

Experiencia de una práctica pedagógica en tiempos de pandemia.

El fortalecimiento de la Imagen Corporal para niños en Condición de Discapacidad

Intelectual

Trabajo de Grado

Paula Alejandra Buitrago Muñoz

Cielo Carolina Mora Cobos

Asesora de Investigación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá

2021

0

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 3 |
| 1. Planteamiento del problema | 4 |
| 1.1 Justificación | 9 |
| 1.2 Antecedentes | 12 |
| 2. Marco teórico | 20 |
| 2.1 Discapacidad | 20 |
| 2.2 Niños en CDI | 23 |
| 2.3 La educación artística para niños en CDI | 25 |
| 2.4 Dibujo de la figura humana | 30 |
| 2.5 Construcción de la imagen corporal | 35 |
| 3. Marco metodológico | 37 |
| 4. Resultados | 42 |
| 4.1 Fase diseño | 43 |
| 4.2 Fase rediseño | 50 |
| 4.3 Fase implementación | 53 |
| 4.3.1 Interpretación de resultado | 65 |
| 5. Conclusiones | 75 |
| 6. Bibliografía | 79 |
| 7. Anexos | 81 |

Tabla de gráficos e imágenes

| | |
|---|----|
| Gráfica 1. La importancia del reconocimiento de los sentidos en el aprendizaje..... | 28 |
| Gráfica 2. La influencia de los actores sociales para el proceso formativo virtual de los niños en CDI..... | 58 |
| Gráfica 3 mapa conceptual categorías, subcategorías y herramientas de análisis de la investigación..... | 64 |
| Imagen 1, Canon Policleto 7 cabezas..... | 34 |
| Imagen 2. Resultados implementación primer ejercicio de dibujos..... | 54 |
| Imagen 3 resultados segundo ejercicio de dibujos..... | 55 |

Introducción

La importancia que ha adquirido la educación online en el 2020 y 2021 ha sido un hecho sin precedentes que marca un antes y un después en las prácticas pedagógicas. Así pues, la emergencia sanitaria nos hizo enfrentarnos a los educadores a nuevos retos pedagógicos, con el fin de mantener la vitalidad de la educación y seguir promoviendo aprendizajes significativos en las diferentes poblaciones. Los retos en la educación virtual me representaron un desafío en relación a mi rol docente enfrentado el tema de investigación: fortalecimiento de la imagen corporal con niños en CDI del IPN.

En ese sentido, el presente texto se encuentra tejido con la experiencia que pasé como profesora en formación dentro una coyuntura sanitaria y el tema de investigación. En consecuencia, utilicé la perspectiva etnográfica y sus instrumentos de recolección de datos para analizar mi objeto de estudio, reflexionando sobre las contradicciones, fallas y hallazgos que me posibilitaron críticas y autocríticas como docente en relación a una población con discapacidad.

Ahora bien, los capítulos del texto son cuatro. En el primer capítulo, abordo el por qué y para qué del fortalecimiento de la imagen corporal con niños en CDI nivel 1 del IPN, a través del dibujo como ejercicio pedagógico. En el siguiente apartado, defino las categorías: educación artística, discapacidad, niños en CDI, imagen corporal, dibujo y autorretrato. En el tercer capítulo, presento la ruta metodológica que usé para desarrollar la investigación; y finalmente en el cuarto capítulo, se encuentran los resultados del proceso realizado y las conclusiones encontradas.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación se realiza en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN)¹ y tiene como propósito acercarse a sujetos en Condición de Discapacidad Intelectual (CDI)², una población que requiere atención particular ya que, mantienen un ritmo diferente de comprensión del entorno y presentan algunos condicionamientos permanentes o temporales, que afectan su aprendizaje; ya sean especificaciones de índole física, sensorial, intelectual, emocional o una mezcla de varias de ellas.

En ese sentido, se ha visto como en el país ha venido avanzando, en términos de inclusión educativa, comprendida como:

El proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. Decreto 1421 de 2017 (27 de agosto de 2017)

¹ El IPN comenzó como una Escuela Normal de mujeres en el marco de la Primera Misión Pedagógica Alemana en 1876; actualmente cuenta con educación mixta desde el nivel preescolar hasta secundario.

² El concepto de CDI se amplía en el tercer apartado del marco teórico del presente proyecto.

Como se puede ver en el estudio de Muñoz (2011)³, el cual refiere a que un 28,9% (97) de los docentes mencionan sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19,9% (67), para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19,3% (65) para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva). De acuerdo con las anteriores estadísticas, se demuestra que el sistema educativo no contempla la preparación formativa a los maestros de todas las áreas, para eliminar las barreras existentes en el entorno educativo respecto a estudiantes en condición de discapacidad; este factor repercute gravemente en la formación e inclusión escolar de dicha población desde la infancia. Puesto que, la educación es un pilar fundamental para el desarrollo, aprendizaje y participación de las personas en discapacidad que garantice los apoyos y necesidades que requieran en las diferentes esferas socioeconómicas, políticas, de salubridad y emocionales.

Que los maestros no estén preparados para la inclusión, principalmente es un obstáculo para el desarrollo socioeconómico y emocional de la población con discapacidad, puesto que “la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral” (Muñoz, 2018, pág. 672). Es importante diagnosticar el grado en el que están preparados los maestros, ya que puede llegar a ser un punto de partida para evaluar mi formación docente en relación con la población en discapacidad durante el proceso de la presente investigación en medio de una emergencia sanitaria.

Ahora bien, para los estudiantes con discapacidad aún sigue siendo un reto identificar su Imagen Corporal (IC), ya que el bombardeo de estereotipos impacta desde temprana edad en la población mencionada, complejizando el desarrollo de una imagen corporal positiva y

³ El estudio presentado se realizó a docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén en Bogotá

dañando la autoestima (Arredisca, 2014). Lo anterior conlleva a la necesidad de fortalecer la imagen corporal en los estudiantes con discapacidad de nivel 1⁴, para que de forma autónoma puedan reconocer cuáles son los cuidados de su cuerpo, cómo pueden hacerse cargo de sus necesidades, potencialidades y gustos en su cuerpo diverso.

En consecuencia, se trata que los niños en CDI puedan aprender, desde la pedagogía y las artes visuales, estrategias adecuadas para que ellos logren el reconocimiento de su imagen corporal y así posibles autonomías en sus procesos de cuidado personal en articulación al relacionamiento social. Es decir, saber qué les incomoda cuando comparten con otras personas, marcar límites en el contacto con otros o poder reconocer una molestia y/o violencia con quienes colaboran con sus cuidados básicos. Dicho de otra manera, el trabajo con la imagen corporal podría ayudar a los niños en CDI a entender o ser un más consientes, sobre sus procesos de cuidado al momento de relacionarse con otras personas.

Ahora bien, durante mi práctica pedagógica en el IPN con nivel 1, identifiqué que es necesario dar un giro frente a la imagen corporal que tienen. Esta redirección de la IC, se da desde dos lugares; por un lado, el diagnóstico médico tan diferente de cada niño, y por el modo en el que se debe entender la práctica educativa respecto al modo de ver y percibir la imagen corporal por parte de los niños en CDI. La población se caracteriza porque cinco de los estudiantes presentan como diagnóstico médico Síndrome de Down⁵ y dos de los

4 El Instituto Pedagógico Nacional, tiene una sección de Educación Especial dividida en 4 niveles, donde se realizan adaptaciones constantes al currículo según las necesidades propias de cada estudiante. Esta información se puede profundizar en el siguiente enlace
<http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=26&idn=55>

⁵“El síndrome de Down no es una enfermedad, sino una alteración genética que se produce por la presencia de un cromosoma extra (los cromosomas son las estructuras que contienen el ADN, que es el principal constituyente del material genético de los seres vivos). Las personas con síndrome de Down tienen tres cromosomas en el par 21 en lugar de los dos que existen habitualmente. Afecta al desarrollo cerebral y del

estudiantes presentan déficit cognitivo.⁶ En ese caso, los estudiantes de nivel 1, cuentan con una condición de aprendizaje que no se puede medir bajo los estándares de la educación escolar- media que imparte el Ministerio de Educación, como por ejemplo que el estudiante en cierto grado del colegio ya pueda “intervenir de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social” (White, 2006).

Esto quiere decir que la población con discapacidad debe ser evaluada desde otros criterios, entendiendo sus particularidades en el aprendizaje y que los mismos estudiantes puedan entenderlo también. Desde la experiencia en la práctica pedagógica en los ejercicios de dibujo observé que los estudiantes de nivel 1 del IPN al momento de dibujarse, no tratan de plasmarse a sí mismos, sino, más bien, de representar por medio del dibujo una cara genérica con un cuerpo muy poco detallado, esto quiere decir, que aún no hay un conocimiento de su imagen corporal, de su representación en el mundo.

En suma, que los niños de nivel 1 representen una imagen de cuerpo que no es de ellos, dificulta el proceso de entendimiento de las partes de su cuerpo, así mismo se ve retrasado el aprendizaje de la imagen mental de su cuerpo en relación al espacio y la sociedad, ya que “la mente no sería lo que es, si no existiese una interacción entre el cuerpo durante el proceso

organismo, es la principal causa de discapacidad intelectual y también la alteración genética humana más común.” (Monge, 2019)

⁶ “Déficit cognitivo consiste en un funcionamiento intelectual por debajo del promedio, que se presenta junto con deficiencias de adaptación y se manifiesta durante el periodo de desarrollo. Se caracteriza por un funcionamiento inferior a la media, junto con limitaciones adaptativas en cuanto a la comunicación, cuidado personal, habilidades sociales, habilidades académicas, trabajo. Este se manifiesta en la persona antes de los diez y ocho años, sin embargo, la mayoría de los niños pueden aprender muchas cosas y al llegar a adultos lograr ser independientes.” (Monge, 2019)

evolutivo, el desarrollo individual y la interacción con el ambiente del niño” (Damásio, 1995, Pág 96). Entonces, no se trata de que los niños en CDI no puedan tener una imagen de su cuerpo, sino que, se puede profundizar desde la enseñanza la forma más adecuada para ellos de entender su propio cuerpo, haciendo que cada nuevo aprendizaje este guiado y afín a sus condiciones y entorno.

En este sentido, me surge la siguiente pregunta de investigación, que nace del diagnóstico, pero además de la observación de la población. ¿De qué manera el dibujo como ejercicio educativo puede contribuir a la representación de imagen corporal en niños en CDI, nivel 1 del IPN?

1.1 Objetivos

● Objetivo General

Establecer la manera en la que el dibujo como ejercicio educativo puede contribuir a la representación de imagen corporal en niños en CDI del IPN nivel 1.

● Objetivos Específicos

- Analizar las representaciones de la imagen corporal construidas por los niños en CDI, en los ejercicios y actividades desarrolladas.
- Determinar cuáles son las características pedagógicas de la enseñanza de la imagen corporal en niños CDI, nivel 1 del IPN con el fin de fortalecer procesos educativos.
- Valorar la pertinencia de los ejercicios de dibujos realizados a los niños con el fin de

ver el aporte a la representación de imagen corporal en los niños en CDI del nivel 1 del IPN

1.1 Justificación

En esta investigación busco, en primer lugar, que por medio del dibujo los estudiantes con CDI, nivel 1 del IPN, puedan fortalecer su representación de la imagen corporal, con el fin de aportar en su autonomía e independencia⁷, ya que normalmente presentan casos de discriminación e intolerancia, como sucedió el pasado 21 de enero de 2020, donde se presentó un caso de vulneración a un estudiante con discapacidad⁸. En ese sentido, mientras más reconozcan, acepten y fortalezcan su imagen corporal, pueden llegar a estar conscientes de reconocer una violencia, denunciar y tener herramientas de conocimiento en su cuerpo. Adicional, la imagen corporal contribuye a que su autoestima crezca permitiendo que su relacionamiento social pueda ser significativo.

En ese sentido, es necesario implementar propuestas que construyan nociones respecto a la imagen corporal y la expresión artística de los niños con CDI con el fin de aportar en mejores condiciones para niños en CDI en el ambiente escolar y así potenciar su desarrollo social, profesional y familiar, tal como resalta Troncoso:

Si los centros escolares no actúan de un modo más eficaz y realista, con programas preparados expresamente para cada chico con

⁷ Ya que, como elemento agregado, la población podrá trabajar en su autocuidado durante su desarrollo formativo.

⁸ “Grabaron a estudiantes con discapacidad intelectual, mientras se baja el pantalón y la ropa interior en un colegio”. (Educación, 2020)

síndrome de Down teniendo en cuenta sus circunstancias, con más actuaciones educativas realizadas en los ámbitos naturales, con más y mejores medios materiales y personales, seguiremos propiciando que se queden recluidos en su casa al terminar el colegio. (Troncoso, 2005, Pág 3).

Ahora bien, en segundo lugar, me dispongo a reflexionar en torno a mi acto educativo de las artes visuales con los niños en CDI, permitiendo un acercamiento entre el estudiante y mi implementación pedagógica, que fue construida por medio de planeaciones de clase, proyecciones personales y acercamiento con la población. En consecuencia, el proyecto complementa mi crecimiento personal desde el conocer y acompañar a niños en CDI del IPN; ya que poseen una manera única de percibir, sentir, hacer y expresar en el aula de clase, lo que se me presenta como otra posibilidad de entender la vida y la imagen corporal. Es decir, que la experiencia de trabajar con niños en CDI, hace parte de tramitar mis fronteras de la inseguridad o el miedo que puede suscitar de la idea de no llegar a cumplir las expectativas o no ser esa imagen del cuerpo que crece alrededor del “esplendor” creado por la publicidad, la moda o la cosmética del “cuerpo perfecto”, “la mujer u hombre con unas medidas hegemónicas” o de hecho que cumpla con ciertos patrones de belleza.

En cuanto al aporte sobre el campo de la educación en artes visuales deviene de una ampliación a la comprensión que se tiene de la enseñanza de las artes dirigida a sujetos con CDI. Dando cabida a la vivencia de situaciones contextuales, como la emergencia sanitaria, experiencias y aprendizajes con el grupo. Es decir, que esta investigación específicamente contribuye, a la Licenciatura en Artes Visuales, en el trabajo con el cuerpo en niños CDI

desde el lugar pedagógico y las artes visuales, pero además brinda una posible ruta al momento de enfrentarse a contextos que desbordan la práctica educativa y así poderla hacer efectiva, de acuerdo con los recursos, las necesidades de los estudiantes y profesores en formación.

El reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, ha contado con dos aliados claves: sus docentes y la virtualidad, en términos más precisos, los docentes a través de la virtualidad. Esto ha representado un desafío sin precedentes, ya que la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio (Marsollier, 2020, pág. 4)

1.2 Antecedentes:

A partir de la revisión de las bases de datos: el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, Scopus, Redalyc, Scielo y Google académico, se encontraron nociones teóricas que ayudaron a localizar aciertos, errores y posibles categorías de mi tema de investigación. En ese sentido, desde distintos puntos de vista pude ir elaborando la lectura teórica de la realidad de los estudiantes de nivel 1 del IPN en CDI.

Por un lado, encontré documentos que refieren a la imagen corporal y el arte como parte de un asunto motriz. Martínez (2011) de la Universidad Autónoma del estado de Morelos cuyo objetivo fue indagar lo que significa ser un niño con discapacidad motora y la forma en que sus particularidades corporales matizan la experiencia. Esta investigación indagó sobre la experiencia corporal de los niños a través de sus dibujos, sus sentidos y significados. Uno de los aciertos de este trabajo, que me ayudó a construir mi ruta de trabajo en los niños con CDI del IPN, fueron las preguntas planteadas: “¿Qué expresan los dibujos de los niños con discapacidad motora sobre su corporeidad?, ¿Qué nos dicen sobre su experiencia corporal? y, ¿Qué significan las expresiones gráficas de sus dibujos?” (Martínez, 2011, Pág 136). Finalmente lo que puedo concluir del trabajo que aportó a mi construcción investigativa, es que aún no se ha abordado un estudio centrado a proyectar la comprensión de la imagen corporal en niños en CDI y justamente, lo faltante es lo que quiero abordar en el presente estudio.

Otro artículo que abarca nociones sobre la imagen corporal, se titula “*La experiencia de la corporalidad en imágenes. Percepción del mundo, producción de sentidos y subjetividad*”, realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Parte de la doble

dimensión que desde la antropología y la sociología se reconoce al cuerpo como receptor y productor de significados culturales. Prestando interés a la reflexión sobre el efecto de las imágenes mediáticas en la corporalidad en las sociedades contemporáneas. La doble dimensión trasladada al cuerpo representado y al cuerpo perceptor de su propia imagen, espejo en otros cuerpos. Este trabajo, considera los modos en que se asienta la relación de los sujetos con la corporalidad a partir de y a través de la imagen (Angelo, 2010): a) el cuerpo como lugar de la experiencia perceptiva del mundo; b) el cuerpo como lugar de producción de sentidos sobre las imágenes de otros cuerpos; y c) el sujeto frente a las imágenes de su propio cuerpo.

Dentro de los aportes a mi investigación, se encuentra la claridad frente a la experiencia del sujeto que percibe, refiriéndose necesariamente a las imágenes del propio cuerpo, pero también a las de otros cuerpos, ya sean los cuerpos sumidos del dolor, representados en las imágenes de catástrofes, atentados, guerras o los cuerpos ideales del bienestar, incluyendo la salud, la belleza, la espiritualidad, propagados para el consumo tanto de productos materiales como de prácticas inmateriales.

A lo largo del artículo se reflexiona sobre algunas preguntas de investigación en torno al modo en que la experiencia de la imagen expresa la relación de los sujetos con su propio cuerpo y los demás en la sociedad, por ejemplo: “¿Cuál es el rol de las imágenes mediáticas del cuerpo en nuestra sociedad? ¿Con qué representaciones sociales del cuerpo se corresponden (el cuerpo objetivado del sujeto o el sujeto corporizado)? ¿Qué relación hay entre las imágenes del cuerpo y la construcción de experiencias de la corporalidad? ¿Qué expresa nuestra manera de relacionarnos con las imágenes del cuerpo sobre el modo en que construimos alteridades e identidades?” (D’Angelo, 2010, pág. 237)

Estas preguntas relacionan al cuerpo constituido por lo social, siendo portador y constituyente generador de significados. Estas dos últimas dimensiones enlazadas, permiten pensar el entramado simbólico que hace de la corporalidad una construcción socio-cultural a la vez que personal, y el modo en que ambas esferas se relacionan entre sí en la vida cotidiana de los sujetos. En ese sentido, esta investigación abre paso a un recorrido realizado por las dimensiones del cuerpo en relación con la imagen, están implícitos los diferentes niveles de la persona. No sólo se pretendió pensar en términos menos dicotómicos sobre la relación cuerpo imagen, sino que también se intentó recuperar el lugar del sujeto, ese agente corporizado, dando espacio a una relación personal con las imágenes, a la multisensorialidad, la emoción y la acción, conceptos necesarios para la población que estudió.

Ahora bien, En el artículo titulado “*El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas*”, escrito en 2011, tres investigadores asociados a la Universidad de Murcia en España, sostienen que “el arte es un lenguaje esencial y un bien común que acompaña al ser humano desde su nacimiento, a través de sus garabatos el niño investiga y experimenta el mundo que le rodea con espontaneidad y autenticidad.” (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, (2011). pág.140). Desde sus inicios se centraron en el arte como medio para la rehabilitación en los diferentes planos del desarrollo de la persona: motriz, cognitivo-perceptivo, comunicativo y relación social. Sin embargo, los objetivos perseguidos no eran del campo del arte, así que la atención a los niños con síndrome de Down estaba enfocada en hacer actividades operativas, sobre todo en la motricidad, el lenguaje y contenidos instrumentales. Surgiendo así la necesidad de que esta operatividad incluyera alimentar su experiencia subjetiva mediante el juego, las relaciones con otros, y su libre elección en acciones artísticas en las que no corrían peligro. En esa vía, lo que aportó a mi estudio fueron

los elementos vínculos a las actividades artísticas y el nivel de motivación que ocasionaba para el niño y lo hacía tomar con más interés su rehabilitación y educación.

En consecuencia, el hallazgo de la investigación anterior sobre la oportunidad de encontrarse con el arte y sus elementos; y el poder explorar, disfrutar y expresar la educación por allí, me permitió pensar en las artes visuales y entender que por medio del dibujo materializado en el punto, la línea, la forma, el color, la imagen, la relación con el otro, el ritmo, las sensaciones, las emociones, la composición y la diversidad de materiales, puedo construir un diseño educativo para los niños con CDI nivel 1 del IPN y potenciar su educación. Cabe mencionar, que la manera en que figura el arte para los investigadores del anterior artículo, es punto de partida en mi investigación debido a que postulan el arte como bien común y parte importante del desarrollo de todo individuo de sus condiciones psicomotrices y cognitivas.

Por otro lado, se encuentra el artículo llevado a cabo en Argentina, en la provincia de Mendoza por Lilian Andújar y Jérica Vulcano (2011), en el cual realizan una investigación educativa orientada a caracterizar la enseñanza de los lenguajes artísticos en escuelas de educación especial de la misma provincia. Las autoras parten de la consideración del propósito general de la educación artística en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, promoviendo acceso al conocimiento de los lenguajes y disciplinas artísticas, reconociendo, además la importancia del saber y de las experiencias que desde el área se desarrollan, para la formación integral.

Dicha investigación contribuyó en mi construcción metodológica, ya que se basa analizar las prácticas institucionales y docentes, observando el estudio de las particularidades de la

educación artística en cuanto a concepciones, contenidos y las posibilidades de aprendizaje que cada sujeto de la educación presenta en la escolaridad. Es decir, que aporta una visión docente, asumiendo y defendiendo la importancia de la educación artística que se interesa por la investigación educativa, forjando bases teóricas y prácticas sólidas que permitan afirmar y difundir el aprendizaje significativo en cualquier tipo de población.

Lora (2011) en su artículo titulado: “*En la educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral*”, trabajó a partir de una experimentación con niños y niñas del nivel de educación inicial y educación primaria a lo largo y ancho del país. Su objetivo ha estado dirigido a plantear actividades corporales coherentes y suficientes que faciliten el desarrollo de la personalidad. En este estudio, la autora ha estructurado una estrategia metodológica que denomina tarea de movimiento. La Tarea de Movimiento ha sido rigurosamente experimentada y perfeccionada por la investigadora durante largos años en todos los campos de la educación corporal, inicialmente en el campo de la psicomotricidad, luego en la Gimnasia y en los deportes. Es aplicada en todas las edades, a partir de los 3 años, también en los jóvenes y con mucho éxito en el adulto mayor. Se desprende de la propuesta de Wallon: del “acto al pensamiento”, esto es, de la práctica a la teoría, de la acción a la reflexión y a la toma de conciencia. Su meta, por lo tanto, es la búsqueda de una *educación Integral*, brindando un desarrollo de todas las capacidades del niño y la niña en forma equilibrada, para lograrlo se basó en conocimientos provenientes de la filosofía, de las ciencias humanas y de la pedagogía, con especial énfasis, en los avances de las ciencias del cerebro.

La propuesta que plantea Lora (2011), resulta una verdadera revolución educativa, en el auténtico sentido de la palabra, ya que está intentando un cambio centrado en el niño mismo, en su maravillosa naturaleza. Además, porque aportó sustantivamente a mi investigación

respecto al papel como docente, pues debe entenderse como figura de acompañamiento que brinda a los estudiantes oportunidades de encontrar: *el qué*, es decir, el contenido de los quehaceres, saberes y valores que provienen de sus necesidades, intereses y de su entorno. Aprender que mi rol docente es de acompañamiento es primordial para que los niños con CDI, en nivel 1 del IPN, puedan aprender a tomar decisiones y conciencia del cómo llevan a cabo sus aprendizajes.

En ese sentido, mi proyecto, busca hacer uso de la libertad con responsabilidad, permitiendo a los niños actuar con autonomía y originalidad mientras aprenden a vivir su cuerpo, a respetarlo, a conocerlo y a ubicarse en la escuela, la familia y posiblemente en la sociedad. Esta es una propuesta educativa singular que centra su *quehacer* en el cuerpo y el movimiento. Es la raíz donde será posible alimentar su existencia, respetando la naturaleza individual e integral de los niños, aprovechando el placer y la alegría que surge del movimiento espontáneo y vivido, cada niño estará en condiciones de ir construyendo una personalidad. Finalmente, la investigación de Lora aporta a mi estrategia metodológica formulada, pues reúne la acción, el diálogo y el involucrar el ser entero de los niños a mi experiencia como docente.

En Argentina, en la universidad de Buenos Aires (2017), Villalba María Elena, realizó una investigación llamada *“Dibujar para acompañar un cuerpo indeciso por expresarse. Una experiencia en un taller de arte para personas con discapacidad mental”*, fundado en el marco de la actividad recreativa, organizado por una institución dedicada a la atención de jóvenes y adultos con discapacidad mental. A partir de la observación de las producciones plásticas en el taller de artes, se evidenció reiteradas veces creaciones infantiles sin poder avanzar en la estructuración del detalle. A partir de esta observación se decide incorporar al

taller un nuevo eje para trabajar: el *eje cuerpo* y su significación, con la pregunta: ¿cómo dibujamos y qué dibujamos cuando dibujamos un cuerpo? desplegando la consigna en el taller de movimiento creativo (danza), en el de teatro y en el de música.

La autora al profundizar en el taller de plástica propone un periodo de un año para evaluar el resultado, con la intención de observar qué pasa después de un año de trabajo sobre este eje, entender si se modifica o no el entendimiento del concepto “cuerpo”. Es interesante ver, cómo a partir de estas intervenciones y ese periodo, logra un cambio que se evidencia en la construcción psíquica de los jóvenes con discapacidad y se evidencia un avance en el reconocimiento corporal. Ya que no solo se veían productos estéticos, sino que estos cambios también se podían observar en aspectos de su personalidad, “si se interviene en el dibujo espontáneo se puede lograr un cambio estético y mayor consciencia de la mirada. (Villalba, 2017. Pág 308)”

En Colombia, en la Universidad de Antioquía en Medellín Luz Elena Gallo (2013) publicó un artículo llamado: “*Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica*”, donde, a partir de un estudio sobre la educación del cuerpo tuvo como objeto analizar las condiciones de sensibilidad claves en la pedagogía como ámbito de estudio de la educación corporal, *la sensibilidad*, como concepto estético, tiene que ver con aquello que nos pasa por el cuerpo, ese poder de afectar y ser afectado. Ocuparnos de lo que nos sucede, es darle importancia al aprendizaje, ¿por qué?, ¿en qué casos?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? ¿En qué casos la práctica corporal es una expresión de lo sensible? Tal vez, cuando se piensa que aprender también tiene que ver con lo que puede dar un cuerpo.

Si el cuerpo está compuesto de zonas de intensidad, de fuerzas, de relaciones que le dan

vida, es capaz de actualizar sus potencias. En el movimiento corporal hay un lenguaje que simboliza, expresa y significa; las prácticas corporales enseñan a pensar con el cuerpo, lo ponen en un juego de potencia, hacen real la experiencia, y lo exploran. En ese sentido, es esencial la relación de la educación con lo sensible en el cuerpo, para poder trabajar con cualquier población.

El cuerpo en la educación es todavía un territorio por descubrir, su lugar en el campo pedagógico, aún hay mucho por revelar e innovar. Ya que, es un lenguaje poético que se propone como raíz de significación e inteligibilidad para la educación, así las expresiones aquí expuestas se convierten, quizás, en una superficie para pensar lo sensible en clave pedagógico.

Finalmente decir, que estas investigaciones aportan a los avances obtenidos frente a la subvaloración a la que se enfrentan niños y niñas con discapacidad. Investigar la experiencia corporal de los niños con CDI, nivel 1 del IPN, es permitir un acercamiento y reconocimiento frente a la profundidad del concepto de “discapacidad” y sus particularidades matizan y construyen una forma de ser. Es decir, los niños con discapacidad se desarrollan de una forma diferente y eso potencia las experiencias pedagógicas y personales. Adicionalmente, considerar el desarrollo de los niños CDI desde sus particularidades, potencia las cualidades de los estudiantes y permite reconocer sus diferencias como producto de sus vivencias, concepciones, emociones y percepciones de ser en el mundo con su cuerpo en relación a la esfera escolar, educativa y social.

2.Marco Teórico

El presente proyecto se enmarca dentro de la línea de investigación *pedagogías de lo artístico visual* de la Licenciatura en Artes Visuales, de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta línea se interesa, entre otras cosas, por ahondar en los distintos modos en los que las artes visuales se interrelacionan durante la práctica educativa para individuos que crecen y se transforman a medida que plasman sus ideas y comparten sus creaciones con los demás.

Ahora bien, en el siguiente capítulo definiré las categorías principales de análisis: discapacidad, niños con CDI, educación artística, dibujo e imagen corporal. En relación con estos conceptos, se irán tejiendo otras subcategorías que posteriormente podrán ser leídas a la luz del trabajo con la población, es decir, el análisis.

2.1. Discapacidad:

Los principales antecedentes del concepto discapacidad se encuentran en el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de 1981 y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993 (Ríos, 2015). Estos documentos que respaldan los derechos humanos de las personas con discapacidad son importantes para esta investigación, ya que entender el concepto de discapacidad desde un enfoque en derechos humanos, posibilita una lectura afín con lo que me propongo en esta indagación. Por ello se utilizará la definición de Mónica Isabel Hernández Ríos, especialista enfocada a los derechos humanos en población con discapacidad.

A finales del siglo XIX las personas con discapacidad eran entendidas con la categoría de ser humano, pero enfermo (Seoane, 2011, pág. 145) es solo a finales de los setenta que las

organizaciones en derechos humanos empezaron a formular una nueva mirada entre lo médico y lo social. Así pues, la discapacidad para Ríos (2015) es:

La relación de un individuo con su entorno, en donde su funcionalidad está directamente relacionada con los ajustes aplicados al medio en donde se desenvuelve. Esto significa que la discapacidad no está en la persona que tiene alguna limitación, sino en la relación de esta persona con un medio que puede ponerle barreras y excluirla o, por el contrario, aceptarla y brindarle los ajustes para que pueda desenvolverse funcionalmente dentro de su medio físico y social” (Ríos, 2015, págs. 6,7)

La definición de Ríos, es fundamental, ya que utiliza la relación *individual – entorno*, esta me permite una mejor lectura y comprensión de los niños de nivel 1 del IPN, porque puedo evaluar el medio en donde se desenvuelven en relación a su condición, es decir, el espacio escolar, la relación con la profesora a cargo, con sus compañeros y la familia juegan un papel principal para el aprendizaje de cada estudiante.

Ahora bien, existen diversas formas de discapacidad, en el siguiente apartado se explicarán específicamente la de estudiantes nivel 1 del IPN.

2.2 Niños en CDI

La edición número once del Manual de la AAIDD (La Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo), escrito en 2010 y titulado *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo social*, señala que la “discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa y como se ha manifestado en habilidades

adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Manual AAIIDD, 2010 pág. 1). A partir de lo dicho, se consideran personas con CDI quienes poseen pocas habilidades para desenvolverse con autonomía en su entorno, limitando algunas de sus funciones en la sociedad, por ende, necesitan apoyo de terceros para realizar actividades cotidianas como vestirse, comer, ir al baño, caminar y demás. De acuerdo con el nivel de discapacidad que presente, el cual también va cambiando con el desarrollo del niño, es decir, puede aumentar sus habilidades, lo que conlleva a que la limitación sea menor.

Según un artículo publicado en 2019 por el Instituto *Tobías Emanuel* del municipio de Santiago, de la ciudad de Cali -el cual aboga por la construcción de políticas de inclusión para las personas con CDI-, existen los siguientes cuatro niveles de discapacidad intelectual:

- *Discapacidad intelectual leve*: Las personas que la presentan poseen un Coeficiente Intelectual (CI) entre 50 y 70 puntos, lo que conlleva a una moderada afectación de la motricidad sensorial, pueden ir al colegio y trabajar solo que a un ritmo más lento.
- *Discapacidad intelectual moderada*: Con un CI entre 35 y 50, requiere supervisión constante tanto en el trabajo como en el aula, puede lograr autonomía con terapia.
- *Discapacidad intelectual grave*: El CI se sitúa entre los 20 y 35 puntos, necesita apoyo casi permanente, poca comprensión numérica y lectora, baja comunicación, se les considera legalmente incapaces de decidir por sí mismos.
- *Discapacidad intelectual profunda*: Es la menos frecuente, con el CI inferior a 20, lo que significa cuidado permanente pues viene acompañada de problemas neurológicos, por lo que la tasa de mortalidad es más alta, casi nula comunicación y limitación en las habilidades motoras.

Tratándose de condiciones que se presentan de formas distintas, en algunas personas con discapacidad intelectual, se pueden presentar aspectos relacionados con la motricidad, por lo que, es necesario reconocer que cada paciente es único en su situación y en la forma como se relaciona según sus avances y dificultades ~~que tenga~~.

En cuanto al desarrollo motor, las personas en CDI manifiestan problemas específicos en áreas del desarrollo de habilidades motrices básicas, identificación de esquema corporal y control de las funciones biológicas. La falta de equilibrio, el escaso tono muscular y la lentitud de movimientos son otras características que presentan.

Con base en lo anterior, cabe aclarar que cada persona con CDI presenta sus particularidades propias, sus condiciones personales y su forma única de relacionarse con los demás. Por lo tanto, es necesario que los niños con CDI sean orientados para desarrollar ciertas habilidades con el fin de ayudarles a adaptarse a la sociedad en la que viven, sin olvidar sus necesidades educativas especiales y los requerimientos de las instituciones educativas para promoverlos de nivel escolar e incluirlos en la sociedad como ciudadanos autónomos. Al respecto se puede decir que:

Como es sabido, en la mayoría de las sociedades modernas se consideraba hasta hace poco que estas personas simplemente no formaban parte de la sociedad. Eran excluidas y estigmatizadas; ningún movimiento político las representaba. Las personas con graves deficiencias mentales, en particular, no recibían ningún tipo de educación. Eran escondidas en instituciones o abandonadas a la muerte por falta de asistencia; nunca fueron consideradas parte de la esfera pública. (Nussbaum, 2006, Pág 35)

En consecuencia, a las personas con CDI, no se les brinda un trato igualitario en la sociedad, ni se les permite la posibilidad de elegir en cuestiones políticas, sin embargo; esto ha venido cambiando tanto en políticas dirigidas a su bienestar como a sus derechos humanos. No obstante, es necesario mencionar, que falta un cambio social frente a la implementación de la inclusión, o el entendimiento del ser humano como diverso en todas sus formas, en este caso específico a sus aspectos relacionados con la movilidad, el empleo, la salud y la educación de las personas con CDI. Por lo mismo, se debe partir de la premisa que “los niños y los adultos con graves deficiencias mentales son también ciudadanos. Cualquier sociedad debe responder a sus necesidades de asistencia, educación, respeto, actividad y amistad.” (Nussbaum, 2006, p. 109). Por consiguiente, es necesario fortalecer la mayor cantidad de capacidades y conocimientos posibles para su beneficio personal, lo que conlleva a una mayor inclusión en diversos ámbitos sociales.

2.3. La educación artística para Niños en CDI

En primer lugar, se encuentra una definición general del arte, con el fin de dar claridad sobre la perspectiva en la que se aborda dicha categoría. El arte es fundamental para conocerse internamente y darse a conocer con los demás, puesto que, permite compartir con el mundo emociones y sensaciones personales, derivadas de experiencias y pensamientos individuales, mejorando su auto concepto y sus interacciones en la sociedad, lo cual es provechoso para todos.

La expresión artística permite al ser humano adentrarse en lo sensible, articular un discurso ligado a lo retórico, encontrarse describiendo un camino de reciprocidad, de

descubrimiento o desvelamiento de las relaciones entre lo externo y lo interno que además ponen en marcha esquemas internos de felicidad y realización. (Ballesta et al, 2011, p. 141).

En consecuencia, el arte no es ajeno a los niños con CDI, ya que las expresiones artísticas se basan en la emocionalidad del sujeto, van más allá de la habilidad con las técnicas y materiales, son un lenguaje que posibilita la comunicación. “El arte es un lenguaje esencial y un bien común que acompaña al ser humano desde su nacimiento, a través de sus garabatos el niño investiga y experimenta el mundo que le rodea con espontaneidad y autenticidad” (Ballesta et al, 2011, pág. 140). Es por medio del arte, que los niños empiezan a comprender su entorno y a enriquecer su capacidad creadora e imaginativa, de modo que logren relacionar sus construcciones internas, con las del mundo exterior.

Pero lo anterior no sería posible, sin su vinculación con la educación y los componentes pedagógicos. En ese sentido, Acaso (2009) comprende que, la educación artística se diferencia del resto de las áreas que configuran el mundo de la educación, debido a que el núcleo de conocimiento que genera es lenguaje visual. Es a través de las actividades plásticas que se desarrollan distintas habilidades personales, mentales, físicas y sociales, que contribuyen al niño con CDI con su integración en comunidad, mientras expresa su identidad e individualidad.

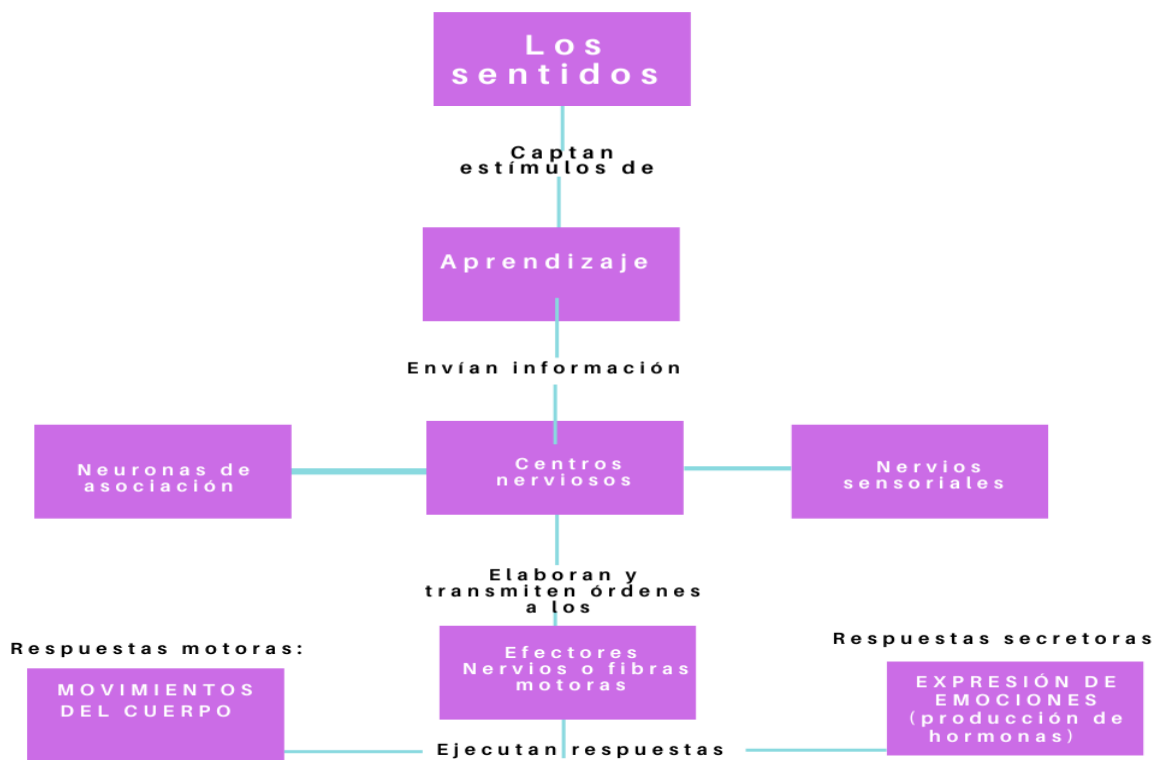
Las artes dentro del contexto de Educación Especial pueden estar encaminadas a la expresión personal e individual, para desarrollar dicha expresión en clase es necesario liberar su imaginación, a través de ejercicios plásticos, “el estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión” (Lowenfeld citado en Acaso, 2014, pág. 94). La educación artística, es el proceso que no se centra en el

producto artístico hecho, sino en el efecto que tiene sobre los niños por medio de los productos artísticos que realizan (Lowenfeld citado en Acaso, 2014). Por lo anterior, se debe prestar especial atención al aprendizaje con los niños de nivel 1 del IPN, ya que es a través del entendimiento de lo que ocurre en el dibujo, pero especialmente que este esté vinculado al reconocimiento de los sentidos durante la clase. Lowenfeld citado en Acaso, (2014) advierte que, aunque parece obvio referirse a los sentidos, la realidad es que el hombre cada día desconfía más de ellos y por tanto, es el aprendizaje producto de la experiencia.

“Tocar, ver, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo. Es evidente que aún los niños pequeños no tienen muchas posibilidades de participar de estas experiencias. El niño poco aventajado quizás nunca haya sido estimulado para ver, tocar o tomar contacto con el ambiente” (Lowenfeld, 1972, pág. 13)

Los sentidos para el proceso de aprendizaje son importantes, ya que nos proporcionan la información vital que nos permite relacionarnos con el mundo que nos rodea de manera segura e independiente, “hacen parte del sistema sensorial y son los que nos permiten percibir: luz, sonido, temperatura, sabores y olores; que son transformados en impulsos nerviosos que llegan al cerebro y son interpretados por este, para generar una respuesta adecuada al estímulo” (Peña., 2019).

Para comprender un poco mejor, la importancia del reconocimiento de los sentidos en el aprendizaje, presentaré la siguiente gráfica:



Gráfica 1. La importancia del reconocimiento de los sentidos en el aprendizaje, elaborado por la autora.

En la anterior grafica expongo la relación de los sentidos de forma biológica, en vinculación a los estímulos de aprendizaje en los niños de forma general, con el fin, de entender la importancia de la relación *aprendizaje - sentidos* y como ello, causa unas respuestas en cada uno de los niños nivel 1 en el proceso formativo, por supuesto, cada estudiante con su especificidad, pero esa generalidad bilógica que todas las personas tenemos en común y de dónde vienen las respuestas al aprendizaje.

Los niños en CDI se constituyen de acuerdo con su especificidad, cognición y lenguaje, además de su relación inmediata con el entorno que los rodea. Somos cuerpo y nos constituimos a partir de él y con los otros, en la interacción y la relación con el mundo. Lo

que pensamos, hacemos, sentimos e imaginamos se construye a partir del cuerpo. La educación basada en el entendimiento de los sentidos del cuerpo, crea una experiencia que conforma al niño, al ser humano y responde a nuevas formas de representarse en el mundo,

Además, el cuerpo es medio y lugar de pensamientos, sensaciones y emociones, en ese sentido, los niños en CDI pueden construir su propia identidad a través de los sentidos en el contexto y en su cuerpo.

Ahora bien, la educación artística es el camino hacia una pedagogía como una creación experiencial, intelectual, inacabada y compleja en la que tanto el educador como la comunidad de aprendizaje devienen en creadores y su trabajo, en piezas. El contexto educativo donde la experiencia tiene lugar, en un espacio de creación (Acaso, 2016). Es decir, que en este espacio educativo con los estudiantes del IPN de nivel 1, es fundamental reconocer los sentidos en el cuerpo de los niños con CDI y sus contextos que tienen relación inmediata con el aprendizaje, ya que estas dos características permiten la creación y disfrute de la clase.

En consecuencia, para desarrollar aprendizajes importantes en población con discapacidad, será necesario que los niños realicen ejercicios de dibujo ya que “es muy importante utilizar el arte como una metodología de trabajo” (Acaso, 2015, págs. 2-3). Esto con el fin de trabajar, como bien he venido mencionando desde la perspectiva de Acaso (2015), una pedagogía vinculada al pensamiento diverso y a la creatividad, que tienen que ver con el aprendizaje de lo inesperado, del descubrimiento de los sentidos del cuerpo.

Son las estrategias artísticas, vinculadas al pensamiento divergente y a la creatividad, que tienen que ver con el aprendizaje de lo inesperado, con el placer y la pasión, con

todo aquello que defiende la Neuroeducación y que el modelo de pedagogía obsoleta que padecemos, ha olvidado. (Acaso 2015, pág. 2)

Mencionó esta perspectiva de Acaso, justamente, con el fin de entender que estos elementos: el placer, la pasión, lo inesperado, la creatividad; son esenciales en el aprendizaje escolar y particularmente en la infancia, ya que la educación artística desde esta perspectiva puede incrementar la oportunidad en los niños con CDI de aprender y vincular desde la capacidad de acción creativa, la experiencia y la redefinición de posibles teorías, como por ejemplo el de la figura humana, y la pasión en su proceso de formación.

2.4. Dibujo de la figura humana

Antes de profundizar en el dibujo y la figura humana quisiera mencionar la definición de la representación en relación con el dibujo, ya que es fundamental para la categoría de dibujo y en consecuencia para el análisis y desarrollo con los niños en CDI.

Las representaciones o representación individual de un sujeto están conectadas a su forma de entender el mundo y a sí mismo. Es por eso, que cuando una persona construye activamente su mirada sobre su cuerpo, inteligencia, aspecto físico y emocional, lo hace a la par e interactuando con las estructuras sociales, es decir la familia, escuela, sociedad, amigos y demás. De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (JODELET, 1986, págs. 470-473)

Por esta razón, las representaciones o representación por medio del dibujo con los niños en CDI, es fundamental ya que aporta significativamente a posicionarse en relación con eventos, situaciones, objetos y/o con procesos comunicacionales que les interesan o les afectan. Esta actividad de representación, no es un proceso individual, debido a que lo social interviene de diferentes maneras; por ejemplo, mediante el contexto de interacción de los niños en CDI del IPN de nivel 1 (Villaruel, 2007).

Ahora bien, para contribuir al proceso de representación de la imagen corporal de los niños en CDI, se hace necesario utilizar un dispositivo artístico. Lowenfield y Lambert afirmaban que las técnicas artísticas,

el dibujo, la pintura, constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar, y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve (Lowenfiel y Lambert citado en Castañeda, 2017, pág. 7).

Bajo esta perspectiva la técnica del dibujo en esta monografía será comprendida como un dispositivo pedagógico, que le permite expresar de manera no verbal a los niños de nivel 1 de educación del IPN, la imagen mental que tienen de su cuerpo, a través del dibujo de la figura humana, comprendido como la representación gráfica general de la estructura física del cuerpo humano que se divide en tres partes principales: cabeza, tronco, extremidades inferiores y superiores. Es importante aclarar, que se propone la división en tres partes del

cuerpo, con el fin de posteriormente en las planeaciones de la práctica pedagógica, articular las tres divisiones del cuerpo a través de ejercicios físicos de su mismo reconocimiento, que potencien en los niños CDI el descubrimiento de los sentidos del cuerpo y lo inesperado durante el ejercicio.

En primer lugar, es necesario describir la etapa pre-esquemática y esquemática de Lowenfiel, la intención de revisar estas etapas no es caracterizar homogéneamente a los niños de acuerdo con estos esquemas, ya que reconozco que cada uno tiene un proceso y condición intelectual diferentes.

En suma, a este argumento, Boutonniere (1968), afirma que, un adulto que no fue motivado a dibujar en su infancia, dibuja como lo hace un niño de 12 años. Según los argumentos presentados anteriormente el dibujo es una habilidad que se desarrolla en los niños, jóvenes y adultos a lo largo de la vida y las interpretaciones que se hagan de los mismos no siempre se pueden encasillar en una etapa, si no que en ocasiones se encuentra paralelamente relacionadas.

Sin embargo, estas etapas me permiten ubicarme teóricamente para comprender las características de los dibujos de la figura humana y el rostro creados por los niños de nivel 1. Desde la perspectiva de Lowenfield y Brittain (1980) la etapa pre-esquemática, se manifiesta en niños y niñas de 4 a 7 años de edad. Las representaciones tienen más detalle y se asemejan a la realidad, aunque se omiten ciertas partes. En suma, en esta etapa “generalmente la motivación para realizar sus dibujos se basa en la representación de la figura humana en forma de sol, pues se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que

representan las piernas” (Puleo, 2011, pág 159). A esta imagen se le conoce como monigote y representa solo lo que el niño ve y sabe de sí mismo.

Por otro lado, la etapa esquemática se desarrolla en los niños y niñas de 7 a 9 años de edad, en esta etapa el “concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto real (...) y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie” (Lowenfield y Brittain citado en Puleo, 2011, pág. 160). Es decir que el niño posee un reconocimiento más detallado del medio que lo rodea. En suma, en esta edad se espera que las niñas y niños logren representar el cuerpo humano “con sus detalles característicos tales como cuerpo, cabeza, brazos, piernas ojos, nariz, boca, cabello, cuello, pies. Incluyendo elementos separados, por ejemplo, manos y dedos. Algunas veces puede representar la ropa en lugar del cuerpo” (Puleo, 2011, pág. 160).

Por otra parte, en vista que no se encuentran teorías exactas sobre el dibujo de la figura humana aplicada a niños en CDI, tomó como referente el *Canon Antropométrico*, construido por el griego Policleto en el siglo V antes de Cristo, el cual ha sido utilizado como esquema tradicional en la disciplina de las artes plásticas y la enseñanza del dibujo, como señala Raso (2016); quien, además, agrega que:

En Grecia se entendía el cuerpo humano como el ideal de belleza en el que todas las partes deben guardar una proporción armónica entre ellas. Este canon de belleza establece que el cuerpo humano para ser perfecto debe medir siete veces la cabeza. (Raso, 2016, pág. 32).

Cabe aclarar que este Canon, es una técnica utilizada para dibujar y no necesariamente corresponde a la anatomía humana real. Este esquema se divide en 7 partes iguales tomando como unidad de medida la longitud de la cabeza. Esta dimensión se replica 7 veces sobre la estructura del cuerpo como se evidencia a continuación:

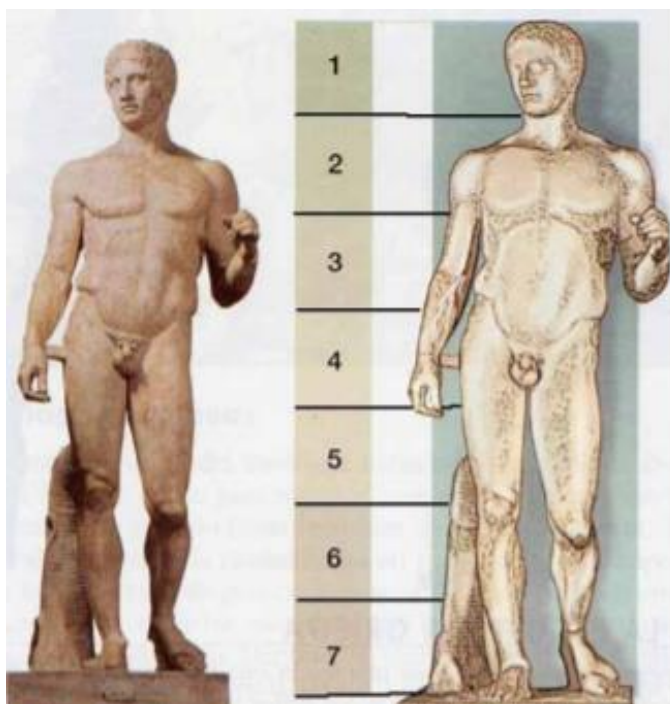


Imagen 1, Canon Policleto 7 cabezas.

Dentro de este proyecto se reconoce que el canon antropométrico no responde completamente a las necesidades de representación del contexto latinoamericano. Sin embargo, esta investigación no tiene como objetivo lograr una representación milimétrica, dimensionada y detallada de la figura humana que construya un cuerpo alejado contextualmente. Por el contrario, pretendo utilizar el esquema de Policleto como insumo para crear un método simplificado en el desarrollo de las planeaciones artístico-pedagógicas

con los niños en CDI, que le permita a los niños comprender una posible forma de dividir su cuerpo para reconocerlo y dibujarlo⁹.

2.5. Construcción de la imagen corporal por medio del dibujo

Por otra parte, el concepto de imagen corporal es polisémico y ha sido definido desde diferentes disciplinas del conocimiento como la psicología y la medicina. Sin embargo, en esta monografía abordaré el concepto de imagen corporal construido por el doctor en psicología José Ignacio Baile. Bajo la perspectiva de este autor la imagen corporal, se relaciona directamente con la percepción cognitiva y sensorial del propio cuerpo. En suma, “la imagen corporal no es fija o estática, más bien es un constructo dinámico, que varía a lo largo de la vida en función de las propias experiencias, de las influencias sociales” (Baile, 2003, pág. 58). Por lo tanto, la imagen corporal es una construcción individual y social, que puede ser constituida a partir de referencias visuales, percepciones y sensaciones, que a su vez va cambiando con el tiempo.

En este sentido, en esta monografía se busca fortalecer la imagen corporal de los niños en CDI por medio de las experiencias que “ayudan a mejorar el autoconocimiento de los niños, a desarrollar una auto-imagen mucho más positiva, al incremento de confianza en sus propias capacidades y a aumentar la tolerancia. Es decir, un mayor desarrollo socioemocional” (Riera, 2014, pág.6). De ésta manera, los ejercicios de corte artístico-pedagógico como el dibujo de la figura humana, contribuyen al desarrollo integral de los niños, se brinda

⁹ El esquema implementado en las planeaciones se divide en 3 partes. La primera que comprende el dibujo de la cabeza, la segunda en la que se encuentra el tronco y extremidades superiores. Finalmente, la tercera parte donde se ubican las extremidades inferiores.

seguridad para la expresión personal, aceptación de sí mismo y del otro, además de ofrecer habilidades comunicativas y actitudes más creativas para sus habilidades personales.

En suma, “investigar la corporeidad de los niños con discapacidad implica una postura metodológica acorde con la complejidad de un cuerpo con especificidades que considere al ser en el cuerpo y permita recuperar su experiencia corporal desde sus particularidades” (Martínez, 2017, pág.5). En ese sentido, se considera pertinente que los niños en CDI logren representar su cuerpo a través del dibujo, de modo que acepten, defiendan y amen su imagen corporal. Al respecto, la misma autora añade que, “a lo largo del tiempo el cuerpo con discapacidad se ha marginado por sus características, de acuerdo, con la lógica corporal dominante.” (p.2). Es por ello, que se decide intervenir dicho modelo, adaptarlo y modificarlo desde una mirada que entienda las corporalidades diversas que nutren la educación y la sociedad.

En efecto, hay niños en CDI que tienen un autoconcepto distinto de su IC, el cual puede ser cada vez más alto por medio de un acercamiento a ella. Por lo tanto, el dibujo es parte esencial y el medio de acceso hacia la imagen corporal de las personas, en este caso niños en CDI, prácticamente, muestra lo que el niño piensa y siente en torno a ese cuerpo.

3.Marco metodológico

El presente proyecto, se enmarca en el paradigma cualitativo, en el que se intenta comprender a los sujetos dentro de sus realidades particulares, considerándoles como un todo, sin ánimo de generalizar, sino, por el contrario, buscando interpretar una conducta humana particular (Taylor y Bogdan, 1984). En esta monografía me intereso en investigar el proceso de representación de la imagen corporal a través del dibujo de algunos estudiantes en condición de discapacidad intelectual (CDI) del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Para analizar este fenómeno me inserto en la cultura escolar que acontece en la cotidianidad de mi proceso de práctica docente donde realizo una observación intensiva del salón de clases, con la intención de registrar el mayor número de situaciones y acontecimientos en relación con mi tema de investigación. En este sentido el método que utilizo en esta investigación es la etnografía educativa.

En primer lugar, es importante comprender que la etnografía proviene de la Antropología, donde se comprende como una rama que estudia descriptivamente las diferentes culturas. El enfoque etnográfico afirma que “el ambiente en que se vive se va internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (Miguélez, 2014, pág. 14). Este enfoque investigativo ha sido incorporado al estudio de fenómenos sociales en diferentes disciplinas siendo modificado. La presente monografía se desarrolla desde una perspectiva etnográfica aplicada a la educación, “que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto” (Inclán citado en Piña, 1997, pág .6).

La etnografía educativa conserva los instrumentos de recolección de datos que prevalecen en la etnografía antropológica. Por esta razón, como lo destaca Piña, (1997) para acercarse al contexto educativo los investigadores delimitan un universo de estudio, realizan observaciones por períodos prolongados que describen completa y detalladamente, y efectúan entrevistas estructuradas y no estructuradas (pág. 6)

En este sentido, en primer lugar, realicé un proceso de trabajo de campo en el contexto escolar donde me sumergiré en la cotidianidad del grupo nivel 1, realizando un proceso de reflexividad como docente en formación, agente de la sociedad y cultura, con perspectiva teórica y académica, destacando las reflexiones de la población sobre su propio cuerpo. En suma, la “reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente, sentido común, teoría, modelos explicativos y la de los actores o sujetos/ objetos de investigación”. (Guber, 2001, pág. 53).

La primera técnica de recolección de información del método etnográfico que utilizaré es *la observación participante*. Guber (2001) destaca dos actividades principales en el proceso de observación, “observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador y participar en una o varias actividades de la población” (pág. 57). Las observaciones, reflexiones y experiencias de las actividades pedagógico artísticas que implementé con los estudiantes de nivel 1 en CDI serán sistematizadas en el diario de campo, instrumento del método etnográfico que me permitirá, organizar y categorizar la información.

Finalmente, utilizaré el instrumento de la *entrevista*, “una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona (el

investigador-entrevistado) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona” (Guber,2001, pág. 75). La entrevista que implementaré es la semiestructurada, que se caracteriza por ser flexible, ya que no tiene opciones de respuestas predeterminadas. Por el contrario, el investigador o investigadora elige un grupo focalizado para realizar la entrevista, plantea las preguntas con anterioridad en relación con tema de estudio del que desea conocer. “Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Bravo, Torruco, Martínez & Varela, 2013, pág. 163).

Ahora bien, el método etnográfico aplicado a la educación, no contempla el análisis formal de las imágenes. Por esta razón se hace necesario incorporar el método hermenéutico de las imágenes desde la perspectiva de Julio Amador Bech. Este autor estudia los postulados filosóficos de Erwin Panofsky, quien, según Bech (1995), fijó las bases para analizar una imagen como una “unidad indisoluble de forma y contenido” (pág.10). Para ello, Bech (2005) establece tres etapas de significado, formal, narrativa y simbólica, cada una con sus características hermenéuticas:

En primer lugar, se encuentra la *etapa formal* de la imagen, que constituye un primer nivel de significación llamado *primario o natural*, que contempla dos aspectos: la *significación fáctica* que relaciona “las cosas y los seres con su representación gráfica, pictórica, fotográfica o aquéllas producidas por cualquier otra técnica” (Bech, 1995, pág.11). Desde esta perspectiva, se enfoca especialmente en las representaciones más visibles de objetos naturales o personas. Posee elementos como forma, color, tono, cualidades matéricas, composición y expresión, puede decirse que se realiza un análisis de una manera descriptiva pero superficial, un poco menos profunda. La segunda etapa se refiere a la *significación*

expresiva, es decir, lo que transmite o lo que quiere significar lo representado, pues la obra va más allá de la identificación de elementos, se debe comprender a qué se refieren.

La *etapa narrativa* de la imagen, constituye un segundo nivel de significación llamado *secundario o convencional* y se refiere al “medio por el cual se vale la imagen para contar una historia” (Bech, 1995, pág.18), no solo se debe tener en cuenta lo interpretado sino lo que sucede específicamente en la escena, en este caso, la emoción o sensación que muestran los procesos y el producto final de cada ejercicio. En este sentido, se debe observar la imagen como un acontecimiento o historia que nos narra cada autor. Esta etapa contiene tres aspectos: el análisis socio-histórico, el estructural y la reinterpretación o el análisis de las interpersonales previas. Se debe tener siempre en cuenta que todo discurso tiene distintos significados, es polisémico, puede referirse a distintas situaciones, con interpretaciones ilimitadas. En este caso, dado que ya se conoce el medio a utilizar y la escena a representar (dibujo a lápiz sobre papel, autorretrato de pie), no se analiza desde este nivel, pues todos están en igualdad de condiciones.

Por último, la *etapa simbólica* de la imagen, constituye un tercer nivel de significación llamado *intrínseco o de contenido*. En esta parte se interpretan las formas y los motivos con un carácter simbólico, entendiendo al símbolo como “la proyección de la realidad anímica sobre la naturaleza” (Bech, 1995, pág. 25). En otras palabras, teniendo en cuenta el contexto del autor o autora de la imagen para poder comprender lo que quiere expresar y lo que significan ciertos símbolos según su cultura.

Las tres etapas de la imagen arriba descritas, cada una en su respectivo nivel de significación, se refieren a aspectos diferentes de un fenómeno único. Sin embargo, el tema

de análisis de esta monografía, los autorretratos de los niños con CDI del IPN serán interpretados desde la dimensión formal (fáctico-expresiva) y la simbólica, es decir, respecto a las formas, figuras y objetos que dibujaron los siete estudiantes y lo que quieren expresar con ellas, situadas en su contexto específico.

En suma, los instrumentos de recolección, mencionados con anterioridad y vinculados para el análisis pedagógico de las sesiones, son: entrevista semiestructurada, observación participante y diario de campo, implementados durante el periodo 2020 – I, inicio de la coyuntura sanitaria. En ese sentido, los instrumentos son el mecanismo de soporte de las tres fases, las cuales son:

1. Diseño: En esta fase se presentarán los elementos recogidos y encontrados en el diario de campo y la entrevista realizada a la profesora inmersa en la sección de educación especial en el IPN.
2. Rediseño: En esta fase, se narra cómo el proceso educativo cambió debido a la coyuntura sanitaria y la entrada de la virtualidad en el proceso de mi práctica pedagógica con base a los diarios de campo.
3. Implementación: En esta fase se comprende como llegué a la IC y el análisis de los dibujos realizados por los niños, recogidos por fotografías tomadas por los padres de familia durante el proceso de la práctica pedagógica virtual.

Resultados

Fase 1. Diseño: Esta primera fase, está compuesta por el cómo y desde dónde se construyen las planeaciones para cada sesión con los niños en CDI del IPN. A continuación, se expondrán los tres factores fundamentales que devienen de la entrevista con la profesora Raquel¹⁰, que fueron claves para el diseño de las planeaciones, pero también para el abordaje de la problemática de esta investigación.

a. Inseguridades pedagógicas y planeaciones.

Una de mis inseguridades pedagógicas que surgieron en el proceso de investigación, tienen que ver con el manejo de grupo con niños en CDI, pues me generaba mucho temor no poder construir planeaciones afines a sus necesidades y por ende que las clases fracasaran. Por esa razón, antecedí a realizar una entrevista a dicha profesora, que cuenta con bastante experiencia con la población.

Una de las preguntas fue: durante su trayectoria, ¿a qué retos te has tenido que enfrentar? Esta pregunta era importante para mí, pues eran los retos de trabajar con una población en CDI, justamente lo que más me preocupaba al momento de la implementación.

“Uno se pone a pensar y ¡claro! Cada día es un reto, pero yo siento que el principal reto es la familia, es ese trabajo fuerte con las familias porque no es fácil aceptar una persona en CDI y más si te toca personalmente, tu ser, tu familia, tu entorno, entonces es hacer ese reto de trabajar con las familias sobre la aceptación y sobre el respeto de ese individuo, lo que a veces nos cuesta, nos cuesta como seres humanos porque, siempre que se incluya a una escuela, él

¹⁰ Raquel Garibello Díaz, Licenciada en Educación Especial, especialización en *Comunicación Aumentativa y Alternativa*, otra en *Dificultades del Aprendizaje* y otra en *Pedagogía de la Lúdica*. Lleva en el IPN 21 años como docente, pero realmente empezó a hacer el Proyecto de Práctica desde el 1994. Pasó por todos los niveles y hasta el nivel 1. Desde el 1998 está trabajando y es directora de grupo del Nivel 1.

tiene que aprender a leer, a escribir, a sumar, a restar, pero realmente nos olvidamos de las cosas importantes que necesita un ser humano. Entonces creo que uno de los retos más difíciles, que siempre tenemos que enfrentar, unas veces hemos salido victoriosos, otras no, pero siempre será el acompañamiento a la familia lo más difícil que hay.”¹¹

La respuesta de la profesora fue clave para el momento de escribir la planeación, pero también de la implementación, esta fase se explicará más adelante. Comprendí que durante el proceso que se lleva con cada estudiante, el vínculo entre escuela y familia es indispensable para acompañar y seguir nutriendo el aprendizaje. Además, sí se logra una comunicación asertiva con la familia y el docente, puede haber un avance más rápido de los procesos educativos de cada estudiante. Frente a la relación familia-escuela, menciona Burrows & Olivares, citado en Carrascal:

Los maestros, como actores importantes en el proceso educativo, esperan que la familia se preocupe, entregue a su hijo cariño y apoye el proceso escolar de sus hijos, interesándose en su quehacer, revisando y acompañando las tareas, facilitando el lugar y los materiales necesarios para éstas, además que forme en hábitos, valores y normas (Carrascal, 2009, pág. 98)

Ahora bien, otro de mis temores, era no poder enseñar un aprendizaje importante para cada estudiante, o no poder sentir la satisfacción de lo enseñado, en últimas, lo que quiero decir, es que me daba pánico fracasar en mi labor como educadora con niños en CDI. Por esa razón, le pregunté a Raquel sobre ¿las satisfacciones en el aula de clase con los niños nivel 1?, su respuesta fue la siguiente:

¹¹ Entrevista realizada el día 18 de agosto de 2020, a las 4:12pm.

No, eso sí, yo creo que todos los días, son todos los días. Yo creo que en esta profesión uno aprende a valorar las cosas más pequeñas; que un niño diga que en cinco años aprendió a amarrarse el zapato y que tú acompañaste un proceso durante cinco años y que lo viste amarrarse un zapato, que para muchos puede ser una cosa muy (despectivamente) “¡Ah!, se amarró un zapato”, para nosotros es una satisfacción de aquí a Pekín. Cada cosa pequeñita, para nosotros es una satisfacción muy grande porque detrás de eso viene un trabajo muy arduo, no solo de una directora de grupo, sino de todo un equipo de personas que estamos buscando lograr sacar algo de esos sujetos.”¹²

Gracias a la experiencia de la profesora Raquel, que nutrió mis lecturas frente a la ejecución de mis propias clases con los niños de nivel 1, pude entender que la satisfacción del profesor en el aula de clase, parte de enseñar pequeñas cosas que se convierten en aprendizajes significativos, Además, fue posible entender que esta satisfacción se construye en proceso, trabajando en equipo, que es primordial y no solo funciona para hacerle frente a las inseguridades individuales, sino para construir en colectivo lo que es la escuela.

La última de mis grandes incertidumbres en relación con mi práctica pedagógica, tenía que ver con la vinculación de la educación artística y la educación especial. Es decir, el reto de poder vincular ambas disciplinas en el proceso de aprendizaje en niños en CDI. Por esta razón le pregunte a Raquel sobre esta vinculación, a lo que ella respondió:

“Pues yo pienso que está en todo, porque es ayudar a desarrollar todas las habilidades, como ser humano, poder expresar, de una u otra manera, todos sus sentimientos; entonces, desde

¹² Entrevista realizada el día 18 de agosto de 2020, a las 4:12pm.

hacerse una bola hasta hacerse un cuadro, porque todo es un complemento que le va a permitir desarrollarse, entonces, la Educación Artística, así como muchas otras asignaturas que hay en la sección, pero en este momento, la de artística nos brinda una cantidad de posibilidades para que este niño pueda enriquecer todo su proceso, no solo el académico, sino el personal, el social y el emocional; entonces pienso que está inmersa en todo, nos acompaña mucho.”

13

En ese sentido, pude encontrar que la educación artística como menciona Acaso, efectivamente es “una metodología de trabajo” (Acaso, 2015, págs. 2-3), que permite aportar significativamente a los procesos educativos en población con discapacidad, no solamente académicos, sino también en las demás áreas de la vida, personales, emocionales y sociales. Por lo anterior, es importante seguir trabajando en la educación artística en la sección¹⁴ de educación especial, reitero por,

la búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños” (Muñoz, 2011, pág. 678)

¹³ Entrevista realizada el día 18 de agosto de 2020, a las 4:12pm.

¹⁴ El IPN divide los ciclos escolares en secciones, las cuales son: educación especial, educación básica preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media. En cada sección hay programas formativos que proyectan el avance de los estudiantes

b. Contexto: educación especial, nivel 1 del IPN.

Este segundo factor, hace parte del contexto en el que se llevó a cabo la práctica pedagógica y los actores sociales que estuvieron presentes durante mi proceso con la población.

En la entrevista realizada a la profesora Raquel Garibello, directora del grupo nivel 1, quien lleva 21 años en el IPN explica el proceso de caracterización que se realiza en el IPN con los niños y niñas en CDI, como se presenta a continuación:

Nosotros trabajamos desde una pedagogía totalmente individualizada; cuando el niño ingresa al colegio, hacemos una jornada de caracterización, pero igual, le pedimos a las familias el diagnóstico y todos los reportes que tengan y que lo puedan acompañar, que nos puedan dar como unas luces sobre el sujeto al cual nos vamos a enfrentar y, a partir de eso, se empieza a hacer un conocimiento y trazarle un plan al niño, un plan individual, con cada uno de los estudiantes”

Esta información fue clave para diseñar las actividades de reconocimiento de la imagen corporal para los niños de nivel 1 en CDI que se sumó a la pregunta ¿Cuál es el estado de conciencia que los estudiantes de nivel 1 tienen de su propio cuerpo? a lo que la docente Raquel, respondió:

“Se construye, como te digo, ese es un proceso individual, pero la cantidad de actividades que estos chicos tienen, le van a proporcionar la posibilidad de construirse

como persona y así mismo, poder manifestarlo, pero esto es una construcción muy individual, o sea, nos podemos demorar cuatro-cinco años o, nos podemos demorar un año haciéndolo.”

A partir de esta información y contextualización por parte de la directora de grupo de los estudiantes de nivel 1, realicé mi primera intervención de dibujo de la imagen corporal con los estudiantes que se describen en el siguiente apartado por medio de las notas registradas en mi diario de campo.

c. Diagnóstico y participantes.

Los participantes elegidos para contribuir al presente proyecto con los dibujos de autorretrato y a quienes se dirigieron los ejercicios implementados, son siete estudiantes en CDI que cursan nivel 1 (N1), preescolar, de Educación Especial (EE) del IPN, quienes participan en el proyecto con el consentimiento informado a sus padres por escrito (Anexo 2), que también estuvieron presentes durante cada sesión grabada, junto con la docente titular de la institución, quien, del mismo modo, firmó su permiso para ser entrevistada y grabada. Los estudiantes se presentan en seguida, iniciando por los dos que tienen un diagnóstico diferente a Síndrome de Down, que es el común de los últimos cinco estudiantes:

- *Estudiante 1: 11 años.*

Posee un diagnóstico médico denominado *Déficit cognitivo moderado con trastornos de lenguaje*, es un niño tranquilo, respetuoso de las normas. Sin embargo, es muy inseguro, busca aprobación constante para realizar cualquier actividad, las relaciones con sus

compañeros son muy selectivas y prefiere estar solo. Se están reforzando en él actividades de liderazgo.

- ***Estudiante 2: 8 años.***

Diagnosticada con *Delección 7q36.1, déficit cognitivo leve, retardo en el nuevo desarrollo y microcefalia*, se observa una niña disruptiva, a la que le cuesta seguir normas, es brusca con sus compañeros y docentes, su vocabulario es muy amplio no solo a nivel expresivo sino comprensivo, le encanta la música, pero presenta aversión a los trabajos de colegio, sus niveles de atención y concentración son muy bajos.

Los siguientes cinco estudiantes tienen como diagnóstico *Síndrome de Down*.

- ***Estudiante 3: 10 años.***

Es un niño sobreprotegido por su madre y abuela. La institución trabaja para que desde casa el niño asuma parte de la educación primaria del niño y presente en actividades cotidianas y de cuidado: ir al baño solo, alimentarse, entre otras.

- ***Estudiante 4: 12 años.***

Es una niña tranquila y colaboradora, cuando nació su hermano tuvo un retroceso en el proceso, pero ahora se observa muy maternal con sus compañeros más pequeños. Su desarrollo académico es bueno, ya inició una etapa de lecto escritura y matemáticas. Sin embargo, hay momentos en que necesita un estímulo para realizar algunas de las actividades.

- ***Estudiante 5: 11 años.***

Es una niña muy sociable, su lenguaje le permite mantener conversaciones muy amplias, aunque en ocasiones su imaginación vuela e inventa situaciones fuera de la realidad.

- ***Estudiante 6: 12 años.***

Es un niño tranquilo, le gusta jugar fútbol, pero es perezoso para realizar las actividades académicas. La madre está muy comprometida con el desarrollo de su hijo y espera más de él. El proceso académico se realiza en compañía de la madre.

- ***Estudiante 7: 10 años.***

Es un niño muy seguro, realiza las actividades sin mayor apoyo, maduro para su edad, las relaciones con sus compañeros son buenas, aunque, en ocasiones se muestra brusco con algunos de ellos, (especialmente con los niños nuevos). Puede decirse que, dentro del nivel de preescolar, él es un líder.

Considerando las características observadas de cada participante, se construyen las sesiones.

Fase 2. Rediseño: *COVID-19: emergencia sanitaria mundial y crisis pedagógica.*

En el cuarto semestre de mi práctica pedagógica 2020-1, pretendía utilizar la técnica del dibujo para realizar un primer acercamiento a la imagen corporal de los participantes por medio de ejercicios presenciales de dibujo. Sin embargo, en el año 2020 en el mes de marzo se desató una pandemia a nivel mundial que fue denominada coronavirus COVID-19, que tuvo impacto en diferentes dinámicas de la vida social. En el ámbito educativo el Ministerio de Educación comunicó:

“como sistema educativo debemos adelantar todas las acciones y protocolos que permitan preparar adecuadamente a la Institución Educativa, para acompañar los procesos de aprendizaje en casa y, de acuerdo con la situación

de cada uno de los territorios, actuando de manera conjunta con las instancias de salud, y contando con el consentimiento de las familias y el asentimiento de los estudiantes, orientar un regreso gradual y progresivo a la presencialidad bajo el esquema de alternancia” (Ministerio de educación, 2020).

Bajo esta directriz, el proceso educativo empezó a realizarse de manera virtual desde los hogares de los estudiantes y profesores con el fin de garantizar el distanciamiento social, de esta forma evitar el contagio. Esta situación me llevó a repensar las planeaciones, por lo que desarrollé una etapa de rediseño. Para lograr realizar los ejercicios a través de la plataforma zoom, en conjunto con la profesora Raquel se realizaron varias pruebas, y se previeron diferentes escenarios. Cada sesión fue grabada en vídeo y se tomaron fotografías de los productos finales de los estudiantes, dibujos realizados en los ejercicios de corte pedagógico artístico visual planteados de manera progresiva, los cuales posteriormente son contrastados entre sí para su análisis.

Para esta etapa, principalmente tuve en cuenta la perspectiva de la profesora Raquel, respecto a la conciencia corporal de los niños en CDI, en la entrevista ya mencionada. Pues la mirada de la experiencia de la profesora, me ayudaría a enfrentarme al reto de la virtualidad, ya que tener un contexto de como perciben los niños su imagen corporal, posibilita estrategias para la virtualidad.

“Sí, por ejemplo, cuando tú ves esos dibujos que el niño se hace una bolita y alrededor unas rayitas y, uno le termina preguntando y el termina identificando qué significa, para él, esas rayitas y esa bolita... y esos dibujos a uno también, como docente, le dan

muchas luces de cómo está su esquema corporal, cómo se integra, cómo está; si no ha segmentado partes pues, es necesario hacer ejercicios para que interiorice sus partes superiores, inferiores o, bueno, mil ejemplos, pero **ellos si alcanzan a identificar** y cuando uno les empieza a preguntar: “mira, tú hiciste acá esta rayita, pero ahora mírate” y se comparan o, “mirémonos a un espejo” a ver qué pasa; esa consciencia se empieza a construir. Claro que sí, con actividades, muchas actividades, como tú bien dices, sí se logra construir, si señora.”

Con base a esta respuesta, comencé a enfocar mis planeaciones virtuales, pensando en actividades y ejercicios precisos para cada niño, ya que, como expliqué en el apartado anterior, tenía un diagnóstico de la población dado por la profesora y la observación de los niños. Al respecto, Pereira et al (2006), resaltan que partir de vivencias corporales para guiar el aprendizaje del niño resulta muy enriquecedor para su desarrollo integral. Así fue como llegué a construir los ejercicios de reconocimiento corporal como parte de fortalecer tanto la noción de esquema corporal, como la imagen corporal con niños en CDI. ¹⁵

Pero no fue sencillo, llegar a la implementación, antes de ello, el reto de la virtualidad parecía no tener futuro. Me preguntaba ¿cómo voy a poder ejercer mi práctica pedagógica con población en discapacidad de forma virtual, si ya me parecía un desafío en la presencialidad? ¿cómo trabajar el cuerpo con esta población, sin estar ahí para una guía presencial, sin usar los sentidos de forma física sino todo a través de una pantalla? La educación y la pedagógica se transformaron, casi que por completo, el papel del profesor se ha visto enfrentado a muchas variables, el tiempo, los factores que atraviesan la pantalla de

¹⁵ Revisar anexo 1

los niños y hacen parte de la clase, el wifi y demás circunstancias que la escuela no había previsto.

Así fue mi experiencia, llena de variables que me atravesaron como profesora, estudiante y persona. Ya que, para lograr realizar las sesiones por la plataforma zoom, en conjunto con la profesora Raquel tuvimos que pasar por varias pruebas, varios intentos y varios escenarios. Cuando se declaró aislamiento total por la pandemia, mi proyecto se encontraba en la fase de implementación, precisamente, esa semana comenzaban las clases. La planeación, presentada anteriormente, no fue posible y mientras las instituciones se organizaban para llevar las clases a la virtualidad, yo también debía pensar una manera para darle desarrollo al proyecto. Mi primer intento fue grabarme presentándome ante los padres de familia y explicando muy detalladamente de qué se trataba el proyecto con sus hijos.

Esas variables que mencioné, comenzaron hacer parte tanto de mi práctica pedagógica como de mi proceso investigativo. Por ejemplo, el tiempo de los padres de familia, ahora era un factor importante, pues eran ellos quienes debían acompañar y guiar a sus hijos para la conexión virtual. Debido a esta variable mi primer método fracasó. Fue imposible, nadie miraba ni respondía los videos que hice. Seguimos intentando por varios lados, yo daba ideas y la profesora Raquel me guiaba. Finalmente, ella logró un acuerdo con los padres de familia: cada uno podía en un horario distinto y los encuentros se realizaron con pocos participantes, casi personalizados, fue imposible volver a trabajar con todo el grupo al tiempo. Me encontraba con los estudiantes y sus acompañantes en el horario establecido por cada padre, a veces hasta tres clases en un día, al final logré la implementación de una manera que jamás imaginé.

Fase 3: implementación: cómo llegué a la imagen corporal y “somos iguales y únicos a la vez”.

En este apartado presentaré de manera somera los antecedentes de la etapa de implementación del ejercicio pedagógico “Somos iguales y únicos a la vez”, ya que es importante comprender de dónde emerge el objeto de estudio de esta investigación. En suma, enunciar el trabajo de campo que realicé previamente con los siete estudiantes de nivel 1.

La primera actividad de dibujo la desarrollé de manera grupal en el tablero, entre todos reconocimos cada parte del rostro, así cada estudiante pasaba a dibujar y a ubicar las partes dentro del esquema que había sido dibujado como guía en el tablero.

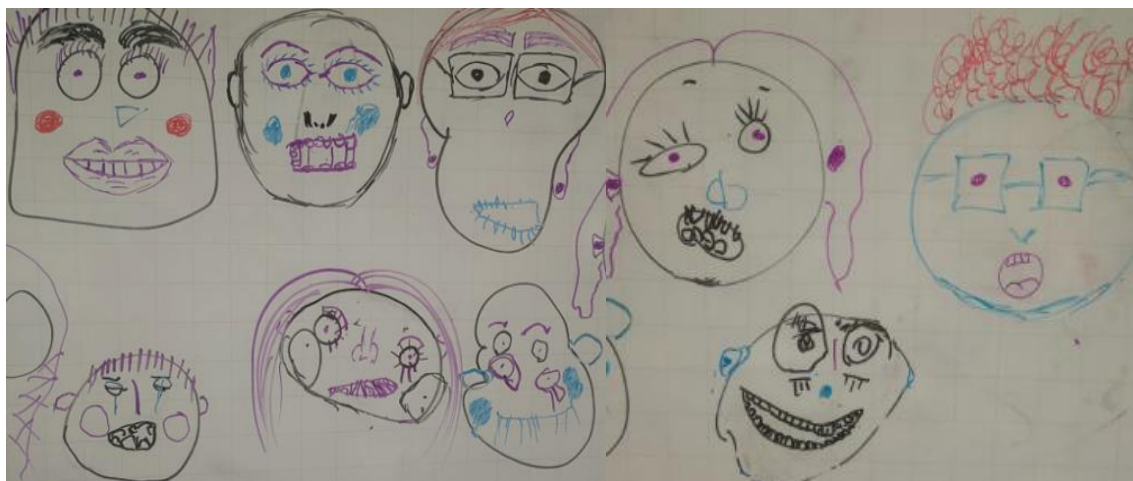


Imagen 2: Resultados implementación primer ejercicio de dibujo.

Como se puede observar en la imagen 1, la mayoría de los estudiantes lograron ubicar y reconocer las partes del rostro, ojos, nariz, cejas cachetes y boca. Sin embargo, hay algunas partes del rostro que no son representadas, como las orejas. En la segunda planeación se llevó a cabo un ejercicio individual donde cada estudiante dibujó su rostro, esta vez en una hoja. A pesar de ser muy insistente en la instrucción de que la única parte del cuerpo que debían dibujar era su rostro, los estudiantes ocuparon todo el espacio de la hoja dibujando muchos rostros y en algunos casos el cuerpo completo sin detalles, como se puede observar en la imagen 2. Esta acción de los niños de nivel 1, me permitió confirmar la teoría de la etapa esquemática de Lowenfield y Brittain (1980), que afirma que los niños se interesan por dibujar el esquema corporal de su cuerpo omitiendo algunas partes del mismo. Como se observa en la imagen 2, en la que se divisan representaciones alargadas de cuerpos, algunas carecen de extremidades superiores o inferiores, aun así, refieren a la figura humana.



Imagen 3 resultados segundo ejercicio de dibujos.

A partir del desarrollo de estas dos primeras planeaciones durante mi práctica pedagógica en el año 2018, evidencí que los niños de nivel 1 del IPN, presentaban dificultades en el reconocimiento de su imagen corporal, al no poder identificar y representar algunas partes de su cuerpo o la totalidad del mismo como una unidad. Por esta, razón implementé el ejercicio pedagógico artístico “somos únicos e iguales a la vez” en el que buscaba fortalecer la representación de imagen corporal.

a. *Ejercicio de dibujo de la figura Humana: “Somos iguales y únicos a la vez”*

En este apartado utilizaré la información recolectada en los diarios de campo de la implementación virtual, del ejercicio pedagógico artístico visual, denominado: “somos iguales y únicos a la vez” desarrollado con los niños de nivel 1.

El proceso pedagógico se desarrolló en un mes, de manera virtual con una sesión semanal de 80 minutos cada una, el objetivo general fue ampliar la comprensión de los estudiantes de su imagen corporal y la del otro, con el fin de acercarlos al reconocimiento del cuerpo como espacio personal de cuidado y representación en el mundo.

Para ello, dividí el esquema de la figura humana de 7 cabezas de *Policleto* en tres grandes zonas. La primera comprende la cabeza, rostro, es decir, frente, cejas, ojos, nariz, boca, barbilla y mejillas. La segunda zona, hace referencia al tronco y las extremidades superiores o brazos. Por último, la tercera zona que abarca la cadera, muslos, rodillas, tobillos y pies. Este esquema fue el que utilicé con la intención de facilitar y sintetizar el proceso de dibujo de la figura humana en los niños de nivel 1.

Para cada encuentro virtual, previo a cada clase le enviaba a la profesora Raquel la fotografía de la zona de la figura humana que se iba a trabajar, para que la compartiera a los padres por medio de la plataforma de mensajería instantánea WhatsApp, para poder desarrollar la actividad. Durante las 4 sesiones del proceso pedagógico la profesora daba inicio a las reuniones, todos saludábamos, comentábamos algo de esta nueva situación actual que vivimos y me daba paso para comenzar con el desarrollo de los ejercicios.

Primera sesión

Para la primera clase tenía programados dos estudiantes con el acompañamiento de sus padres. Era la primera vez que nos veíamos a través de una pantalla, era un completo reto para mí lograr atención por parte de los niños, hacer que trabajaran y lograran el desarrollo de las actividades. También que los padres de familia dejaran dibujar a sus hijos solos y no se preocuparan por la estética final de cada dibujo. Todo era un desafío, había preparado la clase, pero los nervios, la tecnología, la profesora, los padres, los niños y demás, aspectos que poco a poco iban transformando lo preparado.

A los minutos de comenzar la clase empecé a estar más tranquila y a permitir que entre todos lleváramos la clase y el desarrollo de las actividades, todo funcionó mucho mejor.

Inicié guiando a los niños a identificar las zonas del cuerpo, ubicando y tocando cada parte que iba mencionando, para ir haciendo conciencia de nuestro cuerpo. Durante la actividad pude observar que los estudiantes participan e interactúan activamente, con entusiasmo y asombro de la actividad propuesta, con ayuda de sus padres, siguen las instrucciones dadas y se toman el tiempo necesario para cada dibujo. Lo anterior, de muestra un acierto

pedagógico, a pesar de que todo fue virtual, el acompañamiento de los padres, los ejercicios de conciencia corporal, llevaron al disfrute y aprendizaje de la actividad por parte de los niños. Además, que el ejercicio funcionara, evidencia la importancia de la relación padres de familia – escuela para la formación de los niños.

Frente a este acierto pedagógico dentro del reto de la educación virtual, realicé una gráfica que puede ayudar a comprender la relación e incidencia de los actores sociales para el proceso formativo de los niños en CDI.

Gráfica 2. La influencia de los actores sociales para el proceso formativo virtual de los niños en CDI.



En la anterior gráfica se demuestra la relación entre los tres actores sociales que permiten la garantía de la formación virtual. La vinculación de estos tres actores es fundamental

también para encontrar nuevas rutas pedagógicas, ya que deben articular sus realidades y trabajar a favor del proceso formativo.

Segunda sesión

En mi segundo encuentro, llegó solo una estudiante, yo me sentía un poco más preparada de cómo llevar la clase, lograr atención y ganas de dibujar por parte de la estudiante. Antes de comenzar a dibujar, se orienta a la niña hacia un reconocimiento de las partes de nuestro cuerpo palpando y mencionando cada una de ellas. La estudiante 4 dibuja su cara, ubica correctamente cada parte y la identifica tanto en la fotografía como en su dibujo. Es importante, aclarar que en cada sesión de zoom se trabajaban dos zonas del cuerpo y por tanto se espera como producto dos dibujos.

Por otro lado, para el segundo dibujo, se le complica tener como referencia la fotografía. A pesar de las complicaciones con la zona media del cuerpo y el referente fotográfico de dicha zona, la estudiante 4 logró desarrollar la actividad y finalizarla con normalidad. Al terminar la sesión, se obtuvo el dibujo de la zona superior y la zona media del cuerpo.

En esta sesión, aunque fue un poco más sencilla de dirigir, debido a que solo era una estudiante, pensaba en ¿qué factores del proceso de enseñanza-aprendizaje se ven alterados cuando no se desarrolla dentro de un contexto colectivo? Sin embargo, esos cambios están atados a unas condiciones sociales que habían cambiado bastante, y era necesario adaptarse a ellas, buscando nuevas rutas pedagógicas. Al respecto se ha venido mencionado, en investigaciones con énfasis pedagógico lo siguiente:

“El reto de los sistemas educativos en los últimos meses ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Para ello, ha contado con dos aliados claves: sus docentes y la virtualidad, en términos más precisos, los docentes a través de la virtualidad. Esto ha representado un desafío sin precedentes, ya que la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio” (Bonilla-Guachamín, 2020).

En ese sentido, mantener la vitalidad de la educación, desde mi experiencia con los niños en CDI, llevó a varios cuestionamientos, como el que mencioné anteriormente, pero también a encontrar nuevas soluciones, a entender que debía adaptarme a nuevos entornos, esta vez era el virtual, era sacar el aula de clase y llevarla a Zoom. No obstante, esta nueva realidad me enseñó a pensar, adaptarme y construir nuevos espacios para la clase, en los cuales no se perdiera el disfrute de lo aprendido, tanto para mí como maestra, como para los estudiantes.

Sesión 3

Este era mi tercer encuentro, en esta sesión tenía cuatro estudiantes al tiempo, en las anteriores tuve una estudiante y en otros dos estudiantes. El reto de esta sesión era que, en cada casa, cada estudiante y su acompañante lograran comprender las instrucciones de las actividades y que los niños individualmente las desarrollaran. Arrancamos nuevamente con el reconocimiento de las zonas que se debían trabajar, zona superior y zona media. Empecé a mencionar partes que componen las zonas y cada uno reconoce y toca su cuerpo, estudiantes, profesora y acompañantes.

Durante la actividad, la estudiante 4, al parecer, siente frustración por no poder dibujar su tronco, los padres le ayudan con instrucciones y comparaciones con la fotografía, pero ella disgustada dice que en su dibujo ya está representado su tronco. Se le dificulta tener la fotografía como referente para lograr el dibujo. En contraste, se encuentra la estudiante 2 con el acompañamiento de su madre, se muestra muy a gusto con la actividad, presenta muy buena recepción frente al hecho de observar la fotografía y partir de allí para dibujar cada zona de su cuerpo.

Frente a estos dos casos de estas estudiantes, ambos pasando simultáneamente a través de una pantalla, puede evidenciar en el proceso pedagógico la importancia de la comunicación entre padres de familia y profesor, ya que, si no hay un acompañamiento o una persona guiando o fortaleciendo el proceso de aprendizaje para el niño en CDI en casa, pues, es muy difícil para el profesor encargarse de cada niño a través de una pantalla. Es por eso que “en momentos de pandemia, es donde la comunicación del profesor con los actores sociales permanente es fundamental” (Gotardo, 2020, pág. 5)

Sesión 4

Es importante recordar que, para trabajar el reconocimiento de la imagen corporal, se dividió el cuerpo en tres partes. En ese sentido esta última sesión trabajamos la zona inferior del cuerpo. Junto con la profesora Raquel y el acompañante de cada estudiante, se da inicio a la actividad, antes de comenzar, hacemos el ejercicio de identificar la zona del cuerpo a dibujar. Los dos participantes tocan y reconocen las partes que se mencionan dentro de esta zona.

Al momento de dibujar, los papás ayudan a los niños a borrar y buscan que los niños logren un dibujo lo más parecido posible a la fotografía. Justo en ese momento, realizo una pausa

para dar la explicación al rol de los padres de familia, sobre lo importante que es permitir a cada niño desarrollara individualmente la actividad.

Este acontecimiento, me permitió reconocer cómo este proceso pedagógico, si bien ha estado enfocado en los niños CDI, también estuvo dirigido a los padres de familia, ya que en cada una de las sesiones hacia diferentes pausas pedagógica explicándole a los acompañantes sobre cómo se dan los procesos de aprendizaje en los niños CDI y el valor de la autonomía en los ejercicios de cada niño. Era primordial que los acompañantes comprendieran que no se trataba que el dibujo del niño quedara “bello”, sino que el asunto era que ese dibujo iba propedéuticamente transformando la mirada de los niños en CDI sobre su imagen corporal. “Es fundamental eliminar la idea de que la educación artística es solo crear objetivos bellos. También tiene que ver con producir objetos incómodos o transformadores. La belleza puede venir por el significado.” (Acaso, 2014, pág. 8)

Además, lo que generaron las pausas de diálogo para los acompañantes o padres de familia, fue la visibilización del trabajo en equipo tanto en el periodo de pandemia como fuera de él, entre profesores, niños en CDI y acompañantes. Al respecto Acaso menciona; “El trabajo en equipo, la autonomía o la creatividad son habilidades y herramientas necesarias para el desarrollo de cualquier trabajo en el futuro.” (Acaso, 2014, pág. 6)

La sesión continuó, los estudiantes interactuaban sin problema alguno, por otro lado, los padres buscaban que el dibujo de cada niño quedara lo más parecido posible a la fotografía. Sin embargo, pude observar que mis recomendaciones a los padres funcionaron, porque esa vez tuvieron más precaución de no intervenir en el dibujo, brindaron instrucciones de lo que debían borrar o corregir y evaluaban el dibujo mientras los niños lo iban desarrollando.

Finalmente quiero mencionar sobre estas sesiones, la respuesta que tuvo la profesora Raquel en la entrevista, sobre la estrategia pedagógica de dividir el cuerpo en tres partes para fortalecer la consciencia corporal con los estudiantes en CDI.

“Sí, creo que esos son los pasos uno, dos y tres que hay que seguir. Primero, conocimiento de mi yo, donde yo soy el centro, donde me tengo que conocer para poder, después, que sí me toquen, me sientan, me palpen y pueda decir *“acá tengo un brazo, me lo voy a dibujar”*, aunque al principio nos cueste, con el tiempo lo vamos a lograr, o sea, se genera ese tipo de consciencia corporal que le va a permitir establecerse y algún día practicarlo y practicarlo muy bien. Sí, claro que sí, esos ejercicios son claves.”

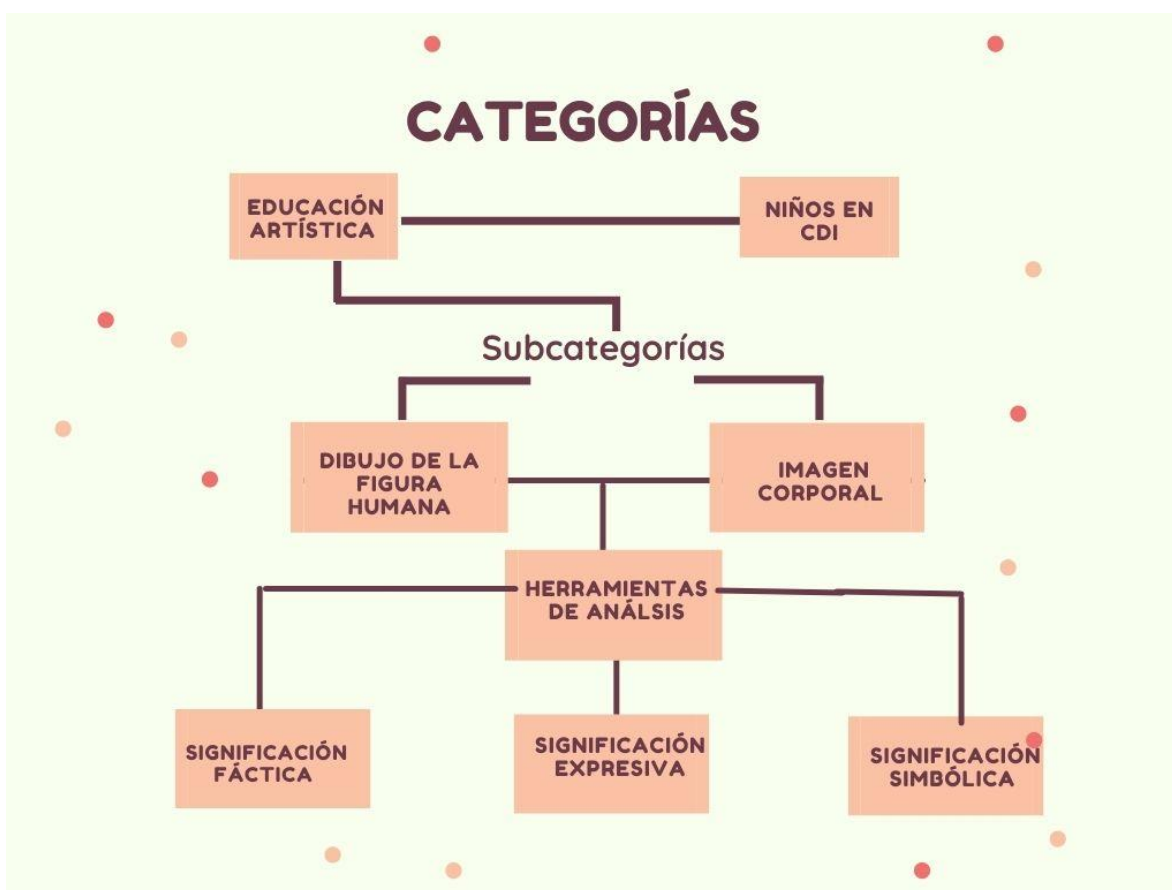
Esto que mencionó la profesora, fue significativo para mi evaluación docente, como para el desarrollo pedagógico y el proceso de análisis de los dibujos de los niñosⁱ. En ese sentido evidencié lo importante que era que los ejercicios estuvieran enfocados a desarrollar paulatinamente el esquema corporal en cada estudiante, es un proceso con cada uno y se va dando paso a paso. Los ejercicios de corte pedagógico artístico visual basados en una percepción y noción de imagen corporal, como el dibujo y el autorretrato servirán de puente para lograr que los estudiantes se expresen con fluidez y reflexionen sobre cómo sienten, entienden y reconocen su cuerpo (Riera et al.,2014).

Frente a mi evaluación durante estas sesiones pude comprender que es importante construir clases donde los estudiantes sean movidos por la creatividad, pero además disfruten del proceso del reconocimiento de la imagen corporal y no sea un obstáculo o frustración

constante para ellos. Además de la necesidad de las rutas de aprendizaje para padres de familia o acompañantes en el proceso formativo de cada niño.


3.1 interpretación de resultados:



Ahora bien, a continuación, presentare los resultados gráficos de las sesiones virtuales del proceso pedagógico “somos iguales y únicos a la vez”. Con el objetivo de interpretar los dibujos de los niños de nivel 1, por medio de las subcategorías que se presentan en el siguiente mapa conceptual.

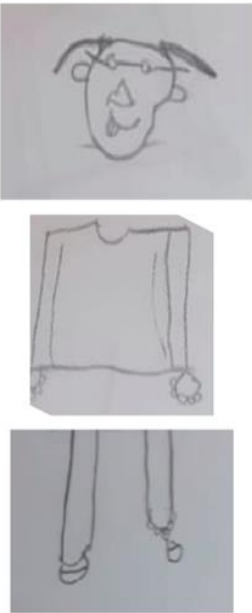
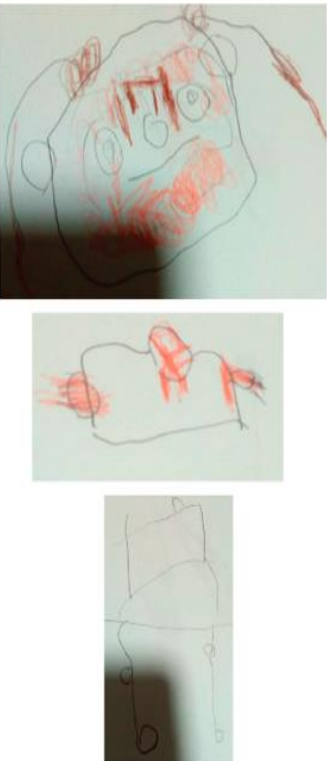



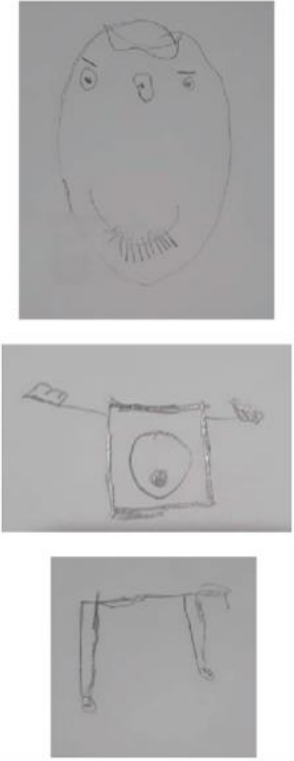
Gráfica 3 mapa conceptual categorías, subcategorías y herramientas de análisis de la investigación

Para interpretar las imágenes de la figura humana, utilizare el método hermenéutico desde la perspectiva de Bech (1995). Haciendo uso de la *significación fáctica* que refiere a una dimensión formal del dibujo, es decir, la forma, color, tono, composición y expresión. La segunda herramienta de análisis que se interpretará en las representaciones de la figura humana, es la *significación expresiva* que refiere a lo que trasmite la obra por medio de los elementos compositivos. Finalmente, interpretare las formas de las imágenes por medio de la *significación simbólica*, teniendo en cuenta el proceso del estudiante para identificar los que quiere expresar como se evidencia en el siguiente cuadro.

| Autorretrato Estudiante | Significación Fáctica | Significación Expresiva | Dimensión Simbólica |
|--|--|--|--|
|  | <p>El dibujo de la figura humana del estudiante número 1, evidencia que siguió las instrucciones para la realización por separado de las zonas del cuerpo. En cada parte se observan los elementos que complementan cada una de las zonas trabajadas del cuerpo, como los son, ojos, nariz, boca, tronco, extremidades superiores e inferiores. Hace uso del color, y figuras geométricas.</p> | <p>El estudiante representa la figura humana con un rostro sonriente y color. Bajo la perspectiva de Bech podemos afirmar que trasmite felicidad, por el uso del color y los trazos son suaves.</p> <p>En suma, el dibujo refleja tranquilidad y armonía, debido a los colores que implementa y a la expresión del rostro de la figura</p> | <p>A pesar que presenta Déficit Cognitivo Moderado, demuestra que cuenta con las cualidades de tranquilidad y seguimiento de normas en la realización de los ejercicios.</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
|  | <p>El estudiante número 2, hace uso de algunas figuras geométricas, círculos y líneas suaves.</p> <p>Sigue instrucciones para la realización por separado de las zonas y las partes que conforman su cuerpo. Sin embargo, éstas no pueden distinguirse fácilmente, ya que no se encuentran detalladas o proporcionadas.</p> | <p>La expresión facial del rostro no es muy clara, no es posible reconocer la expresión.</p> | <p>El componente simbólico en el dibujo parece diluirse, puesto que no es clara la expresión espontaneidad que le agrega el niño al dibujo.</p> |
|  | <p>El estudiante número 3 sigue instrucciones al hacer uso de 3 hojas de papel para cada zona del cuerpo, reconoce algunas partes de su rostro mientras que el resto de su cuerpo no lo representa con claridad.</p> <p>Las líneas son gruesas y en espiral, lo que evidencia la dificultad que posee para sostener firmemente el lápiz.</p> | <p>La línea en espiral representa confusión, el dibujo del rostro no es clara por lo tanto es complicado inferir la significación expresiva de la representación corporal.</p> | <p>El dibujo representa un cuerpo sin extremidades superiores, lo que permite inferir que el estudiante número 3, aún no reconoce los brazos, manos y dedos de su cuerpo.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
|  | <p>La estudiante número 4 reconoce las partes su rostro con claridad, sigue instrucciones para el desarrollo de la actividad, hace uso de las figuras geométricas, reconoce su sexo, partes del rostro cabello, extremidades superiores e inferiores.</p> | <p>La estudiante se dibuja sacando la lengua, acción que representa felicidad.</p> <p>El dibujo representa una actitud positiva y tranquila, los trazos son suaves, refleja armonía y la percepción de su cuerpo en la auto representación</p> | |
|  | <p>El estudiante número 5, aún no reconoce los límites de las líneas para rellenar con colores, reconoce la estructura de las partes de su rostro, su tono, hace uso de algunas figuras geométricas y sigue las instrucciones de los ejercicios propuestos.</p> | <p>La expresión del rostro es confusa y ambigua. Los detalles del dibujo, los ojos grandes y la boca abierta como si estuviera gritando reflejan una sensación de miedo.</p> | <p>Los colores utilizados en el dibujo reflejan agresividad, el color rojo, simbólicamente refiere a la sangre. La ubicación de este color en la frente, el cuello, y hombros, pueden interpretarse como agresiones corporales.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
|  | <p>El estudiante número 6, hace uso del lápiz y las figuras geométricas para su representación, sigue instrucciones para la realización de los ejercicios, reconoce sus dientes, lentes nariz, boca y cabello. Sin embargo aún falta detallar los dedos de las manos</p> | <p>El estudiante identifica los objetos que están presentes en su cotidianidad sobre su rostro. La expresión del rostro parece ser de felicidad por la presencia de los dientes en el mismo.</p> | <p>Los objetos presentes en la representación como las gafas, no tienen un significado específico hacen parte de los objetos que el estudiante utiliza en la cotidianidad.</p> |
|  | <p>El estudiante número 7, hace uso de las figuras geométricas, reconoce su cuerpo, y la estructura de su rostro, no reconoce algunas partes como cuello, orejas y cabello, dentro de la zona media e inferior reconoce su estómago, extremidades superiores e inferiores. Los trazos del dibujo son firmes.</p> | <p>El dibujo de la parte del rostro evidencia un gesto sonriente, en el que se observan los dientes representados por líneas.</p> | <p>La cabeza tiene un tamaño superior al resto del cuerpo, esto puede significar capacidad de liderazgo, el estudiante 7 suele presentarse como un líder frente a los demás compañeros de su clase.</p> |

Reflexiones pedagógicas del proceso “somos iguales y únicos a la vez”

A continuación, presentaré algunas reflexiones que sistematice en mi diario de campo sobre las sesiones virtuales del proceso pedagógico “somos iguales y únicos a la vez”. En primer lugar, me referiré al desarrollo de actividades pedagógicas por medio de un canal virtual. El rediseño de las planeaciones de acuerdo a los tiempos de los padres acompañantes, me permitió llevar a cabo las sesiones de dibujo y contar con la supervisión y apoyo de los padres. Esta participación no está presente en la presencialidad y fue importante para los niños y niñas que ellos acompañaran las sesiones.

Sin embargo, otro aspecto de estos actores sociales dentro del proceso pedagógico fue que, en ocasiones, querían desarrollar el dibujo de sus hijos impidiéndoles que ellos reconocieran su imagen corporal. Por lo tanto, durante las sesiones virtuales realicé pausas de diálogo para evitar que los padres interfirieran en los ejercicios, pero además aprendieran sobre el acompañamiento pedagógico de los niños CDI. De este proceso virtual, rescato además el acompañamiento de la docente Raquel que facilitó el diálogo con los estudiantes y padres de familia para llegar a acuerdos en relación con los horarios de las actividades y de esta manera poder ejecutar el ejercicio pedagógico artístico “somos iguales y únicos a la vez”.

En cuanto al proceso de fortalecimiento de la imagen corporal de los niños de nivel 1 en CDI por medio del dibujo de la figura humana. Destacaré que dividir el cuerpo en tres partes facilitó el proceso de dibujo del mismo. Como se evidenció en el anterior cuadro los 7 estudiantes utilizaron este esquema. Si bien, se debe profundizar en el proceso de observación y representación de las partes detalladas del cuerpo, como los dedos de las manos, la nariz y el cuello. Se debe rescatar el proceso de algunos estudiantes que lograron representar rasgos

característicos de cada uno, como el peinado que usan siempre y los objetos que utilizan sobre su rostro como gafas.




Antes y después: un vistazo a la representación de la figura humana.

En esta parte realizaré un proceso de comparación entre los dibujos del rostro y la figura humana creados por los niños de nivel 1 en la fase diagnóstica y los resultados finales del proceso “somos iguales y únicos a la vez” con el objetivo de divisar las mejoras en la representación de la imagen corporal de cada estudiante.

Estudiante 1: muestra un avance significativo en la representación de su cuerpo, representa las partes de su cuerpo con mayor detalle, utilizando el esquema corporal implementado en las sesiones virtuales. En cuanto al rostro, en el esquema final logra ejecutar una representación más completa, en la que se divisan, las cejas, ojos, nariz, orejas, boca y cabello.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|---|---|--|
|  |  |  |



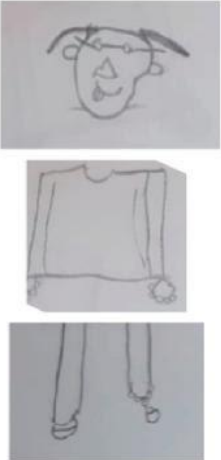
Estudiante 2: en el ejercicio final la representación de la imagen corporal se divide con más claridad debido a la implementación del esquema corporal de tres zonas. En el resultado final en el rostro aparecen los ojos la nariz y la boca. Sin embargo, los trazos continúan siendo poco definidos y las partes del cuerpo siguen siendo confusas y poco definidas.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|--|--|---|
|  |  |  |

Estudiante 3: El estudiante muestra un avance significativo en la percepción de su imagen corporal, sigue las instrucciones dadas en la última actividad. Dibuja e identifica las tres zonas de su cuerpo. Sin embargo, aún se debe trabajar en el detalle de cada una de las partes que componen el esquema corporal, como brazos, piernas, dedos, orejas, labios y cejas

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|---|---|--|
|  |  |  |

Estudiante 4: en el ejercicio final la estudiante dibujo la mayoría de las partes del rostro, represento los objetos que usa cotidianamente en el rostro como sus gafas lo que evidencia un gran logro en el reconocimiento de su rostro. En suma, en el dibujo final, se observan las extremidades superiores e inferiores mucho más detalladas.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|---|---|--|
|  |  |  |



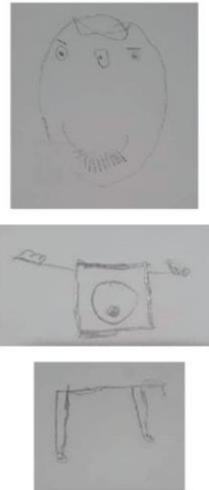
Estudiante 5: en el dibujo pre diagnostico se observa que la estudiante se centró en la representación del rostro, dibujando 5 rostros diferentes, en cada uno de ellos se reconocen las siguientes partes, ojos, nariz, boca y dientes. En contraste, en la representación del ejercicio final la estudiante utiliza el esquema de las tres zonas del cuerpo y logra identificar algunas partes del cuerpo humano.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|--|--|---|
|  |  |  |

Estudiante 6: Se puede visibilizar que hay una mayor riqueza plástica y expresiva dentro del primer dibujo, ya que se ve la proporción de su cuerpo, los colores usados y líneas. Se evidencia un avance en el dibujo final, ya que logra reconocer sus extremidades superiores e inferiores. Identifica sus lentes y dientes en el rostro. Sin embargo, es importante destacar que durante el desarrollo del ejercicio el estudiante estuvo ansioso por terminar el dibujo lo más rápido posible, aunque se le brindo el tiempo necesario para realizarlo. En este sentido puede que esta sea la razón por la que no represento todas las partes.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|---|---|--|
|  |  |  |

Estudiante 7: En el dibujo diagnóstico se observa que el estudiante intento representar su rostro, aunque el dibujo se ve ambiguo y confuso debido a los colores implementados en el mismo. En contraste, en el dibujo realizado en el ejercicio “somos iguales y únicos a la vez”, el estudiante número 7 ilustra la figura corporal dividida en tres zonas, incluyendo las extremidades superiores e inferiores, los que denota un gran avance en la comprensión de su cuerpo.

| Estudiante | Autorretrato inicial Pre-actividad | Autorretrato final Actividad 4 |
|---|---|--|
|  |  |  |

Con base a la información presentada anteriormente, puedo afirmar que los siete estudiantes presentaron avances dentro del proceso personal de reconocimiento de su imagen corporal. Por otro lado, el proceso de construcción de IC en general, se resalta que, al principio no todos los estudiantes tenían claro, los nombres y la ubicación de las partes de su rostro, después de los ejercicios, los estudiantes adquirieron mayor aprehensión e identificación de la figura humana.

En suma, este proceso evidenció otros hallazgos. Permitir que los estudiantes se tomen el tiempo necesario para terminar el dibujo de su autorretrato y evitar presionarlos para que terminen pronto, genera mayor confianza en ellos en el momento de dibujar; al igual que enaltecer sus dibujos y motivarlos a exponerlos ante su familia, compañeros y docentes, fortalece sus competencias comunicativas a la vez que aumenta su autoestima.

Conclusiones

Los resultados que presentaré a continuación, sobre la contribución del reconocimiento de la imagen corporal a partir del dibujo como ejercicio pedagógico con niños en CDI, estarán divididos en cuatro apartados que su vez corresponden al cumplimiento de los objetivos que me planteé a lo largo de la investigación.

En primer lugar, se encuentra la emergencia sanitaria, que trajo consigo la transformación de mi rol docente y del quehacer de la misma educación. A partir de este hecho, la práctica pedagógica se cambió por completo, aparecieron nuevas variables: el tiempo de los padres

de familia, la virtualidad y la incidencia de los tres actores sociales para llevar a cabo el proceso formativo.

El tiempo de los padres de familia o acompañantes, como variable, fue fundamental para desarrollar cada una de las sesiones, ya que los niños en CDI no podían conectarse sin la compañía de un adulto o desarrollar las actividades, pues sin un guía no es posible la práctica pedagógica. En consecuencia, la virtualidad se convirtió en la variable imprescindible del proyecto, ya que ubicó en otro lugar mi lugar de profesora, pues, todo cambio frente a lo que había venido trabajando desde el aula de clase presencial; justamente, esta variable dio nacimiento a la fase de: *rediseño*, donde construí en compañía de la profesora de terreno, nuevas rutas, ejercicios, maneras de guiar a los niños en cada ejercicio y a los padres.

Esta cotuntura, configuró desde las formas de entender la educación artística visual misma hasta las inseguridades con las que emprendí este proyecto. Comprendí que la práctica educativa debe entenderse desde su esencia transformativa o cambiante, que debemos sacarla de las cuatro paredes, llevarla a las condiciones de la vida misma, es decir, la virtualidad, la calle, el museo o el parque, para que los niños puedan entender el aprendizaje desde sus realidades y no como una situación que solo se da en la escuela, entendida de forma tradicional.

Además, la identificación de la incidencia de los tres actores sociales como variable, permitió que el proceso de los niños en CDI sobre el reconocimiento de su imagen corporal se enriqueciera junto al proceso pedagógico, debió a que la fase de rediseño, desde la construcción de los nuevos ejercicios que se implementaron, posibilitó que los estudiantes en compañía de sus padres pudiesen sentir, palpar, tocar su cuerpo y ver a otro, que es su padre,

mencionar, señalar y tocar la parte del cuerpo de la que habla y repetir varias veces, que es la profesora que se encuentra detrás de una pantalla. En consecuencia, el tener un referente del esquema corporal, antes de dibujar, para los niños en CDI significó poder entender su diferencia de representación de cuerpo desde una figura cercana o familiar. Es importante decir que estas reflexiones, hubiesen cambiado por completo si la emergencia sanitaria no se presenta.

Ahora bien, el elemento de la incidencia de los actores sociales, los cuales no estaban directamente relacionados cuando se daba la práctica pedagógica presencial, como son: los padres de familia, profesores y los niños en CDI, fue fundamental en para poder llevar la continuidad de los procesos efectuados durante la práctica educativa, a el hogar y el entorno inmediato de los niños, y posteriormente. Profundizar sobre este factor, puede llevar a procesos de inclusión en la sociedad, que requiere de seres independientes y autónomos en sus formas de actuar y proceder. Este último factor puede ser un tema para el abordaje de una próxima investigación, ya que desborda la actual.

En suma, como docente de artes visuales, es mi deber promover y facilitar ambientes y espacios en los que los niños, especialmente los que presentan condición de discapacidad, puedan explorar y experimentar tanto con materiales como con contenidos para que logren apropiarlos e interiorizarlos para su devenir, por esa razón la incidencia y relacionamiento constante entre mi rol docente, los padres y la profesora Raquel era fundamental para la mediación pedagógica durante la creación del dibujo, ya que era con ellos con quiénes podía potenciar su imaginación y desarrollo en la clase.

El tercer elemento, está enfocado en el análisis de los dibujos de los niños en CDI, en el cual puede comprender que el trabajo de la imagen corporal, requiere de mayor profundidad pedagógica e investigativa en relación a la representación de los niños en CDI. No obstante, lo que se puede comprender de este proceso es que se enriqueció a través de los ejercicios corporales, guía en los dibujos de los siete estudiantes dentro del proceso personal de reconocimiento de su imagen corporal. Debido a que en los dibujos se pudo evidenciar el intento de representar su cuerpo, con base al ejercicio de acercamiento a su esquema corporal y sus fotografías. Sus autorretratos reflejaron que diferencian las partes de su rostro y reconocen que las extremidades salen de su tronco, al igual que el cuello, que sostiene su cabeza. Por otro lado, el proceso de construcción de IC en general, se resalta que, al principio no todos los estudiantes tenían claro, los nombres y la ubicación de las partes de su rostro, después de los ejercicios, los estudiantes adquirieron mayor aprehensión e identificación de la figura humana. En suma, este proceso evidenció otros hallazgos.

Para terminar, el último elemento, tiene que ver con la identificación de esas otras formas que los niños en CDI representan su IC. Entre esas se encontró que, durante el desarrollo de las sesiones, iban registrando características que ellos tenían diferentes a las de sus acompañantes, esto les posibilitó su propia IC, entender sus diferencias según las diferencias del otro. También, permitir que los estudiantes se tomen el tiempo necesario para terminar el dibujo de su autorretrato y evitar presionarlos para que terminen pronto. Ello evidencia que el acompañamiento genera mayor confianza en ellos en el momento de dibujar; al igual que enaltecer sus dibujos y motivarlos a exponerlos ante su familia, compañeros y docentes, fortalece sus competencias comunicativas a la vez que aumenta su autoestima.

Quisiera recordar que todos podemos estar en condición de discapacidad temporal o permanente, intelectual o física; debido a un eventual accidente o a una situación desafortunada e inesperada, por lo mismo, brindemos a los niños en condición de discapacidad intelectual, una educación al alcance de sus sueños.

Bibliografía

- Acaso, M. (2014). Relegar la educación artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes. *Educación artística, Educación disruptiva*, 10.
- Acaso, M. (7 de agosto de 2015). *Maria acaso blog*. Obtenido de Maria acaso blog: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/ls-artes-visuales-no-solo-han-de-utilizarse-como-contenido-sino-como-una-estrategia-generica-de-adquisicion-de-conocimiento/>
- Acaso, M. (3 de octubre de 2016). *maria acaso blog*. Obtenido de maria acaso blog: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/la-educacion-artistica-como-herramienta-para-desarticular-la-promesa-del-paraiso-o-es-posible-hoy-un-modelo-educativo-sin-la-presencia-de-las-artes/>
- Baile, J. (2003). ¿Qué es la imagen corporal? *Revista de humanidades " Cuadernos del Marquez de San Adrián*, 53-70.
- Castañeda, M. J. (15 de 04 de 2021). *El arte en la etapa de la educación infantil*. Obtenido de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/165803/CASTANEDA_Maria_Jesus_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrascal, R. E. (2009). INFLUENCIA DE LA FAMILIA. *investigación y desarrollo*, 17, 85-105.
- D'Angelo, A. (2010). La experiencia de la corporalidad en imágenes. Percepción del mundo, producción de sentidos y. *Tabula Rasa*. , 235 - 251.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (29 de septiembre de 2008)
- Gotardo, R. (2020). El rol docente en épocas de pandemia. *FLACSO*, 1 - 10.
- JODELET, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: S. Moscovici. Buenos Aires.: Editorial Paidós.
- Laura Díaz, Uri Torruco, Mildred Martínez y Margarita Varela. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. Vol. 2, 162-167.
- Lowenfeld. (1972). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Marcelino López, M. L. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 44 - 83.
- Marsollier, C. D. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.

Miguélez, M. M. (4 de 4 de 2004). El método etnográfico de investigación . *Dialógica: Revista multidisciplinaria*, Vol 1, N 1, 13-44. Obtenido de https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf

Ministerio de Educación (22 de enero de 2020). *Ministerio de Educación* . Obtenido de Ministerio de Educación : <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-investiga-supuesto-caso-de-vulneracion-de-derechos-a-un-estudiante-con-discapacidad/#>

Ministerio de Educación (13 de 04 de 2021). *Ministerio de educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa con personas con discapacidad . *Rev. Colomb. Psiquiat*, 1 - 30 .

Peña., E. S. (08 de mayo de 2019). *Modulo II. sensibilidad y entorno*. Obtenido de [apreciacionexpressarte:](https://sites.google.com/site/apreciacionexpressarte/)
<https://sites.google.com/site/apreciacionexpressarte/system/app/pages/sitemap/list>

Piña, J. M. (1997). CONSIDERACIONES SOBRE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA. *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78, octubre, 6-22.

Puleo, E. (2011). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural Medireño. *Investigación arbitrada*, 157-170.

Rios, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 1 - 14.

Rivera, V. O. (2010). Indicadores gráficos de la prueba del Dibujo de la Figura Humana en adolescentes hombres y mujeres. *Revista de Psicología*, vol. 19, núm. 1, 88-107.

S.J. Taylor y R. Bodgan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: 1987.

Villarroel, G. E. (mayo-agosto de 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de*, vol. 17(núm. 49), 434-454.

White, C. M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional .

ANEXOS

1. Planeaciones que se construyeron en la fase de rediseño

| | | |
|---|---|---|
| Sesión 1 | Somos iguales y únicos también. | Tema: Reconocimiento de la zona superior del cuerpo (cabeza y cuello). |
| Objetivo general: Estimular en los estudiantes el reconocimiento de la imagen corporal propia por medio de ejercicios de corte pedagógico artístico visual con el fin de acercarlos al reconocimiento de su cuerpo como espacio personal que debe ser cuidado. | | |
| Objetivo específico: Estimular en cada estudiante el reconocimiento de la zona superior de su cuerpo (cabeza y cuello). | | |
| Evaluación: Es tomada de los videos cortos del proceso del desarrollo de cada ejercicio y de las fotografías finales de cada ejercicio, siendo ejercicios progresivos, cada sesión cuenta con un proceso y un producto final como resultado. | | |
| Actividad | | |
| ¡Este soy yo! | Descripción: Con la primera parte de la fotografía (cabeza y cuello), cada estudiante debe dibujar en una hoja blanca tamaño carta esta zona de su cuerpo, antes de comenzar a dibujar el estudiante debe tocar y reconocer cada parte que conforma dicha zona, al momento de dibujar hacerlo con apoyo de la fotografía. La fotografía es enviada al momento de comenzar la actividad . | |
| | Materiales: Hojas blancas tamaño carta, lapiz, borrador, colores, etc. (materiales que dispongan en casa). Recursos: Cámara de celular para tomar una fotografía al dibujo final. | |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Sesión 2 | Somos iguales y únicos también. | Tema: Reconocimiento de la zona media del cuerpo (tronco, brazos y manos). |
|-----------------|--|---|

Objetivo general: Estimular en los estudiantes el reconocimiento de la imagen corporal propia por medio de ejercicios de corte pedagógico artístico visual con el fin de acercarlos al reconocimiento de su cuerpo como espacio personal que debe ser cuidado.

Objetivo específico: Estimular en cada estudiante el reconocimiento de la zona media de su cuerpo (tronco, brazos y manos).

Evaluación: Es tomada de los videos cortos del proceso del desarrollo de cada ejercicio y de las fotografías finales de cada ejercicio, siendo ejercicios progresivos, cada sesión cuenta con un proceso y un producto final como resultado.

Actividad

| | |
|----------------------------|--|
| ¿Cómo es mi cuerpo? | <p>Descripción: Con la segunda parte de la fotografía (tronco, brazos y manos), cada estudiante debe dibujar en una hoja blanca tamaño carta esta zona de su cuerpo, antes de comenzar a dibujar el estudiante debe tocar y reconocer cada parte que conforma dicha zona, al momento de dibujar hacerlo con apoyo de la fotografía. La fotografía es enviada al momento de comenzar la actividad .</p> <p>Materiales: Hojas blancas tamaño carta, lápiz, borrador, colores,etc. (materiales que dispongan en casa).</p> <p>Recursos: Cámara de celular para tomar una fotografía al dibujo final.</p> |
|----------------------------|--|

| | | |
|-----------------|--|--|
| Sesión 3 | Somos iguales y únicos también. | Tema: Reconocimiento de la zona inferior del cuerpo (cadera, piernas y pies). |
|-----------------|--|--|

Objetivo general: Estimular en los estudiantes el reconocimiento de la imagen corporal propia por medio de ejercicios de corte pedagógico artístico visual con el fin de acercarlos al reconocimiento de su cuerpo como espacio personal que debe ser cuidado.

Objetivo específico: Estimular en cada estudiante el reconocimiento de la zona inferior de su cuerpo (cadera, piernas y pies).

Evaluación: Es tomada de los videos cortos del proceso del desarrollo de cada ejercicio y de las fotografías finales de cada ejercicio, siendo ejercicios progresivos, cada sesión cuenta con un proceso y un producto final como resultado.

Actividad

| | |
|-----------------------|--|
| ¿Quién soy yo? | <p>Descripción: Con la tercera parte de la fotografía (cadera, piernas y pies), cada estudiante debe dibujar en una hoja blanca tamaño carta esta zona de su cuerpo, antes de comenzar a dibujar el estudiante debe tocar y reconocer cada parte que conforma dicha zona, al momento de dibujar hacerlo con apoyo de la fotografía. La fotografía es enviada al momento de comenzar la actividad .</p> <p>Materiales: Hojas blancas tamaño carta, lápiz, borrador, colores,etc. (materiales que dispongan en casa).</p> <p>Recursos: Cámara de celular para tomar una fotografía al dibujo final.</p> |
|-----------------------|--|

| | | |
|---|---|---|
| Sesión 4 | Somos iguales y únicos también. | Tema: Reconocimiento del cuerpo completo por medio del autorretrato. |
| Objetivo general: Estimular en los estudiantes el reconocimiento de la imagen corporal propia por medio de ejercicios de corte pedagógico artístico visual con el fin de acercarlos al reconocimiento de su cuerpo como espacio personal que debe ser cuidado. | | |
| Objetivo específico: Estimular en cada estudiante el reconocimiento de su cuerpo por medio del autorretrato. | | |
| Evaluación: Es tomada de los videos cortos del proceso del desarrollo de cada ejercicio y de las fotografías finales de cada ejercicio, siendo ejercicios progresivos, cada sesión cuenta con un proceso y un producto final como resultado. | | |
| Actividad | | |
| Mí cuerpo es un espacio para cuidar | Descripción: Con cada parte de la fotografía utilizada en los ejercicios anteriores, el estudiante debe dibujar en tres hojas blancas tamaño carta cada zona de su cuerpo (una hoja por zona), antes de comenzar a dibujar el estudiante debe tocar y reconocer cada parte que conforma su cuerpo, al momento de dibujar hacerlo con apoyo de cada parte de la fotografía. | |
| | Materiales: Hojas blancas tamaño carta, lapiz, borrador, colores, etc. (materiales que dispongan en casa). Recursos: Cámara de celular para tomar una fotografía al dibujo final. | |

Anexo 2: Carta padres de familia

Bogotá, mayo del 2020

Señores padres de familia Cordial saludo,

Me dirijo a ustedes por medio de la presente con el fin de presentarme, soy **Paula Alejandra Buitrago Muñoz** estudiante de **Licenciatura en Artes Visuales** de la **Universidad Pedagógica Nacional** de último semestre. Durante mi práctica pedagógica en el **Instituto Pedagógico Nacional** he tenido la oportunidad de trabajar durante año y medio con Nivel 1 de Educación Especial, siendo un proceso muy enriquecedor para mí y con la finalidad que para sus hijos también.

Mi afinidad con el grupo durante este tiempo fue muy buena, teniendo aceptación por parte de los estudiantes y la docente para apoyar diferentes procesos y nutrirlos desde mi área. Siendo encuentros tan enriquecedores hace un año vengo desarrollando mi investigación de trabajo de grado con el grupo, en repetidas ocasiones realizamos ejercicios artísticos donde mi interés principal es encaminarlos a un reconocimiento de su imagen corporal, esto con el fin de acercarlos al reconocimiento de su cuerpo como espacio personal que debe ser cuidado.

Actualmente y pese a las condiciones generadas por la pandemia debo culminar mi investigación de trabajo de grado y continuar el proceso con el grupo, me encuentro en la fase de implementar una serie de ejercicios de corte pedagógico artístico visual dirigidos a estimular en los estudiantes el reconocimiento de la imagen corporal propia.

Son ejercicios cortos muy sencillos de realizar, de los cuales recibirán indicaciones detalladas sesión a sesión, son cuatro sesiones, una por día. Para la investigación que estoy llevando a cabo necesito pruebas de análisis para lograr los resultados, llevando las sesiones a la virtualidad, requiero de su ayuda para obtener un video corto mientras el niño esté realizando cada actividad y una fotografía como resultado final de cada ejercicio.

La investigación respeta la naturaleza individual e integral de cada estudiante, cada uno hará una construcción de su imagen corporal haciendo uso de su libertad con los materiales, actuando con autonomía y originalidad con el fin de analizarse y reconocerse, aportando al campo de la educación en artes visuales una ampliación a la comprensión que se tiene de la enseñanza de las artes dirigida a personas en condición de discapacidad intelectual.

Los ejercicios están diseñados con el fin de lograr un avance en la construcción de la imagen corporal interna frente a la imagen externa que realiza cada estudiante, cabe resaltar que el diseño de los ejercicios cuenta con la valoración de expertos en el área, lo que conlleva a que el proyecto sea asertivo y eficaz.

Por medio de la directora de curso le llegará cada uno de los ejercicios con su respectivo video tutorial y ella igualmente me hará llegar los videos y fotografías del desarrollo de cada ejercicio. Agradezco su colaboración para hacer de esta investigación un éxito.

Atentamente,
Paula Alejandra Buitrago