



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

“ANDANTE una propuesta de Psicoballet en Educación”

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Especial

NORDYS TATIANA BUILES LAVERDE

JENIFER ALEJANDRA GARCÍA CÁRDENAS

Asesor(a)

BEATRIZ ELENA DUQUE HINCAPIÉ

ASNED EDITH RESTREPO MÚNERA

2016

Tabla de contenido

1. Justificación.....	6
2. Planteamiento del Problema.....	7
3. Objetivos.....	10
3.1 General.....	10
3.2 Específicos.....	10
1. Pregunta Orientadora.....	11
2. Marco Conceptual.....	11
2.1 Antecedentes de investigaciones sobre la aplicación del método Psicoballeta a nivel nacional e internacional.....	11
2.2 Conceptualización sobre la investigación del método Psicoballet.....	17
2.2.1 ¿Qué es el Psicoballet?.....	17
2.2.2 El Psicoballet como sistema dinámico integral.....	19
2.2.3 El Ballet como estrategia danzaria del método Psicoballet.....	22
2.2.4 Categorías de tratamiento en Psicoballet.....	23
2.2.5 Estructura de intervención en Psicoballet.....	23
3. Conceptualización sobre la Discapacidad Intelectual.....	24
3.1 Contextualización de la discapacidad.....	25

3.2	Definición de la Discapacidad Intelectual.....	30
3.3	Características de las dimensiones de la Discapacidad Intelectual (DI).....	32
4.	Conceptualización sobre las habilidades Motrices y Sociales.....	37
4.1	Habilidades Motrices (HM).....	37
4.1.1	El Esquema corporal.....	38
4.1.2	Coordinación Motriz.....	38
4.1.3	Fuerza y resistencia.....	39
4.2.	Habilidades Sociales	
(HS)	41
4.2.1	Relaciones	
Interpersonales.....		43
5.	El taller como estrategia de intervención educativa.....	45
6.	Metodología.....	48
7.	Análisis e interpretación de los	
resultados.....		57
7.1	Psicoballet	
Reforzado.....		58
7.2	Hallazgos	
generales.....		58
7.2.1	Interpretación.....	59
7.2.2	Creatividad.....	60

7.2.3 Taller Artístico.....	61
7.3 Categoría de Habilidades Motrices: esquema corporal, coordinación y motricidad.....	67
7.4 Hallazgos Generales.....	67
7.4.1 Postura.....	67
7.4.2 Imagen y Concepto corporal.....	69
7.4.3 Motricidad Fina.....	69
7.4.4 Fuerza y Resistencia.....	70
7.4.5 Ubicación espacio-temporal.....	70
7.4.6 Sistematización: fichas de seguimiento de habilidades motrices.....	71
Tabla 1: Desempeño HM grupo muestra.....	72
7.5 Categoría de Habilidades Sociales: relaciones intra e interpersonales.....	77
7.6 Hallazgos generales:.....	77
7.6.1 Relaciones Basadas en el Respeto.....	77
7.6.2 Trabajo cooperativo.....	78
7.6.3 Participación.....	78
7.6.4 Sistematización: fichas de seguimiento de habilidades sociales.....	79

Tabla 2: Desempeño HS grupo muestra.....	79
8. Grupo focal: experiencias de las docentes cooperadoras.....	83
9. Conclusiones.....	87
10. Recomendaciones.....	91
11. Referencias.....	92

1. Justificación

El presente informe pretende dar a conocer los resultados sobre “*ANDANTE: una propuesta de Psicoballet en Educación, (periodo 2015-2016)*”, en el contexto educativo formal, para el desarrollo de habilidades motrices y sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual, la cual fue llevado acabo por dos maestras en formación del programa Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Como investigadoras consideramos de vital importancia la presente investigación, ya que, nos permite desarrollar en nuestro proceso de formación nuevas alternativas educativas que dentro del programa de Licenciatura en Educación Especial son importantes para el mejoramiento de las prácticas educativas. A continuación se presentarán el planteamiento de problema, el objetivo general y los específicos, marco conceptual, metodología y análisis e interpretación de los resultados.

2. Planteamiento de Problema

A lo largo del proceso de formación, sumado a las experiencias obtenidas en las prácticas pedagógicas tempranas del Programa Licenciatura en Educación Especial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y como maestras en formación en Educación Especial, identificamos la necesidad de plantear alternativas educativas para el desarrollo de las habilidades motrices y sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual, en edades comprendidas entre los 6 y 12 años de edad, ello a través del arte como área que permite la articulación con las demás áreas de conocimiento, implementadas desde el currículo del Proyecto Colegio Lúpines.

Ahora bien, el arte a través de diversas actividades, juega un papel considerable en el desarrollo del ser humano, específicamente desde los primeros años de vida, en los cuales se debe estimular, trabajar y potenciar, para fortalecer y consolidar en las posteriores etapas del desarrollo, en relación a esto encontramos que:

Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística. Pero pasados esos años parece imponerse una especie de corrupción, que hace que la mayoría de nosotros terminamos convirtiéndonos en adultos artísticamente atrofiados. Cuando tratamos de comprender el desarrollo de la creatividad, preguntándonos por qué algunas personas finalmente emergen como artistas mientras la amplia mayoría no lo consigue, encontramos pruebas convincentes, al menos superficialmente, de que existe algún tipo de fuerza corruptora (Gardner, 1997, p.99)

Además de lo anterior, el documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, propone:

Expandir las capacidades de apreciación y de recreación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece al medio escolar (Ministerio de cultura, oficina cultural de cultura para américa Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5).
(MEN, 2010, p. 15)

Igualmente, entendemos el arte como un proceso que promueve la curiosidad, la expresividad, la iniciativa y la necesidad de comunicarse con el mundo a través de diferentes formas, es así que, en la búsqueda de nuevas alternativas desde el arte, nos encontramos el Psicoballet como método que vincula arte y psicología en el desarrollo integral del ser humano, el cual desarrolla y fortalece habilidades específicas en una población con o sin discapacidad, por lo que consideramos importante implementar dicho método en nuestro contexto, donde ha sido poca su aplicación.

Se plantea la propuesta de intervención desde el método Psicoballet, como un medio para alcanzar no solo la formación integral de los niños y niñas del Proyecto Colegio Lúpines, sino también se propone crear un ambiente que promueva la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual de dicha Institución.

Por otra parte, en la formación integral desarrollada por medio del arte se fortalece en niños, niñas y adolescentes de manera creativa, el conocerse y transformar lo que le rodea;

como se indicó es importante proponer un enfoque artístico, dinámico y maleable que se adapte a las necesidades de la población a la que se aplique, para así formular nuevas perspectivas que permitan a los docentes explorar otros medios.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intencionalidad de esta propuesta de intervención es poder analizar los aportes de la implementación de dicho método, como estrategia de intervención pedagógica, en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades motrices (esquema corporal, coordinación, fuerza y resistencia) y sociales (relaciones intra e interpersonal) de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, específicamente en Proyecto Colegio Lúpines.

3. Objetivos

3.1 General

- Analizar los aportes de la implementación del método Psicoballet, como estrategia de intervención pedagógica, para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades motrices y sociales de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual del Proyecto Colegio Lúpines.

3.2 Específicos

- Describir e interpretar la incidencia que tiene la aplicación del método Psicoballet en el desarrollo de habilidades motrices (esquema corporal, coordinación, fuerza y resistencia) y sociales (relaciones intra e interpersonal) en niños y niñas entre 6 y 12 años del Proyecto Colegio Lúpines.
- Brindar orientaciones a los docentes sobre la implementación del método Psicoballet como estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual del Proyecto Colegio Lúpines.

1. Pregunta Orientadora

¿Cómo influye la implementación del método Psicoballet en el desarrollo y fortalecimiento, individual y colectivo, de habilidades motrices y sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual, del Proyecto Colegio Lúpines?

2. Marco Conceptual

2.1 Antecedentes de investigaciones sobre la aplicación del método Psicoballet a nivel nacional e internacional.

El presente apartado tiene como fin describir y analizar algunas experiencias a nivel nacional e internacional, que hacen referencia a la aplicación del método Psicoballet en personas con o sin discapacidad en contextos educativos y sociales, se revisaron algunas investigaciones realizadas en diferentes contextos y países.

El primer trabajo analizado es la propuesta de Fariñas, (s.f) llamada ‘ *Psicoballet ciencia y arte,*’ de la Habana cuba.

En este trabajo su objetivo fue reconocer la funcionalidad del método y el impacto en aspectos motores, sociales y artísticos, desde el desarrollo de habilidades en personas con discapacidad, por medio del método Psicoballet donde la Psicología y el Ballet se conjugan en un sistema dinámico integral, permitiendo una integración del sujeto con su entorno.

Desde la experiencia se concluye que el método Psicoballet, brinda nuevos espacios de reflexión y construcción multidisciplinar permitiendo pensar la intervención artística, danzaría, pedagógica, psicológica, terapéutica, de habilitación y rehabilitación desde un enfoque dinámico e integral que le propicie al sujeto una formación continua y particular de acuerdo a sus capacidades y necesidades, Además de esto, el método cuenta con los

siguientes elementos: métodos y técnicas psicológicas, danzas, música, cultura física, expresión corporal, dramatización, pantomimas y juegos.

El segundo trabajo analizado fue la tesis de Nieva, (2014) llamada ‘ *La danza en la oscuridad, aplicación del método Psicoballet para niñas y jovencitas ciegas y/o con baja visión* ’ en México D.F.

En este trabajo se retoma el método Psicoballet de Fariñas (1973) y tiene como objetivo reconocer la funcionalidad del método y el impacto en aspectos motores, sociales y artísticos, desde el desarrollo de habilidades en personas con discapacidad; Bernal retoma los trabajos realizados por Fariñas, y realiza cambios en los métodos de aplicación propuestos por ésta, para adaptarlos a la población ciega, trazando la funcionalidad del Psicoballet desde el “ser-cuerpo”, donde reconoce las características individuales de cada sujeto desde una perspectiva socio-cultural. Partiendo de lo anterior se podría decir que la danza y el ballet puede convertirse en un puente entre el cuerpo y el contexto, permitiendo conocer las posibilidades que estos tienen en cuanto a los movimientos ejecutados, y la experiencia educativa que estos brindan.

Esta investigación dio como resultados la necesidad de profundizar el método Psicoballet en personas ciegas, pues el método fue pensado para otro tipo de población y por sí solo no es suficiente, proponiendo técnicas de observación de los diversos grupos poblacionales, para una mayor asertividad en el desarrollo de habilidades según la necesidad, replanteando las actividades en unas más acordes a sus necesidades y basarse en el ballet como medio de contacto activo.

El tercer trabajo analizado fue el proyecto de rehabilitación *“Beneficios de la danza en personas con enfermedad mental grave, E+motion, 2014”* de Ana Carolina Martínez el cual se llevó a cabo con el apoyo de los recursos de la Línea de Rehabilitación Psicosocial de la Comunidad de Madrid.

Teniendo en cuenta, el objetivo del anterior proyecto, Martínez (2014) propuso “Observar si existen cambios respecto sintomatología negativa en el caso de sujetos con diagnóstico de esquizofrenia que toman parte en un programa de danza, en comparación a sujetos con el mismo diagnóstico que participan en otro programa creativo (pintura) y los que llevan a cabo el tratamiento habitual.” (p.13), a partir de tres programas diferentes que muestran el cambio en el sujeto: El primero de ellos es el de danza, un segundo programa es el creativo (pintura) y el tercero es el programa de tratamiento habitual, por medio de los siguientes instrumentos aplicados a lo largo de dicha investigación: PANNS (Positive and Negative Syndrome Scale), SFS Scale (Escala de funcionamiento Social), RSES (Rosenberg Self-esteem scale) y MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) 1º y 3º rama (Identificación y Comprensión de emociones). Según la autora *“La danza parte del ritmo, el cual se encuentra de manera natural en nuestro cuerpo a través de nuestros propios ritmos biológicos y de la naturaleza”* (p. 3).

Finalmente, se retoman los trabajos realizados en Colombia, en ámbitos sociales y educativos, el cual permite direccionar al sujeto a transformar su YO; en esa línea el MEN (Ministerio de Educación Nacional), expresa que la educación artística es:

El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la

expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (MEN, 2010, p.13)

Ahora bien, a partir de la concepción de arte según el MEN, se destaca el trabajo artístico de la docente Beatriz Elena Duque, licenciada en educación especial de la Universidad de Antioquia de la ciudad de Medellín, magister en gestión cultural, ella inicia su trabajo a través del arte con diversos grupos poblacionales, el primero Red de artes escénicas, el segundo fue proyecto colegio Lúpines y el tercero Psicoballet Universidad de Antioquia, donde no solo se enfoca en el método Psicoballet, si no también que hace un trabajo relacionando el teatro, danza y artes plásticas como medio para desarrollar habilidades en personas con discapacidad.

Duque (2013) retoma el método Psicoballet como base para implementar talleres con grupos poblacionales diversos, partiendo de Fariñas (1973), quien expresa:

Psicoballet es un método psicoterapéutico genuinamente cubano que utiliza la técnica de Ballet como instrumento para su realización. En esencia es una modalidad de terapia artística, específicamente danzaría; pero es también una terapia por el movimiento y aunque se integra al grupo de las terapias artísticas tiene gran utilidad como método psicocorrectivo. (p. 10)

A continuación se realizará una descripción de tres de los grupos donde Duque ha realizado talleres en torno al Psicoballet en la ciudad de Medellín.

En primer lugar haremos alusión al grupo ‘Red de artes escénicas’¹ donde implementa el teatro como alternativa para el desarrollo social en niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva. Con el objetivo de reconocer la diferencia y la necesidad de generar espacios de inclusión social, desarrollando habilidades expresivas y de comunicación a través del arte, con base en la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (MEC) propuesta por Feuerstein.

Según Duque (s.f):

A partir del método de Psicoballet que se estructura como un “Sistema Dinámico Integral”, en el cual armónicamente se interrelacionan diversos elementos, como: técnicas y métodos psicológicos, danzas, música, expresión corporal, cultura física, pantomima, dramatización y juegos se llegará a desarrollar un proceso significativo de apoyo para la población objeto de atención, generando cambios estructurales multidimensionales en los y las participantes y el entorno inmediato. (p. 2)

En un segundo lugar desde el año 2013 al 2015 Duque, viene implementando con la fundación Lúpines una serie de talleres artísticos donde su objetivo es reconocer al otro no por su discapacidad, sino por sus capacidades diversas, donde la modificabilidad estructural cognitiva (MEC) también toma relevancia en el cambio estructural mediado por el Psicoballet, ya que permite una interacción, transformación del sujeto a través de la danza, el teatro y la realización artística. Duque (2013), afirma que: “El arte no sólo se remite a las habilidades estéticas, sino además, a las funciones cognitivas, que favorecen procesos de pensamiento creativo y flexibilidad cognitiva.” (p. 2)

¹ Medellín en Escena es una entidad cultural y artística de carácter privado, sin ánimo de lucro y de beneficio común que agremia 20 salas asociadas de teatro y diez del departamento de Antioquia.

Las experiencias anteriormente presentadas muestran una evolución que hubo una evolución en el desempeño de los niños, niñas y adolescentes, propiciando mayor permanencia en la actividad, adecuada disposición para el trabajo y apropiadas relaciones interpersonales, mejorando la motivación y creatividad.

Por último, se retoma el trabajo realizado en el 2014 a la fecha, en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín, que da muestra del proceso de aplicación del método Psicoballet que inició con un joven de 19 años con discapacidad cognitiva, y al culminar el primer semestre, el grupo contaba con 7 integrantes más, generando un proceso de inclusión desde la diversidad. Actualmente existen dos grupos con un total de 24 niños, niñas y adolescentes participantes.

Todo lo planteado hasta ahora, nos permite proponer una transformación del método Psicoballet como estrategia pedagógica que abarca las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las maestras, al igual que permite evidenciar la eficacia del mismo en los procesos de desarrollo y fortalecimiento de las habilidades cognoscitivas, aportado una visión más amplia de los componentes didácticos y prácticos que se deben tener en cuenta en las intervenciones educativas. También nos proponen una herramienta adaptable a cualquier población y momento del ciclo de vida, derribando así fronteras en los procesos educativos enfocados a la atención de personas con discapacidad.

2.2 Conceptualización sobre la investigación del método Psicoballet

El presente capítulo tiene como fin, propiciar al lector un recorrido histórico sobre el método Psicoballet, para ello se retoman los aportes de la doctora Georgina Fariñas quien con sus trabajos denominados “*ciencia y arte (s.f)*” y “*Psicoballet método psicoterapéutico cubano (1973)*”, da cuenta de la conceptualización, experiencia, importancia y propuesta de intervención del método; de igual manera presenta su mirada sobre el proceso que se llevó a cabo y la dirección que el método tomo en términos de rehabilitación y habilitación de las habilidad cognoscitivas de las personas con discapacidad.

2.2.1 ¿Qué es el Psicoballet?

El método Psicoballet propuesto en Cuba, surge de la necesidad de trabajar con un grupo de niños tratados con ludoterapia, se afirma que este grupo de niños no evidenciaba una evolución significativa en cuanto al desarrollo de la conducta, por lo que se propone trabajar el ballet como medio motivacional, el cual tiene como elementos principales el baile y la música. Dicho método ha sido enfocado hacia el área terapéutica y atención a personas con necesidades especiales, también trabaja desde las áreas danzarías y teatrales pretendiendo fortalecer la expresión corporal, motriz, la disciplina, la autonomía y la autorregulación en los niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad. Es así como:

El Psicoballet es un método psicoterapéutico y también cultural (por sus diferentes posibilidades), considerado como una terapia artística y por el movimiento que utiliza como instrumento terapéutico con los participantes, la acción, el movimiento mismo sistematizado dentro de la técnica del ballet, proveyendo así a cada uno de los participantes de un nuevo equipo reaccional de comunicación y canalización de emociones y tensiones. (Fariñas, s.f, p. 21-22)

Como se indicó, es importante tener en cuenta que el Psicoballet como medio para la expresión artística, trabaja desde la interdisciplinariedad profesional, posibilitando un campo conceptual amplio que construye un sistema integral entre el arte, la educación y la psicología; este método permite el trabajo con el sujeto y no sobre él, dando posibilidad de conocer aquello que implica ser y permitiendo a cada sujeto tener una mirada más amplia del mundo, favoreciendo las relaciones intrapersonales e interpersonales y así fomentar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales que permitan su desenvolvimiento dentro de un grupo o colectivo social, aportando a la comunidad en la cual vive, se educa y desarrolla.

Dicho método está relacionado con el disfrute mediante el trabajo artístico desde propuestas creativas que involucran al maestro y al estudiante, desarrollando así nuevas metas, objetivos e intereses por lo que se da un cambio en las esferas motivacionales de cada sujeto. En realidad, el Psicoballet inicia como terapia infantil en niños y adolescentes con trastornos de la conducta, para posteriormente pasar a trabajar con niños y adolescentes diagnosticados con retraso mental moderado, severo y profundo, como lo denomina Fariñas en su investigación realizada en la década de los 70s; luego el método logra mayores resultados y así pasan a trabajar con ciegos, sordos, hipoacúsicos, adultos y ancianos enfermos mentales, adolescentes con desajustes sociales, ancianos normales y adultos neuróticos; en consecuencia este método propicia el trabajo integral con todo el ciclo vital y con toda la población.

Retomando a Fariñas (s.f), el Psicoballet se transforma en un método innovador dirigido a la búsqueda de nuevas alternativas educativas, sociales y dinámicas dirigido a los

programas de salud y rehabilitación física, psicológica y comportamental; así pues a través del tiempo se ha ido permeando en otros contextos Latinoamericanos y Europeos como México y España, proponiendo su enfoque a la atención de grupos poblacionales con discapacidad y focalizándolos en todo el ciclo vital.

Puede agregarse que, como proceso terapéutico, el Psicoballet propicia el reconocimiento personal y social de los sujetos en los contextos sociales y culturales a los que pertenecen, favoreciendo así la correspondencia de esfuerzo y trabajo durante el proceso, lo que garantiza que esas vivencias se conviertan en adquisiciones de valor en la toma de decisiones, participación, normas y elementos que el método propone.

2.2.2 El Psicoballet como sistema dinámico integral

Es evidente que este sistema se puede descomponer, por lo cual la doctora Georgina Fariñas propone dos subsistemas, estos son:

- **Sistema de Ballet:** cada elemento se introducirá en un sistema dinámico integral del Psicoballet que contará con una valoración e intervención multidisciplinar que propicia las adecuaciones pertinentes a los fines del método, partiendo así de cambios cualitativos a esta actividad.
- **Sistema Psicología:** específicamente se realizarán transformaciones que respondan a los elementos del ballet y arte como elementos fundamentales en la aplicación y estructuración del método, esto lleva a dar cambios cualitativos en la actividad terapéutica.

Al respecto conviene decir que toda esta estructura del Psicoballet es flexible, en todos sus procesos, desde la admisión y recepción hasta los ensayos y función terapéutica,

permitiendo una constatación y funcionamiento al sistema Psicoballet, es así como una organización estructurada y organizada permite que el método conserve su esencia en virtud de los estímulos existentes internos y externos sin dejar que se convierta en una actividad diferente.

Ahora bien, es importante destacar que el Psicoballet está compuesto por tres grandes rasgos dando importancia a sus características como técnica o instrumento en la atención terapéutica, es decir, cada componente de forma individual desarrolla, potencia y fortalece aspectos del sujeto durante la implementación del Psicoballet.

De lo anterior se desprende que el arte en el Psicoballet aparece como un sistema de señales, que corresponde al desarrollado de formas de comunicación, es decir, lo que hoy conocemos como manifestaciones artísticas, convirtiéndose así en instrumentos de gran importancia en las diferentes propuestas terapéuticas.

Cabe aclarar, que en el arte hay diferentes disciplinas artísticas que históricamente siguen un orden: la danza, pintura, canto, música, escultura y literatura (Fariñas, S.f).

Evidenciando así que la danza forma parte de las primeras manifestaciones artísticas siendo así la más utilizada universalmente en el diseño de terapias.

Al mismo tiempo, la danza como expresión corporal a través de la historia ha servido como medio de comunicación para expresar emociones, sentimiento y conocimientos que le permiten al hombre interactuar entre sí, por esto la danza se retoma como línea principal del proceso de intervención del método Psicoballet, permitiendo que la construcción del movimiento en tiempo y espacio propicia al sujeto el uso de su propio cuerpo como un

instrumento de trabajo bajo un ritmo determinado, encontrando aquí la base para la educación y reeducación motriz.

Ahora, retomando a Fariñas (s.f), podemos denominar dos vías en la danza que brindan al Psicoballet herramientas dinámicas que permiten el desarrollo de estrategias artísticas claras que respondan a cualquier sujeto o colectivo, estas son:

“Vía de la recreación colectiva: es la necesidad de expandir la fuerza física a través de movimientos, coordinación, mediante las danzas abstractas o de imágenes.

Vía del espectáculo teatral: el desarrollo de formas expresivas, interpretativas, emocionales y elaboración técnica en lo artístico, propiciando un aspecto pedagógico mediante los conocimientos de elementos educativos y técnicos que proporcionan coordinación, armonía de movimientos, conciencia y expresión del momento que se vive.” (p.p, 41-42)

2.2.3 El Ballet como estrategia danzaría del método Psicoballet

Comencemos por señalar que el método Psicoballet contempla como componente principal al Ballet, con base en ello es necesario tener en cuenta aspectos relevantes relacionados con dicho componente, permitiendo así una mayor claridad de la pertinencia de este como técnica danzaría dentro de la propuesta del método, como afirma Fariñas (1973):

El Ballet es un lenguaje que hace uso del movimiento como sistema de transmisión, estos movimientos ejecutados por el bailarín están organizados de acuerdo a las normas estéticas, pero no solo es una visión etérea, es un complejo de apariencias y realidades donde se desempeña un papel principal del artista y su dominio de la técnica. (p. 46)

Es necesario entender que esta técnica reúne ciertas cualidades como preparación físico-mental, Concentración, Coordinación de los movimientos y Dominio espacial.

La práctica de Ballet como técnica en Psicoballet no tiene la intención de formar bailarines profesionales, sino más bien, influir en el proceso de aprendizaje y práctica, en tanto como se pueda lograr en relación a lo armónico, fluido y bello de los movimientos; permitiendo que el sujeto participe y disfrute de esta manifestación artística, la cual influye a través del proceso una mejor valoración de sí mismo desde un análisis del esfuerzo, placer, autorrealización de aquella actuación que deja una huella positiva en la memoria.

En efecto, la relación del Arte, la Danza y el Ballet, es fundamental para desarrollar el planteamiento de la propuesta del método Psicoballet; permitiendo brindar una atención integral y especializada a las necesidades que el contexto presenta.

2.2.4 Categorías de tratamiento en Psicoballet

El Psicoballet, como sistema terapéutico puede aplicarse a partir de los 2 años de vida, hasta llegar a los adultos mayores, es decir, trabaja con todo el ciclo vital, bien sea que tenga discapacidad o no, a esto se añade, otros compromisos de carácter psiquiátrico, comportamental o social, es necesario tener en cuenta que lograr una exitosa intervención con este método implica una rigurosa elaboración de especificaciones por cada entidad, grupo o participante en particular.

Al mismo tiempo el trabajo metodológico de carácter docente es investigativo, pues dicho carácter implica una interacción entre los participante en cada uno de los ciclos, esto es debido a la amplia y profunda propuesta de actividades y procesos a trabajar durante la elaboración del cronograma.

2.2.5 Estructura de intervención en Psicoballet

Según la intencionalidad de la propuesta, se realiza la planeación de cada sesión, teniendo en cuenta las metas y finalidad a alcanzar con cada grupo o individuo dentro de las especificaciones para cada especialidad. Para la sesión de ballet se debe tener en cuenta:

- La formación.
- La marcha de entrada.
- La música motivadora (esta elección musical puede estar mediada por la edad, gustos musicales o influencia cultural de los sujetos)
- Práctica de la rutina de ballet con acompañamiento musical acorde a esta técnica.
- La expresión creativa: esta parte de la sesión es determinada por los objetivos que se quiera trabajar con cada grupo, aquí pueden darse bailes libres que fortalezcan la autoestima.
- Finalización de la sesión: este cierre debe estar mediado por una dinámica de grupo, moderada por el profesor con la cual se busca expresar valoraciones, opiniones, proposiciones e intereses de cada participante, luego de expresar estos sentires ante la actividad realizada se agradece por la participación de cada uno y se despide.

En resumen la propuesta del método Psicoballet se propone desde un enfoque formativo, terapéutico y cultural, partiendo del sujeto que participa de proceso, lo que permite generar en las docentes la firme convicción de generar transformaciones en las habilidades cognoscitivas a través de propuestas artísticas y a partir de esto aportar a la autoconciencia

y autorrealización de sí mismos en un contexto determinado, favoreciendo la seguridad e independencia.

3. Conceptualización sobre la Discapacidad Intelectual.

Los avances en el campo de la discapacidad, específicamente de la discapacidad intelectual, han sido notorios y significativos, generando replanteamientos en las concepciones de las mismas para mejorar la vida de las personas con estas características. Se cambia la terminología de retraso mental por el de discapacidad intelectual la cual aborda cinco dimensiones, que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente para mejorar los apoyos, que permitan a su vez, un mejor funcionamiento individual. Autores como Verdugo (2003, 2010), Schalock (2007, 2010), Padilla (2010), entre otros, nos permiten acercarnos y comprender lo anteriormente mencionado.

3.1 Contextualización de la discapacidad

En el correr de la historia de la humanidad el desarrollo siempre ha estado presente en casi todos los ámbitos que atañen al ser humano, en consecuencia, las ideas sobre las personas con discapacidad también se han modificado progresivamente. La historia ha marcado hitos importantes donde las creencias, tradiciones, ciencia y los diferentes enfoques de intervención, han sido protagonistas del avance en cuanto a la concepción de las personas con discapacidad.

Según Fernández Iglesias, (2008) en su artículo “Historia, discapacidad y valía” describe cómo la discapacidad ha existido desde tiempos inmemorables y en cada época se evidencian grandes cambios en cuanto a pensamiento, creencias y legislaciones respecto a

la discapacidad, por ejemplo, en la Grecia del siglo IV a. C. sacrificaban a las personas con discapacidad a los dioses; los bebés que nacían con alguna malformación eran arrojados al vacío del monte Taigeto, ya que la preparación militar era la prioridad de aquella época, así que la presencia de cualquier defecto físico era impedimento para servir como soldados y por ello eran sacrificados.

Por consiguiente, en diferentes partes del mundo también se evidenció el infanticidio, la venta de niños con alguna anomalía física como esclavos, y en otros lugares la presencia de la discapacidad era vista como castigos divinos y posesión de espíritus del mal.

Posteriormente en la Edad Media la influencia del cristianismo obligó a hacerse cargo de ellos, aunque eran marginados socialmente en asilos, hospitales u orfanatos. En esta misma edad, con las cruzadas y demás guerras de la época, el número de personas con discapacidad incrementó. En la edad moderna en el siglo XX, muchos fueron gaseados en los campos de exterminio nazi por el hecho de no ser perfectos y no contribuir a la raza aria.

Cabe señalar que de manera conjunta a la segregación, marginación y todo lo que en cada época vivenciaron las personas con discapacidad, había quienes se preguntaban por estas y trabajaban en pro de ellas, por ejemplo, durante el siglo XVIII la sociedad continuaba con sus actitudes de rechazo y repulsa hacia las personas con discapacidad, sin embargo, en Francia Valentín Haüy trabaja con letras grabadas sobre trozos de madera y en papel grueso para enseñarle a las personas ciegas, esto lo llevó a abrir la primera escuela para ciegos en

el siglo XIX donde se formó Louis Braille², quien luego patentó el método Braille de lectura y escritura de las personas ciegas.

Posteriormente el siglo XIX se destaca por sus numerosos progresos en el campo de la medicina, la educación especial y en la mejora de la calidad de los servicios residenciales. En Madrid se crea, en 1802, el Colegio Nacional de Sordomudos, en la segunda década de este siglo, se comenzó la fundación de instituciones para el estudio y tratamiento de los problemas de las personas con discapacidad. En 1878, se reconoce en París el método Braille como sistema universal de enseñanza para las personas ciegas.

Más tarde, en efecto en el siglo XX se potencia la educación especial, que se desarrollará a lo largo de todo el siglo. Se incrementa el número de personas institucionalizadas y los Estados participan activamente en la solución de los problemas de las personas con discapacidad. Después de la II Guerra Mundial se potencia el movimiento rehabilitador y fundamentalmente de discapacidades físicas, muy numerosas debido a la guerra. También se caracteriza este siglo por el predominio de actitudes muy negativas hacia la población con discapacidad.

Llegando a este punto se resalta un hito muy importante en la historia de las personas en general y las personas con discapacidad, en 1948 se dio la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en 1955 se aprobó el Programa Internacional de Rehabilitación de Minusválidos Físicos; en 1971 la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución 2856, proclamó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. En 1980

² (1809-París, Francia, 6 de enero de 1852) fue un pedagogo francés ciego que diseñó un sistema de lectura y escritura para personas con discapacidad visual.

la OMS³ aprobó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. En 1983 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) lanzó el convenio 159, sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas. En Colombia se dictó la Resolución 2417 de 1994, del Ministerio de la Protección Social, por la cual se adoptan los derechos de las personas con trastorno mental, y la ley 361 de 1997, por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones.

Podemos observar cómo a través de la historia se han ido incorporando los derechos de las personas con discapacidad en lo civil, penal, laboral, seguridad social y la educación, lo anterior basado en el predominio de los derechos de igualdad, solidaridad y dignidad, sin embargo, muchas personas con discapacidad desconocen sus derechos lo que conlleva a que no tengan acceso a estos, y por consiguiente, los Estados y entes gubernamentales deben trabajar más en la puesta en marcha de todo los estatutos contemplados en las leyes que cobijan a las personas con discapacidad.

Desde el ámbito internacional, se subraya el apoyo para que este grupo de personas participe en su inclusión en la comunidad, con una vida social digna y promueva y proteja sus derechos. El Estado debe proveer un mecanismo de trato especializado para que dé cumplimiento al derecho de igualdad y la no discriminación. (Padilla Muñoz, 2010, p. 409)

³ La Organización Mundial de la Salud (OMS) es el organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) especializado en gestionar políticas de prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial.

Llegando a este punto, se observa que el concepto de discapacidad también ha evolucionado influyendo el tipo de discapacidad, y de cierto modo, la posición y aceptación de la sociedad respecto a cada una de ellas. La OMS, entidad rectora en salud en el mundo elabora la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que distingue entre funcionamiento y discapacidad, definidas por esta organización como:

Una interacción dinámica entre los estados de la salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. En los factores contextuales influyen tanto factores personales como factores ambientales “(...) Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. El constructo básico de los factores ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal”. (OMS, 2001, p. 6)

Es decir, define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad, por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down, depresión, entre otros, y factores personales y ambientales, por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado.

Es así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se apoya a la definición anterior de la siguiente manera:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Naciones Unidas, Asamblea General, 2006, p. 4)

3.2 Definición de la Discapacidad Intelectual

Con todo y lo anterior se tiene un acercamiento sobre la discapacidad, lo que permitirá entender con mayor facilidad el tema central de este apartado el cual es la Discapacidad Intelectual; la evolución, transformaciones y avances también han estado presentes en este tema, antes se utilizaban términos como imbecilidad, debilidad mental, minusvalía mental y subnormalidad mental, progresivamente se avanzó al término de Retraso mental y posteriormente al de Discapacidad Intelectual.

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad. (Verdugo, 2003, p. 6)

Así que la discapacidad intelectual se caracteriza por “limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (Verdugo Alonso & Schalock, 2010, p. 12)

Por consiguiente, se considera que el término de Discapacidad Intelectual es más pertinente por varias razones, como lo plantean Schalock & Luckasson (2007), una de ellas refleja el cambio en el concepto de discapacidad descrito por la OMS, el cual se centra en las conductas funcionales y los factores contextuales, proporciona una base lógica para la provisión de apoyos individualizados basado en un marco social-ecológico, la otra hace referencia a que es menos ofensivo para las personas con discapacidad y es más consistente con la terminología internacional.

De acuerdo con la American Psychiatric Association, (2014) en el DSM V⁴ se contemplan los criterios para poder diagnosticar a una persona con Discapacidad Intelectual (DI), estos son tres:

- A.** Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- B.** Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
- C.** Inicio de las

⁴ Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Libro de Asociación Estadounidense de Psiquiatría

deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (American Psychiatric Association, 2014, p. 33)

3.3 Características de las dimensiones de la Discapacidad Intelectual (DI)

Partiendo de lo anterior, el diagnóstico se especifica según la escala de gravedad teniendo en cuenta el dominio conceptual, social y práctico en: leve, moderado, grave y profundo. De igual manera, la DI contempla cinco dimensiones, que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con el fin de mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual de las personas con discapacidad, Verdugo (2003) explica cada una de ellas de la siguiente manera:

- **Dimensión I habilidades intelectuales:** La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. La evaluación del funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar discapacidad intelectual, y debe ser hecha por un psicólogo especializado en personas con discapacidad intelectual y suficientemente cualificado.

Además, las limitaciones en inteligencia deben ser consideradas junto a las otras cuatro dimensiones propuestas, pues por sí solas son un criterio necesario pero no suficiente para el diagnóstico. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de un individuo continúa siendo el de "dos desviaciones típicas por debajo de la media.

- **Dimensión II conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas):**
La conducta adaptativa se entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria.
Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.
Las limitaciones en habilidades de adaptación coexisten a menudo con capacidades en otras áreas, por lo cual la evaluación debe realizarse de manera diferencial en distintos aspectos de la conducta adaptativa. Además, las limitaciones o capacidades del individuo deben examinarse en el contexto de comunidades y ambientes culturales típicos de la edad de sus iguales y ligado a las necesidades individuales de apoyos.
- **Dimensión III participación, interacciones y roles sociales:** Mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. Los roles sociales (o estatus) se refiere a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad. Y pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

- **Dimensión IV salud (salud física, salud mental y factores etiológicos):** La salud es entendida como un "estado de completo bienestar físico, mental y social". El funcionamiento humano está influido por cualquier condición que altere su salud física o mental; por eso cualquiera de las otras dimensiones propuestas queda influenciada por estos aspectos. Asimismo, los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona pueden oscilar desde muy facilitadores a muy inhibidores. Por otro lado, los ambientes también determinan el grado en que la persona puede funcionar y participar, y pueden crear peligros actuales o potenciales en el individuo, o pueden fracasar en proporcionar la protección y apoyos apropiados.
- **Dimensión V contexto (ambientes y cultura):** Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se plantea desde una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres niveles diferentes: a) **Microsistema:** el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas; b) **Mesosistema:** la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos; y c) **Macrosistema o megasistema;** que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

Para concluir, desde las Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, dentro del constructo general que es la discapacidad intelectual, aparece el concepto de discapacidad cognitiva que se entiende:

Como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje. (MEN, 2006, p. 17)

Teniendo en cuenta las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de personas con discapacidad intelectual, es importante hablar de inclusión educativa, puesto que nos da una claridad sobre el proceso y la importancia que se debe tener durante los procesos de adaptación del espacio y prácticas que respondan a la diversidad de los sujetos.

La inclusión educativa se entiende como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para la inclusión educativa de las personas con discapacidad para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos. (Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, 2014, p. 48)

La inclusión educativa requiere de cambios en el sistema y en la sociedad misma. Las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias (Hurtado Lozano & Agudelo Martínez, 2014). Permitiendo a los estudiantes con discapacidad intelectual, formarse en igualdad de

condiciones frente a las personas con características “normales” dentro de los establecimientos educativos.

Por consiguiente, Hurtado (2014) expresa que una inclusión educativa con calidad, debe garantizar accesibilidad, inicialmente, pero también, propender por mantener elevados índices de permanencia, con base en estrategias que garanticen la no deserción de los niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad. Todo esto, encaminado a minimizar los riesgos de vulnerabilidad de estas personas, que en general, no se da por la discapacidad misma, sino más bien, por los riesgos del contexto específico y de los espacios físicos en los que se deben desenvolver.

Finalmente en este trabajo se aborda la DI teniendo en cuenta la población a trabajar en la Fundación Lúpines para niños con lesión cerebral⁵, ya que su programa de desarrollo está basado en la integralidad del niño en las áreas: Fisiológica, Física, Intelectual, y Social. Por tal motivo la DI nos permite, gracias a su amplitud, abordar las diferentes dimensiones anteriormente mencionadas proporcionando los apoyos que se requieran en las áreas a trabajar.

4. Conceptualización sobre las habilidades Motrices y Sociales

4.1 Habilidades Motrices

Las habilidades motrices determinan el comportamiento motor de los niños y adolescentes, acorde a su desarrollo. Existen varias definiciones sobre habilidades motrices, se retomaremos la de Emilia Fernández (2007):

⁵ <http://www.fundacionlupines.org/> Fundación Lupines 2004-2016.

Las habilidades y destrezas motrices básicas, a diferencia de otras habilidades motrices más especializadas, resultan básicas porque son comunes a todos los individuos, ya que, desde la perspectiva filogenética, han permitido la supervivencia del ser humano y actualmente conservan su carácter de funcionalidad y porque son fundamentos de posteriores aprendizajes motrices (deportivos o no deportivos).

(Fernandez, 2007, p. 13)

En la misma línea de lo anterior se encuentra los aportes de Durand (1988), el cual señala que:

Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuesta. (p. 124)

A continuación se describen las habilidades motrices que se pretenden desarrollar y fortalecer en la población objeto de estudio de la presente investigación, ellas son: esquema corporal, coordinación, fuerza y resistencia; lo anterior teniendo en cuenta la aplicación del método Psicoballet.

4.1.1 El Esquema corporal

Nace de la neuropsicología; una de las definiciones más completa la brindó Jean Le Bouch (1987), quien consideraba el movimiento como un medio imprescindible en el desarrollo integral de las personas. Así pues, lo define como: “la intuición global o conocimiento inmediato del propio cuerpo ya sea en reposo o en movimiento, en función de la

interrelación de sus partes y de la relación con el espacio y objetos que nos rodean” (p. 3), haciendo referencia a la influencia del espacio en relación al cuerpo y la construcción del esquema corporal. Éste permite alcanzar la percepción espacial donde el cuerpo se ubica en relación con el espacio, y se determina por el conocimiento que se tenga del propio cuerpo.

En el desarrollo motriz se proponen tres etapas en la estructuración del esquema corporal:

1. El Cuerpo Vivido o Vivenciado (de 0 a 3 años)
2. Etapa de la Discriminación Perceptiva o del Cuerpo Percibido (de 3 a 7 años)
3. Etapa del Cuerpo Representado (de 7 a 12 años).

4.1.2 Coordinación Motriz

La coordinación motriz como conjunto de capacidades, según Lorenzo, F (2006), se define de la siguiente forma: “la coordinación motriz es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor preestablecido⁶”. Por lo que se enfoca en la concordancia entre todas las fuerzas producidas, tanto internas como externas; así mismo, la coordinación está conformada por la capacidad de orientación espacio-temporal, siendo el factor primario de la localización espacial y de las respuestas direccionales precisas.

4.1.3 Fuerza y resistencia

La fuerza y resistencia son capacidades condicionales, las cuales sustentan su acción sobre el desarrollo de la eficiencia del funcionamiento muscular. Es fundamental definir cada concepto por aparte para entender la importancia de cada una de ellas.

⁶ Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd93/coord.htm>

Es así que, la fuerza es entendida como la capacidad del sujeto para mantener una condición física para realizar un movimiento determinado, se manifiesta de diferentes formas de acuerdo con las características y las necesidades de la acción que se realiza. Todas las manifestaciones de la fuerza se presentan durante el desarrollo de la motricidad infantil y debido a las características del niño desde las dimensiones biológica, psicológica y motriz. Ahora bien, según GCPEF⁷ del MEN (s.f) “la resistencia puede ser contextualizada como la capacidad física y psicológica del individuo para realizar un esfuerzo el mayor tiempo posible, sin disminuir su eficacia o rendimiento.” (p.10)

Es importante comprender que ambas son necesarias para realizar diferentes actividades de manera más eficaz, y conseguir mejores resultados, teniendo en cuenta que se debe trabajar la resistencia antes de ejecutar actividades de tiempo prolongado en las que la fuerza haga parte de ellas. Supone, por tanto, una combinación de las cualidades de fuerza y resistencia, donde la relación entre la intensidad de la carga y la duración del esfuerzo van a determinar la preponderancia de una de las cualidades sobre la otra.

Por último, existen puntos esenciales para que las habilidades motrices permitan adquirir aprendizajes, si bien la maduración es una de ellas, cabe destacar que no es la única.

Basándonos en los aportes de Hurlock (1992), Existen factores que se deben considerar para proporcionar un beneficio motriz:

- La motivación: Debe existir el interés en los niños, la satisfacción personal que sienten al momento de realizar y lograr un movimiento.

⁷ Guía Curricular para la Educación Física.

- Disposición para aprender: Quienes no están preparados desde el punto de vista de la maduración, no se les puede forzar a adquirir lo que no están preparados para adquirir, por eso hay que respetar los ritmos de aprendizaje de cada individuo.
- Oportunidad para el aprendizaje: Se debe tener presente ofrecerle al niño vivir en un ambiente lleno de oportunidades para conocer, muchas veces los padres les privan esta variedad de oportunidades por miedo a que se dañen o lastimen privándolos de vivenciar su motricidad y sus múltiples potencialidades de movimiento.
- Oportunidades para la práctica: El dominio de una habilidad es sólo práctica, que el niño se vaya sintiendo seguro de su adquisición del movimiento.
- Las habilidades se deben aprender de una en una: El tratar de aprender o de hacer aprender varias habilidades a la vez, lo único que logra es un desperdicio de tiempo, un stress y una mala adquisición de una habilidad, ya que, sólo si se domina una habilidad se dará hincapié para la siguiente. (Hurlock, p.23)

4.2 Habilidades Sociales (HS)

Hablar sobre las habilidades sociales, es analizar la interacción del sujeto con su entorno, además, radica en que logre sentirse bien consigo mismo. Para llegar al término de habilidades sociales surgieron una serie de transformaciones conceptuales hasta llegar a él. En un primer momento Lazarus Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria” que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”. Luego, algunos autores propusieron cambiar aquella por otra nueva, como por ejemplo “libertad emocional” (Lazarus, 1971), “efectividad personal” (Lieberman, 1975). Aunque a mediados

de los años 70, ninguno de dichos términos prosperó, el término de “habilidades sociales” empezó a tomar fuerza como sustituto de “conducta asertiva”. Hoy en día se utilizan ambos términos.

Existen varias definiciones que se le otorgan a las habilidades sociales (HS), pero para pertinencia de esta investigación, estas son definidas como:

Un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Gómez, 2005, p. 1-27)

Puede agregarse que, no sólo es importante tener habilidades sociales, sino ponerlas en práctica en la situación adecuada; la adecuación de las conductas al contexto es lo que se denomina competencia social, lo que significa que cuando la persona carece de habilidades sociales puede que afronte las situaciones de dos maneras diferentes, de acuerdo con los aporte de Fernández (1999):

- Evitando las situaciones o accediendo a las demandas de los demás con la finalidad de no exponerse a enfrentamientos –conducta pasiva–.
- Eligiendo por otros e infringiendo los derechos de los demás para obtener sus metas –conducta agresiva–.
- Las habilidades sociales también dependen de procesos cognitivos (pensamientos, autocríticas, sentimientos,...) para su correcta ejecución. Pero la habilidad social no es meramente una suma de componentes verbales y no verbales unidos a procesos

cognitivos, sino que supone un proceso interactivo de combinación de estas características individuales en contextos ambientales cambiantes. Asimismo, la destreza para desempeñar una habilidad social puede no tener ninguna correspondencia con el desempeño de otras (ej.: conversar y rechazar peticiones), incluso considerando el mismo tipo de habilidad la conducta concreta del sujeto puede variar según factores personales (estado de ánimo, cogniciones, cambios fisiológicos) y ambientales (las personas con quienes esté relacionándose, el tipo de relación, la situación en la que se encuentre). (Fernández, p. 27)

El poder evidenciar las habilidades sociales permite construir procesos de interrelación, permitiendo que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en las dinámicas que se dan en los diferentes contextos.

4.2.1 Relaciones Interpersonales

Se entiende las relaciones interpersonales como aquellas asociaciones e interacciones que tienen lugar en diferentes contextos, siendo estas, vitales para el desarrollo integral de cada individuo. El autor Miguel Silveira (2014) explica que las bases de las relaciones interpersonales son cuatro (4) y las describe de la siguiente manera:

- La percepción: Afirma que es la impresión que los demás tienen acerca de uno mismo, se convierte en la base en la que giran las reacciones, pensamientos, entre otros, por tal motivo son importantes las percepciones en las relaciones interpersonales.
- La primera impresión: Acerca de los demás es determinante en las relaciones interpersonales, pues de una buena o mala percepción primaria se determina el trato

hacia los otros y la tendencia a mantenerlo. Al momento de conocer a una persona se activa de inmediato una cadena de experiencias, recuerdos, juicios, prejuicios, y conocimientos previos, por lo que la mente selecciona automáticamente ciertos aspectos y los asocia con la persona a la que se conoce en ese momento.

- La simplificación: Se refiere a la tendencia de reducir todo aquello que se percibe en los demás, en lugar de que la mente se esfuerza en elaborar un análisis de lo que llega desde la vista, en la primera impresión, en este proceso el ser humano piensa inmediatamente de lo particular a lo general, al calificar a las personas del entorno sólo por los aspectos parciales y no en conjunto como individuo.

- El persistir: Aparte de la simplificación, el ser humano tiende a persistir en la imagen primaria que se tienen acerca de las personas, por lo que cuando se observan comportamientos diferentes, que tendrían que dar como resultado un cambio en la percepción primaria, sigue y persiste en confirmar la imagen primera, en lugar de abrir la mente a nuevas informaciones que pueden corregir la primera idea.

(Silveira, p. 48)

También existen unos estilos de relaciones interpersonales, Zupuría (2015) categoriza en estilos de relaciones en unos prototipos, estos son:

- Estilo agresivo: Estas son las personas que continuamente encuentran conflictos con las personas del alrededor, construyen relaciones basadas en agresiones, acusaciones y amenazas,

- Estilo manipulador: Este estilo se basa en la utilización de los procesos cognitivos y lógicos de la persona que se relaciona con su entorno, pues trata de hipnotizar a los que le rodean para que al final se realicen las actividades y gustos de la persona manipuladora,
- Estilo pasivo: Estas son personas que dejan que la mayoría de los que le rodean decidan sobre él, no tiene capacidad para defender opiniones y pensamientos propios, es a quién donde los demás estilos toman ventaja sobre éste,
- Estilo asertivo: Es la persona que defiende sus derechos e intereses, no llega a utilizar la agresión, violencia o insultos como el agresivo, esta persona es la más capacitada para negociar un acuerdo dentro de una problemática de grupo. (Zupurúa, p. 12)

Las relaciones interpersonales requieren reciprocidad, en la cual se intenta comprender e interpretar las manifestaciones de los otros, esto implica compromisos con los otros y consigo mismo.

5. El taller como estrategia de intervención educativa.

Una intervención es un programa específico o un grupo de pasos para ayudar a un individuo a mejorar en un área de necesidad. Los niños, niñas o jóvenes, pueden tener muchas y variadas necesidades; ahora bien, una estrategia de intervención en un conjunto de actividades planeadas para un espacio y tiempo establecido para llevar a cabo una meta determinada; la estrategia metodológica que se pretende emplear en esta investigación, es el taller, puesto que hace posible que habilidades sociales (como las relaciones interpersonales, la participación, la escucha), cognitivas (atención, percepción) motrices

(fina y gruesas) y otras; interactúen y se apoyen mutuamente con el propósito de, según Black, Max (1946) “desarrollar un pensamiento crítico como parte de su proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar la realidad que lo rodea con todas sus implicaciones, dando prioridad a la razón y honestidad” (p. 113).

Autores como Melba Reyes, Nidia Aylwin Y Jorge Gussi Bustos (1977) realizan un acercamiento a la conceptualización sobre el Taller, como una estrategia de intervención educativa que permite una comprensión del mismo en un sentido más amplio.

El término “Taller” es muy conocido especialmente en el ámbito de los artistas por lo que constantemente se está escuchando que se realiza un taller de jazz, un taller de escritores, taller de teatro entre otros. De acuerdo con lo anterior, según Natalio Kisnerman (1977) un taller son “unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta”(p.71), Melba Reyes (1977) por su parte sugiere que el taller es “como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (p.71); mientras que Nidia Aylwin Y Jorge Gussi Bustos (s.f) expresan que: “El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica.... El taller es concebido como un equipo de trabajo.” (p.1)

Tres principios didácticos identificados en el Taller como modelo según Karl-Heinz Flehsig y Ernesto Schiefelbein (s.f):

- Aprendizaje orientado a la producción, el taller se organiza y funciona orientado por el interés de los participantes de producir algún resultado relativamente preciso;
- Aprendizaje colegial, el aprendizaje se produce gracias a un intercambio de experiencias con participantes que tienen una práctica de un nivel similar;

- Aprendizaje innovador, el aprendizaje se logra como parte de un continuo desarrollo de la práctica, especialmente de los sistemas, procesos y productos.

El ambiente de aprendizaje de un taller educativo debe contar con los recursos suficientes, necesarios para llevarlo a cabo y estar bien estructurado pero sin dejar de lado la flexibilidad. Suele haber un gran número de herramientas y medios de información, los cuales deben ser previamente aprobados por el centro en que se realiza el taller.

El lugar de aprendizaje es de gran importancia en los talleres educativos, puesto que en ellos se trabaja durante varios días de forma ininterrumpida. Se debe posibilitar que cada participante tenga libertad para hacer contribuciones al resultado del taller. El taller educativo puede funcionar como una “práctica a través de un largo período” (Flechsig, 2011), que funcionan con personas que han trabajado durante un cierto tiempo en la institución o como prácticas de corto tiempo.

El modelo didáctico taller educativo permite la solución de problemas y llevar a cabo tareas de aprendizaje complejas. Está dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes, al comenzar el taller, o los participantes están informados con anticipación por los organizadores. Durante el taller se especifican las tareas de los participantes y se decide si deben trabajar en pequeños grupos o de forma individual.

A continuación se describen las fases para la aplicación de un Taller, según Flechsig (2011):

Fase de iniciación, los iniciadores delimitan la población, el marco teórico y la organización;

- Fase de preparación, se informan a los participantes sobre las diferentes tareas;
- Fase de explicación, se presenta a los participantes las tareas a realizar y los productos que trabajarán. Se forman grupos de trabajo y se asignan los recursos necesarios;
- Fases de interacción, los grupos de trabajo trabajan en la formulación de soluciones o preparación de productos, se utilizan herramientas y se formulan soluciones o propuestas;
- Fase de presentación, los grupos de trabajo presentan sus soluciones o productos, se discuten y, si es necesario, se someten a prueba;
- Finalmente, una de las metodologías didácticas más apropiada para conseguir resultados significativos, es el taller – el Fase de evaluación, los participantes discuten los resultados del taller y sus perspectivas de aplicación, evalúan sus procesos de aprendizaje y sus nuevos conocimientos, terminan las actividades finales, formulan, preparan y presentan un informe final.

El taller se considerada también como una de las metodologías activas, ya que esta se encuentra centrada en el que aprende.

6. Metodología

Esta investigación se enmarca en un diseño cualitativo bajo el paradigma Crítico-Social en un enfoque de sistematización de experiencias, la cual se describe posteriormente. El proceso de intervención y recolección de información se realizó durante en el periodo del

año 2016-I y durante el 2016-II, posteriormente se realizó el análisis de los resultados y socialización de los mismos; dichos procesos implicaron: el registro, la organización y la clasificación de la información, de igual manera, se definieron las categorías de análisis coherentes con el marco referencial y los objetivos de la investigación.

Inicialmente, abordaremos la descripción del diseño de la investigación, retomando a Sandín (2003), el cual afirma que la investigación cualitativa se orienta a una adecuada comprensión, de aquellos fenómenos educativos y sociales, buscando el cambio en dichos contextos, para la transformación de la toma de decisiones. Esta investigación cualitativa permite ser modificable, teniendo en cuenta que el investigador debe tener conocimientos previos y sistemáticos de la información, para mejorar el proceso.

A partir de este diseño investigativo, se retoma a Granados-Font, R. (2005); Jara, O. (2011); Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (2003); Quintana, P. A. (2006); Sandín, P. E. (2003); los cuales nos permitieron realizar una conceptualización clara del enfoque de Sistematización de Experiencias, siendo un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre una experiencia práctica o evento que se realiza, teniendo en cuenta elementos objetivos y subjetivos que intervienen sobre ellas, de forma que pueda obtenerse un nuevo conocimiento y pueda compartirse.

De acuerdo con Jara O. (como se citó en Granados-Font, 2005) propone considerar cinco "tiempos" que reconstruyan el proceso vivido, interrelacionar la teoría con la práctica y como último momento, formular una serie de conclusiones que favorezcan la intervención terapéutica, estos "tiempos" son:

1. El punto de partida en el que es necesario haber participado en la experiencia y tener registros con información clara y precisa de ella.
2. La definición de preguntas iniciales que lleven a contestar para qué queremos sistematizar o, lo que es lo mismo, definir el objetivo que se persigue alcanzar con la sistematización. Dentro de este mismo tiempo, es igualmente importante fundamentar cuáles experiencias queremos sistematizar, para delimitar el objeto de la sistematización. Siempre debe considerarse qué aspectos centrales de esas experiencias interesa sistematizar; es decir, precisar el eje de sistematización que, de manera reflexiva, crítica y a la distancia, explique el desarrollo y el sentido del proceso de la práctica en su totalidad.
3. La recuperación del proceso vivido, que permita reconstruir la historia, ordenando y clasificando la información.
4. La reflexión de fondo, que Jara considera como el "tiempo" clave del proceso de sistematización, ya que es la interpretación crítica del proceso vivido: todos los momentos anteriores están en función de éste. Se trata de ir más allá para lograr la razón de ser de lo que sucedió, es decir, conocer por qué pasó lo que pasó; para ellos es necesario analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.
5. Los puntos de llegada como último tiempo son una manera de arribar al punto de partida, enriquecidos con el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de la experiencia sistematizada. En este momento, se formulan las conclusiones y se comunican los aprendizajes. (p. 26)

Finalmente, es necesario tener presente que la Sistematización de Experiencias es una herramienta esencial para la adquisición de nuevos aprendizajes, individuales o en conjunto y que gracias a ella es que podemos hacer una reflexión crítica sobre las prácticas que se presentan en el día a día, y que nos permite generar nuevas propuestas a partir de ellas.

Para llevar a cabo lo anterior, se retoman de Becerra, V. E. O. (2012); Denzin (1970); Domínguez, R. I. F. & Gómez, S. C. M^a (s.f); Quintana, P. A. (2006); las siguientes técnicas e instrumentos: revisión documental, bases de datos y triangulaciones, observación participante y no participante, lista de chequeo, grupo focal, entrevista semiestructurada y relatos de experiencia.

Revisión Documental

La revisión bibliográfica y documental es uno de los principales instrumentos en los que se sustenta la investigación educativa. Esta nos ayuda a la elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental, y permite delimitar con mayor precisión objeto de estudio, evitando así volver a resolver un problema que ya ha sido resuelto con anterioridad por otros investigadores. “Latorre, Rincón y Arnal (2003) a partir de Ekman (1989) definen la revisión documental como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información.” (p. 58)

Triangulaciones

Según Denzin (1970) la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Existen distintos tipos de Triangulación.

Es importante tener en cuenta que no se debe perder de vista el enfoque de las fuentes, teorías, métodos, que se están triangulando, ya que si bien la triangulación es una forma diferente de recolectar y analizar datos, se corre el riesgo de perder de vista las diferencias entre ellos.

Como lo propone Quintana (2006), esta técnica permite la observación desde la menor distancia posible, pues los investigadores ingresan al grupo y comparten con los sujetos todas las dinámicas, procesos y actividades, permitiendo al observador identificar el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, emocionales, sociales y lingüísticas, a través de las diferentes estrategias y métodos que utilizan los maestros y la misma interacción permanente, desde el acceso físico y social de estos; por lo que es necesario definir que se observa, analiza y cómo se llevará a cabo dicha observación.

Por otro lado, como lo trabaja Quintana y Montgomery (2006) la observación no participante será una herramienta útil para nuestro proceso de sistematización ya que, algunas de sus acciones de observación son: “a) Caracterizar las condiciones del entorno físico y social, b) describir las interacciones entre los actores, c) identificar las estrategias y tácticas de interacción social, d) identificar las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.” (p.67)

Por consiguiente, la información obtenida con estas observaciones no participantes serán corroboradas a través de las obtenidas con las técnicas de observación participante o de entrevistas directas con los actores correspondientes.

Lista de chequeo

Teniendo el cuento lo propuesto por Becerra (2012) la lista de chequeo, es un instrumento en el que se indica la presencia de una característica, rasgo, aspecto, situación o conducta en el sujeto observado, tiene como fin especificar la presencia de estos ítems de observación que respondan específicamente a los objetivos propuestos por la investigación, este instrumento es adaptable y moldeable por cada grupo de investigación respondiendo a una categorización y clasificación de la información deseada; se debe tener en cuenta que antes de la construcción de dicho instrumento se deben establecer los objetivos que se quieren analizar.

Grupo focal

Es una técnica grupal que recibe la denominación de focal por lo menos en dos sentidos: primero, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; y segundo, porque la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna característica relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo cual lleva a elegir sólo entre seis y ocho sujetos que tengan dicha característica.

Es una técnica semiestructurada que se enriquece y reorienta conforme avanza la investigación, y puede implementarse como fuente básica de datos o como técnica de profundización en el análisis. De acuerdo con focal Morgan (1988) los criterios para orientar efectivamente las entrevistas de grupo son: cubrir un rango máximo de tópicos relevantes, proveer datos lo más específicos posibles, promover una interacción que explore los sentimientos de los participantes con cierta profundidad, considerar el contexto personal usado por los participantes para generar sus respuestas al tópico explorado.

Entrevista semi-estructurada

En la presente investigación se implementó la técnica de entrevista semiestructurada en la modalidad de **Informantes claves**; en la investigación se tendrán en cuenta para cumplir esta función, a aquellos participantes que por sus vivencias, capacidad de empatía que presentan dentro del contexto, dando luces para identificar por su conocimiento del contexto, la experiencia y otros valores agregados a personas que podían compartir fuente importante de información. Este tipo de entrevistas también facilitarán descubrir fuentes de información valiosa, que a los investigadores por sí solos no les era posible detectar.

Relatos de Experiencias

Los relatos de experiencias, según la propuesta de Quintana y Montgomery (2006) están orientados a un registro estructurado de elementos para comprender una realidad, en este caso la de la población observada, los relatos permiten focalizar la atención en la etapa de observación participante o de análisis en profundidad sobre los aspectos más relevantes. Según Quintana (2006) hay algunas etapas que intervienen en los relatos como lo son: la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, la descripción de las interacciones entre actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social y por último la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.

Pero también en estos relatos de experiencia podemos retomar de la observación participante y los diarios de campo la elaboración de los conceptos, que pueden describir o explicar las realidades socioculturales.

Caracterización de la muestra

La población objeto de estudio fueron los niños, niñas y adolescentes entre los 6 - 12 años del Proyecto Colegio Lúpines a dicho universo se le realiza una caracterización de habilidades motrices y sociales. Con base en la caracterización se seleccionó una muestra de 11 niños y niñas (7 niños y 4 niñas); de igual manera fueron seleccionados las maestras del Proyecto Colegio Lúpines y algunos padres de familia.

Con los niños y niñas se llevaron a cabo 16 encuentros de intervención y observación entre los meses febrero y junio, acompañados por dos investigadoras, con el fin de recolectar la información requerida para cumplir con los objetivos de la investigación.

En relación con las maestras y padres de familia del Proyecto Colegio Lúpines, se seleccionó todo el grupo de docentes vinculado a dicho proyecto y los padres de los niños y niñas del grupo muestra, se recolectó la información necesaria para complementar los datos para el análisis a través de dos entrevistas semi estructuradas y un grupo focal; la recolección de información se dio en los meses de mayo y agosto, para cada encuentro se requirió de dos horas.

Estrategia de análisis

Las estrategias de análisis e interpretación de los resultados, estuvieron orientadas en torno a la recolección e interpretación crítica de las experiencias del proceso vivido, por lo que según lo propuesto por R. I. F. & Gómez, S. C. M^a (s.f); es necesario dar a conocer los cambios que se dan en los procesos individuales y grupales de los alumnos durante las intervenciones con el método de Psicoballet. Para este proceso, se utilizó el almacenamiento de datos que involucró las narrativas de las maestras en formación, de los

estudiantes pertenecientes al grupo muestra y las maestras que vivencian las intervenciones de la Institución Lúpines; tablas de análisis del grupo muestra en su fase inicial; y la información recolectada del grupo focal, que constó de los padres de familia quienes constataron la eficacia del método. Además la sistematización de la propuesta contará como producto con un artículo de revista.

Retomando las entrevistas, los relatos de experiencia y la información recolectada en el proceso, para hacer posible y fructífero el trabajo de análisis de la información recogida se estructuró dicho análisis a través de los siguientes tópicos de referencia:

- **Etapa descriptiva:** acopio de toda la información obtenida de manera textual o segmentación de datos: agrupación por categorías; interrelación de categorías síntesis y conceptualización de datos; identificación inicial de información relevante trata de identificar cuál ha de ser la información que posteriormente va a conducir a la conclusión final más razonable.
- **Agrupación:** es un proceso de categorización y ordenamiento de acuerdo a tales categorías, de los eventos, cosas, actores, procesos escenarios y situaciones detectadas. Para ello se construyeron matrices que ayudaron a la sistematización de las relaciones encontradas; Conteo, esta táctica consiste en contar la frecuencia con que se repite un evento que ha sido aislado de la información global por responder a unos rasgos distintivos, comunes o que siguen un mismo patrón.
- **Conceptualización o teorización:** desarrollados los pasos anteriores, los cuales han refinado la información de acuerdo a los criterios establecidos, durante esta etapa se

da cuenta de la construcción y reconfiguración de los conocimientos, conceptos y teorías trabajados a lo largo del proceso de investigación.

7. Análisis e interpretación de los resultados

El apartado de análisis e interpretación de resultados tiene como base los instrumentos de información de diarios de campo, ficha de conducta de entrada, entrevistas a docentes y tablas de seguimiento individual y colectiva de los niños y niñas del grupo muestra, partiendo del análisis de los logros e indicadores de logros propuesto para el seguimiento del desarrollo de las habilidades motrices y habilidades sociales durante los diferentes momentos del proceso de intervención. Igualmente, el apartado de hallazgos hace referencia a aquellas generalidades que sobresalieron a lo largo del proceso de intervención e implementación del método, respondiendo a las categorías de Psicoballet reforzado, habilidades motrices y habilidades sociales.

7.1 Psicoballet Reforzado

El Psicoballet es un método psicoterapéutico y también cultural (por sus diferentes posibilidades), considerado como una terapia artística y por el movimiento que utiliza como instrumento terapéutico con los participantes, la acción, el movimiento mismo sistematizado dentro de la técnica del ballet, proveyendo así a cada uno de los participantes de un nuevo equipo reaccional de comunicación y canalización de emociones y tensiones. (Fariñas, s.f, p. 21-22)

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de los objetivos de la presente investigación se ha realizado una adaptación del método Psicoballet que consiste en realizar un trabajo de observación no participante de las habilidades que los niños y niñas han desarrollado hasta el momento de la intervención y a partir de esto adecuar las actividades de tal manera que permitan al estudiante

ejecutar la actividad lo mejor posible; estas adaptaciones se dan con el fin de orientar el contexto educativo y aprovechar este método en los procesos de formación desde el área artística para proponer una estrategia didáctica que permita la exploración a través de la danza, el teatro y el baile; propiciando ambientes de aprendizaje dinámicos desde las diferentes habilidades de los niños y niñas.

7.2 Hallazgos generales:

En el colegio proyecto Lupines, en los grados transición y primero, los estudiantes inician su aproximación a dinámicas artísticas que se agrupan en interpretación, creatividad y taller artístico, repercutiendo así en las dinámicas y estrategias de intervención pedagógica para el aprendizaje de la enseñanza de la lecto-escritura, matemáticas, seguimiento de instrucciones, adaptación de la norma.

A continuación, se describirán brevemente los hallazgos de cada categoría analizada y a partir de esto se da cuenta de algunas experiencias vividas con los estudiantes de la muestra, a partir de actividades basadas en el análisis e interpretación de diálogos, diseño y construcción de material y representación de personajes; es de aclarar que al referirnos a cada estudiante lo haremos a partir de una letra asignada para denominarlo.

7.2.1 Interpretación: Se basa en actividades de representación teatral (colectiva e individual) y juego de roles, a través de las cuales los estudiantes pudieron interpretar los diferentes personajes que se les asignaban, asumiendo posiciones donde se pusieron a prueba la percepción, memoria y capacidad de ponerse en el lugar del otro. Además, los

estudiantes tuvieron la oportunidad de interpretar los diálogos y las situaciones problemas de la trama, según sus propias experiencias.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- Durante la actividad de interpretación teatral, se le pide a cada estudiante realizar una representación de un personaje del cuento “tortuga tranquila tragaleguas”, a lo largo del ejercicio al estudiante **S** se le dificulta un poco llevarla a cabo por lo cual la maestra en formación lo acompaña en su interpretación y le ayuda a declamar su línea ante todos sus compañeros.
- Los estudiantes **A** y **S** particularmente demuestran interés por adoptar un comportamiento real de los personajes del cuento “tortuga tranquila tragaleguas” partiendo de las características de los mismos en relación a lo trabajado en clase con el cuento, igualmente los estudiantes representan dichos comportamientos desde lo que han aprendido antes sobre estos animales, es decir, sus conocimientos previos.

7.2.2 Creatividad: Con respecto al diseño y construcción del material, análisis e interpretación del cuento propuesto “tortuga tranquila tragaleguas”, espontaneidad en adaptación de los diálogos, se destaca que los estudiantes sienten gran interés y mantienen su atención en las actividades que implican creación manual como por ejemplo los títeres, máscaras y escenografía, lo cual también les permitió usar la creatividad para entablar diálogos espontáneos a partir de sus conocimientos previos relacionados a sus experiencias con algunos de los personajes o cuentos en los que algunos animales semejantes aparecían.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- Durante la actividad de análisis e interpretación del cuento, se hace evidente que los niños están conectados con la historia y reconocen el orden de los hechos, si bien el diálogo no es preciso con el cuento realizan una adaptación que responde a sus recuerdos y a lo aprendido a lo largo del trabajo de clase con ayuda de las actividades de retroalimentación.
- A cada estudiante se le entrega un rompecabezas de uno de los personajes del cuento leído y a partir de esto destacamos que el estudiante **P** arma en el suelo la figura sin ningún problema, pero en el momento de pegarla se le dificulta volver a ponerla en esa misma posición, igualmente reconoce cada parte del cuerpo de la paloma.
- El estudiante **S** requiere ayuda en actividades manuales, pues en una de las actividades que era armar un animal ella indica el lugar y la ubica, la docente cooperadora en ocasiones no tiene en cuenta la opinión del estudiante y esta es quien realiza la actividad del estudiante, llevando a pensar en la poca dificultad que se les propone a los estudiantes desde actividades tan básicas como las manualidades.

7.2.3 Taller artístico: Desde el taller artístico se propusieron diferentes actividades que contenían el método Psicoballet con el objetivo de vincular los procesos de creatividad e interpretación teatral a la dinámica del método, dando cuenta de la importancia de planear y ejecutar actividades bien estructuradas, teniendo en cuenta las condiciones particulares de los estudiantes desarrollándose de forma lúdica para motivar la participación de todos.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- Los estudiantes muestran bastante interés en la actividad del concéptrese, pues participan y realizan asociaciones desde la imagen al sonido, pero aún se les dificulta asociar el nombre con la imagen, en los casos donde se presentan personajes poco cotidianos para ellos.
- El estudiante **S** quien inicialmente sólo siente empatía por actividades teatrales o de danza, poco a poco ha ido adquiriendo y siendo evidente el gusto por otras actividades que le invitan a crear y mover su cuerpo, manos, pies, cabeza entre otros.
- Los estudiantes **Y** y **A** han ido interiorizando los roles y acciones principales de sus personajes dentro del cuento, ayudando y guiando a sus compañeros en la secuencia de los sucesos, el estudiante **M** se observó constante en su participación, pero es necesario que en ciertos momentos estudie, analice detenidamente el cuento para aclarar el momento y situación donde el personaje hace su aparición, mientras que los estudiantes **A** y **S** requieren del apoyo de las maestras en formación en los momentos de diálogo entre los personajes.

Análisis de la categoría de Psicoballet Reforzado: interpretación, creatividad y taller artístico

En relación a lo vivenciado y retomado durante el proceso de intervención en cuanto a la apropiación del teatro como una rama del arte que enriquece los procesos educativos consideramos que:

El teatro es una disciplina profundamente educativa, sin lugar a dudas. Como lo son la música y las artes en general. Es enriquecedor en sí mismo, porque ayuda a conocerse, a conocer a los otros, a vivir otras vidas, a sentir y sufrir en otros personajes y a conocer que el mundo reflejado en el escenario manifiesta también la realidad. Además, con su participación en el teatro los alumnos pueden sentir de vez en cuando el placer de expresarse ante los otros sin ser ellos mismos. Pero también el teatro contribuye a potenciar otras habilidades más generales, como trabajar en equipo, mantener el esfuerzo y la constancia, memorizar, planificar y desarrollar la autoestima. (Osorio, 2014, p.5)

Por esto, durante los espacios de interpretación todos los estudiantes construyeron, a través de la experiencia una idea simbólica de lo que es la caracterización, apropiándose de los personajes desde sus conocimientos previos, es decir, representando personajes y situaciones que permiten incluir acciones, sonidos, movimientos y actitudes característicos de este, realizando un trabajo grupal de juego de roles, donde cada estudiante cumple una función y actúa a partir de esta, es evidente la adquisición del concepto de trabajo grupal en los momentos en los que es necesario, permitiendo una interacción con los personajes, el ambiente y sus compañeros, estableciendo un diálogo pertinente y espontáneo de lo que se está realizando.

Ahora bien, llevar el teatro como rama que desde el arte permite la interpretación, es una oportunidad de acercar a los estudiantes a distintas realidades de su contexto a través de la interpretación y el juego de roles, lo que permite que estos se apropien de los

conocimientos que se generan durante las actividades en dichos momentos, influyendo en la toma de decisiones, el pensar críticamente, analizar y reflexionar; también posibilita que los estudiantes realicen aportes a este proceso agregando partes o acciones a cada escena, al igual que variaciones en el lenguaje y expresión de la misma, es claro que algunos estudiantes, han desarrollado una capacidad para interpretar y caracterizar diversos personajes.

Por otra parte, permite que el trabajo en equipo, la planeación, la colaboración entre pares y docentes se den en el proceso, aquí es donde cobra importancia la necesidad de implementar el teatro como herramienta que desarrolla en los estudiantes la atención, concentración, focalización, motivación, memoria y autonomía, convirtiéndose así en una estrategia que trabaja a favor de la inclusión educativa y social que favorece a su vez la calidad de vida desde un ejercicio dinámico.

Es importante tener en cuenta que no todos los niños y niñas responden de igual manera a las actividades, muchas veces se debe tener otra alternativa que responda particularmente a los intereses de estos, por ejemplo, si tenemos un estudiante que prefiere las actividades manuales más que las danzarías o teatrales, se puede proponer que construya manillas con cintas, sombreros y corbatas para trabajar con estos durante los ejercicios de representación y baile, permitiendo que estos puedan participar de la dinámica.

Por otra parte, la construcción de personajes a través de juegos y clases danzarías permitieron que los niños y niñas explorarán otras miradas sobre el teatro en relación con la danza, pues las clases de Psicoballet permiten a los estudiantes apropiarse del espacio, el

tiempo, el concepto corporal, la interpretación, el trabajo en grupo, el reconocimiento de la norma y la disciplina, la exploración de la creatividad; mediado por el cuerpo, el cual es necesario reconocer como mediador del aprendizaje, dentro del aula.

La creatividad es una herramienta fundamental en procesos educativos lo cual permite un desarrollo de la persona, por esto tenemos en cuenta que:

Hablar de creatividad es, pues señalar al hombre de recorrer el triple camino del conocimiento, de la creación artística y la praxis político-moral de una manera innovadora y anticipadora que le permite, a la vez, los más altos desarrollos de sus aptitudes y capacidades personales y los más pertinentes aportes al avance social de su comunidad y ello en tres dimensiones esenciales al ser del hombre y a la humanidad: la ciencia el arte y la convivencia. (Posada, D. A.; Gómez, R. F. J & Ramirez, R. H, 1998), pág, 128)

A partir de lo anterior y relacionando el tema de la complejidad tratado por el autor Edgar Morín en su libro “los siete saberes necesarios para la educación del futuro 1999” consideramos que es importante que la creatividad permite a los sujetos la exploración del mundo que les rodea, dejando de lado la relación con las exigencias del objeto concreto e inmutable, esto implica que el proceso creativo está mediado por la libertad e individualidad. Durante los procesos creativos no se busca crear a partir de modelos previamente seleccionados o ya establecidos, sino, adentrarse a la búsqueda de aquello que le interesa a cada individuo, desdibujando la línea de lo difícil o simple; estos procesos permiten que algunas habilidades y capacidades como la atención, razonamiento,

resolución de problemas, reflexión y creación se desarrollen o fortalezcan como una expresión legítima del ser humano y así crear confianza en sí mismo.

Los procesos resultantes dentro del aula permitieron dar cuenta de una experiencia creativa que llevaron a vivir a los estudiantes nuevas formas de participar, reconocer, adquirir y socializar, narrativas orales, rutinas, coreografías y construcción de materiales ajustados a su propia realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, hablar de creatividad desde un enfoque de inclusión e igualdad, es dar cuenta de la importancia que tiene generar procesos de enseñanza y aprendizaje desde la realidad de cada estudiante, a partir de nuevas alternativas educativas que desarrollen y favorezcan habilidades y así dejar de lado el centrarse en las carencias para ver más allá y dejar en evidencia el potencial de cada uno según sus gustos, intereses o experiencias.

Dicho lo anterior, el Arte ha estado presente en el ser humano desde los inicios, según las necesidades evolutivas del hombre y la sociedad colectiva de cada momento. Partiendo de lo anterior, el arte se ha convertido en un conjunto de acciones que pueden vivirse y compartirse entre todos los miembros de una sociedad, permitiendo desarrollar, explorar y crear dando cuenta de lo que aprendemos en la realidad de nuestros contextos; es aquí donde en el proceso de práctica tiene importancia a través de actividades de aproximación y manipulación con materiales concretos permitiendo a los estudiantes la tarea de construir, decorar, interpretar y modificar no solo el material, sino los momentos de improvisación dentro de la misma, a partir de las actividades cada estudiante explora e indaga sobre

la relación entre colores y formas para aplicar en su decoración de material, según sus preferencias.

7.3 Habilidades Motrices: esquema corporal, coordinación motriz y fuerza y resistencia

Los aportes al tema de habilidades motrices, han sido diversos por lo cual para fines de este proceso de análisis retomamos a Durand, el cual señalan que:

Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuesta. (Duran, 1988, p. 124)

7.4 Hallazgos generales:

Partiendo de lo anterior, aquellos estudiantes que, desde dicha área aún no han desarrollado algunas habilidades, se evidencio que el proceso de intervención a través del método Psicoballet, favoreció la toma de conciencia y el desarrollo de algunas estrategias que, desde las siguientes categorías, permitieron ejecutar los ejercicios y actividades idóneamente teniendo en cuenta sus propias características.

7.4.1 Postura: En cuanto a la postura, se identificó que los estudiantes participaron activamente de los ejercicios de calentamiento, algunos recibieron apoyo cuando lo requerían, más específicamente en mantener la postura; al mismo tiempo percibimos que gradualmente eran capaces de realizar los diferentes ejercicios de estiramientos sin apoyo. En relación a la flexibilidad al momento de realizar el estiramiento de las extremidades, evidenciamos que los estudiantes que presentan Síndrome de

Down lo hicieron sin mayor dificultad debido a su hipotonía, el resto de los estudiantes con la práctica constante lograron realizar los movimientos en los que presentaban mayores dificultades.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- se le pide a **S1** y **F** que realicen la secuencia inicial de la rutina para lo cual proponen, posición mariposa, demi plié⁸, piqué⁹, Battement¹⁰, Relevé¹¹, luego pasan a posición de mariposa y hacen estiramiento del tren superior e inferior, estiramiento lateral sentados y de pie.
- Los niños necesitan apoyo de las maestras en formación para ejecutar los movimientos anteriormente mencionados y de repetidas instrucciones para mantener la postura durante la actividad; es evidente que la flexibilidad de la mayoría de los niños permite un trabajo más riguroso.
- Se ha notado gran avance en los conceptos sé que utilizan para llegar a una posición de ballet, como es la ‘posición mariposa’ ‘demi plié’, ‘primera y segunda de Ballet’, ‘piqué’, ‘Battement’, entre otros.

7.4.2 Imagen y concepto corporal: En estudiantes se destaca la apropiación de los conceptos básicos sobre imagen y concepto corporal, permitiendo un trabajo autónomo y significativo a lo largo del proceso de intervención.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

⁸ **Demi plié:** flexión media o pequeña de las rodillas.

⁹ **Piqué:** Ejercicio caminando en puntas o en media punta con un pie, en cualquier dirección, generalmente desde un plié, y con el otro pie levantado.

¹⁰ **Battement:** Un ejercicio en el que la pierna que trabaja se eleva, desde la cadera, en el aire y se baja, el acento se da en el movimiento descendente, ambas rodillas rectas.

¹¹ **Relevé:** Elevado. Subir a la media punta o a la punta.

- Finalizando algunas clases los estudiantes solicitan realizar un baile libre, dando cuenta de sus habilidades motrices (postura, equilibrio, flexibilidad...) a través del empleo de los pasos aprendidos en Ballet, estos ejecutan toda la rutina de calentamiento y agregan la interpretación de sus animales favoritos del cuento.
- Durante la mitad del tercer momento del proceso de intervención se dan cuenta de la interiorización y adquisición de habilidades motrices necesarias para ejecutar el calentamiento y rutina de la clase de Ballet, siendo claro que durante estas sesiones restantes solo se hizo necesario realizar las correcciones de postura y de ritmo durante los ejercicios.

7.4.3 Motricidad fina: Respecto a la motricidad fina, los estudiantes requieren de apoyos en las actividades de agarre de objetos finos, insertar hilos o lana en objetos pequeños, sin embargo, estos se brindaron al momento de ejecutar la actividad.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- **A2**, a pesar que posee ciertas dificultades en su motricidad, participó y realizó los ejercicios con ayuda de las docentes, él se ve emocionado en aquellas actividades de imitación del movimiento, es necesario trabajar el área motriz con mayor énfasis desde el apoyo visual, desarrollando habilidades de flexibilidad, equilibrio, percepción espacio-tiempo y esquema corporal.

7.4.4 Fuerza y resistencia: En relación es claro que los estudiantes han fortalecido el proceso cognitivo de atención, permitiendo que su resistencia en los momentos de aplicar y practicar la rutina de Ballet es más extensa, igualmente se destaca que la flexibilidad aparece como un indicador

que la mayoría de estudiantes cumple y permite que los momentos de intervención desde el área de ballet sean significativos y permitan el fortalecimiento del tono muscular, la fuerza y resistencia.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- La mayoría de los estudiantes han desarrollado habilidades motoras gruesas que les permiten realizar actividades, de rasgado, pegar y manipulación de objetos gruesos y cilíndricos.
- Realizando consecutivamente los ejercicios de levantamiento de las extremidades inferiores, se evidencia que durante algunas actividades algunos estudiantes se apoyan sobre su espalda permitiendo esto realizar los ejercicios de levantamiento; han adquirido conciencia del movimiento, pero aún se les dificulta reconocer las direcciones y posiciones (derecha-izquierda), las habilidades de equilibrio aún son de gran dificultad.

7.4.5 Ubicación espacio- temporal: Respecto a la coordinación espacio temporal, se resalta la concentración que prestaron para ejecutar los diferentes pasos que requerían de desplazamiento y agilidad. El manejo del espacio, y el desplazamiento a diferentes ritmos, especialmente por la música, lo adquirieron a lo largo de las intervenciones y la práctica con las docentes, haciéndose evidente la apropiación y el uso de menos estrategias y apoyos desde la instrucción para ejecutar un movimiento específico. Además, disfrutaron cuando libremente se podían mover según los ritmos musicales (cumbia, música clásica y rondas infantiles) que iban escuchando.

Al respecto, la información recolectada nos presenta que:

- se hace evidente que los estudiantes han adoptado la rutina de ballet permitiéndoles seguir la instrucción con solo mencionar la postura a trabajar, también es claro la

conciencia de espacialidad y lateralidad adquirida hasta el momento, pues las variaciones al frente y atrás, derecha- izquierda se hace más constante y los estudiantes realizan los ejercicios son mayores dificultades.

7.4.6 Sistematización: fichas de seguimiento de habilidades motrices

A continuación, se presenta la ficha general que representa el avance de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención, dando cuenta de los procesos que se dieron en cada una de las subcategorías analizadas.

Tabla 1: Desempeño HM grupo muestra

HABILIDAD	LOGROS	INDICADOR	MOMENTO 1:			MOMENTO 2:			MOMENTO 3:		
			Lo hace	Algunas veces	Con apoyos	Lo hace	Algunas veces	Con apoyos	Lo hace	Algunas veces	Con apoyos
MOTRIZ	Postura	Asumen una postura estática ya sea sentados, arrodillados y/o de pie.	X			X			X		
	Imagen y Concepto corporal	Siguen secuencias de movimientos con sus manos y pies.		X		X			X		
	Motricidad fina	Realizan ejercicios de coordinación visomotriz: óculo-manual		X		X			X		
		Utilizan la pinza para tomar, agarrar lápices, marcadores, colores.		X				X	X		
	Fuerza y resistencia	Ejecutan ejercicios de brequeo alternando sus manos y pies.	X			X			X		
	Ubicación espacial y ritmos musicales	Realizan secuencias de movimientos, siguiendo diversos ritmos musicales e incorporando diferentes implementos.	X			X			X		
		Se ubican espacialmente: arriba, abajo, detrás, al frente, a los lados y se desplaza en un espacio determinado.		X				X	X		

- Se concluye que los 11 estudiantes del grupo muestra alcanzan los siete indicadores de logros propuestos para el desarrollo de habilidades motrices, permitiendo dar cuenta del desarrollo de habilidades motrices que se dieron durante este proceso.

- Para el momento dos, 9 de los estudiantes alcanzan los indicadores relacionados a la motricidad fina e imagen y concepto corporal, los cuales según el proceso de recolección y análisis fueron en los que se evidenciaron mayores dificultades de desarrollo y adquisición de estrategias de aprendizaje, procesos cognitivos y habilidades.
- Las fichas de seguimiento dieron indicios de un desarrollo a nivel de esquema corporal en cuanto a un aumento de la buena actitud postural, manejo del equilibrio y un adecuado control de la respiración y relajación.
- 11 de los 11 estudiantes de la muestra logran ejecutar ejercicios de disociación corporal, la cual consta en reconocer, controlar y coordinar cada segmento y extremidad del cuerpo en armonía del movimiento requerido según lo propuesto desde el calentamiento y la rutina de Ballet.
- se deja en claro que 11 de los 11 estudiantes tiene una conciencia postural, lo que permite focalizarse en trabajar y fortalecer este proceso conforme a las necesidades y requerimientos del proceso de calentamiento y rutina de Ballet.
- Con permanencia en las actividades que exigen mayor atención, se da cuenta de la fuerza y la resistencia, en este aspecto se evidenció el interés en la actividad y la activa participación en ella, en este caso 11 de los 11 estudiantes no requieren de apoyos para la consecución de las actividades propuestas para cada sesión de intervención.
- Se evidenció un aumento en la conciencia espacio-temporal de los movimientos durante las actividades de Ballet y representación teatral, al realizar ejercicios de

expresiones faciales, movimientos danzarios, calentamiento y rutinas, en relación a esto 11 de los 11 estudiantes no requieren apoyos a partir del momento dos del proceso de intervención.

Análisis de las habilidades motrices: esquema corporal, coordinación motriz y fuerza y resistencia

La postura dentro del ballet es considerada una capacidad que le permite al sujeto llevar a cabo diversos movimientos que lo llevaran a ejecutar acciones que se consideran posiciones idóneas dentro de este estilo de danza, a partir de esto consideramos que los procesos vividos a lo largo de la intervención llevaron a los estudiantes a crear una conciencia de su postura dentro de las actividades específicas del baile como en los diferentes momentos de la clase, generando mayor tiempo de atención y participación en las actividades.

Igualmente se considera de vital importancia que la conciencia postural lleve a los estudiantes a desarrollar adecuados hábitos de relajación, respiración, posición, equilibrio, entre otros; es aquí donde el Psicoballet a partir de su disciplina, lleva a los estudiantes a pensar su postura y posición frente al otro durante los diversos momentos y actividades que se presentan en los diferentes contextos donde participa.

Si bien cada estudiante reconoce las partes de su cuerpo y algunas de sus funciones, no siempre, cuando se le da la instrucción de organizarlos de manera adecuada a su imagen corporal, lo logran porque no reconocen dónde va cada parte de su cuerpo, por esto el

Psicoballet permitió que a partir del movimiento reconocieran su cuerpo desde sus partes como de la función que está cumplen en relación a su contexto, el tiempo y el espacio.

Habría que decir también que, tanto la imagen como el concepto corporal en todos los estudiantes de la muestra está en proceso de adquisición, los cuales consta de identificar el propio cuerpo en relación al espacio y tiempo que se está viviendo, la disociación corporal, la importancia que tiene este en el desarrollo y adquisición de habilidades motrices y la importancia que este tiene para el desarrollo de habilidades sociales que permitan el trabajo con otros.

En relación con lo anterior, se hace necesario interiorizar y realizar un trabajo donde los estudiantes tengan la posibilidad de trabajar y mediar a través de estrategias dinámicas las habilidades que le permitirán completar y ejecutar actividades que complementen procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas presentadas por el contexto educativo, generando así la necesidad del mismo contexto en pensarse en estos medios que no sólo reduzcan estos procesos a un mero conocimiento de sujetos que tienen un cuerpo y una mente, sino de convertirlo en un conjunto que favorece todos los procesos que pasan por él.

Dentro del proceso es necesario identificar las opiniones y perspectivas de los y las docentes cooperadoras, pues al igual que los estudiantes estos son agentes que nos permitieron ver más allá del proceso que se dio, es así como cuando hablamos de procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario conocer el grupo y cada uno de los estudiantes, con el objetivo de conocer a cada uno y a partir de esto proponer y planear las estrategias más

coherentes que partan de los intereses de los y las estudiantes, al igual que de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado las docentes hablan sobre los procesos que se vivieron en relación a la motricidad, específicamente la motricidad fina dejando claro que:

“la docente de transición declaro recientemente que le parece muy bien que hayan trabajado la parte de la motriz fina que es una de las dificultades de mis estudiantes, es lo que les da mucha dificultad y es lo que ustedes estuvieron trabajando esa parte del modelado, de rasgado y los ayudaba a pensar de otra manera y a fortalecer lo que tanto les hace falta fortalecer, porque a partir de esto ellos han mejorado en cuanto a la pinza, agarre y fuerza en los procesos lecto-escriturales que se están iniciando”. (D. Transición, comunicado personal, 14 de junio de 2016)

Teniendo en cuenta lo anterior, los procesos dados a partir del proceso de intervención en el área de habilidades motrices permitió no solo identificar la ritmos y estilos de aprendizaje, sino también las habilidades y estrategias implementadas por los estudiantes a la hora de resolver problemas, ejecutar una actividad, igualmente las características que se deben tener en cuenta a la hora de proponer un proceso de intervención que busca fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

En conclusión, podemos afirmar que el método Psicoballet permite desarrollar y fortalecer las habilidades motrices, según las características de cada estudiante, posibilitando resolver problemas de la vida cotidiana, también es claro que no solo es un método que se concentra

desde el área artística, sino que da la posibilidad de interiorizar el aprendizaje a través un proceso corpóreo y cognitivo.

7.5 Habilidades Sociales: relaciones inter e intra personales

Para realizar el análisis retomamos la siguiente definición la cual consideramos pertinente:

Está comprobado que aquellos niños y/o adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación por sus compañeros del aula, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta (Ison, 1997; Arias Martínez y Fuertes Zurita, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas Casares, González Moreno y col., 1998). Michelson y otros. (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares sino que también permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales. (Betina & Contini, 2011, p. 161)

7.6 Hallazgos generales:

7.6.1 Relaciones basadas en el respeto: respecto a las relaciones basadas en el respeto, se destaca la adquisición de estrategia que les permitieron a los niños y niñas solucionar desacuerdos o problemas que se dieran dentro y fuera del aula, con lo cual permite que estos reconozcan diferencias de pensamiento u opiniones; también el reconocer los múltiples referentes de autoridad como las docentes cooperadoras y practicantes, coordinadoras de la institución y padres de familia; la adquisición de las normas y leyes establecidas en los diferentes lugares dentro y fuera de la institución.

- Al estudiante *AI* en varias ocasiones se le debe llamar la atención debido a su comportamiento cambiante, casi siempre responde con desagrado, le levanta los hombros en señal de ‘no me importa’ o desafío hacia la autoridad de las docentes.
- El estudiante *S2* requiere de apoyo por parte de la docente cooperadora, debido a que solo reconoce como figura de autoridad a la docente cooperadora.
- Se ha identificado que los estudiantes *S2* y *AI* han comenzado a reconocer a las docentes en formación como una figura de autoridad, claro está que esto es mediado por la empatía que cada una tiene con los estudiantes.

7.6.2 Trabajo cooperativo: las actividades que desarrollan el trabajo cooperativo y colaborativo, permitieron dar cuenta que a partir de la tercera semana de intervención, la disposición de los estudiantes iban transformándose, algunas de las dinámicas que permitieron esto son el compartir con los pares, el establecimiento y fortalecimiento de las rutinas de ballet, ejecución de las actividades relacionadas a la representación desde la improvisación de diálogos.

- Al estudiante *S3* se le dan las instrucciones de la actividad a seguir para ser ejecutada, es perceptible que el estudiante *S3* solo requiere de apoyos visuales o de interpretación en Lengua de Señas Colombiana.

7.6.3 Participación: desde el inicio de la propuesta los estudiantes dieron cuenta de actitudes de participación en las dinámicas que involucraban baile y representación, por lo cual a partir de estas actividades se les propuso realizar momentos de clase dirigida, es decir, que los estudiantes se

apropiaran de la rutina y propusieran los movimientos de baile y las escenas del cuento que más les llamaran la atención.

- Se evidencia que, al finalizar el proceso de intervención durante las actividades colectivas, los estudiantes se muestran más propositivos, dinámicos y participativos, al igual que durante el trabajo colaborativo reconocen las capacidades del otro y se apoyan en la resolución de un problema.

7.6.4 Sistematización: fichas de seguimiento de habilidades sociales

A continuación, se presenta la ficha general que representa el avance de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención, dando cuenta de los procesos que se dieron en cada una de las subcategorías analizadas.

Tabla 2: Desempeño HS Grupo Muestra

HABILIDAD	LOGROS	INDICADOR	MOMENTO 1:			MOMENTO 2:			MOMENTO 3:		
			Lo hace	Algunas veces	Con apoyo	Lo hace	Algunas veces	Con apoyo	Lo hace	Algunas veces	Con apoyo
SOCIAL	Relaciones Basadas en el respeto	Asumen una posición de respeto y escucha frente a quien habla.		x				x	x		
		Participan en juegos grupales respetando las reglas.		x				x	x		
		Atienden a instrucciones dadas oralmente, evidenciándose en la realización de su trabajo.		x				x	x		
	Participación	Inician, mantienen y finalizan una conversación con otros.		x				x			x
	Trabajo colaborativo	Proponen formas de trabajo colaborativo.		x		x			x		

- Respecto a las habilidades sociales, se destaca un gran impacto en las dinámicas de los estudiantes, siendo evidente que el proceso de socialización, seguimiento de pautas y normas y reconocimiento de las figuras de autoridad, permitieron a los estudiantes realizar un trabajo autónomo y colectivo a lo largo de las actividades propuestas para observar y desarrollar dichas habilidades, son destacables las actitudes de algunos estudiantes, los cuales se apropiaron no solo del escenario, sino del liderazgo grupal, del apoyo a los pares, la espontaneidad y la expresión clara de sus emociones y sentimientos ante una aptitud particular, reiteran la importancia que tiene el proceso de desarrollar las habilidades sociales en niños y niñas.

Análisis de habilidades sociales: inter e intra personales

Hablar de habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad es adentrarnos a la posibilidad que estos tienen para relacionarse a partir de su contexto, reconociendo el otro como parte fundamental de estas relaciones que les permiten reconocerse dentro de una sociedad como sujeto activo y participativo en toma de decisiones desarrollando autoridad, el respeto a la norma, compañerismo, trabajo colectivo, la empatía, entre otros; es aquí donde el Psicoballet permite el desarrollo de habilidades sociales en el estudiante, mediado por las diversas ramas del arte y el proceso de intervención desde un enfoque educativo.

Es evidente, que a lo largo del proceso de intervención se fueron desarrollando en los niños y niñas una capacidad de reconocer al otro y a partir de este reconocimiento expresan con mayor claridad sus puntos de vista, emociones y sentimientos, teniendo en cuenta el respeto por la opinión del otro; permitiendo que el trabajo colectivo sea más enriquecedor desde el reconociendo de aquellas actitudes que determinan un estado de ánimo o actitud frente a situaciones cotidianas (desacuerdos, diversas opiniones, otras propuestas, actitudes empáticas y apáticas a la dinámica, entre otras) que se presentan dentro del aula.

La docente de primero declaró que:

“Las habilidades sociales que llevaron a cabo y realizaron fueron muy importantes en los chicos, como por ejemplo el estudiante A que no quería trabajar siempre se le insistía y cuando no lo quería hacer tenía una sanción y eso es una forma también de aprender, esas cosas negativas que él no quiso en realidad se le van a presentar

muchas veces y que hay cosas que hay que hacerlas, aunque no nos gusten”. (D. Primero, comunicado personal, 14 de junio de 2016)

Así mismo, al inicio de la intervención se observa que 5 de los 11 estudiantes aún no han adquirido la habilidad de reconocer diferentes figuras de autoridad ajenas a las establecidas dentro del aula, lo que permitió reconocer que la mayor dificultad de este proceso consiste en adaptarse a la rutina, pues para el caso de estos estudiantes del grupo muestra, el contexto y la rutina escolar eran nuevos, por lo que se hizo necesario proponer estrategias que conllevaran a que los estudiantes se apropiaran de la rutina, las normas, la disciplina y autorregulación, dando pie a desarrollar habilidades como la autorregulación, autocontrol, comunicación, resolución de conflictos, asertividad y comprensión de situaciones, a través de estrategias como el trabajo entre pares, el respeto por el turno, el trabajo en parejas e igualmente el trabajo reflexivo de las docentes dentro del aula. La docente de transición declaró que:

“Debido a las dificultades que nuestros chicos tienen en cuanto al reconocimiento de emociones, estados de ánimo, entonces ese tipo de cosas y muchas más que en estos momentos a uno se le van que es muy rico y contribuyente y que lo hacen en esa parte que a ellos les gusta que es como el tener el baile como método de expresión y no solo del cuerpo si no de emoción”. (D. Transición, comunicado personal, 14 de junio de 2016)

A partir de esto, es necesario resaltar y retomar el método Psicoballet como estrategia que permite el desarrollo de habilidades sociales dentro del grupo de estudiantes, aportando a

los procesos de enseñanza - aprendizaje que le permiten a estos experimentar desde sus propias experiencias, dando paso a la interpretación de un contexto general que conlleva a entender que es lo que forma dicho contexto y consolidar soluciones, actitudes asertivas y empáticas, dar a conocer su punto de vista u opiniones al otro, desde un proceso de retroalimentación y aprendizaje recíproco de las mismas.

Es importante tener presente que durante cualquier proceso de intervención bien sea artístico o no, la actitud y motivación de las docentes median el proceso, desde esas relaciones intrapersonales y diálogo que permite a los docente conocer y reconocer al otro como un sujeto de aprendizaje propiciando a ese mismo sujeto la confianza de expresar y motivarse, es aquí donde se hace de vital importancia tener conciencia que como docentes no debemos considerar la educación, la pedagogía, los procesos de enseñanza-aprendizaje como meros mecanismos para alcanzar un conocimiento técnico de la información, sino que a partir de ellos se desarrolle y fortalezca los procesos de interacción, de diálogo, de retroalimentación que llevo a aprender y enseñar con los estudiantes desde el campo de lo humano y lo social.

8. Grupo focal: experiencias de las docentes cooperadoras

La propuesta de investigación se planteó con el fin de analizar los aportes e impacto de la implementación del método Psicoballet, como estrategia de intervención pedagógica, en el desarrollo de las habilidades motrices (postura, Imagen y concepto corporal, motricidad fina, fuerza y resistencia y ubicación espacio-temporal) y sociales (relaciones basadas en el respeto, participación y trabajo colaborativo) de los niños y niñas con discapacidad

intelectual del Proyecto Colegio Lupines; para ello se construyeron unas fichas partiendo de las necesidades del grupo muestra y que respondiera a los objetivos planteados en la propuesta de investigación, a partir de estas fichas se con las cuales se hizo una observación individual y colectiva de cada actividad a lo largo del proceso de intervención.

Una vez recolectada la información con ayuda del instrumento (fichas de seguimiento de habilidades, los diarios de campo y entrevista a grupo focal de docentes), se dio inicio a la triangula, interpretación y análisis de la información, para dar cumplimiento al desarrollo de los objetivos propuestos por las investigadoras.

Con relación a lo anterior y respecto a las habilidades motrices, las docentes cooperadoras (2016) afirman:

- Docente de transición (p): “Me parece muy bien que hayan trabajado la parte de la motriz fina que es una de las dificultades de mis estudiantes, es lo que les da mucha dificultad y es lo que ustedes estuvieron trabajando esa parte del modelado, de rasgado y los ayudaba a pensar de otra manera y a fortalecer lo que tanto les hace falta fortalecer.”
- Docente de transición: “...pues a **M** yo digo que eso lo ayudó mucho a que él se relajara y des estresarse un poquito ya que viene con tanta energía”
- Profesora de primero: “(...) es especial en las actividades de expresión corporal que en puntitas o no, que, si es arriba o abajo, y todas las cosas que hacen en clase, ellos comienzan a hacer las cosas como creen que son, y entre ellos mismos se van corrigiendo y van diciendo qué es lo que están haciendo; en realidad es un buen aporte para ellos...”

- Docente de primero: “...A nivel motriz también hay avances, los saltos, por ejemplo, ellos antes no saltaban, era muy difícil que levantara los pies del piso, y mira que por ejemplo esa fluidez de movimiento les da más seguridad a ellos y le muestra que pueden ir avanzando y teniendo mejor equilibrio en todo lo que hagan...”

Todas las docentes del ciclo de transición que acompañaron el proceso de intervención lograron identificar algunos aspectos que los niños y niñas no han desarrollado porque apenas han iniciado su proceso educativo; a partir de las observaciones se fueron realizando las adaptaciones necesarias para cada uno de los estudiantes. Igualmente, las docentes del ciclo de primero notaron un gran cambio en el desarrollo de algunas habilidades como la resistencia, fuerza, equilibrio y ubicación espacial gracias a esto, logrando así que los estudiantes permanecieran durante un tiempo más prolongado en las actividades propuestas.

Ahora bien, en las habilidades sociales se hizo evidente el mayor cambio en los estudiantes, pues las docentes expresan la importancia de llevar a cabo actividades que permitan estos procesos de socialización a través de actividades dinámicas y de interés para los estudiantes con respecto a esto algunas de las docentes afirman que:

- **Docente de transición:** “pues considero y pienso que la motivación con la que ustedes como profes llegan a la clase, la motivación con los chicos, como ellos las ven con esas ganas lo que les apasiona y les guste y que se los transmiten a ellos.”
- **Docente de transición:** “pues yo pienso que con este grupo de transición creo que ha sido un poco más difícil porque ellos son niños nuevos y ese proceso de adaptación y que venían con otro tipo de normas y reglas que no tenían y que fueron

obteniendo, yo siento que igual para ustedes no tenía por qué ser fácil, pero creo que, si faltó un poco más de dominio como la norma, siempre trataban de mantenerlos en la actividad por otros medios y no tanto con la sanción.”

- **Docente de Primero:** “(...) Por conocer las características de cada uno de ellos, y que en cada una de las clases ellos responden de una manera distinta, y su interés por conocer sus características para saber proceder en cada una de las clases por ejemplo con **S1** que es un poco difícil entonces eso me parece que es un aspecto importante.”
- **Docente de primero:** “Yo pienso que pues que las habilidades sociales que llevaron a cabo y realizaron fueron muy importantes en los chicos, como por ejemplo el estudiante A que no quería trabajar siempre se le insistía y cuando no lo quería hacer tenía una sanción y eso es una forma también de aprender, esas cosas negativas que él no quiso en realidad se le van a presentar muchas veces y que hay cosas que hay que hacerlas, aunque no nos gusten.”
- **Docente de transición:** “Yo pienso que, si es de gran importancia tener ese aspecto de proyecto que se trabaja en el colegio porque eso les ayuda mucho a ellos en la expresión corporal gestual, verbal, un montón de aspectos que para ellos es complicado se pueden ir desarrollando la parte social me parece súper importante que ellos la trabajen para como quitar esos tabús que la sociedad tiene en contra de ellos.”
- **Docente de primero:** “Yo pienso que es fundamental y por eso pienso que ellos deben tener presente, debido a las dificultades que nuestros chicos tienen en cuanto

al reconocimiento de emociones, estados de ánimo, entonces ese tipo de cosas y muchas más que en estos momentos a uno se le van que es muy rico y contribuyente y que lo hacen en esa parte que a ellos les gusta que es como el tener el baile como método de expresión y no solo del cuerpo si no de emoción.”

- **Docente de transición:** “(...) bueno en general yo pienso que fue muy activo y lo que yo vi fue a una **P** inicialmente muy tímida, con ese temor a expresarse y observó más adelante a una **P** mucho más suelta a una **P** que ya no le da miedo bailar ni tener esa expresión corporal que ya no le da miedo participar y que mucho más tranquila en el espacio.”
- **Docente de transición:** “(...) Por ejemplo con los de transición que era esa parte de adaptación me parece que apoyaron inmensamente como lo decía la docente D la parte de socialización de conocernos de trabajar juntos y siempre en las clases teatro se focalizó en ese aspecto en este proceso de adaptación.”

Finalmente, gracias a la observación hecha y partiendo de la intervención de las docentes del Proyecto Colegio Lupines, logramos llevar a cabo un proceso de análisis sobre el impacto del método Psicoballet en cuanto al desarrollo de habilidades motrices, sociales, cognitivas y comunicativas; partiendo de esto y dando cumplimiento al segundo objetivo propuesto para este proceso de investigación, se diseña y construye una cartilla virtual que le permita a los docentes dar continuidad al proceso de intervención y brinde la posibilidad de diseñar y dar referencia a otros docentes que accedan a la misma .

9. Conclusiones

A partir del proceso de intervención y a lo largo del proceso de análisis e interpretación de la información obtenida, logramos consolidar el impacto que tuvo el método Psicoballet en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias artísticas específicamente el teatro y la danza, cumpliendo a cabalidad con los objetivos propuesto inicialmente, debido a:

- Se da un impacto en los procesos de desarrollo de habilidades motrices y sociales de los niños y niñas del proyecto colegio Lupines, a partir de la implementación del método psicoballet dentro del aula, mediado por estrategias dinámicas como el trabajo colectivo, la implementación de rutinas, el seguimiento de normas, la interpretación teatral y la narrativa de momentos significativos.
- Al finalizar el proceso de intervención se deja en claro que la ejecución del método Psicoballet, debe medirse desde los intereses particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos de lo artístico que permitan al contexto educativo generar procesos de enseñanza y aprendizaje desde la exploración del medio y contexto que rodea a los estudiantes generando actitudes asertivas frente al mundo que los rodea.
- Todos los estudiantes se apropiaron de la rutina de Psicoballet, a partir del reconocimiento de su cuerpo, el tiempo y el espacio que cada uno requiere para ejecutar los movimientos, esto permitió adquirir y reconocer su cuerpo.
- Se logró observar que un 70% de los estudiantes adquirió y aumentó los movimientos finos de extremidades superiores e inferiores cómo ponerse en puntas, la pinza y movimientos finos con las manos.

- Ejecución de ejercicios de interpretación y expresión facial, a partir de situaciones y emociones que se proponen o se habían tenido desde una experiencia previa, que permitiera conocer su propio estado de ánimo o el estado del personaje que interpretaban.
- Desarrollo de habilidades sociales como la autorregulación, autocontrol, comunicación, resolución de conflictos, asertividad y comprensión de situaciones.
- La totalidad de los estudiantes logró asumir una postura de respeto ante la norma, las diferentes figuras de autoridad, la rutina, y la disciplina con los diferentes referentes de autoridad dentro del colegio.

Por otro lado, tenemos en cuenta que los indicadores definidos para las habilidades sociales, fueron los que tuvieron mayor variación durante el proceso, dando cuenta de la adquisición y desarrollo de dichas habilidades durante el proceso.

Ahora bien, a partir de lo ya trabajado sobre la propuesta del método Psicoballet, se logra obtener la información necesaria para dar cuenta que, la implementación del método Psicoballet desde una mirada educativa, permite desarrollar habilidades sociales, motrices, cognitivas y comunicativas en niños y niñas con discapacidad, partiendo del uso de diversas estrategias artísticas que median los procesos, pues como se ha dicho con anterioridad, el trabajo desde lo artístico brinda la posibilidad de trabajar las diferentes áreas del conocimiento, llevando un tinte de creatividad y espontaneidad a estos procesos, los cuales se dan a partir de la experiencia que se vive.

Dicho de otra manera, el Psicoballet propicia el reconocimiento personal y social de los sujetos en los contextos sociales y culturales a los que pertenecen, favoreciendo así la correspondencia de esfuerzo y trabajo durante el proceso, lo que garantiza que esas vivencias se convierten en adquisiciones de valor en la toma de decisiones, participación, normas y elementos que el método propone.

Habría que decir también, que partiendo de los procesos de prácticas que se han dado a lo largo de nuestra formación como licenciadas en educación especial, que pocas veces se trabaja desde el área artística, la cual según el MEN (2010) considera como:

El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p.13)

De ahí que, nos preguntemos la importancia que tienen los procesos de intervención mediados desde esta área por medio de métodos como es Psicoballet y el impacto que esto genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas dentro del aula, que incluso desde la perspectiva docente, brindaría la posibilidad de explorar otros aspectos de la pedagogía y la educación.

A lo largo del proceso, se consideró la importancia no solo del método Psicoballet como una estrategia o medio para llegar a propiciar el desarrollo de habilidades, sino como un

método que daría la posibilidad de involucrar a los padres dentro de este proceso, debido a la connotación artística y dinámica con la cual se propuso la intervención, pero se evidenció que no hubo la participación por parte de los padres a lo largo del proceso, debido a la no participación del grupo focal propuesto, el cual buscaba abordar la importancia del método y el enfoque educativo que propicia herramientas y estrategias para trabajar las habilidades sociales y motrices, enriqueciendo a su vez las habilidades cognitivas y comunicativas de los niños y niñas.

En conclusión, el Psicoballet como método que genera una práctica energizante, pensante, vinculante, creativa y artística, nos lleva a concluir que esta área es necesario explorar e integrar de manera permanente dentro de la propuesta educativa, brindando la posibilidad de generar propuestas educativas que le permitan a los docentes tener otras miradas de lo que significa aprender y enseñar con el mundo y para el mundo.

10. Recomendaciones

- Se considera necesario contar un espacio amplio para ejecutar las actividades específicas de Ballet e interpretación teatral, destacando que dicho espacio físico brinda la posibilidad de trabajar con mayor comodidad y brinda a los estudiantes un lugar que involucre mejor manejo espacial; igualmente propicia la concentración y atención en la actividad que se está ejecutando.
- Respecto al material que se requiera para llevar a cabo alguna de las actividades de motricidad fina o elementos propios de indumentaria, vestuario y escenografía, pintura, entre otros, recomendamos el uso de material reciclable como el papel

periódico, cartón, el periódico, revistas, ropa que no se use, en general todo material que pueda reutilizarse dentro del aula.

- Es necesario que se le dé continuidad al proceso de intervención en el colegio con el objeto de desarrollar, fortalecer y afianzar las habilidades que se han adquirido a lo largo de este proceso, al igual que la apropiación de estrategias artísticas y del método Psicoballet, para esto se recomienda remitirse al documento de anexos donde encontrarán en el índice de anexos una cartilla que presenta ejemplos sobre el proceso de planeación e intervención a través del método Psicoballet
- Consideramos la importancia de seguir investigando y llevando a cabo propuestas educativas que involucren el arte como un mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar ciertos aspectos de una persona, independientemente de si tiene o no una discapacidad.

11. Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadísticos de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. España: Panamericana.

Becerra, V. E. O. (2012) *Curso Taller: Elaboración de Instrumentos de Investigación*.

Nieva, L. I. (2014). *La danza en la oscuridad*. México: CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE LA DANZA JOSÉ LIMÓN.

Betina, L. A & Contini de G. N. (2011) *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos: Fundamentos en*

Humanidades, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina

Bustos, G. J. (s.f).Conceptos Básicos De Qué Es Un Taller Participativo, Como Organizarlo Y Dirigirlo. Cómo Evaluarlo.

Black, Max (1946) Área De La Educación, El Arte Y La Comunicación; Nivel De Postgrado; Programa De Maestría En Docencia Y Evaluación Educativa; Promadev

Denzin (1970) *Retomado de: Triangulación Metodológica: Sus Principios, Alcances Y Limitaciones*; María Maggiorani.

Domínguez, R. I. F. & Gómez, S. C. M^a(s.f) Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. Universidad de Salamanca, recuperado de:

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Duque, B. E. (2013). *Teatriando una propuesta estetica*. Medellín.

Duque, B. E. (s.f.). *Taller creativo*. Medellín.

Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. . Barcelona: Paidos.

Fariñas, G. G. (1973). *Psicoballet metodo terapeutico Cubano*. La Habana.

Fariñas, G. G. (SF). *Ciencia y Arte*. La Habana, Cuba.

Fernández, E. G. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas*. Barcelona.

Fernández, J. (1999). *Las habilidades sociales en el contexto de la psicología clínica*.

Abaco.

- Flehsig, K.-H. (2011). XX. Taller educativo. En *En "20 Modelos didácticos para la América Latina"* (p. 135-137). Chile.
- GCPEF. (s.f). Guía Curricular para la Educación Física.
- Garned, H. (1997). *Artes, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*.
- Gómez, C. (2005). *Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención*.
Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual.
- Granados-Font, R. (2005). *Ensayo ¿Qué se entiende por sistematizar?.* Costa Rica.
- Hurlock, E. (1992). *La educación psicomotriz en la edad inicial*. Editorial praxis, España.
- Hurtado Lozano, L. T., & Agudelo Martínez, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *CES Movimiento y Salud*, 45-55.
- Jara, O. (2011) *La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos; Entrevista*.
- Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primario*. Paidós.
- Retomado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/DAVID_FERNANDEZ_1.pdf.
- Lorenzo, F (2006). *Coordinación motriz*.
Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd93/coord.htm>.

Martínez, A. C. (2014). *BENEFICIOS DE LA DANZA EN PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL GRAVE*. Madrid.

MEN. (2010). *mineducacion.gov.co*. Obtenido de *mineducacion.gov.co*:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf

MEN. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a estudiantes con Discapacidad Cognitiva*. Bogotá.

Morgan, D. (1988) *Focus groups as qualitative research*. California: Sage

Naciones Unidas, Asamblea General. (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Nueva York.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra, Suiza: IMSERSO.

Osorio, A. (abril de 2014). *Educación artística, El teatro va a la escuela*. Madrid, España.

Padilla Muñoz, A. (enero-junio de 2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. *International Law- Revista Colombiana de Derecho Internacional* (16).

Quintana, P. A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Lima: UNMSM. p. 67-68-69.

Posada, D. A.; Gómez, R. F. J & Ramirez, R. H. (1998). *El niño sano*; 2da Edición, Editorial Universidad de Antioquia.

Sandín, P. E. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y Tradiciones*. Caracas-Venezuela.

Schalock,R., Luckasson, R.,& Shorgren, K. (2007). El nuevo nombre del retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual. Siglo cero.

Verdugo Alonso , M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 5-19.

Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 7-21.

Zupiría. (2015) Relaciones interpersonales, Generalidades, universidad del país vasco, Bilboa, España. p 12

Retomado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Bolanos-Jose.pdf>.

