

Cuerpos que comunican: Didácticas teatrales para potenciar la comunicación no verbal y verbal en una estudiante con TEA



Sara Lucía Sarmiento Ramírez

Código 2021277029

Modalidad:

Monografía de Análisis

Tutor:

Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá D. C.

2026

Tabla de Contenido

<i>Dedicatoria</i>	3
<i>Agradecimientos</i>	4
<i>Resumen</i>	4
Palabras Clave	5
<i>Abstract</i>	6
Key Words	6
Non-verbal communication, Autism spectrum disorder, theatrical didactics, body expression.	6
<i>Introducción</i>	7
<i>Planteamiento Problema</i>	7
Pregunta Problema	9
<i>Objetivos</i>	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
<i>Justificación</i>	10
<i>Marco Contextual</i>	12
Descripción General Del Sujeto De Investigación	14
<i>Marco Legal</i>	15
<i>Marco Referencial</i>	17
En Relación Con El Componente Investigativo: Trastorno de Espectro Autista:	18
En Relación Con El Componente Investigativo: Didácticas Teatrales:	19
En Relación Con El Componente Investigativo: Inclusión Educativa:	20
En Relación Con El Componente Investigativo: Habilidades Comunicativas y Sociales: ...	22
<i>Marco Conceptual</i>	24
Habilidades Comunicativas y Sociales	25
Trastorno Del Espectro Autista	27
Didácticas Teatrales	29
<i>Marco Metodológico</i>	32
Paradigma De Investigación: Sociocrítico	32
Tipo de Investigación: Estudio de Caso	33
Enfoque de la Investigación: Cualitativo	33

Método de la Investigación: Investigación-Acción.....	33
<i>Fases Desarrolladas</i>	34
Cronograma de implementación	35
<i>Implementación Metodológica</i>	35
Implementación 1.....	35
Implementación 2.....	37
Implementación 3.....	39
Implementación 4.....	41
<i>Análisis de Resultados</i>	43
Habilidades Comunicativas y Sociales	44
Trastorno Del Espectro Autista	46
Didácticas Teatrales	48
Categoría Emergente: La Voz De La Investigadora	51
<i>Conclusiones</i>	53
<i>Anexos</i>	56
<i>Referencias Bibliográficas</i>	56
<i>Webgrafía.....</i>	59

Este trabajo está dedicado a mi mamita, quien a lo largo de mi vida me ha acompañado y apoyado en cada una de mis decisiones y quien, durante esta carrera, me ha dado la fuerza y el ánimo para seguir adelante.

A ella, por su amor por la vida y por la enseñanza, que han inspirado profundamente este camino.

Agradecimientos

Agradezco profundamente al profesor y tutor Héctor Tinjacá, quien a lo largo de mi formación me guió y acompañó en la construcción de este proyecto, brindándome su conocimiento y orientación constante,

igualmente al profesor Carlos Ortiz quien me ayudo y leyó a lo largo de esta investigación.

Expreso también mi gratitud al colegio donde realicé mis prácticas, especialmente a la profesora Elena Ruiz, una mujer comprometida y apasionada por la educación inclusiva, cuya labor apoyó este trabajo.

A Miranda, quien en cada encuentro me recibía con una sonrisa y entusiasmo, recordándome el sentido humano y sensible de la educación.

A todos los profesores de la licenciatura, quienes aportaron a mi formación académica y personal, compartiendo sus saberes y apostándole a la construcción de nuevas generaciones de docentes.

A mi gata Linda, compañera fiel de largas noches y madrugadas de escritura, cuya presencia hizo más llevadero este proceso.

A mis amigos de la universidad Aleja, Brayitan, Angelic, Tati por su apoyo, escucha y compañía a lo largo de este camino.

Finalmente, a mi pareja, por su apoyo incondicional durante la realización de este trabajo de grado, por escucharme, leerme, ayudarme a resolver dudas y estar presente en cada momento.

Resumen

La presente investigación desarrolla un estudio de caso sobre el uso de didácticas teatrales en un aula inclusiva, con el fin de analizar su relación con la comunicación verbal y no verbal en una estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y se orienta desde la investigación-acción, articulando la práctica pedagógica con procesos de observación y reflexión. Para ello, se diseñan e implementan actividades teatrales centradas en el cuerpo, el gesto y la expresión como formas de comunicación.

El análisis se enfoca en las dinámicas de participación e interacción de la estudiante durante el desarrollo de las actividades, así como en las posibilidades que surgen al integrar el teatro en contextos educativos inclusivos. Como conclusión de este trabajo, se pudo reconocer que las estrategias basadas en el teatro generaron espacios pedagógicos donde la comunicación no se limitó al lenguaje verbal, sino que se amplió hacia formas de expresión corporal y gestual. De esta manera, el cuerpo se convirtió en un medio fundamental de expresión y en un puente para la interacción dentro del aula.

Palabras Clave

Comunicación no verbal, Didácticas Teatrales, Expresión Corporal. Trastorno del Espectro Autista.

Abstract

This research develops a case study on the use of theatrical didactics in an inclusive classroom, with the aim of analyzing their relationship with verbal and non-verbal communication in a student with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The study is framed within a qualitative approach and is guided by action research, articulating pedagogical practice with processes of observation and reflection. To this end, theatrical activities focused on the body, gesture, and expression as forms of communication are designed and implemented.

The analysis focuses on the student's dynamics of participation and interaction during the development of the activities, as well as on the possibilities that emerge when integrating theatre into inclusive educational contexts. As a conclusion of this study, it was recognized that theatre-based strategies generated pedagogical spaces where communication was not limited to verbal language, but expanded toward bodily and gestural forms of expression. In this way, the body became a fundamental means of expression and a bridge for interaction within the classroom.

Key Words

Non-verbal communication, Autism spectrum disorder, theatrical didactics, body expression.

Introducción

En los contextos educativos actuales, la inclusión implica no solo el acceso al aula, sino la creación de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de los estudiantes. En este marco, la presente investigación surge a partir de una experiencia de práctica en la que se evidencian dificultades en la comunicación y participación de una estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Frente a esta situación, el teatro se plantea como una posibilidad pedagógica que sitúa el cuerpo, el gesto y la expresión como medios de comunicación. Desde esta perspectiva, el estudio analiza el uso de las didácticas teatrales como detonantes para potencializar el desarrollo de habilidades comunicativas y la interacción social en un contexto inclusivo.

A través de un estudio de caso, se implementan estrategias teatrales diseñadas desde las particularidades de la estudiante, reconociendo que la comunicación también se construye desde lo corporal y lo no verbal. De este modo, la investigación propone una reflexión sobre el papel del teatro en la práctica docente y su lugar en la educación inclusiva.

Planteamiento Problema

Durante el semestre 2024-2 se desarrollaron las prácticas pedagógicas correspondientes al séptimo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas en la institución Policarpa Salavarrieta, bajo la orientación del profesor Héctor Tinjacá. En este contexto, los estudiantes que cursaban la asignatura de Pedagogía, Arte y Escuela, de la Licenciatura en Artes Escénicas; Trabajaron con los grados Transición, Primero y cuarto de primaria, desarrollando una propuesta pedagógica basada en el uso de objetos cotidianos como

extensión del cuerpo y en procesos de re-simbolización a partir de la adaptación del cuento “La abeja haragana” de Horacio Quiroga (Quiroga, 1918).

Las dos primeras sesiones estuvieron orientadas a la observación del grupo, con el fin de identificar necesidades y posibles estrategias de intervención pedagógica. En el curso de Transición se evidenció la presencia de una estudiante con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), quien presentaba dificultades significativas en la comunicación verbal, en la interacción con sus pares y en la participación en actividades grupales. Asimismo, se observaron respuestas de hipersensibilidad sensorial frente a estímulos sonoros, lo que generaba conductas de aislamiento y evitación durante algunas actividades del aula.

A partir de estas orientaciones, se profundizó en la observación de la estudiante, quien en este informe se denominará *Miranda*. Estas manifestaciones evidenciaron barreras para su inclusión efectiva en las dinámicas pedagógicas, dado que, en varias ocasiones, la estudiante permanecía al margen de las actividades colectivas, sin establecer intercambio comunicativo con docentes ni compañeros. Frente a esta situación, las respuestas docentes oscilaron entre la insistencia para que se integrara a la actividad y la permisividad frente a su aislamiento, lo que reflejó la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas a favorecer su participación y comunicación.

En palabras de la Confederación de Autismo de España: El trastorno del espectro autista, entendido como una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual (2026) supone retos importantes para los contextos educativos convencionales, particularmente en escenarios que demandan interacción, expresión corporal y trabajo colectivo, como es el caso de las actividades teatrales

En este marco, la experiencia de práctica se constituyó en un desafío formativo, ya que implicó pensar en nuevas formas de enseñanza desde el teatro. Una perspectiva inclusiva supone reconocer que en el aula diversa no basta con garantizar la comprensión de un solo estudiante, sino propiciar aprendizajes para todos los participantes. Así, se planteó la necesidad de expandir las estrategias de enseñanza y transmisión de saberes.

Aunque existen enfoques terapéuticos y educativos que promueven la inclusión de estudiantes con TEA, la investigación sobre el impacto específico de las estrategias teatrales inclusivas en su desarrollo corporal y comunicativo aún es limitada (Dr. Sergio Sánchez Fuentes, 2023). Esto genera un vacío en el campo de la educación artística y la pedagogía inclusiva, en tanto no se cuenta con suficientes referentes que orienten la implementación de estrategias teatrales adaptadas a las necesidades de estos estudiantes.

En este marco, surge la necesidad de analizar cómo las didácticas teatrales pueden constituirse en una herramienta pedagógica para favorecer la comunicación y la interacción social de una estudiante con TEA dentro de un aula inclusiva. El teatro, al privilegiar el cuerpo, el movimiento, la expresión y la relación con los otros, ofrece un potencial significativo para el desarrollo de estas habilidades, siempre que se diseñen estrategias acordes con las particularidades sensoriales, comunicativas y cognitivas de esta población.

Pregunta Problema

¿Cómo las didácticas teatrales contribuyen al desarrollo de la interacción social y de las habilidades comunicativas de una estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) de grado primero en el Colegio Policarpa Salavarrieta de Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

Analizar cómo la implementación de didácticas teatrales contribuye al desarrollo de la interacción social y de las habilidades comunicativas de una estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) de grado primero en el Colegio Policarpa Salavarrieta de Bogotá, a través de un estudio de caso.

Objetivos Específicos

Fortalecer la comunicación verbal, no verbal y social a través de didácticas teatrales en la estudiante con trastorno del espectro autista del Colegio Policarpa Salavarrieta.

Compilar una serie de ejercicios teatrales que funcionen como didácticas en el aula para fortalecer habilidades comunicativas y expresivas en una estudiante con TEA.

Analizar cómo la implementación de didácticas teatrales en un aula inclusiva contribuye a la articulación entre teoría y práctica en la formación pedagógica de los futuros docentes.

Justificación

Esta investigación se justifica en la necesidad de fortalecer los procesos de comunicación y de interacción social de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en contextos escolares inclusivos, dado que estas áreas influyen directamente en su participación, aprendizaje y bienestar dentro del aula. Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal, así como en la interacción social, pueden generar barreras significativas para la integración de estos estudiantes en las dinámicas escolares, limitando sus oportunidades de expresión, socialización y construcción de aprendizajes compartidos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023). Se estima que 1 de cada 100 niños en el mundo tiene TEA, aunque en algunas regiones las tasas pueden ser más altas debido a mejores métodos de diagnóstico y mayor concienciación. “En Bogotá el 98 % de los colegios públicos de la capital tiene en su matrícula niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, incluidos 1043 estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)” (Educación, 2020). Estudios locales indican una prevalencia creciente que demanda una atención prioritaria, en términos educativos y sociales, el TEA en palabras de la OMS:

Se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Otras características que presentan son patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones (OMS, 2023).

En el contexto colombiano, informes como los de la Fundación Saldarriaga Concha (concha, 2023) indican que, en Bogotá, un porcentaje significativo de estudiantes con esta condición enfrenta barreras para participar en actividades que demandan habilidades comunicativas y sociales, incluidas las actividades artísticas. Estas dificultades no solo afectan su desarrollo individual, sino también sus posibilidades de interacción con sus pares y su inclusión efectiva en la vida escolar.

Si bien existen enfoques terapéuticos y educativos que promueven la inclusión de estudiantes con TEA, la investigación sobre el impacto específico de las didácticas teatrales como estrategia pedagógica en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y sociales sigue siendo limitada. Esto evidencia la necesidad de generar y analizar propuestas educativas que respondan a las particularidades de estos estudiantes, especialmente en contextos escolares donde persisten barreras de participación y comunicación.

En este sentido, la exploración de didácticas teatrales para el abordaje de niños con TEA en el aula adquiere una relevancia especial. Este proyecto se centra en la implementación del teatro como potenciador para trabajar habilidades comunicativas; verbales, no verbales y la interacción social a través de este, esta disciplina artística ofrece diferentes teorías que exploran profundamente el cuerpo como medio principal de comunicación y expresión estas áreas son especialmente desafiantes para niños con TEA donde se busca explorar y validar el potencial de las didácticas teatrales como herramienta educativa inclusiva, capaz de favorecer la comunicación verbal, no verbal y la interacción social. Al mismo tiempo, se busca aportar a la formación de futuros docentes, ofreciéndoles experiencias prácticas que integren teoría y acción, y que los preparen para afrontar de manera crítica y creativa los desafíos de la educación inclusiva. A pesar de estos desafíos, las didácticas teatrales inclusivas, adaptadas a las necesidades específicas, podrían no solo facilitar su participación, sino también favorecer su desarrollo integral.

Adicionalmente, esta investigación aporta a la formación de los futuros docentes, al ofrecerles la oportunidad de articular la teoría con la práctica en un contexto real de educación inclusiva. El análisis de un estudio de caso permite no solo comprender las particularidades del trabajo pedagógico con una estudiante con TEA, sino también reflexionar críticamente sobre las didácticas teatrales como recurso educativo, contribuyendo a la construcción de prácticas docentes más sensibles, creativas e inclusivas.

Marco Contextual

La investigación se sitúa en la localidad 3 Santa fe de Bogotá es una de las localidades más antiguas y centrales de la capital colombiana, fundada en el espacio urbano original de

la ciudad y caracterizada por su profundo legado histórico y patrimonial. Santafé concentra una mezcla de actividades culturales, comerciales y educativas, y alberga diversos barrios tradicionales, entre ellos Las Nieves, lugar donde se ubica la institución objeto de estudio. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2024)

El barrio Las Nieves se ubica en la calle 20 No. 4-68 la Sede B del Colegio Policarpa Salavarrieta, institución educativa oficial del Distrito Capital que ofrece educación desde preescolar hasta básica primaria, grados 1 a 4, en jornadas mañana y tarde (Colegio Policarpa Salavarrieta). Esta sede, antiguamente conocida como *Escuela República de Argentina*, es una edificación con valor patrimonial y una extensa trayectoria educativa en la localidad.

El colegio hace parte de una zona de alta diversidad demográfica y cultural, caracterizada por la presencia de comercio, centros culturales y espacios de recreación, así como por dinámicas sociales propias del centro urbano de Bogotá. Esta diversidad influye directamente en las prácticas pedagógicas del aula, ofreciendo a su vez retos y oportunidades para la inclusión educativa.

Este entorno contextual es relevante para la investigación, dado que las condiciones sociales, culturales y educativas del sector influyen en las interacciones dentro del aula y en la forma como las estrategias pedagógicas, en este caso, las didácticas teatrales son recibidas, interpretadas y transformadas por los estudiantes. Las particularidades del espacio urbano, la trayectoria del colegio y la diversidad de experiencias socioculturales constituyen un marco que impacta tanto las prácticas docentes como los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes.

Se cuenta con autorización por parte de la institución para la publicación y divulgación de dos proyectos de grado que fueron desarrollados a lo largo de estos semestres (Anexo L).

Descripción General Del Sujeto De Investigación

La estudiante, a quien en este estudio se le asigna el seudónimo de *Miranda* para proteger su identidad, cursa el grado primero de primaria y tiene siete años de edad. Cuenta con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) y presenta un nivel limitado de comunicación verbal, caracterizado por la ausencia de conversaciones espontáneas y por un bajo interés en iniciar o sostener intercambios verbales con sus pares o con los docentes.

En cuanto a su comunicación no verbal, se observan manifestaciones corporales y gestuales que permiten identificar estados de agrado, interés o incomodidad. Durante algunas actividades, Miranda expresa disfrute mediante sonrisas y a través de la imitación de movimientos propuestos, lo que evidencia una disposición al juego corporal cuando las condiciones del entorno le resultan favorables. Sin embargo, también se registran conductas de rechazo o defensa cuando percibe invasión de su espacio personal, especialmente por parte de algunos compañeros que tienden a sobreprotegerla, lo que en ocasiones deriva en respuestas bruscas como intentos de morder.

En el desarrollo de las clases, se ha observado que Miranda puede perder el interés por la actividad colectiva, apartándose del grupo y realizando acciones repetitivas como tararear canciones. Asimismo, mantiene el contacto visual por periodos breves, lo que dificulta la sostenibilidad de interacciones prolongadas.

En relación con su participación en el aula, muestra un mayor interés por actividades estructuradas como la lectura, el coloreado y el trabajo de mesa, en las que logra mantenerse concentrada por más tiempo. Por el contrario, las actividades que implican desplazamiento, interacción grupal o alto nivel de movimiento suelen generarle incomodidad y resistencia a

participar. En estos casos, tiende a permanecer sentada o a evitar el contacto con sus compañeros.

A lo largo del proceso, se identificó la necesidad de equilibrar el respeto por sus tiempos y formas de participación con la implementación de un nivel adecuado de exigencia pedagógica. En este sentido, con el acompañamiento de la docente titular, se buscó propiciar su integración progresiva a las actividades, evitando tanto la sobre exigencia como la exclusión pasiva de las dinámicas del aula.

Figura 1

*“Fachada IED colegio Policarpa Salavarrieta.
Sede B”*

Archivo personal: Sara Sarmiento
el 25/03/2025



Marco Legal

La presente investigación se desarrolla con una estudiante de educación primaria cuya identidad se mantiene en reserva, en cumplimiento de las disposiciones legales sobre protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y el tratamiento de datos

personales. Para efectos del estudio se emplea el seudónimo *Miranda*, garantizando así la confidencialidad de su información y el respeto a su dignidad y privacidad.

En este sentido, la Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, establece en su artículo 7 que el tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes está prohibido, salvo cuando se trate de datos de naturaleza pública y siempre que se respeten el interés superior del menor y sus derechos fundamentales (Función Pública, 2012). En coherencia con esta norma, el presente estudio evita el uso de información que permita la identificación directa de la estudiante.

Desde el punto de vista del derecho a la educación, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la cultura y el desarrollo integral de las personas (República de Colombia, 1991). Este principio implica que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas o sensoriales, deben acceder a una educación de calidad en condiciones de igualdad.

De manera específica, la Ley 1618 de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación inclusiva. Esta ley obliga al Estado, a las instituciones educativas y a los docentes a implementar ajustes razonables y apoyos necesarios para asegurar la participación, permanencia y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos regulares. (Función Pública , 2013)

En coherencia con lo anterior, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, definiendo la obligación de las instituciones educativas de realizar adaptaciones curriculares,

metodológicas y didácticas para responder a las necesidades particulares de estos estudiantes, entre ellos aquellos con trastorno del espectro autista (Función Pública, 2017).

Asimismo, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, establece que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y que el Estado, la familia y la sociedad deben garantizar su desarrollo integral, lo que incluye el acceso a una educación pertinente, inclusiva y respetuosa de su diversidad (Código de infancia y la adolescencia , 2006)

En este marco legal, el presente proyecto se alinea con las disposiciones legales vigentes al proponer el uso de didácticas teatrales como estrategia pedagógica para favorecer la comunicación, la interacción social y la participación de una estudiante con TEA en un aula regular. De esta manera, la investigación contribuye al cumplimiento de los principios de educación inclusiva, igualdad de oportunidades y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación establecidos en la legislación colombiana.

Marco Referencial

El presente marco referencial se fundamenta en una revisión documental de quince trabajos académicos, organizados en tres niveles de análisis: local (Bogotá), nacional (Colombia) e internacional, con cinco investigaciones en cada categoría. La selección de estos documentos se realizó a partir de criterios de categorización temática, lo cual permitió obtener resultados más pertinentes y coherentes con los objetivos de la investigación. Para ello, se consultaron repositorios institucionales de distintas universidades, así como páginas especializadas de academias de teatro, garantizando un abordaje amplio y riguroso de las fuentes.

En Relación Con El Componente Investigativo: Trastorno de Espectro Autista:

Los trabajos revisados aportan elementos esenciales para el desarrollo de este proyecto, pues permiten comprender el Trastorno del Espectro Autista desde una mirada integral que combina la dimensión neurológica, social y educativa. Para este componente esta investigación se encontró el trabajo de investigación titulado “El arte para favorecer las habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con trastorno del espectro autista” esta investigación explica el tema del autismo desde una perspectiva del desarrollo neurológico que presenta dificultades en el ámbito social, la expresividad del individuo y en la comunicación, donde también presenta intereses limitados o conductas repetitivas. (Ovalle Torres, Villera Arévalo, & Quesada Cruz, 2023)

En el trabajo titulado “Proceso de inclusión social y escolar a un estudiantes con autismo al frado tercero de primaria en la institución educativa gimnasio Goleman ” hace una mención significativa sobre la información que se tiene sobre este espectro y que a pesar de que se han realizado diferentes estudios y también es un trastorno difícil de identificar a temprana edad, cada persona que presente este trastorno no será igual al algún otro que ya se haya estudiado, es decir que cada caso de Trastorno del espectro autista es único, pero presentan similitudes en comportamientos. (Olaya, 2014)

Estos planteamientos resultan fundamentales para la investigación, ya que subraya la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas de acuerdo con las particularidades de cada estudiante. De esta manera, el proyecto encuentra respaldo en la idea de que no existen fórmulas únicas de intervención, sino que es indispensable diseñar propuestas flexibles y contextualizadas que reconozcan la diversidad de experiencias dentro del espectro autista.

En Relación Con El Componente Investigativo: Didácticas Teatrales:

Las didácticas teatrales emergen como estrategias potenciadoras que facilitan la inclusión, el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y la expresión creativa, adaptadas a las necesidades de estudiantes con TEA, en este orden de ideas esta investigación encontró el trabajo titulado “El arte para favorecer las habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con trastorno del espectro autista” se identifica el teatro como una forma de arteterapia capaz de fortalecer tanto la comunicación verbal como la no verbal y fomentar la socialización de estudiantes con TEA. Aunque esta revisión abarca múltiples expresiones artísticas, destaca el teatro como una herramienta clave dentro de las intervenciones pedagógicas basadas en el arte (Ovalle Torres, Villera Arévalo, & Quesada Cruz, 2023)

Los estudios revisados en torno a las didácticas teatrales aportan fundamentos valiosos para el desarrollo de este proyecto, en la medida en que demuestran el potencial del arte escénico como estrategia pedagógica inclusiva. Este aporte es clave para la investigación, ya que reafirma la pertinencia de utilizar el teatro como un recurso que va más allá de lo artístico, convirtiéndose en una herramienta educativa que facilita el desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes con TEA.

El estudio elaborado en la UNAD titulado “Estrategias didácticas para la inclusión de niños con TEA en el grado jardín del Colegio Matices Liceo Pedagógico” implementa una propuesta didáctica concreta centrada en las rondas infantiles, que incluyen canto y baile, para promover la inclusión en un grupo de jardín con niños con TEA. Aunque no utiliza explícitamente actividades teatrales, utiliza la estructura de *rondas infantiles* que nos remite a dinámicas teatrales básicas como: ritmo, participación grupal, expresividad y

vínculo a través del cuerpo y la voz, reforzando la socialización afectiva (Joya, 2024)

Dichos elementos resultan altamente significativos para este proyecto, pues muestran que la teatralidad puede estar implícita en diversas estrategias lúdicas que fortalecen la socialización y el vínculo afectivo en el aula.

De este modo, los aportes de ambos trabajos permiten fundamentar la propuesta investigativa al resaltar que las didácticas teatrales no solo posibilitan procesos de inclusión, sino que también promueven el desarrollo integral de los estudiantes con TEA, favoreciendo la comunicación, la interacción social y la expresión creativa en contextos educativos.

En Relación Con El Componente Investigativo: Inclusión Educativa:

En el trabajo titulado “rol de la docente titular en proceso de inclusión de niños con (TEA) en aula regular” habla de la inclusión educativa y como se ha consolidado un eje fundamental dentro de las políticas y prácticas pedagógicas contemporáneas, especialmente frente a los desafíos que representa el acompañamiento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta perspectiva no se reduce únicamente a garantizar el acceso a la escuela, sino que implica la creación de entornos pedagógicos equitativos, en los cuales la diversidad es reconocida como una oportunidad para enriquecer la vida escolar (Florez Peña, Garzon Pachon, & Torres Casallas, 2019) Este estudio aporta al proyecto al mostrar que la inclusión educativa no se limita al acceso escolar, sino que requiere la construcción de entornos pedagógicos equitativos y enriquecidos por la diversidad, esto fundamenta la importancia de que las didácticas teatrales no sean solo actividades complementarias, sino estrategias que realmente transformen el aula en un espacio inclusivo donde la diversidad se valore como fuente de aprendizaje.

En el trabajo titulado “Estrategias de intervención para niños y niñas en condición de autismo en educación inicial a partir de la implementación del PIAR como herramienta de apoyo” uno de los aspectos centrales en este proceso es el desarrollo de planes y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. En este sentido, los ajustes razonables como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) este se convierte en un instrumento clave para que el estudiante con TEA pueda participar activamente de la vida académica, evitando procesos de exclusión y posibilitando aprendizajes significativos.

Se hace la mención del concepto inclusión en donde se hace un énfasis a la necesidad de llegar a todos los estudiantes, donde se asume que todos en los estudiantes son iguales y no presentan ningún tipo de dificultad al presentarse en un aula, cuando la realidad es otra y aun se siguen excluyendo a muchas clases sociales y personas con discapacidades. Hace la reflexión de como la práctica docente puede generar un cambio en estas poblaciones favoreciendo su educación en donde prima la igualdad y el aprendizaje asertivo, en donde las diferencias sean oportunidades para aprender. (Cuervo Beltrán, Salcedo Rodríguez , & Sánchez González, 2023) El aporte central de este estudio radica en destacar el PIAR como herramienta clave para garantizar la participación de los estudiantes con TEA en la vida académica. Este trabajo aporta a esta investigación, donde ofrece un soporte metodológico, ya que muestra que las didácticas teatrales deben pensarse también desde la personalización y los ajustes razonables, de modo que se adapten a las necesidades particulares de cada estudiante y eviten cualquier forma de exclusión.

En Relación Con El Componente Investigativo: Habilidades Comunicativas y Sociales:

En el trabajo titulado “El arte para favorecer las habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con trastorno del espectro autista” en donde nos dice que las habilidades sociales pueden entenderse como la capacidad de una persona para identificar, interpretar y responder de manera adecuada a las demandas que surgen en la interacción con otros y define las habilidades sociales que pueden entenderse como la capacidad de una persona para identificar, interpretar y responder de manera adecuada a las demandas que surgen en la interacción con otros.

Las habilidades comunicativas en las personas con TEA se han logrado identificar que suele estar más comprometida que la capacidad expresiva. Los niños con TEA tienden a interpretar de forma literal los mensajes, lo que les dificulta captar ironías, dobles sentidos o comprender indirectas. También presentan obstáculos para reconocer las creencias, emociones o necesidades de su oyente, lo cual afecta el desarrollo de conversaciones fluidas. En casos de mayor severidad, estas limitaciones incluyen problemas para comprender vocabulario, estructuras gramaticales y órdenes complejas, así como la ausencia de interés en utilizar la comunicación como medio de interacción social, estas alteraciones en el lenguaje y la comunicación tienen repercusiones significativas en la vida cotidiana, ya que interfieren con la participación social, los procesos de aprendizaje.

Las habilidades sociales se entienden como un constructo compuesto por tres dimensiones: la conductual, vinculada al lenguaje verbal y no verbal (como gestos, tono de voz, expresiones faciales o la interacción en público); la cognitiva, que implica la percepción social, la motivación, las expectativas y la autorregulación; y la afectiva, relacionada con las respuestas emocionales y fisiológicas. (Ovalle Torres, Villera Arévalo,

& Quesada Cruz, 2023) La identificación de las dificultades comunicativas en personas con TEA (como la interpretación literal de mensajes, la falta de reconocimiento de emociones y las limitaciones en vocabulario y estructuras gramaticales) refuerza la pertinencia del proyecto. Esto porque las didácticas teatrales se convierten en una vía práctica para trabajar la comunicación en múltiples niveles: desde la expresión corporal y gestual y el desarrollo de conversaciones más fluidas. Donde permite evidenciar que el teatro es potenciador de estas habilidades.

El recorrido realizado en este marco referencial permitió identificar y analizar diversos estudios relacionados con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las didácticas teatrales, la inclusión educativa y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Esta revisión no solo contextualiza al lector frente a la complejidad del tema, sino que también aporta a la investigadora múltiples perspectivas, enfoques metodológicos y propuestas pedagógicas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. De este modo, los referentes teóricos y empíricos recopilados constituyen una base sólida para sustentar la pertinencia de la investigación, orientar su desarrollo y fortalecer el análisis de los resultados, al tiempo que evidencian la relevancia del teatro como herramienta inclusiva y transformadora en el ámbito educativo.

Así mismo se le invita al lector revisar el RAE (anexo 1)

Figura 2*“Componentes de la investigación”*

Construcción propia. 2025

Marco Conceptual

El presente marco conceptual se construye a partir de un ejercicio de categorización previa que partió de los elementos centrales del problema de investigación y del objetivo propuesto. En este proceso se identificaron tres categorías fundamentales: habilidades comunicativas y sociales, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y didácticas teatrales, las cuales permiten sustentar teóricamente la relación entre la comunicación verbal y no verbal y la implementación de estrategias teatrales en el aula. Estas categorías se articulan entre sí para comprender cómo el teatro puede contribuir al fortalecimiento de la interacción social y las habilidades comunicativas de una estudiante con TEA en un contexto educativo. De

este modo, el marco conceptual integra diferentes perspectivas teóricas que orientan la investigación y permiten analizar la comunicación, la diversidad y la participación desde una mirada pedagógica, reconociendo la importancia del cuerpo, el lenguaje y la acción teatral como mediadores del aprendizaje.

Habilidades Comunicativas y Sociales

El desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales constituye un eje esencial del aprendizaje, ya que permite la interacción, el intercambio de ideas y la participación en la vida escolar. En el caso de la estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se busca fortalecer estas habilidades, que resultan fundamentales debido a que su desarrollo comunicativo puede presentar limitaciones tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal. En este contexto, el teatro se configura como una potencia pedagógica que estimula múltiples formas de expresión, facilitando la comunicación y la interacción con los demás.

Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, amplía la noción tradicional de inteligencia y reconoce que existen diversas formas de representar, procesar y comunicar el conocimiento. Define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en uno o más contextos culturales” (Gardner, 1990) Esta definición permite comprender que la comunicación es una manifestación inteligente que integra; lenguaje, cuerpo, gesto y acción, y que cada individuo puede expresarse de modos diferentes según sus potencialidades.

Dentro de su propuesta, Gardner identifica la inteligencia lingüística y la inteligencia interpersonal como capacidades esenciales para la interacción social. La primera implica el dominio del lenguaje como medio para comunicar ideas y significados;

la segunda, la comprensión del otro y la cooperación en contextos compartidos. En sus palabras, “la inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo trabajan, cómo colaborar con ellos” (Gardner, 1990, pág. 28). Estas dos dimensiones son especialmente relevantes en la educación inclusiva, donde la comunicación no se restringe al habla, sino que también involucra gestos, movimientos y formas no verbales de expresión.

Desde esta perspectiva, el teatro ofrece un espacio privilegiado para el desarrollo comunicativo porque combina el lenguaje verbal con la expresión corporal, la mirada y el gesto. Al representar, los estudiantes aprenden a utilizar el cuerpo como medio de comunicación, a escuchar y responder a los otros, y a construir sentido de manera colectiva. Este enfoque coincide con el planteamiento de Jerome Bruner, quien sostiene que “el lenguaje no sólo sirve para comunicar, sino para constituir la realidad, para organizar la experiencia y construir significados compartidos” (Bruner, 1997, pág. 34). Por tanto, la comunicación es una forma de acción social y cognitiva que se potencia en contextos donde los niños participan, dialogan y construyen conjuntamente.

De manera complementaria, Daniel Goleman aporta al reconocimiento de que la comunicación es una habilidad que se aprende y se desarrolla en interacción con los otros. Afirmar que la competencia social se basa en “la capacidad para comprender a los demás y establecer relaciones efectivas” (Goleman, 1996, pág. 82), lo que refuerza la importancia de promover entornos educativos que permitan practicar estas habilidades de forma vivencial. El teatro, en este sentido, se convierte en un escenario donde pueden practicar la comunicación verbal y no verbal en un entorno seguro, estructurado y significativo.

Trastorno Del Espectro Autista

El autismo es un trastorno del desarrollo neurológico que se manifiesta de manera diversa en cada persona. Entre sus principales características se encuentran las dificultades en la comunicación verbal, la falta de atención, la repetición de conductas, las limitaciones en la interacción social y las alteraciones en la sensibilidad auditiva, corporal y visual.

Según la OMS:

“Los trastornos del espectro autista (TEA) son un grupo de afecciones diversas. Se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Otras características que presentan son patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones.” (OMS, 2023)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alteraciones en la comunicación y la interacción social, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Según Schopler y Mesibov, el autismo no debe entenderse como una enfermedad única, sino como un espectro con manifestaciones diversas que afectan la forma en que los individuos comprenden y responden en un entorno social. Los autores afirman que “las personas con autismo presentan una marcada dificultad para interpretar las señales sociales y comunicativas de los demás, lo cual repercute directamente en su participación en contextos grupales” (Schopler & Mesibov, 1994, pág. 27). Esta visión introdujo la idea de que el autismo debía abordarse desde una perspectiva educativa y estructurada, más que desde un modelo exclusivamente clínico.

Schopler fue pionero en el desarrollo del Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*), el cual sostiene

que la intervención debe centrarse en crear ambientes constituidos que favorezcan la comprensión visual, la predictibilidad y la comunicación funcional. Desde su enfoque, “las personas con autismo aprenden mejor cuando la información se presenta de forma clara, concreta y visual” (Schopler & Mesibov, 1994, pág. 65). Esta concepción resulta esencial para el contexto educativo, pues reconoce la necesidad de adaptar el entorno y las estrategias de enseñanza a los estilos de procesamiento propios del espectro autista, priorizando la comunicación visual y gestual como mediadoras del aprendizaje.

Por su parte, Ivar Lovaas plantea una perspectiva conductual centrada en la modificación del comportamiento comunicativo y social a través del análisis aplicado de la conducta. En su propuesta, las habilidades comunicativas no se conciben como un rasgo innato sino como conductas que pueden ser aprendidas y reforzadas mediante la interacción.

Lovaas también advierte que los déficits en la comunicación no se limitan al habla, sino que incluyen la dificultad para comprender gestos, expresiones y tonos de voz, elementos fundamentales de la interacción humana. En sus palabras; “la comunicación no verbal debe enseñarse de forma explícita, pues los niños con autismo no suelen captar espontáneamente las claves sociales implícitas” (Lovaas, 2003, pág. 112). Esta observación resulta esencial para investigaciones que buscan potenciar tanto la expresión verbal como la corporal en contextos educativos, al reconocer la necesidad de estrategias que hagan visible lo implícito.

Temple Grandin, quien escribe desde su propia experiencia dentro del espectro autista, complementa estas visiones al ofrecer una comprensión interna del modo en que las personas autistas perciben, procesan y expresan el mundo. Grandin destaca que “las palabras no siempre son el lenguaje natural del pensamiento autista; muchos pensamos en

imágenes y conceptos visuales antes que en frases” (Grandin, 2011, pág. 53). Este enfoque sensorial y visual resulta clave para comprender las diferencias comunicativas del TEA y para diseñar estrategias pedagógicas que privilegien el lenguaje corporal, visual y espacial como medios de expresión y entendimiento.

Asimismo, Grandin enfatiza la importancia de valorar las formas diversas de comunicación, señalando que “la comunicación efectiva con una persona autista implica aceptar su manera particular de percibir el mundo y de expresarlo” (Grandin, 2011, pág. 94). Esta afirmación refuerza una visión inclusiva y comprensiva, en la que las limitaciones comunicativas no se entienden como un déficit, sino como una diferencia en la forma de procesar y expresar la información. Desde esta mirada, el rol del docente consiste en traducir y mediar entre distintos modos de comunicación, favoreciendo así la interacción social en el aula.

Didácticas Teatrales

Las didácticas teatrales en esta investigación se constituyen como estrategias pedagógicas que emplean los recursos del arte escénico para potenciar la comunicación corporal y verbal, fomentar la interacción social y favorecer la expresión de las emociones y pensamientos. A través del juego, la improvisación y la creación colectiva, el teatro se convierte en un medio para que los estudiantes exploren el cuerpo como instrumento expresivo y comunicativo, descubriendo en él una forma de lenguaje.

Potenciar los elementos del teatro mediante diferentes actividades que permiten mejorar las habilidades de comunicación en las que el cuerpo siente, expresa y construye un sentido. Bertolt Brecht, en su obra “Pequeño órgano para el teatro” (Brecht, 2004), plantea

una concepción del teatro que trasciende el entretenimiento para convertirse en un espacio de aprendizaje y transformación social. Aunque no se refiere directamente a las didácticas teatrales en un sentido pedagógico, sus reflexiones ofrecen un fundamento teórico que permite comprender el teatro como herramienta formativa y crítica. Según Brecht, “el teatro debe enseñar a los hombres a comprender las fuerzas que actúan en la sociedad” (Brecht, 2004, pág. 51), lo que lo posiciona como un recurso con un marcado carácter didáctico. En este marco, el efecto de distanciamiento se convierte en una estrategia que, al romper con la ilusión dramática, promueve en el espectador una actitud crítica y reflexiva. De esta manera, los principios *brechtianos* pueden trasladarse al ámbito educativo como referentes para la creación de didácticas teatrales orientadas a la inclusión, al fomentar procesos de análisis colectivo y participación entre los estudiantes.

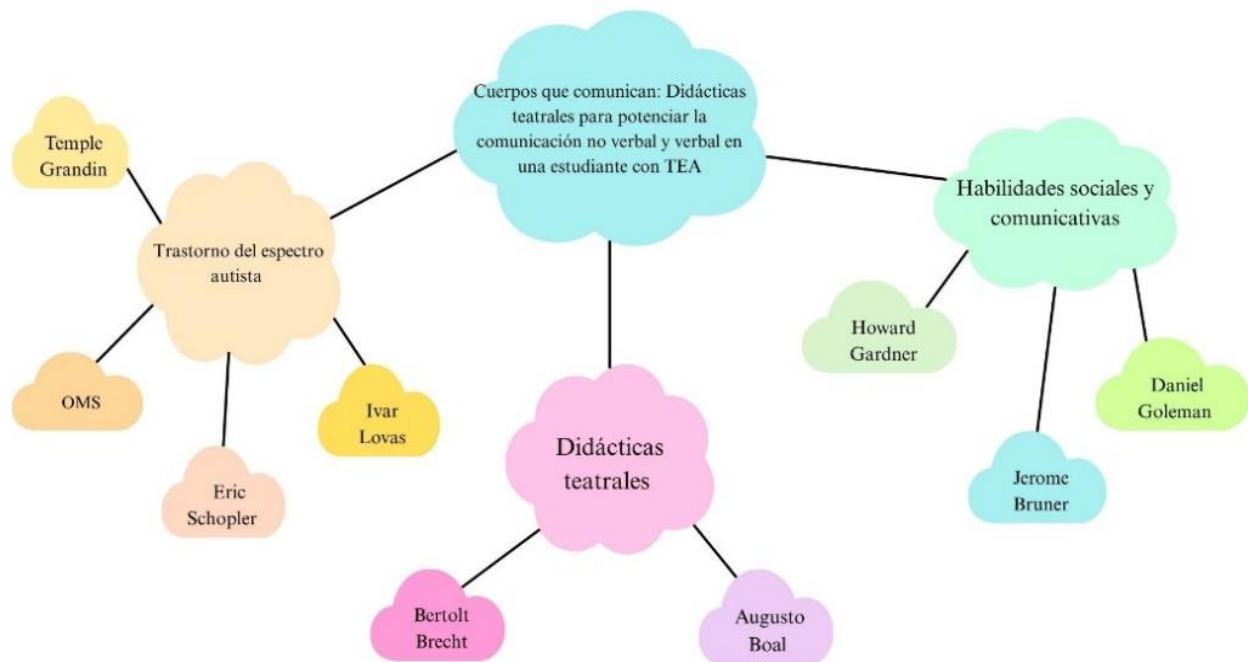
Por su parte, Augusto Boal en “El teatro del oprimido” (Boal, 2015), entiende el teatro como una práctica liberadora y democrática, en la que toda persona es simultáneamente actor y espectador. Según Boal, “todos los seres humanos son actores porque actúan, y espectadores porque observan” (Boal, 2015, pág. 19), lo que implica que el teatro pertenece a todos y no a una élite. Su propuesta pedagógica busca romper la pasividad del espectador y convertir la escena en un lugar de diálogo, acción y transformación. De acuerdo con el autor, “el teatro del oprimido es un ensayo de la revolución: no se trata de hablar sobre la realidad, sino de transformarla a través de la acción teatral” (Boal, 2015, pág. 44). Este enfoque resulta especialmente relevante para la educación inclusiva, pues reconoce el valor de cada participante y promueve la participación activa de quienes tradicionalmente han sido silenciados o marginados.

Las concepciones de Brecht, García y Boal coinciden en entender el teatro como un acto pedagógico, crítico y participativo, que se articula con las necesidades del contexto

social y educativo. Desde estas perspectivas, las didácticas teatrales no se limitan a enseñar técnicas escénicas, sino que propician el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, la escucha activa y la cooperación entre los participantes. En el caso de estudiantes con necesidades específicas, como aquellos con Trastorno del Espectro Autista, el teatro se convierte en un espacio de exploración y expresión que reconoce los diversos lenguajes del cuerpo y la voz, facilitando su interacción con los demás.

De esta manera, las didácticas teatrales, en estos autores, constituyen una herramienta que potencia y transforma, ya que permite construir ambientes de aprendizaje donde todas las formas de comunicación son valoradas. El aula se convierte así en un escenario de diálogo y encuentro, en el que el teatro no solo enseña a representar, sino a comprender, escuchar y convivir, reforzando el carácter social y educativo de la práctica teatral.

Para este punto, la investigación reformula las categorías y considera poco significativo continuar trabajando la inclusión en el aula como una categoría autónoma. En su lugar, se fusiona con las categorías de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de didácticas teatrales, con el propósito de fortalecer el tejido conceptual de la investigación.

Figura 3:*“Marco conceptual”*

Fuente: Creación propia 2026

Marco Metodológico

Paradigma De Investigación: Sociocrítico

El trabajo se enmarca en un paradigma sociocrítico o transformador, ya que no solo busca observar, sino generar una iniciativa transformadora que impacte la calidad de vida y la formación docente.

Este paradigma se apoya en la visión de Augusto Boal, quien define el teatro como una herramienta de transformación social y diálogo donde el individuo deja de ser un espectador pasivo para convertirse en actor de su propia realidad.

Tipo de Investigación: Estudio de Caso

Se define explícitamente como un estudio de caso, focalizado en una estudiante con TEA bajo el seudónimo de "Miranda". Este tipo de investigación se justifica en los planteamientos de Olaya (2014), quien afirma que cada caso de TEA es único y requiere estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas que reconozcan la diversidad dentro del espectro.

Enfoque de la Investigación: Cualitativo

El enfoque es cualitativo, centrado en comprender fenómenos humanos complejos como la comunicación y la interacción social en un contexto natural como es el aula.

Este enfoque se fundamenta en autores como Jerome Bruner, quien sostiene que el lenguaje y la comunicación son herramientas para constituir la realidad y construir significados compartidos, lo cual requiere un análisis profundo de la experiencia y no solo de datos cuantitativos.

Método de la Investigación: Investigación-Acción

El método utilizado es la Investigación-Acción, permitiendo una relación cíclica entre la teoría y la práctica pedagógica. Se relaciona con la perspectiva de Ivar Lovaas, quien plantea que las habilidades sociales y comunicativas no son innatas sino conductas que pueden ser aprendidas y reforzadas mediante la interacción directa y la intervención. También se vincula a la visión de Bertolt Brecht, quien ve al teatro como un espacio de aprendizaje y reflexión crítica sobre las fuerzas que actúan en la sociedad y el aula.

Fases Desarrolladas

El trabajo organiza su implementación en fases que articulan la observación y la acción:

Fase de Observación Inicial: Identificación de barreras de inclusión y necesidades sensoriales de la estudiante.

Fase de Planeación y Diseño: Creación de propuestas basadas en la re-simbolización y el uso de objetos.

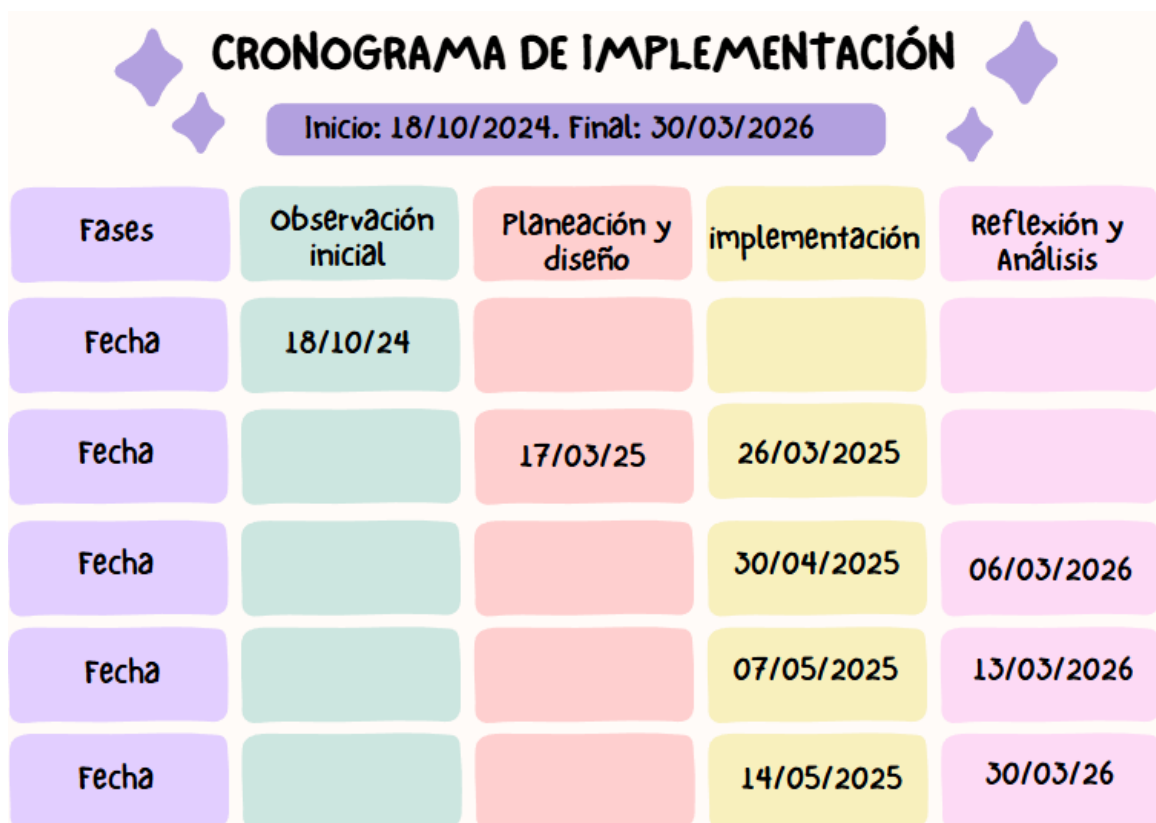
Fase de Implementación: Ejecución de cuatro sesiones de didácticas teatrales (Implementaciones 1 a 4).

Fase de Reflexión y Análisis: Evaluación de cambios en la comunicación y consolidación de la "Voz de la Investigadora

Cronograma de implementación

Figura 4

“Cronograma”



Cronograma de implementación creación propia

Implementación Metodológica

A continuación, se presentan los momentos en los cuales se implementó el trabajo de didácticas teatrales con Miranda, participante del estudio de caso.

Implementación 1

El tema desarrollado en esta implementación fue “El cuerpo como espejo de las emociones”, cuyo objetivo general consistió en potenciar el reconocimiento y la expresión

de las emociones a través del cuerpo, utilizando el teatro y la música como medios para fortalecer la comunicación no verbal en Miranda.

Entre los recursos didácticos empleados se incluyeron imágenes de acciones cotidianas, las cuales sirvieron como punto de partida para la representación corporal, y frases guía que orientaron las actividades y reflexiones de la sesión.

La implementación se desarrolló en tres fases: preparación, desarrollo y reflexión.

En la fase de preparación o disposicional, se abordó la expresión corporal como forma de comunicación no verbal, entendida como el uso del cuerpo para transmitir sentimientos, emociones, ideas y pensamientos. Durante este momento se explicó la dinámica de la clase y se reorganizó el aula, moviendo mesas y sillas para ampliar el espacio de trabajo. Además, se realizó un breve análisis de los saberes previos que la estudiante había adquirido hasta ese momento. La duración aproximada de esta fase fue de cinco minutos.

En la fase de desarrollo, se propuso observar y trabajar diversos aspectos del lenguaje corporal a partir de los siguientes criterios:

- Lenguaje corporal: uso del cuerpo completo o solo de partes específicas como las manos y la cara.
- Comprensión del mensaje: capacidad para comunicar ideas sin utilizar el habla.
- Recepción del mensaje: nivel de comprensión de los compañeros ante lo que se expresa.
- Creatividad y espontaneidad: originalidad de los movimientos frente a la repetición de los de otros.

- Interacción con el grupo: adaptación y participación dentro de las dinámicas colectivas.

Con base en estos criterios, se desarrolló el juego “El mensaje secreto”, en el que Miranda recibía un mensaje breve, por ejemplo: *tengo frío* y debía representarlo mediante el cuerpo, sin utilizar palabras, mientras el resto del grupo intentaba identificarlo. Esta actividad permitió explorar la representación corporal de emociones y situaciones cotidianas. La duración aproximada de esta fase fue de treinta y cinco minutos. Finalmente, en la fase de reflexión y evaluación, se llevó a cabo una retroalimentación grupal mediante las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿En qué creen que tienen más dificultades para expresarse corporalmente?
- ¿Podemos comunicar corporalmente lo que sentimos y pensamos?
- ¿Separamos los gestos de la corporalidad?

Este momento final tuvo una duración aproximada de diez minutos

Fecha de planeación 19/03/2025

Fecha de implementación: 26/03/2025

Participante: Miranda

Instrumento: Anexo A. Instrumento de planeación

https://docs.google.com/document/d/1nlb9V20YiiyV5oM1Eo_LonTrh70EC-v1/edit?usp=drive_link&oid=101270563688633736456&rtpof=true&sd=true

Implementación 2

El tema trabajado en esta implementación se centró en la gestualidad como medio de expresión corporal y gestual, con el objetivo de potenciar la conciencia corporal y

expresiva de los estudiantes mediante la exploración y transformación de gestos cotidianos en gestos teatrales, favoreciendo el desarrollo de la comunicación no verbal y la creatividad escénica, con especial atención a la participación de Miranda.

Como recursos didácticos, se emplearon sonidos de elementos, cuyo objetivo fue generar estímulos que permitieran a los niños y niñas reaccionar gestualmente ante ellos, promoviendo así la conexión entre percepción, emoción y expresión corporal.

La sesión se desarrolló en tres fases: preparación, desarrollo y reflexión.

Durante la fase de preparación o disposicional, se abordó el concepto de gestualidad, entendido como el conjunto de movimientos del cuerpo, en especial del rostro mediante los cuales se expresan emociones o se refuerza la comunicación. Se explico el propósito de la clase y la dinámica a través de juegos teatrales. En caso de contar con el auditorio, la actividad se realizaría allí; de lo contrario, se desarrollaría en el aula de clase. Para activar los saberes previos, se preguntó a los estudiantes si recordaban qué eran las gestualidades, dando paso a la actividad central. Esta fase tuvo una duración aproximada de diez minutos.

En la fase de desarrollo, se llevó a cabo el juego “El gesto cotidiano”, cuyo objetivo fue tomar conciencia del gesto y la expresividad en acciones diarias. Durante la actividad, se reprodujeron sonidos para que los estudiantes reaccionaran corporalmente ante ellos. También se propusieron acciones cotidianas como comer, tomar agua, cantar o pensar, las cuales debían ser representadas mediante gestos y movimientos. Posteriormente, se planteó exagerar progresivamente la gestualidad hasta transformarla en una expresión teatral. Según el ritmo del grupo, se añadió una variante en la que los estudiantes representaron las mismas acciones con diferentes emociones, tales como alegría, enojo o miedo. Esta fase tuvo una duración aproximada de treinta y cinco minutos.

Finalmente, en la fase de reflexión y evaluación, se formularon las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Fue difícil hacer solo gestos?
- ¿Estamos acostumbrados a realizar estos gestos en nuestro día a día?
- ¿Qué gestos nos parecen difíciles de hacer?
- ¿Nuestro cuerpo también fue expresivo?

Este último momento tuvo una duración aproximada de diez minutos.

Fecha de planeación: 02/04/2025

Fecha de implementación: 30/04/2025.

Participante: Miranda

Instrumento: Anexo B. Instrumento de planeación

https://docs.google.com/document/d/16lJlj4_aXjBvCk0Oxx3FELJwKwQbZl-O/edit?usp=drive_link&oid=101270563688633736456&rtpof=true&sd=true

Implementación 3

El tema central de esta implementación fue “La caja mágica de las emociones y acciones”, orientado al desarrollo de la expresividad corporal y emocional de los estudiantes mediante la exploración de gestos, posturas y movimientos inspirados en emociones y situaciones cotidianas. El objetivo general consistió en fomentar la creatividad y la comunicación no verbal a través de didácticas teatrales que vinculan el cuerpo, la emoción y la imaginación con especial atención a la participación de Miranda.

Entre los recursos didácticos empleados se incluyeron una caja con objetos, imágenes de emociones y música, los cuales permitieron crear un ambiente participativo y sensorial que estimula la expresión corporal y la empatía entre los niños y niñas.

La sesión se desarrolló en tres fases: preparación, desarrollo y reflexión.

Durante la fase de preparación o disposicional, la clase se inició con la canción de la sandía, utilizada como estrategia para disponer a los estudiantes de manera lúdica y favorecer la conexión grupal. En una primera parte, la canción se interpretó con voz, y posteriormente se repitió en silencio, utilizando únicamente la expresión corporal para acompañar el ritmo. Luego, se presentó la “caja mágica”, que sería el eje de la actividad, despertando la curiosidad y la expectativa del grupo. Esta fase tuvo una duración aproximada de quince minutos.

En la fase de desarrollo, se colocó la caja mágica en el centro del salón. En su interior había tarjetas con emojis, acciones, emociones y situaciones simples, tales como “llueve”, “tengo hambre”, “me asusto” o “estoy feliz”. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, sacaban una tarjeta sin mostrarla a los demás y debían representarla únicamente mediante gestos y movimientos, sin utilizar palabras. El resto del grupo observaba atentamente e intentaba interpretar la emoción o acción representada. El énfasis de esta actividad no se centró en adivinar correctamente, sino en explorar el cuerpo como medio expresivo y comunicativo. La duración de esta fase fue de aproximadamente cuarenta y cinco minutos.

Finalmente, en la fase de reflexión y evaluación, los estudiantes caminaron libremente por el espacio mientras sonaba música de fondo. Cuando la música se detenía, debían congelarse en una estatua que expresara una emoción o situación aprendida durante la sesión. Luego, en ronda, se seleccionaron algunas estatuas para que los compañeros

interpretaran lo que creían que representaban. La clase finalizó con una respiración profunda grupal y un gesto de despedida creado colectivamente, que consistió en tocar el corazón y abrir los brazos, simbolizando la conexión emocional entre el grupo. Este momento tuvo una duración aproximada de veinte minutos.

Fecha de planeación: 23/04/2025

Fecha de implementación: 07/05/2025.

Instrumento: Anexo C. Instrumento de planeación

https://docs.google.com/document/d/1mHohZUASzbu0slKG2cNGvhlx-B7bnT/edit?usp=drive_link&oid=101270563688633736456&rtpof=true&sd=true

Implementación 4

El tema trabajado en esta implementación fue “Exploradores de la selva: el cuerpo como animal”, cuyo propósito fue promover la expresión corporal y la imaginación a través de la imitación de animales de la selva, utilizando el movimiento y la gestualidad como medios de comunicación no verbal y de reconocimiento del entorno natural con especial atención a la participación de Miranda.

Como recursos didácticos, se emplearon sonidos de la selva, imágenes de animales y la canción “Caminando por la selva” de Super Simple Español, los cuales permitieron crear un ambiente inmersivo que estimuló la exploración sensorial, el juego simbólico y la creatividad corporal.

La sesión se estructuró en tres fases: preparación, desarrollo y reflexión.

Durante la fase de preparación o disposicional, la clase comenzó con una breve meditación guiada con movimiento. Los niños cerraron los ojos, respiraron profundamente

e imaginaron que ingresaban en una selva llena de sonidos naturales. Mientras escuchaban el ambiente selvático, se propició un momento de calma y conexión con el entorno imaginado. Luego, abrieron los ojos, observaron imágenes de diferentes animales y participaron en una conversación sobre cuáles conocían y qué sabían de ellos. Esta fase tuvo una duración aproximada de diez minutos.

En la fase de desarrollo, se llevó a cabo el juego de imitación animal. En un primer momento, se escuchó la canción “Caminando por la selva”, centrando la atención en los animales que aparecen en ella, como el mono, el elefante, la serpiente, el jaguar, la rana, el perezoso y el sapo. Los estudiantes exploraron los movimientos y sonidos característicos de cada animal, enfatizando la observación y la expresión corporal. Posteriormente, realizaron las imitaciones sin emitir sonidos, enfocándose exclusivamente en los movimientos y gestos. Finalmente, se propuso un recorrido imaginario por la selva, en el que cada niño caracterizó un animal y actuó diversas situaciones propias de ese entorno, como caminar entre los árboles, trepar o esconderse de un depredador. Esta fase tuvo una duración aproximada de treinta y cinco minutos.

En la fase de reflexión y evaluación, los estudiantes se organizaron en parejas o tríos para crear una escultura viviente, formando con sus cuerpos la figura de un animal de la selva. Este ejercicio permitió integrar lo trabajado durante la sesión, reforzando la conciencia corporal, el trabajo colaborativo y la creatividad grupal. La duración aproximada de esta fase fue de quince minutos.

Fecha de planeación: 07/05/2025

Fecha de implementación: 14/05/2025

Instrumento: Anexo D. Instrumento de planeación

https://docs.google.com/document/d/1YwCMIx1JebsdPm2QNLRL0fPrcDcM6Qjt/edit?usp=drive_link&ouid=101270563688633736456&rtpof=true&sd=true

Análisis de Resultados

El análisis de esta investigación se hizo a partir de un instrumento llamado diario de campo y este tienen los siguientes ítems:

Semestre, Fecha, Grado, curso o nivel, Maestro acompañante, Nombre de la institución, Descripción, Memorias y reflexiones y Evidencias.

Figura 5

“Formato de diario de campo”

PRÁCTICA PEDAGÓGICA		
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS		
FACULTAD DE BELLAS ARTES		
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		
DIARIO DE CAMPO		
1. NOMBRES Y APELLIDOS DEL ESTUDIANTE EN FORMACIÓN: Sara Lucia Sarmiento Ramirez		2. FECHA: 11/09/2024 Día /mes/ año
3. SEMESTRE: Séptimo	4. DIARIO DE CAMPO N.º 1	5. Nombre de la Institución o Escenario de Práctica: Colegio Policarpa
6. Grado, curso o nivel: transición 1 y transición 2	7. MAESTRO ACOMPAÑANTE: Esmeralda	
8. DESCRIPCIÓN: Realice una breve descripción dónde se evidencie el desarrollo de la planeación y la forma en que se abordó el ejercicio. Informe ejecutivo.		9. MEMORIAS Y REFLEXIONES: Es importante que acuda a su reflexión crítica. Enuncie sus puntos de vista como estudiante en formación. Indique aspectos a mejorar o aspectos positivos de la experiencia (puede evidenciar, cómo se sintió, que emociones y aprendizajes le dejó la experiencia, retos y desafíos, además de incluir bibliografía variada como apoyo a la experiencia.
10. EVIDENCIAS: En este espacio por favor anexar material visual (fotografías, dibujos, imágenes o links de video) que soporten y apoyen el diario de campo.		



Imagen de referencia: Diario de campo (Formato oficial de la LAE)

Derivado del análisis de las herramientas de recolección de información, se pudieron consolidar las categorías planteadas al inicio de la investigación: habilidades comunicativas y sociales, Trastorno del Espectro Autista y didácticas teatrales, así como una categoría emergente denominada voz de la investigadora, la cual surgió durante la interpretación de los datos. Este proceso permitió organizar la información de manera sistemática y comprender cómo la implementación de las didácticas teatrales incidió en el fortalecimiento de la comunicación verbal y no verbal y en la interacción social de la estudiante con Trastorno del Espectro Autista. De esta manera, el análisis se estructuró a partir de estas categorías, lo que posibilitó identificar avances, transformaciones y reflexiones pedagógicas derivadas de la práctica, ampliando la comprensión de los hallazgos y reconociendo el papel de la investigadora como mediadora del proceso educativo.

Habilidades Comunicativas y Sociales

En relación con la primera categoría, esta investigación determina que la participación de Miranda no se presenta de una forma lineal ni constante, sino bajo una dinámica intermitente que alterna entre observación, imitación e integración progresiva. Esta variabilidad no aparece como ausencia de interacción, sino como una forma particular de vinculación con el entorno grupal.

La imitación corporal aparece como un recurso comunicativo relevante. No se trata únicamente de reproducir un gesto, sino de una forma de alineación con el grupo. En las actividades de representación animal y dramatización de acciones, las imágenes evidencian sincronización parcial con los movimientos colectivos. Esta imitación, acompañada en

varias ocasiones por sonrisas visibles, sugiere disfrute y comprensión de la dinámica compartida, incluso cuando la participación verbal es limitada.

Otro aspecto relevante, la sensibilidad que se puede evidenciar en los registros visuales, tales como la sonrisa recurrente durante la imitación y la representación corporal introduce un componente afectivo que amplía la comprensión de la interacción. No se trata únicamente de ejecución motriz, sino de una experiencia compartida que procura involucrar el disfrute y reconocimiento grupal.

Figura 6

“Representación en conjunto de enojado”



Archivo personal: Sara Sarmiento 7/05/2025

Un momento significativo se presentó durante una actividad de dibujo donde anteriormente se hizo una narración. Inicialmente, Miranda mostró desinterés; sin embargo, la intervención docente orientada a reconocer sus capacidades permitió contrarrestar los comentarios de sus compañeras, quienes asumían que “no sabía dibujar” (Diario de campo número 4, anexo E). Este episodio evidenció no solo la importancia de la mediación pedagógica en la construcción de expectativas inclusivas, sino también cómo las percepciones del grupo pueden incidir en la participación de la estudiante. La ayuda

brindada por sus compañeras indica una apertura hacia la interacción social, mediada por la orientación docente. En este sentido, la experiencia permitió observar que las habilidades sociales de Miranda no dependen únicamente de su disposición individual, sino también del entorno y de las dinámicas que se construyen en el aula.

Las diferentes herramientas tanto escritas como audiovisuales, permiten observar como las habilidades comunicativas y sociales no se manifiestan con un logro estable, sino a partir de un proceso dinámico caracterizado por entradas graduales, participación corporal significativa y retiros progresivos. La interacción se construye desde el ritmo propio y desde la mediación del juego teatral, evidenciando formas de vinculación que no siempre son inmediatas, pero sí consistentes en su recurrencia.

Trastorno Del Espectro Autista

El análisis de los diarios de campo permitió identificar que la participación de Miranda se caracterizó por una dinámica intermitente, marcada por momentos de resistencia inicial, permanencia observacional y vinculación parcial a las actividades. En distintas sesiones se evidenció dificultad en las transiciones, especialmente cuando debía abandonar una actividad para integrarse a otra propuesta grupal. Como se registra en uno de los diarios: “inicialmente no quería dejar la actividad previa de pegar papelitos, pero más adelante se unió a la representación del vuelo de las aves” (Diario de campo numero 10).

Este fragmento evidencia que la resistencia no implicaba una negativa absoluta a participar, sino una necesidad de adaptación frente al cambio. La incorporación posterior a la actividad sugiere que, cuando se le concede un tiempo de ajuste, Miranda logra integrarse progresivamente.

Un elemento relevante dentro de esta categoría es la forma en que se producen los retiros, tal y como sucedió en una clase Miranda decide retirarse del círculo en donde se estaba realizando un ejercicio de reflexión y comienza a dibujar en el tablero a sus compañeros de clase, esto muestra como su atención en la clase puede ser selectiva en cuanto a la información y/o actividad que se esté tratando en la clase, sin embargo hace un reconocimiento de sus compañeros que están presentes en el círculo por medio de los dibujos.

Figura 7

“Retiro de Miranda en actividad de socialización”



Archivo personal Sara Sarmiento 24/09/2025

Los registros muestran que cuando Miranda decide no continuar en una actividad, la salida es gradual: disminuye la intensidad del movimiento, se desplaza por el espacio y reduce la interacción con sus compañeros, sin generar interrupciones abruptas. Este patrón podría interpretarse como una estrategia de autorregulación más que como una desconexión repentina. El retiro, entonces, forma parte de su manera de gestionar la participación.

Otro aspecto que emerge en los registros es la importancia de la estructura clara en las clases. Estas deben tener un; inicio, una actividad inicial y una actividad de cierre,

donde se permita evidenciar lo aprendido, esto con el fin de pensar que la previsibilidad y la organización del ejercicio inciden en el nivel de involucramiento, especialmente en contextos grupales donde el movimiento es constante.

Didácticas Teatrales

Las didácticas teatrales implementadas a lo largo de las sesiones evidencian su potencial como mediadoras del aprendizaje, la atención y la expresión corporal. En varios momentos se observa cómo la estructura de las didácticas posibilitó una mayor implicación de Miranda. Como se registra en el diario de campo “hoy estuvo presente en todas las actividades y participó en ellas” (diario de campo número 4), aunque con momentos de dispersión. Este dato es significativo no por la ausencia de distracción, sino porque indica una permanencia activa mayor que en sesiones anteriores.

En el ejercicio de representación de acciones cotidianas, cuando se le propuso a Miranda dramatizar la acción de bañarse, se generó primero un momento de intercambio para verificar su comprensión de la consigna. Ante la pregunta sobre si sabía cómo se realizaba dicha acción, respondió afirmativamente mediante un gesto y una sonrisa. Este intercambio previo parece haber facilitado su disposición para ejecutar la representación. Al recibir la indicación de inicio, realizó la acción de manera fluida, manteniéndose dentro de la dinámica del ejercicio. La situación sugiere que la claridad en la consigna y el breve momento de verificación pudieron contribuir a que se integrara con mayor seguridad a la actividad. En este contexto, la propuesta teatral operó como una estructura organizada que delimitó el inicio y el desarrollo de la acción, brindando un marco comprensible para su participación. Este momento pudo contribuir a que la participación no se percibiera como

improvisación abierta, sino como una acción específica con un tiempo y un propósito definidos. En el contexto del aula, donde el movimiento suele asociarse al desorden, distracción y falta de atención en el aula, la teatralidad operó como un canal que legitimó el movimiento corporal dentro de una consigna compartida.

Por otra parte, el uso de estímulos multisensoriales, como los sonidos naturales de lluvia, viento o pájaros funcionan como un detonante corporal y como una estrategia de transición entre actividades. Este recurso no solo mantuvo la atención del grupo, sino que permitió una salida progresiva de una tarea hacia otra, evitando rupturas abruptas de concentración y estímulos hacia Miranda, en donde la mediación sonora actuó como puente entre estados de concentración, favoreciendo la disposición corporal y cognitiva.

Asimismo, con la exploración de la corporalidad de diferentes animales, el cual consistía en que la investigadora decía un animal o colocaba el sonido que este producía y este se debía representar con el cuerpo. La relación entre sonido, movimiento y animal permitió pasar del juego simbólico a la abstracción, evidenciando que la didáctica teatral no se limita a la expresión artística, sino que puede articularse con procesos cognitivos más complejos, de esta actividad se encuentra un video en donde se ve a Miranda imitando junto a una compañera de clase el vuelo de las aves (Anexo F).

De igual forma, iniciar la clase con una versión silenciosa de la canción de la sandía permitió centrar la atención en el cuerpo sin estímulos auditivos dominantes (Anexo I). Este ejercicio de atención corporal ayuda a tener una disposición más calmada y consciente, sin embargo, para que Miranda pudiera aprenderse la canción se separó del grupo por un momento para que su atención estuviera centrada en una sola persona, en este caso la investigadora, esto permitió que Miranda tuviera una mejor comprensión sobre los

movimientos y la canción de la sandía, para después como ya se mencionó pudiera vincularse en cada inicio de clase con sus compañeros (Anexo J).

Un momento particularmente revelador fue la implementación de la caja misteriosa. Esta estrategia despertó la curiosidad y sostuvo el foco atencional en Miranda integrando lectura, emoción y representación corporal. Como se registra en el diario de campo, “Miranda no solo logró leer su tarjeta con claridad, sino que representó con éxito las emociones y acciones asignadas. Lo más significativo fue su deseo espontáneo de volver a participar en una segunda ronda” (Diario de campo numero 9). Este episodio no solo evidencia ejecución adecuada de la actividad, sino motivación intrínseca y seguridad en el espacio teatral. La repetición voluntaria indica que la estrategia generó un ambiente de confianza que facilitó la participación activa, de este momento se encuentra un registro de video, donde se ve a Miranda haciendo acción llorar (Anexo G), en el video se puede observar un preámbulo a la acción, la expresión luces, cámara y acción. Esta fórmula funciona como marcador simbólico que demarca con claridad el momento de inicio de la representación. La reiteración de esta convención a lo largo de las sesiones parece haber configurado un código compartido que organiza la temporalidad de la actividad teatral, en el video se evidencia que el movimiento no comienza durante la enunciación completa de la frase, sino específicamente al pronunciar la palabra acción, lo que sugiere una asociación progresivamente interiorizada entre señal verbal e inicio corporal. Esta sincronización permite observar cómo el lenguaje opera como detonante de la acción motriz dentro de un marco simbólico previamente acordado (anexo H), la convención, más que un recurso estético, actúa como estructura organizadora de la experiencia, reduciendo la ambigüedad sobre cuándo comenzar y ofreciendo un punto de referencia común Miranda. En este

sentido, la didáctica teatral no solo propone movimiento, sino que regula su aparición a través de códigos compartidos que articulan palabra y cuerpo.

Categoría Emergente: La Voz De La Investigadora

Al revisar los diarios de campo, se puede notar que la escritura no solo registra lo que ocurre en el aula, sino que también deja ver lo que pasa internamente como docente en formación. En varias sesiones aparece una tensión constante entre lo que se espera que ocurra y lo que realmente sucede. Por ejemplo, después de una clase que fue percibida como caótica, se llega a la siguiente con mayor preparación y expectativa de que todo funcione mejor. Esta repetición muestra que la planeación no siempre garantiza que la clase se desarrolle como se imagina, y que el aula es un espacio cambiante que exige ajustes continuos.

Se tomaron decisiones de no obligar a participar a Miranda en donde se marca un punto de posicionamiento pedagógico. En lugar de insistir desde la imposición, se opta por respetar la no participación, observando que esta decisión no generó interrupciones en su proceso debido a que también estaba atenta desde la observación. Este momento revela una reflexión ética sobre la autonomía infantil y sobre los límites del control docente, donde evidencia un tránsito desde una posible necesidad de control hacia una comprensión más flexible de la participación.

También aparece un conflicto frente a la forma en que otras docentes manejan el grupo, especialmente cuando se busca que los niños permanezcan en silencio y sin moverse. Desde la mirada de las artes escénicas, el movimiento forma parte del aprendizaje, por lo que esta exigencia genera incomodidad. En los diarios no se presenta

una respuesta cerrada frente a esta situación, pero sí una reflexión constante sobre cómo sostener una propuesta basada en el cuerpo dentro de un espacio que prioriza la quietud como señal de orden.

Otro elemento que se repite es la autoevaluación del propio desempeño.

Expresiones como sentir que “se perdió la práctica” o que no hubo suficiente tiempo con Miranda muestran una exigencia personal. Sin embargo, junto a esa sensación aparece también la idea de que cada sesión aporta algo, incluso cuando no sale como se esperaba. La escritura deja ver un proceso en el que las emociones no se ocultan, sino que se convierten en parte del análisis.

En otro de los diarios aparece una emoción distinta a la frustración: la satisfacción frente a la participación de Miranda en la actividad de dibujo (Diario de campo número 2). La escritura expresa alegría al observar que logró seguir las líneas y decir los números durante el ejercicio (Anexo K). Sin embargo, antes de ese logro se menciona una preocupación inicial, lo que deja ver una expectativa previa sobre la posibilidad de que la actividad no resultara como se esperaba.

Este contraste entre preocupación y satisfacción permite observar cómo la percepción sobre las capacidades de Miranda también se transforma a lo largo del proceso. La alegría no surge únicamente por el resultado del dibujo, sino por el recorrido que implicó: la paciencia, el acompañamiento y el apoyo de la docente titular. Aquí se hace visible que la práctica no es un trabajo individual aislado, sino que se construye en colaboración.

Además, cuando se menciona la importancia de la adaptabilidad en las estrategias pedagógicas, no se trata solo de una afirmación general, sino de una experiencia concreta: la necesidad de ajustar la forma de acompañar según la respuesta de la estudiante. En este

sentido, la voz de la investigadora no solo narra un momento exitoso, sino que deja ver cómo sus propias expectativas se ponen en juego y se modifican durante la práctica.

De esta manera, la voz de la investigadora no aparece como la de alguien que observa desde afuera, sino como la de una docente que está aprendiendo mientras enseña. Las decisiones, las dudas y los conflictos forman parte del proceso y van moldeando su forma de entender el aula.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió analizar cómo la implementación de didácticas teatrales contribuyó al fortalecimiento de la interacción social y de las habilidades comunicativas de una estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un aula de grado primero del Colegio Policarpa Salavarrieta. A partir de un estudio de caso y del seguimiento realizado durante las sesiones de clase, se pudo reconocer que las estrategias basadas en el teatro generaron espacios pedagógicos donde la comunicación no se limitó al lenguaje verbal, sino que se amplió hacia formas de expresión corporal y gestual.

Las actividades teatrales implementadas, como la mímica, la representación de acciones cotidianas, el uso de convenciones escénicas y la exploración de la corporalidad, favorecieron la participación de Miranda al ofrecerle formas de interacción que no exigían necesariamente la verbalización directa. En diferentes momentos se observó una mayor disposición a involucrarse en las dinámicas cuando la comunicación se desarrollaba a través del cuerpo, del gesto y música, lo que permitió disminuir la presión asociada al habla y facilitó su integración en las actividades grupales. De esta manera, el cuerpo se convirtió en un medio fundamental de expresión y en un puente para la interacción dentro del aula.

Estos hallazgos permiten reconocer que la comunicación en estudiantes dentro del espectro autista puede manifestarse de múltiples maneras y que su participación no siempre se desarrolla de forma lineal o homogénea. En el caso de Miranda, la implicación en las actividades dependía en gran medida de las condiciones pedagógicas propuestas, de la manera en que se organizaban las transiciones entre ejercicios y de los apoyos brindados por los docentes. Esto evidencia la importancia del maestro para mantener una lectura atenta de las señales corporales y de las formas de respuesta del estudiante, generando ambientes que respeten sus tiempos y eviten imponer una participación forzada.

En este sentido, las didácticas teatrales implementadas no funcionaron únicamente como actividades aisladas, sino como mediaciones pedagógicas que organizaron la experiencia de aprendizaje. A través de estas estrategias se favoreció la atención corporal, la exploración del movimiento y la posibilidad de representar acciones desde la imaginación y el juego escénico. Este tipo de dinámicas permitió estructurar las clases de manera que Miranda pudiera anticipar las acciones, comprender las consignas y participar desde sus propias formas de expresión.

Por otra parte, el proceso investigativo también permitió analizar cómo la implementación de estas didácticas en un aula inclusiva contribuye a la articulación entre teoría y práctica en la formación docente. Los diarios de campo evidencian que la voz de la investigadora no se limitó a describir lo sucedido en el aula, sino que se convirtió en un espacio de reflexión constante sobre las decisiones pedagógicas, las dificultades encontradas y los aprendizajes construidos durante la práctica. A lo largo de las sesiones emergieron emociones como; expectativa, frustración, cuestionamiento y satisfacción. Las cuales formaron parte del proceso de comprensión de la realidad educativa. De esta manera, la práctica pedagógica se consolidó no solo como un espacio de intervención educativa,

sino también como un escenario de aprendizaje profesional. La experiencia permitió reconocer que el trabajo con estudiantes diversos exige; flexibilidad, sensibilidad pedagógica y la capacidad de ajustar las estrategias según las necesidades del contexto. En este marco, el teatro se configuró como una herramienta pedagógica que posibilita generar experiencias de aprendizaje más abiertas, participativas y sensibles a las diferentes formas de comunicación presentes en el aula.

Como resultado de esta investigación se pudo crear un material de apoyo escolar para la institución educativa que ejemplifica y resume la propuesta de las didácticas teatrales como forma de apoyar la labor de los maestros en el aula. Este material no solo sintetiza la propuesta pedagógica desarrollada, sino que también se presenta como un recurso transferible que puede ser utilizado por docentes de diferentes áreas, favoreciendo la implementación de estrategias teatrales en diversos contextos educativos. La infografía elaborada permite traducir los hallazgos de la investigación en orientaciones prácticas, facilitando la aplicación de las didácticas

Figura 8

“infografía Didácticas teatrales”



Fuente: Construcción propia, 2026

teatrales y promoviendo la participación de todos los estudiantes. Asimismo, este material promueve prácticas inclusivas al reconocer diversas formas de comunicación corporal, gestual y verbal, constituyéndose como un aporte pedagógico que articula la experiencia investigativa con herramientas concretas para el ejercicio docente.

La experiencia desarrollada permite reconocer que las didácticas teatrales no solo constituyen una herramienta artística dentro del aula, sino también una estrategia pedagógica que favorece la construcción de ambientes educativos más inclusivos. Al situar el cuerpo, la gestualidad y la representación como medios de comunicación y aprendizaje, el teatro posibilita que estudiantes con diferentes formas de expresión participen activamente en la dinámica escolar. Para la formación docente, este proceso evidencia la importancia de diseñar propuestas pedagógicas sensibles a la diversidad, capaces de ampliar las formas de interacción y de reconocer que la comunicación y la participación pueden manifestarse de múltiples maneras dentro del aula.

Anexos

Todas las imágenes y videos que se encuentran en el documento como Anexo lo puedes observar en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1Kb2v4CeGjEXjgw9e9M66t2gFvjqlqbao?usp=drive_link

Referencias Bibliográficas

- Blythe A. Corbett, P. (2016). *Autism, Art, and Accessibility to Theater*. Tennessee: AMA Journal of Ethics.
- Boal, A. (2015). *El teatro del oprimido*. Buenos Aires: Interzona Editores.

- Brecht, B. (2004). *Pequeño órgano para el teatro*. Alba Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caicedo Arévalo, G., & Amén Briones, L. (2016). *El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo*. Portoviejo: Universidad San Gregorio.
- Cuervo Beltrán, E., Salcedo Rodríguez, N., & Sánchez González, P. (2023). *Estrategias de intervención para niños y niñas en condición de autismo en educación inicial a partir de la implementación del PIAR como herramienta de apoyo*. Bogotá: Universidad Agustiniana .
- Dávila, M. C.-C.-E. (julio de 2021). *ResearchGate* . Obtenido de Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista:
https://www.researchgate.net/publication/387197252_Educacion_Inclusiva_en_Estudiantes_con_Trastorno_del_Espectro_Autista
- Dr. Sergio Sánchez Fuentes. (2023). *Revista Latinoamericana de Educacion Inclusiva* .
- Florez Peña, I., Garzon Pachon, S., & Torres Casallas, X. (2019). *Rol de la docente titular en procesos de inclusión de niños con (tea) en aula regular*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Gardner, H. (1990). *Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2023). *Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica*. Planetadelibros.
- Goldstein, S., & PhD Aubrie Therrien. (1 de abril de 2019). *The Development of Theatre Arts to Facilitate Social and Communication Skills for People with Autism Spectrum Disorder*. Obtenido de Autims Spectrum News :

<https://autismspectrumnews.org/the-development-of-theatre-arts-to-facilitate-social-and-communication-skills-for-people-with-autism-spectrum-disorder>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona : Kairós .

González, A. O. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1-32.

Grandin, T. (2011). *El cerebro autista: Pensando a través del espectro*. Barcelona : RBA Libros.

Joya, D. X. (2024). *Estrategias didácticas para la inclusión de niños con TEA en el grado jardín del Colegio*. Bucaramanga: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Leal Chilatra, M., & de Fátima Castro, S. (2024). *Estrategias Lúdico Pedagógicas Inclusivas para Facilitar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de Estudiantes con Autismo*. Bogotá: Revista multidisciplinaria sobre desarrollos sostenibles.

Lovaas, I. (2003). *El tratamiento del autismo infantil*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Martinez Hernandez, L., & Varon Quiroga, J. (2019). *proyecto formación de docentes en el tema de inclusión*. Ibagué: universidad del tolima.

Mpella, M., Evaggelinou, C., & Koidou, E. (2019). *The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young*. Grecia : Aristotele University of Thessaloniki Serres ,Greece.

Olaya, N. C. (2014). *Proceso de Inclusión Social y Escolar de un Estudiante con Autismo*.

Chia: universidad de la sabana.

Ovalle Torres, A., Villera Arévalo, K., & Quesada Cruz, B. (2023). *El arte para favorecer las habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con trastorno del espectro autista* . Bogotá: Institución Universitaria Politecnico Grancolombiano.

Quiroga, H. (1918). *La abeja haragana* .

Recasens, L., Marín Suelves, D., & Gabarda Méndez, V. (2022). *El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa*. Valencia España : Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

Sánchez, A. T. (2024). *Exclusión e inclusión de la población con trastorno espectro autista*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Schopler , E., & Mesibov. (1994). *Autismo: teoría e intervención educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Webgrafía

(s.f.). Obtenido de Confederacion Autismo España : <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo>

(s.f.).

Florez Peña, I., Garzon Pachon, S., & Torres Casallas, X. (2019). *ROL DE LA DOCENTE TITULAR EN PROCESOS DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON (TEA) EN AULA REGULAR*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.

(8 de 11 de 2006). Obtenido de Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

(Septiembre de 2019). Obtenido de RREI: <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/colombia-informe-sobre-avances-y-desafios-en-educacion-inclusiva/>

Archivo de Bogotá. (28 de 05 de 2020). Obtenido de Construcción de edificios escolares : <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/content/construccion-edificios-escolares>

- Blythe A. Corbett, P. (2016). *Autism, Art, and Accessibility to Theater*. Tennessee: AMA Journal of Ethics.
- Boal, A. (2015). *El teatro del oprimido*. Buenos Aires: Interzona Editores.
- Brecht, B. (2004). *Pequeño órgano para el teatro*. Alba Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caicedo Arévalo, G., & Amén Briones, L. (2016). *El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo*. Portoviejo: Universidad San Gregorio.
- Código de infancia y la adolescencia* . (8 de Noviembre de 2006). Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Colegio Policarpa Salavarrieta*. (s.f.). Obtenido de <https://colpolicarpasalavarrieta.jimdofree.com>
- Colegio Policarpa Salavarrieta (IED)*. (s.f.). Obtenido de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-policarpa-salavarrieta-ied#:~:text=El%20colegio%20fue%20creado%20por,108%20estudiantes%2C%20mediante%20Decreto%20No.>
- Colegio Policarpa Salavarrieta*. (2025). Obtenido de Proyecto educativo institucional: <file:///C:/Users/sarix/Downloads/PROYECTO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL%202025%20definitivo.pdf>
- concha, F. s. (03 de 2023). *saldarriagaconcha.org*. Obtenido de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf
- Confederacion Autismo España* . (s.f.). Obtenido de ¿Que es el Autismo?: <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo/>
- Cuervo Beltrán, E., Salcedo Rodríguez , N., & Sánchez González, P. (2023). *Estrategias de intervención para niños y niñas en condición de autismo en educación inicial a partir de la implementación del PIAR como herramienta de apoyo*. Bogotá: Universidad Agustiniana .
- Dávila, M. C.-C.-E. (julio de 2021). *ResearchGate* . Obtenido de Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: https://www.researchgate.net/publication/387197252_Educacion_Inclusiva_en_Estudiantes_con_Trastorno_del_Espectro_Autista
- Dr. Sergio Sánchez Fuentes. (2023). *Revista Latinoamericana de Educacion Inklusva* .
- Educación, S. d. (02 de 04 de 2020). *Secretaria de Educación* . Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7373
- Función Pública* . (27 de Febrero de 2013). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Función Pública*. (17 de 10 de 2012). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

- Función Pública*. (29 de Agosto de 2017). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Gardner, H. (1990). *Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2023). *Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica*. Planetadelibros.
- Goldstein, S., & PhD Aubrie Therrien. (1 de abril de 2019). *The Development of Theatre Arts to Facilitate Social and Communication Skills for People with Autism Spectrum Disorder*. Obtenido de Autims Spectrum News : <https://autismspectrumnews.org/the-development-of-theatre-arts-to-facilitate-social-and-communication-skills-for-people-with-autism-spectrum-disorder>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona : Kairós .
- Gonzáles, A. O. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1-32.
- Grandin, T. (2011). *El cerebro autista: Pensando a través del espectro*. Barcelona : RBA Libros.
- Joya, D. X. (2024). *Estrategias didácticas para la inclusión de niños con TEA en el grado jardín del Colegio*. Bucaramanga: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Leal Chilatra, M., & de Fátima Castro, S. (2024). *Estrategias Lúdico Pedagógicas Inclusivas para Facilitar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de Estudiantes con Autismo*. Bogotá: Revista multidisciplinaria sobre desarrollos sostenibles.
- Lovaas, I. (2003). *El tratamiento del autismo infantil*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- MARTINEZ HERNANDEZ, L., & VARON QUIROGA, J. (2019). *PROYECTO FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL TEMA DE INCLUSIÓN*. Ibagué: UNIVERSIDAD DEL TOLIMA.
- Mpella, M., Evaggelinou, C., & Koidou, E. (2019). *The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young*. Grecia : Aristotele University of Thessaloniki Serres ,Greece.
- Olaya, N. C. (2014). *Proceso de Inclusión Social y Escolar de un Estudiante con Autismo*. Chia: UNIVERSIDAD DE LA SABANA.
- OMS. (15 de 11 de 2023). Obtenido de Organizacion mundial de la salud : <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ovalle Torres, A., Villera Arévalo, K., & Quesada Cruz, B. (2023). *EL ARTE PARA FAVORECER LAS HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA* . Bogotá: Institución Universitaria Politecnico Grancolombiano.
- Quiroga, H. (1918). *La abeja haragana* .
- Ramírez, M. C. (12 de 09 de 2023). *GOV.CO*. Obtenido de consejo de Bogotá: <https://concejodebogota.gov.co/secretaria-de-educacion-no-tiene-certeza-del-total-de-la-poblacion-con/cbogota/2023-09-12/153255.php#:~:text=Se%20pasó%20de%20tener%20en,2023%20un%20total%20de%2020.402.>

- Recasens, L., Marín Suelves, D., & Gabarda Méndez, V. (2022). *EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA*. Valencia España : Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.
- República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Sánchez, A. T. (2024). *Exclusión e inclusión de la población con trastorno espectro autista*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Schopler , E., & Mesibov. (1994). *Autismo: teoría e intervención educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (Mayo de 2024). Obtenido de https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2024/Entidad/localidades/04062024-3-Santa-fe-Diagnostico-2023.pdf