

**DESCRIPCION DEL PROCESO DESARROLLADO CON JOVENES QUE
PRESENTAN DISCAPACIDAD COGNITIVA LEVE EN LA FUNDACION
PALWAY MEDIANTE EL USO DEL JUEGO COMO HERRAMIENTA
PEDAGÓGICO-TEATRAL**

EDUARDO ARTURO GUEVARA DIAZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCENICAS
BOGOTÁ
2007**

**DESCRIPCION DEL PROCESO DESARROLLADO CON JOVENES QUE
PRESENTAN DISCAPACIDAD COGNITIVA LEVE EN LA FUNDACION
PALWAY MEDIANTE EL USO DEL JUEGO COMO HERRAMIENTA
PEDAGÓGICO-TEATRAL**

EDUARDO ARTURO GUEVARA DIAZ

Trabajo de grado para optar por el título
de Licenciado en Artes Escénicas con énfasis en Teatro Gestual

Asesor: Lyda Molina Casallas

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCENICAS
BOGOTÁ
2007**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	6
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
OBJETIVOS	8
METODOLOGÍA	9
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	9
1. MARCO TEÓRICO	14
1.1 Debate Teórico De Concepto: Discapacidad Cognitiva	14
1.1.2 Buscando Una Definición	15
1.1.3 Nuevo Paradigma	17
1.1.4 Causas, Incidencias y Factores de Riesgo	20
1.2 El Juego como herramienta pedagógico teatral	22
1.2.1 Características del Juego	23
1.3 Concepción del juego a partir de Jean Piaget y Liev Vygotski	24
1.3.1 El juego y el desarrollo del niño	28
1.3.2 La Zona de Desarrollo Próximo	30
1.3.3 Vygotski, Creación y Juego	32
2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	34
2.1 Población	36
2.1.1 Parálisis Cerebral	38
2.1.2 Hemiparesia	39
2.1.3 Esquizofrenia	39
2.1.4 Hipoacusia	39
2.1.5 Autismo	39
2.1.6 Epilepsia	40
2.1.7 Síndrome de Down	40
3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	41
3.1 Sensibilización	41
3.1.1 Autoconocimiento	41
3.1.2 Encuentro y Reconocimiento Espacio Temporal	46
3.2 Pre Expresividad	53
3.3 Creación	65
3.3.1 Proceso	66
3.3.2 Puesta en Escena	69
3.4 Reflexión pedagógico teatral	71
4. CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	81

INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción del discurso: relación Teatro-Pedagogía, se ha ido desarrollando dentro del marco de los requisitos exigidos por la Licenciatura en Artes Escénicas ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de los Licenciados en Artes Escénicas.

Este proceso exige del estudiante el conocimiento y dominio de principios básicos pedagógicos y teatrales, esenciales para la formulación, construcción y consolidación de su posición frente al quehacer Pedagógico-Teatral.

La etapa de formulación y la primera parte del trabajo de construcción del discurso, deben ser desarrolladas dentro del proceso de formación académica. La construcción y consolidación, solo se logran con el transcurrir de su formación personal, profesional y como ser humano. El discurso se desarrollará a lo largo de su vida, sustentado por la relación entre los conocimientos teóricos y los descubrimientos que emergen de la práctica del oficio.

Un campo de acción que exige un nuevo reto para el docente en artes escénicas se encuentra en el trabajo pedagógico – teatral con poblaciones que presentan Necesidades Educativas Especiales, término que abarca las discapacidades físicas y cognitivas. Es en este espacio donde se pueden observar las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica pedagógico – teatral.

El presente trabajo de grado nace a partir del deseo de trabajar con población con Discapacidad Cognitiva y observar cómo el teatro puede incidir en el mejoramiento de su calidad de vida. Es así como se inicia un proceso en la Fundación PALWAY, con jóvenes con Deficiencia Cognitiva Leve a lo largo de un año, con el objetivo de posibilitarles un primer acercamiento a la experiencia teatral utilizando el juego como herramienta pedagógica.

Con el ánimo de contextualizar al lector con respecto a la definición de Discapacidad Cognitiva Leve, en el primer capítulo, partiendo de una breve reseña histórica se da a conocer el debate teórico entorno al concepto que define a la población con la que se vive la experiencia. De igual manera, se plantea un acercamiento a la definición y características del juego desde el trabajo realizado por J. Huizinga, Jean Piaget y Lev Vigostky.

En el segundo capítulo se presenta una descripción de la Fundación PALWAY, sus áreas de intervención, los programas que ofrece, así como de los jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve con los cuales se realiza el trabajo.

En el tercer capítulo se describe el proceso teatral desarrollado con los jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve a partir de los tres momentos de intervención pedagógica llevadas a cabo. El primero de ellos corresponde a un momento de Sensibilización y acercamiento al trabajo del juego como herramienta pedagógico-teatral. El segundo momento denominado de Pre-expresividad, centra su atención en las características y reacciones de los jóvenes frente a los diversos tipos de juegos utilizados. En el tercer y último momento llamado de Creación se expone el proceso de montaje de la obra de teatro “La oportunidad en el camino”.

En el cuarto y último capítulo se plantean las conclusiones del proceso desarrollado con los jóvenes con Deficiencia Cognitiva Leve a partir de su acercamiento al teatro y la experiencia pedagógica del docente.

JUSTIFICACION

“El arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se de cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida”.

Jhon Dewey

La expresión artística es un elemento fundamental para el desarrollo del ser humano, sin embargo, en algunas instituciones educativas no se les da la importancia que tiene. Es así como encontramos que al arte en algunas de sus manifestaciones como la música, el teatro, la pintura, la danza, etc., no se le dedica el tiempo suficiente y sencillamente se convierte en una actividad extra o anexa dentro del proyecto curricular, disminuyendo así la experiencias artísticas de los educandos.

Esta situación se hace aún más notoria cuando nos encontramos con poblaciones que tienen Necesidades Educativas Especiales, específicamente los niños y jóvenes con Deficiencia Cognitiva Leve, Hipoacusia y Autismo. Es en este campo de acción en donde se pone en “juego” el proceso de formación de los docentes en Artes Escénicas, puesto que se tiene que hacer más cercano a esta población las diferentes maneras de experimentar y vivenciar el teatro. No solamente se requiere un conocimiento disciplinar, sino también el conocimiento pedagógico más adecuado que permita una verdadera apropiación o una primera aproximación a la experiencia teatral a este tipo de población, esto con el ánimo de posibilitarles una mejor calidad de vida en cuanto a las relaciones consigo mismos y con los demás.

Es fundamental para la formación integral de los licenciados en Artes Escénicas tener la oportunidad de conocer a través de la descripción de una experiencia pedagógico-teatral, las diferentes características, relaciones, dificultades, aciertos, inconvenientes y logros vividos a lo largo de un año en la Fundación PALWAY con jóvenes que presentan Deficiencia Cognitiva Leve, puesto que esta experiencia servirá de base para otros trabajos a nivel teatral.

El material recolectado dentro del marco teórico, se presenta como un acercamiento básico al concepto de Discapacidad Cognitiva, fundamental como punto de partida para la comprensión de este tipo de población. El apartado referente a la relación entre el juego teatral y su función pedagógica, brinda elementos teóricos que sustentan la importancia del juego como herramienta pedagógica, en el desarrollo del individuo desde sus primeros años de vida. Finalmente la sistematización de la experiencia aporta elementos reales vividos durante la práctica de un docente de artes escénicas, pudiendo ser un electo motivador de futuras intervenciones con este tipo de población.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características que presentan los jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve durante el proceso desarrollado en la Fundación PALWAY mediante el uso del juego como herramienta pedagógico-teatral?

OBJETIVOS

Objetivo General

Describir las características del proceso desarrollado con jóvenes que presentan Discapacidad Cognitiva Leve mediante el uso del juego como herramienta pedagógico – teatral.

Objetivos Específicos

- Dar a conocer las características físicas y cognitivas de la población con Discapacidad Cognitiva Leve.
- Dar a conocer los planteamientos en relación al juego a partir de los trabajos realizados por Johan Huizinga, Jean Piaget y Lev Vygotski.
- Describir la experiencia a nivel teatral llevada a cabo en la Fundación PALWAY con jóvenes que presentan Discapacidad Cognitiva Leve y su aporte al conocimiento pedagógico teatral.

METODOLOGÍA

Para el proceso de intervención desarrollado con jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve de la Fundación PALWAY, se escogió la Investigación Cualitativa, puesto que es la que mejor se adecúa a la pregunta problema de este trabajo de grado.

Se emplea la Técnica de Observación Participante Directa con dicha población y el tipo de investigación es descriptiva puesto que se da a conocer las características, relaciones y dinámicas que se establecieron a lo largo del proceso desarrollado, utilizando como instrumento de investigación el Diario de Campo.

Finalmente, se realizó una búsqueda, recopilación y lectura de textos escritos de diversos autores relacionados con el tema del trabajo de grado, con el ánimo de darle un mayor sustento teórico.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación se da a conocer la categoría de observación y las subcategorías, que delimitaron la descripción del proceso desarrollado en la fundación PALWAY mediante el uso del juego como herramienta pedagógico teatral.

Aprendizaje Psicomotriz

El objetivo del uso del juego como herramienta pedagógico teatral a nivel psicomotriz, fue observar en que medida se pueden desarrollar las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir de la sensibilización y trabajo corporal.

Le Bouch educador físico Francés, afirma que el movimiento, junto con las percepciones, es la primera forma de conocimiento y pone al hombre en contacto con el mundo que le rodea, proporcionándole medios para lograr su progresiva madurez, por todo ello, cuando el niño/a se convierte en un “objeto” móvil, su universo se amplía y, con él, su conocimiento.

La psicomotricidad es considerada como todo aquel movimiento que es controlado a través de la mente, es decir, aquel movimiento que se realiza con un fin determinado y todo lo que ello conlleva.

El término de psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. De manera general puede ser entendida como una técnica cuya

organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

Sub categorías.

Definición de elementos trabajados mediante la educación psicomotriz.

Relacionados con la actividad tónica:

Tono: "... estado de tensión permanente de los músculos, de origen esencialmente reflejo, cuya misión fundamental tiende al ajuste de las posturas locales"¹ el tono y el equilibrio corporal se dependen uno del otro incidiendo en la postura corporal.

Equilibrio: El sentido del equilibrio o capacidad de orientar correctamente el cuerpo en el espacio, se consigue a través de una ordenada relación entre el esquema corporal y el mundo exterior, es un estado en el cual una persona, puede mantener una actividad o un gesto, quedar inmóvil o lanzar su cuerpo en el espacio, utilizando la gravedad o resistiéndola.

Equilibrio Dinámico: "Implica una adecuada regulación postural en los diferentes movimientos..."² abarcando la coordinación simultánea de diferentes grupos musculares durante la ejecución de movimientos voluntarios de mayor complejidad.

Equilibrio Estático: "... presupone la coordinación neuro – motriz necesaria para la mantención de una determinada postura..."³, se establece en función del tono, permite la conservación voluntaria de las posiciones, "se refiere básicamente a la coordinación realizada en reposo"⁴

La coordinación general se refiere a la armonía de juegos musculares en movimiento y reposo.

Freno Inhibitorio: estado psíquico de respuesta de alerta y vigilancia del sujeto respecto de un estímulo externo, frente al cual debe actuar.

Expresividad Facial: es uno de los procesos de mayor simbiosis entre el intelecto y la motricidad: desde el momento en que el intelecto promueve la riqueza interior

¹ SARMIENTO, María Inés. Estimulación Temprana. Bogotá, USTA. 1984

² CONDEMARIN, Mabel; CHADWICK, M y MILICIC, N. Madurez Escolar, Manual de Evaluación y Desarrollo de las Funciones Básicas para el Aprendizaje Escolar. Santiago de Chile, Andrés Bello. 1984.

³ Idem

⁴ Op. Cit. SARMIENTO. María Inés.

(internalización de experiencias) el individuo se encuentra en capacidad de representarlas por medio de la expresión.⁵

Actividades de Relación:

Marcha: “constituye una de las actividades habituales del desplazamiento; por lo tanto, su perfeccionamiento permite ejercitar la coordinación global”⁶

Carrera: es una actividad desplazamiento corporal que ejercita el equilibrio y coordinación dinámica. Se desarrolla por medio de ejercicios rítmico – graduados.

Salto: dicha actividad se centra en la “coordinación dinámica de todos los grupos de músculos mayores alrededor de su centro de gravedad, a fin de mantener el equilibrio”⁷

Coordinación Rítmico – Motriz: en esta, intervienen la atención y la organización corporal, que enlazados entre sí permiten la consecución de dicha coordinación.

Atención: entendida como el enfoque activo de la mente o concentración de la conciencia. Estado producto de procesos neuro – fisiológicos o del medio ambiente que se refleja por una función postural general frente a un estímulo o situación exteriores. De la atención depende la acuidad o agudeza auditiva, que posibilita el logro del ritmo con intervención de la memoria auditiva.

Organización Corporal: en función de esta se ordenan las dificultades del accionar que acompañan al estímulo sonoro, constituyéndose así la coordinación psicomotriz.

Dinámica Manual: corresponde al movimiento bimanual que se lleva a cabo con precisión sobre la base de una impresión visual anterior al tacto. Se divide en movimientos simultáneos, alternativos y disociados.

Coordinación Viso – Motriz: “... proceso de acción en el cual existe coincidencia entre un acto motor y una estimulación visual percibida”⁸.

⁵ Tomado de: BUITRAGO VELASQUEZ, Luz; DUARTE GOMEZ, Rocío del pilar y ORJUELA SANCHEZ, Gloria. Perspectivas de innovación en el concepto y manejo de la formación profesional del joven con necesidades especiales: Encuadernación: una propuesta con límites pero sin limitantes. Bogotá, 1993, 186 p. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Especial) Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

⁶ Op. Cit. CONDEMARIN.

⁷ Idem

⁸ OP. Cit. MOLINA.

Educación Psicofuncional.

Organización del espacio o estructuración espacial: “la noción del espacio no es innata sino que se elabora y construye a través de la acción y de la interpretación de datos sensoriales”⁹

Orientación: es la acción de orientar, es decir, determinar la posición de un elemento respecto a las referencias espaciales; a demás, es la acción de determinar un momento en el tiempo, en relación con un antes y un después.

Organización. Es la manera de disponer los objetos en el espacio y en el tiempo, manejando los conceptos de vecindad, proximidad, sobreposición, anterioridad o posterioridad.

Estructuración: acción de estructurar o establecer una relación entre varios elementos para formar un todo, implica interdependencia de dichos elementos en una situación espacio – temporal determinada.

Lateralidad: actividad o función que ocurre más frecuentemente a un lado del cuerpo.

Direccionalidad: toma de conciencia de la lateralidad ó “asimetría funcional en su propio cuerpo (está conciente de sus lados derecho e izquierdo) y proyecta estos conceptos en el espacio externo”¹⁰

Percepción: “... se define como una respuesta a una estimulación físicamente definida. Implica un proceso constructivo mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus modalidades sensoriales y los interpreta y completa a través de sus recuerdos... sobre la base de sus experiencias previas... implican discriminación de los estímulos sensoriales... capacidad para organizar todas las sensaciones en un modo significativo... la capacidad de estructurar la información que se recibe a través de las modalidades sensoriales para llegar a un conocimiento de lo real... requiere atención, organización, discriminación y selección, se expresa... a través de respuestas verbales, motrices y gráficas.”¹¹

Adaptación al tiempo o estructuración temporal: se refiere a la coordinación de los movimientos con las diferentes velocidades. Esta actividad, al igual que la estructuración espacial, no se da en forma innata sino que se desarrolla a través de la actividad.

Esquema Corporal: se hace referencia a la toma de conciencia general del cuerpo que permite el uso de sus partes y la conservación de su unidad en las distintas acciones.

⁹ Op. Cit. CONDEMARIN.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

Imagen Corporal: se define como la experiencia subjetiva de la percepción del propio cuerpo y de los sentimientos respecto a él. La imagen corporal se deriva de las sensaciones propioceptivas e interioceptivas; incluyen la impresión que una persona tiene de sí misma. Esta depende del tono emocional de la experiencia con otras personas, de las metas y de pertenencia o exclusión en relación con grupos sociales.

Concepto Corporal: es el conocimiento intelectual del propio cuerpo; se desarrolla después de la imagen corporal y se adquiere por aprendizaje conciente. Incluye el conocimiento de las funciones de las diferentes partes del cuerpo.

Memoria: función psíquica que consiste en evocar un estado de conciencia pasado, reconocido como tal por el sujeto. En la memoria propiamente dicha se distinguen cuatro funciones: fijación de recuerdos, evocación, reconocimiento y localización.

1. MARCO TEÓRICO

DEBATE TEÓRICO DEL CONCEPTO: DISCAPACIDAD COGNITIVA LEVE

“... La piedra que desecharon los edificadores, ha venido a ser cabeza del ángulo.”

Mateo, c. 21 v. 42.

Para entender lo que caracteriza a la población con la que se desarrolló el presente trabajo, es necesario realizar una breve descripción de conceptos, iniciando por una breve reseña histórica del concepto de esta discapacidad, pasando por una descripción del nuevo paradigma y finalizando con la presentación de las características de la población con Discapacidad Cognitiva.

1.1 RESEÑA HISTÓRICA

Desde la antigüedad el hombre ha asociado lo que hoy día denominamos discapacidad con un mundo sobrenatural y metafísico gobernado por entidades que sobrepasan su entendimiento. Quienes padecían alguna deficiencia eran condenados a vivir al margen de la sociedad, porque según la creencia, esta disminución de sus facultades procedía de un castigo divino. También se asoció la subnormalidad a creencias mágicas, donde la explicación de la diferencia se atribuía a maleficios, encantos o hechizos. Sólo es hasta pasada la edad media cuando los avances de la medicina permiten desmitificar el concepto de discapacidad.

López Melero¹² en su libro Teoría y práctica de la educación especial, hace referencia a un primer texto médico encontrado en el año de 1530 donde se caracteriza a la persona subnormal por su “inocencia”. Mas adelante, durante la Edad Media, en Inglaterra, se menciona en textos legales dos tipos de personas sub-normales, los denominados “locos de nacimiento” (retrasados mentales) y “lunáticos” (enfermos mentales).

En Francia, en el año de 1801 basados en el caso clínico de “un niño salvaje” que tenía doce años de edad pero que se comportaba como un animal salvaje, Jean Itard, da inicio a la era de la educación de niños diferentes, partiendo de la idea “de que su estado era debido a una falta de estímulos”. Posteriormente autores como Seguin y Montessori, aprovecharon estas ideas para elaborar programas de enseñanza especial, señala López.

La primera definición científica de la sub-normalidad mental la realiza el científico Francés Esquirol, quien propone el término “idiotas” para definir a este tipo de personas y en 1853 el estudio científico de la sub-normalidad física lo inicia el cirujano Inglés, William Little,

¹² LOPEZ MELERO, Miguel. Teoría y práctica de la educación especial. Madrid: Narcea, 1983

quien realiza la primera descripción clínica de lo que hoy día se conoce como parálisis cerebral.

1.1.2 BUSCANDO UNA DEFINICIÓN

López Melero presenta un resumen del proceso de búsqueda de la definición del estado de discapacidad cognitiva. Citando a Anthony Citz (1534): "... persona que no puede contar o enumerar 20 peniques, ni puede decir quién es su padre o su madre, ni qué edad tiene, de manera que parece que no ha comprendido ni razonado sobre lo que podría ser su beneficio o su pérdida".

La organización Mundial de la Salud (O.M.S), en 1954 recomienda el término "subnormalidad mental" con las siguientes divisiones: "deficiencia mental", para el retraso biológico y "retraso mental", para el socio-cultural. "... la subnormalidad mental supone un desarrollo incompleto o insuficiente de la capacidad mental que da como resultado un funcionamiento inferior desde el punto de vista educativo y social y que al parecer es consecuencia de las condiciones ambientales". Citado por López.

Retomando la definición de Citz, en 1960 John Locke hace una importante aclaración entre "loco" (enajenación mental), persona que puede razonar pero erróneamente e "idiota" (deficiente mental), que no tiene en absoluto capacidad de razonar. De esta manera la deficiencia mental quedó establecida como Amentía (falta de inteligencia) y Dementía (perdida temporal de la razón). Esta visión que coloca el retardo mental como un hecho intrínseco a la persona, en 1890 es modificada al tener en cuenta causas externas, combinándose puntos de vista como el médico, el genético y el social.

En 1963 en el informe XV del comité de expertos en salud mental, la O.M.S. define a los deficientes mentales como: "individuos con una capacidad intelectual inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración de los comportamientos adaptativos (maduración, aprendizaje o ajuste social)".

En el Congreso Mundial de Barcelona, 1978, se definió Deficiente Mental como toda persona que presenta dificultades para atender por sí sola, total o parcialmente las necesidades de la vida individual y/o social, como consecuencia de un déficit, congénito o no, de sus capacidades mentales.

Goodad (1983), citado por López, llega a la conclusión de que la deficiencia mental es de carácter hereditario, ligada a factores sociales tales como prostitución y corrupción sexual.

El modelo que por años se estableció para el diagnóstico de la discapacidad cognitiva estaba basado en el estudio psicométrico, es decir, la realización de una medición cuantitativa del coeficiente intelectual de cada individuo. Esta práctica partía del supuesto de que el cociente intelectual era inmutable (dándole gran importancia a los factores

hereditarios) y que la inteligencia solo era lo que se podía medir en los test de inteligencia, sin tomar en cuenta que el coeficiente intelectual variaba bajo circunstancias determinadas (culturales, ecológicas) y que existen una serie de habilidades de tipo adaptativo que solo se pueden evidenciar en la vida cotidiana del individuo. De esta manera se establecieron cuatro grados de limitación cognitiva:

Leve	55-70	tipo de apoyo:	intermitente.
Moderado	40-50	tipo de apoyo:	limitado.
Grave o Severo	25-39	tipo de apoyo:	extenso.
Profundo	de 24	tipo de apoyo:	generalizado.

- Apoyo intermitente: recibir apoyo cuando sea necesario, de naturaleza episódica, son puntuales.
- Apoyo limitado: son apoyos intensivos durante un tiempo determinado.
- Apoyo extenso: son apoyos diarios en algunos contextos (trabajo, casa...) y sin limitación temporal.
- Apoyo generalizado: intensivos, constantes, en distintos contextos y sin tiempo de finalización.

En 1900, W. W. Ireland, aporta a la definición las siguientes causas: “... mala alimentación o enfermedad de los centros nerviosos, que se produce antes del nacimiento o durante el desarrollo de las facultades mentales durante la infancia...”

En el año de 1992 la Asociación Americana de Retardo Mental, - una de las instancias de mayor nivel de representatividad en la materia por su trayectoria en la investigación de aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el tema-, presenta la siguiente definición: “el retardo mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento presente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo, existiendo concurrentemente con limitaciones en dos o más de las siguientes habilidades adaptativas aplicables: comunicación, autocuidado, convivencia en el hogar, habilidades sociales, uso comunitario, auto-dirección, salud y seguridad, funcionalidad académica, uso del tiempo libre y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los dieciocho años. (AARM, 1992, pg.1)”¹³.

¹³ citado en: BOGOTÁ. ALCALDÍA MAYOR. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo: ingreso, evaluación y promoción. Serie: culturas escolares incluyentes. Cuaderno de trabajo. 2004.

La anterior definición plantea las siguientes premisas:

- La existencia de limitaciones en las habilidades adaptativas ocurre en el contexto del ambiente de la comunidad típica de los pares del individuo y están de acuerdo a las necesidades individuales de la persona que la sustenta.
- Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual. A menudo coexisten con las limitaciones adaptativas específicas, fortalezas en otras habilidades adaptativas o en otras capacidades personales.
- La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, diversidad lingüística y cultural, en aspectos sensoriales, motores, comportamentales y de comunicación.
- Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención. Con el soporte apropiado durante un período de tiempo sostenido, el desempeño de vida de una persona con retardo mental, generalmente es funcional.

Schalock, vocero de la AAMR¹⁴, habla sobre la necesidad de aplicar modelos de evaluación de tipo ecológico funcional que se ajusten a las características de los contextos y que articulan los conceptos de habilidades adaptativas y de inteligencia, permitiendo definir el retraso mental como discapacidad intelectual, en términos de desempeño y funcionamiento intelectual.

1.1.3 EL NUEVO PARADIGMA.

El Retardo mental no es reversible y se debe a una lesión cerebral, mientras que el Retraso mental se asocia al nivel de desarrollo intelectual esperado para la edad cronológica; como categoría diagnóstica se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Este concepto evolucionó al de discapacidad intelectual que se refiere a la limitación en la “competencia general (o personal)”, con lo que se refiere a un bagaje de dificultad en el individuo, para desarrollar y ejercer las capacidades o conductas que le son necesarias a fin de “adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno”, incluye el concepto de discapacidad cognitiva que es la disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona.

Según Jorge Correa¹⁵, los organismos responsables de mantener la vigencia frente a los enfoques que explican el retraso mental, han venido presentando cambios en los elementos

¹⁴ Hacia una nueva concepción de la discapacidad. M. A. Verdugo y F. de Borja Jordán de Urríes Vega (Coordinadores). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.

¹⁵ Memorias retraso mental. Escuela Normal Municipio de Sopetran. Noviembre, 2003. En COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Guía No. 14. 2006.

necesarios para definir el concepto, esto con la intención de mantener actualizados los componentes que tradicionalmente lo han conformado y que se refieren básicamente a los medios y técnicas de valoración diagnóstica, tanto como a los procedimientos de intervención y apoyos que se sugieren a partir de estos diagnósticos.

El tema de la discapacidad ha sido abordado por años desde diferentes disciplinas; médicos, científicos y posteriormente psicólogos y pedagogos, proporcionaron herramientas que permitieron avances significativos en el estudio de esta población. El debate entorno a la manera como se debe denominar a la población que presenta limitaciones físicas y cognitivas, finaliza agrupándolas bajo la denominación: “Personas con Necesidades Educativas Especiales”.

Alberto Arbide, representante del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, señala: “... en los últimos tiempos se ha superado la forma de entender la discapacidad como un modelo médico, en el que a los aspectos puramente sanitarios y asistencialistas se unían consideraciones de tipo caritativo, a un modelo basado en el concepto de derechos humanos, donde el acento está en la igualdad de oportunidades y en la no discriminación, la persona con discapacidad como titular de derechos”.¹⁶

Es por esto que la revisión del año 2002 al “Paradigma de Retraso Mental”, añade otra dimensión a las anteriores: participación, interacciones y roles sociales, lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico-funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona. El nuevo Paradigma de retardo mental que implementa el Ministerio de Educación Nacional para Colombia, estructura la definición teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:¹⁷

- Aptitudes Intelectuales.

Se valoran procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje, la contextualización, la generalización y la transferencia del aprendizaje.

- Nivel de Adaptación (relacionada con inteligencia conceptual, práctica y social)

Se tiene en cuenta el conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria. A nivel conceptual se refiere a las competencias cognitivas, comunicativas y académicas. A nivel práctico involucra las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto y finalmente, a nivel social, comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

¹⁶ Comisionado del CERMI Estatal para Asuntos Europeos. Texto: Las políticas de discapacidad en la Europa del siglo XXI.

¹⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Guía No. 14. 2006.

- Participación, Interacción y Rol Social

Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales entre otros. La participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material.

- Salud Física, Salud Mental y Factores Etiológicos.

Las personas con retraso, presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento.

- Contexto Social (ambiente, cultura y oportunidades)

A través de esta dimensión se valoran los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles: 1) microsistema o entorno vital de la persona con su entorno, con la familia, su lugar de trabajo y el grupo de compañeros, 2) mesosistema, es decir, los ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano y 3) macrosistema, que comprende patrones culturales, sistemas económicos y tendencias socio-políticas.

Con respecto al sistema dado por la AAMR en el año de 1992 se mantuvieron los siguientes postulados después de la revisión del 2002:

- El término de retraso mental.
- Los tres criterios de diagnóstico: capacidad intelectual, conducta adaptativa y edad de comienzo, dándose información sobre las pruebas más adecuadas para la valoración de estos aspectos.
- Persiste el énfasis en la intensidad de los apoyos como el foco principal de un sistema de clasificación aún cuando para determinados propósitos se admite de nuevo la clasificación en relación con el nivel de funcionamiento intelectual.

Referente a los problemas de aprendizaje, el Comité Nacional Conjunto de incapacidades para el aprendizaje en los Estados Unidos, acepta la siguiente definición: “las incapacidades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan en dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y para las matemáticas. Este desorden es intrínseco a los individuos y parece ser debido a una disfunción en el Sistema

Nervioso Central. Aunque, una discapacidad de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo: impedimento sensorial, retardo mental, disturbio emocional o social), influencia ambiental (por ejemplo: diferencia cultural, instrucción insuficiente o inadecuada), factores psicogénicos, esta no es el resultado directo de estas condiciones o influencias”.¹⁸

1.1.4 CAUSAS, INCIDENCIAS Y FACTORES DE RIESGO

La Biblioteca Nacional de Medicina de EEUU y los Institutos Nacionales de la Salud, señalan en la página Web Medline Plus¹⁹, los siguientes factores de riesgo y causas del retardo mental:

“Las causas del retardo mental son numerosas, pero se determina una razón específica para esta afección en sólo el 25% de los casos”.

- Inexplicables (ésta es la categoría más grande y un cajón para meter todos los casos inexplicables del retardo mental).
- Trauma (prenatal y postnatal): hemorragia intracraneal antes o después del nacimiento (como una hemorragia periventricular), falta de oxígeno hacia el cerebro antes, durante y después del nacimiento, grave lesión de la cabeza.
- Infecciosas (congénita o posnatal): rubéola congénita, meningitis, CMV congénito, encefalitis, toxoplasmosis congénita, listeriosis, infección por VIH.
- Anomalías cromosómicas: errores en el número de cromosomas (síndrome de Down), defectos en los cromosomas o herencia cromosómica (síndrome del cromosoma X frágil, síndrome de Angelman, síndrome de Prader-Willi), translocaciones cromosómicas (un gen localizado en un punto inusual en un cromosoma o en un cromosoma distinto al usual), eliminación cromosómica parcial (síndrome del maullido de gato).
- Anomalías genéticas y trastornos metabólicos hereditarios: galactosemia, enfermedad de Tay-Sachs, fenilcetonuria, síndrome de Hunter, síndrome de Hurler, síndrome de Sanfilippo, leucodistrofia metacromática, adrenoleucodistrofia, síndrome de Lesch-Nyhan, síndrome de Rett, esclerosis tuberosa.
- Metabólicas: síndrome de Reye, hipotiroidismo congénito, niveles muy altos de bilirrubina en los bebés (la bilirrubina es un subproducto del metabolismo normal de los glóbulos rojos), hipoglicemia (diabetes mellitus mal regulada).

¹⁸ Owens, Robert, E. (1995) Lenguaje Disorder: A Functional Approach to Assesmente and Intervention. 2nd. Edition. Allyn&Bacon. USA. En

¹⁹ <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001523.htm>

- Tóxicas: exposición intrauterina al alcohol, cocaína, anfetaminas y otras drogas, intoxicación con metilmercurio o con plomo.
- Nutricionales: Desnutrición.
- Ambientales: (pobreza, síndrome de privación).

1.2 EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICO TEATRAL

Este apartado tiene como objeto abordar el juego, su significado y clasificación, debido a que fue la herramienta pedagógico-teatral utilizada durante el proceso realizado con los jóvenes con Deficiencia Cognitiva Leve.

El primer acercamiento se realiza a través de las diversas clasificaciones del juego propuestas por J. Huizinga. El segundo y tercer acercamiento se centra en los trabajos de Piaget y Vygotski alrededor del juego; la clasificación de los juegos que realiza Piaget basado en las estructuras mentales del niño, los trabajos de Vygotski entorno a la zona de desarrollo próximo y el juego como factor esencial en el desarrollo del niño.

“La belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego. En sus formas más desarrolladas éste se halla impregnado de ritmo y armonía, que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética con que el hombre está agraciado.”

Johan Huizinga.

Johan Huizinga en el libro *Homo Ludens*²⁰ define el juego como: “...una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.” Para él, el juego antecede a la cultura, es un estado inmaterial que va más allá de lo racional e instintivo, “Pero, quiérase o no, al conocer el juego se conoce el espíritu... sólo la irrupción del espíritu, que cancela la determinabilidad absoluta, hace posible la existencia del juego, lo hace pensable y comprensible. La existencia del juego corrobora constantemente, y en el sentido más alto, el carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos... Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que seres de razón, puesto que el juego es irracional.”

Es una actividad que se evidencia en los animales pero que no solo es propia de ellos, los hombres también juegan, juegan y hacen cultura, “... el juego humano, en todas sus formas superiores, cuando significa o celebra algo, pertenece a la esfera de la fiesta o del culto, la esfera de lo sagrado... Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea;

²⁰ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alinza , 2002.

en una palabra, como función cultural, da satisfacción a ideales de expresión y de convivencia.”²¹

1.2.1 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO.

Huizinga distingue las siguientes características propias de la actividad que llamamos juego:

- Es una actividad libre: los animales y los seres humanos juegan porque encuentran gusto en la acción de jugar en sí misma, no es una actividad impuesta, se juega porque se desea y en eso consiste precisamente la libertad. “Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica.”
- El juego no es la vida corriente: durante el juego, el jugador se separa de la vida cotidiana para entrar en un terreno que tiene su tendencia propia, el jugador sabe que se encuentra dentro de una convención, hace “como sí” y surge la oposición entre “en broma” y “en serio”. “El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que “lo es” de verdad, sin perder, sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal. Su representación es una realización aparente, una figuración, es decir, un representar o expresar por figura.”
- Crea su propio lugar y duración: Se juega creando unos límites temporales y espaciales que se apartan de lo cotidiano, “Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace”. Todo juego se desenvuelve dentro de su campo, es decir, dentro de un terreno marcado, de modo expreso o tácito, determinado de antemano, bien sea material o ideal.
- Posibilidad de repetición: “El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado... o transcurrido un largo tiempo”.
- Orden y tensión: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución. (unido a lo ético). “Dentro del campo del juego existe un orden propio y absoluto... crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada.”
- Reglas: cada juego posee sus propias reglas que determinan lo permitido dentro de ese mundo creado provisionalmente. El rompimiento de las reglas desemboca en el fracaso

²¹ Idem.

del juego. “En la esfera del juego las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna.”

- Concepción estética: “Las palabras con las que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace... Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía.”
- El disfraz: para destacarse del mundo habitual se utiliza la “extravagancia”, lo extracotidiano, quien se disfraza juega a ser otro, “es” otro ser. “Se copia algo, se presenta algo en más bello, sublime o peligroso de lo que generalmente es. Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre.”

1.3 CONCEPCIÓN PSICOLÓGICA DEL JUEGO A PARTIR DE JEAN PIAGET Y LEV VIGOSTKY.

Jean Piaget²² establece una relación entre el juego y la estructura del pensamiento del niño, clasifica el juego desde sus estructuras mentales según las formas sucesivas de la inteligencia. Identifica tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla. Los juegos de “construcción” constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas.

Primera categoría.

- *Juegos de ejercicio:*

Para Jean Piaget, la primera categoría no supone ninguna técnica en particular, el niño pone en acción un conjunto variado de conductas y ejerce sus estructuras tan solo por el placer mismo del funcionamiento (movimientos por el movimiento o manipulación por la manipulación), esta categoría se encuentra en el rango de lo sensorio-motor, característico de las conductas animales. Todo juego de ejercicio tiende a desaparecer cuando su objetivo ya no da lugar a ningún aprendizaje, por ejemplo, saltar un riachuelo (asimilación funcional ocasionalmente adaptativa)

Divide los juegos de ejercicio en:

²² PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño Imagen y representación. Bogotá: Fondo de cultura económica, 1994.

Juegos de ejercicio simple, los cuales se limitan a producir una conducta ordinariamente adaptada a un fin utilitario tal cual, pero sacándola de su contexto y repitiéndola por el solo placer de ejercer su poder, pasando de lo adaptativo a lo lúdico.

Juegos de combinaciones sin objeto, es decir, de construcción de nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo. Por ejemplo, contacto con material nuevo (cuñas, bolas) o de construcción (juegos educativos, de bloques, superficies, volúmenes). En este rango ubica también los juegos de destrucción de objetos.

Juegos de combinaciones con una finalidad, desde el comienzo todas las interacciones dentro de este rango tienen una finalidad lúdica.

Juegos de pensamiento, son los juegos con sonidos, combinaciones de palabras y las herramientas precarias todavía que ha adquirido de lenguaje.

Segunda categoría.

- *Juegos Simbólicos.*

Piaget ubica el juego simbólico en el último estadio del periodo sensoriomotor, coincidiendo con la formación del símbolo, “El juego simbólico ejercita la imaginación, la imaginación simbólica constituye el instrumento o la forma del juego y no su contenido: este es el conjunto de seres o acontecimientos representados por el símbolo o sea que es el objeto de las actividades mismas del niño y en particular de su vida afectiva, que son evocadas y pensadas gracias al símbolo... así el símbolo le aporta los medios de asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses... en el juego simbólico se interesa por las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas... aislado de su contexto, el esquema simbólico basta ya para asegurar la primacía de la representación sobre la acción pura, la cual permitirá al juego asimilar el mundo exterior al Yo con medios infinitamente más poderosos que los del simple ejercicio”. El juego simbólico es el estado egocéntrico en su máxima expresión. “Ilusión voluntaria, consciente, que es el elemento más interno y más elevado del juego.” señala K. Groos.

Según Piaget este juego simbólico aparece en el niño después de los dos años de edad y se divide en:

1. Esquemas simbólicos: se refiere a la reproducción de un esquema sensorio motor fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual. Por ejemplo, hacer como que se duerme. El niño se limita a hacer como si ejerciera una de sus acciones habituales.

La evolución de estos períodos va a la par de la evolución verbal.

1.a. Proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos. Gracias al juego de las correspondencias establecidas entre el Yo y los otros - y debidas al mecanismo de la imitación-, el sujeto según Piaget atribuye a otro y a las cosas mismas el esquema que se le ha hecho familiar, por ejemplo, hacer que un juguete duerme.

1.b. Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos. Se trata también de una proyección de esquemas simbólicos, tomados de algunos modelos imitados y no directamente de la acción propia.

2.a. Asimilación simple de un objeto a otro.

2.b. Asimilación del cuerpo propio a otro o a objetos.

3. Combinaciones simbólicas.

3.a. Combinaciones simples. Se refiere a la transposición de escenas reales a desarrollos más o menos extendidos ya la construcción de escenas enteras, es asimilación de lo real por medio de la ficción simbólica.

3.b. Combinaciones compensadoras. Es una compensación lúdica que acontece cada vez que se quiere corregir lo real más que reproducirlo por placer, es donde un acto prohibido se ejecuta ficticiamente.

3.b.1. Catarsis. Consiste en reaccionar por medio del juego contra el miedo o realizar en juego lo que no osaría hacerse en la realidad.

3.c. Combinaciones liquidadoras. Ante la presencia de situaciones desagradables o penosas el niño puede compensar o aceptar, intentando revivirlas transponiéndolas simbólicamente.

3.d. Combinaciones simbólicas anticipadoras (moralejas). Es aceptar una orden o un consejo, pero anticipando simbólicamente las consecuencias de la desobediencia o de la imprudencia que vendrían en el caso previsto. Se presenta como una reconstrucción atribuida a un compañero imaginario.

4. Simbolismo colectivo.

Cuando el símbolo ya no sirve para la asimilación del yo, es decir, cuando se convierte en imagen, la adaptación a la realidad se realiza por medio de la aparición del juego de reglas.

Tercera categoría.

- *Juegos de reglas:*

Para Piaget la inserción del niño en la sociedad se evidencia durante la aparición del juego de reglas. “La regla implica relaciones sociales o interindividuales, también implica el sentido de regularidad impuesto por el grupo y su violación representa una falta. El juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado, por ejemplo los deportes, juegos de cartas, ajedrez, etc..”

Piaget divide los juegos de reglas en:

Juegos de reglas transmitidas. Son aquellos juegos transmitidos por generaciones anteriores, Piaget los llama también juegos institucionales.

Juego de reglas espontáneas. Son las reglas que emergen de la práctica misma, proceden de la socialización del juego. “... los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras... o intelectuales... con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados... Los juegos de reglas pueden ser nacidos de las costumbres adultas caídas en desuso (de origen mágico-religioso, etc.) o bien de juegos de ejercicio sensorio-motor que se vuelven colectivos, o en fin, de juegos simbólicos que se han vuelto igualmente colectivos, pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su simbolismo mismo”.

- *Juegos de construcción.*

Los juegos de construcción no constituyen una categoría situada en el mismo plano que las anteriores, sino una especie de frontera que relaciona los juegos con las conductas no lúdicas. Piaget los sitúa entre el juego y el trabajo inteligente y entre el juego y la imitación.

El juego desde la perspectiva del trabajo psicogenético de Piaget: “... el juego comienza por confundirse casi con el conjunto de las conductas sensorio-motoras de las cuales no constituye sino un polo: el de los comportamientos que no necesitan acomodaciones nuevas y se reproducen por puro “placer funcional” (“Funktionslust” de K. Bühler). Pero, con la interiorización de los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia) para orientarse en la dirección de la asimilación en sentido contrario al pensamiento objetivo, que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación constituye una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. Así es casi asimilación pura, es decir, pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual. Simple expansión de las tendencias, asimila libremente a todas las cosas y todas las cosas al yo... Finalmente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta

la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objeto, o a ambos.”

“... el juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o de potencia. La imitación y el juego se conjugan solamente en el nivel de la representación y constituyen un conjunto del que se podrían extraer las adaptaciones inactuales por oposición a la inteligencia en acto.”

1.3.1 EL JUEGO Y EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Para Vygotski la definición de juego como actividad placentera resulta inadecuada, según él, el niño puede obtener mayor placer realizando otras actividades (chupar o succionar), de igual manera con el paso de los años, en la etapa escolar, el juego no proporciona placer por sí mismo ya que está subordinado a un resultado, como es el caso de los juegos deportivos o los juegos de competencia. Por esto, señala, que el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo²³.

Vygotski resalta la importancia de comprender el papel que desempeña el juego como herramienta que utiliza el niño para satisfacer sus necesidades, “... pero si ignoramos las necesidades del niño, así como los incentivos que lo mueven a actuar, nunca podremos llegar a comprender su progreso de un estadio evolutivo a otro, porque todo avance está relacionado con un profundo cambio respecto a los estímulos, inclinaciones e incentivos”.

Para este autor, el juego empieza a emerger cuando el niño experimenta tendencias irrealizables que evidencian un cambio en su conducta, para satisfacer estas necesidades el niño entra en un mundo imaginario donde satisface los deseos que no puede realizar, a este mundo ilusorio el autor denomina juego.

El niño menor de tres años actúa de forma situacional, es decir, limitado por las condiciones que presenta los objetos y las disposiciones del espacio en el que habita. Por tanto su manifestación de juego no llega a ser simbólica todavía. Es característico de la primera infancia la unión entre impulso y percepción, estando directamente ligados a la actividad motora y motivadora, señala Vygotski, es así como el niño en esta edad está limitado por las condiciones que le impone el medio.

²³ VYGOTSKI, Lev Semionovich, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo, 1979.

La situación imaginaria según Vygotski es una característica definitoria del juego que se da a partir de los tres años de edad, “La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originalmente de la acción”.²⁴

El juego se manifiesta como un estado de transición entre la separación del significado y objeto real. El proceso de desarrollo del lenguaje es donde con mayor claridad se puede ver este paso, siendo esta una de las características que resalta este autor, es decir, la importancia del juego en el desarrollo del niño. “En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas... La acción, de acuerdo con las reglas, está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos”. Como por ejemplo, cuando para el niño el palo se convierte en el concepto caballo, señala Vygotski.

De otra parte, el atributo esencial del juego es la manifestación de una regla que se convierte en deseo, “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos”, respetar las reglas se convierte en una fuente de placer, enseñándole al niño a desear relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. En el juego el niño logra desarrollar sus mayores logros que posteriormente se verán en su comportamiento cotidiano.

Este autor está de acuerdo con que el periodo de la aparición de los juegos de reglas se sucede al término de la etapa preescolar y que perdura en la edad escolar. Asegura que todo juego que parte de una situación imaginaria posee reglas de conducta. “La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño”.²⁵

Otra característica que señala Vygotski con respecto al papel del juego en el desarrollo del niño, es la inversión de la relación: acción – significado, la acción motora domina el desarrollo en la temprana infancia, el juego permite que sea ahora el significado quien ocupe el papel principal en esta relación. “La historia evolutiva de la relación entre significado y acción es análoga a la historia del desarrollo de la relación significado/objeto”

El niño en su diario vivir no subordina totalmente su actividad al significado, a las reglas y normas sociales, solo es en el juego donde encuentra un espacio factible para la subordinación total a las reglas, “... el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es...

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo”.

Las etapas de desarrollo del juego que distingue Vygotski, corresponden al grado de asimilación de la realidad por parte del niño. En la primera etapa las manifestaciones de juego corresponden a la recopilación y reproducción por parte del niño, de escenas que ya han ocurrido con antelación, “es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria”.

La segunda etapa corresponde al desarrollo del juego hacia la realización consciente de un propósito, con objetivos que justifican la acción. “El juego es un estadio entre las limitaciones situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto.” Es decir, el juego es el paso entre la percepción de los objetos y la abstracción de su significado.

Finalmente aparecen las reglas, que se evidencian con claridad en los juegos deportivos, “...el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de impulsivo pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego.”

1.3.2 LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP).

Según el enfoque de la escuela histórico – cultural, el individuo se define como un ser social, cuyo desarrollo está condicionado por los procesos educativos en los que se encuentra inmerso, estos procesos educativos responden a las características sociales e históricas propias de su cultura.

El proceso de aprendizaje está dado a partir de la apropiación por parte del individuo de la cultura. La escuela desempeña un papel de suma importancia siendo ésta el escenario donde se potencializa no solo el desarrollo intelectual del individuo, sino su capacidad reflexiva, crítica, creativa y axiológica. El papel que desempeña el medio social y las interacciones que realiza el sujeto con los otros en el proceso enseñanza – aprendizaje son los factores que determinan su grado de desarrollo. De los maestros depende dinamizar procesos cuyo objetivo sea el de aprovechar todas las capacidades de los niños desde la edad más temprana posible. De esta manera la enseñanza debe desarrollar ese potencial pasivo que se encuentra en el niño, acercándolo a un cúmulo de conocimientos culturales superiores al que él por sus propios medios pueda acceder. Vigotsky nombra esta interacción como la Zona de Desarrollo Próximo y la define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en

colaboración con otro compañero más capaz”.²⁶ El maestro debe tener en cuenta que el nivel de desarrollo de cada niño es particular a su proceso, por lo tanto la construcción del proceso de aprendizaje se sustenta en la relación maestro-alumno, atendiendo su desarrollo individual y potencializándolo por medio del desarrollo del grupo.

“En aquel momento ese enfoque resultaba revolucionario. Es sabido que en aquella época predominaba la idea según la cual la instrucción debía ir siempre a la zaga del desarrollo y servir para reforzar lo conseguido por él. Parecía imposible que la instrucción precediese al desarrollo del niño, porque no se podía enseñar aquello para lo cual aun no había bases madurativas en el propio niño. Precisamente lo habitual era determinar su nivel de evolución según lo que fuera capaz de realizar por sí mismo. Solo un análisis del desarrollo efectuado mediante cortes transversales podía conducir a semejante conclusión. Pero la cuestión cambió radicalmente después de la aplicación del método histórico-genético de Vygotski, que permitió descubrir el nivel potencial del progreso intelectual del niño: la zona de desarrollo próximo.”²⁷

Vygotski señala en el libro *Pensamiento y Lenguaje*, que los conceptos cotidianos se desarrollan espontáneamente más los científicos son aportados a la conciencia del niño durante su instrucción. “pero si los conceptos científicos... hacen evolucionar alguna de las parcelas de desarrollo que no han sido tratadas en el curso de la instrucción... entonces comenzamos a darnos cuenta de que la enseñanza puede en efecto desempeñar un enorme y decisivo papel en el progreso intelectual del niño”. “La enseñanza únicamente es válida cuando precede al desarrollo”. Entonces “engendra toda una serie de funciones que se hallaban en fase de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo”.

Para Newman, Griffin y Cole (1991), la Zona de Desarrollo Próximo está dada por: “el espacio de las negociaciones sociales sobre los significados y, en el contexto de las escuelas, el lugar en que profesores y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones de otro”.²⁸ Como se ha mencionado, el papel que desempeña el factor social en el desarrollo del individuo, resulta ser el tema central de estudio de Vigotsky; la génesis y el desarrollo cultural de las funciones psíquicas. “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad.”²⁹

En el libro titulado *La Zona de Desarrollo Próximo*, la Doctora Pilar Rico presenta la siguiente definición de ésta: “es el espacio de interacción entre los sujetos, que como parte del desarrollo de una actividad, le permite al maestro operar con lo potencial en el alumno, en un plano de acciones externas, sociales, de comunicación, que se convierten en las

²⁶ RICO MONTERO, Pilar. *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

²⁷ Fragmento del artículo de introducción sobre la labor creadora de L. V. Vygotski. A.N. Leóntiev.

²⁸ Idem.

²⁹ VIGOTSKY, Liev Semiónovich. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial La Pleyade. Buenos Aires

condiciones mediadoras culturalmente que favorecen el paso a las acciones internas individuales (lo interpsicológico pasa a un nivel intrapsicológico de desarrollo individual, al decir de Vigotsky)". "... de acuerdo con lo cual los procesos internos individuales, llamados por él intrapsicológicos van siempre precedidos por procesos de acciones externas, sociales, denominados interpsicológicos".

1.3.3 VIGOTSKY, CREACIÓN Y JUEGO.

"... un ser adaptado por completo al mundo circundante no podría desear nada, ni aspirar a nada y, naturalmente, no podría crear nada."
Liev Vigotsky

Vigotsky en su libro "Imaginación y creación en la edad infantil" con respecto a la actividad creadora señala: "Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que crea algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre."³⁰

Nos habla también de dos tipos de manifestaciones "procederes" que enmarcan el desarrollo de la conducta del hombre: las actividades reproductoras y las actividades combinadoras. Las actividades reproductoras (que están directamente relacionadas con la memoria), tienen que ver con la repetición y reproducción de normas de conducta, de modelos sociales anteriormente vistos por el individuo y de las huellas de impresiones anteriores. No corresponde a la creación de algo nuevo, su base es la repetición de algo vivido ó asimilado en el pasado. "La base orgánica de esta actividad reproductora o de la memoria es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendemos por plasticidad la propiedad que tiene cualquier sustancia de transformarse y conservar las huellas de esta transformación... Nuestro cerebro y nuestros nervios, que poseen una enorme plasticidad, transforman con facilidad su finísima estructura bajo la influencia de diversas excitaciones y conservan la huella de esas transformaciones si estas excitaciones son lo suficientemente fuertes o si se han repetido con la frecuencia necesaria."³¹

Estas actividades reproductoras por si solas no estimularían la proyección del hombre hacia su futuro, hacia lo que no conoce, es decir, hacia la creación.

³⁰ VIGOTSKY, Liev Semiónovich. Imaginación y creación en la edad infantil. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

³¹ Idem.

Las actividades combinadoras ó creadoras, son aquellas que estimulan en el hombre las reacciones de adaptación a condiciones cambiantes e inesperadas que no se presentan estables en el medio. Se manifiesta cuando el hombre imagina escenas de su futuro o de su pasado, escenas que no ha vivido, y crea imágenes de acciones que no corresponden a las huellas de su experiencia vivida. “El cerebro no solo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta.”

La actividad creadora ó el proceso combinatorio que realiza el cerebro, es lo que la psicología llama imaginación o fantasía. Esta actividad, dentro de muchos campos del saber no tiene el significado ni la validez que realmente se merece, se entiende por fantasía como algo que concierne solo al plano de lo irreal, a lo que no es “serio”, ni funcional, por este motivo no se entiende su valor social. “... la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación...”

Si la creación es fundamental para el crecimiento y evolución de una sociedad, es menester enfocar toda la atención en su génesis, que se presenta en la más temprana infancia. La psicología y la pedagogía infantil centran su atención en la creación de los niños, ya que esta interviene en gran medida en su desarrollo y maduración. Es así como no sólo los niños reviven sus experiencias creando situaciones, lugares y personajes nuevos más complejos, sino que transforman, combinan y organizan a través del juego de la imaginación.

2. CONTEXTUALIZACION DE LA POBLACION

PALWAY FOUNDATION

PALWAY es una fundación privada sin ánimo de lucro, ubicada en la localidad de Barrios Unidos, calle 69 Número 50-12 en el Barrio José Joaquín Vargas. Desarrolla su intervención con jóvenes adolescentes entre los 11 y los 25 años de edad cronológica, con Discapacidad Cognitiva y Autismo con alto nivel de Funcionalidad. Actualmente la fundación presta su servicio a 32 jóvenes de estratos 2 y 3. Además, desarrolla trabajo directo y permanente con las familias de los usuarios integrándolos en los procesos de rehabilitación y educación de sus hijos.

La Fundación cuenta con cuatro áreas de intervención terapéutica y de rehabilitación: En el área Clínica presta servicios interdisciplinarios clínicos en Psicología, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional clínica y Vocacional.

El área de Rehabilitación Educativa está conformada por profesionales en Educación Especial, Licenciatura Musical, Licenciatura en Artes Escénicas, Educador físico, Instructor de Natación y de Escuela Deportiva.

Además se trabaja con un equipo de apoyo y orientación vocacional capacitado en la realización y dirección de talleres en las áreas de tejidos, textiles, mallas, filigrana, cocina, papel, bolsas y empaques, madera y técnica country.

MISION

PALWAY FOUNDATION es Empresa Social para jóvenes con discapacidad cognitiva funcional y sus familias que motiven la construcción de proyectos de vida encaminados al desarrollo de autonomía personal y de integración social

VISION

Ser semillero de modelos innovadores replicables y gestar proyectos de calidad de vida para jóvenes con discapacidad Cognitiva Funcional.

VALORES

Enmarcando su armonía y lineamientos en su diario quehacer en los valores de Responsabilidad, Originalidad, Transparencia y Fraternidad

Programas ofrecidos por la Fundación:

- Programa educativo y de Rehabilitación Integral encaminado a proyectos de vida:

Este programa es la especialidad de PALWAY donde su objetivo primordial es la concepción de oportunidades de vida productiva y responsable, otorgándole a los jóvenes usuarios y a sus familias un nuevo proceso de formación post terapéutica tradicional donde lo importante es *educar y formar* a los usuarios en oportunidades de acción y transformar al joven participante en un ser social, creativo, adaptado a su espacio vital en áreas familiares, culturales, recreativas, comunicativas y productivas abriendo caminos hacia la independencia en aras del desarrollo de personas de bien con criterio, oportunidad y desempeño en su adultez.

Cuenta para este programa la asistencia del usuario de Lunes a Viernes de ocho de la mañana a cuatro de la tarde en atención grupal de no más de cinco usuarios en las áreas de Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Talleres vocacionales, Educación Especial todos los días y dos veces a la semana Sistemas, Escuela Musical, Teatro. Incluye también tres veces a la semana la asistencia a Talleres vocacionales ya descritos y una vez a la semana Escuela Deportiva y Natación.

Se realizan salidas culturales y pedagógicas acorde al programa y nivel al que se asiste. Este programa está diseñado en seis niveles de complejidad en contenidos acordes a las necesidades terapéuticas y educativas del joven usuario y al nivel en que se encuentre.

PALWAY FUNDATION cuenta con Grupo musical vocal y percusión, escuela musical, grupo de Danzas y Grupo de Teatro con las obras "Las Oportunidades en el Camino" y "Un Regalo de Navidad".

- Programa Refuerzo Escolar y atención a dificultades de aprendizaje:

Este programa implementa estrategias terapéuticas y docentes en refuerzo y corrección de dificultades de aprendizaje en menores con escolaridad regular que manifiestan alteraciones y deficiencias en estos procesos con el trabajo de profesionales en las áreas de Psicología, Fonoaudiología, Terapia ocupacional y Educación Especial

Está orientado a niños o niñas en edad escolar básica primaria en procesos de aprendizaje de 1 a 5 de primaria regular, y se atiende en horario de cuatro de la tarde a siete de la noche de tres veces a la semana de con sesiones de 60 minutos cada una de lunes a viernes donde se diseña el programa de atención individual de acuerdo a las necesidades pedagógicas y terapéuticas del usuario con el debido soporte al plantel educativo y orientación a docentes y familia.

2.1 POBLACIÓN.

El paradigma actual no establece tipos de retardo mental según el coeficiente intelectual (leve, moderado, severo y profundo). Las intensidades de apoyo propuestas se relacionan con los tiempos y los ciclos de vida en que debe ofrecerse el acompañamiento y no con los grados del retardo mental.

Cabe destacar que la Fundación donde se realiza el trabajo no desconoce el nuevo paradigma, pero por motivos de organización y con el objetivo de brindar un servicio idóneo que respete los procesos cognitivos y psicomotrices de cada individuo, divide la población en grupos de trabajo de la siguiente manera:

Independientes I y II, son jóvenes que presentan retardo mental profundo y severo.

Independientes III y IV, son jóvenes que presentan retardo mental moderado.

Independientes V, son jóvenes que presentan retardo mental leve.

Características de la población con la que se desarrolla el trabajo:

Jóvenes adolescentes entre los 11 y 25 años de edad cronológica, que presentan Discapacidad Cognitiva leve y moderada o Autismo con alto nivel de funcionalidad, asociado a parálisis cerebral, hemiparesia cerebral, hipoacusia neurosensorial bilateral y esquizofrenia, estos jóvenes evidencian:

- Déficit en habilidades cognitivas.
- Déficit de la percepción, es decir en usar adecuadamente los sentidos para reconocer, discriminar e interpretar estímulos.
- Disminución de las áreas perceptuales específicas: percepción, discriminación, memoria visual y auditiva.
- Retraso o impedimento en sus habilidades comunicativas. Problemas en el lenguaje y habla, los cuales se reflejan en habilidades deficientes para la expresión oral y la comprensión auditiva.
- Pérdida de la habilidad para comenzar una tarea en forma inmediata y mantenerse en ella por periodos prolongados.
- Inconsistencia en sus habilidades.
- Dificultad en sus habilidades sociales: muchos de ellos poseen un concepto pobre de sí mismos y experimentan rechazo social.

- Incapacidad para cumplir con las pautas del desarrollo intelectual.
- Persistencia de un comportamiento infantil.
- Falta de curiosidad.
- Dificultad en los dispositivos básicos de aprendizaje: atención, memoria y motivación.

TABLA DE DATOS POBLACIONAL.

NOMBRES	EDAD	DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
Giselle Lorena	14 años	Hemiparesia Cerebral Izquierda.
Carlos Andrés	16 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral.
William Guillermo	16 años	Retardo Mental moderado.
Wilson Andrés	17 años	Parálisis cerebral infantil.
David Alexander	17 años	Déficit Intelectual Leve- Retardo Mental Leve.
Juan Manuel	18 años	Déficit Intelectual Leve- Retardo Mental Leve.
Sandra Bibiana	27 años	Retardo Mental asociado a hipoacusia neurosensorial bilateral.
María Pilar	28 años	Discapacidad mental asociada a Diagnóstico externo de psicosis grave asociada a Esquizofrenia.
Diana María	29 años	Retardo mental leve con parálisis cerebral.

*. Los datos consignados en la tabla corresponden al primer grupo de trabajo, primer semestre de 2006.

**.. Los apellidos no se consignan para proteger la identidad de los jóvenes de la institución (las directivas así lo exigen).

NOMBRE	EDAD	DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL
Jorge Mario	16 Años	Retardo mental educable.
María Carolina	25 Años	Retardo mental leve y ansiolítica.
Juan Sebastián	13 Años	Retardo Mental asociado a Síndrome de Down.
Carolina Joven	15 Años	Autismo y retardo mental leve.
Daniel Eduardo	11 Años	Retardo mental moderado.
María Alejandra	16 Años	Retardo Mental Moderado.
Angela Lizet	15 Años	Retardo mental.
José David	19 Años	Retardo en el desarrollo por encefalopatía hipoxico isquemica secundaria a paro cardiorrespiratorio.

Bryan	12 Años	Retardo mental leve.
Cristian Camilo	20 Años	Retardo Mental Leve y rasgos autistas.
Edwin Orlando	11 Años	Retardo mental.
Esteban David	17 Años	Autismo.
Luis Miguel	15 Años	Retardo mental leve.

*. Los datos consignados en esta tabla corresponden al grupo actual de trabajo, primer semestre de 2007.

2.1.1 Parálisis Cerebral.

La parálisis cerebral es una lesión o malformación no evolutiva del Sistema Nervioso Central producida generalmente, antes de finalizar el desarrollo total del cerebro, acontece en el período prenatal o antes de los dos años de la vida.

Según sea la parte afectada del cerebro nos encontramos ante uno de estos trastornos en la motricidad:

- Monopléjia: parálisis de un miembro pierna o brazo.
- Hemipléjia: parálisis de las extremidades superiores e inferiores del mismo lado.
- Tetrapléjia: parálisis de brazos y piernas.

“... estas parálisis van acompañadas de alteraciones del tono muscular, del equilibrio, de trastornos de la coordinación y de unos movimientos involuntarios que aparecen interfiriendo constantemente al querer realizar cualquier acción.”³²

Sintomatología:

- Trastornos neurológicos.
- Retraso psicomotor.
- Alteraciones sensoriales (déficits auditivos y de visión).
- Problemas psicoafectivos (relación simbiótica, inmadurez, rasgos psicóticos, etc.).
- Retraso en el lenguaje.
- Dificultad en la articulación de la palabra.
- Trastornos de deglución.
- Anomalías óseas y de articulaciones debidas a una falta de tracción muscular en su tiempo.

³² CARENAS, Francina. Juegos vivenciados: niños con parálisis cerebral. Barcelona: CEAC.

2.1.2 Hemiparesia.

La hemiparesia se refiere a la debilidad motora de un brazo y una pierna del mismo lado del cuerpo, la cara puede o no estar débil. Puede ocurrir por una lesión en cerebro, tronco cerebral, cerebelo, o médula cervical superior.³³

2.1.3 Esquizofrenia.

Es el conjunto de trastornos que inician en la adolescencia, los síntomas son las agudas perturbaciones del pensamiento, la percepción y la emoción, afectando las relaciones con los demás, unido a un sentimiento perturbado sobre sí mismo y a una pérdida del sentido de la realidad deteriorando la adaptación social. El concepto de mente dividida, hace referencia a la disociación entre las emociones y la cognición.

2.1.4 Hipoacusia.

La Hipoacusia neurosensorial es un tipo de pérdida auditiva del oído interno y existe cuando hay una alteración del sistema coclear y/o del nervio auditivo; además de los fenómenos de adaptación y distorsión propias de estas alteraciones, los trastornos neurosensoriales también se caracterizan por alteración en el umbral, el rasgo común entre los audiogramas con trastorno neurosensorial es el entrecruzamiento de los umbrales de conducción aérea y ósea.

Es también llamada hipoacusia de percepción, se presenta cuando el sonido es conducido adecuadamente hasta los líquidos del oído interno, pero este no puede ser analizado o percibido como normalmente. Las causas son: hereditarias, alteraciones congénitas, tóxicos, daños vasculares a nivel de oído interno y trastornos infecciosos.³⁴

2.1.5 Autismo.

Según la Autism Society of America (2000), es un trastorno de origen neurobiológico que da lugar a un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no verbal, las interacciones sociales y la flexibilidad de la conducta y de los intereses.³⁵

El autismo infantil se caracteriza por la falta de respuesta ante las demás personas y deterioro importante en las habilidades de comunicación manifestando una distorsión en el

³³ <http://www.pediatricneuro.com/alfonso/espmain.htm>.

³⁴ Escobar de Rangel Leticia. Educación Especial II. Universidad de Cundinamarca, (UDEC) Fusagasuga, 1990.

³⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. Guía No. 13. 2006.

desarrollo de las múltiples funciones psicológicas básicas implicadas en el desarrollo de habilidades sociales y del lenguaje (atención, percepción, evaluación de la realidad y movimientos motores).

“Un niño autista es una persona que desde el momento mismo de su nacimiento, o durante los primeros treinta y seis meses de vida, ha empezado a presentar un desarrollo emocional, cognitivo y corporal diferente a los demás niños... Esta diferencia se ubica, fundamentalmente, en la imposibilidad que muestra para entablar relación o comunicarse... En la mayoría de los casos, dicho trastorno es confundido con otros... Para la medicina y la psiquiatría, el autismo es causado por factores orgánicos, biológicos, químicos o neurológicos, apoyando tal consideración en investigaciones de tipo correlacional. Para algunas teorías psicológicas, el trastorno autístico es de tipo psicógeno, refiriéndolo a determinadas configuraciones de la personalidad de los padres, las cuales determinan un tipo de relación entre sí; y entre ellos y el hijo, que entorpece, de una u otra manera, los adecuados procesos de socialización. Otras corrientes psicológicas enfatizan en una específica disposición psíquica del niño, que opera negativamente en la relación que los padres tratan de entablar con él, distorsionando el adecuado proceso de desarrollo”.³⁶

2.1.6 Epilepsia.

Síndrome cerebral crónico caracterizado por crisis recurrentes de varias etiologías de carácter genético o medio ambiental, con manifestaciones clínicas que afectan el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas.

2.1.7 Síndrome de Down.

Condición producida por una alteración genética que ocurre en el momento de la concepción y produce un conjunto de características físicas, bioquímicas y estructurales que se manifiestan en el desarrollo de la persona. Las niñas y los niños con síndrome de Down tienen un potencial intelectual limitado el cual debe potenciarse mediante estimulación temprana.

³⁶ BOGOTÁ. ALCALDÍA MAYOR. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo: ingreso, evaluación y promoción. Serie: culturas escolares incluyentes. Cuaderno de trabajo. 2004.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de este capítulo es dar a conocer las distintas etapas de la intervención pedagógica – teatral llevada a cabo con los jóvenes de la Fundación PALWAY.

El trabajo se planeó para ser realizado en tres momentos. El primer momento recibe el nombre de *Sensibilización* y corresponde al proceso de observación, reconocimiento y sensibilización de la población.

El segundo momento lleva el nombre de *Pre – Expresividad* y centra su atención en el uso del juego como herramienta pedagógica - teatral con los jóvenes de PALWAY.

El tercer y último momento denominado de *Creación* retoma los elementos de los dos anteriores para la realización de una obra de teatro llamada “La Oportunidad en el Camino”. Esta obra se presentó en el auditorio del colegio las Bethlemitas a finales de 2006, condensando así el trabajo pedagógico – teatral realizado en la Fundación.

PRIMER MOMENTO.

3.1 SENSIBILIZACIÓN.

En aras de transformar los obstáculos que impiden conocerse, reconocer al compañero, dimensionar y redimensionar los objetos, el espacio y el tiempo, se inició un proceso de sensibilización con nueve jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve durante los meses de Abril, Mayo y Junio de 2006, dos días a la semana (Martes y Viernes), cada sesión tuvo una hora y media para su desarrollo.

Las actividades y los juegos del momento de sensibilización se desarrollaron en dos etapas: *Autoconocimiento* y *Encuentro y Reconocimiento espacio-temporal* que corresponden a la secuenciación a partir del grado de complejidad, compromiso cognitivo y físico del grupo.

PRIMERA ETAPA

3.1.1 AUTOCONOCIMIENTO

Durante la primera etapa del momento de sensibilización el trabajo se centró en proponer actividades que estimularan la exploración del cuerpo a través de los sentidos con el objetivo de favorecer la conciencia sensorial, el reconocimiento de su cuerpo y su manejo en el espacio.

- Exploración sensorial.

La exploración sensorial se inició estimulando los Parasentidos, es decir, aquellos sentidos que perciben mediante el contacto, tales como el tacto y el gusto.

Estimulación táctil:

Objetivos

Diferenciar texturas, temperaturas, pesos, formas y tamaños de diversos objetos a partir de la percepción háptica, percibir y discriminar sensaciones, desarrollar la confianza en sí mismo y en los otros, reconocer los propios afectos e intereses y evocar recuerdos.

Las primeras actividades se realizaron dentro de un salón de clases, cada joven se vendó los ojos y se dispuso para la experiencia, algunos se mostraron temerosos ante la incapacidad de no poder ver lo que iba a suceder. Lo anterior evidenció que para lograr un alto nivel de confianza, a esta población se le debe explicar con antelación y mucha claridad la actividad y el objetivo a desarrollar.

Se utilizaron diferentes texturas y temperaturas opuestas; rugosas-lisas, duro-blando, áspero-suave, frío-caliente... el primer contacto fue con las manos, luego brazos, piernas y finalmente la cara. Algunos manifestaron Hipersensibilidad táctil y no permitieron el contacto con el rostro, todos manifestaron agrado por las texturas suaves, algunos por texturas carrasposas y rugosas. Manifiestan en general mayor agrado por temperaturas cálidas.

El desarrollo de las actividades en un espacio cerrado, conocido por los jóvenes, permitió que se sintieran tranquilos y seguros. Pese a que todos presentan Discapacidad Cognitiva Leve, cada uno demuestra distintos niveles en sus capacidades comunicativas (verbales y no verbales), cognitivas, motrices, de socialización, de autonomía y autocuidado, esto se manifiesta en el desarrollo de las actividades, unos llegan a cumplir con las metas más rápido que otros, algunos se dispersan y comienzan a molestar con otros, evidenciando una característica muy importante del grupo, la heterogeneidad.

Las actividades y juegos desde estas primeras experiencias exigieron modificaciones a lo planeado, es así como se tuvo que pasar de una a otra o encontrar variaciones dentro de la misma para poder atender las necesidades particulares de cada joven.

Estimulación del sentido del gusto.

Objetivos

Identificar a partir del sabor, la concentración, la textura o el crujido sustancias ácidas, dulces, amargas, insípidas y saladas, discriminar sensaciones, favorecer la concentración, desarrollar la confianza en sí mismo y en los otros, reconocimiento de los propios afectos e intereses, evocar el recuerdo.

Como bien es sabido el sentido del gusto está íntimamente relacionado con el olfato, por lo tanto el reconocimiento de una sustancia dependerá del reconocimiento retronasal de un aroma. Las actividades planteadas para ser desarrolladas en la estimulación del gusto pretendían que los jóvenes discriminaran sustancias ácidas, dulces, amargas, insípidas y saladas, para esto cada uno trajo de su casa tres muestras que correspondieran a estos sabores.

Las actividades se realizaron dentro del salón de clases, cada uno sentado en una silla y formando un círculo entre todos. Las muestras que trajeron fueron: miel, sal, azúcar, limón, trocitos de frutas, vinagre, dulces, gelatina con y sin sabor, agua, leche, entre otras. Cada uno con los ojos vendados probó las diferentes muestras, luego se repitió la actividad tapándose la nariz.

La percepción gustativa actúa como un medio de supervivencia, permitiendo reconocer y discriminar sustancias alimenticias y tóxicas. La mayoría de los jóvenes con Discapacidad Cognitiva no mostraron prevención ante las diferentes muestras, las probaron y lograron reconocer los sabores, sin embargo al realizar la actividad con la nariz tapada utilizando las mismas muestras y con el mismo orden no lograron reconocer los sabores.

Al finalizar la sensibilización de los llamados parasentidos, se dio inicio a la sensibilización de los Telesentidos, es decir, aquellos que perciben a través de la distancia; como el olfato, la vista y el oído.

Estimulación del olfato:

Objetivo

Identificar tipos de olores: agradables - desagradables y hacer asociaciones a partir de los distintos olores con experiencias vividas previamente.

Se les pidió con antelación que cada uno trajera de su casa por lo menos tres olores distintos (perfumes, frutas, acetona, etc.). Con las muestras se realizó un trabajo de socialización de percepciones; lo primero fue identificarlas, luego describirlas y finalmente comentar su percepción. Cada uno se sintió importante en la medida en que pudo participar de la actividad, al ayudar a organizar y al identificar el olor y describir su percepción ante sus compañeros.

Es muy importante darles a los jóvenes que presentan Discapacidad Cognitiva, importancia dentro de la realización de las actividades, al igual que responsabilidades, ya que esto estimula la credibilidad en sí mismos e incrementa su autoestima.

Lograron identificar las distintas muestras, determinando que los olores a frutas, esencias florales y perfumes son de su agrado y que los olores asociados con desechos no son agradables. Algunos describieron momentos pasados evocados a partir de los olores.

Estimulación visual.

Objetivos

Discriminar tamaños, formas, colores y disposición de objetos en el espacio, favorecer la concentración, la coordinación de motricidad fina, la coordinación visomotora, desarrollar de la confianza en sí y en los otros, promover nociones espaciales (atrás-adelante, arriba-abajo, izquierda-derecha), y movilizar la búsqueda de imágenes en su interior.

El sistema visual tiene una prevalencia sobre los demás sentidos, siendo este en ocasiones el que mayor características nos presenta del medio. Las primeras actividades se desarrollaron en el salón de clases, por parejas y consistieron en discriminar y clasificar una serie de fichas educativas, elaboradas a partir del método Montessori, facilitadas por la Fundación para la actividad. Los criterios de clasificación fueron: tamaño, forma geométrica, peso y color (amarillo, azul y rojo).

Lograron clasificar y discriminar con mucha facilidad las fichas según los criterios establecidos. Esto hizo que se pasara rápidamente a la siguiente actividad.

Posteriormente el trabajo se centró en el desarrollo de la atención por medio del color, realizando un recorrido desde la fundación hasta el parque y de regreso, la premisa del juego fue identificar y seguir flechas de colores muy vivos, que demarcaban un camino donde debían encontrar objetos de diversas formas y colores y al regresar dar cuenta de las características de los objetos vistos.

El trabajo evidenció que el color es de suma importancia en el desarrollo de la atención, por su carácter llamativo, de igual manera permitió ver asociaciones personales con sensaciones y emociones vividas previamente; los jóvenes identifican los colores con escenarios y momentos de su vida.

Estimulación auditiva.

Objetivos.

Favorecer la conciencia de diversos sonidos, discriminar su lugar de origen, asociar un sonido con una experiencia vivida y combinar sonidos, percibir y discriminar sensaciones,

favorecer la concentración y la capacidad de ubicación en el espacio en relación a los otros y descubrir el modo de percibir al otro.

Teniendo en cuenta que el oído se presenta como un prerequisite para la comunicación, la estimulación auditiva se planteó para que cada joven, con los ojos vendados: reconociera, discriminara e interpretara diferentes sonidos, emitidos dentro del salón de clases por diferentes instrumentos musicales, voces y sonidos pregrabados, asociándolos a experiencias previas y al final socializar la experiencia.

Las actividades se desarrollaron satisfactoriamente, permanecieron en silencio, escucharon atentamente pero no lograron dejar de comentar sus impresiones en el mismo momento en que las sentían. Reconocieron en su mayoría los sonidos emitidos y al finalizar tan solo dos comentaron las asociaciones que tuvieron con experiencias pasadas.

La segunda actividad se realizó en el parque, con los ojos vendados y acostados en el pasto boca arriba, se les pidió que permanecieran en silencio y que escucharan todo a su alrededor; carros, pájaros, gente hablando, etc.

Al comparar la actividad realizada en los dos espacios, demostró que los ruidos fuertes, dentro del salón de clases, atrajeron la atención de los jóvenes, produciendo ocasionalmente estados de temor, despertando su curiosidad acerca de su origen, en cambio, en el parque, los sonidos fuertes distrajeran su atención, como por ejemplo el paso de aviones. Desde las primeras intervenciones se reconoció que se distraen con mucha facilidad, presentando problemas de atención y concentración.

Lograr que centraran su atención en los sonidos del exterior, no prediseñados, fue un proceso largo, los dos jóvenes que presentan hipoacusia se cansaron rápidamente de la actividad, haciendo creer que reconocían los sonidos cuando realmente no lo estaban haciendo, esto se comprobó durante la socialización.

Durante este proceso se identificó que los jóvenes que presentan hipoacusia hacen todo lo posible para que no se haga notorio que tienen dificultades en la comprensión de las actividades, en ocasiones sin haber entendido las indicaciones imitan a sus compañeros para no quedar en evidencia.

Los jóvenes logran hacer conciencia de los estímulos sonoros presentes en el medio, ocasionalmente presentan dificultad en diferenciar sonidos semejantes o diferentes, recuerdan secuencias sonoras cortas y asocian algunos sonidos a experiencias previas.

SEGUNDA ETAPA

3.1.2 ENCUENTRO Y RECONOCIMIENTO ESPACIO TEMPORAL.

Esta segunda etapa se planteó para ser desarrollada tanto en el interior de la fundación como en el exterior, con el objeto de ver la disposición de los jóvenes frente al cambio de espacio.

- Conciencia corporal.

Objetivos.

Percibir y discriminar sensaciones, favorecer la concentración, potencializar el desarrollo psicomotriz, la coordinación de motricidad fina, la ejercitación de acciones independientes, el desarrollo de la confianza en sí mismo y en los otros, promover nociones de lateralidad, espaciales (atrás-adelante, arriba-abajo, izquierda-derecha), la capacidad de ubicación en el espacio y en relación a los otros, descubrir el modo de percibir, reconocer al otro desde la diferencia, desde el cuerpo, a partir de sus intereses y movilizar la búsqueda de imágenes desde su interior evocando el recuerdo.

Las primeras sesiones de conciencia corporal se desarrollaron dentro del salón de clase, colocando música suave para crear una atmósfera agradable. Acostados en el piso, boca arriba, cada uno con los ojos cerrados debía mover y luego tocar las partes del cuerpo que se iban mencionando.

Posteriormente, trabajando la conciencia corporal a partir de la imaginación, se realizó un juego en donde un animalito muy pequeño iba masajeando todas y cada una de las partes del cuerpo, a medida que pasaba, los jóvenes debían mover las partes indicadas.

Este trabajo permitió que cada joven reconociera y sintiera su cuerpo, sin embargo, en un principio se les dificultó concentrarse, permanecer callados y quietos. La música se presentó como una herramienta para controlar los niveles de excitación de los jóvenes, mejorando su nivel de concentración.

- Esquema corporal.

Los jóvenes que presentan Discapacidad Cognitiva ven reducidas las oportunidades de acción, es necesario revisar la relación inteligencia – motricidad para llegar a entender la dinámica entre pensamiento y acción ejecutada, este hecho se refleja en un adecuado

esquema corporal, puesto que la postura muestra la acción y el esquema postural se traduce en una representación interiorizada.

Objetivos.

El objetivo principal del trabajo alrededor del esquema corporal es lograr en el joven una conciencia global de su cuerpo, sus partes y su desenvolvimiento en el espacio, favoreciendo progresivamente la complejidad en acciones futuras. De igual manera se pretendió favorecer la concentración, el desarrollo psicomotriz, ejercitar acciones independientes, generar confianza en sí mismo y en los otros, reconocer los propios afectos e intereses y la capacidad de ubicación en el espacio en relación a sus compañeros.

Dalila Molina³⁷ a partir de su trabajo con niños deficientes psicomotrices plantea que el trabajo de educación psicomotriz estimula el área psicofuncional del niño; es decir su capacidad intelectual. Es por esto que se llevó a cabo un trabajo exploratorio alrededor del juego como herramienta pedagógica – teatral para favorecer la conciencia del esquema corporal y así lograr una mejor ubicación y caracterización de los jóvenes según su nivel de desarrollo.

El trabajo sobre el esquema corporal se desarrolló a través de ejercicios de relación, juegos y rondas infantiles, que implicaron movilidad corporal, reeducando progresivamente la dinámica corporal a partir del descubrimiento del centro del cuerpo en posición neutra y marcha, carrera, salto y coordinación rítmico – motriz en acciones dinámicas.

Los ejercicios y juegos planteados pretendían el descubrimiento del esquema corporal a través de un diálogo tónico y del juego corporal, global y segmentario. Se realizaron ejercicios de desplazamiento como caminar haciendo conciencia de las partes del pie y de su apoyo sobre el piso, en punta, talón, borde interior y exterior del pie, hacia adelante, hacia atrás. Desplazamiento sobre diferentes superficies con y sin zapatos, para que establecieran diferencias entre superficies y temperaturas.

En el espacio abierto, los jóvenes descalzos recorrieron una pista previamente estructurada en la cual se encontraban diferentes texturas, algunas que ofrecía el medio como arena, barro, piedras pequeñas, pasto, cemento y otras que se adaptaron a las actividades, como por ejemplo: jabón líquido sobre plástico, texturas de fomi con diversas formas, etc. En un principio algunos jóvenes mostraron prevención a la hora de quitarse los zapatos sin embargo, al final gatearon y caminaron percibiendo las características de los diferentes elementos.

³⁷ MOLINA DE CASTALLAT, Dalila. Psicomotricidad, la entidad psicomotriz, abordaje de su estudio y educación. Buenos Aires: Ed. Losada, 1984.

- *Juegos y rondas.*

Los juegos y rondas infantiles que se presenta a continuación se desarrollaron en el parque, durante varias sesiones con el objeto de reforzar los objetivos propuestos para esta etapa.

Ronda

Cabeza, Hombros, Rodillas y Pies y todos aplaudimos a la vez. (bis.)

Los jóvenes en su mayoría conocían la ronda, esto hizo que se desarrollara con rapidez y que se diera paso a las siguientes variaciones: con las partes del rostro: cabello, frente, cejas, orejas, ojos, pestañas, párpados, nariz, mejillas, boca, labios, dientes, lengua, mentón; con partes de la mano: palma, dedos, uñas; y otras partes del cuerpo: cuello, pecho, codos, axilas, ombligo, barriga, cadera, glúteos, muslos, pantorrilla.

El Zafarrancho

*Vamos a jugar, este zafarrancho
Para comenzar cojanse de gancho
Me voy para un lado, me voy para el otro
Me paro me siento, me vuelvo a parar
Un pasito adelante otro para atarás
Y dando la vuelta me vuelvo a sentar.*

Malanga

*Malanga´e, malanga´a
Malanga langa´e, malanga´a (Bis).*

*Malanga cual la ma, malanga cual lo pie
Malanga langa´e, malanga´a.*

*Malanga´e, malanga´a
Malanga langa´e, malanga´a (Bis).*

*Malanga cual la ma, malanga en la cintura
Mira como se mueve, con mucha sabrosura.*

*Malanga´e, malanga´a
Malanga langa´e, malanga´a (Bis).*

Se ubicaron en círculo siguiendo al líder y luego cada uno pasó a dirigir las rondas, proponiendo variaciones sobre la estructura inicial. Se jugó con velocidades: rápido y lento.

Durante los cantos y rondas ritmadas, se hizo evidente el desajuste del movimiento con respecto de los estímulos sonoros, denominado incordinación rítmico – motora, según Molina³⁸, que se agrava por las dificultades para realizar discriminaciones auditivas. En los

³⁸ Idem.

jóvenes que presentan hipoacusia se manifiesta esta particularidad con mayor claridad mostrándose la mayor parte del tiempo reacios al trabajo en el que tuviera que intervenir su voz.

Los jóvenes, en su mayoría, se interesaron por los trabajos basados en el canto, los cuales se realizaron durante un periodo prolongado con el ánimo de reforzar su aprendizaje, evidenciando que el canto ejercita la memoria a corto y largo plazo. De igual manera, el trabajo con cantos movilizó muchas cosas al interior de los jóvenes, como, sentimientos, miedos, anhelos, etc., algunos a partir de estos acercamientos comentaron que sueñan con llegar a ser en el futuro cantantes o actores.

Juegos de imitación.

Objetivos

Favorecer la concentración, el desarrollo psicomotriz, la confianza en sí y en los otros, descubrir el modo de percibir al compañero a través del cuerpo reconociendo sus diferencias, reconocimiento del espacio y movilizar la búsqueda de imágenes desde el recuerdo.

YO SOY ASÍ

¡Vamos a jugar!. Eramos indios danzando, danzando en torno del fogón. Nadie se paraba por miedo a que el viento apagara el tizón. El más chiquito, que iba a la cabeza, gritaba su nombre y "yo soy un ratón"; andaba cortico dando salticos con ruidos finitos. Todos lo seguían haciendo igualito. Al verse cansado le tocó al segundo que gritó su nombre y "yo soy una fiera"; la fila de indios se puso a rugir: muy despelucados mostraban los dientes, pegándole un susto al que no los siguiera.

Juegos como el anterior se utilizaron para trabajar a partir de la imitación, la atención, la imaginación, el ritmo, la destreza corporal, la memoria y el contacto grupal, de igual manera se realizaron juegos de espejos por parejas donde uno imitaba los movimientos de su compañero y viceversa. Los juegos de imitación permitieron un desarrollo en la auto imagen de cada joven, identificando las características propias de su capacidad motora contrapuesta a la de su compañero.

Se observó durante el trabajo que los jóvenes que presentan hemiparesia, por el grado de compromiso motor, se les dificultó realizar los movimientos propuestos, sin embargo, mostraron interés por llevar a cabo el proceso hasta su final. Se evidenció que el cuerpo es la mayor herramienta de expresión de los jóvenes que presentan hipoacusia, ya que lograron no presentar dificultad debido a su buen desenvolvimiento gestual. En los que presentan discapacidad cognitiva leve se observó falta de concentración, atención y escucha, dificultad en sostener la mirada, sin embargo de manera progresiva lograron concentrarse.

Salto.

SALTAR LA CUERDA MOVEDIZA

Los alumnos forman un círculo dejando espacio suficiente entre ellos como para poder saltar cómodamente sin molestar. El profesor, o un alumno elegido, se ubica en el centro del círculo que será de 3 a 4 metros de diámetro, deberá sostener una cuerda en cuyo extremo tendrá sujeto un peso, pudiendo usarse una zapatilla usada o una bolsita de arena. Los alumnos deben saltar la cuerda evitando que ésta o el peso los toque. Si sucede esto, el jugador queda eliminado. Gana el alumno que queda último. La cuerda debe moverse cambiando el ritmo y bien cerca del suelo. La dificultad está en mover la cuerda, y saber cambiar fácilmente el ritmo.

Se observó que presentan problemas para controlar su peso y realizar saltos, por su mismo tono muscular y torpeza motriz es necesario continuar reforzando este tipo de actividades, con el fin de desarrollar mayor capacidad de atención, control postural y corporal.

Los jóvenes hipotónicos presentaron dificultad para copiar una actitud modelo, deformándola por causa de fatiga muscular.

Juegos de socialización.

Objetivos

Ejercitar acciones independientes, desarrollar la confianza en sí mismo y en sus compañeros y la capacidad de ubicación en el espacio y en relación a los otros, reconocer al compañero a partir de la diferencia y de sus intereses.

LES PRESENTO A ...

En parejas. Cada pareja dispone de tres minutos para conversar. Cada uno debe averiguar sobre su compañero todo lo que pueda. Cumpliendo el plazo, cada cual presenta a su pareja frente al grupo, destacando todo lo que recuerde. Cada uno inicia el juego diciendo: "Les presento a..."

Este juego reforzó el trabajo sobre la memoria, al fomentar la discriminación, asociación y retención de la información. De igual manera por medio de este juego se trabajó el temor a hablar y socializar experiencias en público.

La socialización de los jóvenes de este grupo es bastante buena, se integran con facilidad, incluso tratan de comunicarse en señas con sus compañeros con Hipoacusia, el uso de señas es algo nuevo en ellos.

Juegos de habilidad. Concentración y destreza motora.

NO QUIERO PELADO EL HUECO DEL LADO

¿Sabes cómo se llaman tus nuevos amigos?. Formemos un círculo todos sentados dejando un huequito por algún lado. El niño que quede al lado del hueco da comienzo al juego diciendo: "No quiero pelado el hueco del lado, quiero que Lola me traiga un recado". Lola corre y se sienta en el hueco, pero donde Lola estaba queda un nuevo hueco. El niño que queda a la izquierda del hueco, grita: "No quiero pelado el hueco del

lado, quiero que Pepa me traiga un recado”. Luego sigue que estaba junto al hueco dejado por Pepa así, hasta cuando todos hayan jugado.

En este juego a pesar de las limitaciones físicas de los jóvenes que presentan hemiparesia, se logró compromiso y riesgo; quienes tienen mayores dificultades de concentración fueron ayudados por sus compañeros, trabajando así la relación de grupo y superando el temor a equivocarse frente a los demás.

El juego les permitió comprender sus impulsos y reacciones, al igual que los de sus compañeros, esto propicia una mejor comprensión de las relaciones sociales y de su interacción con las personas.

Juegos de atención

¿CÓMO HAS CAMBIADO?

El profesor nos puso a jugar río revuelto hasta cuando formó parejas, luego, todos los niños nos paramos frente a nuestras parejas mirándonos como si estuviéramos frente a un espejo; sin perder detalle, nos miramos los zapatos, las medias, el anillo, el pelo, las orejas. A una señal del profesor nos dimos la espalda y cada uno se cambió algo de su apariencia, uno se cambió el reloj de mano, otro se desamarró un zapato, y cuando estuvimos listos, el profesor nos dejó mirarnos de frente de nuevo, para que cada uno descubriera cómo había cambiado su compañero. Después seguimos jugando a hacernos más y más cambios, hasta cuando todos parecíamos unos espantos. ¡Qué divertido es este juego!... Si el cambio es pequeño, al otro le cuesta más trabajo descubrirlo. Por ejemplo, yo me despeiné una ceja y mi amigo Julio no pudo descubrirme. Al final hicimos un desfile loco de modas raras y recorrimos toda la escuela para asombrar de los demás, que no entendían lo que estábamos haciendo.

Durante el desarrollo de este juego se observó que la atención, la concentración, la desinhibición, la creatividad, y la memoria fueron los ejes del trabajo. De igual manera promovió la alerta interna, la capacidad de centrar la atención, el reconocimiento de la diferencia a partir de la aceptación personal, la exigencia personal y el apoyo a los que se les dificulta desplazarse adecuadamente.

Confianza grupal.

EL MATAMBRE

Forman un círculo. Se determina el jugador que tendrá la misión de hacer las veces de “matambre”, el que se coloca en el centro del círculo y toma una postura lo más rígida posible, manteniendo las manos bien juntas al cuerpo. El “matambre” se deja caer sobre las manos de uno de los de círculo, quien a su vez lo pasa a otro compañero vecino. El “matambre” debe mantener siempre los pies en el suelo.

El anterior juego se realizó para finalizar el momento de sensibilización, en él se puso a prueba el trabajo de todo el grupo dirigido hacia cada uno sus compañeros. En este juego se reunieron todas las herramientas trabajadas anteriormente, observando un avance considerable en todos los integrantes del grupo.

Los jóvenes respondieron muy bien ante el reto de confianza que exige el juego, pese al temor a caer, se dispusieron a vivir la experiencia, sobrepasaron sus propias expectativas, favoreciendo así el desarrollo del sentido vestibular, es decir el equilibrio y la conciencia motriz en el espacio.

Por medio de estos juegos se evidenció que los jóvenes con Discapacidad Cognitiva reconocen las partes que conforman su cuerpo, siguen a un líder, proponen variaciones sobre las estructuras y siguen ritmos básicos.

A los jóvenes que presentan parálisis cerebral y hemiparesia se les dificulta realizar movimientos grandes donde intervenga todo el cuerpo. Su equilibrio es precario. Su tono muscular es débil.

Las actividades, juegos y rondas deben ser explicadas con mucha claridad, deben ser agradables, flexibles en cuanto a su contenido y metodología atendiendo a las necesidades de los jóvenes, no deben ser causantes de temores o inhibiciones.

Al educar el movimiento se ponen en juego las capacidades psíquicas y las funciones de la inteligencia; estimulando la atención, la memoria, la actividad sensorio – motriz, la coordinación, la orientación en el espacio, la temporalidad, el esquema corporal, la imitación de gestos, conducta adaptativa y el razonamiento progresivo.

Hay que anticiparle las cosas que se van a hacer y hay que ejemplificar las actividades, siendo guía y realizando la actividad primero que ellos para indicarles lo que deben hacer y para animarlos a realizar el ejercicio.

Estos juegos permitieron el descubrimiento de los objetos y del mundo exterior a través de la comunicación corporal con los demás, de la organización del espacio y de la manipulación y estructuración del tiempo.

El reconocimiento de su cuerpo, la partes que lo conforman, sus posibilidades de movimiento y su desenvolvimiento en el espacio, promueve la confianza en sí mismo e incrementa su auto-imagen, como en el caso de los jóvenes que presentan hemiplejía, con quienes el trabajo se centró en el reconocimiento de su limitación para desarrollar sus habilidades latentes.

Durante el desarrollo de los juegos, se observó que los jóvenes que presentan Discapacidad Cognitiva, no son capaces de controlar su atención hacia actividades particulares, tampoco logran adaptarse con facilidad a las exigencias de situaciones no cotidianas, presentan dificultad para planificar búsquedas sistemáticas y para mantener su atención sobre un tema.

Se observó disminución del freno inhibitorio en todo tipo de movimientos, evidenciándose reacciones impulsivas o respuestas excesivamente lentas.

Los jóvenes presentan torpeza en el manejo del equilibrio, apareciendo movimientos y desplazamientos vacilantes, pérdida del equilibrio y temores a la adopción de una actitud.

La expresión a nivel facial depende de la regulación del tono muscular, es por esto que los jóvenes que presentan problemas a nivel psicomotor evidencian limitaciones en esta capacidad. "... la expresividad del rostro está ligada tanto al coeficiente intelectual como al tono que permite y cincela la expresión. La expresividad facial es uno de los procesos de mayor simbiosis entre el intelecto y la motricidad: desde el momento en que el intelecto promueve la riqueza interior capacita para que ella pueda ser representada por medio de la expresión"³⁹

Los jóvenes que presentan autismo demostraron ser más sensoriales que sus compañeros, manifestando comportamientos diferentes dentro del grupo ante estímulos semejantes, como por ejemplo ante una sobre - estimulación sensorial; repetición ecológica y continuas estereotipias como vehículo canalizador de su excitación.

Gisselle, una joven del grupo independientes V, durante varias sesiones de juego presentó crisis de epilepsia. El acontecimiento fue desconcertante, sus compañeros sin vacilar tomaron las medidas de apoyo y atención correspondientes.

SEGUNDO MOMENTO

3.2 PRE – EXPRESIVIDAD

El momento de Pre – expresividad parte de una exploración personal del uso del juego como herramienta – pedagógico teatral con jóvenes de la Fundación. La escogencia de los juegos se realiza a partir de la clasificación del juego desde las estructuras mentales según las formas sucesivas de la inteligencia y la estructura del pensamiento del niño propuestas por Jean Piaget. La recopilación de juegos presentados a continuación corresponden a los trabajos realizados por Susana Gamboa y Roberto Ramos; *Juegos diferentes: una alternativa para vivir la discapacidad desde la integración*. Miguel Curri. *Cien Juegos Infantiles*. Francina Carenas. *Juegos vivenciados: niños con parálisis cerebral*. Fernando Arenas y Gina Agudelo. *Juego y Recreo*. Los cantos parten de mi experiencia personal.

Este momento se desarrolló durante los meses de Julio, Agosto y Septiembre de 2006, dos días a la semana (Martes y Viernes) y cada sesión tuvo una hora y media para su desarrollo.

³⁹ MOLINA DE CASTALLAT, Dalila. *Psicomotricidad, la entidad psicomotriz, abordaje de su estudio y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1984.

Los juegos se realizaron repetidas veces durante el transcurso del momento con el ánimo de reforzar las metas propuestas y observar la evolución de los jóvenes.

CANTOS

Bambibebam

Bam bi be bam, bi be bam bam bó

Bibe bibe bibe bibebambambó

Bam bi be bam bi be bam bam bó

Bebam bibe bo be bam bam bó.

Al trabajar este tipo de cantos en los que la letra no está en un idioma real o conocido por los jóvenes, sino que corresponde a sonidos onomatopéyicos, se trabaja la atención, la memoria y la asociación de las ideas, partiendo de la musicalidad del sonido en sí mismo y no del sentido de las palabras. La musicalidad del canto junto con su repetición permitió su aprendizaje, aunque no se comprendiera el significado de las palabras.

Un cabrito

Un cabrito y un cabrito

Es lo que compró mi papa por dos chavitos (bis).

Llegó la vara que le pego al perro

Que mordió al cabrito

Que compró mi papa

Por dos chavitos

Hay el que compró mi papa

Por dos chavitos.

Un cabrito y un cabrito

Es lo que compró mi papa por dos chavitos (bis).

Llegó el fuego que quemó la vara

Que le pegó al perro

Que mordió al cabrito

Que compró mi papa

Por dos chavitos

Hay el que compró mi papa

Por dos chavitos.

Llegó el agua que apagó el fuego

Que quemó la vara

Que le pegó al perro

Que mordió al cabrito

Que compró mi papa

Por dos chavitos

Hay el que compró mi papa

Por dos chavitos.

*Llegó el balde que recogió el agua
Que apagó el fuego
Que quemó la vara
Que le pegó al perro
Que mordió al cabrito
Que compró mi papa
Por dos chavitos
Hay el que compró mi papa
Por dos chavitos.*

*Llegó el hombre que recogió el balde
Que recogió el agua
Que apagó el fuego
Que quemó la vara
Que le pegó al perro
Que mordió al cabrito
Que compró mi papa
Por dos chavitos
Hay el que compró mi papa
Por dos chavitos.*

En este como en otros cantos en los que la letra aumenta con el paso del tiempo, los jóvenes desarrollaron la memoria, el ritmo, la asociación de ideas y el aumento de su capacidad respiratoria.

Cocoguagua

*Cuando me levanto
Las gallinitas oigo cantar,
Y sin hacer ruido
A su gallinero me gusta entrar
Todas se alborotan
Alegres cantan su cocoguagua
Todas menos una
Que callada siempre está,
Cuando era pequeña
Su mamá se fue,
Y ella muy solita se quedó,
Y esta cancioncita
No pudo aprender
Y de tristeza llora en su rincón*

*Cocoguagua cocoguagua
Co co co co gua
Cocoguagua cocoguagua
Co co co co gua.*

Los cantos se trabajaron a partir de la relación físico-vocal, marcando el pulso con las palmas y con los pies para que cuando llegara el momento de aprender la letra tuvieran una

base rítmica inmersa en sus cuerpos, luego se trabajó sobre la memoria, la articulación y dicción de las palabras y la asociación del movimiento con la letra y sonido. Es importante resaltar que no se busca con estas actividades la afinación musical convencional, sino la apropiación de la musicalidad de su propia voz, así como la capacidad de transmitir emociones y sentimientos a partir de su voz y su propio cuerpo de acuerdo con sus capacidades y necesidades.

Juegos percepción auditiva y háptica

Objetivos

Favorecer la integración y participación grupal iniciándose en la toma de decisiones, en el desarrollo de destrezas físicas así como de la capacidad de solucionar problemas, potencializando actitudes solidarias.

EL TESORO DEL PIRATA

Había una vez, en una isla remota, un pirata muy tacaño que cargaba siempre sus monedas de oro y una pistola de agua para defender su preciado tesoro. Era un pirata valiente y temido, con pata de palo y parche en ambos ojos. En la misma isla vivían los Piojos, unos indiecitos pequeños pero muy astutos que ya estaban duchos en hechicerías. Muy de vez en cuando, el pirata cojo se acomodaba bajo una palmera y sacaba al sol sus monedas de oro. Entonces un Piojo que lo vigilaba llamaba a los otros para que intentaran robar el tesoro. Muy sigilosos se iban acercando, pero el gran pirata que tenía buen oído, sacaba su arma y la disparaba en cuanto escuchaba el menor ruido. Si mojaba a un indio, el indio se iba a secar porque el agua dulce le podía mojar. En estos quehaceres se ocupaban todos, sin éxito, ya que el pirata cojo tenía buena puntería. Pero una mañana el piojo más listo alcanzó el tesoro y le quitó el arma. El pobre pirata se puso a llorar y salió cojeando a tirarse al mar. El piojo más listo destapó el tesoro, tomó las monedas y el brillo del oro le cegó los ojos. Entonces los otros se iban acercando paso a paso sigilosos para caer por sorpresa al indio-pirata que, sin más remedio, empuñó la pistola de agua y se quedó cuidando el tesoro.

En este juego y sus variaciones se desarrolló la creatividad, la imaginación, la escucha, el trabajo en equipo, la elaboración o aceptación del fracaso (si pierden), la astucia y el acercamiento a la preparación de un rol escénico.

Juegos de confianza en pareja y grupo. (Sentidos)

Objetivos.

A partir de una estimulación sensorial se pretende aprender a registrar y dominar los movimientos del propio cuerpo, reconocer los límites propios y ajenos, ejercitar la memoria, la atención, la escucha, la noción de espacio y lateralidad así como la coordinación de esquemas referenciales, promoviendo la tolerancia ante situaciones adversas.

EL CIEGO Y SU LAZARILLO

Había una vez en un laberinto un ciego perdido con su lazarillo. El ciego llevaba una venda en los ojos, pero el lazarillo no lo dejó solo. Juntando las palmas y sin agarrarse guía el lazarillo al ciego su andar en busca de un hueco por donde escaparse de este laberinto y de la tempestad. Lo sube, lo baja, lo sienta, lo acuesta, le da media vuelta, le da vuelta entera, camina de puntas, camina agachado, lo lleva despacio, lo lleva apurado. Lo cuida para que no se vaya a estrellar, le suelta una mano y lo hace bailar y el ciego ya sabe dar un paso atrás. Después con un dedo para que aprenda más. Lo sube, lo baja, lo sienta, lo acuesta, le da media vuelta, le da vuelta entera, camina de puntas, camina agachado, lo lleva despacio, lo lleva apurado. El ciego ya puede caminar solito pero si se estrella se pone a llorar, menos mal que tiene su buen lazarillo que viendo el peligro se pone a silbar.

EL CIEGO EXTRAVIADO

Y hablando de ciegos, un día cayo un rayo de luna que devolvió la vista a todos los ciegos de un pueblo perdido. Al principio estaban felices, pero cuando vieron muchas cosas tristes sintieron nostalgia de su oscuridad. Entonces jugaban al Ciego Extraviado poniéndose todos vendas en los ojos. Después se mezclaban caminando a tientas y la gran lechuza formaba parejas. Cada par de ciegos ensayaba un sonido, un canto, un ritmo o cualquier silbido. Este ruido era la señal secreta que los dos tenían para volverse a encontrar. Después la lechuza gritaba: "¡Silencio! Apártense todos y empiencen a andar". Y cuando veía que todos los ciegos estaban lejos de sus parejas, gritaba: "Hagan sus sonidos y escuchen muy bien para que a su ciego vuelvan a encontrar". Los ciegos sonaban y cada cual tenía que distinguir en ese barullo el sonido de su compañero. Cuando volvían a encontrarse, se sentaban callados, se quitaban las vendas de los ojos y esperaban a que terminaran los demás.

Con este tipo de juegos se desarrolló la creatividad, la imaginación y el trabajo en equipo. Inicialmente, los jóvenes atendieron a las indicaciones aunque en un primer momento presentaron un retraimiento motor y pena. Sin embargo, poco a poco fueron dominando y agudizando tanto los movimientos de su cuerpo como su sentido auditivo y visual. De igual manera, se evidenció el deseo de participación, así como una buena atención voluntaria.

Durante el juego ejercitaron sus habilidades auditivas, la confianza, la percepción y ubicación espacio – temporal, la agilidad, la comunicación no verbal a través del sonido, la conciencia física y la motricidad fina y gruesa. De otra parte, se evidenció que los jóvenes con Hemiparesia presentan dificultades a nivel de lateralidad y manejo del espacio, al mismo tiempo que los jóvenes con Discapacidad Cognitiva leve e hipoacusia, demostraron atención voluntaria reconociendo los límites propios y ajenos.

Se hizo hincapié en la comunicación no verbal, la cual es bastante notoria en los jóvenes con Hipoacusia, pues como se ha afirmado con anterioridad el cuerpo es su principal herramienta de interacción social.

Juegos de competencia.

Objetivos

Ejercitar el sentido de competencia al mismo tiempo que se favorece la toma de decisiones y actitudes de pertenencia y solidaridad de equipo; desarrollar la capacidad de resolver

problemas, la observación, la atención voluntaria y la discriminación. Ejercitar destrezas físicas, la noción de espacio y lateralidad, dominar los movimientos del propio cuerpo reconociendo sus límites; favorecer el sentido de participación promoviendo la tolerancia ante situaciones adversas.

EL GATO EN LA RATONERA

Se eligen dos jugadores, uno será el gato y el otro el ratón. Los otros jugadores formarán un círculo con las manos tomadas: el ratón se colocará dentro del círculo y el gato fuera. Dada la señal de comienzo, el gato tratará de entrar al círculo y el ratón de escapar para no ser agarrado. Ambos jugadores podrán correr tanto por fuera como por dentro del círculo, pero los jugadores que forman éste ayudarán al ratón levantando los brazos para dejarle pasar e impedirán que el gato entre o salga del círculo. Cuando el ratón es apresado se junta al círculo con los otros jugadores, el gato hará de ratón y se escogerá otro jugador para hacer de gato. Si el número de jugadores es crecido se pueden hacer varios círculos y escoger a varios ratones y gatos a la vez.

SOLDADOS LIBERTADOS

Dos equipos de igual número de jóvenes. Una base por equipo. Objetivos: tocar la cabeza de cualquier oponente gritando ponchado y llevarlo preso a la base del propio equipo. Sus compañeros podrán salvarlo del mismo modo gritando liberado. Gana el equipo que logre capturar a todos los integrantes del equipo opuesto

Lleva, variantes

LLEVA DE LA CINTURA (mancha)

Se escoge un jugador para comenzar el juego, quien tratará de manchar a otro de los que se encuentran distribuidos por el campo de juego; éste estará a salvo siempre que logre asirse de la cintura de algún compañero. El participante asido puede ser manchado a no ser que se tome a su vez de otro compañero.

CACERIA DE BRUJAS (congelados)

Uno de nosotros (o dos o tres, etc.) era una bruja que tenía el poder de congelar a todo el que tocara. Los demás éramos duendes malos y cansones que nos dedicamos a fastidiar a la bruja. Estábamos en el Bosque de los congelados molestando a la bruja, cuando ella empezó a congelar con sus manos a todo el que podía. Los duendes congelados quedaban como estatuas con las piernas bien abiertas y los brazos arriba, pero si otro duende lograba pasar por entre las piernas del duende congelado sin que la bruja lo tocara, este duende podía descongelarse y seguir jugando. La bruja ganaba el juego si lograba congelar a todos los duendes.

¿OSO, QUÉ HORA ES?

A veces las ovejas se buscan problemas... Estamos en la cueva del oso malo él está dormido porque es perezoso. Las ovejas llegan con gran interés, todas le preguntan: ¿Oso, qué hora es? El pobre que sólo desea dormir estira la mano y mira el reloj: "Son las tres, las cuatro, las seis, son las dos". Cada oveja baila y se siente feliz. No tienen en cuenta que el oso es feroz. Todo esto sucede una y otra vez hasta cuando el oso desea comer y dando un gruñido se lanza veloz: "Estoy muy furioso, que nadie se mueva. Hoy como sabroso con chivo u oveja y aunque no soy ogro busco por mi cueva una chiva vieja que me engorde un poco, la que agarre como o la dejo suelta para que haga el oso mientras voy de fiesta."

LA BELLA Y LA BESTIA

En un pueblecito del viejo Japón los japonecitos juegan al dragón, un príncipe negro los viene a asustar pues con la princesa se quiere casar. La princesa tiene un dragón azul en el que se esconde bajo fino tul, Su Chi el valiente, comanda la bestia, va parado al frente y es la cabeza. El debe enfrentar al príncipe negro.

Seguido por todos como un sólo cuerpo le cierra el camino sin agarrarlo. Cada cual se coge por la cintura del que lleva al frente, sin soltarse nunca. El quinto en la fila es la princesa, el que va de último es la cola tiesa. El príncipe negro intenta tocar al quinto en la fila que es su sueño real. Su Chi se cruza cerrándole el paso, los otros le siguen al cual más guapo. Si el príncipe negro toca a la bella, Su Chi va a la cola, el malo la pesca y el colita tiesa a príncipe va. Así la princesa se puede salvar. Si el príncipe negro no logra tocar a la princesita, pues hay que cambiar de príncipe negro y volver a empezar.

LA COLA DEL MONO

En otro claro del Bosque de los Congelados, no muy lejos de allí, los gorilas, que siempre habían envidiado el fabuloso rabo de los micos, se ejercitaban en su juego favorito: se preparaban para el campeonato de la gran cola. La gorila Domitila se puso las pilas, tomó, su cometa con gran diligencia y gritó las reglas llena de impaciencia: “Atención, honorables primates: que se peinen y pongan la cola, que cierren todos el gznate, que se arma gran batahola, las gorilas preparen la falda y los gorilas los calzones. Métnanse el rabo a la espalda sin nudos ni trabazones. Juegan todos contra todos a robarse las colas postizas, no vale acercarse a los troncos, ni vale agarrarse su cola... Todos deben robar otros rabos sin dejar que es quiten los suyo si pierden se van a otro lado a esperar que termine el barullo. El premio es la cola de seda para el último mico que queda.

En este momento a los jóvenes se les incitó a integrarse con sus compañeros de una manera más comprometida y cooperativa, exigiendo la atención y escucha grupal, sin embargo, la gran mayoría tiende a actuar de manera individual, anteponiendo sus intereses, necesidades u opiniones al grupo.

Los que poseen mayor habilidad a nivel cognitivo y motriz, incluyendo los que presentan hipoacusia, se mostraron interesados en competir para ganar al utilizar adecuadamente sus habilidades y destrezas. Los demás se mostraron muy atentos, participando en el desarrollo de los juegos, no solo con el fin de ganar sino de vivir la experiencia.

Mediante la repetición de los juegos de competencia, los jóvenes se acercaron a la idea de que no era importante ganar o perder sino apoyarse en los otros y ver el esfuerzo de cada uno, respetando, en parte, las notorias diferencias y características de sus compañeros, fortaleciendo así la capacidad de tolerar las situaciones adversas mediante una sincronía grupal, aprendiendo a esperar y a escuchar realmente a los otros.

Las apreciaciones de los terapeutas frente al desempeño del grupo independientes V, fueron satisfactorias, ya que observaron a los jóvenes más comprometidos con sus compañeros de mayor compromiso mental en actividades propias de la Fundación, aduciendo estas manifestaciones al trabajo desarrollado en el taller de teatro.

Juegos con pelota.

Juego de competencia, estrategia.

VARIANTE DE FUTBOL

Se juega como el fútbol común con las siguientes variantes: las líneas de gol constituyen todo el arco, no se usan ni el área penal ni el arco ni las áreas de gol. Los participantes se alinean detrás de las líneas finales. La pelota se coloca en el centro de la cancha y deberá ser de fútbol N° 3. A la señal de comienzo, los dos

equipos corren hacia la pelota y tratan por medio de pases, de llevarla al campo contrario y marcar un gol. Después de cada punto se comienza nuevamente el juego en la misma forma. En casos de falta se otorga un tiro libre desde el punto donde se cometió la falta. Se juegan dos tiempos de diez minutos.

ARREBATAR LA PELOTA

Los jugadores se dividen en dos equipos, de un número igual de participantes, alineados uno frente a otro y separados por una distancia de nueve a diez metros. Los jugadores estarán numerados: La fila del equipo "A" de izquierda a derecha y la del equipo "B" de derecha a izquierda. En medio de las dos filas se coloca una pelota de softbol, un pañuelo, un sombrero, una zapatilla, etc. El profesor dice un número y los jugadores que tienen dicho número corren hacia el pañuelo u objeto tratando de tomarlo y volver a ocupar su posición antes que el jugador contrario lo toque. Si tiene éxito en su tentativa su equipo gana un punto; en caso de que el jugador contrario lo toque es éste el que se adjudica un punto. El equipo que primero se adjudica diez puntos, gana.

Con el fin de trabajar elementos que ampliaran la capacidad motriz, la coordinación ojo - mano, la memoria corporal, la concentración, el riesgo físico y despertara las habilidades y destrezas a nivel de rapidez, agilidad, elasticidad y reacción, se llevaron a cabo los anteriores juegos con pelotas de diferentes tamaños.

Se inició con juegos de apropiación y de manejo únicamente de la pelota, para luego trabajar en grupo y fortalecer las nociones espaciales y de lateralidad, al igual que la resolución de los obstáculos propios de este tipo de ejercicios.

Se hizo evidente durante el desarrollo de estos juegos que los jóvenes con menor compromiso cognitivo se posicionaban como líderes, ejerciendo control sobre sus compañeros, ocasionalmente los exhortaban con el fin de lograr las metas propuestas. Finalmente, los jóvenes se apropiaron cada vez más de sus logros y de los de sus compañeros, anticipando las acciones de los otros y buscando alternativas reales ante las dificultades encontradas, mediante la repetición de los juegos,

Juego grupal de reflejos

LA RATONERA

Se marcará sobre el terreno un círculo cuyo diámetro dependerá del número de participantes. No sólo debe dar cabida a éstos, sino que dejará espacio suficiente para que puedan moverse libremente. Los participantes se dividen en dos grupos iguales. Los jugadores de un grupo se situarán alrededor del círculo por la parte externa y el otro se situará dentro de él. El juego consiste en lo siguiente: los jugadores que están fuera del círculo tratan de golpear a los que están adentro, sin entrar en él, con una pelota que debe ser blanda. Todo jugador golpeado deberá ser eliminado y tiene que ser retirado del círculo. Los participantes encerrados en la ratonera deberán moverse de un lado a otro y tratar de esquivar los tiros de los contrarios. El juego continuará hasta que todos los jugadores hayan sido eliminados, y entonces los grupos cambiarán puestos, es decir, los que estaban adentro se situarán afuera y viceversa. Se calculará con cronómetro el tiempo que tardan en eliminarse y el eliminado que haya empleado menos tiempo es el vencedor.

Juego de integración grupal

CARDUMEN

Se escogen un jugador que hará de pescador. Inicia el juego persiguiendo a cualquier compañero, una vez que lo ha apresado, éste se toma de su mano y ambos tratan de agarrar a otro. Todo jugador que ha sido tocado se une a la cadena de pescadores, hasta que ésta tenga seis. Entonces ésta se divide en dos de tres cada una, persiguiendo cada parte por su cuenta, hasta que cada cadena tenga seis; nuevamente se divide de a tres y el juego continúa hasta que todos hayan sido apresados. Si la cadena se rompe no pueden tocar a ningún jugador, hasta que ésta se haya unido.

EL LOBO Y LAS OVEJAS

Se escogen dos jugadores; uno será el lobo y el otro el pastor. El resto de los jugadores se colocará detrás del pastor, cada uno colocando sus manos sobre los hombros del compañero que tiene al frente. Dada la voz de comienzo, el lobo tratará de apresar alguna de las ovejas y el pastor deberá proteger el rebaño. Solamente la última oveja de la columna podrá ser tocada. El pastor, a fin de proteger su rebaño del lobo abrirá sus brazos corriendo de un lado a otro para contrarrestar los esfuerzos de éste. Las ovejas pueden cooperar, doblando la columna en distintas formas para evitar que el lobo toque a las ovejas codiciadas. Si el lobo logra tocar alguna, ésta hará de pastor y se escogerá otro lobo.

CRUZAR EL CAMPO

Se marca una línea a cada extremo del campo de juego. En uno de los extremos se encontrarán los alumnos y en el centro se coloca un jugador que dice “salgan que los tocaré”. Al oír esto, todos los jugadores deben cruzar el campo, evitando que el que está en el centro los toque. Todos aquellos que son tocados deben ayudar al primer jugador a tomar nuevos prisioneros hasta finalizar el juego. El alumno que inició el juego es quien dirigirá la llamada, que repetirán al unísono todos los jugadores que le ayuden. El juego continúa en esta forma hasta que estén todos prisioneros. Queda en el centro el jugador que fue tocado primero.

Juegos de competencia, interacción grupal (postas)

Objetivos

Principalmente se pretende favorecer la integración y participación, ejercitar el sentido de competencia y cooperación promoviendo el consenso grupal, la valoración de la diferencia, de la opinión y el trabajo de los compañeros. Desarrollar la capacidad de solucionar problemas, el sentido de pertenencia y participación. Ejercitar destrezas físicas, el uso y dominio del cuerpo reconociendo sus propios límites mediante un trabajo espacio-temporal. Propiciar un ejercicio de tolerancia a la frustración.

LA MONTAÑA RUSA

El grupo se divide en dos equipos de igual número de jugadores y cada equipo hace una fila en un lado del salón. El primero de atrás inicia pasando por entre las piernas del segundo y por encima del tercero, etc. o sea que, en cada fila, los jóvenes deben alternar; uno de pie con las piernas abiertas y otro bien agachado. Gana el equipo que primero pase todos sus jugadores al otro lado. El siguiente jugador no puede arrancar hasta que el anterior haya terminado el recorrido.

CARRETILLA HUMANA

Los jugadores se dividen en dos o más cuadros, de igual número de integrantes. Los componentes de cada cuadro se colocarán en columna detrás de la línea de partida. El jugador N° 1 pone las manos en el suelo y es tomado por el N° 2 a la altura de las rodillas, que descansarán sobre las caderas de este último, formando

así una carretilla humana. Dada la señal de partida, el N° 2 empuja la carretilla hacia delante hasta atravesar una línea que se ha marcado al frente, a una distancia de 10 a 20 metros; éste regresa a la columna para servir de carretilla al jugador N° 3, y así sucesivamente hasta que todos hayan terminado. La carrera terminará cuando el último jugador haya cruzado la línea con su carretilla.

LA CARRERA CON LOS OBSTACULOS HUMANOS

Los jugadores se dividen en dos o más cuadros, de un número igual de jugadores. Se eligen cuatro jugadores de cada cuadro (quienes son los obstáculos) y se les coloca delante de la columna correspondiente, uno detrás del otro, a 3 metros de distancia. El primer jugador adopta la posición firme, el segundo se inclina hacia delante, el tercero se coloca con las piernas abiertas y el cuarto firme. Dada la señal de partida el primer jugador de cada cuadro corre hacia delante, da la vuelta alrededor del N° 1, salta sobre el N° 2, pasa entre las piernas del N° 3 y da vuelta alrededor del N° 4. Después corre hacia la cola de la columna y golpea la espalda del último jugador que tiene adelante y así se pasa el golpe hasta el que está a la cabeza. La carrera concluye cuando el último hombre de la columna, después de salvar todos los obstáculos, cruza el punto de partida. Los corredores no pueden tocar a los hombres cuando dan vuelta alrededor de ellos.

BAYONETA CALADA

Los jugadores se dividen en dos o más cuadros, de igual número de participantes. Se marcará una línea paralela a la salida a una distancia de 20 metros. El primer jugador de cada cuadro tendrá un palo fuerte y una pelota que podrá ser de medicine-ball, basquetball, fútbol, etc. Dada la voz de comienzo, éste comienza a empujar la pelota con el palo, hasta que cruza la línea marcada al frente. Al cruzar la línea, toma la pelota y corriendo hacia la cabeza de la columna la coloca en el punto de partida, y entrega al palo N° 2 y él va a colocarse al final de la columna. El N° 2 repite el juego, el que finalizará cuando el último jugador haya llevado la pelota hasta la línea del frente.

LA RANA SALTARINA

Los jugadores se dividen en dos o más cuadros, de un número igual de participantes. A una distancia de 10 a 20 metros y frente a cada cuadro se marcará un círculo de un metro de diámetro. El primer jugador de cada cuadro se coloca con las manos en el suelo cerca de sus pies y con las rodillas tocando los codos por la parte externa, adoptando la forma de una rana. Dada la voz de partida, se adelanta hasta llegar al círculo dando saltos como una rana, allí se para y vuelve corriendo hasta la línea de partida, tocando la mano al segundo jugador, quien repetirá el mismo recorrido y así todos los jugadores. Ganará el cuadro cuyo último jugador atraviese primero la línea de partida.

CABALLO DE PALO

Los jugadores se dividen en dos o más cuadros de un número igual de participantes. Frente a la línea de partida, y a una distancia de 15 a 20 metros, se marca otra línea. Los jugadores de cada cuadro montan a caballo en un palo o garrocha de ejercicio, y como variación puede usarse una soga. Colocando el primer jugador sobre la línea de partida. A la señal de comienzo todos corren hacia adelante y cuando el último hombre de la columna haya cruzado la línea del frente el caballo da vuelta y regresa a su punto de partida. Resultando vencedor el "caballo de palo" que primero cruza a todos los jinetes.

El juego está caracterizado desde Vygotski como una forma de participación del niño en la cultura, como lo es en el adulto el trabajo. Es por esto que durante el proceso de Pre – expresividad se hizo énfasis en que el joven desarrollara los elementos que conforman su cultura a través de la presencia de las reglas de juego como una herramienta de socialización.

En el juego se hace evidente una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de la capacidad de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas. De igual manera se resalta el carácter social de las situaciones lúdicas por sus contenidos, procedimientos y estrategias. Es así como “el joven ensaya en escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que posee cierto carácter anticipatorio o preparatorio”⁴⁰, creando así zonas de desarrollo próximo.

Antes de iniciar el momento de montaje se llevó a cabo un trabajo en donde los juegos promovieran la imaginación y la creación.

CANTOS

La Marisola

**Estaba la Marisola sentada en su vergel*

Abriendo una rosa, cerrando un clavel.

**Quién será esa gente que pasa por ahí*

Ni de día ni de noche me dejan dormir.

**Somos los estudiantes que venimos a estudiar*

A la gran capillita de la virgen del Pilar.

**Plato de oro orilla de cristal*

Que se quiten que se quiten de la puerta principal.

Ortan Chíbiri

Ortan chíbiri, ortan chíbiri

El jasca de la masquíqui ortan chíbiri manú.

Macafuchi fuma cachi, fuma cachibirí macauca

Macafuchi fuma cachi fuma cachibirí macau.

El grado de complejidad de estos cantos fue superior a los de los momentos pasados, debido a la dificultad en la pronunciación y comprensión de algunas palabras, sin embargo, los jóvenes lograron aprenderse el canto y trabajarlo durante varias sesiones.

Juego simbólico

Juegos de imaginación.

Objetivos

Desarrollar en los jóvenes la capacidad creativa y la imaginación, es decir, la capacidad abstraer conceptos y despertar el pensamiento simbólico, favorecer la participación desde la expresión, incentivar la curiosidad, propiciar situaciones nuevas, recrear situaciones de aprendizaje, ejercitar la memoria y la atención, reflexionar desde un proyecto cooperativo, autogestionar el personaje y su representación, movilizar el propio cuerpo desde la

⁴⁰ BAQUERO, Ricardo. Vygotski y el aprendizaje escolar. Argentina, Aique.

expresión gestual y mímica, aprender a encontrarse con dificultades y solucionarlas, dar su opinión respetando la de los demás, tomar decisiones en conjunto y delegar responsabilidades.

VIAJE AL ESPACIO

Con todo el grupo. Los jugadores están metidos en un gran tanque lleno de una sustancia desconocida. Su objetivo es moverse por el espacio explorando con todo el cuerpo la sustancia. Si los jugadores tienden a usar solamente las manos, haga que exploren el espacio con los brazos pegados al cuerpo. Instrucciones: "Muévanse a través de la sustancia". "No traten de darle un nombre; es algo desconocida". "Explórenla con todo el cuerpo". "Sientan cómo roza sus mejillas". "Déjenla pasar por entre sus piernas". "Muévanla con la cadera, con la cabeza, con las piernas, con la cola, etc.". "Empújenla". "Hagan un túnel y métanse por él". "Devuélvanse por el túnel que acaban de hacer". "Sacúdanla, revuélvanla", etc.

ANIMAL IMAGINARIO

Y si te encontraras un animalito imaginario, ¿qué harías con él?. Si lo tuvieras que llevar de paseo, ¿cómo lo llevarías, iría suelto, con collar, lo cargarías en un canasto, en una caja, en un frasco, o mejor en un canasto? Le tienes que dar de comer, ¿masca, chupa, pica, traga? ¿Qué come, pasto, maní o carne? Tienes que hacer existir el animalito, así como los magos hicieron existir la pelota. Cuando sepas qué animal te encontraste y tú lo veas realmente, entonces puedes formar una historia y mostrarla. Realizando acciones nosotros como público, veremos dónde estás y qué animalito tienes. La gracia de este juego es mostrar, más no contar.

SALTANDO LA CUERDA

Dos magos baten una cuerda imaginaria. Los demás hacen una fila y van tomando su turno para saltar tres o cuatro veces antes de salir sin pisar la cuerda o perder el ritmo. Antes de entrar a saltar cada mago debe ver la cuerda, subir y bajar con el mismo ritmo con que los otros dos magos la están batiendo.

Juegos de improvisación vocal.

Objetivos

Desarrollar la capacidad creativa por medio de la invención y la interpretación de un texto por medio de la capacidad simbólica, la imaginación, la agilidad intelectual y creativa. Enriquecer la expresión verbal y corporal por medio de la creación de ritmos y movimientos al mismo tiempo que se ejercita la memoria y la atención dentro de la invención de un relato en una puesta en escena.

JERIGONZA

En el teatro los actores juegan a inventarse muchos idiomas; imitan los sonidos y la música de un idioma, como si en verdad supieran hablarlo. ¡Lo mejor es que uno les entiende casi todo y puede jugar a hablar cualquier idioma! Claro, lo que pasa es que los actores se hacen entender con el cuerpo, con gestos y muecas, con ruidos y sonidos. Los magos les han enseñado a hacer aparecer cosas y a convertir el lugar donde se encuentran en cualquier lugar distinto. A esos idiomas inventados se les llama jerigonza, cháchara, batiburrillo, galimatías, quiriguay, etc. Estos juegos y los del baúl de los espejos los aprendí en la Escuela de Teatro, cuando mi hermana me llevaba a sus clases. Con todos estos juegos los actores aprenden a hacer lo que ellos llaman "improvisaciones", que consisten en hacer magia delante del público, pero sin trucos.

CHARLA EN CHINO

Todos los actores estaban charlando por ahí, cuando, de pronto, entró el director muy serio y preguntó en voz alta: "¿Ustedes saben hablar chino?". Pero sin dar tiempo a respuestas ordenó: "¡Sunga Lichaca a Tutú" mientras hacía gestos con las manos para que se pararan. Después les dijo: "¡Sila isún Tusí lakoolaaaa llííí!". Sentándose en una silla que no existía. Entonces los actores entendieron y rápidamente se sentaron. Después los hizo bailar, peinarse, gritar y muchas otras cosas, hablando siempre en chino. Luego los actores tenían que formar parejas y charlar en chino como si se entendieran perfectamente. Todas las parejas se pusieron a parlotear al tiempo- movían mucho los labios, hacían muecas y gestos muy exagerados y sonaban en todos los tonos posibles.

INTERROGATORIO

El mago hechicero se escapó de la Academia de Magos, porque sus mejores amigos vivían entre las Historias de Retazos, y esta mañana vino al salón a enseñarnos su mejor hechicería: el que pasara al frente cerraba los ojos, escuchaba dos palabras mágicas y se transportaba mentalmente a cualquier lugar. Entonces el mago le preguntaba lo que pasaba en ese lugar y parecía de pura verdad. Primero pasó Flor, y el mago le dijo: Estás en el parque de diversiones. ¡Cuéntanos qué se oye!. Flor: Un ruido de máquinas. Mago: ¿Por qué llora ese niño?. Flor: Porque quiere subirse a la montaña rusa. Mago: Saca dos pesos de tu bolsillo y cómprale una boleta para la montaña rusa. Detrás de ti está la taquilla. Flor compró la boleta y luego nos hizo ver todo lo que había en el parque. Entonces yo pasé al frente y después de las palabras mágicas, el mago me llevó al laboratorio de una bruja...

En los trabajos en los que se involucra la voz los jóvenes en un comienzo se inhiben, sin embargo, poco a poco van encontrando sus habilidades de comunicación y se apoyan en ellas para buscar nuevas formas de expresarse. Estos juegos fueron usados como herramientas para liberar la mente de los jóvenes, haciéndolos tener una percepción del espacio, de sus compañeros y de sí mismos diferente, llevándolos a arriesgarse, conduciéndolos en una exploración de su cuerpo - voz, acercándolos de una manera poco consciente y por tanto más tranquila a la elaboración de un rol escénico a partir de la imitación y el recuerdo de sonidos y lenguajes extra cotidianos.

TERCER MOMENTO

3.3 CREACIÓN

“Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado solo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente”.

Liev Vygotski

Teniendo en cuenta que los procesos de Sensibilización y de Pre – expresividad se encadenaron constantemente durante la dinámica del trabajo propuesto y con el ánimo de condensarlos en una muestra escénica, se inició el momento denominado Creación, durante los meses de Octubre y Noviembre de 2006.

A partir de los logros y dificultades encontrados en el grupo de intervención, se propuso el montaje de la obra “La Oportunidad en el Camino” con el fin de reforzar las habilidades expresivas encontradas durante el proceso y promover la integración de toda la población de la Fundación.

La obra se planteó a partir de las experiencias y vivencias de cada uno de los jóvenes, que fueron surgiendo a lo largo de los ejercicios de improvisación realizados, tales como contar una historia real vivida por cada uno recurriendo al los elementos teatrales aprendidos, una historia fantástica, una historia futurista, un cuento, un sueño (los jóvenes no logran en su mayoría recordar los sueños), así mismo teniendo en cuenta su compromiso motor, cognitivo y comunicativo. Con base en estas características, se determinó una estructura física, es decir, una coreografía, propuesta por ellos mismos, acompañados de un docente, basada en un esquema musical acorde con la misma, con la premisa de que cada acción debía expresar su sentido sin recurrir a la palabra y memorización de textos, debido a la falencia evidente en la memorización de diálogos.

Posteriormente la estructura se presentó al equipo interdisciplinario con el objetivo de enriquecer y establecer pautas para el manejo de toda la población.

Teniendo en cuenta que el trabajo de puesta en escena se iba a desarrollar en conjunto con los terapeutas y docentes especializados, se mantuvo la clasificación de los jóvenes por grupos a partir de su compromiso cognitivo. Con el fin de trabajar por escenas, cada terapeuta y docente se hizo cargo del grupo que coordina a diario en la Fundación.

Inicialmente se realizó un trabajo de mesa con los jóvenes, en el cual se leyó la obra en repetidas ocasiones, se mostraron diferentes materiales audiovisuales, lectura de cuentos relacionados con el argumento de la obra y se buscaron las asociaciones de los jóvenes a partir de las acciones y situaciones a representar.

Durante dos meses los jóvenes crearon y trabajaron con base en estructuras musicales y acciones físicas, que se fueron encadenando para el montaje final. La primera parte del proceso se desarrolló en los salones de la Fundación y el proceso de montaje en el salón comunal del Barrio.

3.3.1 PROCESO

Los jóvenes que conforman el grupo Independientes I quienes presentan mayor compromiso cognitivo, caracterizado como Retardo Mental Profundo, no lograron hacer parte del montaje por sus conductas imprevisibles, aún cuando se trató de integrarlos.

El grupo de independientes II y 2 jóvenes de independientes IV de edades cronológicas de 13 a 18 años, presentan Discapacidad Cognitiva moderada, síndrome de Down y autismo, este grupo representaba a los Indios, a los cuales en principio se les enfatizó en el manejo

de rutinas de movimiento y de expresión, puesto que presentaron dificultades en la atención, falta de ritmo, mínimo contacto visual, planeación motora y control postural.

Se realizaron juegos para manejo de pesos (cargar objetos, cargarse entre si), equilibrio e interacción grupal, constantemente se desarrollaron ejercicios de expresión de sentimientos frente al espejo para favorecer la imitación y expresión gestual. Cabe anotar que la capacidad expresiva a nivel facial depende también de la regulación del tono muscular, la cual forma parte de la serie de deficiencias en el desarrollo psicomotor de la persona con Discapacidad Cognitiva. Como señala Molina, “la expresividad del rostro está ligada tanto al coeficiente intelectual como al tono que permite y cincela la expresión. La expresividad facial es uno de los procesos de mayor simbiosis entre el intelecto y la motricidad: desde el momento en que el intelecto promueve la riqueza interior capacita para que ella pueda ser representada por medio de la expresión”⁴¹.

En este grupo se rescató la importancia de favorecer la anticipación y mecanización de las partituras físicas, se utilizó un lazo como guía para el desplazamiento y marcación grupal, lo cual fortaleció el trabajo y la misma disposición de los jóvenes.

Las seis jóvenes integrantes de los grupos independientes III, IV y V, con edades cronológicas entre los 12 y 30 años, representaron los personajes de las Hadas. A partir de las Discapacidades que presenta el grupo (retardo en el desarrollo, discapacidad cognitiva leve y moderado, alteraciones conductuales, esquizofrenia y hemiparesia lateral izquierda), los objetivos del trabajo se enfocaron a promover la confianza y seguridad en si mismos, favorecer la persistencia en las actividades grupales, manejo de límites y tolerancia a la frustración.

Inicialmente se les presentó la escena a desarrollar, se propuso una pista musical Celta por medio de la cual se realizó una exploración física para crear una estructura de movimientos. La música generó en ellas una serie de ritmos propios, los cuales fueron dando forma a la partitura de la acción. Finalmente se marcó una partitura en la cual se trabajaron las entradas y salidas de escena, delimitada por el manejo del espacio.

Los jóvenes de los grupos Independientes III y IV, cuyas edades oscilan entre los 10 y 15 años de edad cronológica, representaron los personajes antagónicos, los Triller, nombre propuesto por uno jóvenes, a partir del uso de la canción Triller de Michael Jackson.

La escogencia de los personajes se hizo a partir de las características comportamentales que presentan (hiperactividad, problemas de aprendizaje, problemas de comportamiento, alteraciones psiquiátricas y discapacidad cognitiva leve). El trabajo se centró en manejo de negociaciones, límites comportamentales, acondicionamiento de conductas inapropiadas

⁴¹ MOLINA DE CASTALLAT, Dalila. Psicomotricidad, la entidad psicomotriz, abordaje de su estudio y educación. Buenos Aires: Ed. Losada, 1984.

por medio de alta exigencia física, respeto por la autoridad, actividades de descarga física y motivacional por medio de juegos competitivos y de roles.

Se realizaron ejercicios de imitación, expresión gestual acordes a los personajes que representaron. Se trabajaron rutinas coreográficas propuestas por los mismos jóvenes, que estructuraron la partitura final.

Los jóvenes del nivel de Independientes V hacen parte del grupo de intervención y eje central del proceso, con ellos se reforzó el trabajo de Sensibilización y de Pre – expresividad, por lo tanto la exigencia fue mayor. Los personajes que representaron estaban inspirados en seres mágicos cuyas características físicas debían ser sobresalientes. Inicialmente se les presentó un video del Circo del Sol puesto que sus personajes debían realizar ejercicios de acrobacia básica y manejo de objetos como pelotas y cintas.

Posteriormente se realizó un trabajo de constante ejercitación física para el manejo de los elementos; con el joven que presenta Hipoacusia se realizó un entrenamiento en acrobacia que involucraba, además, expresión gestual con todo el cuerpo. Gracias a sus capacidades motoras y expresivas, este joven encontró durante el proceso un estímulo para trabajar su cuerpo y demostrar sus habilidades.

A continuación se describe brevemente las tareas y observaciones individuales de cada uno de los personajes:

Príncipe: este personaje se asignó a un joven que presenta mínimas dificultades a nivel cognitivo y social, con él se abordó principalmente la expresión gestual, manejo del público, contacto visual, control de postura y equilibrio, coordinación ojo – mano y motora general y entrenamiento básico en voz para reforzar el canto durante la intervención musical.

Princesa: este papel lo representaron dos jóvenes. Una de ellas representó el sueño de la princesa enjaulada, se trabajó desplazamiento y manejo de su expresión facial y corporal y la articulación del canto sobre una pista musical .

El proceso de la otra Princesa, requirió de un entrenamiento de expresión de emociones a partir de una postura estática y expresión corporal dentro de la escena de las Hadas. Las Princesas se eligieron teniendo en cuenta el mismo tipo de compromiso cognitivo y motor, se eligieron dos jóvenes del grupo Independientes V, que presentan Hemiparesia. Este hecho favoreció la empatía entre las jóvenes, lo cual incrementó su autoestima, la seguridad ante el público y el manejo de los personajes.

El Mago: este personaje fue representado por el mayor de todos, quien tiene 43 años de edad cronológica y retardo mental moderado, con él se llevó a cabo repetidas veces, un

entrenamiento en el seguimiento de trayectorias, debido a su escasa memoria viso – espacial.

3.3.2 PUESTA EN ESCENA

La puesta en escena se caracterizó por un trabajo en equipo con los terapeutas y docentes de la Fundación. Es así como mediante la música, el baile y la representación escénica, se encauzó el potencial creativo y expresivo de los jóvenes a través de la obra de teatro “La Oportunidad en el Camino”.

Faltando veinte días para el estreno de la obra, se establecieron ensayos en el salón comunal y en el parque aledaño a la Fundación. Se trabajaron las escenas por separado y luego se realizó una puesta en escena general. De igual manera, se realizó una marcación en el piso que les indicaba a los actores el lugar ocupado por la escenografía con el ánimo de ubicarlos espacialmente para su desplazamiento.

En un primer momento, el cambio de espacios, es decir, el traslado de la Fundación al salón comunal, del salón comunal al parque y del parque al teatro de Las Betlehemitas, generó un desajuste en las marcaciones previas, por lo tanto el trabajo se centró en reacomodar las estructuras al espacio y comenzar a fusionar las escenas. Este proceso desestabilizó inicialmente la conducta de los jóvenes quienes se manifestaron desubicados, irascibles, y poco tolerantes, sin embargo, la colaboración del grupo de terapeutas les dio a los jóvenes mayor confianza y serenidad, puesto que estos profesionales hicieron parte de los personajes de la obra, por lo tanto servían de guías que indicaban los momentos de entradas, salidas de escena, posturas y movimientos.

Los jóvenes tuvieron la oportunidad de conocer su cuerpo y confrontarlo durante la representación, haciendo conciencia de la eficacia de sus gestos a partir de la expresión corporal como vehículo para comunicar ideas. Esto se comprobó posteriormente con la socialización del trabajo entre padres y docentes, quienes afirmaron haber entendido el argumento de la obra a partir del significado de los cuadros que la componían.

Quienes lograron apropiarse de los personajes, comenzaron a generar otro tipo de presencia en escena, accediendo a una categoría de pensamiento simbólico superior (tan solo dos del grupo independientes V), reafirmando el argumento, la forma y organización de la puesta en escena.

No sólo manifestaron interés por los personajes individuales, sino también por la globalidad de la obra, involucrándose hasta tal punto que si sentían que afectaban al grupo mostraban un alto grado de preocupación, logrando salir de su Yo al Ello. Todo lo anterior determinó que sus procesos sociales se desarrollaran al igual que el juego de roles, permitiendo la motivación durante todos los ensayos hasta el día de la muestra final.

Dos días antes del estreno de la obra nos prestaron el teatro para realizar ensayos. Para la mayoría era la primera vez que estaban en un teatro, querían ver y tocar todo, el primer día solo se pudo ensayar dos horas, en las que se fue la mayor parte del tiempo en organizar a los jóvenes. Se lograron repasar los desplazamientos, las entradas y las salidas, y finalmente un ensayo general de la obra sin escenografía.

El día del estreno se llevó a los jóvenes al teatro las Bethlemitas a las diez de la mañana, desde esa hora se empezó el trabajo técnico de montaje de luces, escenografía, el vestir y maquillar a los jóvenes y repasar individualmente acciones y partituras, esto los animó, se mostraron interesados y felices al pensar que estaban a punto de presentarse ante sus padres y familiares.

Durante el ensayo final se observó que a pesar de haber trabajado solo una vez en el teatro y siendo la primera vez que los jóvenes se maquillaban y utilizaban los vestuarios y la escenografía real, reconocían los desplazamientos, las entradas y salidas de las diferentes escenas, se adaptaron con facilidad al vestuario y a la novedad de la escenografía y utilería. El hecho de sentir y creer estar en espacios y tiempos no cotidianos desarrolló la imaginación de los jóvenes identificándose entre sí y asociando de manera más clara los personajes individuales con los de grupo y las acciones grupales con la obra en conjunto.

En el momento de representación los jóvenes tuvieron la oportunidad de identificarse con las emociones de los personajes que interpretaron, reconociendo de esta manera sus propias sensibilidades y el cómo transformarlas durante la acción. Lo anterior se pudo observar cuando uno de los jóvenes al ver a todo el público observándolo, se sintió presionado, se le olvidó la letra de la canción que debía interpretar y se puso a llorar. Sin embargo, luego de unos minutos y gracias a la ayuda de su compañera, logró reanudar con mayor vigor la acción y el canto, controlando y encausando el miedo en escena. Esta eventualidad demostró, que los juegos y ejercicios de improvisación, preparan al joven para la resolución de inconvenientes no solo en escena sino en su vida cotidiana.

El proceso de montaje y puesta en escena de la obra generó en los jóvenes un sentido de solidaridad y camaradería, haciendo evidentes relaciones de cooperación y no competencia, asumiendo que la obra les pertenecía a todos, por lo tanto aportaron lo mejor de sí en un gran esfuerzo colectivo.

El trabajo en equipo generó grandes logros a nivel de comunicación interpersonal, tolerancia, respeto por el punto de vista del compañero, diálogo, negociación y conciliación, integración del equipo de terapeutas hacia un objetivo artístico común, trabajo mancomunado entre las directivas, terapeutas, docentes y jóvenes.

3.4 REFLEXIÓN PEDAGÓGICO TEATRAL

“El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultura”⁴²

Uno de los fines de la educación artística debe ser el de preparar desde los primeros años de vida seres reflexivos, propositivos y creativos, que respondan a las demandas de su sociedad. Esta educación no debe presentarse como un privilegio de unos cuantos, sino como una obligación y debe atender a todos los núcleos poblacionales sin excepción.

La población con Discapacidad Cognitiva carece de estímulos artísticos que propendan por el mejoramiento de su calidad de vida. El juego teatral como herramienta pedagógica, potencializa en el joven con Discapacidad el reconocimiento de su ser, del espacio que lo rodea y de los elementos sociales que demarcan su accionar, posibilitándoles un proceso de aprendizaje acorde con su desarrollo psicomotriz, cognitivo y social.

El trabajo de sensibilización hacia el hecho teatral con jóvenes con Discapacidad Cognitiva pretende ampliar el campo de acción, el conocimiento, la percepción, la forma de ver y actuar frente a las poblaciones que presentan Necesidades Educativas Especiales, brindándoles oportunidades de expresión artística, y desmitificando así la idea de un teatro tan solo para los más aptos, dotados o “normales”.

En la medida en que el joven encuentra bienestar y satisfacción en las actividades que acompañan su desarrollo, y si estas, a su vez, le proporcionan herramientas para su integración en la sociedad, se entiende el valor y la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lo teatral. En este sentido, el proceso desarrollado en la fundación PALWAY, evidenció la necesidad de movilizar por medio de lenguajes artísticos las capacidades expresivas latentes en los jóvenes, al mismo tiempo que les proporcionó nuevos elementos de aproximación a la vida cotidiana a partir de sus necesidades e inquietudes.

La experiencia con este tipo de población se presenta, a mi modo de ver, como una propuesta innovadora en la carrera, puesto que posibilita la reflexión, análisis y re-estructuración de lo pedagógico – teatral, del proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido y centrado en las personas con Necesidades Educativas Especiales.

⁴² EISNER, Elliot. Educar la visión artística. Editorial Paidós. 1995

Con el ánimo de servir como referencia o punto de partida para posteriores trabajos que se desarrollen con esta población, se plantean los siguientes aspectos:

Desde el inicio de la intervención se planteó este interrogante: ¿para qué enseñar elementos teatrales a personas con Discapacidad Cognitiva?, es decir, ¿cuál es el propósito que debía guiar este tipo de trabajo? Luego de meses de cavilaciones sobre este fin, se determinó que lo principal en el acompañamiento que se estaba realizando, era el procurarle a los jóvenes, espacios no cotidianos donde pudieran redimensionar su diario vivir a través de actividades, juegos y momentos lúdicos enmarcados dentro del lenguaje teatral, procurando incidir así en su calidad de vida.

Ya definido el propósito, el dilema se centró en qué enseñar, teniendo que encontrar dentro del sin número de herramientas que ofrece el teatro la más adecuada para desarrollar el propósito establecido. La primera certeza alrededor del tema fue que no se iba a formar jóvenes en actuación, sino que simplemente se buscaba acercar el teatro como herramienta de expresión artística a este tipo de población. Con base en esta premisa se estableció que el juego teatral se presentaba como una herramienta pedagógica que posibilita no solo los aprendizajes psicomotrices sino también los aprendizajes valorativos y cognitivos, los cuales inciden en su autopercepción, autoreconocimiento, reconocimiento del otro, así como de la sociedad por parte de los jóvenes.

El uso del juego dentro del trabajo teatral tiene su sustento en la adaptabilidad de este a la identificación y resolución de situaciones cotidianas y extracotidianas. La escogencia de los juegos y la secuenciación de los mismos estuvo determinada en primer lugar por el grado de compromiso motor y cognitivo de la población. Se encontró que los juegos facilitan el aprendizaje en la medida en que permiten la relación entre la experiencia vivida y el pensamiento, es necesario realizar un trabajo de socialización luego de haber llevado a cabo cada experiencia, donde los jóvenes comenten sus sensaciones, percepciones e inquietudes, los jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve de la fundación son capaces de reflexionar sobre sus actos, proponiendo alternativas de trabajo.

Al delimitar la escogencia y secuenciación de los juegos, éstos se convirtieron en una herramienta pedagógico-teatral que permitieron una aproximación al ejercicio escénico por medio de la puesta en escena y creación de la obra de teatro “La Oportunidad en el Camino”. Gracias a esta herramienta se logró trabajar las debilidades y falencias motoras y cognitivas de los jóvenes, al igual que aspectos comunicativos, expresivos, de socialización y creación, descubriendo en el camino los aportes axiológicos al desarrollo integral de cada individuo.

¿Cómo trabajar con este tipo de población?, la pregunta sobre el tipo de recursos metodológicos, requiere de una respuesta concreta, pero que se presenta inconclusa en la experiencia, ya que estos jóvenes demandan del docente, una gran cantidad de recursos, creatividad y un alto grado de “improvisación”, modificación y adaptación de lo planeado.

Para desarrollar un proceso, es indispensable identificar, en primera instancia, las características del grupo, tales como edades cronológicas y mentales, aptitudes motoras, sexos, intereses y necesidades. Debido a su heterogeneidad, el grupo de trabajo inicial no presentó inconvenientes metodológicos mayores, más el grupo con el que se trabajó la puesta en escena exigió de toda la capacidad de improvisación por parte de los profesionales de la fundación.

A los jóvenes con Discapacidad Cognitiva, se les debe dar las indicaciones con mucha claridad, de manera precisa, repitiéndolas cuantas veces sea necesario para su asimilación, de ahí que el docente debe hablar sin vacilaciones, con firmeza y buscando establecer contacto visual con cada joven. Dependiendo de la actividad debe modelar con su cuerpo y voz la indicación a seguir, puesto que los jóvenes actúan principalmente por medio de la imitación. Es importante y fundamental que esta población no sienta por parte del docente, que están siendo tratados como seres torpes o inhábiles, sino todo lo contrario, que se sientan considerados como personas capaces y únicas.

De otra parte, para que estos jóvenes accedan a su zona de desarrollo próximo y su aprendizaje sea significativo se debe ampliar su base conceptual con nuevos conocimientos que partan de situaciones concretas ya vividas con anterioridad y de sus propios intereses. Es común que los ejercicios, actividades o juegos presupuestos para desarrollar durante una sesión o con un determinado fin no se lleven a cabo o tengan que sufrir cambios drásticos, así mismo, toda actividad, ejercicio o juego debe ser repetido y reforzado repetidamente debido a las fallas en la memoria a largo y corto plazo, de ahí la importancia de aprender a manejar la frustración por parte del docente.

Los recursos didácticos tales como fichas, cuadros, elementos encajables, etc. y los naturales; hojas secas, piedras, palos, etc., utilizados durante el juego, se presentan como facilitadores del aprendizaje, en la medida en que posibilitan redimensionar los objetos, otorgándole diversas características no propias durante el juego, así como la adquisición de nuevos conocimientos a través de la manipulación directa de los mismos, puesto que como dice Michelet André: “manipular es aprender”.

En la medida en que se sensibilice con diversos materiales y lenguajes artísticos a los jóvenes, ellos tendrán mayores posibilidades creativas y expresivas. La enseñanza de música, artes plásticas, danza y demás lenguajes artísticos posibilitó que los jóvenes durante el proceso de puesta en escena enriquecieran la estructura con materiales nuevos propuestos por ellos mismos.

Una manera de incentivar el trabajo de los jóvenes es reconocer y trabajar alrededor de sus habilidades y destrezas, haciéndoles tomar conciencia de lo importante que son como miembros de un grupo social.

Finalmente el proceso de evaluación del trabajo se presenta como un punto álgido, ya que la tendencia es llevar a cabo evaluaciones de tipo diagnóstico, donde se formulan juicios de valor comparativos con respecto a los procesos individuales de cada joven. La evaluación bajo mi punto de vista se debe manejar como herramienta del docente para determinar el impacto de su intervención, sus logros y sus desaciertos. La pregunta se devuelve a ¿cómo poder evaluar a una población en la que sus logros no permanecen estables con el paso del tiempo?. La evaluación del proceso está inmersa en los logros particulares de cada uno de los jóvenes, en la medida en que sus esquemas conceptuales, comportamentales, de relación y de autoconciencia hayan posibilitado el mejoramiento de su calidad de vida.

El docente que desee llevar a cabo un trabajo con poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, debe en primera instancia relacionarse de una forma sincera con esta población, dejando de lado prejuicios, miedos y preconceptos. Así mismo, es importante que conozca la discapacidad que presenta cada individuo, sus causas, consecuencias, tratamiento, para comprender y sumergirse dentro de la discapacidad y en este sentido, estar más cercano a su grupo de trabajo. Finalmente, un proceso pedagógico – teatral parte de conocer, entender y aprender del otro, al mismo tiempo que se aprende de sí mismo reconociéndose en la diferencia.

4. CONCLUSIONES

- La experiencia generó un gran reto pedagógico y artístico en el sentido de lograr adaptar el conocimiento teórico – práctico recibido durante el proceso de formación como Licenciado en Artes Escénicas a una población que presenta Necesidades Educativas Especiales, en este caso a jóvenes con Hipoacusia, Discapacidad Cognitiva, Autismo y Síndrome de Down de la Fundación PALWAY.
- El trabajo de intervención a través del taller de teatro que se está desarrollando en la Fundación PALWAY, desde principios de 2006, ha generado un espacio donde los jóvenes que presenta Discapacidad Cognitiva, Autismo y Síndrome de Down, logran acceder al teatro como herramienta de comunicación y expresión artística que se acomoda en cuanto a sus contenidos y metodología a sus necesidades cognitivas y motrices.
- La utilización del juego como herramienta pedagógico-teatral, posibilitó en los jóvenes de la Fundación, la reflexión y socialización de sus errores, dificultades, temores y la identificación de posibles soluciones o alternativas de mejoramiento y afianzamiento de habilidades y destrezas. De igual manera, se propició el afianzamiento de la música, el baile, la plástica y la representación escénica como formas de expresión, así como nuevos elementos de comunicación verbal y no verbal, a través del cuerpo y la mímica.
- Los juegos de creación forman en el joven la conciencia de ser individual, lo cual le ayuda en la diferenciación de las vivencias reales y las imaginarias y el reconocimiento y confrontación con los compañeros.
- El proceso de creación llevado a cabo con los jóvenes, demuestra que las manifestaciones escénicas no son únicamente para aquellas personas socialmente denominadas talentosas, sino que el teatro hace parte importante del desarrollo humano, al generar un espacio que posibilita, también, en las personas con Necesidades Educativas Especiales el reconocimiento de un vehículo para expresar, comunicar y transmitir sus vivencias, posiciones, inquietudes, deseos, miedos y la visión del mundo en el que habitan.
- Los juegos realizados posibilitaron que los jóvenes con Discapacidad Cognitiva Leve desarrollaran su esquema sensorio-motor, así como la representación de la realidad por medio de símbolos y la inserción a lo social mediante el cumplimiento y seguimiento de reglas, como lo postula Jean Piaget en su clasificación del juego a partir de la estructura mental del niño.
- La utilización del juego como herramienta pedagógico-teatral generó en los jóvenes una mayor autoestima, la credibilidad en sí mismos y en los demás. De igual manera, posibilitó

una mejor comunicación, sentido de pertenencia y solidaridad en el grupo, factores que se hicieron evidentes durante los juegos y el proceso de puesta en escena.

- El trabajo realizado con esta población genera una alta satisfacción personal al docente de Artes Escénicas, confrontándolo con su saber y el quehacer pedagógico – teatral. Al igual que la posibilidad permanente de modificar y adaptar los objetivos y contenidos presupuestos debido al acercamiento y creciente comprensión de la Discapacidad, generando un componente afectivo y emocional que moldea su postura frente al oficio.

BIBLIOGRAFIA

ARENAS, Fernando y AGUDELO Gina Patricia. Juego y Recreo. Colombia: Tres Culturas Editores, 1995.

ALVAREZ ROMERO, Marcela; JIMENEZ BORREGO, Martha; MOLINA CASALLAS, Blanca Lyda y SERRANO ARIAS, Teresita de Jesus. La expresión artística en el niño con retardo en el desarrollo. Bogotá, 1992, 74 p. Monografía (Licenciatura en Educación Especial.) Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación.

BARKER, Clive. Juegos teatrales.

BERTRAND et DUMONT. Expression corporelle: mouvement et pensee. 3 ed. París: Vrim, 1974.

BOAL, Augusto. 200 ejercicios y juegos para el actor y el no actor. Buenos Aires: Odisea, 1985.

----- . Juegos para actores y no actores. Barcelona: Alba, 2002.

BOGOTA. ALCALDIA MAYOR. SECRETARIA DE EDUCACION. Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo: ingreso, evaluación y promoción. Serie: culturas escolares incluyentes. Cuaderno de trabajo. 2004.

BON, Dan. Teatro por y para niños. Barcelona: Leda, 1981.

BUITRAGO VELAZQUEZ, Luz; DUARTE GOMEZ, Rocío del pilar y ORJUELA SANCHEZ, Gloria. Perspectivas de innovación en el concepto y manejo de la formación profesional del joven con necesidades especiales: Encuadernación: una propuesta con límites pero sin limitantes. Bogotá, 1993, 186 p. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Especial) Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

CARENAS, Francina. Juegos vivenciados: niños con parálisis cerebral. Barcelona: CEAC.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Guía No. 12. 2006.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Guía No. 14. 2006.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. Guía No. 13. 2006.

CURCIO BORRERO, Carmen lucia. Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica. Armenia – Colombia: Kinesis, 2002.

CURRI, Miguel. Cien Juegos Infantiles. Buenos Aires, Argentina: Hueco Offset Recali, 1968.

DE ZUBIRIA, Miguel y DE ZUBIRIA, Julián. Fundamentos de pedagogía conceptual. Colombia: Plaza y Janes, 1987.

DUQUE DE ESTRADA, A.M. El juego como vía de integración de niños con problemas de conducta al colectivo infantil. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

ELKONIN, Daniil. Psicología del juego. Madrid: Visor libros, 1980. V.22.

ESTEVA, Mercedes. Quieres jugar conmigo. La Habana: Pueblo y educación, 1993.

FAVRE, Gerard y LASCAR, Serge. El juego dramático en la escuela. Madrid: Cincel.

FALS BORDA, Orlando. Investigación acción participativa. Centro de documentación – Dimensión Educativa. V. 20.

FORTUN, Helena. Teatro para niños. Buenos Aires: Aguilar, 1948.

GADAMER, H.G. El juego del arte. Madrid: Tecnos, 1996.

GAMBOA DE VITELLESCHI, Susana y RAMOS, Roberto. Juegos diferentes: una alternativa para vivir la discapacidad desde la integración. 2 ed. Argentina: Bonum, 2001.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. Madrid: Alinza , 2002.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TECNICAS Y CERTIFICACION. Tesis y otros trabajos de grado. Compendio. 2005

JOHNSTONE, Keith. Impro: improvisación y el teatro. Chile: Cuatro Vientos, 1990.

JOVÉ PERES, Juan. Arte y educación: Fundamentación Vigotskyana de la educación artística. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

------. Iniciación al arte. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

LECOG, Jacques. El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral. Barcelona: Alba, 2003.

MEJÍA ARAUZ, Rebeca y SANDOVAL, Sergio. Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica. México: ITESO, 1999.

MOLINA DE CASTALLAT, Dalila. Psicomotricidad, la entidad psicomotriz, abordaje de su estudio y educación. Buenos Aires: Ed. Losada, 1984.

MORENO MORENO, Heladio. Teatro infantil. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 1992.

PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño Imagen y representación. Bogotá: Fondo de cultura económica, 1994.

POVEDA, Lola. Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Madrid: Narcea.

REYES, Carlos José. Teatro infantil para la enseñanza primaria. Bogotá: Colombia Nueva, 1986.

RICO MONTERO, Pilar. La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

VIGOTSKY, Liev Semiónovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo, 1979.

----- . Imaginación y creación en la edad infantil. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

----- . Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aire: La Pleyade.

WINNICOTT, D.W. Realidad y juego. Barcelona: Gedisa, 1996.

ANEXOS

Muestra de diarios de campo correspondientes a los momentos de Sensibilización, Pre – expresividad y Creación.

Formato de planeación de actividades mensuales propuesto por la Fundación.

Dibujos del momento de sensibilización, imagen corporal.

Control de lectura correspondiente al trabajo sobre la obra “En la Diestra de Dios Padre”

Creación de un cuento fantástico.

Creación de un relato grupal.

Reflexión escrita entorno al juego.