando investigaciones de corte artístico brindando espacios de inclusión a personas sordas para movilizar sus procesos. Otro ejemplo es el bailarín sordo Christian Briceño, quien por medio de las vibraciones construye las coreografías que hacen parte de su trabajo con la danza. Es importante mencionar que Briceño acaba de recibir su título en danza contemporánea,

convirtiéndose así en el primer bailarín sordo titulado.

El teatro ha sido una de las disciplinas artísticas más exploradas, ya que la expresión gestocorporal es la manera de comunicación entre sordo-sordo y sordo-oyente. Dentro de los grupos y actividades en este campo se encuentran las siguientes: La Rueda flotante de Medellín, grupo artístico que realiza la mayoría de su trabajo con personas sordas y el cual se centra en el empoderamiento de la misma comunidad, la participación activa en los diferentes entornos y la eliminación de barreras entre personas sordas y oyentes.

Seña y Verbo es un grupo mexicano activo desde 1993 que se encarga de realizar puestas en escena con personas sordas y oyentes para público de todas las edades. Las obras de teatro se realizan entre el español hablado y la Lengua de Señas Mexicana -LSM- permitiendo de esta manera que tanto las personas sordas como las oyentes aprecien las presentaciones.

Eventos como los Seminarios de Artes Escénicas realizados a manera de investigación artística y formativa, son coordinados por la Rueda Flotante, El Festival de Cortometraje de Cine Sordo organizado en Bogotá en el año 2015 y el I Festival de Arte y Cultura Sordo llevado a cabo en el 2014 y organizado por el Instituto Nacional para Sordos -INSOR-, son algunos de los encuentros que se han empezado a realizar desde o para la comunidad sorda en el campo teatral.

Es así como podemos inferir que de manera paulatina la comunidad sorda en Colombia ha registrado un proceso de inmersión en el teatro, ampliando el campo de acción disciplinar y a su vez ayudando a la inclusión de las personas sordas en escenarios artísticos y a la sociedad. De igual manera resaltar que las acciones realizadas en pro de la población y del reconocimiento de la misma como sujeto de derecho, son acciones que dan poder a que la comunidad sorda se fortalezca.

## Problema de investigación

A raíz de algunas observaciones y diálogos realizados en espacios de encuentro con los estudiantes sordos<sup>3</sup>, se reafirmaron ciertas inquietudes sobre la relación entre el teatro y la población sorda de la UPN. Muchos de ellos sostuvieron que hasta el momento no han sentido mayor interés en tener un vínculo directo con el teatro, pues el hecho de que la manifestación artística no esté pensada para ellos se vuelve un limitante de comunicación, en palabras de algunos estudiantes sordos “las manifestaciones artísticas han sido materias obligatorias y no están pensadas para nosotros al no emplearse el lenguaje signado”, lo cual se vuelve un limitante de comunicación. (Ver anexo 5).

Los sordos también manifiestan que otro de los obstáculos entre su aproximación al teatro se atribuye a que en algunas instituciones educativas las artes son vistas como una materia obligatoria y se ligan a la realización de trabajos manuales tales como la bisutería, pensado en una manera de formación para el futuro de la persona sorda. Esto se evidencia desde las experiencias que esta población relata de sus clases de artes, volviéndose para ellos un espacio académico mecánico que motiva cierta resistencia de participación en la actualidad. Complementado las circunstancias para esta indisposición, en la UPN no se presentan espacios para que los sordos tengan relaciones con el teatro ni como espectadores, ni como intérpretes con condiciones específicas.

La población manifiesta entonces una necesidad, la cual debe ser revisada al interior de las dinámicas de la universidad en articulación con la LAE. Por lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación **¿De qué manera una propuesta pedagógica puede incidir en los estudiantes sordos de semestre cero, motivando su aproximación al teatro?** Para responder dicha pregunta se diseña y ejecuta una propuesta pedagógica, donde se emplean los juegos teatrales como metodología movilizadora de contenidos del teatro que permitan transformar su visión frente a dicho arte.

---

<sup>3</sup>Uno de los encuentros en donde se participó fue el Café en Señas (los estudiantes de semestre cero también participaban en este espacio), Proyecto investigativo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial adscrito al Proyecto MyP de la UPN.

## **Objetivos**

### **General**

Describir las incidencias de una propuesta pedagógica que busca aproximar a los estudiantes sordos de Semestre cero de la UPN al teatro a través de los juegos teatrales.

### **Específicos**

- Reconocer conceptos pedagógico-teatrales pertinentes para el desarrollo de la investigación.
- Diseñar e implementar la propuesta pedagógica situando los juegos teatrales como medio de exploración de elementos fundamentales del teatro.
- Señalar las incidencias de la intervención pedagógica con relación a la población sorda, el rol de las practicantes y el proceso con la institución.

## **CAPÍTULO I: Marco Teórico**

En las siguientes páginas se realizará un acercamiento al andamiaje teórico de la presente investigación, para así tener claridad sobre cada uno de los conceptos que se abordaron a lo largo del proceso investigativo y de esta manera sustentar la propuesta pedagógica realizada como parte de la monografía. Es importante aclarar que en esta investigación construyó la propuesta pedagógica previa a la indagación conceptual. Los conceptos a problematizar o categorías de análisis, serán: Sordos y su respectiva relación con la educación (superior y artística) y Teatro escolar, haciendo énfasis en los contenidos teatrales enseñables, y en los juegos teatrales como metodología de enseñanza. Dentro de los principales autores de este apartado se encontrarán Virginia Gonzalez, Alejandro Oviedo, Sonia Redondo, Proyecto MyP, Marta Chapato, Ester Trozzo, Douglas Salomón, Anne Ubersfeld, Ángela Valderrama y Augusto Boal.

### **1. Sordos y educación**

Es preciso mencionar que la categoría de análisis sordo hace parte fundamental de las búsquedas que esta investigación se propone desarrollar. Por ello a continuación se hará un recorrido por el concepto y un breve vistazo a algunos eventos históricos del sordo en el mundo y en Colombia, para luego hablar de su movilización en el campo de la educación desde el plano universitario o de la educación superior. Reconociendo esto, el texto hará mención sobre la inclusión de estudiantes sordos en la UPN de Bogotá, motivando planteamientos que serán importantes para identificar el lugar donde se instala la siguiente investigación. Posteriormente se realizará un cierre en donde entrarán en diálogo los conceptos de sordo y teatro para promover la inmersión teórica de la categoría Teatro Escolar.

#### **1.1. Sordera y tipos de sordera**

Es preciso tener claridad sobre los términos sordo, así como los tipos de sordera, sordomudo y Sordos (con mayúscula y minúscula), para de esta manera comprender cada uno de los conceptos a los que se refiere el documento.

En el texto *Deficiencias sensoriales auditivas* de Redondo et al (2006), citan al lingüista

Löwe quien plantea que “sordo es quién debe incorporar el habla principalmente por medio de la visión; la percepción fonemática es, en este caso, auxiliar.” (p.3) y a su vez la Organización Mundial de la Salud -OMS- dice que “Las personas ‘sordas’ suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada. A menudo se comunican mediante el lenguaje de signos.” (OMS, 2017, párr. 6) Las anteriores definiciones se complementan y por consiguiente se puede decir que se le denomina a una persona como sorda cuando no escucha ningún tipo de sonido y que su forma de comunicarse es a través del lenguaje visual, en el caso de Colombia es la LSC.

Es de mencionar que así como hay personas sordas también hay personas denominadas hipoacúsicas, quienes tienen una sensibilidad auditiva mínima y no nula como un sordo. Los autores hacen referencia a Löwe (2006) diciendo que “Hipoacúsico es aquel que puede incorporar el habla principalmente por medio de la audición (aún de forma incompleta); lo auxiliar es pues, la visión.” (Redondo, et al., 2006, p.3) entonces en la hipoacusia el rango de audición y por consiguiente de habla es mínima.

Parafraseando a la OMS citado en *Deficiencias sensoriales auditivas*, los niveles de audición se dividen en: Ligera: 26-40 dB, en donde la voz o sonidos débiles no se oyen, lo que puede confundirse con falta de atención. Moderada: 41-55 dB, donde es necesaria la intensidad de la voz para percibir las palabras. Grave: 71-91 dB, sólo se percibe la voz muy fuerte. Más de 91 dB, existe gran dificultad para percibir el lenguaje oral por vía auditiva, es prácticamente imposible adquirir el lenguaje oral de manera espontánea y profunda. (p.4, 5)

Cabe aclarar que los tipos de sordera existentes no son solo los mencionados anteriormente, pero sí son los tomados en el presente texto para efectos del desarrollo de la investigación, ya que la población estudio se compone por sordos e hipoacúsicos. Ahora bien, como se mencionó antes también se esclarecerán conceptos no formales, como lo son sordomudo, Sordo con mayúscula y sordo con minúscula, esto para conocer un poco más sobre el contexto de la comunidad sorda y sus posturas en cuanto a su condición.

El término sordomudo, es un estigma con el que la sociedad ha definido tradicionalmente a las personas sordas. Responde a la idea de una supuesta incapacidad de las personas sordas para comunicarse por medio de una lengua. Sin embargo, las personas sordas

tienen una lengua propia, la lengua de signos, y mediante una educación adecuada acceder a la lengua oral en sus formas escrita y, en función de las circunstancias individuales, hablada. Por tanto, la expresión “mudo” es incorrecta. (Redondo, et al., 2006, p. 3)

Este es el término más cotidiano y erróneo para denominar a las personas sordas ya que aunque ciertamente no escuchan, muchos sí manejan la oralidad, bien sea porque perdieron la escucha en la infancia o porque al nacer en una familia oyente este fue su primera forma de comunicación, además manejan su propia lengua y es por eso que prefieren ser llamados sordos. Cabe aclarar que el término sordomudo puede resultar ofensivo para muchas personas.

### **1.1.2. Sordo y sordo**

Ahora bien, otro de los términos indagados para el desarrollo del presente capítulo es, como ya se mencionó, el de Sordo con mayúscula y sordo con minúscula, frente a esto Oviedo (2007) nos menciona que:

Algunos estudiosos de habla castellana han comenzado a seguir una convención difundida en la literatura especializada en inglés, según la cual cuando se hace referencia a la sordera como mera condición clínica, y a las personas que a pesar de no oír pueden hablar y usan el habla como su principal medio de comunicación, se escribirá la palabra en minúsculas “sordo”; mientras que las personas que tienen una lengua de señas y se identifican a partir de ella como miembros de un colectivo particular serían etiquetadas como ”Sordos”, con una “s” mayúscula. (p.23)

En Colombia algunas personas sordas aún no se identifican como parte de una cultura minoritaria que emplea la LSC para comunicarse, por lo cual algunos oyentes no han comprendido la diferencia entre sordo, sordomudo, Sordo con mayúscula y sordo con minúscula. Con base en esto el presente texto abordará el término sordo haciendo referencia a todas las personas que perdieron la audición, es decir no se tendrán en cuenta la clasificación entre sordo con minúscula o con mayúscula ya que no es el interés de las autoras.

## 1.2. Menciones en la historia

La historiadora y experta en cultura sorda, Virginia González en su texto *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda en Bogotá* (2011) evidencia el tránsito histórico de esta comunidad. La autora enuncia que en la antigüedad a las personas “sordomudas”, como en aquella época eran denominadas, se les negaban algunos derechos fundamentales como el de vender, comprar o heredar, argumentando que la oralidad era la única forma de subsistir. Hacia el siglo XVI Pedro Ponce de León, sacerdote y educador francés, empieza a reconocer el derecho a la educación que tienen los “sordomudos” ya que introduce en la escuela la lectura, la oratoria y la dactilología, es decir el empleo de los dedos de la mano como medio de comunicación numérica y alfabética.

Esto sucede son relevantes porque es cuando se empieza a pensar en la comunicación de las personas sordas y es la base del pensamiento sobre la educación para sordos lo que lleva a un principio de reconocimiento de la población de manera individual, el que cada uno se reconozca con esta condición y socialmente, el aceptarlos como seres sociales.

Ahora bien, siguiendo con el texto de González, hay un momento histórico importante en el siglo XVIII cuando el Abad Charles Michel de l'Épée, pedagogo francés, funda en París la primera escuela pública para “sordomudos”, en donde se emplea un sistema de signos que luego se incorpora a la gramática de la Lengua de Señas Francesa. Al entender que la población sorda puede tener su propia lengua se instaure un precedente para identificarse como una comunidad lingüística minoritaria, término que se acuña posteriormente.

Hacia los años 70's surgen asociaciones de sordos que se empoderan como una comunidad minoritaria que cuenta con su propia lengua e identidad cultural y es por ello que a partir de los 90's el movimiento de asociaciones de sordos toma una postura política y así logra mantener:

Un discurso culturalista, reivindicando los derechos de la Comunidad Sorda como una minoría sociolingüística, logrando también éxitos en el reconocimiento de 116 lenguas de señas (Lewis, 2009), de las cuales 35 han sido reconocidas como lenguas oficiales de diferentes países, y la consecución de una educación bilingüe-bicultural para sordos, así como su participación en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de la UNESCO (1996). (González, 2011, p. 13)

Y es así como se empieza a reflexionar sobre el papel de la educación para personas sordas con relación a su propio y particular lenguaje. De esta manera se motiva un empoderamiento por parte de esta comunidad, pues se empiezan a reconocer como tal, y a conocer cada una de sus capacidades y sus derechos, es importante reconocer esta etapa como un gran paso para lo que hoy en día se establece como persona sorda.

### **1.3. En Señando**

En lo que respecta a la educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales - NEE-, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en la Ley 115 de 1994, artículo 46 hace mención que:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (MEN, 1994, p. 12)

Así es como en Colombia se empiezan a generar legislaciones que cobijan el derecho a la educación para personas que presentan algún tipo de NEE. Este marco legal motiva garantías y procesos educativos para las personas sordas, dentro de estas garantías se encuentra el reconocimiento de la LSC para ser empleada y a su vez enseñada dentro del sistema educativo.

Con base en lo anterior la comunidad sorda, a inicios del siglo XXI, se empieza a identificar a sí misma, no desde la deficiencia sino desde la diferencia, es decir, no se centra en la sordera como algo netamente clínico, sino como una persona que hace parte de una comunidad lingüística minoritaria al manejar su propia lengua de señas. Siendo así, llamadas personas bilingües al aprender su lengua con relación al castellano. Esto se puede dilucidar con la próxima cita de la Constitución Política de Colombia de 1991: “El castellano es el idioma oficial de Colombia [...] La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Art. 10, 2010, p. 15)

Esto es apoyado por González (2011) al plantear que la comunidad sorda colombiana se

reconoce por cuatro aspectos: “la identidad cultural, la lengua de señas y el bilingüismo, el sistema educativo para personas sordas y el movimiento asociativo de la Comunidad Sorda.” (p. 15) También expone que en Colombia la educación con relación a las pedagogías, didácticas y métodos de enseñanza, ha fallado al no tener en cuenta el tipo de comunicación que manejan las personas sordas, generando procesos de exclusión dentro de la sociedad, ya que la comunidad sorda aún sigue siendo desconocida al ser minoritaria y al ser concebida netamente desde la visión clínica.

Se torna necesario que la misma comunidad sorda se apropie de su identidad, para generar procesos de formación específicos para ellos, con esto no se quiere entrar a incentivar la exclusión al separar la educación para sordos y oyentes, simplemente que para enseñar a las personas sordas es preciso reconocer una serie de aspectos metodológicos que respondan a sus formas de comunicación y, como se ha mencionado antes, a sus necesidades y condiciones.

A propósito de aspectos metodológicos, es preciso detenerse un momento para exponer algunos de ellos, ya que resultan de gran utilidad en el trabajo con la población sorda. El MEN y el INSOR exponen en el documento *Educación Bilingüe para sordos - etapa escolar - Orientaciones pedagógicas*, que “se han identificado elementos claves que debe contener toda estrategia metodológica que permita a docentes, [...] y educandos una relación diferente y coherente con el conocimiento que se desarrolle en el contexto...” (MEN e INSOR, 2006, p.48), con base en esto surgen las siguientes orientaciones:

- **Promover un alto grado de interacción**, donde se incentive el diálogo, el intercambio de ideas, el debate, la pregunta y respuesta creando una relación de interlocución con el otro.
- **Potenciar la experiencia visual** con lo que se hace referencia al empleo de material visual como objeto mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Proponer retos cognitivos a los estudiantes** para que el aprendizaje de una disciplina específica genere en el individuo una reflexión y/o postura entorno a un suceso cotidiano.
- **Contextualizar los conocimientos y saberes**, los puntos neurálgicos en este ítem son la interacción del estudiante con su entorno y la familiarización con situaciones diversas que ayuden al fortalecimiento de la LSC. (Ibídem, p.48 - 49)

Recapitulando las intenciones ya expuestas se resalta la importancia de potenciar las características de la población como lo es su naturaleza visual, haciendo énfasis en la diferencia y no en la deficiencia. Por otro lado, valerse de herramientas que propicien el conocimiento de diversas disciplinas en variados contextos para que el aprendizaje trascienda de la teoría a la práctica.

Si bien la breve metodología mencionada es de carácter fundamental en un proceso de enseñanza-aprendizaje con comunidad sorda, actualmente en las instituciones educativas no siempre se tiene en cuenta, a pesar que el artículo 16 del Decreto 2082 de 1996 reglamenta: “los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso, su proyecto educativo institucional, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos, necesarios para atender debidamente esta población” (MEN, 1996, p. 4).

Cabe mencionar que algunas instituciones educativas sí han estado planteando estrategias de inclusión para generar procesos de formación superior con personas sordas. Dentro de dichas estrategias se han empezado a construir escenarios educativos acorde a las condiciones de la población, empleando aulas tecnológicas, docentes especializados en el campo e intérpretes de la LSC.

Algunas de las instituciones que promueven la educación para sordos, partiendo desde la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana son el INSOR, la Universidad Nacional de Colombia, UPN, Instituto Tecnológico INPAHU, Universidad de Antioquia, Universidad del Rosario, Universidad de San Buenaventura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Taller Cinco y Universidad Piloto, que han llevado diferentes procesos para el ingreso, permanencia y acceso a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.

En conclusión el papel de la legislación en Colombia ha sido relevante para lograr procesos inclusivos en la educación para personas con NEE. En la presente investigación se hará hincapié en el trabajo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, la cual desarrolla un proyecto que busca incluir a estudiantes sordos a la vida universitaria, como se verá a continuación.

#### 1.4. Entrando en contexto

La *Educadora de educadores -UPN-* es la institución encargada de formar maestros a nivel nacional. Dentro de sus principales objetivos está “contribuir con el desarrollo de la identidad profesional del educador y a su valoración en el contexto social como trabajador de la cultura” (UPN, 2016, párr. e), esto inicia con la formación integral de los maestros y por supuesto la promoción de igualdad de oportunidades para el acceso a la educación es el fundamento de sus acciones.

De manera consecuente generar procesos de inclusión, es por eso que dentro de sus estudiantes se encuentran personas con NEE como los sordos.

La inclusión de personas sordas dentro de la universidad se da gracias al *Proyecto MyP*, que es quien realiza todo el acompañamiento de los sordos durante su vida universitaria. El proceso de ingreso se da de manera diferente al del resto de los estudiantes, pues para ellos el primer semestre que se cursa es el semestre cero, donde empieza a verse el fortalecimiento de la LSC y otras materias que dan luces sobre lo que será su vida escolar, al finalizar el Semestre cero se realiza un filtro para determinar la permanencia de estos estudiantes dentro de la universidad.

Cabe resaltar que la UPN actualmente cuenta con cuarenta estudiantes sordos inscritos en los siguientes programas: Educación Especial, Educación Infantil, Diseño Tecnológico, Sociales, Comunitaria, Artes Visuales, Matemáticas, Biología y Educación Física.

En el libro de MyP se menciona que “el ingreso de los estudiantes sordos condujo a generar estrategias para garantizar la efectividad de los procesos de interacción social de las poblaciones sorda y oyente.” (Rodríguez et al., 2009, p. 269). Es así como cada una de las personas sordas que ingresan a la UPN cuenta con un intérprete que presta su servicio como guía de la LSC facilitando su paso en las diferentes carreras, pues es un medio comunicador entre las personas sordas y los oyentes (estudiantes y profesores) que están presentes en las clases, las asambleas, entre otros espacios de encuentros académicos.

Los sordos ingresan por medio de MyP a la universidad cursando un semestre más que el resto de la comunidad universitaria (el Semestre cero), para así tener un primer acercamiento a la pedagogía y demás materias que colaboren en la elección correcta de sus estudios, por

ello durante este semestre se ven las siguientes materias: orientación profesional, fortalecimiento de la LSC, castellano, introducción a la pedagogía y desarrollo de pensamiento, y es de esta manera como la UPN aporta a la construcción de maestros más completos (competentes, intérpretes y críticos en su ejercicio docente).

Según la profesora Martha Pabón (2016) la lengua materna de la mayoría de las personas sordas es la LSC y la UPN busca potencializarla, además de fortalecer el español al ser su segunda lengua y su manera más inmediata de comunicarse con las personas oyentes. En la UPN se manejan tres niveles para la enseñanza de la LSC los cuales son el nivel básico, que comprende entre el semestre cero y el cuarto, el intermedio comprende entre el quinto y octavo semestre y finalmente el avanzado que son los semestres noveno, décimo y undécimo; y por otro lado se trabaja el español de manera lecto-escrito, aquí se fomenta en los estudiantes sordos la producción de textos de tipo descriptivo y expositivo para finalizar con textos de tipo argumentativo, estos últimos pensando en la escritura y sustentación del proyecto de grado. (Ver anexo 1)

Este es un panorama de lo que es la vida universitaria en la UPN para una persona sorda, lo cual es un inicio para la formación de maestros sordos en las diferentes áreas de la universidad. Cabe resaltar que el Proyecto MyP está abierto a recibir propuestas que contribuyan al proceso formativo de los estudiantes sordos, y es allí donde el teatro también tiene acogida.

Lo presentado en esta categoría puede comprenderse como el paso de las personas sordas por las diferentes etapas que han conformado su desarrollo individual y colectivo, los devenires en la sociedad y los diferentes campos que se desprenden de esta. Se quiere resaltar el hecho que hasta el momento el rol del arte no ha tenido un papel completamente trascendente en la educación hacia y para los sordos, porque si bien ha estado presente no es de la manera fuerte y constante como podría serlo. También se recalca la necesidad por parte de la misma población de apropiarse de su identidad para generar en ellos procesos de formación específicos.

## 2. Teatro escolar

*Tal vez, si muchos de nosotros hubiéramos tenido la oportunidad de “jugar, sin mayores riesgos, a ensayar la vida” en la escuela y reflexionar luego acerca de esas vivencias para aprender de ellas, hoy tendríamos menos borrones en los cuadernos de nuestra existencia.*

*Ester Trozzo*

Es importante reconocer que el teatro motiva experiencias significativas que posibilitan reflexiones, el teatro como experiencia de enseñanza-aprendizaje propicia la exploración y profundidad en dichas reflexiones, por ello este es el lugar de enunciación de la presente investigación. A continuación se contextualizará el lugar del teatro escolar, luego se expondrán algunos contenidos del teatro desarrollados dentro del ámbito escolar, reconociendo estos como elementos fundamentales<sup>4</sup> para los tránsitos del teatro en el escenario educativo, finalmente y a modo de diálogo metodológico, se hablará del cómo se movilizan dichos contenidos a través de los juegos teatrales, teniendo en cuenta las características de estos juegos como posibilitadores de experiencias integrales en sus participantes.

### 2.1. Teatro: proceso de enseñanza-aprendizaje

El teatro en el ámbito educativo se reconoce como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo humano integral de las personas. Para los Lineamientos de Educación Artística

...implica una propuesta [...] que recoja elementos propios del teatro de una manera amplia, clara y sencilla, cuyo sentido no debe ser otro que el de motivar la construcción de formas para acercarse al conocimiento personal y del entorno social, cultural e histórico, recuperando el origen del teatro que es el juego, para que de una manera desprevénida y libre, podamos experimentar nuestra sensibilidad con las personas y con el mundo que nos rodea (p.76).

Cuando tratamos el teatro escolar entonces, hablamos de los procesos de enseñanza-aprendizaje motivados para/desde él. No solo en el ámbito escolar formal, también en escenarios educativos informales y/o comunitarios. De esta manera el teatro brinda experiencias sensibles, físicas y cognitivas de manera individual y colectiva las cuales tienen la intención de enseñar.

---

<sup>4</sup> Tomándose desde la RAE como: “Que sirve de fundamento o es lo principal en algo.” (RAE, 2018) ya que son elementos “universales” a la hora de presenciar un hecho escénico de cualquier tipo.

De cualquier manera lo que menos se pretende, en la mayoría de los casos, es formar actores sino más bien potenciar capacidades que otras áreas no hacen, como se plantea en el libro *Ideas para un Teatro Escolar* “Es natural que no se trata de hacer actores de los niños, sino poner en sus manos estas herramientas para fomentar y desarrollar posteriormente su libre expresión...” (Salomón, 2005, p. 50), así pues al referirse a teatro escolar no se hace referencia a ese tipo de teatro que forma actores, sino a alimentar por medio de este lenguaje cualidades de los estudiantes, es decir que el arte escénico en este caso es visto como un instrumento para la vida.

En otra perspectiva la maestra argentina Ester Trozzo (1998) plantea que el “teatro como contenido” en la escuela puede fortalecer cualidades internas en el ser humano pues plantea que:

Es un objetivo de conocimiento posibilitador de que los sujetos se involucren en un proceso comprometido de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las profundas necesidades propias del desenvolvimiento humano: la construcción del sí mismo, la búsqueda de seguridad, de dignidad, de comunicación, desde el desarrollo de saberes y criterios acerca del código artístico con el que se "escribe" el hecho teatral. (p. 40-41)

Al proponerse como un objeto de conocimiento se reconoce el teatro como un contenido enseñable que puede fortalecer aspectos individuales en cada sujeto. Es así que el teatro en sus propósitos de formación motiva los valores personales, la construcción de autonomía y a su vez se puede fortalecer la práctica teatral. Donde la interpretación y la condición de público también posibilitan acciones fundamentales de formación.

Atendiendo a esto se infiere la importancia del teatro como proceso de formación, no pretendiendo formar actores o artistas, sino educar personas que se reconocen como humanos, conocedoras de su entorno y lo más importante de sí mismas.

Teniendo en cuenta lo anterior y acogiendo las palabras del libro *Teatro y escuela* "...el teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser." (Chapato, 1998, p. 135), es decir, que el teatro permite que el sujeto se piense y se construya tanto individual como socialmente, despertando posturas críticas sobre su propia realidad y

así mismo posibilitando la expresión de pensamientos de algo o algunos sucesos específicos. Reconociendo esto, la investigación se instala en esa postura.

Algo importante en el teatro como proceso de formación es, entenderlo como un campo lleno de elementos, aquellos que pueden transitar de manera pertinente y dialógica, triangulando lo específico, lo humano y lo colectivo. De esta manera, lo que se entrega en el proceso de formación son acciones completas, con características tanto disciplinares como axiológicas, coherentes con los contextos donde se desarrolla la clase, pues dialoga con los mismos.

## 2.2. En busca de elementos

Siguiendo con lo anterior es esencial comprender para el avance de la presente investigación, parte de esos elementos teatrales que son denominados como fundamentales en el presente documento, pues hacen parte de la base del teatro ya que son elementos que se pueden inferir en cualquier representación escénica, es decir, no hacen parte exclusiva de una única técnica, teniendo en cuenta que lo que se busca es una aproximación más global y no particular del teatro.

**La representación:** "la representación teatral se organiza por medio de acciones de los personajes." (Chapato, 1998, p. 137). La representación es la acción fundamental del teatro, por tanto un elemento esencial en las clases de teatro. Una representación teatral es un o unos acontecimientos que dan cuenta sobre algo, es decir, es una serie de acciones ejecutadas por los personajes, según Trozzo (1998) "las acciones son, principalmente, instrumentos, herramientas esenciales del actor en la construcción de su personaje. Le permiten encontrar los comportamientos y los estados interiores correspondientes a las situaciones." (p. 51), atendiendo a lo anterior, la representación es indispensable movilizar como elemento en los procesos de formación desde/para el teatro.

**El personaje:** Así pues, cada acción en el teatro es ejecutada por los personajes que hacen parte de la representación. El diccionario teatral Pavis (1998) plantea que "el personaje acepta de buen grado adoptar los rasgos y la voz del actor" (p.334) y que "el personaje teatral acaba siendo la ilusión de una persona humana". (p.334), es decir que una persona (actor) es la encargada de encarnar los matices y la vida de un personaje determinado, pues hace vivo y observable aquello que antes solo estaba en el papel, de esta manera pasa de la imaginación a

la vida real. Por esto el personaje es otro de los elementos que resulta esencial entrar en las clases de teatro.

El personaje presenta varias dinámicas que pueden movilizarse en los escenarios educativos. Para la caracterización de un personaje por ejemplo se debe tener en cuenta el cuerpo, la máscara facial, el vestuario y maquillaje que el actor/persona crea para esto, tal como plantea Pavis (1998):

- **Características físicas:** Muestra los diferentes visos que puede llegar a tener un personaje “El cuerpo traduce la interioridad del personaje de una manera extremadamente amplificada exagerando cada gesto: la teatralidad, la presencia en el espacio del cuerpo, quedan considerablemente reforzadas.” (p.282) Es decir que las características físicas hacen referencia a todas las acentuaciones externas que posee un personaje según su ocupación y rutina.
- **Máscara facial:** Es aquella forma del rostro que caracteriza a un personaje. “La máscara deforma adrede la fisonomía humana, dibuja una caricatura y refunde totalmente el rostro.” (p. 282) aquí a pesar de ser el rostro del actor quien materializa la máscara, la ilusión que se logra es la de desaparecer el rostro de quien lo encarna.
- **Vestuario:** Conocido también como “la segunda piel del actor” (p.506). Es una serie de elementos que completan de forma exterior a un personaje, tales como: ropa, accesorios, peinados, tocados y maquillaje.

Los elementos anteriormente nombrados se convierten en contenidos, que desde el teatro escolar se movilizan por medio de actividades y experiencias que impulsan apreciaciones, reflexiones y creaciones fundamentales para las personas partícipes del proceso formativo.

**La fábula:** Siguiendo con el reconocimiento, el personaje anteriormente mencionado es el encargado de tejer un relato. Es decir, una obra de teatro está compuesta de acciones que son ordenadas de cierta forma para una narración coherente y concisa, articulada generalmente por los personajes, como lo manifiesta Chapato (1998), “la estructura dramática permite comprender la dinámica de las acciones y las relaciones que se establecen entre las sucesivas situaciones y los modos en que evolucionan hasta construir una totalidad, la obra dramática.” (p. 143), dicha narración se compone por tres partes que complejizan el desarrollo de las historias y así mismo la enriquecen. Para entender mejor cada parte de la estructura narrativa lineal se darán ejemplos tomados desde el libro *In Memoriam* de Ángela Valderrama (2016).

- **El inicio:** Es el momento en el que se presenta la parte inicial de una historia o hecho escénico, tal como se puede evidenciar a continuación:

La peste diezma al ejército aqueo y Aquiles, en busca de una solución, expone públicamente a Agamenón ante una sublevación. Agamenón acepta entregar a Criseida, pero toma para sí mismo el botín de guerra que le pertenecía a Aquiles: Briseida.(p.32)

- **El conflicto:** Según Ester Trozzo (1998) “es el choque de dos o más objetivos opuestos.” (p. 50), un ejemplo de ello es:

Aquiles, encolerizado, decide mantenerse lejos del campo de batalla, asunto que lleva a los aqueos a un exterminio mayor que cuando se hallaba expuestos a la peste. Aquiles cede bondadosamente a los ruegos de Patroclo, su viejo y entrañable amigo, quien le pide prestada su armadura para ir un momento al campo de batalla y espantar, con el disfraz, al ejército enemigo que asedia cada vez más el campamento aqueo. En el campo de batalla, Héctor, el más valeroso y encantador troyano, mata a Patroclo. (p. 32)

- **El desenlace:** “Se sitúa al final de la obra, inmediatamente después de la peripecia, en el momento en el que son resueltas y los hilos de la intriga quedan desanudados.” (Pavis, 1998, p. 124), con base en lo anterior el ejemplo es:

Ahora la cólera de Aquiles está desbordada; la disputa con Agamenón ya le importa poco y vuelve al campo de batalla para vengar la muerte de su amigo. Asesina brutalmente a Héctor y, no conforme con ello, decide profanar el cuerpo inerte del vencido. Sin embargo, comprendido su duelo, cede ante los ruegos del rey troyano, Príamo, quien, disfrazado de mendigo, se infiltra en el ejército aqueo para suplicar a su mayor enemigo el retorno del cuerpo de su hijo. (p. 32)

Ángela Valderrama (2016) en el libro *In Memoriam* nos dice al respecto:

La unidad de acción se condensa en una estructura narrativa lineal, en la que los sucesos se encadenan gracias a la acción de un personaje proactivo, [...] a lo largo de la estructura [...] organizada en la disposición tripartita de inicio, nudo y desenlace, presenta la posibilidad de un equilibrio inicial, alterado por un conflicto presente que determina el desarrollo de los sucesos: orden - desorden - nuevo orden. (p.32)

Estamos hablando de una estructura que en su orden comunica, cuenta, relata. La fábula se convierte entonces, en otro elemento fundamental del teatro. De esta manera será un elemento fundamental para el aula.

**El espectador:** Entendiendo el personaje como elemento que hace posible, por medio de acciones que se concatenan, la narración de un hecho escénico. Se hace relevante pensar el papel del que observa la acción, es decir el receptor, que en este caso será enunciado como el espectador (público), pues este es quien articula todo el conjunto de acciones que observa.

Es claro que no hay teatro sin público ya que “...es el espectador, más que el director, quien fabrica el espectáculo” (Ubersfeld, 1989, p. 32), por esto se reconoce como otro elemento que debe transitar en los procesos de formación.

En palabra de Ubersfeld, “El espectador está obligado no solo a seguir una historia, una fábula (eje horizontal) sino a recomponer en cada instante la figura total de los signos que concurren en la representación.” (Ibídem, p. 32). Siendo este el encargado de darle sentido al hecho escénico desde la visualización de la obra, desde la experiencia artística.

Para concluir este apartado se reconocen elementos del teatro como: la representación, el personaje (reconociendo características en este como el cuerpo, el rostro y los elementos externos) la fábula (desde la triada inicio-conflicto-desenlace) y el espectador. Elementos que se convierten en contenidos para movilizar en los procesos de formación, esto no quiere decir que sean los únicos. Sin embargo para la presente investigación, estos serán los que se tomarán para el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Ahora surge un nuevo interrogante ¿cómo movilizar los contenidos antes desarrollados? De esta forma se da paso a la siguiente subcategoría.

### **2.3. Juegos teatrales: agentes movilizadores de contenidos**

Se iniciará mencionando el lugar de enunciación en la presente monografía del término juego. La pedagoga Gina Agudelo (2006) dice que “Quizás la remembranza del sentido original del término actuar permanezca en el término “juglar” que viene del latín “jocular”, derivado de “Joculus”, diminutivo de “Jocus” que significa juego.” (p. 11). Entonces, sabiendo que el

punto de partida del juego viene desde el teatro, se hablará de la importancia del juego como herramienta de la educación y las incidencias que aportan a la formación de sujetos.

Para la docente Sandra Florián (2002) “La actividad lúcida -del juego- [...] se puede emplear como instrumento para su educación; utilizando las características mismas que estén insertas dentro de un juego...” (p.9), en donde el sujeto “... al jugar aprende porque está comprendiendo de manera personal [...], el conocimiento que adquiere es más valioso, puesto que lo obtiene de su propia experiencia, y por lo tanto le confiere significado. Aprende a ser creativo, constructivo e independiente.” (Florian, 2002. p. 9), lo que quiere decir que el juego posibilita el aprendizaje de los individuos, tanto de la disciplina a enseñar como en otros campos, ya que a través de la experiencia que genera el juego, la persona va comprendiendo y relacionando cosas de su entorno social, educativo, individual y artístico.

Teniendo en cuenta lo anterior Florián dice que los juegos presentan ciertas cualidades que contribuyen a la formación del sujeto, y en su libro *Volvamos a jugar* (2002) resalta las siguientes características:

- Tiene un tiempo y duración definido. El que es establecido por la clase de juego a realizar. Se puede repetir si uno lo desea, en cualquier momento.
- El juego presenta una lucha por algo o una representación de algo. Implica algunas veces, una competición y un ganador.
- Puede acrecentar la autodisciplina y las capacidades de autonomía, en la medida que va adquiriendo confianza en sí mismo a través de experiencias de buen éxito [...]
- El juego ofrece una excelente oportunidad para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional [...] (p.10)

En tal caso es pertinente indicar que los juegos no se centran en un sola finalidad, como se evidenció anteriormente, pero que algunos sí aportan al desarrollo de capacidades o habilidades determinadas, como lo manifiesta Agudelo (2006) “...los juegos son una mezcla de elementos que combinados producen una actividad compleja. Sin embargo, existen juegos específicos en la formación.” (p. 14), estas especificaciones se pueden fragmentar de la siguiente manera:

Los juegos de sensibilización agudizan los sentidos del actor; los juegos de movimiento - aparte de lo que ya he dicho- desarrollan la orientación en el espacio, la velocidad de

reacción, el control de la reacción, la coordinación o disociación del movimiento, etc.; otros juegos liberan la imaginación o ayudan a adquirir y desarrollar aptitudes rítmicas y musicales; otros afinan la utilización o animación de objetos reales o imaginarios, y hay juegos que permiten al actor aportar material narrativo para la creación de fábulas.” (Ibídem, p.14)

Y es por esto que el juego se vuelve uno de los principales instrumentos y eje de la formación y entrenamiento teatral, esto a su vez es reforzado por Boal, como se evidenciará a continuación.

Augusto Boal, director, dramaturgo y teórico teatral, en el libro *Juegos para actores y no actores* realiza todo un trabajo con los juegos teatrales, ubicándolos como eje central de su trabajo, dado que aportan a la expresión del ser humano a través de las técnicas y ejercicios del teatro. Para Boal los juegos “...tratan de la expresividad de los cuerpos como emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son *extroversión*.” (Boal, 2001, p. 137) Lo cual obliga a la espontaneidad de la persona y en este orden de ideas a la espontaneidad de su cuerpo, además al ubicar a los juegos como un diálogo que exige un interlocutor, se resalta la importancia del otro y de esta manera las relaciones que se pueden presentar entre personaje-personaje, personaje-espectador y espectador-espectador.

El autor realiza una división de los juegos teatrales, según los sentidos a los cuales representa y puede potenciar, pues sostiene que el acostumbrarse a un solo sentido debilita a los demás.

Escuchamos, sentimos y vemos según nuestra especialidad. Los cuerpos se adaptan al trabajo que deben realizar. Esta adaptación, a su vez, lleva a la atrofia y a la hipertrofia. Para que el cuerpo sea capaz de emitir todos los mensajes posibles, es preciso que recupere su armonía. Con ese objetivo he elegido ejercicios y juegos centrados en la des-especialización. (Ibídem, p.139)

Es así como se designa a los juegos el rol de movilizador para el trabajo con los sentidos. En palabra de las autoras la forma en que son catalogados por Boal:

- **Sentir todo lo que se toca:** para identificar la distancia entre lo que se siente y lo que se toca. Aquí propone dividir el cuerpo por medio de ejercicios para lograr un control de cada músculo y cada parte.

- **Escuchar todo lo que se oye:** para identificar la diferencia entre escuchar y oír. Plantea una atención total donde el cuerpo es la principal herramienta.
- **Activar los distintos sentidos:** para desarrollar todos los sentidos al mismo tiempo. Tiene como punto de partida sentir sin tener la vista activada.
- **Ver todo lo que se mira:** para intentar ver todo lo que se mira. El diálogo visual es el principal ejercicio en esta etapa obligando así a la observación real de cada cosa.
- **La memoria de los sentidos:** para despertar la memoria sensorial. La tríada memoria, emoción e imaginación, es lo que se busca fortalecer con este tipo de juegos.

Para Boal los juegos teatrales son un instrumentos que fortalece los sentidos y prepara mente y cuerpo para el trabajo actoral. En la presente investigación se quiere resaltar el valor del juego y todos sus aportes al desarrollo de procesos personales, de igual manera el juego teatral posibilita la naturalidad, disposición, apertura corporal, la aceptación y respuestas a las propuestas que el otro realiza.

Para dar cierre se resalta que los conceptos enunciados durante la presente categoría son teorizados porque hacen parte de la investigación. Los sordos son la población estudio, el teatro desde la representación es el lugar de enunciación del acercamiento al teatro escolar, los contenidos son los que componen a la propuesta pedagógica y los juegos teatrales son los movilizados de dichos contenidos. De esta manera, se completa el asunto nodal en el capítulo teórico, además se da a conocer desde diversos autores, la postura de las investigadoras frente a cada uno de los elementos antes expuestos.

## **CAPÍTULO II: Marco Metodológico**

### **3. Metodología de investigación**

Para continuar es preciso saber sobre la metodología que se emplea en la presente investigación. Por ello en este ítem se hace mención al enfoque, al tipo de investigación y a los instrumentos de recolección de la información pertinentes para la elaboración de este proyecto investigativo.

#### **3.1. Enfoque cualitativo**

Según el doctor e investigador Roberto Hernández Sampieri (2003) el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir preguntas de investigación que se pueden o no probar en su proceso de análisis de la información.

Teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo tiene como principal propósito reconstruir y/o transformar la realidad de un grupo social específico, en esta investigación se observan los comportamientos de la población objeto en el transcurso de cada sesión con relación a su proximidad al teatro, para así identificar si se transforma o no el saber previo sobre dicho lenguaje artístico.

Según Hernández realizar una investigación de este tipo implica hacer una inmersión en el campo, una interpretación del contexto, debe existir; flexibilidad, preguntas y recolección de datos.

La investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos así como flexibilidad. (Hernández, 2003, p. 21)

Es por ello que las disciplinas humanísticas como las ciencias sociales, la educación, la etnografía y el mismo arte emplean este enfoque, al realizar un proceso "en espiral o circular, las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa." (Ibídem, p. 23), reconociendo que "los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos." (Ibídem, p. 23) Estos aspectos hacen que el enfoque cualitativo de una mirada más completa al objeto de estudio y a su vez

un punto más profundo. Por todo lo mencionado es que este enfoque resulta pertinente para el desarrollo de esta investigación, ya que además se articula con las fases de la Investigación Acción Educativa-IAE-, como se verá a continuación.

### 3.2. Investigación Acción Educativa

La IAE es la base de esta investigación porque tiene como propósito hacer que el docente investigue su práctica pedagógica para así transformarla sesión tras sesión, como se puede dilucidar con los argumento del investigador Bernardo Restrepo Gómez (1996).

A la investigación educativa corresponden estudios evolutivos sobre la práctica pedagógica y estudios comparativos alrededor de la efectividad de la enseñanza: estudios sobre currículo, sobre evaluación del aprendizaje, el manejo de grupos en el aula, la interacción en el salón de clase, la motivación hacia los saberes resultantes del trabajo en la escuela, los estilos de enseñanza en fin, [...] objetos inherentes a la pedagogía, indagados con intencionalidad pedagógica, bien sea de conocimiento o bien de mejoramiento. (P. 22)

En pro de lo anterior la investigación educativa “describe, clasifica, explica, predice, experimenta y controla los factores objeto de estudio, dando lugar a investigación teórica, experimental y de investigación y desarrollo de procesos y objetos educativos.” (Ibídem, p. 21), y es así como van surgiendo visos sobre las características y fases de la IAE, las cuales son:

Tabla I. Realizada por las investigadoras.

FASE	DEFINICIÓN
<b>Deconstrucción</b>	Reflexión ante la práctica para identificar aspectos a mejorar de la misma.
<b>Reconstrucción</b>	Con base en lo observado durante la fase de deconstrucción se reformula la práctica.
<b>Evaluación</b>	Se analizan los logros alcanzados y se verifica la pertinencia que tuvo la práctica.

De esta forma se reafirma que la IAE “puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica

pedagógica de un docente particular.” (Ibídem, p. 4), y es relevante para el presente proyecto porque este busca reflexionar sobre la práctica pedagógica, es decir, sobre la relación entre estudiante-saber-docente, es importante mencionar que las particularidades de la IAE se tendrán en cuenta para el avance del proyecto.

### **3.3. Técnicas de recolección**

La técnica de observación que se utiliza durante el desarrollo de esta investigación es la participante, entendida por Dewalt quien es citado por la profesora de investigación BarbaraKawulich (2005), como “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.” (párr. 2), al ser una forma de investigar-enseñando y además porque permite tener una relación directa con la población de estudio es que se emplea en el presente proyecto investigativo.

También se resalta que a la hora de observar se “...involucra una variedad de actividades y consideraciones para el investigador, las cuales incluyen ética, establecer relaciones, [...], los procesos para dirigir las observaciones, decidiendo qué y cuándo observar, mantener notas de campo, y escribir los hallazgos que se tienen. (Ibídem, párr. 31). Una vez mencionado el lugar de partida de la observación participante y algunos de sus vicisitudes se precisa saber cuáles son los instrumentos de recolección que aportan a la realización del análisis de la investigación, tales como:

- Planeaciones
- Diarios de campo
- Entrevistas semiestructuradas
- Encuesta
- Videos
- Fotografías

Las planeaciones y los diarios de campo se contrastan para analizar lo planeado frente a lo realizado en el aula de clase, teniendo en cuenta las incidencias en cuanto a los estudiantes, las docentes en formación y el campo institucional (LAE y MyP). Las entrevistas semiestructuradas se emplean para realizar diagnóstico de entrada y de salida sobre la

población sorda, permitiendo tener claridad sobre cómo enseñarles. La encuesta se utiliza para hacer la caracterización de la población. Por último los videos y las fotografías resultan siendo evidencias que sustentan lo expuesto en el análisis.

En resumen se ha elegido esta metodología de investigación considerando que el presente proyecto es una propuesta pedagógica que debido a la constante reflexión sobre el quehacer pedagógico se va transformando sesión tras sesión, tal y como lo plantea la IAE. Además que los instrumentos de recolección mencionados a priori nutren los planteamientos pedagógicos y teatrales de la propuesta, sin dejar a un lado las condiciones y/o necesidades propias de la población sorda.

### CAPÍTULO III: Propuesta pedagógica

*El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, los contenidos que abordamos, la forma de disponer el salón o simplemente los términos utilizados para definir nuestras intenciones educativas, nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son, en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica.*

*Julián De Zubiría*

Para empezar a comprender qué es una propuesta pedagógica se ha decidido desglosar la combinación *propuesta-pedagógica*. La RAE define *propuesta* como “Proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin”, “Consulta de una o más personas hecha al superior para un empleo o beneficio.” (RAE, 2017) Así pues, se ubica en la forma de ofrecer una estrategia de algo para el beneficio de alguien; ahora bien, *pedagógica* es definida como: “Perteneiente o relativo a la pedagogía”, “Expuesto con claridad y que sirve para educar o enseñar” (Ibídem) estas últimas palabras se sitúan en un campo de enseñanza aprendizaje. Como primer acercamiento se podría decir que la propuesta pedagógica es la forma de idear un “plan” o diseñar una estrategia con fines educativos, es decir; que es un paso previo al accionar en el aula de clase o cualquier campo didáctico.

Cuba e Hidalgo, autores del libro *Proyecto Educativo Institucional volumen II*<sup>5</sup>, ofrecen un panorama similar a lo ya dicho con la siguiente definición: “Podemos definir una propuesta pedagógica como un modelo de intervención en los procesos formativos de determinados sujetos.” (Cuba e Hidalgo, 1999, p. 58). Pero sus afirmaciones apuntan a una serie de características un poco más amplias.

- Condensa un conjunto de consideraciones teórico metodológicas respecto a la manera de entender y actuar en el proceso educativo.

---

<sup>5</sup> Es necesario aclarar que el libro se encuentra escrito en y para un contexto institucional, pero para efectos del presente proyecto no será tomado de forma netamente institucional pues aunque la intervención pedagógica desarrollada en páginas siguientes está enmarcada en este plano, no se quiere encerrar el desarrollo teórico de Propuesta Pedagógica en algo meramente formal.

- Todo ello está circunscrito al ámbito de los sujetos concretos, de modo que tal modelo no es universal ni extendible a un conjunto diferente de sujetos, sino que está referido a una determinada experiencia.
- Construir una propuesta pedagógica expresa una opción de transformación de la realidad educativa. (Ibídem, p. 58-59)

Entonces para los autores la propuesta pedagógica es moldear o preparar de una u otra manera una intervención en el campo educativo, teniendo en cuenta a su vez al contexto o la población con la que se va a tener la experiencia, pues es un antecesor a la práctica educativa.

El educador e investigador Julián de Zubiría en su libro *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, apoya la aseveración anterior generando una serie de ejemplificaciones sobre el diseño de un curso, e inicia con el siguiente interrogante “¿Qué preguntas se haría usted antes de iniciar el curso?”, luego continúa “... podríamos comprobar que la mayoría de las preguntas se agrupan en algunos de los siguientes interrogantes: ¿A quién voy a enseñar? ¿Qué voy a enseñar? ¿Cómo y con qué lo voy a hacer?”<sup>6</sup> (De Zubiría, 2006, p.30). Parámetros como el contexto con el que se va a interactuar, la entidad a la que se va a vincular, los medios con los que se cuenta son parte de las características que se deben tener presentes a la hora de desarrollar cualquier propuesta.

Desde las afirmaciones anteriores podría encerrarse el concepto de propuesta pedagógica en el diseño de una serie de contenidos enseñables y metodologías para intervenir en el campo educativo tomando en cuenta una población específica, planear algo para una población en específico e idear estrategias respondiendo a ciertas características. De igual manera se comprende que es necesario plantearse parámetros para el diseño de la propuesta pedagógica, los cuales pueden surgir de interrogantes que aporten a la construcción de la misma, como bien lo decía De Zubiría.

Es claro que la propuesta pedagógica trae inmersa lo que los educadores conciben tanto de la educación como de la forma de proceder en la misma, podría decirse que la propuesta es la traducción de sus intenciones formativas con una población específica.

---

<sup>6</sup> Estas pautas son claves en el contexto de esta monografía, como se especificará más adelante.

Construir una propuesta pedagógica es establecer nuestras opciones pedagógicas y plasmarlas en un marco común para la actuación en la escuela. Ella contiene nuestro enfoque (cómo concebimos) y nuestras opciones metodológicas (cómo procedemos) respecto a los aprendizajes y la enseñanza en nuestra escuela. (Cuba e Hidalgo, 1999, p.59)

Se puede comprender también el hecho de que una propuesta pedagógica se traduzca en un proyecto de aula, un programa de curso, un diseño curricular, por su puesto cada uno tiene sus diferencias pero todos responden a una planificación de un proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, teniendo claros los aspectos anteriores se puede abordar el cómo diseñar la propuesta pedagógica. Para De Zubiría uno de los primeros pasos, como ya se dijo, consiste en plantear interrogantes; gracias al apoyo de diferentes investigaciones realizadas en diversos países del mundo el autor pudo llegar a una serie de conclusiones sobre la elaboración de un currículo y teniendo en cuenta las preguntas antes formuladas, manifiesta que “Cada una de las preguntas tiene un nivel de generalidad diferente. Cada una de ellas tiene un nivel de determinación diferente pero todas se interrelacionan” (De Zubiría, 2006, p.34). Y es lo que da una primera luz para la realización de la propuesta pedagógica, complementando estas afirmaciones Cuba e Hidalgo (1999) dicen:

...proponer es el acto de decidir desde los valores y principios de cada uno diversas posibilidades de acción. Ahora bien, este acto de decisión viene seguido de la necesidad de ordenar nuestras ideas y ponerlas en blanco y negro, escribiendo lo que pensamos y queremos proponer. (p.15)

Escribir las ideas es entonces un punto importante en el desarrollo de la propuesta, ya que permite plasmar de manera legible lo que se quiere realizar. Siguiendo con estos autores y su plan de acción, antes de iniciar con la escritura se deben tener claros ciertos puntos, por ejemplo para ellos los componentes esenciales de la propuesta pedagógica son el enfoque pedagógico y el proyecto curricular, sólo el primero será tenido en cuenta puesto que el segundo hace parte de un contexto institucional, por lo que no es el interés del presente escrito.

En la definición del enfoque pedagógico argumentan que es necesario tener clara la concepción de aprendizaje y enseñanza, educando y educador, currículo y finalmente nuestros principios pedagógicos, estos son indispensables a la hora de realizar una intervención, pues se sabrá cómo se procederá.

Los anteriores parámetros se relacionan con las preguntas realizadas más arriba que se traduce en, con quién se trabajará, es decir la población objeto; lo que se quiere lograr con ella, es decir los objetivos; lo que se trabajará, es decir los contenidos; la forma en que se abordarán dichos contenidos, es decir la metodología. Para dar paso a la formulación de estas es necesario hacerlo de manera escrita, claro está, que de la teoría a la práctica pueden variar y modificarse, y por supuesto aclarar muchas dudas.

Se relaciona a continuación el diseño de la propuesta pedagógica realizada con las personas sordas de semestre cero, el cual fue titulado *Expresión corporal desde el silencio. Una mirada sorda hacia el teatro*. La estructura de la propuesta pedagógica parte entonces del desarrollo de las respuestas a las preguntas reconocidas en De Zubiría.

#### **4. Propuesta pedagógica: Expresión corporal desde el silencio. Una mirada sorda hacia el teatro**

*El lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia, y el más esencial.*

*Augusto Boal*

##### **4.1. Introducción**

La propuesta pedagógica que a continuación se presenta es dirigida a la población sorda vinculada al semestre cero de la UPN. Se desarrollará en 12 sesiones movilizand los siguientes elementos del teatro: concepto de teatro, personaje (teniendo en cuenta que para efectos de comprensión se divide en postura corporal, máscara facial y vestuario y maquillaje), estructura lineal y para cerrar, relación personaje-espectador; a su vez los juegos teatrales se utilizan como metodología y a su vez como estrategia didáctica. Cabe mencionar que cada juego se elige durante la intervención y se adapta debido a las condiciones de la población sorda y a los contenidos (como se expone en el apartado de metodología desde lo

teatral).

Ahora bien, al enunciar el título de la propuesta pedagógica *Expresión corporal desde el silencio. Una mirada sorda hacia el teatro* se hace alusión a la expresión corporal ya que los juegos teatrales y ejercicios propuestos a los estudiantes estaban planteados desde la exploración **corporal-gestual**, para así tener en cuenta la forma de comunicación **corporal-gestual** de los sordos<sup>7</sup>, puesto que en ellos la palabra oralizada es nula, generando un reconocimiento corporal y fluidez a la hora de emplear la LSC.

#### 4.2. Contexto

El lugar de aplicación de dicha intervención es la UPN, que es una de las instituciones encargada de formar maestros a nivel nacional. Dentro de sus principales objetivos está el generar procesos de inclusión,<sup>8</sup> por ello personas con necesidades educativas especiales como con discapacidad visual, sordas y con limitaciones físicas hacen parte de la comunidad académica en calidad de estudiantes. La inclusión de personas sordas<sup>9</sup> dentro de la universidad se da gracias al Proyecto MyP que es quien realiza todo el acompañamiento de estas personas durante su vida universitaria.

La implementación de la propuesta pedagógica se hace dentro de las instalaciones de la UPN sede calle 72 y otros espacios de la misma como la sede del Nogal y el auditorio Gabriel Betancour; la mayoría de estos espacios se caracteriza por ser lugares: amplios que permiten la movilidad del estudiante e iluminados que facilitan el desarrollo de las diferentes actividades y la comunicación entre estudiantes, practicantes e intérpretes.

La propuesta se desarrolla con 15 estudiantes de semestre cero<sup>10</sup> de la UPN. Esta es una población mixta, cuyas edades oscilan entre los 17 y 25 años, ellos residen en barrios como: María Paz, San Francisco, Juan Pablo II, Betania, Sierra Morena, Restrepo, Villa Maria,

---

<sup>7</sup>Haciendo referencia al principio Vygotskiano de reconocer las condiciones del contexto.

<sup>8</sup> Mecanismo democrático que tiene en cuenta las necesidades de algunos colectivos sociales en riesgo de discriminación (MyP, 2009, P 56)

<sup>9</sup> Según los estudiantes sordos de la UPN, el hecho de que manejen una lengua diferente al español hablado no quiere decir que sean personas discapacitadas y prefieren ser llamados como personas sordas.

<sup>10</sup> En el contexto y la justificación del proyecto (p. 7) se hace referencia a quién es la población de semestre cero y cómo ingresan.

Arborizadora Alta; Así como, en lugares aledaños a Bogotá como Zipaquirá, Facatativá y Soacha, la mayoría de los estudiantes son estrato 2 y solo dos de ellos son estrato 3 y 1 respectivamente y dos de los 15 estudiantes se sostienen económicamente de forma autónoma, los otros 13 reciben ayuda económica de sus familias. Sus núcleos familiares se conforman principalmente por madre, padre, hermanos, seguido por madre y hermanos. Una minoría vive solo con la madre u otro familiar como los abuelos o prima. En cuanto a los tipos de sordera, la población del presente proyecto presenta 8 casos con sordera profunda y 7 de hipoacusia.

### **4.3. Justificación**

Debido a las diferentes prácticas tenidas por las investigadoras a lo largo del proceso en la LAE e intereses de las mismas, se plantea una intervención pedagógica que tiene como objetivo principal acercar a los estudiantes sordos del semestre cero de la UPN al teatro. Esto se establece ya que en diferentes encuentros<sup>11</sup> con la población manifiestan no tener mucha cercanía con las artes en general y más puntualmente con el teatro. De igual manera la intervención se diseña pensando en los intereses de la población y cómo esta puede obtener de manera sensible una experiencia pedagógico-teatral, para que el objetivo principal se cumpla.

En esta propuesta se tienen en cuenta algunos aspectos de la población que se relacionan con la disciplina antes mencionada, como la gestualidad y la corporalidad, elementos fundamentales a la hora de realizar la presente exploración teatral, los cuales contribuyen al fortalecimiento de la expresión. El medio de exploración que permite la movilización de los contenidos disciplinares son los juegos teatrales, pues gracias a su trabajo sobre la expresividad, espontaneidad y trabajo en equipo resultan una herramienta de gran ayuda en el proceso.

### **4.4. Situación problemática**

Luego de realizar el diagnóstico de la población (por medio de observaciones y preguntas) se comprende que los estudiantes sordos de semestre cero no han sentido el mayor interés por acercarse al teatro, en palabras de algunos estudiantes sordos las manifestaciones artísticas han sido materias obligatorias y no están pensadas para nosotros al no emplearse la lengua signada, lo cual se vuelve un limitante de comunicación, además hacen mención a que el arte

---

<sup>11</sup> Como se mencionó en el problema de la investigación (pág. 10).

en sus vidas ha sido netamente obligatorio, técnico y manual, pensado en que sea un oficio para su futuro (Ver anexo 5), debido a ello surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos del teatro son pertinentes para movilizar en las clases con los sordos?, ¿cómo los juegos teatrales pueden motivar en los estudiantes este acercamiento al teatro?, tomando en cuenta que estas preguntas serán resueltas a lo largo de la intervención pedagógica, que es a su vez, un laboratorio pedagógico-teatral.

#### **4.5. Objetivos**

##### **General**

Acercar a los estudiantes sordos de semestre cero de la UPN al teatro, empleando como metodología a los juegos teatrales.

##### **Específicos**

- Explorar las características básicas del personaje y la estructura lineal generando el reconocimiento de los elementos que componen a cada uno.
- Reconocer la relación personaje-público resaltando las características de cada uno para una mejor comprensión de un hecho teatral y los agentes implicados en él.
- Consolidar conjuntamente el concepto de teatro, evidenciando los elementos vistos a lo largo de cada una de las sesiones.

#### **4.6. Metodología**

A continuación se describe la metodología empleada durante la implementación de la propuesta pedagógica, es de mencionar que las autoras han decidido fragmentarla en dos partes, por un lado se encuentra la metodología desde el campo pedagógico y en segunda instancia está desde la disciplina teatral. Cabe resaltar que se reconocen ambos lugares como complemento y posibilidad para una amplitud en el marco metodológico, pero pensando en una mayor comprensión se ha optado por hacer dicha división.

##### **4.6.1. Desde lo pedagógico**

El constructivismo es el enfoque pedagógico que fundamenta la construcción de conocimiento por parte del mismo sujeto, es decir de manera autónoma, por ello se ha decidido tomar como eje metodológico de la presente propuesta.

Esta corriente se centra en el sujeto, es decir, el estudiante, del cual sostiene que:

...el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Carreto, 2001, p. 21).

Es importante entonces que al estudiante se le genere un óptimo lugar de aprendizaje para facilitar su forma de conocimiento, pues no se busca que este sea una copia directa de la realidad, sino una construcción personal, una creación que parte de los conocimientos que ya tiene estudiantes, es decir del aprendizaje previo.

Trabajar por proyectos es una de las estrategias utilizadas por quienes funcionan bajo dicho modelo, ya que permite que el educando cambie de rol dentro del aula pues el trabajo no es sólo individual sino colectivo, estimulando la autonomía de los estudiantes, fomentando el diálogo y la colaboración entre los participantes y el profesor. Es necesario destacar que el rol del profesor se ve modificado debido a que ya no es quien entrega el conocimiento de manera tradicional, por el contrario, se vuelve el guía o mediador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero a pesar de que dicha teoría tiene un objetivo y sus diferentes autores igualmente tienen uno en común sus planteamientos cambian con relación al estudiante en función de su entorno. Por ejemplo para Lev Vygotsky el ser humano es un ser social, tomando en cuenta que en el individuo pasa primero por un proceso interpersonal y luego intrapersonal, es decir, primero es social y luego individual, este además plantea que el desarrollo cognitivo está condicionado por el aprendizaje.

Es por ello que se decide adoptar algunos planteamiento Vygotskianos en la presente propuesta pedagógica, puesto que es indispensable para el óptimo desarrollo de la intervención reconocer el contexto de la población y su respectiva relación con el entorno social, esto sin desconocer su condición e identificando que las relaciones sociales de los estudiantes de semestre cero son una manera de garantizar un diálogo entre el objeto de

estudio, las practicas/investigadoras y el saber que va a circular, lo cual permite la búsqueda de estrategias para el desarrollo de cada clase.

Por otro lado David Ausubel argumenta que el aprendizaje que se transmite debe tener dos componentes importantes, como lo son el conocimiento previo y el conocimiento nuevo “el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo” (Ibídem, p. 26), para que al finalizar se logre un aprendizaje significativo en el estudiante “para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.” (Ibídem, p. 26)

Por lo anterior, esta propuesta pedagógica también está cimentada por uno de los principios de Ausubel, y es que en un proceso de enseñanza-aprendizaje los sujetos cuentan con aprendizajes previos (por ello se realizan sesiones que buscan diagnosticar el aprendizaje previo de los sordos de semestre cero sobre el teatro o algo semejante), en segunda instancia relacionar el aprendizaje nuevo (el contenido y/o lo enseñable) con el conocimiento que ya traen los estudiantes (por ello en las sesiones se tienen en cuenta las condiciones de la población, los referentes previos con los que cuentan (cine mudo) y se busca reforzar y ampliar dicha visión), gracias a estos dos tipos de aprendizajes se llega al aprendizaje significativo, es decir, darle un nuevo significado a lo aprendido con relación al aprendizaje previo (transposición).

Acogiendo lo ya mencionado es que se decide adoptar al constructivismo como metodología pedagógica, puesto que lo que se busca es que cada estudiante participante del proyecto genere, junto a las practicas, aprendizajes autónomos donde las situaciones sean dinámicas, participativas, tanto por parte de los estudiantes como de las docentes en formación. Así mismo para la planeación de las actividades y demás factores de la metodología se tiene en cuenta la pertinencia del trabajo autónomo y grupal durante el desarrollo de cada clase.

#### **4.6.2. Desde lo teatral**

Atendiendo a la población y teniendo en cuenta el contexto, se acoge desde el plano teatral al autor Augusto Boal porque su metodología permite el diálogo con diferentes comunidades. De las metodologías teatrales planteadas por dicho autor se decide elegir *Los juegos para actores y no actores*, los cuales hablan sobre la expresión del ser humano a través del teatro y de las técnicas y ejercicios que el autor ha logrado desarrollar y probar con diferentes

comunidades, donde el individuo es tomado como un actor porque actúa dentro de una sociedad y como un espectador porque la observa.

Boal (2001) desarrolla diferentes ejercicios con relación al *Teatro del oprimido* del cual se desglosa el arsenal del teatro del oprimido que es desde donde se está parando la presente propuesta, pues son juegos enfocados en los sentidos con relación al mundo “los juegos, en cambio, tratan de la expresividad de los cuerpos como emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor”. (Boal, 2001, p. 137)

El arsenal del teatro del oprimido está dividido en las siguientes cinco categorías de juegos y ejercicios: *Sentir todo lo que se toca*: para identificar la distancia entre lo que se siente y lo que se toca; *Escuchar todo lo que se oye*: para reconocer la diferencia entre escuchar y oír; *Activar los distintos sentidos*: para desarrollar todos los sentidos al mismo tiempo; *Ver todo lo que se mira*: para intentar ver todo lo que se mira y *La memoria de los sentidos*: para despertar la memoria sensorial.

En el presente proyecto se toma como metodología a los juegos de las categorías ya enunciadas. Cabe decir que la técnica planteada por Boal dentro del teatro del oprimido no tendrá relevancia en esta investigación, porque lo que se quiere es acercar a los estudiantes sordos de semestre cero al teatro, sin centrarse en una técnica específica; ahora bien, los juegos teatrales son empleados como medio que permita movilizar, tanto cognitiva como procedimentalmente, contenidos del teatro como: el personaje, la estructura lineal, el rol de personaje y espectador.

Como ya se especificó antes, la intervención estuvo enmarcada en la práctica pedagógica profesional de la LAE, por lo que las planeaciones se diseñaron como lo establece la licenciatura, es decir que cada fase de la clase se toma desde el formato original del programa, porque aporta a la organización de los contenidos y las actividades con relación a un tiempo y una evaluación. En la fase inicial lo que se hace es un momento de disposición del grupo, durante la fase de entrenamiento se realiza un primer acercamiento al contenido a trabajar, para la fase de composición el trabajo se direcciona a la creación de situaciones o momentos que permitan la exploración más profunda del contenido y finalmente para la reflexión se busca dialogar sobre lo realizado en la sesión y socializar que se aprendió.

Y es así como la metodología utilizada en la clase se adapta a los juegos teatrales, por lo que se decide emplear tres de estos para que permitan dar cumplimiento a cada uno de los objetivos de la fase de cada sesión, es decir, teniendo en cuenta que la clase se divide en 4 fases se busca un juego que dé cumplimiento a la exploración que se quiere realizar con los estudiantes, entonces cada clase se disgrega de la siguiente manera:

1. **Fase inicial:** Por lo general se realizan juegos teatrales (adaptado o real) para disponer al grupo. Por ejemplo: Juego de ritmo en círculo, en la primera sesión para la presentación de los estudiantes.
2. **Fase de entrenamiento:** Se emplea un juego teatral que movilice el contenido de la sesión. Ejemplo: Juego de las caminatas, para trabajar el contenido de postura corporal en la sesión 4.
3. **Fase de composición:** Con base en los juegos anteriores se busca un nuevo juego que nos permita crear acciones que den cuenta de lo visto en clase. Ejemplo: Juego de intercambio de actores dentro de un ritual, el cual continúa durante el trabajo de la Máscara facial en la sesión 5.
4. **Fase de reflexión:** Socialización sobre las actividades realizadas durante la clase, teniendo en cuenta que aprendieron los estudiantes y qué aspectos de la clase fueron de su agrado y cuáles no. Por ejemplo: Juego de papeles complementarios, en la sesión 6 se realiza un cartel que da cuenta de lo aprendido por los estudiantes sordos sobre la fase del personaje. Es de mencionar que durante esta fase no siempre se realizó un juego ya que en algunas sesiones la reflexión se realizaba oralmente.

Se resalta que tanto el principio como el final de las sesiones se modifican a lo largo del proceso para dar paso a un ritual de entrada, donde el juego es propuesto por los mismos estudiantes para la integración de ellos a la clase y un ritual de salida como manera de dar cierre a la sesión, como ahondará más adelante, así se instala una forma de iniciar y finalizar cada clase.

Para una mayor asertividad de los juegos se les realizaron adaptaciones donde se pudiera explorar más certeramente el contenido, reconociendo el contexto por parte de las practicantes con relación a las condiciones de la población, cabe mencionar que la mayoría de los juegos se emplean por que se relacionan directamente con los contenidos de la clase pero otros son tomados desde la adaptación más que desde la relación, como sucedió durante la

primera *Iniciando*, donde se buscaba explorar la esencia del juego.

#### 4.7. Progresión de los contenidos

La propuesta pedagógica se desarrolla durante 12 sesiones con una intensidad horaria de 2 horas, se decide dividir la propuesta en 4 fases (*Iniciando*, *Procreando*, *Narrando* y *Transitando*) para así ordenar por sesiones los contenidos a trabajar. En este punto es necesario enfatizar en el hecho de que los contenidos declarados a continuación nacieron antes de la teorización de los mismos, es decir, que los contenidos elegidos durante el diseño de la propuesta se profundizaron teóricamente, como se explica en el capítulo I, en el apartado de Teatro escolar.

A modo de organización y para una mayor comprensión de la división por fases de las diferentes sesiones, conceptos y contenidos se ha optado por realizar la siguiente tabla.

Tabla II. Progresión de las sesiones.

Fases	Sesión	Concepto	Contenido
<b>Iniciando</b>	1	Concepto de teatro	Elementos del teatro: Personaje y escenografía.
	2		Elementos del teatro: Personaje, tipos de representación y acción.
	3		Concepto de teatro: Primer acercamiento conjunto al concepto.
<b>Procreando</b>	4	El personaje	Postura corporal.
	5		Máscara facial.
	6		Vestuario: maquillaje
<b>Narrando</b>	7	La estructura lineal	Inicio.
	8		Nudo/conflicto.
	9		Inicio, nudo y desenlace.
<b>Transitando</b>	10	Relación personaje-espectador	Rol del personaje.
	11		Hecho escénico.
	12		Rol de público.

El concepto de teatro es trabajado durante la fase *Iniciando* para identificar el aprendizaje previo que tienen los estudiantes sobre teatro, con esto lo que se busca es reconocer que saben y que comprenden por el concepto principal de la clase, a lo que ellos responden que es creatividad, imaginación, expresión, muñecos de terror, persona mala, payaso chistoso, historia y ecografía. Para el cierre de la fase se construye de manera conjunta una idea más concreta de lo que es teatro ya que relacionaban aspectos y objetos al teatro y sus respectivos elementos.

El personaje surge como forma de explicar quién gesta las acciones que conforman una historia, así mismo es el encargado de materializar la corporalidad o como se les nombra a los estudiantes, la postura corporal, la máscara facial conocida como la deformación de la cara del actor y por último el vestuario, maquillaje y demás elementos externos que componen las características físicas del personaje, este es trabajado en la fase *Procreando*.

En la fase *Narrando* la estructura lineal es nombrada para aclararle a los estudiantes el término fábula, puesto que la seña se confundía con la de literatura infantil, es de esta manera como se decide exponer el inicio, nudo/conflicto y desenlace. Finalmente la fase *Transitando* se centra en la exploración del rol de personaje, rol de público y la relación de los mismos, pensando en un hecho escénico, en el acto de la representación. La declaración por parte de los estudiantes sobre qué entienden por teatro o que consideran que es después del proceso vivido es la forma de concluir y dar cierre al semestre.

#### **4.8. Planeaciones**

A continuación se hará relación de algunas planeaciones diseñadas para el desarrollo de la propuesta, estas como se aclaró en páginas anteriores, se realizaron teniendo en cuenta el formato que maneja la LAE, la metodología ya desglosada y los juegos teatrales de Boal, los cuales también se exponen a continuación<sup>12</sup>. Es necesario mencionar que cada planeación tiene como base la anterior y su desarrollo operativo en el aula de clase sesión tras sesión, teniendo en cuenta las fases de la IAE.

---

<sup>12</sup> Tablas que relacionan los juegos teatrales planteados por Boal y los juegos teatrales adaptados en pro de la intervención pedagógica.

## Etapa de descripción de la propuesta

### Planeación 3

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 8 de Marzo de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 a.	<b>Tiempo:</b> 120 minutos	<b>Tema:</b> ¿Qué es teatro?

<b>Objetivo general:</b> Unificar las nociones de teatro que tienen los estudiantes para una construcción conjunta del concepto del mismo dentro del grupo.		<b>Objetivo específico:</b> - Socializar las nociones de teatro existentes en cada uno de los estudiantes, generando un reconocimiento de los aprendizajes previos sobre el tema. - Representar situaciones a partir de lo desarrollado en la clase, para que apoyen la claridad del concepto (TEATRO).		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación		-Saludo inicial de las practicantes. -Juego teatral grupal: Ritmo en herradura. Una persona propone un movimiento y el grupo lo imita, la persona de la derecha debe realizar el movimiento y proponer uno nuevo. -Juego de Horizontales En parejas: Movimientos de articulaciones (el uno guía al otro) con indicaciones de las practicantes.	25 minutos	Con base en las preguntas recuerda lo realizado en la clase anterior.  Realiza los ejercicios propuestos como parte del calentamiento, partiendo de las indicaciones dadas.
Entrenamiento	Concepto de teatro	-Marioneta corporal que se desprende del ejercicio anterior, se continúa trabajando en parejas. -Improvisación con base en las palabras de la sesión anterior. Por grupos elegirán una o dos palabras con la que realizarán una pequeña improvisación que de cuenta de lo que hasta el momento para ellos es teatro. - Observación de cada improvisación, luego dialogar sobre los ejercicios vistos para hallar sus aspectos en común, divergencias, sensaciones, etc.	40 minutos	Teniendo en cuenta las premisas dadas, realiza las actividades como medio de exploración corporal.
Composición		-Clasificación de los papeles escritos por ellos, agrupándolos en el tablero. ¿Cuáles pueden ser las primeras conclusiones de lo que es el teatro? ¿Cuáles son los componentes del mismo?	20 minutos	Partiendo de la actividad identifica y clasifica cada uno los papeles, argumentando sus respuestas.
Reflexión		-Juego El cacique. Con las mismas palabras escritas en la anterior clase y con los mismos grupos. Una silla en el centro del salón, una persona saca un papel del grupo opuesto y forma una oración con esa palabra, todo con relación al tema, el grupo opuesto decide si es correcta o incorrecta la utilización de la palabra -Socialización de los aspectos positivos y negativos de la clase en general.	35 minutos	Participa de la actividad y de manera individual identifica la importancia de la palabra para el tema.

Para empezar a analizar la planeación 3, es importante mencionar que el objetivo de la fase *Iniciando* en un principio era unificar las nociones de los estudiantes, solo que en el transcurso del proceso investigativo se observó que el objetivo era indagar el aprendizaje previo que tenían los estudiantes sordos sobre el concepto de teatro, para llegar a un concepto conjunto, y así situarnos en un mismo lenguaje disciplinar.

Por lo anterior, en la sesión 1 y 2 se les preguntó a los estudiantes (empleando el juego de papeles complementarios) sobre qué era para ellos teatro, en estas sesiones también se mostró material visual: video de teatro gestual de la Casa del Silencio, un fragmento de Fausto dirigido por Robert Wilson y cine mudo de Charles Chaplin, para que los estudiantes dijeran qué reconocían de lo que estaban observando y cómo lo relacionaban con el teatro. El material para esta fase es elegido acorde a las condiciones de la población y a los principales elementos que las practicantes optaron por abordar durante la intervención.

A su vez los juegos teatrales son tomados a modo de medio de exploración corporal de los estudiantes, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro I. Realizado por las autoras.

	<u>Juegos Teatrales</u>	<u>Juegos adaptados</u>
<p><b>Sesión 3</b></p> <p><b>Concepto de teatro:</b> Primer acercamiento conjunto al concepto.</p>	<p><b>-Ritmo en herradura</b> (p.188): Sentados en forma de herradura o media luna. La primera persona a la der., debe comenzar un ritmo que debe extenderse hasta el último de la punta de la herradura y de vuelta se debe iniciar otro ritmo.</p> <p><b>-Horizontales</b> (p.171):En parejas realizarán movimientos de articulaciones (el uno guía al otro con la mano).</p> <p><b>-Marioneta</b> (p.172):Un integrante coge a un compañero de la camisa y éste deja caer libremente la cabeza, como una marioneta. El otro toca su cabeza que debe moverse exclusivamente por la fuerza de la gravedad.</p>	<p><b>-Ritmo en herradura:</b> De pie ubicado en herradura la primera persona propone un movimiento y la persona del lado debe realizar el movimiento y proponer uno nuevo, así sucesivamente hasta que llegue a la última persona.</p> <p><b>-Horizontales:</b> En parejas realizarán movimientos de articulaciones (el uno guía al otro con la mano) con indicaciones de las practicantes (dar el ejemplo de lo que les estaba indicando).</p> <p><b>-Marioneta:</b> Un integrante coge a un compañero de la camisa y éste deja descolgar su cuerpo como una marioneta. El otro toca su cabeza, brazos, piernas, en fin la parte del cuerpo que quiera que mueva.</p>

En el cuadro I se observan tres juegos, *Ritmo en herradura* y *Horizontales* son empleados para disponer al grupo y captar su atención, de paso para trabajar la observación y comunicación (escucha) de los sordos, por su lado el juego de la *Marioneta* es utilizado para comenzar a enfatizar en la fase del Personaje (siendo el siguiente concepto de la clase). En la planeación se hace alusión al juego *El cacique*, cuyo objetivo era evaluar lo que los estudiantes entendían por teatro, solo que por cuestiones de tiempo no se logró explorar, de igual forma la clasificación de los papeles fueron utilizados como evaluadores.

## Planeación 4

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 15 de marzo de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> El personaje

<b>Objetivo general:</b> Reconocer las diferentes posturas corporales que puede tener un personaje.		<b>Objetivo específico:</b> - Identificar las diferentes posturas corporales que tienen las personas en la cotidianidad para relacionarlas con un personaje. -Explorar formas de movimiento relacionadas con las posturas antes identificadas.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Observación	-Saludo inicial. -Enunciación de los puntos a tratar durante la clase. -¿Qué entiende por postura corporal? -Ritmo en herradura, continuación del juego de la sesión anterior prestando más atención a cada movimiento propuesto.	20 minutos	Participa de la actividad observando e imitando de manera clara cada uno de los movimientos planteados por sus compañeros.
Entrenamiento	Postura del cuerpo	-Caminatas: Iniciar con una imagen corporal de un animal, luego de un par de rondas continuar con los desplazamientos desde una de estas. -Preguntar: -¿Cuál es la postura corporal del animal trabajado? -¿Cómo caminaría una persona con relación al animal que c/u propuso? -Con relación al ejercicio anterior: Realizar el desplazamiento de un personaje que camine como uno de los animales explorados.	40 minutos	Partiendo de la actividad identifica y relaciona las posturas del cuerpo.
Composición	Postura del cuerpo	-Marioneta: pensando en lo trabajado durante la sesión anterior y observando los ejercicios creados en parejas (trabajo para la casa). Luego se relacionará el tema de la clase con lo que se está observando a través de preguntas orientadoras .  -Durante los ejercicios observados: ¿que posturas identifica?, ¿Con qué relaciona la postura de x persona? y ¿qué entienden por postura corporal?	30 minutos	Teniendo en cuenta los ejercicios que se están presentando, observa y participa de manera activa y respetuosa.
Reflexión	Escucha	-Socialización general de los ejercicios y la clase. -Coordinación de la salida a ver la obra de teatro para sordos.	20 minutos	Presta atención a lo que dicen sus compañeros y participa dentro de la socialización.

En esta planeación se decide guiar el trabajo en el reconocimiento de la postura corporal de un personaje, es por ello que se socializan corporalidades observadas en la cotidianidad para explorar diferentes formas de movimiento. Los contenidos emergentes para esta sesión fueron la escucha y la observación, pues ayudaban al cumplimiento del objetivo, así mismo el contenido transversal fue la postura corporal que se trabajó en la fase *Procreando*, correspondiente al periodo exploratorio de El personaje.

Es por ello que en esta clase los juegos se emplean para aportar a la indagación del tema a tratar, gracias a que fortalece el trabajo práctico y así es más sencillo comprender la parte teórica del concepto, pasándose por el cuerpo diferentes posturas corporales; en este caso la adaptación de los juegos se realizaba teniendo en cuenta el objetivo de la sesión, como se puede observar a continuación:

Cuadro II. Realizado por las autoras.

<b>Sesión 4</b>	<b><u>Juegos Teatrales</u></b>	<b><u>Juegos adaptados</u></b>
<b>Contenido:</b> Postura corporal.	<p><b>-Ritmo en herradura</b> (p.188): Sentados en forma de herradura o media luna. La primera persona a la der., debe comenzar un ritmo que debe extenderse hasta el último de la punta de la herradura y de vuelta se debe iniciar otro ritmo.</p> <p><b>-Caminatas</b> (p.154): Cada integrante explora una forma diferente de caminar por ejemplo en cámara lenta, en ángulo recto, como animales, con las piernas cruzadas, inclinado sobre otro, etc.</p> <p><b>-Marioneta</b> (p.172): Un integrante coge a un compañero por el de la camisa y éste deja caer libremente la cabeza, como una marioneta. El otro toca su cabeza que debe moverse exclusivamente por la fuerza de la gravedad.</p>	<p><b>-Ritmo en herradura:</b> De pie ubicado en herradura la primera persona propone un movimiento y la persona del lado debe realizar el movimiento y proponer uno nuevo, así sucesivamente hasta que llegue a la última persona.</p> <p><b>-Caminatas:</b> Cada estudiante caminará por el espacio imitando la forma de caminar de diferentes animales. Para luego relacionarlo con la forma de andar de un personaje.</p> <p><b>-Marioneta:</b> Un integrante coge a un compañero de la camisa y éste deja descolgar su cuerpo como una marioneta. El otro toca su cabeza, brazos, piernas, en fin la parte del cuerpo que quiera que mueva. En esta ocasión la marioneta se encuentra inmersa en una situación de la cotidianidad (muestra de la tarea).</p>

Entonces, en el anterior cuadro se observan tres juegos, *Ritmo en herradura* es empleado para disponer al grupo, trabajar la observación, atención y comunicación (escucha) de los estudiantes, por su parte los juegos de las *Caminatas* y *Marioneta* son utilizados para movilizar el contenido de la clase, el primero siendo medio de exploración de diferentes posturas corporales desde la animalidad y el segundo profundizando en cómo el cuerpo de una animal se puede transformar en la corporalidad de un personaje de la cotidianidad.

## Planeación 5

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 22 de marzo de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> El personaje

<b>Objetivo general:</b> Reconocer al rostro como un medio de expresión corporal de un personaje.		<b>Objetivo específico:</b> -Analizar los gestos empleados en la cotidianidad de los estudiantes para relacionarlos con los del personaje. -Explorar movimientos gestuales que contribuyan a la construcción de la máscara facial del personaje.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Atención	-Saludo inicial. -Memoria didáctica sobre la postura corporal. -Enunciación de los puntos a tratar durante la clase. -¿Qué entiende por máscara facial? -Masaje facial por parejas. -Juego seguir al maestro: en dos círculos, uno dentro del otro con la misma cantidad de personas, las personas de adentro comienzan a hablar y a moverse naturalmente y quienes están afuera intentan captar y reproducir su máscara. Luego rotan para los lados y hacia adentro.	20 minutos	Participa activamente, propone movimientos e imita las acciones de sus otros compañeros.
Entrenamiento	Máscara facial	-Observación de fotografías: según el rostro clasificarlos sobre lo que está diciendo cada una de las fotografías, tratar de imitar los rostros vistos en las imágenes y luego relacionarlos con una situación de la vida diaria.	30 minutos	Observa atentamente las imágenes y las relaciona con aspectos de la cotidianidad.
Composición	Máscara facial	- Juego de papeles complementarios. En hojas de papel se escriben profesiones (Profesor, ingeniero, artista, entre otros). Los estudiantes pasarán a realizar una acción teniendo en cuenta el siguiente juego: - Intercambio de actores dentro de un ritual que continúa. Una pareja inicia una escena cualquiera y establece sus máscaras para la acción correspondiente que van a presentar. Después de unos minutos, un segundo actor sustituye al primero, manteniendo su máscara y continuando la acción. Una segunda actriz sustituye a la primera, después un tercer actor sustituye al segundo, y así sucesivamente. Es importante la absoluta continuidad de motivaciones, máscaras y acciones.	40 minutos	Los estudiantes entienden la dinámica del juego y participan activamente del mismo.
Reflexión	Escucha	-Retroalimentación sobre el seminario-taller Arte sordo y la obra La marcha del durmiente. -Socialización general de los juegos realizados y la clase.	20 minutos	Con base en las actividades realizadas con el Teatro Arte Sordo Rueda Flotante los estudiantes relatan sus experiencias y luego se habla sobre aspectos de la clase.

Continuando en la fase *Procreando* se dedica la clase a avanzar sobre el concepto global (El personaje), esto se media con el contenido de máscara facial, donde se decide analizar imágenes de diferentes gestos y luego se exploran los movimientos, realizando primero un reconocimiento visual para que enseguida pase por el cuerpo, de esta manera se da cuenta del

objetivo general que consiste en reconocer el rostro de cada uno como herramienta para darle expresión al personaje. La forma de concluir esta fase fue trabajando los elementos externos del personaje, entendidos como la apariencia física del mismo, tales como el vestuario y el maquillaje, esto vislumbra algunas características de un personaje y se decide por las autoras dar paso a la siguiente fase *Narrando* (concepto de estructura lineal).

Esta vez se realiza en la clase un juego de disposición (*Seguir al maestro*) y la fusión de dos (*Papeles complementarios* junto con el de *Intercambio de actores dentro de un ritual que continúa*) en la fase de composición, donde se da paso a la indagación corporal, se puede notar cómo se toman dos juegos que son relacionados para una comprensión más completa del contenido, pues exploran las máscara facial y se les da un punto de partida para ello, por esto se propone el juego de papeles complementarios con profesiones. La anterior descripción se puede observar a continuación:

Cuadro III. Realizado por las autoras.

	<u>Juegos Teatrales</u>	<u>Juegos adaptados</u>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>Contenido:</b> Máscara facial.</p>	<p><b>-Juego seguir al maestro</b> (p.255): Un actor comienza a hablar y a moverse naturalmente, y todos los demás intentan captar y reproducir su máscara. Es importante no hacer caricatura, sino reproducir la fuerza interior que lleva al actor a ser como es. Los actores imitan al <i>maestro</i>, pero en el sentido que le da Aristóteles: imitar no es copiar las apariencias, sino reproducir las fuerzas creadoras internas que producen esas apariencias.</p> <p><b>-Juego de papeles complementarios</b> (p.265): Variante del juego de las profesiones, con la diferencia de que en los pedazos de papel hay profesiones o papeles sociales complementarios: profesor-alumno, marido-mujer, médico-paciente, cura-fiel, policía, ladrón, obrero-burgués, etc., con <b>Intercambio de actores dentro de un ritual que continúa</b> (p.264): Intercambio de actores dentro de un ritual que continúa una pareja inicia una escena cualquiera y establece sus máscaras para el ritual correspondiente que van a presentar. Después de unos minutos, un segundo actor sustituye al primero, manteniendo su máscara y continuando el</p>	<p><b>-Juego seguir al maestro:</b> En dos círculos, uno dentro del otro con la misma cantidad de personas, las personas de adentro comienzan a hablar y a moverse naturalmente y quienes están afuera intentan captar y reproducir su máscara. Luego rotan para los lados y hacia adentro.</p> <p><b>-Juego de papeles complementarios:</b> En hojas de papel se escriben profesiones (Profesor, ingeniero, artista, etc.), los estudiantes pasarán a realizar una acción teniendo en cuenta el siguiente juego:</p> <p>Intercambio de actores dentro de un ritual que continúa: Una pareja inicia una escena cualquiera y establece sus máscaras para la acción correspondiente que van a presentar. Después de unos minutos, un segundo estudiante sustituye al primero, manteniendo su máscara y continuando la acción. Un segundo estudiantes sustituye a el primero, después un tercero sustituye al segundo, y así sucesivamente. Es importante la</p>

	ritual. Una segunda actriz sustituye a la primera, después un tercer actor sustituye al segundo, y así sucesivamente. Es importante la absoluta continuidad de motivaciones, máscaras y rituales.	absoluta continuidad de motivaciones, máscaras y acciones.
--	---	--

## Planeación 8

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 19 de abril de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> Estructura lineal

<b>Objetivo general:</b> Narrar a través del cuerpo una historia sobre un tema específico teniendo en cuenta las partes del relato.		<b>Objetivo específico:</b> -Explorar el nudo o conflicto de las diferentes situaciones presentes en la clase para su exteriorización. -Reconocer el nudo o conflicto como parte de una historia para la identificación de la Estructura lineal.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Escucha	-Saludo inicial. -Enunciación de los puntos a tratar durante la clase: Se preguntará sobre las partes de la estructura lineal, luego con una cuerda que representa las tres partes que corresponden al inicio, nudo y desenlace. Nota: Se resaltará el nudo/conflicto al ser el tema de la clase. -Juego de los Buenos días: Cada persona debe dar los buenos días o las buenas noches a otra y decir su nombre, no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, desearle los buenos días o las buenas noches, y así sucesivamente, formando redes de apretones de manos. (el inicio que lleva a unos nudos) Preguntas: ¿Que observaron en el ejercicio? ¿Consideran que se liga de alguna manera a la cuerda como símbolo del tema de la clase?	25 minutos	Con base en lo visto en la anterior clase menciona las partes de la estructura lineal y luego participa en el juego propuesto por las practicantes.
Entrenamiento	Nudo/conflicto	-Completar la imagen: Dos actores se saludan, estrechándose las manos. Se inmoviliza la imagen. Se pide al grupo que diga cuáles son los posibles significados que la imagen puede tener, estos dependen no sólo de sí mismas sino también de los observadores. Uno de los actores de la pareja sale y otro entra a proponer una imagen que se relacione con la anterior, esta vez se realizará más interacción entre ambos pues habrá movimiento, explorando la situación presente.	30 minutos	
Composición	Nudo/conflicto	-El escultor toca al modelo: Dos filas, cada persona frente a otra. Una de las filas es de escultores, y la otra de estatuas. Comienza el ejercicio y cada escultor trabaja con la estatua que desea. Para ello, toca el cuerpo de la estatua, cuidando de producir los efectos que desea en sus mínimos detalles. Juego de papeles complementario: En medio de cada ejercicio las practicantes pasarán un papel que define la detonación de un conflicto en dicha situación.	30 minutos	Teniendo en cuenta los ejercicios preparados por los estudiantes, observa, participa de manera activa y sigue las pautas dadas por las practicantes.
Reflexión	Atención	Juego la ruta de la pelota peruana: quien deje caer la pelota deberá responder una de las siguientes preguntas: ¿Qué partes tiene una historia? ¿Qué parte trabajamos hoy? ¿Qué aprendieron hoy? -Diligencia de la encuesta preparada por las docentes para la caracterización del grupo.	25 minutos	Partiendo de las actividades realizadas durante la clase los estudiantes participan activamente y dan a conocer con sus compañeros lo que aprendieron.

La fase *Narrando* tiene como objetivo relatar a través del cuerpo una historia y los contenidos de este apartado son diseñados para dar herramientas a los estudiantes que les permita llegar a esto. La octava planeación hace parte de dicha fase y el contenido que se explora aquí es el nudo o conflicto, reconociendo que en la sesión anterior el tema había sido el inicio narrativo se decide tratar diferentes situaciones problema para hablar del conflicto sin olvidar el inicio.

Para explicar a los estudiantes cada parte de la estructura lineal se empleó una cuerda con un nudo en el centro, lo cual facilitó la comprensión del contenido por parte de los estudiantes.

Complementando la planeación surgen dos contenidos necesarios que no pertenecen únicamente al nudo, ya que han estado implícitos en todo el proceso, estos son la escucha y la atención. Es importante resaltar que desde la sesión 7 se redireccionan las planeaciones, enfocándose no solo en el teatro sino también en el rol docente de cada uno de los estudiantes, por ende se les empieza a proponer diferentes situaciones relacionadas con la enseñanza, por ejemplo se les dice: piensen que ya son profesores, como solucionarían esto o aquello.

Los juegos empleados fueron cinco, uno para cada momento de la clase, dando cumplimiento al sentido inicial del juego aunque el último es combinado con otro para dar más posibilidades de búsqueda a los estudiantes. Como se puede notar en la cuadro IV los juegos son elegidos para vivenciar lo que es un nudo y para recrear situaciones que permitan ahondar en estas nociones.

Cuadro IV. Realizado por las autoras.

	<u>Juegos Teatrales</u>	<u>Juegos adaptados</u>
<p><b>Sesión 8</b></p> <p><b>Contenido:</b> Nudo.</p>	<p><b>-Juego de los Buenos días</b> (p.168): Cada persona debe dar los buenos días o las buenas noches a otra y decir su nombre, no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, desearle los buenos días o las buenas noches, y así sucesivamente, formando redes de apretones de manos.</p> <p><b>-Completar la imagen</b> (p.244): Dos actores se saludan, estrechándose las manos. Se inmoviliza la imagen. Se pide al grupo que diga cuáles son los posibles significados que la imagen puede tener, estos dependen no sólo de sí mismas sino también de los observadores. Uno de los actores de la pareja sale y otro entra a proponer una imagen que se relacione con la anterior, esta vez se realizará más interacción entre ambos pues habrá movimiento, explorando la situación presente.</p> <p><b>El escultor toca al modelo</b> (p.237): Dos filas, cada</p>	<p><b>-Juego de los Buenos días:</b> Cada persona debe dar los buenos días o las buenas noches a otra y decir su nombre, no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, desearle los buenos días o las buenas noches, y así sucesivamente, formando redes de apretones de manos. Luego se realizan preguntas.</p> <p><b>-Completar la imagen:</b> Dos estudiantes se saludan, estrechándose las manos. Se inmoviliza la imagen. Se pide al grupo que diga cuáles son los posibles significados que la imagen puede tener, estos dependen no sólo de sí mismas sino también de los observadores.</p> <p>Uno de los estudiantes de la pareja sale y otro entra a proponer una imagen que se relacione con la anterior, esta vez se realizará más interacción entre</p>

	<p>persona frente a otra. Una de las filas es de escultores, y la otra de estatuas. Comienza el ejercicio y cada escultor trabaja con la estatua que desea. Para ello, toca el cuerpo de la estatua, cuidando de producir los efectos que desea en sus mínimos detalles. <b>Juego de papeles complementario</b> (p.265): Variante del juego de las profesiones, con la diferencia de que en los pedazos de papel hay profesiones o papeles sociales complementarios: profesor-alumno, marido-mujer, médico-paciente, cura-fiel, policía ladrón, obrero-burgués, etc.</p> <p><b>-La Ruta de pelota peruano</b> (p.183): Cada participante imaginará que tiene en sus manos una pelota (fútbol, tenis, golf, etc.), luego en grupo jugarán a establecer un ritmo corporal y sonoro.</p>	<p>ambos pues habrá movimiento, explorando la situación presente.</p> <p><b>-El escultor toca al modelo:</b> Dos filas, cada persona frente a otra. Una de las filas es de escultores, y la otra de estatuas. Comienza el ejercicio y cada escultor trabaja con la estatua que desea. Para ello, toca el cuerpo de la estatua, cuidando de producir los efectos que desea en sus mínimos detalles, este juego se combina con <b>Juego de papeles complementario:</b> En medio de cada ejercicio las practicantes pasarán un papel que define la detonación de un conflicto en dicha situación</p> <p><b>-Juego la ruta de la pelota peruana:</b> quien deje caer la pelota deberá responder una de las preguntas.</p>
--	---	---

El juego de los *Buenos días* se plantea para explicar el contenido del nudo/conflicto a través del cuerpo, por ello los estudiantes se enredaban formando el nudo, en seguida las practicantes comentaron que la importancia de dicho juego no era solo la disposición grupal sino que en una historia también se forman nudos o conflictos (al igual que en el diario vivir), declarándose como contenido de la clase. El juego de *Complementar la imagen* es elegido por las practicantes para que los estudiantes propusieran, desde el cuerpo y la no palabra, una estatua que obstaculizara al que estaba en la escena, cabe resaltar que este juego no cumplió su objetivo ya que las practicantes no definieron, ni regularon correctamente el ejercicio, generando confusión en los estudiantes.

El tercer juego es *El escultor toca al modelo* junto con *Papeles complementarios* es similar al anterior, es decir que también atiende al contenido de la clase, que es detonar establecer una acción inicial y luego, a partir de los papeles escritos, detonar un conflicto. EL juego *Ruta de la pelota peruana* fue planteado para dar cierre a la clase y este es el que sirvió como ejemplo para que en las siguientes sesiones los sordos pensarán un juego para explicar y luego realizar con todos (pensando en el rol docente de cada estudiante).

## Planeación 9

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 26 de abril de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> Estructura lineal

<b>Objetivo general:</b> Narrar a través del cuerpo una historia sobre un tema específico teniendo en cuenta las partes del relato.		<b>Objetivo específico:</b> -Describir el inicio, nudo y desenlace de las diferentes situaciones presentes en la clase para posterior exploración. -Relacionar la estructura lineal con los ejercicios realizados en clase enunciando las partes que la componen.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Atención	-Saludo inicial. -Juego libre con la pelota; se le pedirá a uno de los estudiantes que proponga un juego con la pelota. -Enunciación de los puntos a tratar durante la clase: Todas las partes que componen a la estructura lineal, empleando la cuerda. -Juego de los Buenos días: Cada persona debe estar de espaldas y formando un círculo pequeño con sus demás compañeros, luego alzarán las manos y le darán una mano a alguien y la otra a una segunda persona, sin ver y no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, formando redes de apretones de manos. Luego se les dará tiempo para que bajen las manos y se acomoden como lo tengan que hacer para lograr soltarse.	25 minutos	Siguiendo las instrucciones dadas por las practicantes, los estudiantes proponen y participan activa y respetuosamente de los juegos propuestos.
Entrenamiento	Inicio, nudo, desenlace	-El viaje imaginario: En parejas. El guía debe llevar al ciego a través de una serie de obstáculos reales o imaginarios, como si los dos estuviesen en un bosque, en un supermercado, en la Luna, en el desierto u otro escenario real o imaginario que al guía se le haya indicado. Como en todos los ejercicios de esta naturaleza, toda información debe transmitirse a través contacto físico. Luego de unos momentos se le pasará un papel al guía para complicar su situación. Se les indicará que deben empezar y terminar la escena de manera clara, no solo para quienes estamos viendo, si no para quien se deja guiar.	30 minutos	Presta atención al ejercicio según el rol que debe desempeñar dentro de este, participando activamente del mismo.
Composición	Estructura lineal	-Observación de material; en dos grupos, cada grupo observará un elemento diferente, uno será un libro sin letras y el otro será un video sin palabras. Luego un grupo le contará al otro sobre el material observado ¿Qué era? ¿Cuántos personajes había en él? ¿Cómo empezaba? ¿Cuál era el problema? ¿Cómo finalizaba? ¿Qué tenían en común ambos materiales?  Pensando en el silencio que ofrecen ambos relatos, se les pedirá que por parejas o por tríos, cuenten una historia con una parte del cuerpo, los pies, las manos, el rostro, esta debe tener las partes de una estructura lineal.	30 minutos	Teniendo en cuenta las indicaciones observa y responde a las preguntas hechas, para luego explorar ejercicios que den cuenta del concepto.
Reflexión	Escucha	-Mapa para completar. Se llevará un mapa conceptual incompleto y los estudiantes deberán completarlo, en él dirá: Estructura lineal con su respectiva definición y con las definiciones de las partes que la componen. Se formarán tres grupos y a cada grupo se le pedirá que escriba una parte de la estructura lineal con un posible dibujo que la simbolice. Luego el grupo deberá ubicar en el cartel la parte de la estructura lineal que han realizado, teniendo en cuenta lo que ya está escrito en el cartel. -Socialización del mapa con apoyo en las siguientes preguntas: ¿Qué partes tiene una historia? ¿Qué parte trabajamos hoy? ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se relaciona esto con las anteriores clases? -Círculo de alegría	25 minutos	Los estudiantes discuten entre sí sobre la forma de completar el mapa, esto según lo visto en las anteriores clases.

Como forma de dar cierre a *Narrando* se decide recoger los tres contenidos que hacen parte de la estructura lineal para representar una pequeña historia que relacione estas características. Asimismo se trazan los objetivos de describir y relacionar las elementos de la fase en diferentes momentos de la jornada, donde se provoca al estudiante para que las socialice, cómo reconocer el material visual que se les presenta, corto y libro sin palabras,

pidiéndoles que identifiquen la triada en los materiales. En esta sesión se comienza con el ritual de entrada, donde un estudiante propone el juego inicial guiando a todos los participantes de la clase y ritual de salida que consistía en hacer un círculo y manifestarle al compañero del lado que le quiere regalar para el resto del día, este último fue nombrado como círculo de la alegría

Atendiendo a lo anterior los juegos propuestos se realizan solo en las dos primeras fases de la clase, donde se hace visible la estructura de inicio-nudo-desenlace y se puede explorar con el cuerpo. Para el cierre de la fase se presenta un mapa conceptual incompleto donde los estudiantes con herramientas de la fase lo terminan. A Continuación se relacionan los juegos y adaptación realizada en la sesión 9:

Cuadro V. Realizado por las autoras.

<b>Sesión 9</b>	<b><u>Juegos Teatrales</u></b>	<b><u>Juegos adaptados</u></b>
<b>Concepto de teatro:</b> Inicio, nudo y desenlace.	<p><b>-Juego de los Buenos días</b> (p.168): Cada persona debe dar los buenos días o las buenas noches a otra y decir su nombre, no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, desearle los buenos días o las buenas noches, y así sucesivamente, formando redes de apretones de manos.</p> <p><b>-El viaje imaginario</b> (p.209):En parejas. El lazarillo debe llevar al ciego a través de una serie de obstáculos reales o imaginarios, como si los dos estuviesen en un bosque, en un supermercado, en la Luna, en el desierto del Anara u otro escenario real o imaginario que el lazarillo tenga mente. El lazarillo debe colocar obstáculos por toda la sala: sillas, mesas todo lo que encuentre disponible: a veces los obstáculos serán reales, otras veces imaginarios. El ciego debe intentar imaginar dónde está.</p>	<p><b>-Juego de los Buenos días:</b> Cada persona debe estar de espaldas y formando un círculo pequeño con sus demás compañeros, luego alzarán las manos y le darán una mano a alguien y la otra a una segunda persona, sin ver y no pudiendo soltar la mano de esa primera persona antes de estrechar la de otra, formando redes de apretones de manos. Luego se les dará tiempo para que bajen las manos y se acomoden como lo tengan que hacer para lograr soltarse.</p> <p><b>-El viaje imaginario:</b> En parejas. El guía debe llevar al ciego a través de una serie de obstáculos reales o imaginarios, como si los dos estuviesen en un bosque, en un supermercado, en la Luna, en el desierto u otro escenario real o imaginario que al guía se le haya indicado. Como en todos los ejercicios de esta naturaleza, toda información debe transmitirse a través contacto físico. Luego de unos momentos se le pasará un papel al guía para complicar su situación. Se les indicará que deben empezar y terminar la escena de manera clara, no solo para quienes estamos viendo, si no para quien se deja guiar.</p>

## Planeación 11

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 17 de mayo de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> Roles

<b>Objetivo general:</b> Reconocer la relación personaje-público resaltando las características de cada uno.		<b>Objetivo específico:</b> -Identificar el rol de espectador en una representación resaltando sus características principales. -Recordar las características principales de un personaje para definir el rol del personaje dentro del hecho escénico. -Contrastar el rol de personaje y el rol de espectador existente en un hecho escénico generando un reconocimiento de cada uno.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Rol docente y rol de público	-Saludo inicial. -Juego con la pelota; se le pedirá a dos estudiantes que propongan el juego que han pensado con la pelota, cabe resaltar que a cada uno de los estudiantes se le dará un tiempo específico para realizar la actividad. -Enunciación de los puntos a tratar durante la clase: entradas y salidas del personaje (de espaldas), la ubicación y características del espectador o público. -Juego de observación: Los estudiantes miran la representación durante unos minutos, teniendo en cuenta la siguiente pregunta ¿cuál es la función de quien está presenciando la representación? -Socialización de la pregunta.	25 minutos	Partiendo de la premisa, cada estudiante propone o participa activamente de los juegos.
Entrenamiento	Roles	-Las practicantes representan el inicio de la obra " <i>Cosita la Zebrita</i> ". Los observables del ejercicio son: Las entradas y salidas de cada uno de los personajes, lo visto anteriormente en las clases y también se tendrá en cuenta la pauta de iniciar y finalizar de espaldas.  -Juego de papeles complementarios: Con base en la obra " <i>Cosita la Zebrita</i> " los estudiantes explorarán una de las partes de la historia. El grupo se divide en 4 grupos y a cada uno se le entrega un papel con una parte de la historia para que luego de explorar pase a representarla.	30 minutos	Según lo representado por las practicantes los estudiantes observan y posteriormente exploran parte de " <i>Cosita la Zebrita</i> ".
Composición	Rol de personaje	-Socialización de las representaciones y con relación en lo dicho por los demás se vuelve a explorar la misma parte de la historia.  -Presentación de los ejercicios con sus respectivas modificaciones.	30 minutos	Con base en lo visto, los estudiantes aportan posibles modificaciones que cada grupo puede hacer a sus escenas.
Reflexión	Participación	-Conversación sobre los ejercicios trabajados durante la clase. -¿Por qué es importante hacer un cierre de clase/proceso? -¿Cómo concluirían ustedes el proceso de todas sus clases? -¿Y en la clase de teatro? -Círculo de la alegría	25 minutos	Los estudiantes dialogan sobre lo visto antes y proponen formas de cerrar un proceso.

La fase *Transitando* busca realizar una unión de lo explorado durante las anteriores fases teniendo en cuenta un nuevo elemento, público o espectador, pero para iniciar era necesario hacer un recuento de lo visto con relación al personaje para luego comparar este rol con el del espectador, así se establece el vínculo entre ambos, en la sesión 10 se realizó una primera exploración de los roles ya mencionados y para esta clase se agregó el rol docente, donde se habló de la posibilidad que tenían ellos desde hace una semana, de proponer juegos para el

inicio de las sesiones y guiar tanto a sus compañeros como a las practicantes, en pocas palabras, ser el profesor por unos minutos.

Cuadro VI. Realizado por las autoras.

	<u>Juegos Teatrales</u>	<u>Juegos adaptados</u>
<p><b>Sesión 11</b></p> <p><b>Contenido:</b> Hecho escénico.</p>	<p><b>-Juego de observación</b> (p.248):Un actor mira una imagen durante unos minutos; después, de espaldas o con los ojos vendados, intenta describirlos con el mayor número posible de detalles: vestuario (colores, maquillaje, accesorios), señas particulares, postura, etc. A partir de la observación de los personajes.</p> <p><b>-Juego de papeles complementarios</b> (p.265): Variante del juego de las profesiones, con la diferencia de que en los pedazos de papel hay profesiones o papeles sociales complementarios: profesor-alumno, marido-mujer, médico-paciente, cura-fiel, policía ladrón, obrero-burgués, etc.</p>	<p><b>-Juego de observación:</b> Los estudiantes miran la representación durante unos minutos, teniendo en cuenta la siguiente pregunta ¿cuál es la función de quien está presenciando la representación? después intentarán describirlos con el mayor número posible de detalles y socializan la pregunta.</p> <p><b>-Juego de papeles complementarios:</b> Con base en la obra “<i>Cosita la Zebrita</i>” los estudiantes explorarán una de las partes de la historia. El grupo se divide en 4 grupos y a cada uno se le entrega un papel con una parte de la historia para que luego de explorar pase a representarla.</p>

Dentro del reconocimiento de los roles las practicantes presenten un fragmento de *Cosita la Zebrita* para hacer más visible dichos roles y luego de socializarlos se propone el juego de papeles complementarios para que ellos exploren el resto de la obra. Se puede concluir como los juegos son elegidos y adaptados en esta ocasión para aportar a el cumplimiento de los objetivos y el contenido, ya que por sí solos no presentan mayor aporte, se unen con otra actividad para ampliar el panorama de exploración (como se puede observar en el cuadro VI).

## Planeación 12

<b>Dependencia:</b> Licenciatura en Artes Escénicas		<b>Estudiante:</b> Luisa Fernanda Osma Montaña, Yesica Paola Pineda Giraldo.	
<b>Fecha:</b> 31 de mayo de 2017		<b>Lugar:</b> Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Cursos:</b> Semestre cero	<b>Edades:</b> 17-29 años	<b>Tiempo:</b> 110 minutos	<b>Tema:</b> Cierre

<b>Objetivo general:</b> Compilar los grandes temas trabajados a lo largo del semestre realizando un cierre.		<b>Objetivo específico:</b> -Resumir el proceso del semestre enunciando hallazgos de cada uno para su quehacer diario y aportes obtenidos gracias a la clase de teatro. -Sintetizar los temas explorados a lo largo del proceso expresando sus mayores dificultades dentro del mismo.		
Fase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Evaluación
Preparación	Memoria	-Saludo inicial. -Juego con la pelota; se le pedirá a dos estudiantes que propongan el juego que han pensado con la pelota, cabe resaltar que a cada uno de los estudiantes se le dará un tiempo específico para realizar la actividad. Es importante recordarles que es como si ellos fueran los profesores en ese momento.	20 minutos	Proponen actividades con la pelota teniendo en cuenta las pautas que se han dado a lo largo de las sesiones y muestran interés ante las actividades propuestas en esta fase.
Entrenamiento	Reflexión	- Cambiando la historia de la obra: Una obra cuenta una historia, pero cualquier historia podría ser diferente, tener otro desarrollo y otro desenlace. Este juego consiste en improvisar escenas que podrían haber ocurrido pero no ocurren en la historia de la obra que se está ensayando: " <i>Cosita la Zebrita</i> ".	25 minutos	Trabajo en grupo y respeto de lo que propone cada integrante del mismo.
Composición	Escucha	-Compartir de comida  ¿Quién soy?, ¿Qué quiero?: Muy sencillo, pero terriblemente difícil. Cada persona escribe en un pedazo de papel tres definiciones sobre sí misma, pero sin dar su nombre. Primera definición: «¿Quién soy?». ¿Un hombre, un profesor, un padre, un marido, un amigo, un brasileño, un escritor, un director, un dramaturgo, un viajero, un político? Cada participante elige una palabra y la escribe en el papel. Después responde a la segunda pregunta: «¿Qué quiero?». ¿Ser feliz, viajar, ser rico, ganar las elecciones, nadar, hacer felices a los demás, interpretar, qué? A continuación, responde a la tercera pregunta que lo define: «¿Qué impide mi deseo?». Los estudiantes nos cuentan lo que respondieron ante cada pregunta.  -Con relación a lo anterior se charla sobre cada uno de los estudiantes y su proceso dentro de la clase y su desempeño como futuro docente, participación de los mismos en el diálogo sobre la clase de teatro. Y finalmente se hará una construcción conjunta del concepto de la clase de teatro final. Y pregunta final ¿para qué les sirvió o les sirve la clase de teatro?	50 minutos	Trabajo individual y respeto a la palabra del otro.
Reflexión	Cierre de proceso	- Círculo de la alegría regalándole al otro un deseo	15 minutos	Respeto a la actividad del círculo.

La planeación 12 es la última tanto de la fase transitando como del proceso total, lo que se buscó con esta era reflexionar, no solo sobre los conocimientos que adquirieron en cuanto al teatro, sino como les sirvió la clase para su vida y en qué les aportó a su rol docente. Para llegar a esto se propone como objetivo compilar los grandes temas de la clase de teatro, resumiendo lo trabajado desde los primeros conceptos hasta los últimos como el rol de público.

El primer juego es propuesto por los estudiantes cómo se inició clases atras y luego se reflexiona sobre su rol docente, aunque fuera algo tan sencillo como dirigir un juego algunos manifestaron que tanto en este como en otros ejercicios en los que se les planteaba su futuro rol, comprendieron que era algo que no les interesaba, es decir, que el enfoque de educador con el que cuenta la universidad era algo que no les llamaba la atención, pues no querían ser profesores, sustentando que ellos se encontraban en la UPN porque es la única universidad en Bogotá que presta servicio de interpretación gratuita.

Pensando en dar cierre a la fase de transitando se propone el juego de Cambiando la historia de la obra (en este caso de *Cosita la Zebrita*), esta se hizo de manera charlada y se comparó con la actualidad del país y la universidad. Para el cierre de todo el proceso se les plantean preguntas que luego son socializadas, esto bajo la guía del juego ¿Quién soy? ¿Qué quiero?, y es así como los juegos también son empleados como evaluadores del proceso.

Cuadro VII. Realizado por las autoras.<sup>13</sup>

	<u>Juegos Teatrales</u>	<u>Juegos adaptados</u>
<p><b>Sesión 12</b></p> <p><b>Concepto de teatro:</b> Rol público.</p>	<p><b>-Cambiando la historia de la obra</b> (p.355): Una obra cuenta una historia, pero cualquier historia podría ser diferente, tener otro desarrollo y otro desenlace.</p> <p><b>¿Quién soy?, ¿Qué quiero?</b> (p.286): Muy sencillo, pero terriblemente difícil. Cada persona escribe en un pedazo de papel tres definiciones sobre sí misma, pero sin dar su nombre. Primera definición: « ¿Quién soy? ». ¿Un hombre, un profesor, un padre, un marido, un amigo, un brasileño, un escritor, un director, un dramaturgo, un viajero, un político? Cada participante elige una palabra y la escribe en el papel. Después responde a la segunda pregunta: « ¿Qué quiero? ». ¿Ser feliz, viajar, ser rico, ganar las elecciones, nadar, hacer felices a los demás, interpretar, qué? A continuación, responde a la tercera pregunta que lo define: « ¿Qué impide mi deseo? ». El director juntará todos los papeles y los analizará, revelando los contenidos al grupo sin identificar a</p>	<p><b>-Cambiando la historia de la obra:</b> Una obra cuenta una historia, pero cualquier historia podría ser diferente, tener otro desarrollo y otro desenlace. Este juego consiste en improvisar escenas que podrían haber ocurrido pero no ocurren en la historia de la obra que se está ensayando: “<i>Cosita la zebrita</i>”.</p> <p><b>¿Quién soy?, ¿Qué quiero?</b> Muy sencillo, pero terriblemente difícil. Cada persona escribe en un pedazo de papel tres definiciones sobre sí misma, pero sin dar su nombre. Primera definición: ¿Quién soy?, ¿un hombre, un profesor, un padre, un marido, un amigo, un brasileño, un escritor, un director, un dramaturgo, un viajero, un político? Cada participante elige una palabra y la escribe en el papel. Después responde a la segunda pregunta: ¿Qué quiero?, ¿ser feliz, viajar, ser rico, ganar las elecciones, nadar, hacer felices a los demás, interpretar, qué? A continuación, responde a la tercera pregunta que lo define: ¿Qué impide mi deseo?, los estudiantes nos cuentan lo que</p>

<sup>13</sup> La tabla completa de los juegos y las demás planeaciones se pueden ver en los anexos.

	nadie.	respondieron ante cada pregunta.
--	--------	----------------------------------

Como se puede observar en la progresión de las sesiones, en las primeras tres clases de la fase *Iniciando* (ver anexo 6) el juego no es empleado directamente para movilizar el contenido pero luego de la tercera sesión las practicantes reflexionan sobre ello, reconstruyendo las planeaciones teniendo en cuenta que el juego es metodología y medio didáctico para la movilización, y en ocasiones evaluación de los contenidos abordados a lo largo del proceso.

#### 4.9. Evaluación

Para empezar se aclara que la forma de evaluar el proceso está cimentada desde lo cualitativo y no desde lo cuantitativo, ya que no es el interés de las investigadoras y la práctica pedagógica y menos el del proyecto MyP, por consiguiente se emplean técnicas de evaluación que permitan al estudiante, y a las mismas docentes, reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje. Estas técnicas son la autoevaluación por medio de una seña o palabra que describa la percepción de cada uno; la coevaluación, al terminar la presentación de un ejercicio teatral los demás compañeros opinan sobre lo visto; la heteroevaluación, que realizan las docentes luego de observar los ejercicios y actitudes de los estudiantes frente a cada actividad.

En este último ítem de la propuesta los juegos teatrales también son importantes, puesto que se emplean para la evaluación del cierre de cada fase (las expuestas en la tabla de progresiones), estos juegos se adaptan de acuerdo a la población sorda y se ejecutan para dar cuenta de los contenidos aprendidos por los estudiantes.

## **CAPÍTULO IV: Análisis**

### **Planteamiento del análisis**

El presente capítulo va enfocado a dar cuenta de las fases de la IAE, dicho análisis también busca relacionarse directamente con los objetivos de la investigación, los juegos teatrales y la aproximación de los estudiantes sordos. Para ello es pertinente declarar el concepto de incidencia, el cual es entendido como la “Influencia o repercusión” (RAE, 2018) o “Acontecimiento que sobreviene en el curso de un asunto...” (Ibídem). A continuación se enuncian los dos tipos de análisis de la presente monografía con relación a la incidencia y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta-TADC-, estos son:

1. Incidencia en los estudiantes sordos.
2. Incidencia en el rol docente de las practicantes.

Ahora bien, se aclara que esta propuesta pedagógica al ser acogida por la LAE como parte de la práctica pedagógica se enmarca en la TADC, entendida como “la acción didáctica es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica).” (Sensevy, 2007, p.6), dicha teoría habla de las “funciones didácticas” o tripleta, la cual Sensevy (2007) divide así:

- “Mesogénesis [...] alimenta las descripciones que muestran la forma en que el profesor regula los aprendizajes.” (p.20)
- “Cronogénesis [...] es el hecho de que el saber esté dispuesto en el eje del tiempo.” (p.21)
- “Topogénesis [...] corresponde con la pregunta ¿quién? y más precisamente ¿cómo quién? Nos lleva a identificar la manera en que el contenido epistémico de la transacción se distribuye efectivamente entre los agentes de la transacción.” (p.21)

Se mencionan los anteriores enunciados ya que el análisis de la incidencia de los estudiantes sordos se relatará partiendo de dichas premisas, como se expone más adelante. Mientras que el rol docentes de las practicantes se analizará desde la cuádrupla de los gestos docentes, es decir:

- “Definición: nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definitorias...” (Sensevy, 2007 p.18)

- “Devolución: un proceso de negociación con el alumno, que se sostiene durante todo el transcurso de la situación adidáctica.” (Brousseau, 1998, p.13)
- “Regulación: de los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan.” (Sensevy, 2007, p.19)
- “Institucionalización: La consideración “oficial” del objeto de enseñanza por parte del alumno y del aprendizaje del alumno por parte del maestro, es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso didáctico.” (Brousseau, 1998, p.13)

Teniendo en cuenta lo anterior, la incidencia en los estudiantes sordos se contará desde la triplete de la TADC de Sensevy (mesogénesis, cronogénesis y topogénesis), el proceso de los estudiantes sordos con relación a la aproximación al teatro, es decir, los elementos teatrales llevados al aula de clase, teniendo en cuenta el rol y aporte de los juegos teatrales dentro de la intervención. Por su parte, la incidencia en el rol docente de las practicantes se articula a una de las categorías de la cuádrupla de la TADC, es decir que para realizar esta parte del análisis se tendrá en cuenta la definición por parte de las practicantes en el espacio de clase, cabe resaltar que el análisis se verá permeado por las demás categorías (devolución, regulación e institucionalización). Para esto los insumos que la alimentan son planeaciones, diarios de campo, evidencias (fotografías y videos).

Para organizar el análisis se ha decidido contar desde las fases planteadas en el cuadro de progresiones de los contenidos, es decir, fase *Iniciando*, fase *Procreando*, fase *Narrando* y fase *Transitando*.

### **1. Fase Iniciando**

Para comenzar con esta fase se quiere mencionar que al ser la primera permitió a las investigadoras reconocer a la población, la forma de trabajar con la misma, la manera de movilizar y direccionar cada contenido de la propuesta y los juegos teatrales.

Por lo anterior, en esta primera fase se empiezan a observar detalles relacionados con la topogénesis (sitio con relación al saber), por ejemplo: las practicantes deciden disponer en la puerta del salón, algunos de los elementos que componen la apariencia física del personaje.



La idea de mostrarle partes del vestuario de un personaje a los estudiantes sordos se realizó para saber si ellos lo reconocían como parte del teatro o simplemente era ropa colgada, luego de dialogar sobre ello se pudo identificar que la mayoría de los sordos no vio que esos elementos estaban en la puerta y los que sí lo percibieron creyeron que era algo extraño. En esa primera sesión también se les mostró el video *La mesa, la silla y el vaso* de la Casa del Silencio para que los estudiantes identificaran más aspectos que componen al hecho teatral, debido a problemas de cronogénesis (manejo del tiempo con relación al saber) no se pudo realizar la definición (declaración de lo que se hará en la clase) de lo que se pretendía trabajar con base en el video.

En la sesión 2 si fue posible emplear juegos teatrales para disponer al grupo, solo que las practicantes presentaron problemas a la hora de definir el juego del asesino, ya que las pautas dadas generaban confusión a los estudiantes sordos, la dinámica era que una persona -el asesino- debía matar a los demás guiñando un ojo, a la hora de elegir al asesino las practicantes decidieron disponer al grupo de espaldas para así poder tocarle la espalda a la persona que tendría el rol de asesino y esa fue la pauta que confundió a los estudiantes ya que más de tres creyeron que eran los asesinos.

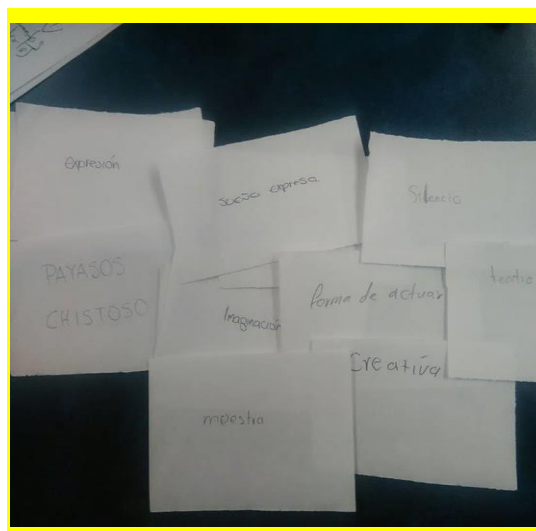
Lo anterior ocurrió por lo siguiente: las practicantes no definieron correctamente las pautas de cada parte del juego, por ende la intérprete no pudo dar bien las instrucciones, la estrategia con relación al juego, los estudiantes y el espacio (mesogénesis) no fue la más

acertada y por último las practicantes no supieron redireccionar el juego. A partir de esta sesión se notó que el papel de la intérprete resulta importante para que la comunicación entre practicantes y estudiantes se gestara, lo cual quiere decir que hay un proceso de topogénesis (cambio de roles en pro del saber) entre las practicantes y la intérprete para así poder definir correctamente los contenidos y actividades de cada clase.

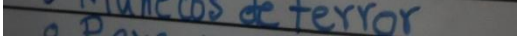
Para continuar se vuelven a mostrar videos, retomando el de la sesión 1, para luego ver *El barbero* de Charles Chaplin (al ser uno de los principales acercamientos de los estudiantes), los videos son empleados como referentes en donde los estudiantes observarían características correspondientes al teatro, como se observa en la siguiente fotografía.



En medio del diálogo sobre lo visto, los estudiantes sordos mencionaron que para ellos el teatro se relacionaba con creatividad, muestra, muñecos de terror, payaso chistoso, imaginación, silencio, teatro, forma de actuar, entre otras palabras, como se ve en la imagen siguiente.



A lo largo de la sesión se descubre que dar ejemplos concretos y apoyarnos en lo visual, potencializa la imaginación de los estudiantes. (Ver anexo 1, diario de campo 2), además el juego de los papeles complementario permite que los estudiantes se expresen libre y concretamente (ya que les pedía que en una sola palabra dijeran lo que comprendían por teatro) y dichos papeles fueron argumentados por los estudiantes, pues relacionaban aspectos y objetos con el teatro y sus respectivos elementos, a pesar de no tener una aparente relación

directa, un ejemplo de ello es  que a la hora de ser sustentado por los estudiantes, el estudiante J dice que es “relacionado con...ese si es apropiado al teatro, digamos que se busca representar algo cuando se usan marionetas o títeres”.

Para finalizar la fase *Iniciando* se hace mención a otros de los hallazgos encontrados, cuando se va a realizar un desplazamiento a otro lugar con esta población es importante analizar y plantear la ruta por la que se transitará, ya que en la última sesión de la fase hubo un desplazamiento hasta la sede del Nogal y al no tener en cuenta la cronogénesis con relación a la mesogénesis y topogénesis pues la clase de 3 horas se transformó en 1 hora y media, por lo que las practicantes tuvieron que decidir qué aspectos de la planeación ejecutar. Uno de ellos fue el juego del ritmo de la herradura, el cual daba cuenta de la poca precisión corporal y/o conciencia corporal que tienen los estudiantes, puesto que se les dificultaba seguir y/o imitar el movimiento del otro. (Ver anexo 1. Diario de campo 3).

A la hora de realizar el último juego teatral *Marioneta corporal* surgió una propuesta interesante.



Estos dos estudiantes realizaron una marioneta humana que hablaba/interactuaba con los espectadores (demás estudiantes) empleando la LSC, entonces el estudiante J sentaba en sus piernas al estudiante C y le movía sus manos y brazos para que señalara (hablar LSC), dando cuenta de la importancia que tiene para esta población el empleo de su lengua y la agilidad que tienen para emplear sus manos, cuerpo y gestos, brindando indicios sobre la mirada de los sordos hacia el teatro y un posible camino a seguir a la hora de hacer teatro para y con población sorda.

Nota: Esta es la fase que más contribuyó a la deconstrucción y reconstrucción de las siguientes planeaciones, ya que se inició cometiendo varios errores que se fueron hallando poco a poco y así mismo corrigiendo. Además contribuyó en el rol de las docentes porque en esta fase se visualizaron algunas características relevantes a la hora de trabajar con población sorda, tales como:

Tener en cuenta el rol del intérprete y también su lugar de ubicación, apoyarse en los recursos visuales para una mayor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes y también dar ejemplos claros que ellos logren relacionar con sus aprendizajes previos, cuando se organice una salida con los estudiantes sordos es necesario planear juiciosamente la ruta que se tomará, realizar juegos corporales repetitivos y/o similares para ayudar al desenvolvimiento del grupo y el trabajo de su memoria corporal, definir clara y lentamente hace que el trabajo topogenético realizado por la intérprete sea más asertivo. Aprender de los errores y construir desde allí es importante.

## **2. Fase Procreando**

Durante esta fase lo que se buscaba era la exploración del personaje y sus componentes (postura corporal, máscara facial, vestuario y maquillaje).

Teniendo en cuenta las fases de la IAE, *Procreando* se construyó tomando como punto de partida *Iniciando*, de esta se tomaron los hallazgos con relación al grupo para seguir explorando juegos que permitieran una precisión corporal en los estudiantes, como el juego de ritmo en herradura, donde se pudo notar un poco más de exactitud a la hora de imitar los movimientos del compañero y logrando en la segunda sesión que en el juego de la marioneta de los estudiantes se desarrollaran con mayor facilidad.

- Postura corporal

El trabajo sobre el cuerpo arrojó una necesidad por parte de las practicantes de dar definiciones concretas, pues esto resultaba ser decisivo a la hora de lograr o no que la exploración llevara al reconocimiento del contenido.

El juego de animales, al ser de mimesis generó una posición más detallada cuando se observaba (agudiza lo que ve) sobre el cuerpo y la acción del otro, aquí se evidencia una consecución con el juego ritmo en herradura, pues durante la realización de este en las diferentes clases, se les pidió ser más precisos sobre el movimiento y las cualidades del mismo, tales como velocidad, distancia, forma, altura etc., se puede notar entonces, que este último juego fue realizado por los estudiantes con mayor fluidez y precisión, gracias a la repetición del ejercicio y el trabajo sobre la conciencia del mismo, lo que permitió un mejor desarrollo en los siguientes juegos. (Ver anexo 1. Diario de campo 4). En la siguiente fotografía se evidencian las tres alturas utilizadas por los estudiantes durante la materialización de los movimientos del animal.



En el juego de marionetas se ve una progresión en cuanto a la comunicación con el cuerpo, ya que en la primera versión del juego los sordos tendían a utilizar la LSC para darse a entender, en la segunda versión y luego del trabajo sobre el movimiento (con los juegos de animales y ritmo en herradura), se les pide que no utilicen la LSC (definición) para evidenciar la comunicación con el cuerpo y no solo con la palabra (ver anexo: Marioneta 1, 2 y 3), de esta manera se realiza un reconocimiento al desarrollo corporal dentro de la clase, el cual es un aporte a la expresión de los estudiantes sordos y por ende a su comunicación al no solo expresarse con las manos (ver anexo 3, p. 2); en cuanto al cuerpo según lo explorado y siguiendo con la marioneta los estudiantes logran proponer un cuerpo extracotidiano, solo que en situaciones de la cotidianidad, generando una transposición de situaciones de lo observado en su entorno para llevarlo al hecho escénico. (Ver anexo 1, diario de campo 4).



- Máscara facial



En las anteriores imágenes se ven tres estudiantes que están mostrando el rostro de sus compañeros, esto según el juego seguir al maestro. En estas se expone el rostro como medio de expresión sin necesidad de utilizar las manos, nótese que los tres tienen las manos abajo sin hacer ninguna seña. Con relación a la imagen y al juego de imitación, se les pide a los estudiantes que se ubiquen frente a sus compañeros cuando den este tipo de ejemplos, para ser visto y entendido por los demás participantes de la clase, esto es una estrategia de orden topogenética, este juego no solo funcionó como espejo en los estudiantes sino para que ellos se familiarizaran con las expresiones cotidianas y así comprender conscientemente el rostro (gestualidad) y su empleo en la creación de historias. Lo anterior se da gracias a una progresión de las sesiones. (Ver anexo, diario de campo 5 y videos Imitación rostro 1 y 2).

Al preguntarles porque creían que se hacía la actividad de imitar los rostros (imágenes de diferentes expresiones) las respuestas dadas fueron: “para empezar a manejar diferentes tipos de rostros, para ensayar sobre cómo hacer una u otra cara, para sentir como se hacen las

diferentes caras”. Esta sesión es la que más da cuenta de la importancia de los ejemplos reales (mesogénesis), pues ver los rostros e imitarlos fue más contundente que si solo se hubiese recordado, además esto hizo que ellos especularan y por consiguiente crearán historias sobre por qué el rostro estaba así (sin que se les haya pedido inicialmente puesto que la premisa era hablar de la emoción). Aquí hay otra forma de evaluar los temas abordados durante las sesiones anteriores, ya que las preguntas que surgían en el juego de observación buscaban que los estudiantes dieran cuenta sobre la fase del personaje. (Ver anexo 1, diario de campo 5).

- Vestuario

El juego de observación agudizó la mirada de los estudiantes sordos en detalles del vestuario, cumpliendo con el objetivo de la actividad, pues con mayor minucia miraban los personajes que se les presentaba (mesogénesis), esto generó en los estudiantes un mayor interés y disposición con respecto a la realización de los vestuarios y maquillajes, por lo que se recalca el hecho de utilizar material palpable (paleta de sombras, papeles, lana y cartón) y cercano a ellos para una fácil exploración. La construcción manual sobre accesorios del vestuario de un personaje previamente seleccionado se propuso inicialmente para que fuera sobre personajes vistos en la clase de teatro, aunque algunos decidieron ahondar en lo ya trabajado, otros lo sacaron y eligieron su personaje pensando en sus habilidades y su apariencia física (Ver anexos. Imágenes y diario de campo 6).

Se les preguntó si el vestuario de un personaje era lo mismo que un disfraz del día de las brujas, frente a esto algunos respondieron que sí pero otros dijeron que no porque es diferente el propósito de una persona que se disfraza y alguien que va a representar una acción en el escenario. (Ver anexo 1. Diario de campo 6.)

Para introducir el concepto de vestuario se hizo un recuento de los elementos de un personaje vistos en las sesiones anteriores, y es así como los estudiantes sordos declaran el contenido de *Postura corporal*, como se evidencia a continuación:

Estudiante R: *La forma que se asumía con el cuerpo cuando se trabajaba con animales y las estatuas.*

Estudiante C: *Lo relacionamos cuando teníamos que ver a las personas como se movían, como se comportaban en la calle y de pronto representar el movimiento de esas personas en teatro... entonces en las clases que teníamos que mirar cómo caminaba la gente cómo se sentaban y teníamos que copiarlo acá en clase.*

Practicante Y: *¿recuerdan esta seña? (haciendo la seña de postura corporal)*

Estudiante T: *Lo relaciono con cómo utilizo mi cuerpo, como ubico mi cuerpo, por ejemplo quiero contar que tengo un problema en la pierna, digamos no solo con el teatro sino de cómo uno se ubica y cómo ubicar el cuerpo para sentarse*

Estudiante S: *La parte de la postura corporal se relaciona con que quiero expresar y cómo adapto mi cuerpo para expresar eso que quiero.*

Sobre el gesto (máscara facial):

Practicante: *¿Creen ustedes que cumple los requisitos con lo que ya habíamos hablado de postura o de gesto?, ¿o a que lo ligan?*

Estudiante R: *No a las dos postura corporal y expresión, están ahí las dos relacionadas porque si digamos tuviera la forma del cuerpo diferente pero la cara estuviera plana o sea no hiciera gestos, pues no impactaría y no mostraría nada, entonces están relacionadas las dos. (Ver anexo, video Explicación postura corporal-gesto)*

Los anteriores testimonios demuestran que el trabajo físico (que hayan pasado por el cuerpo los diferentes contenidos) facilita al estudiante la comprensión de contenidos y su expresión con mayor propiedad, por otro lado, genera reflexiones en la cotidianidad del estudiante pues las exploraciones corporales los lleva a pensarse su cuerpo en el día a día. Lo que quiere decir que el juego teatral posibilitó la aproximación de los estudiantes sordos a los contenidos abordados: postura corporal, máscara facial, vestuario y maquillaje.

A modo de cierre de la fase se sintetizó el trabajo en un cartel que diera cuenta de los contenidos abordados, el cual se relaciona a continuación:



Esta imagen (de carácter mesogénético evaluativo) nos muestra la clasificación realizada de manera conjunta por los estudiantes, pensando en las características del personaje y lo explorado por ellos durante todo el proceso, a pesar de que en el inicio de la actividad algunos se confundieron y ubicaron los papeles en cualquier casilla, mediante un diálogo conjunto se reubican y se aclararon dudas sobre cada contenido, por lo cual se observa que el trabajo ya realizado no termina siendo claro para todos.

Nota: Dentro del rol docente de las practicantes es indispensable tener en cuenta que quien presta el servicio de interpretación es la voz de y para los sordos, por ello es necesario no interferir en la comunicación, por más de que se tenga manejo de la seña, porque se presta para confusiones para el sordo (al no saber a quién mirar).

Esto nos lleva a pensar en el procedimiento a la hora de tener la clase con personas sordas, este tipo de cosas hacen parte del reconocimiento de las características de la población y es necesario explicar lentamente cada cosa y darle tiempo a los estudiantes de dirigir la mirada hacia la intérprete como hacia las practicantes (ver video: Explicación postura corporal-gesto).

### 3. Fase Narrando

Pensando en el reconocimiento del orden narrativo para luego ser escenificado, es que se realiza esta fase.

- Estructura lineal

Reconociendo que el factor visual es fundamental en el trabajo con la población, se muestra una cuerda que cuenta con un nudo en la mitad, así se hace evidente el ejemplo físico de la estructura lineal (la cuerda dividida), la definición aquí es clave para que el objeto tome sentido; este fue un medio didáctico que ayudó a que los estudiantes comprendieran las

partes de la fábula, o como se les nombró a ellos, estructura lineal, así se evidencia parte de la mesogénesis con relación al concepto tratado. En consecución a esto se realiza el juego de los buenos días, donde lo que se pretende es hacer un nudo con los estudiantes, y que ellos busquen la forma de salir, así se realiza de manera corporal la experimentación del inicio, nudo y desenlace. (Ver anexos 1, diario de campo 8 y 9, imágenes y video Cuerda-estructura lineal)

La percepción de los estudiantes frente al tema se ve más amplia pues luego de que se les pregunta sobre formas de iniciar y terminar una historia, ellos responden con la estructura de una película o historia cómo se expone a continuación:

Estudiante c: *Depende de la película o la situación por ejemplo hay una familia, tuvo problemas y ya la familia termina feliz o la familia termina separada.*

Gracias a la exploración antes descrita se ratifica la necesidad de dar ejemplos materiales para que el contenido y concepto quede claro y pueda ser expresado con facilidad.

Las imágenes que se muestran a continuación reflejan la explicación de la cuerda y el juego de los buenos días.



La exploración de diferentes juegos como el de los animales, completar la imagen y el escultor que toca al modelo fueron una especie de preparación para la realización de historias

cortas que dieran cuenta de la estructura lineal, el cual se vio materializado en el juego del viaje imaginario pues permite ubicar a los estudiantes en situaciones pedagógicas en medio de su cotidianidad y también ayudó a instaurar en el grupo una pauta fundamental en el quehacer teatral, la cual es dar la espalda al público antes de iniciar el hecho teatral y al finalizar hacer exactamente lo mismo. (Ver anexo 1, diario de campo 9 y vídeo estructura lineal 1 y 2)

De esta manera se evidencia la coherencia entre los juegos, pues los unos llevan a los otros generando un avance en el desarrollo del contenido y ratificando la necesidad de la repetición con la población, pues en muchos se trabajaba lo mismo (el hecho escénico) solo que de diferentes maneras. Así mismo el trabajo con los animales fue en esta fase un punto de partida significativo ya que como se había tratado en clases anteriores, permitió una creación escénica más aclarada. Todo esto responde a un valor cronogenético, pues plantea el tiempo en el que transita el contenido para finalmente concretarse.

Nota: Sobre la manera de definir en las practicantes es indispensable que cuando un concepto se fragmenta para ser abordado más fácilmente, como sucedió con la estructura lineal, se defina la unión de los micro-contenidos para que se comprenda como un todo, pues saltarse este paso puede generar inconvenientes en la evaluación. (Ver anexo 1, diario de campo 7).



#### 4. Fase transitando

En esta **cuartay última fase** se logra potencializar la proposición, ya que se le pide a un estudiante que piense y explique su juego, el cual empieza a ser realizado por los demás compañeros (ver anexo 1. Diarios de campo 10 y 11), generando un cambio de roles (topogénesis) entre el estudiante, al situarse en el rol del profesor que dirige y define la fase de disposición, y las practicantes, al ser una de las aprendices del juego a exponer. También se resalta que en esta sesión uno de los estudiantes propuso un juego con la pelota que funcionó como evaluador de contenidos propios de la LSC y de la historia del sordo, y entre

ellos mismos reflexionan sobre la pertinencia de cada una de las cosas que se proponían, si el juego funcionaba o si se podía hacer una adaptación del mismo. (Ver anexo 1, diario de campo 12).

El llevarle a los estudiantes textos mediadores acorde a su condición permite que la exploración desde el juego sea más fluida, pero al no definir correctamente la continuidad de la actividad genera que haya una mala interpretación por parte de los estudiantes.



Por ejemplo en esta imagen los estudiantes están observando los materiales (un libro-cuento sin palabras y un cortometraje sin audio), luego se les da la pauta de crearle un antes o un después a dichas historias (con el objetivo de hacer notorio que los relatos pueden tener un nuevo orden y desenlace), pero la premisa no es entendida y los estudiantes representan lo comprendido del texto mediador (ver anexo: video libro-cuento).

Lo anterior no es negativo, porque aunque no se cumple la premisa los cuerpos de los estudiantes son deformados o transformados en pro de los personajes de la historia, lo que da cuenta de la aproximación al teatro, desde los contenidos abordados a lo largo de las sesiones y gracias a los juegos teatrales que permiten dicha exploración corporal, además al no tener trasescena en el salón los estudiantes saben que el ejercicio se inicia y se termina de espaldas al público (definición dada por las practicantes desde varias sesiones atrás).

Estos ejemplos se pueden evidenciar en las imágenes siguientes:



El pensar en la topogénesis (intercambio de roles con relación al saber) para exponer el rol del espectador y el rol del personaje en medio del hecho escénico fue pertinente porque ayudó a que los sordos comprendieran a partir de la experiencia y del espacio real dichos roles. También el empleo de preguntas al inicio de las sesiones para responderse en el transcurso de las mismas ayuda al desarrollo de conclusiones a las que los mismos estudiantes pueden llegar, un ejemplo de ello es cuando se preguntó ¿cuál es la función de quien está presenciando la representación? (Ver anexo 1, diario de campo 11) y al finalizar la sesión ya todos reconocían que el que observa es denominado como público o espectador.

Con relación a la pregunta anterior surge otro ejemplo claro de topogénesis (cambio de roles con relación al saber) y mesogénesis (medio didáctico del saber) fue cuando las practicantes representaron un fragmento de la obra *Cosita la Zebrita* para así movilizar el rol de personaje y público en medio de un hecho escénico. En esta misma fase se corroboró que los estudiantes eran los que declaraban los contenidos vistos a lo largo de las sesiones, ya que al realizarse el cambio de intérprete se confirmó que no era la intérprete la que empleaba los términos teatrales a la hora de hablar sobre lo visto en las clases. (Ver anexo 1. Diario de campo 11).

Ahora bien, en esta fase los juegos teatrales fueron empleados para disponer más que para movilizar contenidos, esto se debe a que en *Transitando*, los juegos ya eran planteados por los estudiantes (ellos no tenían en cuenta la cronogénesis de sus actividades). En esta fase la representación por parte de las practicantes fue importante para definir los contenidos (rol personaje y rol espectador/público), aunque para el cierre del proceso el juego ¿*Quién soy?*, ¿*qué quiero?* y ¿*qué impide mi deseo?* permitió que algunos estudiantes reflexionaran y declararan que las clases de teatro les habían aportado a su formación como futuros docentes, al hacerlos pensar sobre su rol, además los juegos realizados les sirvieron para aplicarlos en las clases que ellos dictan.

Mientras que otros descubrieron que no les gusta ser docentes, que no tienen vocación para ello, pero que estaban allí porque la pedagógica si paga el servicio de interpretación, pero que la clase de teatro les ayudaba a luchar por lo que querían estudiar verdaderamente.

Nota: Primero, es importante que las practicantes sean cumplidas con la cronogénesis, es decir, hacer válido el tiempo estimado en las planeaciones para el desarrollo de las

actividades y así lograr terminar la clase en el horario estipulado, a menos de que algo ocurra; segundo, las lecturas que se le llevan a los estudiantes se ensayan y preparan muy bien, para que cuando sea necesario regular la actividad haya bases con que hacerlo y se evite el desorden; y por último en esta intervención pedagógica las practicantes emplearon la tarea como forma de motivar en los estudiantes la participación y sí funcionó.

Para concluir, se lograron hallar transformaciones significativas en los agentes involucrados en el desarrollo de la propuesta pedagógica, dando cuenta de los objetivos planteados dentro de la investigación. De igual manera se destaca el papel de los juegos teatrales en la intervención, pues fue una herramienta de bastante provecho para la movilización de los contenidos y permite la aproximación de los estudiantes sordos a algunos elementos del teatro (los planteados en el diseño de la propuesta).

## Conclusiones

- Una forma de dar cuenta de la aproximación al teatro por parte de los estudiantes sordos de semestre cero es que los cuerpos de los mismos fueron deformados o transformados en pro de la construcción de los personajes de la historia, debido a que los juegos teatrales permiten dicha exploración corporal. Así mismo se realiza un reconocimiento al desarrollo corporal dentro de las clases de teatro, ya que aportaron a la comunicación de los estudiantes sordos, al no solo señalar/hablar con las manos.
- A lo largo de la sesión se descubre que dar ejemplos concretos y apoyarnos en lo visual, potencializa la imaginación de los estudiantes. Así mismo ellos empezaron a ser más concretos y sintéticos a la hora de exponer y sustentar sus ideas, esto con base en lo mencionado en los aspectos metodológicos del trabajo en el aula.
- En nuestra práctica pedagógica, específicamente con personas sordas, es relevante emplear la pregunta como medio de indagación y reflexión, ya que permite profundizar y cuestionarse un tema referente a la clase, además que permite evaluar e institucionalizar.
- La repetición de los ejercicios y el trabajo sobre la conciencia del mismo generó mayor fluidez y precisión en los estudiantes.
- El llevarle a los estudiantes textos mediadores acorde a su condición permite que la exploración desde el juego sea más fluida, pero al no definir correctamente la continuidad de la actividad genera que haya una mala interpretación por parte de los estudiantes.
- El proceso deja en los estudiantes una reflexión para su cotidianidad, pues el trabajo corporal en la clase los lleva a pensarse su cuerpo en el día a día.
- En el cierre de proceso se llegó a concluir, junto con los alumnos, que muchos se estaban replanteando su estadia en la universidad, pues comprendían que quizás no querían ejercer la docencia ya que se interesaban por estudiar otras carreras. De esta manera muchos reconocieron el aporte de la clase de teatro con relación a su verdadera profesión y sus deseos de desempeñarse en esta.
- Las indicaciones (definiciones) por parte de las practicantes fueron uno de los puntos más trabajados ya que permitió un fortalecimiento de la comunicación con los estudiantes y la intérprete, lo que automáticamente permitió el desarrollo de las clases.

- La primera fase fue la que más contribuyó a la deconstrucción y reconstrucción de las siguientes planeaciones, ya que se inició cometiendo varios errores que se fueron hallando poco a poco y así mismo corrigiendo el empleo de los juegos en las fases de la clase. Así mismo el proceso arrojó una necesidad de manejar los contenidos de lo general a lo particular.
- Es indispensable tener en cuenta que quien presta el servicio de interpretación es la voz de y para los sordos, por ello es necesario no interferir en la comunicación por más de que se tenga manejo de la seña, porque se presta para confusiones pues el sordo no sabe a quién mirar.

### **Recomendación final**

Aunque el espacio de MyP solo fue lugar de práctica durante el 2017-1 es importante volver a entablar una relación directa con este lugar para que se logre cimentar como práctica efectiva, ya que si es posible trabajar con comunidad sorda. En este punto se resalta en las palabras del profesor Arlenson Roncancio (Docente LAE tutor de la práctica pedagógica) quien afirma que las relaciones se limitan al determinar el día de práctica como uno exclusivo y a su vez sostiene que es importante generar un trabajo previo al trabajo con este tipo de poblaciones como pueden ser talleres o electivas afines.

## Bibliografía

- Agudelo, G. (2006). Juegos teatrales. Sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación. Bogotá D.C., Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wistitski, J. (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidós S.A.
- Boal, A. (2001). Juegos para actores y no actores. España. ALBA EDITORIAL, S.I.U.
- Brousseau, G. (1988). Los diferentes roles del maestro. Publicado en Parra, C y Saiz, I (comps) Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Carreto, M. (2001). Constructivismo y educación. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editorial S.A.
- Concueros. (10/08/2017). Recuperado de <http://i.letrada.co/post/paraguero/181/concueros-danza-integrada>
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2010). Artículo 10. Colombia. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2>
- Cuba, S. e Hidalgo, L. (1999). Proyecto educativo institucional: construyendo nueva escuela, volumen II. Lima. Editorial: Tarea. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/10111022/Proyecto-Educativo-Institucional-VOLUMEN-II>
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Los+Modelos+Pedagógicos+De+Zubiria&ots=nb1A7XBJ97&sig=YAZDav6v\\_rAyjHmWgJzZMtGp8b0#v=onepage&q=Los%20Modelos%20Pedag%C3%B3gicos%20De%20Zubiria&f=false](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Los+Modelos+Pedagógicos+De+Zubiria&ots=nb1A7XBJ97&sig=YAZDav6v_rAyjHmWgJzZMtGp8b0#v=onepage&q=Los%20Modelos%20Pedag%C3%B3gicos%20De%20Zubiria&f=false) (15/05/2017)
- FREIRE, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México. Editorial: Siglo XXI Editores S.A.
- Florián, S. (2002). Volvamos a jugar. Bogotá, D.C., Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Gadotti, M. (2001) 8). Historia de las ideas pedagógicas. México. Editorial: Siglo XXI Editores S.A.
- González, V. FENASCOL. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Colombia. Recuperado de [http://docplayer.es/10190444-Un-acercamiento-historico-a-la-comunidad-sorda-de-bogota.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.es/10190444-Un-acercamiento-historico-a-la-comunidad-sorda-de-bogota.html#show_full_text)
- González, G., Martí, S., Trozzo, E., Torres, S. y Salas, B. (1998). Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente. Argentina. AIQUE Grupo Editorial S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México. Editorial: McGraw-Hill Interamericana.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998#g10>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN-. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN-. (1996). Decreto 2082 de 1996. Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103323_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional-MEN-. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá DC, Colombia. MEN.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Sordera y pérdida de la audición. 17 de Noviembre de 2016. OMS. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali, Universidad del Valle. Instituto Nacional para Sordos -INSOR-.
- Pavis, P. (1998). Diccionario del Teatro. España. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Peña, M., Morales, P., Ramos, J., Rivas, L. y Merchán, C. (2014). Lineamientos y líneas de investigación. Bogotá. Editorial: Facultad de Bellas Artes
- RAE. Recuperado de: <http://www.rae.es/> (05/05/2017)
- Redondo, S., Cortés, F., Gomero, E., Lancha, A., Herrero, D. y Córdoba, A. (2006). Deficiencias sensoriales auditivas. Recuperado de [http://ponce.inter.edu/cai/bv/Sordos\\_2006EP.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/bv/Sordos_2006EP.pdf)

- Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Bogotá, Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Rodríguez, N., García, D., Delgado, E., Galvis, R., Jutinico, M., Monroy, E. y Pabón, M. (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia. Bogotá, Colombia. Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda Flotante. Recuperado de: <http://laruedaflotante.blogspot.com.co/2017/07/iii-seminario-en-artes-escenicas.html> (10/08/2017)
- Salomón, D. (2005). Ideas para un teatro escolar. Cali. Programa editorial Universidad del Valle.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). Agirenssemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR. Los fondos de esta traducción han sido financiados por el proyecto "Recursos escuela - museo para la enseñanza de las ciencias" en el programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECM-SED 2007-2009. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.
- Seña y verbo. Recuperado de: <http://syv.adhoc.solutions/DetalleHistoria/0> (10/08/2017)
- Ubersfeld, A. (1989). Semiótica teatral. Madrid, España. Ediciones Cátedra S.A.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Principios y objetivos. 20 de Noviembre de 2016. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=8675>
- Valderrama, Á. (2016). In memoriam. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.